




Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Doctorat en Educació

**ESTUDI DE CAS DE LA TRANSFORMACIÓ DE DOS
CENTRES EDUCATIUS A PARTIR DE L'APLICACIÓ
DEL PROJECTE DE L'ÀMBIT ARTÍSTIC DEL CESIRE
DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA:
ITINERARIS ARTÍSTICS AUTOPLANIFICATS.**

Formació continuada del professorat des de la consideració
interdisciplinària i multidisciplinària de les arts.

TESI DOCTORAL

**Realitzada per Ester Forné
Dirigida per Dra. Gemma París
Tutoritzada per Dr. Jaume Barrera**

Barcelona, 2021



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Doctorat en Educació

**ESTUDI DE CAS DE LA TRANSFORMACIÓ DE DOS
CENTRES EDUCATIUS A PARTIR DE L'APLICACIÓ
DEL PROJECTE DE L'ÀMBIT ARTÍSTIC DEL CESIRE
DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA:
ITINERARIS ARTÍSTICS AUTOPLANIFICATS.**

Formació continuada del professorat des de la consideració
interdisciplinària i multidisciplinària de les arts.

TESI DOCTORAL

**Realitzada per Ester Forné
Dirigida per Dra. Gemma París
Tutoritzada per Dr. Jaume Barrera**

Barcelona, 2021

AGRAÏMENTS

Als meus pares . A la meva mare que estarà feliç i orgullosa que hagi arribat a concloure la tesi. Al meu pare, que també n'hagués estat.

Agraïments la comunitat educativa de escola Joan Miró de Canovelles i de l'escola Ferrer i Guàrdia de Granollers amb qui hem compartit tantes tardes de formació, projectes i il·lusió.

Finalment, a tots i totes les que m'han acompanyat durant aquests anys col·laborant des de diferents àmbits i oferint el seu consell professional. Especials agraïments al Sr. Jesús Moral, Dr. Joaquín Gairín, Christopher Taylor, Lluís Mora, Dr. Lluís Herrera, Josep Ferràndiz, Jesús Pedrós, Oriol Fondevila, així com també a la meva directora de tesi la Dra. Gemma París i al meu respectat i valorat tutor Dr. Jaume Barrera per la seva ajuda i amistat.

ÍNDEX

ÍNDEX	11
RESUM	17
ABSTRACT	19
RESUMEN	21
1. INTRODUCCIÓ	25
1.1 Justificació	28
1.2 Objecte d'estudi	31
1.3 Marc teòric	33
1.4 Marc metodològic i Eines	40
1.5 Recerca i Transferència de coneixement	43
1.6 Motivacions personals	45
2. PRESENTACIÓ	47
2.1 Objectiu principal i Objectius secundaris	47
2.2 Plantejament de la hipòtesi.....	49
2.3 Problemàtiques dins del context i Qüestions implicades en la recerca	54
2.4 Objecte d'estudi de cas: Itineraris Artístics Autoplanificats	58
2.4.1. <i>Descripció de la mostra</i>	66
2.4.2. <i>Projectes artístics de centre</i>	70
3. ESTAT DE LA QÜESTIÓ	75

4. FONAMENTACIÓ TEÒRICA	83
4.1 L'Educació Artística	85
4.1.1. <i>Conceptualització: art, cognició i educació artística.....</i>	<i>85</i>
4.1.2. <i>L'educació artística a l'escola: models.....</i>	<i>93</i>
4.1.3. <i>Beneficis de l'educació artística en l'educació infantil i primària</i>	<i>99</i>
4.2 La formació continuada dels mestres: empoderament a través de l'educació artística.....	101
3.2.1. <i>Conceptualització: formació continuada i art.....</i>	<i>112</i>
4.2.2. <i>Tipologia de formació del professorat</i>	<i>117</i>
4.2.3. <i>Tipologia d'acompanyament al centre educatiu</i>	<i>119</i>
4.2.4. <i>Dificultats dels docents.....</i>	<i>120</i>
4.3 Transformació educativa a través de la inter/multidisciplinarietat de les arts	122
4.3.1. <i>Conceptualització: transformació educativa</i>	<i>122</i>
4.3.2. <i>Inter-multidisciplinarietat a través de les arts com a mitjà de transformació</i>	<i>124</i>
5. MÈTODES/ METODOLOGIES QUE AFECTEN L'OBJECTE D'ESTUDI	135
5.1 La investigació qualitativa	136
5.2 L'Estudi de cas instrumental: definició i característiques	138
5.3 Instruments i tècniques per a la recollida de la informació	142
5.4 Objectius de l'estudi de camp	146
5.6 Metodologia d'anàlisi: variables, dimensions, categories i subcategories.....	147
6. ANÀLISI DE CAS.....	153
6.1 Objecte d'estudi de cas. Cas instrumental: Itineraris Artístics Autoplanificats ...	153
6.2 Mostra: Escola Ferrer i Guàrdia (Granollers) i Escola Joan Miró (Canovelles).....	165
6.3 Aplicació de les eines i explicació dels processos.....	168
6.3.1. <i>Desenvolupament de l'estudi de camp</i>	<i>168</i>
6.3.2. <i>Temporització</i>	<i>177</i>
6.4 Processos de validació i avaluació de l'impacte de la formació	178
6.4.1. <i>Procediments de validació i avaluació</i>	<i>178</i>
6.4.2. <i>Efectes sobre el professorat.....</i>	<i>178</i>
6.4.3. <i>Avaluació del procés</i>	<i>179</i>

7. ANÀLISI DELS RESULTATS	181
7.1 Anàlisi de la informació	181
7.2 Escenaris d'anàlisi i interpretació	183
7.3 Escenari processos de Formació Continuada en Docents	185
7.4 Escenari Educació Artística	188
7.5 Escenari Experiències Acadèmiques en Centre	190
7.6 Grup Focal	192
7.7 Guia d'observació	194
7.7.1. Guia d'observació i Qüestionaris	194
7.7.2. Rúbrica d'autoavaluació- guia d'observació dels processos de transformació de centre.....	196
8. DISCUSSIÓ, INTERPRETACIÓ, SIGNIFICAT I CONSEQÜÈNCIES DELS RESULTATS MÉS REPRESENTATIUS.....	202
8.1 Escenari de processos de formació contínua amb docents	203
8.2 Escenari d'educació artística	205
8.3 Escenari d'experiències acadèmiques en centre.....	207
8.4 Assoliment dels objectius de la investigació	211
8.5 Abast de les hipòtesis inicials	219
8.6 Millores detectades a partir de l'anàlisi	224
9. CONCLUSIONS.....	229
9.1 Aportacions de la investigació.....	234
9.2 Prospectiva i futures investigacions	240
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	245
FIGURES I TAULES	257
Figures	257
Taules	259
ANNEXOS	261
Índex	261

RESUM

Han passat més de 50 anys des de la publicació de l'Informe Coleman (Coleman et al., 1966) on s'assenyalava que l'èxit escolar estaria determinat bàsicament per l'origen social i familiar de l'alumnat, i uns 50 des del naixement del moviment de les escoles eficaces (Brookover et al., 1979), que insisteix en la importància que tenen les escoles per a explicar el rendiment acadèmic.

Avui, es pot afirmar que les principals conclusions de Coleman segueixen vigents (citat a Carabaña, 2016), malgrat també existeixen evidències que les escoles tenen molt a dir i que poden jugar un paper important en l'èxit escolar de l'alumnat (Ruiz de Miguel, 2009). Tal i com indiquen Flecha i Buslón (Flecha García i Buslón Valdez, 2016), la present tesi afirma que les actuacions educatives d'èxit sí milloren els resultats acadèmics.

D'aquesta manera, el punt de partida és que les escoles poden jugar un paper important en la millora del rendiment acadèmic dels nois i les noies, i existeix evidència de que l'educació artística i el treball a través de les arts poden ser molt útils en aquest aspecte (Winsler et al., 2019), així com poden facilitar l'augment de la confiança en un mateix i en les habilitats comunicatives i cognitives (Swapp, 2016), i ajudar al desenvolupament de la voluntat, la creativitat i l'afectivitat, entre altres trets de la personalitat (Touriñán López, 2014), per citar només algunes referències actuals.

En aquest ordre d'idees el docent com a agent promotor i acompanyant d'experiències d'aprenentatge significatives té la possibilitat d'aconseguir, a través de la

seva praxi diària, que els alumnes descobreixin i coneixen el món per mitjà d'estratègies transversals d'aprenentatge que tenen com a centre els llenguatges artístics i les seves metodologies.

Desafortunadament, molts cops, després de marcar-se aquests objectius s'enfronten amb l'obstacle de comptar amb poca formació sobre els diversos canvis i avanços pedagògics, metodològics, tècnics i conceptuals que s'han donat en l'expressió artística en general i en concret en els últims anys. Això limita les seves possibilitats per a incentivar les capacitats abans enunciades. És enfront d'aquesta situació, que els programes de formació continuada en educació artística per als docents constitueixen una opció de suport necessària en la millora i optimització del sistema educatiu.

És en el marc d'aquesta situació, que la present recerca es proposa fer un estudi de cas aplicat a 2 escoles: escola Joan Miró de Canovelles i escola Ferrer i Guàrdia de Granollers, i que explicat d'una manera molt sintètica, s'orienta a comprovar l'eficàcia del model de formació contínua dels Itineraris Artístics Autoplanificats impulsats des de l'àmbit artístic del CESIRE -Centre de Recursos Pedagògics Específics de Suport a la Innovació i la Recerca Educativa del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya- i adreçada als docents d'infantil i primària per tal d'analitzar les aportacions conceptuals, pedagògiques i didàctiques que produeixen aquest tipus de processos formatius proporcionats.

La darrera finalitat serà, un cop aplicades les eines necessàries per la verificació del anterior comentari, explorar la transferència de coneixement – dels resultats obtinguts- tant a altres àmbits de coneixement com a la resta de les escoles de Catalunya.

ABSTRACT

More than 50 years have passed since the publication of the Coleman Report (Coleman et al., 1966) where it was pointed out that school success would be determined basically by the social and family origin of the students, and also 50 years since the birth of the effective school movement (Brookover et al., 1979), which insists on the importance of schools in explaining academic performance.

Today, it can be affirmed that Coleman's main conclusions are still valid (cited in Carabaña, 2016), even though there is evidence that schools have a lot to say and that they can play an important role in the success of students (Ruiz de Miguel, 2009). As indicated by Flecha and Buslón (Flecha García and Buslón Valdez, 2016), this thesis affirms that successful educational actions do improve academic results.

Thus, our starting point is that schools can play an important role in improving the academic performance of boys and girls, and this shows in Art education and its work through this subject can be very important - a useful aspect in this way (Winsler et al., 2019a), as well as facilitating the increase of self-confidence in communication, cognitive skills (Swapp, 2016), and helping in the development of will, creativity and affectivity, among other personality traits (Tourriñán López, 2014), to name just a few of the current references.

Unfortunately, and on numerous occasions these set objectives are confronted by the obstacle of having minimal training about these diverse changes and advanced pedagogical, methodological concepts that have taken place in artistic expression (in general) and especially in recent years. This limits their possibilities of encouraging the abilities mentioned above. It is against this background that continuous training programs in Art education for teachers is a support option to better and optimize the education system.

It is in this framework of the situation, that the present work of this research aims to accomplish a study applied to two schools, Joan Miró school in Canovelles and Ferrer i Guàrdia school in Granollers, is explained in such a synthetic way that it is orientated in analysing the ineffectiveness of the continuous training of the life learning model of self-planned Artistic Itineraries promoted through the artistic umbrella of CESIRE, Specific Pedagogical Resource Centre to Support Educational Innovation and Research of the Department of Education of the Generalitat of Catalonia that addresses Nursery and Primary school teachers so as to analyse the proposed concepts, pedagogical and didactic contributions that produce these types of proportional learning processes.

Once the required tools for verification have been applied according to the previous comment, and then exploring the transfer of knowledge and results obtained in other learning environments and schools of Catalonia will be fulfilled.

RESUMEN

Han pasado más de 50 años desde la publicación del Informe Coleman (Coleman et al., 1966) donde se señalaba que el éxito escolar estaría determinado básicamente por el origen social y familiar del alumnado, y unos 50 desde el nacimiento del movimiento de las escuelas eficaces (Brookover et al., 1979), que insiste en la importancia que tienen las escuelas para explicar el rendimiento académico.

Hoy, se puede afirmar que las principales conclusiones de Coleman siguen vigentes (citado en Carabaña, 2016), a pesar también existen evidencias de que las escuelas tienen mucho que decir y que pueden jugar un papel importante en el éxito escolar del alumnado (Ruiz de Miguel, 2009). Tal y como indican Flecha y Buslón (Flecha García y Buslón Valdez, 2016), la presente tesis afirma que las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos.

De este modo, nuestro punto de partida es que las escuelas sí pueden jugar un papel importante en la mejora del rendimiento académico de los chicos y las chicas, y existe evidencia de que la educación artística y el trabajo a través de las artes pueden ser muy útiles en este aspecto (Winsler et al., 2019a), así como pueden facilitar el aumento de la confianza en uno mismo y en las habilidades comunicativas y cognitivas (Swapp, 2016),

y ayudar al desarrollo de la voluntad, la creatividad y la afectividad, entre otros rasgos de la personalidad (Touriñán López, 2014), por citar sólo algunas referencias actuales.

En este orden de ideas el docente como agente promotor y acompañante de experiencias de aprendizaje significativas tiene la posibilidad de lograr a través de su praxis diaria, que los alumnos descubran i conozcan el mundo a través de estrategias transversales de aprendizaje que tienen como centro los lenguajes artísticos y sus metodologías.

Desafortunadamente, muchas veces, después de marcarse estos objetivos se enfrentan con el obstáculo de contar con una poca formación sobre los diversos cambios y avances pedagógicos y metodológicos, técnicos y conceptuales que se han dado en la expresión artística en general y en concreto en los últimos años. Esto limita sus posibilidades para incentivar las capacidades antes enunciadas. Es frente a esta situación, que los programas de formación continua en educación artística para los docentes constituyen una opción de necesaria en la mejora y optimización del sistema educativo.

Es en el marco de esta situación, que la presente investigación se propone hacer un estudio de caso aplicado a 2 centros: escuela Joan Miró de Canovelles i escuela Ferrer i Guàrdia de Granollers, y que explicado de una manera muy sintética, se orienta a comprobar la eficacia del modelo de formación continua de los Itinerarios Artísticos Autoplanificados impulsados desde el ámbito artístico del -Centro de Recursos Pedagógicos Específicos de Apoyo a la Innovación y la Investigación Educativa del Departamento de Educación de la Generalidad de Catalunya- y dirigida a los docentes de infantil y primaria para analizar los aportes conceptuales, pedagógicos y didácticos que producen este tipo de procesos formativos.

La última finalidad será, una vez aplicadas las herramientas para la verificación del anteriormente citado, explorar la transferencia de conocimiento –de los resultados obtenidos- tanto en otros ámbitos de conocimiento como al resto de las escuelas de Catalunya.



INTRODUCCIÓ

La present tesi Doctoral analitza els beneficis que comporten els processos de formació continuada en educació artística a la pràctica dels docents de centres d'educació infantil i primària, per tal d'ampliar el seu enfocament pedagògic així com el conjunt d'experiències educatives que aquestes ofereixen a l'alumnat. Així mateix, explica els processos de formació continuada del cos docent de dos centres dos centres educatius, tot analitzant el potencial transformador d'aquests processos dins el propi centre educatiu.

Primerament, al marc introductori, es presenten els aspectes generals referits al problema i també els objectius d'investigació, assenyalant les hipòtesis de partida i les preguntes d'investigació plantejades inicialment. A partir d'aquestes premisses, resulta fonamental determinar les tres categories conceptuals en les quals es basa el present estudi: **l'educació artístics, la formació continuada del professorat i la transformació del centre educatiu**. Aquests aspectes es desenvolupen abastament al llarg del *Marc Teòric* alhora que s'inclouen altres conceptes considerats rellevants en la fonamentació

teòrica d'aquest estudi. Entre ells, la definició, les funcions, els models educatius d'aquesta àrea i la seva relació amb les característiques cognitives del nen en l'educació infantil i primària, el rol del docent en l'experiència educativa o el rol del docent com a part essencial de la comunitat del seu propi centre. Igualment, s'incorporen **reflexions entorn la importància de la interdisciplinarietat i multidisciplinarietat** de les arts aconseguida a través de l'aplicació reflexiva en la pràctica educativa, tenint en compte que pot ser considerada un dels principals beneficis que pot obtenir el docent en relació a l'enfortiment del seu àmbit metodològic, així com també l'enfortiment d'altres àmbits o àrees curriculars. **En definitiva, la finalitat del marc teòric no és altra que argumentar la vinculació existent entre els processos de formació artística dels docents i els d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat que duen inevitablement a la transformació pedagògica i metodològica del centre educatiu.**

Tots aquests aspectes s'articulen posteriorment al marc metodològic d'aquest treball, **on es presenta el disseny i la planificació del procés d'observació** qualitativa de les activitats de formació continuada desenvolupats pel Centre de Recursos Pedagògics Específics de Suport a la Innovació i la Investigació Educativa (**CESIRE**) per part dels col·lectius docents de l'Escola Joan Miró, de Canovelles, i de l'Escola Ferrer i Guàrdia, de Granollers.

Finalment, al marc conclusiu es pretén, a través dels resultats de l'observació, comprovar les aportacions de les experiències desenvolupades en aquests escenaris de formació continuada, en els àmbits dels conceptes, dels procediments i també de les experiències pròpies d'aquesta àrea de coneixement.

La importància d'abordar el tema de la formació contínua del professorat en l'àrea d'educació artística en el marc dels Itineraris Artístics Autoplanificats en els nivells d'educació infantil i primària a partir de la té una especial rellevància pel que fa a la transferència de coneixement. **Un cop assolits els objectius i validats pels resultats, la recerca va orientada a la transferència de coneixement i a l'aplicació del model a més centres. Donat el marc des d'on s'impulsa, les aplicacions de la present tesi es té la pretensió d'arribar a esdevenir marc referencial d'un nou model formatiu de formació contínua del professorat a tot Catalunya.**

1.1 Justificació

L'objecte central d'aquesta Tesi Doctoral és la formació contínua del professorat en l'àrea d'educació artística en l'educació infantil i primària, és a dir, l'anàlisi de la relació entre l'educació artística, l'educació continuada del professorat i els processos de transformació del centre educatiu, fent especial èmfasi en la transferència de coneixement. És sabut que l'educació artística té un potencial transformador per a l'alumnat, tot i que en aquest estudi es focalitza l'atenció en el potencial transformador que la formació continuada en aquesta àrea proporciona als docents i als centres educatius.

En aquest apartat es presenten la justificació teòrica sobre la qual es fonamenta aquest estudi, així com també les motivacions personals per les quals s'ha dut a terme. En primer lloc, la realització d'aquest estudi es justifica a partir de la necessitat d'ampliar la formació del professorat entorn els diferents components de l'Educació Artística, conceptuals, procedimentals, sensibles i expressius, que actuen com a eines molt eficaces per arribar als objectius relacionats amb la innovació pedagògica i de transformació de centre. Aquesta afirmació es fonamenta en diversos arguments. En primer lloc, tot i que avui no es qüestiona la importància de l'Educació Artística a l'Educació Infantil i Primària, una de les principals dificultats amb les quals es troba el professorat en el moment d'iniciar el treball en aquesta àrea és el desconeixement profund de les seves funcions, conceptes, procediments i utilitats en la formació integral de l'alumnat.

La proposta d'anàlisi dels **Itineraris Artístics Autoplanificats** com a model de formació continuada i com objecte d'estudi enllaça amb els principals conceptes de comprensió de l'àmbit artístic des d'una perspectiva interdisciplinària o multidisciplinària de les arts i de l'educació en general. La intervenció investigadora des d'un pla interdisciplinari i multidisciplinari és indicador de validesa la relació que es poden establir entre diferents àmbits de coneixement i les discussions teòriques sobre la inter-multidisciplinarietat puguin ser completades per l'anàlisi que els investigadors

en l'àmbit artístic com també altres àmbits de coneixement. El treball interdisciplinari permet també mostrar la importància de la col·laboració i treball de tots els agents implicats en els processos formatius facilitant la pervivència dels canvis i la transferibilitat en els diferents contextos educatius.

La present investigació **prèvia a l'aplicació** pretén establir uns paràmetres per la construcció de l'estat de la qüestió en els dos centres a través de dos grups de variables: les que afecten al centre en termes genèrics i les específiques de l'àmbit artístic. Per aconseguir tal fi es selecciona, planifica i aplica les eines per recollir l'estat de la qüestió prèvia dels centres on s'aplicarà l'estudi com també dades abans, durant i després de l'aplicació de les eines i instruments per a la investigació.

Durant l'aplicació de la recerca, es seleccionà la literatura de les àrees de coneixement implicades per l'elaboració del camp epistemològic, s'aplicaren els models de formació continuada i se seleccionaren i aplicaren eines d'anàlisi de resultats establint les seves categories i indicadors.

Posteriorment s'analitzaren els resultats de l'aplicació d'aquest model de formació continuada, i s'observà i verificà la influència de tot el procés en el cos claustral i les seves dimensions en els àmbits d'aprenentatge, contextuals a l'escola, capacitadors, d'ensenyament i aprenentatge, i de resultats d'aprenentatge.

De manera resumida, aquest estudi pretén tractar la formació contínua del professorat en el marc de la transmissió de coneixements davant una mancança identificada pel mateix claustre, que necessita poder comptar amb suport en el seu objectiu de promoure paral·lelament la cultura, les expressions artístiques i la innovació de manera coordinada i coherent amb la identitat del centre.

D'altra banda, també pretén tractar la necessitat dels docents per adquirir eines conceptuals, metodològiques i sensibles que l'ajudin a potenciar tant la capacitat artística pròpia com la de l'alumnat que, en definitiva, n'és el destinatari principal. Així mateix, aquest estudi proposa aportar activitats orientades al desenvolupament de les capacitats sensibles, reflexives i creatives als propis estudiants.

Finalment, comentar que la present tesi té una **orientació metodològica centrada en l'avaluació de programes**. En aquest sentit, el treball té la pretensió de validar i donar un marc fonamentat a la formació continuada dels **Itineraris Artístics Autoplanificats impulsada des de l'àmbit artístic del CESIRE** - Departament d'Educació. Aquesta validació fonamenta a la **transferència de coneixement** que partint de la població de dos centres d'educació infantil i primària investigada s'estendrà als centres de Catalunya.

El model avaluat serà transferit tant a la formació de l'àmbit artístic com també a la **resta dels àmbits** per tal de **generar un esquema de model escalable a altres centres educatius de Catalunya**.

1.2 Objecte d'estudi

Com a objecte d'estudi, es van seleccionar els **Itineraris Artístics dissenyats pel Centre de Recursos Pedagògics Específics de Suport a la Innovació i la Investigació Educativa (CESIRE), concretament en la seva aplicació a dos centres educatius: l'Escola Joan Miró, de Canovelles, i l'Escola Ferrer i Guàrdia, de Granollers.**

Aquesta memòria de Tesi explica aquests processos de formació continuada del cos docent d'aquests dos centres educatius, tot analitzant el **potencial transformador** d'aquests processos dins el propi centre educatiu.

Primerament, es presenten els aspectes generals referits al problema i també els objectius d'investigació, assenyalant les hipòtesis de partida i les preguntes d'investigació plantejades inicialment. A partir d'aquestes premisses, resulta fonamental determinar **les tres categories conceptuais en les quals es basa el present estudi: l'educació artística, la formació continuada del professorat i la transformació del centre educatiu.** Aquests aspectes es desenvolupen abastament al llarg del *Marc Teòric* alhora que s'inclouen altres conceptes considerats rellevants en la fonamentació teòrica d'aquest estudi. Entre ells, la definició, les funcions, els models educatius d'aquesta àrea i la seva relació amb les característiques cognitives del nen en l'educació infantil i primària, el rol del docent en l'experiència educativa o el rol del docent com a part essencial de la comunitat del seu propi centre. Igualment, s'incorporen reflexions i consideracions entorn la importància de la interdisciplinarietat i multidisciplinarietat de les arts aconseguida a través de l'aplicació reflexiva en la pràctica educativa, tenint en compte que pot ser considerada un dels principals beneficis que pot obtenir el docent en relació a l'enfortiment del seu àmbit metodològic, així com també l'enfortiment d'altres àmbits o àrees curriculars. En definitiva, la finalitat del Marc Teòric no és altra que argumentar la vinculació existent entre els processos de formació artística dels docents i els d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat que duen inevitablement a la transformació pedagògica i metodològica del centre educatiu.

Tots aquests aspectes s'articulen posteriorment en el **marc metodològic**, on **presenta el disseny i la planificació del procés d'observació qualitativa** de les activitats de formació continuada desenvolupats pel Centre de Recursos Pedagògics Específics de Suport a la Innovació i la Investigació Educativa (CESIRE) per part dels col·lectius docents de l'Escola Joan Miró, de Canovelles, i de l'Escola Ferrer i Guàrdia, de Granollers, conjuntament **amb les eines utilitzades**¹:

- enquestes-qüestionaris : estat de la qüestió (veure annex 27, 28, 29 i 30) ,
- pauta d'observació inicial de centre (veure annex 31, 32, 33 i p. 182)
- entrevistes (veure p. 179 i 180 i annexos 1 a 9 i 11 a 20),
- rúbriques d'autoavaluació- guia d'observació dels processos de transformació de centre i anàlisi (veure annexos 10, 21, 23, 24 i 25 i subcapítols 7.5 i 7.6 a partir de la p.191, instrument p. 207 i 208), temporització de l'aplicació de l'eina p.182)
- Diari de camp, enregistrament, transcripció i anàlisi del treball amb el grup focal (annex 20, 22 i 26)

Finalment, al marc conclusiu es pretén, a través dels resultats de l'observació, comprovar les aportacions de les experiències desenvolupades en aquests escenaris de formació continuada, en els àmbits dels conceptes, dels procediments i també de les experiències pròpies d'aquesta àrea de coneixement. Al mateix temps, **establir una mirada sòlida sobre l'aplicació sistemàtica en forma de transferència de coneixements al sistema educatiu de la Generalitat.**

¹ Es pot consultar informació més ampliada sobre les eines utilitzades a:

1.4. Marc Metodològic i Eines

També a:

Capítol 1.4 *Marc metodològic a 1. Introducció.*

Capítol 5. *Mètodes u Metodologies que afecten a la investigació*, en específic al punt 5.3 *Instruments i Eines.*

Capítol 6. *Aplicació, Eines i Explicació dels processos.* En els apartats 6.3.1. *Desenvolupament de l'estudi de camp* i 6.3.2. *Temporització.*

Capítol 7. *Anàlisi dels resultats.* 7.6 *Grup Focal* i 7.7 *Guia d'observació*

1.3 Marc teòric

Coincidint amb les opinions d'Efland, Freedman i Stuhr (2003), aquesta investigació parteix de la consideració que **l'educació basada sobre el currículum artístic és una educació construïda sobre múltiples perspectives que promou el pensament crític, l'acceptació i la tolerància envers la diferència, és una oportunitat per a la pràctica de l'acció democràtica i suposa també una avaluació de les nostres responsabilitats.** Al mateix temps, m'he adonat que els nens i nenes quan aprenent art o fan creacions artístiques estan fent, en realitat, un aprenentatge competencial. Marin (2003) comenta **que les arts plàstiques contribueixen al desenvolupament de l'individu tot fent èmfasi en la seva contribució al desenvolupament de la intel·ligència, de la creativitat, de la percepció i de la sensibilitat, de la capacitat d'expressió i de comunicació, de l'emoció i del sentiment, de la personalitat, de les capacitats socials -siguin quantitatives o qualitatives-, de la democratització de la cultura i aporten, encara, una millor capacitat de vida.**

En aquest sentit, la meva experiència personal m'ha dut a veure, com si de la mirada dels infants es tractés, la fascinació per fer coincidir els desitjos individuals de la meva formació artística amb les aspiracions socials que impliquen la meva vocació. Coincidint en aquest aspecte amb els plantejaments de Lowenfeld i Brittain (1973) segons el qual quan un nen s'identifica amb el propi treball, quan aprèn a entendre i a apreciar l'ambient que l'envolta, desenvolupa l'aptitud imprescindible per comprendre les necessitats dels altres. El procés de creació involucra la incorporació del propi jo a l'activitat; el mateix acte de crear proporciona la comprensió del procés que altres travessen quan s'enfronten a les seves pròpies experiències. Viure cooperant com un individu ben adaptat a la societat, i contribuir-hi de manera creadora és un dels objectius més importants de l'educació (p.17).

Aquestes premisses m'han dut a descobrir la noble sensació -motivació professional- de servir a la societat amb la meva tasca pedagògica a través del meu exercici professional, tot coincidint amb els plantejaments de Read (1982):

La finalitat de l'educació, llavors, no pot ser altra que desenvolupar la singularitat, alhora que la consciència o la reciprocitat social de l'individu [...] Des d'aquesta perspectiva, l'individu serà "bo" en la mesura que desenvolupa la seva individualitat dins la comunitat. El seu toc de color contribueix, ni que sigui poc, a la bellesa del paisatge, la seva valoració és un element necessari tot i que no percebut en l'harmonia universal (p.31).

Duta a les darreres conseqüències, aquesta línia de pensament m'ha portat necessàriament a proposar que l'art no solament ha de formar part de l'educació, sinó que **cal que tota l'educació es gestioni a través de la transversalitat de l'art**. La observació constant i la interacció amb l'alumnat i amb els contextos educatiu artístics és la que m'ha fet plantejar **la hipòtesi de què l'art no només afavoreix el desenvolupament de les competències, l'assimilació dels aprenentatges i la comprensió dels conceptes, sinó que també en crea altres de nous**. Amb la creativitat artística, els estudiants es formen com a persones i aprenen art alhora que van adquirint les competències considerades bàsiques de l'ensenyament obligatori.

La literatura essencial sobre la que es basa la present tesi és l'exposada i justificada seguidament per temes d'investigació (independentment de la bibliografia general descrita en el seu apartat):

- **EDUCACIÓ ARTÍSTICA**

Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro

Classificació de l'Educació Artística

Bamford, A. (2009). *El factor ¡wauu! El papel de las artes en la educación*. Octaedro.

Estudi de referència internacional. Lloc de les arts en l'educació formal, i la vigència dels problemes que es van exposar.

Huerta, R. (2011). Maestros, Museos y Artes Visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, individuo y sociedad* 23 (1), 55-72.
<https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551392005.pdf>

Plantejament de recolzament a l'educació artística i l'educació en el marc d'una societat que avança en el que es refereix a dinàmiques socials. També per la relació i vincles que s'estableixen entre les aules, els entorns culturals i patrimonials. Pedagogia cultura. I noves perspectives de l'educació.

Dewey, J. (1980). El Arte como Experiencia. Paidós.

Educació a partir del coneixement i domini per part del professorat i l'alumnat.
Influència de la naturalesa humana i l'ambient proporcionat per la societat.
Superació de les ciències humanes i no humanes.

Eisner, E.W. (1972). Educar la visión artística. Paidós Educador.

Eisner, E.W. (1998). Cognición y Currículum. Amorrortu.

Eisner, E.W. (2002). The Arts and the Creation of Mind. Yale University Press & New Haven and London.

Influència de les arts com a mitjà del desenvolupament de la ment.
Lloc marginal que ocupen les arts en el currículum escolar.
Falses dicotomies entre pensament abstracte i experiència sensorial, talent, Intel·ligència, ciència i art.
Canvi de perspectiva de l'educació artística: diferents modes de saber.

Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech. En R.W. Rieber & A.S. Carton (eds) The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology. (pp. 39–285). Plenum Press. R.W

Caràcter i desenvolupament de la imaginació artística
Sòcio-constructivisme. Constructivisme. Zona de Desenvolupament Proper. (ZDP), avaluació dinàmica, etc ... Formació contínua / permanent del professorat.

Colén, M.T. i Echebarría, I. (2010). La formació permanent del professorat a Catalunya. Una visió a través del tractament de la formació de formadors i formadores en els plans

institucionals. Temps d'Educació, 39, 89-104. Universitat de Barcelona.
<https://tuit.cat/plAgi>

Recorregut històric pels plans de formació permanent del professorat d'infantil, primària i secundària a Catalunya. Centra l'anàlisi de l'evolució de la formació permanent en el tractament que els diferents plans de formació han fet de la figura del formador de formadors. Visibilitza la creixent institucionalització dels plans de formació.

Kennedy (2005). Models of Continuing Professional Development. Journal of In-Service Education 31(2), 235-250.

https://www.researchgate.net/publication/232902672_Models_of_Continuing_Profesional_Development_A_framework_for_analysis

Monereo, (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis de intervención a través de incidentes críticos. Revista Iberoamericana de educación, 52, 149-178. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>

Riesco, S. (2018). Formación continua para docentes: ¿en qué consiste? Extraído de https://www.formazion.com/noticias_formacion/formacion-continua-para-docentes-en-que-consiste-org-5293.html

8,9 i 10 han servit per triangular experiències de formació continuada destinada al professorat en diferents contextos.

● AVALUACIÓ

Sanmartí, N. (2007). Evaluar para aprender. Editorial Graó.

Referent en avaluació i avaluació de programes.

Lantolf, J., & Poehner, M. (2010). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. Language Teaching Research, 15, 11-33.
<https://doi.org/10.1177/1362168810383328>

Referent per l'avaluació dinàmica. És especialment justificada donat que una de les eines utilitzades és una taula d'autoavaluació dinàmica implementada als claustres dels 2 centres estudiats.

- **EDUCACIÓ, CANVI, TRANSFORMACIÓ I LIDERATGE**

Fullan, M. (2014). *The principal: Three Keys to Maximizing Impact*. Jossey-Bass A Wiley Brand.

Fullan, M. (2016). *Indelible Leadership: Always Leave Them Learning* (1st edition). Corwin.

Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. J. (2017). *Deep Learning: Engage the World Change the World*. Corwin.

Processos de transformació educativa: 6 aspectes claus o essencials, rol dels docents, de l'alumnat, de la implicació en projectes comuns i compromís social. Lideratge per la transformació.

Hargreaves, A., et.al. (2002). *Una educación para el cambio: Reinventar la educación de los adolescentes* (2.ª ed.). Octaedro.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Ediciones Morata, S.L.

Hargreaves, A., (2011). *Twenty-first Century Skills are on Mercury: Learning, Life and School Reform*. Dins J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones i L. Bresler (eds.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning*, 337-346. Routledge.

Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). *The top and bottom of leadership and change*. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42-48. <https://doi.org/10.1177/0031721715614828>

Transformació i educació en el marc de la societat actual. Reforma de l'educació. Canvi vinculat al nou rol dels adolescents. Canvi i modernitat. Col·laboració i cooperació.

Prensky, M. (2016). Education to Better Their World: Unleashing the Power of 21st-Century Kids. Teachers College Press.

El rol essencial dels alumnes en els processos de transformació.

Munby S. & Fullan; M. (2016, 11 de febrer). Inside-out and Downside-up. How leading from the middle has the power to transform the educational systems. [conferència]. 2016, 11 de Feb. Global Dialogue. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/commentary/inside-out-and-downside-up>

El rol de "the middle", el treball en xarxa i la cooperació entre centres i educadors.

Merino, G. R. (1997). La transformación educativa y el docente, ¿una revolución al estilo Copérnico? Revista Investigación en la Escuela, 97-107.

- **MULTIALFABETISMES**

Hernández, F. (2009). Educar a través de las artes desde los alfabetismos múltiples: una experiencia en formación docente. Revista Educación y Pedagogía, 21, (55).

Marko, I., et.al. (2019). Propuesta para el desarrollo de competencias transversales en el Grado de Pedagogía. Un estudio de caso. Revista Complutense De Educación, 30(2), 381-398. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/57490/4564456549683>

Masny, D. & Cole D.R. (2007) Applying multiple literacies in Australian and Canadian contexts. University of Ottawa.
<https://www.researchgate.net/publication/277832873> Applying multiple literacies in Australian and Canadian contexts

New London Group. (1966). A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures. Harvard Educational Review; 66, 1;
<file:///d:/temp/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>

New London Group. (2000). Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures. Ed. by Bill Cope, Mary Kalantzis. Routledge.

Nous alfabetismes, medial , visual... Competències transversals i tecnològiques

- **INTERDISCIPLINARIETAT I MULTIDISCIPLINARIETAT**

Morín, E. (1995). Sobre la interdisciplinariedad. Revista Complejidad 3.0, 4-8.

Disponible en: <https://en.calameo.com/read/004438819e6eda71817e7>

Burset, S. (2017). La didáctica de las artes plásticas: entre lo visual, lo visible y lo invisible. *Didacticae*, 2. Universidad de Barcelona.

<https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/20193>

- **ITINERARIS ARTÍSTICS AUTOPLANIFICATS**

Departament d'Educació, (2016-2020) Itineraris Artístics Autoplanificats. CESIRE.

<https://agora.xtec.cat/cesire/ambit-artistic/itineraris-artistics/>

- **METODOLOGIA , INVESTIGACIÓ**

Ballester, L.L., Nadal, C., & Amer, J. (2014). Métodos y técnicas de investigación educativa. Ediciones UIB.

Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1982). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Allyn & Bacon.

Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. The Sage handbook of qualitative research (pp. 443–466). SAGE Publications Ltd.

https://www.researchgate.net/publication/232438903_Qualitative_Case_Studies

1.4 Marc metodològic i Eines

La present investigació està basada metodològicament en el **model d'estudi de cas instrumental**.² Pretén recollir evidències per a la transferibilitat de coneixement a altres centres i de cara a altres treballs establir protocols de transferència en la formació contínua del professorat en actiu; **és a dir, obtenir generalitzacions a partir de l'estudi de casos específics, on l'objecte d'estudi és sols l'excusa per formular principis aplicables, en aquest cas, a tot el model educatiu relacionar amb les propostes del CESIRE.**

Els anàlisis es faran a través de les **tècniques instrumentals** – eines- de recollida de dades planificades tals com **l'observació directa** o i el grups **d'enquestes i d'entrevistes**. Totes aquestes eines han estat utilitzades per comprovar els resultats dels objectius marcats en el punt 1.3.

Anticipant en aquesta introducció el fruit de la investigació i l'anàlisi s'han pogut comprovar els resultats globals que han permès validar el model de formació contínua i que ratifiquen la **hipòtesis principal** traçada en la investigació:

S'ha comprovat que la formació contínua en Educació artística és una estratègia eficaç per la millora de la pràctica pedagògica tant pels docents com per a la transformació del centre. S'ha demostrat tal i com es preveu que l'impacte ha anat més enllà dels resultats observables en les pràctiques i propostes d'aula, i també ha representat indispensable en el procés de transferència de coneixement o adaptació dels seus continguts curriculars per tal de promoure els aprenentatges interdisciplinaris i multidisciplinaris.

² Per a més ampliació de la informació, veure punt 5.2. *L'Estudi de Cas Instrumental* p.143

Tal com es preveia a l'inici de la investigació s'ha comprovat com a través de la formació contínua del professorat s'han promogut experiències artístiques que han incentivat la seva creativitat per tal de donar vida als continguts curriculars tot establint vincles de col·laboració entre els i les components del claustre i, seguint les previsions, es demostra també el valor de l'apoderament dels docents, els quals, a través del seu exercici professional, varen donar mostres de la transformació del propi centre.

Finalment, per a la validació de tota la investigació s'ha demanat a dues persones validadores que trianguessin la informació per tal d'evitar biaixos en la interpretació de les dades.

Resum de les eines utilitzades i el seu ús en la present investigació³:

Qüestionaris online: Qüestionari per a la detecció de l'estat de la Qüestió i Qüestionari per recollir les dades sobre la formació contínua dels Itineraris Artístics Autoplanificats. Dissenyats per l'autora i aplicades després de passar per un procés de validació. per a la detecció de l'estat de la qüestió i per recollir les valoracions de les persones participants a la formació contínua.

Enquestes: Enregistrament i transcripció d'entrevistes per tal de triangular la informació sobre: formació contínua, processos de transformació de centre, projectes transformadors de centre de l'àmbit d'educació artística , formació contínua dels Itineraris Artístics Autoplanificats, gestió administrativa en el marc del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Guia d'observació inicial de centre: Per tal de recollir informació de centre abans de l'aplicació de les eines.. Validada a la formació de formadors en acompanyament a centre. Institut Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Enregistrament, transcripció i anàlisi de les reunions amb l'equip pilot i formació en centre -claustre- (observació participant).

³ Consultar també punt 1. *Introducció*, : 1.2 *Objecte d'estudi*

Documentació gràfica i documental de les sessions de treball amb els claustres, i també per obtenir informació dels centres participants a la investigació.

Rúbrica d'autoavaluació de centre- guia d'observació de la transformació de centre: per a l'observació de la transformació de centre en 3 moments: abans, durant i després de l'aplicació . Eina dissenyada i validada al Departament d'Educació (coautora).

Per a més informació sobre les eines utilitzades es pot consultar a:

- Capítol 1. *Introducció*. Apartat 1.2. *Objecte d'estudi*
- Capítol 5. *Mètodes i Metodologies que afecten l'objecte d'estudi*. Apartat 5.3. *Instruments i Eines*.
- Capítol 6. *Anàlisi de Cas*. Apartat 6.3. *Aplicació Eines i explicació dels processos*. Subapartat 6.3.1. *Desenvolupament de l'estudi de camp (esquema de les fases del procés d'investigació)* i 6.3.2 *Temporització*
- Capítol 7. *Anàlisi dels Resultats*. Apartat 7.6. Grup focal i 7.7. Guia d'observació. Subapartats 7.7.1. Guia d'observació i 7.7.2. Rúbrica d'autoavaluació i guió d'observació de transformació de centre i anàlisi de millores.
- Annex. Guió d'entrevistes (annex 1 a 9) , transcripció entrevistes (annex 11 a 19), pauta d'observació inicial a centre (annex 31) aplicació de pauta d'observació inicial (annexos 32 i 33) també en el capítol 7 d'anàlisi de resultats. Rúbrica d'autoavaluació (annex 10), aplicació rúbrica d'autoavaluació de centre (annex 21). Transcripcions Grup focal (annex 20), anàlisi de resultats grup focal (annex 26), Estat de la Qüestió: matriu de valoració (annex 27), resultats (annex 28), paraules clau (annexos 29 i 30).

1.5 Recerca i Transferència de coneixement

Com s'ha avançant anteriorment, la present investigació té l'objectiu d'avaluar el programa de formació continuada per tal de transferir coneixement.

La transferència de coneixement és un terme que agrupa una àmplia gamma d'activitats dissenyades per donar suport a col·laboracions que beneficien a tots els agents implicats: universitats, empreses i /o el sector públic. És a dir, es tracta de la transferència de propietat tangible i intel·lectual, experiència, aprenentatge i habilitats entre el món acadèmic i la comunitat no acadèmica.

La Transferència de coneixement troba la seva fonamentació en la importància de l'intercanvi d'idees i la detecció de noves oportunitats esdevenint així un intercanvi bidireccional sostenible. Per a governs i institucions departamentals és un important retorn des de l'àmbit de la recerca acadèmica i proporciona dades d'impacte esdevenint un motor de millora validat.

Segons Tim Minshall⁴, podem parlar de sis tipus de transferència de coneixement: (1) Persones, (2) Publicacions i esdeveniments, (3) Recerca basada en la col·laboració, (4), Consultoria, (5) Llicències, (6) Nous negocis.

La present recerca fonamentada en la transferència de coneixement contribueix en la provisió de sabers per al desenvolupament de l'entorn educatiu, així mateix, fomenta la interacció entre experts de diferents contextos, àmbits i els complementa.

El canvi de paradigma educatiu fa necessari el treball de forma coordinada entre les persones investigadores de contextos universitaris i el Departament 'Educació - així com també altres institucions i organitzacions). En aquest nou context es fa imprescindible

⁴ Tim Minsall és membre del consell d'administració d'IfM Engage Ltd, St John's Innovation Center Ltd i Møller Institute Ltd. <https://www.cam.ac.uk/research/news/what-is-knowledge-transfer>

revisar les polítiques educatives i la transferència dels programes abans de ser implementats.

En aquesta línia, l'objectiu final de la investigació és la transferència de coneixement, la col·laboració investigadora i formativa amb les entitats públiques d'investigació i d'administració educativa, així com també la capacitat de gestió, organització i emprenedoria dels centres educatius.

En aquest sentit, té la intenció de promoure la capacitat innovadora dels agents que hi participen, prioritzant les accions concretes per una banda per la investigació pura i guiada, i per l'altra la investigació de transferència aplicada. En altres paraules, va encaminada en implementar la mirada inter-multidisciplinari a partir de projectes educatius conjunts que enforteixin les capacitats i els resultats, tant dels agents participants en la col·laboració com també dels centres educatius de Catalunya.

1.6 Motivacions personals

Les motivacions personals que hi ha en la base d'aquest estudi estan estretament vinculades a la meua pròpia trajectòria personal i professional lligada a l'art que van des de la participació a classes d'art fins a l'exercici com a mestra que abasta alumnat dels tres anys a persones jubilades. Més concretament, he estat especialista de visual i plàstica durant 29 anys, tant en escoles d'infantil i primària com en formació de formadors des de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i també com a docent a la Universitat de Barcelona (UB). A partir de totes aquestes experiències, s'ha reafirmat la meua creença en la importància de l'àmbit artístic en tots els aprenentatges. Molts nens i nenes que van a tallers d'art extraescolars ho fan perquè els seus pares creuen que aquesta disciplina els pot ajudar en la seva formació. Igualment, dins el context escolar, entenent que l'art afavoreix una educació global, moltes famílies opten per inscriure els seus fills i filles a centres en els quals l'art té un paper rellevant dins el projecte educatiu. He mantingut nombroses converses amb alumnat adult a través de les quals han expressat que el fet d'aprendre art completa el seu creixement personal i els aporta una dimensió que no poden aconseguir de cap altra manera. Sovint he pogut escoltar persones queixar-se per no poder haver fet un seguiment dels aprenentatges artístics i haver-los deixat de banda durant la seva formació a partir, com a mínim, del batxillerat. Al llarg dels anys he estat integrada també en el món de l'educació artística a diferents edats, de contextos educatius i, fins i tot, de països diferents. I, sens dubte, aquesta trajectòria vital i professional ha despertat el meu interès per conèixer l'abast de la influència de la formació visual i plàstica en la formació global de les persones.

Comentar també que **com a membre de l'equip de treball del CESIRE i responsable fins el moment de l'àmbit artístic** em sento interpel·lada a col·laborar a proveir el sistema educatiu català d'un nou model formatiu que parli d'inclusió, personalització i apoderament de tots els agents implicats en el procés d'ensenyament i aprenentatge .

Tal i com s'ha comentat anteriorment, la present investigació té la pretensió d'avaluar el programa per tal de transferir coneixement i fer-lo extensiu a tots els centres de Catalunya.

2.

PRESENTACIÓ

2.1 Objectiu principal i Objectius secundaris

Aquesta tesi doctoral s'ha plantejat el següent objectiu general:

- **Avaluar l'impacte de l'aplicació del model de formació continuada dels Itineraris Artístics Autoplanificats impulsada per l'àmbit artístic del CESIRE en una mostra de dos centres educatius d'educació infantil i primària com estratègia de transformació estructural i pedagògica d'ambdós institucions.**

Els objectius específics, definits a partir de l'objectiu general es concreten en:

PREVIS A L'APLICACIÓ

- Establir els paràmetres per la construcció de l'estat de la qüestió.

- Realització d'un estudi de l'estat de la qüestió en els dos centres a través de dos grups de variables: les que afecten al centre en termes genèrics i les específiques de l'àmbit artístic.

- Seleccionar i planificar i aplicar les eines per recollir l'estat de la qüestió prèvia dels centres on s'aplica l'estudi.

ESPECÍFICS DURANT L'APLICACIÓ DE LA RECERCA

- Seleccionar la literatura de les àrees de coneixement implicades per l'elaboració del camp epistemològic.

- Aplicar els models de formació continuada.

- Seleccionar i aplicar eines d'anàlisi de resultats, establint les seves categories i indicadors.

DE RESULTATS

- Analitzar els resultats de l'aplicació d'aquest model de formació continuada.

- Observar i verificar la influència de tot el procés en el cos claustral i les seves dimensions en els àmbits d'aprenentatge, contextuals a l'escola, capacitadors, d'ensenyament i aprenentatge, i de resultats d'aprenentatge.

- Generar un esquema de model escalable a altres centres educatius de Catalunya.

2.2 Plantejament de la hipòtesi

El present estudi pretén demostrar que la formació continuada en Educació Artística és una estratègia eficaç per a la millora de la pràctica pedagògica dels docents en aquesta àrea de coneixement i també per a l'aprofitament de les aportacions per a la transformació del centre.

Normalment acceptem que l'ús de l'educació artística en el desenvolupament dels processos de formació continuada per a docents podria tenir un impacte susceptible d'anar molt més enllà dels simples resultats observables, tot convertint-se en un procés intrínsec de la capacitat d'adaptació dels continguts curriculars propis per promoure processos d'aprenentatge a través de l'expressió de manifestacions artístiques. En aquest sentit, no és ambiciós pretendre també generar en el docent el desenvolupament de processos interns que el duguin a convertir el seu propi exercici professional en una expressió plena de la manifestació artística, tenint en compte que els docents seleccionats en aquest estudi fan classe als nivells d'educació infantil i primària.

Així doncs, es pretén promoure la generació d'experiències artístiques a través del desenvolupament de processos de formació continuada dirigits al professorat, amb la intenció d'incentivar el potencial creatiu per donar vida als continguts curriculars la qualitat dels quals depèn del professorat d'educació infantil i primària. En aquest supòsit, cal esperar que es generi una influència positiva i de treball col·laboratiu i cooperatiu entre els components del claustre, de manera que siguin els mateixos docents, a través del seu exercici professional, qui siguin els protagonistes de la transformació del centre i de l'orientació dels estudiants en generar manifestacions artístiques que siguin les que promouen els seus processos d'aprenentatge.

Aquesta hipòtesi pot ser analitzada considerant quatre supòsits que tot seguit es ressenyen i que comparteixen una capacitat fonamental en l'educació: la transformació.

El primer dels supòsits és que estem immersos en una realitat de transformació continuada i el docent ha de triar en tot moment com fer-hi front. Recordem que les funcions que la societat assigna al professorat van molt més enllà del simple desenvolupament de les seves tasques en una jornada laboral. Per això, el docent s'enfronta contínuament a reptes, a situacions canviants, a una avaluació permanent de la realitat i a la necessitat d'ajustar-se en tot moment als canvis que es produeixen en el seu context a partir de l'aparició de noves normatives i condicionants. El docent ha de garantir que el potencial transformador de les seves accions educatives sigui coherent amb la resta dels companys/es i permetre així la generació de processos significatius, transversals i internivells a l'alumnat que siguin, alhora, coherents amb la línia educativa del centre escolar. Recordem que segons Heràclit (535-484 a.C.), tot referint-se a l'esdevenir, ningú es banya dues vegades al mateix riu, afirmant que tot canvia i res roman inalterable. Aquest pensament no és aliè als processos pedagògics perquè l'estudi teològic de la manera d'aprendre ja suposa una transformació constant relacionada amb la pròpia dinàmica de la natura humana.

És per això que el procés de formació continuada del docent té una importància destacada en el present estudi perquè és l'espai on el docent pren consciència de la seva condició d'aprenent etern i es fa conscient dels seus punts forts i febles.

La formació inicial del professorat no implica una simple adquisició de nous continguts sinó una transformació del que ja sap i del que ja fa (Esteve et al., 2010). Per aconseguir-ho, caldria:

- establir un vincle clar i directe amb les pròpies experiències i idees sobre què és ensenyar i aprendre (Què crec?).
- partir de la presa de consciència del punt de partida i de l'anàlisi sistemàtic de les actuacions a l'aula –les pròpies i les alienes- (Què veig? Què faig?)

L'anàlisi ha d'estar fonamentat i ha de justificar-se a partir de la resposta a la pregunta Perquè faig allò que faig o decideixo fer allò que penso fer? El per què és la pregunta clau per passar d'un coneixement didàctic intuïtiu a un altre de més científic (Esteve et al., 2010).

En aquest àmbit, l'evolució passa necessàriament per esdevenir un procés solitari, íntim amb un mateix, en el qual a través de la crítica i la oposició –sigui pròpia o externa– el subjecte aconsegueixi enfrontar-se a les demandes imposades pel context, a les vicissituds de la vida i a les obligacions de la professió per tal de redescobrir-se a ell mateix, desenvolupant certa rebel·lia, que el dugui a emprendre un camí de descoberta i de procés innocent d'aprenentatge relacionat sovint amb les característiques del nen (Zuleta, 1982)

El segon supòsit ve imposat pel grau d'oposició i desenvolupament del primer supòsit: la transformació del docent no pot ser entesa únicament de manera individual, sense tenir en compte la comunitat educativa. Segons Eisner (2007), les escoles són cultures, cultures que generen enteniments i qualsevol canvi, si es vol que sigui significatiu, ha de ser un canvi sistèmic:

Aplicada a les escoles, aquesta perspectiva indica que cal veure l'escola com un tot. Allò que tenim entre mans és la creació d'una cultura [...]. Cultura, un terme especialment convenient en molts aspectes. En sentit biològic, una cultura és un conjunt d'organismes vius que només creixen si el medi en el qual resideixen afavoreix el seu creixement. Aquest medi, en el nostre cas, és l'escola (p.28)

Munby & Fullan (2016) amplien el concepte de comunitat educativa més enllà del centre. Les xarxes entre centres són un mitjà per aconseguir un objectiu de millora tot creant noves forces que enforteixen el lideratge i l'eficàcia col·lectiva dels docents. Compartir dades en el "medi" (Munby & Fullan, 2016) és a dir, a les xarxes d'escoles, comunitats, etc, augmenta la responsabilitat col·lectiva. A partir de dades contrastades, els autors es refereixen a l'evidència de l'impacte, els consensos sobre què i com ensenyar, siguin dins les escoles o fora d'elles:

The solution we advocate is one of networks at local, regional and national level that respect the autonomy of schools and their leaders, but connect them together in focused cooperation, leading to improved outcomes and strong collective accountability for achieving those outcomes. (p.5)

El tercer supòsit en el qual es fonamenta la hipòtesi plantejada en aquest estudi és que l'educació artística té un potencial transformador pels estudiants perquè a través d'ella s'activen simultàniament tres aspectes tan importants com són la cognició, la creació i la sensibilitat. Tal com assenyalava Aznárez (2018) respecte a la cognició: ajuda l'alumnat a "conèixer i comprendre el món en el que viu, un món que és especialment hipervisual com l'actual" (p.18).

Jové (2020) a la conferència pel Programa d'Innovació *Ara ART* de la Generalitat de Catalunya va comentar que "és essencial fer visible la nostra manera de posicionar-nos davant l'art perquè depenent de la nostra manera d'entendre'l, també en quedaran condicionats els nostres projectes". En aquest sentit, el present estudi no es posiciona en una perspectiva de l'educació artística concreta i única, sinó més aviat pren diferents aspectes i autors de referència de cadascun dels punts de vista que són considerats útils i valuosos per a l'estudi des d'una perspectiva pròpia.

Tenint en compte tot el que s'ha exposat fins ara i partint de la classificació feta per Agirre (2005) aquest estudi parteix de la valoració de l'especialització, l'estudi i l'experiència resultat de l'exercici i la pràctica docent (educació artística com a saber). Aquesta perspectiva coincideix amb la valoració del mestre especialista (educació artística basada en la disciplina curricular) i dona la mateixa importància a la disciplina artística que a altres àrees del currículum. Es prenen i es debaten idees proposades per Dewey i Eisner, entre altres. Un altre aspecte rellevant de l'estudi és el fet de posar en valor el component emocional de l'educació artística (educació artística com a expressió). Aquesta dimensió emocional està intrínsecament vinculada a les històries de vida, a l'experiència artística singular envers una singularitat en la creació d'identitats. Aquesta perspectiva de l'educació artística com a sistema simbòlic que promou la resignificació del currículum (educació artística com a sistema cultural) té una gran presència en aquest estudi tot generant debat a través de les idees d'autors com Efland i Hernández. Finalment, un altre dels aspectes que es valoren i són considerats en aquesta investigació és aquell que considera l'educació artística com un sistema cultural (ja sigui com a individu o com a centre) i com una pràctica institucionalitzada que fomenta la comprensió, la interpretació, el posicionament crític per tal de crear i, finalment, transformar-se i transformar l'entorn.

El quart supòsit proposat planteja que el docent pot ser transformat a través de la formació continuada, d'estudi on les dimensions de l'educació artística i les seves possibilitats com a vehicle de transformació de l'experiència educativa a través de les arts pugui ser compresa. S'assumeix que l'expressió artística és un mitjà de transformació per a la vida que transforma no únicament qui la produeix sinó també a qui la rep i la observa.

Una part del ser creatiu té a veure amb la creació d'hipòtesis, investigar i fer esbossos, però també té a veure amb el fet de ser crític amb el problema, amb els fets, amb les accions i amb els resultats obtinguts a partir de les investigacions. La creativitat esdevé un pas més en la investigació i comporta posar imaginació en el treball, en les accions, és el procés de tenir idees noves que siguin valuoses (Robinson, 2011). Així entesa, l'educació artística promou, estimula i anima la creativitat. "Podem canviar les coses sense haver-les imaginat prèviament?" (Agirre, 2011). Agirre estableix que el veritable germen de l'emancipació col·lectiva resideix en imaginar, com a subjectes capacitats que som, la reconstrucció del món. En un món cada cop més globalitzat, amb una diversitat social, cultural i lingüística cada cop més latent es fa necessària una pedagogia, una educació artística que es faci ressò de les diverses cultures que s'hi corresponen i dels múltiples missatges que es difonen. Segons New London Group, Cope & Kalantzis (2000) això inclou la comprensió i el control competent de les normes de representació que es converteixen cada cop més en imprescindibles en els contextos generals, com si fossin imatges visuals i la seva relació amb el treball escrit, per exemple el disseny de l'edició i l'alfabetisme visual, lingüístic i medial o de les multimèdia:

Similarly, literacies, through the encounters of letters and words with paper or with a computer, and encounters of notes on a musical staff or sounds that come together, are powers that allow us to perceive/read the world, word and self. (Masny & Cole, 2007, p. 190).

2.3 Problemàtiques dins del context i Qüestions implicades en la recerca

Aquest estudi neix a partir d'una de les principals problemàtiques amb què es troben els docents d'Educació Infantil i Primària respecte a l'Educació Artística, la **manca apropiació, de coneixement, d'exploració i de reflexió entorn els elements propis de l'art, dels conceptes, dels models, de les funcions, dels procediments i finalitats, tant pel que fa a l'aplicació amb l'alumnat com en coherència amb la resta del claustre**. La repercussió d'aquest problema és essencial perquè, com afirma Acaso (2009), "una educació artística nova necessita, abans de res, nous professionals, coneixedors de la matèria, crítics, conscients del seu fer polític, en consonància amb els temps que corren" (p.123). D'altra banda, cal recalcar que el compromís del professorat i dels claustres per "valorar els llenguatges artístics com una forma d'expressió i de construcció del coneixement. En una societat que canvia contínuament fan falta persones creatives, lliures, responsables, que tinguin coneixement d'elles mateixes i dels altres, que sàpiguen treballar en equip" (Morón, 2011, p.62).

Coincidint amb la línia de la Competència en consciència i expressions culturals, publicada al capítol 2 de la LOE-LOMLOE on es planteja que els processos d'ensenyament-aprenentatge dels infants han de vincular l'estimulació de les seves capacitats artístiques i ampliació cultural, ja que són considerades fonamentals en la construcció del coneixement acadèmic i humà perquè funcionen de manera eficaç com a manifestacions de comunicació sensible capaces de materialitzar sentiments, emocions, idees i pensaments. A més, amb la seva pràctica es generen veritables processos de comprensió, coneixement, imaginació i diàleg amb l'entorn.

En el context català, el Departament d'Educació, al document publicat sobre la formació permanent del professorat (2019), considera que "la formació del professorat és un recurs que ha de contribuir a la millora dels projectes educatius dels centres i a l'enfortiment de les competències professionals del professorat" (p.5). La formació

continuada comporta la consolidació d'un model d'ensenyament i aprenentatge amb un enfocament competencial que promou els projectes educatius de centre en el marc de la seva autonomia. Malgrat tot, per desenvolupar aquests projectes de centre transformadors, és necessària una formació de qualitat que no sempre està a l'abast de tots els centres, Colén i Echebarria comenten que “també s'exposa la dicotomia entre els objectius que es plantegen i l'escassa preparació i consideració que els plans de formació continuada atorguen a aquests professionals” (Colén i Echebarria, 2010, p.89) fet que no n'estableix clarament les funcions, les responsabilitats i les atribucions que es defineixen. Cal recordar que la repercussió d'aquesta problemàtica en els processos de formació del nen radica en la greu carència de mitjans que reben per part del claustre i els seus docents per tal de potenciar les capacitats creatives, sensibles, expressives i reflexives.

Cal destacar que si bé “avui en dia existeix un interès majoritàriament generalitzat d'encaminar l'ensenyament envers la creativitat” que serveixi per “formar a l'alumnat a través de preceptes significatius que els permetin reaccionar i solucionar conflictes i situacions” (Vilaboa, 2006, p.1), paradoxalment la reduïda formació d'alguna docents en l'àrea d'Educació Artística “ha estat molt pobre i no ha contribuït a millorar el seu autoconcepte en allò que té a veure amb la creativitat o amb les capacitats artístiques” (Aznárez, 2018, p.18). Esdevé indispensable potenciar la formació del personal formador per poder aconseguir que a través de noves estratègies metodològiques es pugui contribuir a una educació de qualitat (*Criteris, instruccions i orientacions. Formació permanent del professorat. Departament d'Educació, 2019. P8*).

Aquesta situació ha dut a l'alumnat a perdre l'interès per l'experimentació o, inclús, a menystenir-ne els resultats, degut, fonamentalment, a dos motius. El primer, exposat ja anteriorment, radica en què es tracta d'activitats sense planificació i sense objectius clars, que estan descontextualitzades en relació a la vida real i estan mancades de valor. El segon dels motius és conseqüència de la tendència a classificar la producció artística de l'escola com a simples manualitats sense objectius i exercicis per a aficionats sense interès, allunyats de la categoria de genialitat artística. En aquest cas, es perpetua la concepció errònia d'una distància insalvable entre la creació dels anomenats genis i l'evident pobresa tècnica i format que exhibeixen les produccions escolars” (Aznárez,

2018, p.18), i es considera que la qualitat i la genialitat de l'art escolar està molt allunyada dels professionals.

Una altra problemàtica a la qual s'enfronten tant el professorat com el claustre, a més de les ja comentades anteriorment, té el seu origen en el fet que **els nens i nenes reben una gran quantitat d'informació a través de les imatges, resultat d'una cultura visual sobre la qual no es tenen eines analítiques que permetin analitzar els missatges i patrons rebuts**. Hi ha una vident saturació visual enfront la qual el nen actua sovint com un receptor passiu d'aquests missatges a través de les imatges, centrant l'objectiu en la simple reproducció sense possibilitat de modificar-los o de crear-ne de nous. Cal sumar encara la manca de temps, d'espai i de recursos adients (Bamford, 2009) com un altre dels motius que dificulten un desenvolupament correcte de l'àrea en els claustres educatius. Tal com afirma Bamford (200), tot i que els sistemes educatius reconeixen que és important que nens i nenes desenvolupin la creativitat, essent l'art una eina important per poder-ho fer, a la pràctica, no se li dona la importància suficient. En relació a totes les dificultats exposades fins ara, la present investigació busca aportar arguments vàlids per potenciar l'Educació Artística als Graus d'Educació Infantil i Primària (veure figura 1).

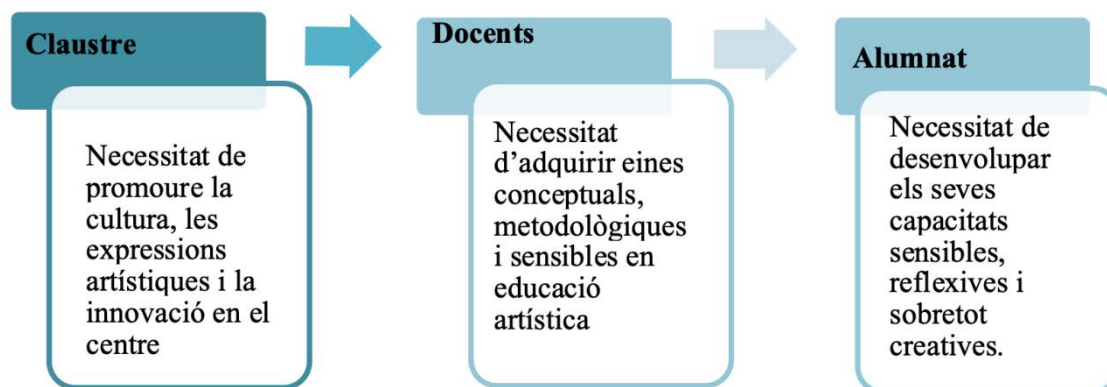


Figura 1. Problemàtiques a l'escola respecte l'educació artística (Elaboració pròpia)

Tot seguit, es presenten alguns dels interrogants als quals aquest estudi pretén donar resposta:

- *En què consisteixen les experiències de formació continuada desenvolupats pel CESIRE?*

- *Quins són els enfocaments i nocions que resulten enfortits amb aquestes pràctiques?*

Com objecte d'estudi investiguem la formació contínua del professorat els Itineraris Artístics Autoplanificats , des d'una perspectiva interdisciplinària i multidisciplinària de àrea d'educació artística en l'educació infantil i primària.

- *Quines repercussions tenen aquestes experiències per als docents en particular i per als claustres triats en general?*

- *Quines repercussions es poden veure reflectides en processos posteriors a l'aprenentatge de l'alumnat?*

- *Què entenem per cognició, per educació i art?*

- *Com influeix aquesta manera d'entendre l'educació artística i com es vincula amb l'enfocament curricular que el docent aplica en aquesta àrea dins un claustre d'educació infantil i primària?*

- *Com influeix la formació continuada en els processos de transformació del centre.*

2.4 Objecte d'estudi de cas: Itineraris Artístics Autoplanificats

El Centre de Recursos Pedagògics Específics de Suport a la Innovació i Investigació Educativa (a partir d'ara, CESIRE) funciona com un centre de suport per a la innovació i la investigació educativa. La investigació en educació didàctica té l'objectiu de fomentar la incorporació dels resultats a la pràctica docent a partir de diferents mirades de les disciplines representades a la institució, tot fent aportacions al desenvolupament de pràctiques innovadores que promouen una millora en els resultats dels estudiants. En aquest sentit, destaquem l'experiència pràctica aconseguida amb els Itineraris Artístics, que són descrits al web de la Generalitat de Catalunya (Departament d'Educació, 2016-2020) com:

[...] un model de formació postmodern i integrador on és fa possible que els docents i l'alumnat facin recorreguts de formació que s'adaptin a les seves necessitats o a les del centre partint d'una concepció de l'educació artística oberta, transversal i compartida, tot creant xarxa i tenint en compte que a la societat del coneixement hi ha molts temps, espais d'aprenentatge i agents educadors (par.1).

Lluís Mora (2019), primer director del CESIRE, comentava que:

En el cas dels Itineraris Artístics queda clara la part de millora educativa, d'innovació en la formació, per la seva estructura flexible i adaptativa. En la part de la investigació educativa, desconec fins a quin punt es produeix una fonamentació en investigació de les arts. Però és evident que es dona suport als docents i als centres educatius per donar resposta a les necessitats del sistema educatiu, i tot plegat es fa des del rigor de la investigació. (Entrevista personal, 20 de juny de 2019).

Aquest tipus de formació té la pretensió de donar resposta personalitzada a la demana de formació de docents de forma individual i també com a centre. Cada itinerari està dissenyat a partir d'una selecció de càpsules o unitats de formació a partir d'un catàleg formatiu. Aquesta selecció ve donada per cadascuna de les persones que s'inscriuen a la formació atenent els gustos, preferències, i necessitats de formació propis o les necessitats de formació del centre educatiu. En sí mateix, cada itinerari és una proposta original i innovadora que es disposa i adapta a les necessitats i interessos dels participants des d'una mirada competencial de l'aprenentatge. En els primers anys i com a prova pilot, el programa es va dissenyar i administrar a través del CESIRE. Actualment, es planteja com a formació validada pel Departament d'Educació amb la intenció de fer-la accessible a tots els docents i centres educatius de Catalunya, tot desenvolupant propostes metodològiques que facilitin la integració i la indagació a través de l'educació artística.

En aquest procés formatiu, els participants són els actors principals d'una proposta plantejada com un escenari obert que promou el desenvolupament del procés creatiu, sigui com a docent individual o sigui com a part de la comunitat educativa. Això és possible a través de dos tipus diferenciats d'inscripció: individual o com a claustre. Ambdues han de funcionar a través de l'adaptació a les necessitats, els objectius del centre i a la seva identitat (Generalitat de Catalunya, 2020). Des del punt de vista de la classificació i organització dels continguts (Hernández & Sancho, 1989, citats per Agirre 2005, p. 77), la formació se situaria en l'àmbit dels projectes tot i que amb certes diferències. La formació aporta els ingredients necessaris per al desenvolupament de projectes artístics a mida, d'acord amb els interessos dels docents o del seu alumnat. Tanmateix, el progrés i la responsabilitat de la selecció de la informació necessària i els continguts recau sobre el propi docent o sobre el claustre. Analitzant l'estructura de la formació, es fa evident la inter-multidisciplinarietat com a marc estructural perquè entén que els sabers estableixen connexions i sinèrgies amb la intersubjectivitat i la comunitat educativa a la qual pertanyen els docents inscrits. És a dir, el saber és compatible i crea llaços amb la resta que tenen experiències o veritats derivades de la vivència del seu propi centre, fet essencial per als processos de transformació metodològica:

El saber i la formació són elements clau perquè si el saber implica experiència, aquesta es complica a l'experiència que pot tenir l'altre conformant una imatge complexa que no pot ser atesa només en l'àmbit científic; el saber ha de contemplar una activitat comunitària (Pérez, Alfonso & Curcu, 2013, p. 32) .

En relació al nou context de la pedagogia de nous alfabetismes, la formació continuada del Itineraris Artístics Autoplanificats pretén reobrir dues qüestions fonamentals: "What & How" (Cope & Kalantzis, 2000). El "What" interpel·la sobre allò que necessiten els docents i el "How" ho fa sobre el tipus de relacions més convenientes per a l'aprenentatge. A nivell pràctic, la indagació plantejada s'ha resolt a través de l'observació del participant tot buscant el consens amb el grup.

Aquest plantejament comporta com a resultat final la possibilitat d'avaluar i millorar el tipus de formació proposada pels itineraris Artístics Autoplanificats perquè s'estenguin a tota Catalunya, tal com va succeir el curs 2018-19. La planificació d'aquesta experiència pedagògica respon a l'execució d'accions sistemàticament organitzades per la Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2020). Les càpsules dels Itineraris Artístics es van presentar els cursos 2018 i 2019 (veure Figura 2).

Càpsules dels Itineraris Artístics Autoplanificats

Itineraris Artístics Autoplanificats I (curs 2017-2018)



Itineraris Artístics Autoplanificats II (curs 2018-2019)



Figura 2. Càpsules dels Itineraris Artístics Autoplanificats. Convocatòries de 2017, 2018 i 2019. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (Elaboració pròpia).. ⁵

Per consultar amb més detall cadascuna de les càpsules, es pot consultar l'Ateneu, espai de publicació dels materials de formació del Departament d'Educació i que, per tant, són públics i estan a l'abast de tota la comunitat educativa:

- Itineraris Artístics Autoplanificats 1- IAA1 (formació presencial)

<https://agora.xtec.cat/cesire/ambit-artistic/itineraris-artistics/sessions-itineraris-artistics/>

- Itineraris Artístics Autoplanificats 2 – IAA2 (formació presencial i telemàtica)

<https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/csre/iaa2/index>

- Itineraris Artístics Autoplanificats 3 – IAA3 (formació telemàtica)

<https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/csre/iaa3/index>

⁵ Web del CESIRE consultada el 2020

- Itineraris Artístics Autoplanificats 4 – IAA4 (formació telemàtica)

<https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/csre/iaa4/index>

- Itineraris Artístics Autoplanificats ODS- IAODS1 (formació telemàtica)

<https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/csre/ods1/index>

Si la formació és feta com a claustre, mirada sobre la qual se centrarà la present investigació, a la Figura 2 es presenten les càpsules dels Itineraris Artístics I i II que van ser presentats durant les formacions fetes el 2017-2018 i 2018-2019, tot treballant temàtiques com les que es mostren a la Figura 3.



Figura 3. Exemples d'exercicis de les càpsules dels Itineraris Artístics. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació⁶ (Elaboració pròpia).

⁶ Web del CESIRE consultada el 2020



Figura 3. Exemples d'exercicis de les càpsules dels Itineraris Artístics. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació ⁷ (Elaboració pròpia).

La Figura 2 Càpsules dels itineraris Artístics, utilitzada en aquesta publicació, està extreta del web de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2020). En ella es mostren diferents exercicis que representen de manera dinàmica la manera com els Itineraris Artístics, a través de les seves càpsules, esdevenen espais d'aprenentatge. Es caracteritzen, a més, per ser propostes originals amb temàtiques i activitats innovadores que s'aproximen al caos per promoure els processos de creativitat que donen vida als objectius pedagògics plantejats. Tenint en compte el plantejament de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2020), a la publicació *Currículum d'educació visual i plàstica*, es ressenyen les competències bàsiques de l'àmbit artístic que són la base per al disseny de cadascuna de les càpsules formatives autònomes. D'altra banda, les càpsules es complementen les unes a les altres per conformar un recorregut curricular i metodològic ja plantejat al document "Competències bàsiques de l'àmbit artístic", publicat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2020).

Finalment, cal fer esment que en el disseny i execució de les càpsules formatives es va proposar la col·laboració d'especialistes de diferents disciplines de l'àmbit artístic:

⁷ Web del CESIRE consultada el 2020

música, visual i plàstica i arts escèniques (teatre i dansa). Aquests especialistes van proposar activitats tan originals com el fet de tractar el tema del medi ambient a través de la realització de màscares d'antics rituals dels habitants de l'ancestral cultura talaiòtica menorquina, el desenvolupament de contextos i reconeixement urbanístic a través de fotografies de 360º, d'experiències culinàries i del reconeixement de paisatges literaris, entre altres. Aquestes estratègies pedagògic-didàctiques fetes a través d'expressions artístiques, permeten al docent apropar-se a camps tant diversos com la biologia, al reconeixement paisatgístic i a diverses maneres d'integrar coneixements i experiències en els àmbits de la música, la llengua, la dansa, medi natural i educació emocional, per posar només alguns exemples.

- Destinatari, Propòsits i Objectius

Aquest projecte, pensat per impulsar processos de transformació a l'Escola Ferrer i Guàrdia. Granollers, a través de l'art, es va implementar el curs 2017-2018 com a pilot, a un equip format per 3 persones que tenien el suport de la direcció del centre responsables de fer un seguiment del projecte dins el centre. El curs 2018-2019, es va formar un grup de 4 participants i, per part del CESIRE, un equip de formadores del qual la directora del projecte també en formava part. L'objectiu que es buscava era que totes les aportacions d'aquesta experiència viscuda pels docents participants com a primers destinataris, impactés de manera contundent al claustre. En el cas de l'escola Joan Miró. Canovelles, la formació es va dirigir a tots els membres del claustre, en total 23 docents. Igualment, és important aclarir que tots ells van aprofitar el projecte arribant a fer un total de 25 càpsules que els va suposar una certificació de 60h de formació artística.

Tal com està publicat al web oficial del CESIRE, els Itineraris Artístics dissenyats per tal de oferir acompanyament especialitzat als centres educatius, **tenen com a objectiu fonamental la "transferència de coneixement" al claustre de "noves idees i metodologies"** (CESIRE, 2018, p.1) sobre l'educació artística i, a més, obeeixen a les següents finalitats específiques:

Figura 4. Objectius dels Itineraris Artístics Autoplanificats. CESIRE . Departament d'Educació. [8](#)

Objectius dels Itineraris Artístics.

1. Col·laborar en la creació i implementació d'un projecte de centre basat en l'educació artística, que integri diferents àmbits de coneixement.
2. Promoure un model d'ensenyament i aprenentatge amb un enfocament competencial.
3. Guiar els centres educatius en la gestió i l'organització dels projectes educatius de centre en el marc de la seva autonomia.
4. Desenvolupar les competències artístiques dels docents per adequar-les a les necessitats del context educatiu, social, digital, tecnològic i laboral.
5. Donar eines per al desenvolupament dels plans educatius d'entorn i altres projectes comunitaris.
6. Crear una xarxa de centres pilot en innovació en el camp de les arts.

- [Conceptes i Continguts](#)

En aquest aspecte, el CESIRE indica que els seus Itineraris estan formats per una sèrie de continguts relacionats en el pla artístic des del punt vista plàstic, visual i de l'expressió corporal i musical. És important aclarir que donada la possibilitat de fer un recorregut flexible a través de l'elecció de les activitats, és remarcable la inter-multidisciplinària que s'hi dona. A les activitats proposades, hi convergeixen disciplines com les arts visuals, la música, la literatura i l'expressió corporal que sovint són concebudes als centres educatius com a disperses i separades. També s'hi tracten temàtiques variades i de necessària reflexió en el context actual com el medi ambient, la formació presencial i online, la creativitat i l'art contemporani.

[8](#) CESIRE (2018, p.1)

Itineraris Artístics Autoplanificats

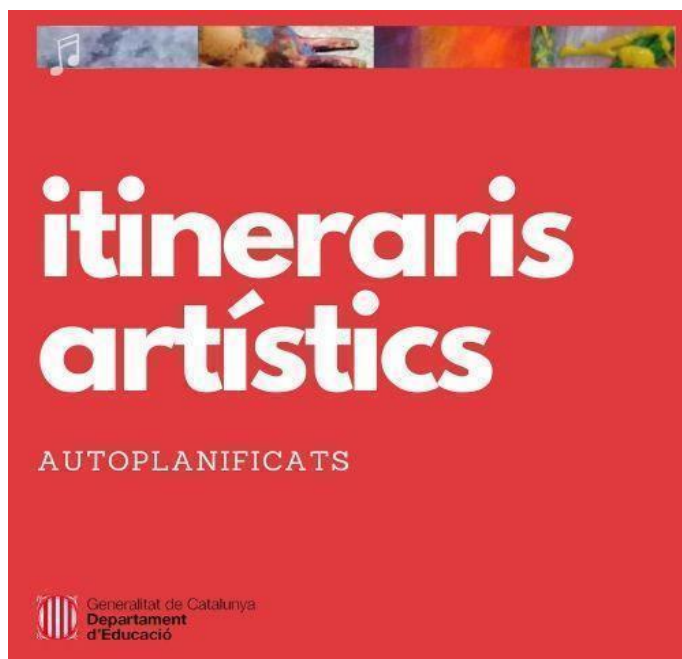


Figura 5. Enfocament dels continguts dels Itineraris Artístics Autoplanificats. (Elaboració pròpia). [9](#)

Cadascuna de les sessions que componen els continguts són planificades amb detall i inclouen “un marc teòric i una aplicació de tipus pràctic”, que es desenvolupa a través de la cooperació en la qual els participants són part activa del projecte “amb l’ajuda d’un assessor expert” (CESIRE, 018,p1.).

2.4.1. Descripció de la mostra

- Escola Ferrer i Guàrdia. Granollers

L’Escola d’Educació Infantil i Primària Ferrer i Guàrdia està ubicada al barri Sota el Camí Ral, al costat de l’àrea esportiva de la ciutat de Granollers. En destaquen les seves

[9](#) CESIRE .(2018,p.1)

instal·lacions que van ser construïdes per Jordi Badia de l'estudi BAAS l'any 2006, amb un projecte que va arribar a ser finalista del premi FAD de l'any 2007 (Escola Ferrer i Guàrdia, Granollers, 2007,p.1).



Figura 6. Imatges de l'Escola Ferrer i Guàrdia. Granollers. (Elaboració pròpia).

L'edifici està format per tres plantes amb facilitat d'accés que es distribueixen en planta baixa, dedicada a l'ús exclusiu de l'alumnat d'educació infantil i està dotada d'aula de jocs i de plàstica, biblioteca, aules polivalents, aules de treball per a grups reduïts, gimnàs, vestuaris i pista esportiva, patis amb porxos diferenciats per educació infantil i educació primària, cuina i menjador" (Escola Ferrer i Guàrdia, Granollers, 2007, p.1). Aquesta escola "forma part de la xarxa de centres amb Plans Estratègics de promoció de l'Autonomia i per a la Millora de la Qualitat atorgats pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya" (Escola Ferrer i Guàrdia, Granollers, 2007, p.1). Aquest és un aspecte significatiu en aquest estudi perquè "el Pla d'Autonomia promou la reflexió constant de l'equip de mestres, la formació col·lectiva i n'estimula la innovació" (Escola Ferrer i Guàrdia, Granollers, 2007, p.1). Entre els objectius principals del seu projecte educatiu, en ressalta la preocupació perquè "els nens i nenes facin un procés d'aprenentatge desenvolupant al màxim les seves capacitats" Els objectius d'aquesta escola es ressenyen a continuació:

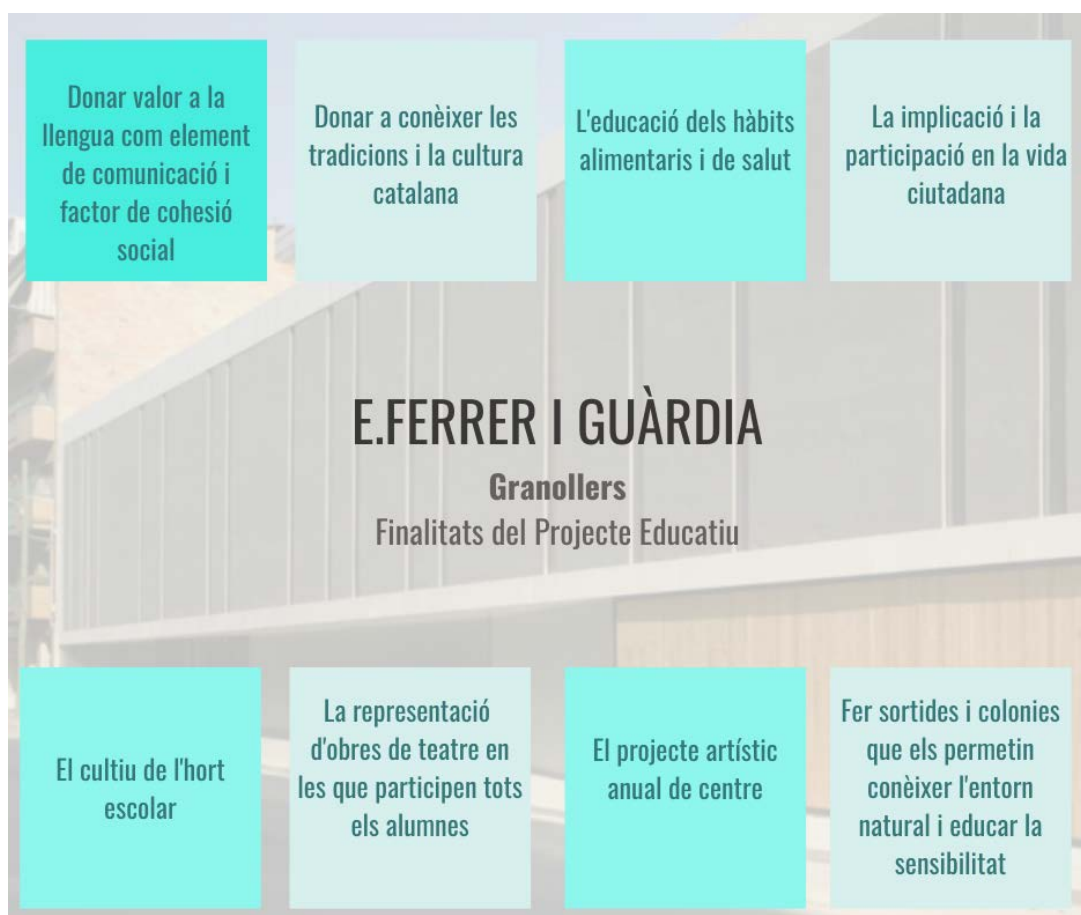


Figura 7. Objectius del projecte educatiu de l'escola Ferrer i Guàrdia. Granollers. (Elaboració pròpia a partir del Projecte Educatiu de Centre) [10](#)

- **Escola Joan Miró. Canovelles**

Aquesta escola va ser fundada el curs 1986-1987 a partir d'una iniciativa liderada per l'Ajuntament de Barcelona i el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, amb l'objectiu de donar resposta a la demanda educativa de la zona compresa entre els "barris de l'Esquerra de l'Eixample i de Sant Antoni" (Escola Joan Miró Canovelles, 2020, p.1).

[10](#) (2017,p.1)



Figura 8. Imatges de les Instal·lacions de l'escola Joan Miró . Canovelles. (Elaboració pròpia)¹¹

L'edifici de l'escola forma part "d'un complex d'equipaments públics educatius i esportius que comprenen l'Institut de Secundària Ernest Lluch i el Poliesportiu Joan Miró, els tres situats a la mateixa illa" així com "el parc de l'antic escorxador, amb la biblioteca Joan Miró i el futur centre cívic Golferichs" (Escola Joan Miró Canovelles, 2020, p.1). Les instal·lacions estan formades per 18 aules per a grups d'alumnes i compta també amb diverses aules específiques com informàtica, anglès, música, educació especial, sales múltiples, biblioteca i plàstica. Aquesta darrera, l'aula de plàstica, és descrita com "la que disposa de més espai que la resta, és molt lluminosa i permet treballar amb un grup classe sencer i amb tot el material necessari a l'abast" (Escola Joan Miró Canovelles, 2020, p.1). Aquest és un aspecte rellevant en aquest estudi perquè està relacionat amb el bon desenvolupament de les activitats i competències adquirides pel professorat als Itineraris. El projecte educatiu de l'escola es fonamenta en tres eixos: la comprensió lectora i oral, l'expressió escrita i l'expressió oral" amb una visió més actual "que aposta per la pedagogia dialògica" (Pérez, 2020,p.1) i la reflexió de grup.

¹¹ 2020



Figura 9 Objectius del Projecte Educatiu de l'escola Joan Miró. Canovelles. (Elaboració pròpia a partir del Projecte Educatiu de Centre)¹².

2.4.2. Projectes artístics de centre

Tal com ja s'ha comentat anteriorment, els Itineraris Artístics oferts pel CESIRE constitueixen un model de formació flexible format per un conjunt de càpsules formatives que pretenen cobrir de manera transversal diferents disciplines com les arts, les ciències, la llengua i la tecnologia.

¹² Projecte Educatiu de Centre publicat al web del centre <http://www.escolaj Joan Miro.com/index.php/documents-oficials-del-centre>. 2017

En l'àmbit artístic generen espais d'autoplanificació, col·laboració, disseny, cooperació, diàleg i promoció de la investigació, tot creant una xarxa que permet als docents i als claustres, en general, adquirir eines conceptuals i tècniques que potencien l'aplicació significativa de l'educació artística en els seus propis projectes formatius.

En aquest sentit, es va vincular la formació continuada dels Itineraris Artístics com marc teòric i pràctic per a l'acompanyament a centres en processos de transformació. Aquest projecte d'acompanyament es va titular "Acompanyament a centres amb molt d'Art", i "Transformem-nos a través de l'Art" per a la transferència de coneixement i contextualitzar-lo es va crear un equip impulsor, es van dissenyar reunions de treball conjunt i algunes sessions al claustre.

L'escola Ferrer i Guàrdia de Granollers va dissenyar un projecte de centre que girés a l'entorn d'un mateix tema. L'abordatge del tema des de cadascun dels grups d'alumnes i professors facilitaven la transferència de coneixement adaptada a cada nivell, gustos i necessitats de les edats a qui anaven dirigits. El seu projecte es va vincular en un treball col·laboratiu a l'Espai d'Arts Roca Umbert de Granollers. El projecte els va proporcionar premi Baldiri Reixach pel seu treball innovador a través i per mitjà de les Arts.

Pel que fa a l'escola Joan Miró, l'equip impulsor i també el claustre varen dissenyar una setmana dedicada al treball artístic on alumnes i docents treballaven conjuntament de forma transversal i interdisciplinària en tallers artístics. Comentar que varen mostrar molt d'interès en la vinculació amb la tecnologia digital, àmbit que varen desenvolupar àmpliament esdevenint Centre ambaixador STEAM seleccionat a nivell europeu.

- [Formació de l'equip impulsor i docents implicats en el projecte](#)

El projecte del Itineraris Artístics va ser iniciat per un equip de 13 formadors que actualment ja arriba als 30, tots ells motivats per l'interès per establir ponts entre l'art i l'educació, com a "investigació interdisciplinària" entesa "com a mitjà d'articulació col·lectiva" (Pérez, 2020, p.2). Tot seguit, es fa esment d'algunes de les característiques del professorat al qual es dirigeix aquesta formació en els estudis de cas:

Cas 1. Escola Ferrer i Guàrdia. Granollers



Figura 10. Claustre amb l'equip docent de l'Escola Ferrer i Guàrdia (dreta). Equip impulsor i investigadora (esquerra). ¹³

Tal i com està registrat a l'entrevista Annex 9, l'Escola Ferrer i Guàrdia. Granollers prèviament a la formació, ja havia fet un apropament al llenguatge artístic perquè havia participat en un conveni amb el centre d'art situat tot just a uns metres de distància de l'escola, Espai d'Art Roca Umbert¹⁴, durant dos anys.

L'Espai d'Art Roca Umbert està instal·lat en una fàbrica tèxtil i entre els seus objectius principals hi ha el d'oferir servei als processos creatius, la formació artística participativa i el diàleg entre les arts. Segons informació publicada al seu web, les línies conceptuals del centre artístics i cultural són:

- La fusió i interrelació entre disciplines com a eina creativa.
- La transversalitat entre creador/a, públic i institucions.
- La recuperació de la memòria històrica i patrimonial de la fàbrica tèxtil.

Malgrat la col·laboració amb el centre d'art, a l'escola encara hi havia la necessitat d'aprofundir més en aquest camp. Es reivindicava poder comptar amb altres mitjans d'impuls al coneixement de les possibilitats pedagògiques de les arts, des del desenvolupament creatiu i integrador dels components del claustre docent, del qual l'equip impulsor n'és part fonamental. El col·lectiu docent està format per un grup

¹³ Nota: imatge esquerra: web del centre educatiu, imatge dreta: arxius propis

¹⁴ <http://rocaumbert.com/centredartsenmoviment/>

d'especialistes en educació infantil i primària, així com també per professionals en educació física, llengua anglesa, educació especial i música i el suport, també, de personal qualificat en informàtica i psicopedagogia. Cal tenir en compte que, tot i que en la majoria dels processos de formació superior hi ha algunes assignatures optatives orientades a l'art, aquestes acostumen a oferir unes bases de contingut que, com ja s'ha indica anteriorment, no són suficients si no obeeixen a una continuïtat pràctica i, sobre tot, a una claredat en els seus objectius.

Cas 2. Escola Joan Miró. Canovelles



Figura 11. Claustre de l'Escola Joan Miró amb imatges de les visites de la investigadora al centre.¹⁵

En paraules del director d'aquesta escola, va ser l'interès pel foment del desenvolupament tecnològic al qual està orientada aquesta institució allò que va motivar el contacte amb els Itineraris Artístics com una alternativa a l'enfortiment de les competències del professorat i una via per a la consolidació dels objectius formatius del centre. La inclusió d'aquest projecte al claustre va ser fàcil degut a l'estabilitat i la integració de l'equip docent, que ja s'ha mostrat compromès en la reflexió i implementació d'experiències i metodologies que donin suport a la millora educativa.

Aquest informant també va afegir que l'aprofitament dels programes del CESIRE per part de l'escola ha estat molt favorable perquè ha suposat un canvi en la manera de mirar del cos docent, on el concepte de la creativitat adquireix gran rellevància en la formació dels nens i nenes.

¹⁵ Imatges: arxius propis



Figura 12. Algunes piulades publicades a les xarxes socials: Twitter [16](#)

[16](#) #ItinerarisArtístics, #LíniaMiró, #docentsart, #TransformacióCentreArts, @Ester_Forné, @cesirecat

3.

ESTAT DE LA QÜESTIÓ

Acaso (2009) ha plantejat la contradicció que experimenten els docents que s'inicien en la docència de l'art, quan duen a terme les seves primeres classes i encara no coneixen les diferents maneres d'ensenyar l'art. Generalment recorren a la reproducció de les metodologies amb les quals ells mateixos van aprendre i amb les quals, sovint, ells mateixos tampoc acaben d'estar d'acord. L'autora planteja: Com pot ser que la majoria dels professors ensenyin de la mateixa manera amb la qual van ser ensenyats malgrat avorrir literalment el sistema? (Acaso, 2009, p.16). Per respondre la pregunta, Acaso (2009) afirma que aquesta circumstància pot ser deguda a motius diferents, però que està especialment vinculada a una experimentació limitada i a una manca de coneixement de l'àrea, tot indicant que "quan algú ha de fer classe i no sap com fer-ho, reproduïx allò que ha experimentat durant tota la seva vida d'estudiant" (p.16).

Partint de la idea d' "assemblatge o juxtaposició" per abordar el currículum (Wild, 2011 citat per Rifa-Valls, 2019) es fa evident la necessitat d'una identitat professional diferent pels docents, una identitat que dibuixa "formes de resistència davant la normalitat" (Rifa-Valls, 2019) per tal de que l'alumnat no sigui silenciats. Des de la singularitat de l'educació artística, aquestes realitats són possibles perquè són espais a partir dels quals es promou la diferència i es possibilita la creació d'una comunitat de pràctica, un espai per a la participació i l'experimentació que duen necessàriament a replantejar el currículum.

Segons Aznárez (2018), actualment existeix una necessitat evident de repensar i tornar a dissenyar l'educació artística per la constatació de que la gran majoria de les activitats en Educació Artística que desenvolupen els estudiants estan relacionades amb els treballs manuals. Aquestes pràctiques, segons l'autor, tenen una manca de significació i rellevància manifestes des del punt de vista cognitiu i tècnic, són realitzades de manera uniforme per tots els estudiants i normalment se centren en efemèrides (Dia de la Mare, Nadal...) o són material de suport visual a altres assignatures (mapes 3D, dibuixos de plantes, escultures per a l'assignatura de Literatura...). Aquestes activitats regularment s'acompanyen amb exercicis tradicionals basats en "fitxes/làmines d'internet de llibres de text, per pintar/retallar" (Aznárez, 2018, p.18) no aconseguint altra cosa que promoure la repetició mecànica d'accions que sovint estan mancades de sentit i connexió entre el nen i la realitat en la qual està immers, tot i que aquestes activitats tenen una aparença moderna que els proporciona la tecnologia digital amb un baix enfocament instructiu.

Autors com Buset (2017) han posat en evidència que el problema d'adoptar aquests "camins més fàcils i desafortunats a la docència de l'educació visual i plàstica" és acceptar que ens basem específicament en la "còpia estereotipada d'imatges" prèviament dissenyades (p.11), fet que limita la creativitat a les arts plàstiques. Aznárez (2018) destaca que productes similars són el resultat de l'ús d'alguns exercicis repetitius de "llenguatge visual" (trames gràfiques, degradats, puntejats...) o poden ser també el resultat d'apuntar propostes massa tancades en les quals l'espontaneïtat i la creativitat no hi tenen cabuda (p.18). Segons l'autor en moltes ocasions aquest tipus d'activitats es duen a terme sense establir reptes ni objectius clars i, encara menys, vinculats a cap

àmbit de la realitat de l'alumnat. Tot plegat les converteix en activitats avorrides i poc motivadores provocant l'allunyament i l'apatia de l'alumnat respecte el llenguatge artístic. Aznárez (2018) comenta també la tendència d'alguns professors a desenvolupar exercicis de dibuix basats en la còpia i la reproducció d'un model de baixa qualitat, submergint novament el nen en una dinàmica imitativa on només importa el resultat final i no el procés. Aquest resultat homogeni per a tot el col·lectiu duu el docent, en algunes ocasions, a considerar com un defecte la diferència produïda per algun alumne que, motivat per la seva creativitat, ultrapassa el patró establert. L'autor assenyala també que generalment en aquests casos els objectius de l'activitat semblen totalment aliens a la realitat del nen. Una figura com la flor no pot ser reproduïda a partir de les seves condicions i característiques observables i sensibles sinó que podria fer-ho, per exemple, des de la versió esquemàtica del professor (Aznárez, 2018).

Una altra de les pràctiques habituals desenvolupades als escenaris de l'Educació Artística a l'escola és la que invita l'estudiant a *fer allò que vulgui*.

"Fes el que vulguis" o "fes allò que sentis". S'incentiva l'alumne a que dibuixi o pinti tot allò que vulgui, per tal de desenvolupar la seva creativitat. Aquesta acció es fa sense tenir un objectiu clar, com si això fos suficient per desenvolupar la creativitat i per enriquir el "món interior". Sovint, només és una excusa per "relaxar" i "fer una pausa" amb els nens –o amb els seus docents- entre les preteses matèries "serioses" (Aznárez, 2018, p.18).

Aquesta concepció errònia confereix una aura de frivolitat i de poca importància a l'expressió artística dins l'entorn educatiu. En cadascun d'aquests exemples s'ha pogut veure que un dels molts obstacles pels quals passa l'Educació Artística a l'escola està estretament vinculada a la seva concepció, el seu sentit és menystingut i la seva finalitat descontextualitzada. Per Aznárez (2018) "qualsevol d'aquestes pràctiques té l'arrel en models històrics de l'Educació Artística, malgrat estar descafeïnats i molt mal aplicats" (p.18). Per exemple, sota la premissa de *fes el que vulguis* l'autor assenyala que "s'interpreta malament el concepte de desenvolupament de l'autoexpressió i la creativitat. És impossible desenvolupar la creativitat sense un repte i sense desafiaments concrets" (p.18).

Segons Agirre (2005), “encara té massa pes la inèrcia de les manualitats, la lliure expressió i la vinculació de la formació artística a les suposades “habilitats naturals” dels estudiants envers l’art” (p.52). Segons el mateix autor “la definició de l’objecte propi d’estudi de l’educació artística i la seva ubicació en el mapa de les disciplines escolars” en constitueix un dels més rellevants. També s’han referit a aquest tema, amb connotacions especials en el cas espanyol, Arañó (1993), Arañó & Rojas (1989), Hernández (2009) i Barragan (1997), tot fent esment de dues dimensions diferents del problema de la identitat indefinida de l’educació artística.

El primer d’ells, es refereix a la **concepció mitificada que popularment es té de l’art i dels artistes**. A partir d’aquesta idea, tant les autoritats educatives com les mateixes famílies adopten la idea de què l’educació artística té una importància escassa i marginal en la vida de la gent del carrer. El segon aspecte que fa incidència en les **dificultats per materialitzar un currículum d’educació artística prové de la valoració que es fa de les arts en relació a altres camps de coneixement**. Mentre que l’escriptura, tot seguint amb l’exemple anterior, té assignat un valor implícit com a eina que ens permet abastar la representació de qualsevol saber i, independentment del desenvolupament de les qualitats literàries, les arts són concebudes com una qüestió únicament lúdica, és a dir, inútil (Agirre, 2005, p.52).

A partir dels comentaris fets per desenes de professors i professores d’Educació Infantil i Primària seguidors dels cursos de formació continuada, podem constatar que totes aquestes circumstàncies són excessivament freqüents als centres escolars. Això dificulta que el docent d’Educació Infantil i Primària pugui generar veritables processos d’aprenentatge significatius a través de l’Educació Artística, perquè ha de conèixer totes les capacitats pròpies i alhora fer possible l’experimentació sensible, la introspecció emocional i la reflexió crítica.

Justament, en aquest punt és on resulta bàsic l’estudi entre l’Educació Artística, la formació continuada per als docents i l’observació dels processos que es produeixen en els escenaris formatius, com ho són els programes proposats pel CESIRE, expressament dissenyats per poder oferir eines conceptuals, metodològiques i procedimentals alhora que pretenen involucrar el professorat en una reflexió sòlida

sobre els objectius de l'Educació Artística en el context actual. Avui es considera especialment rellevant fer atenció a aquells projectes dirigits a fomentar els processos de "l'ensenyament i l'aprenentatge de les arts visuals i plàstiques en els futurs educadors de l'educació primària i infantil donat que són elles i ells els qui primer han de familiaritzar-se amb les noves tendències que els permetin guiar l'alumnat" (Llonch Molina, Martín Piñol & Santacana Mestre, 2017, p.319).

Tanmateix, tot i que l'Educació Artística ofereix una gran facilitat per fer transversals els processos d'aprenentatge i per adaptar-se als diferents continguts acadèmics, necessita un legítim procés de coneixement de l'àmbit així com una adaptació responsable que proporciona al docent les competències necessàries per aconseguir la inserció a les activitats curriculars proposades al sistema educatiu català, tot plantejant al llarg del procés la possibilitat de generar processos de canvi metodològic als centres analitzats. A partir del que es considera com el segon escenari d'anàlisi d'aquest estudi, l'educació continuada, d'acord amb l'article 102, apartat 1, de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, modificada per la Llei Orgànica 2/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (anomenada a partir d'ara LOE-LOMCE), que la formació permanent constitueix un dret i una obligació de tot el professorat i una responsabilitat de les administracions educatives i també dels propis centres.

A l'apartat 2 del mateix article, s'assenyala que "Els programes de formació permanent hauran de contemplar l'adequació dels coneixements i mètodes a l'evolució de les ciències i les didàctiques específiques. Així com tots aquells aspectes de coordinació, orientació, tutoria, atenció educativa a la diversitat i organització, orientats a la millora de la qualitat de l'ensenyament i el funcionament dels centres" (BOE_A_2006_7899).

És per això que el procés d'educació continuada és perceput com una part del procés formatiu adreçat al professorat que, en la realització de les seves funcions, ha de reconèixer la necessitat innegable de la seva actualització, permetent espais de capacitació i aprenentatge que fan possible la incorporació de la docència les diferents novetats que es puguin generar. Entenem que l'estudi és rellevant actualment perquè

pretén donar resposta a les necessitats expressades per part de la comunitat educativa i perquè es fonamenta en la importància del procés d'educació continuada adreçat específicament al professorat. El procés d'educació continuada del professorat és una oportunitat per promoure les expressions artístiques que dinamitzin el procés d'aprenentatge i generin processos reflexius que no es limitin a promoure l'expressió creativa en les activitats quotidianes sinó que també siguin el motor per al canvi metodològic dels centres. Això implica un procés de transformació des de les arts, que permet integrar "la coherència amb la necessitat de superar models transmissors cap a models transformadors (Kennedy, 2005, p.45) i co-constructius" (Monereo, 2010, p.87).

Entre els elements precedents d'aquesta acció, hi trobem les estratègies pedagògiques que el docent duu a terme per tenir certesa de que les activitats que faci tinguin un propòsit i poder-ne fer un seguiment.

Afegir que aquesta tesi pretén explorar com fer front a la "via de Mercuri" (Hargreaves, 2010, 2011) a través de la formació docent entesa com una concepció del procés d'aprenentatge que proposa un currículum que necessita, alhora, una identitat professional del docent, tot fent èmfasi en l'educació anti-jeràrquica, no dirigida ni tancada, sinó apostant per una educació que promogui els camins rizomàtics (itineraris) i faci possible la participació simultània, personalitzada i interactiva a través d'un "currículum rizomàtic" (Deleuze i Guattari, 1972, 1080) i també de la xarxa que se'n deriva.

A les "formes de resistència davant la normalitat" (Rifa-Valls, 2019) l'alumnat no és anorreat ni silenciats. A partir de la singularitat de l'educació artística és possible la singularitat per ser un espai on es promou la diferència i es possibilita la creació d'una comunitat pràctica, un espai per a la participació i l'experimentació, és a dir, un espai on el currículum es configura novament. La creativitat permet "desafiar els canvis a les polítiques educatives així com les organitzacions i les identitats docents a Catalunya necessaris per tal de potenciar l'aprenentatge creatiu a les escoles" (Rifa-Valls, 2019).

Finalment, i no menys important, comentar la necessitat de programes de formació continuada per a docents i professionals de l'educació validats, amb un cos teòric i metodològic d'investigació que el validin. La transferència de coneixement validada i fonamentada en la recerca és una necessitat detectada en el sistema educatiu català i que es preveu que serà una de les principals línies de desenvolupament per part d'aquesta institució.



FONAMENTACIÓ TEÒRICA

En aquesta presentació es mostraran en forma de síntesi narrativa les característiques més significatives del marc teòric, és a dir, els precedents teòrics i contextuals que s'han considerat oportuns per al desenvolupament d'aquesta investigació tot incloent literatura específica, marcs normatius i anàlisis de programes que es desenvolupen a nivell nacional i que comparteixen objectius similars en relació a l'Educació Artística.

A través d'aquests precedents es proposa la revisió de la relació existent entre educació, art i innovació amb la finalitat de reflexionar sobre el potencial que aquestes poden arribar a tenir en els plans formatius d'un claustre docent d'educació infantil i primària. Per aquest motiu, el desenvolupament del marc teòric es concreta en tres apartats: **Educació Artística, Formació Continuada i Inter/Multidisciplinarietat de les arts** (veure Figura 13).

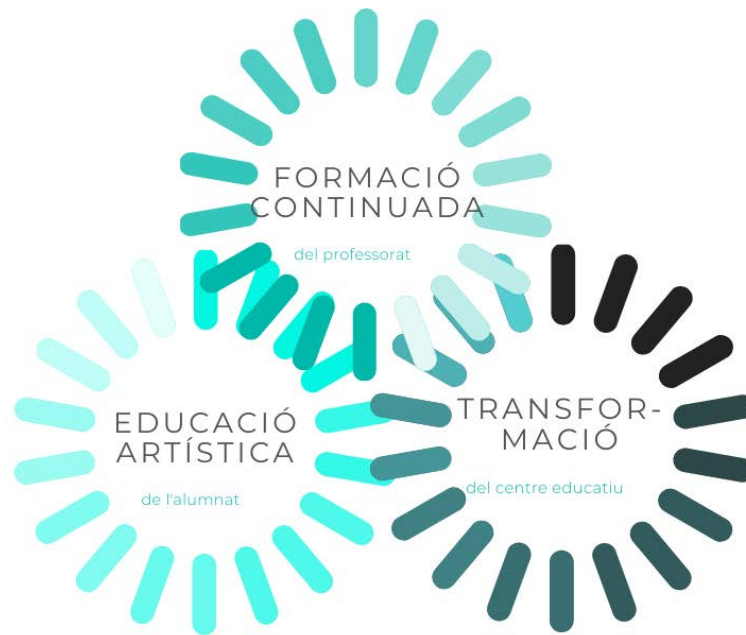


Figura 13. Categories conceptuals en les quals es fonamenta l'anàlisi. (Elaboració pròpia)

Com s'ha dit prèviament, **en aquest treball es pretén reflexionar sobre la innovació docent en l'educació artística** per fer evident que no solament no ha de ser entesa com l'ús de les noves tecnologies a l'aula sinó també com la comprensió dels docents sobre les aportacions, l'evolució i els canvis que l'art ha aconseguit per si mateix.

Igualment, **es pretén ressaltar com la innovació en educació artística s'ha convertit en una eina de gran impacte en la realitat social i personal de l'individu, aplicable a contextos de disseny de programes o projectes de formació continuada del professorat necessaris per a la transformació de centres educatius tot donant resposta als reptes educatius actuals.**

4.1 L'Educació Artística

4.1.1. Conceptualització: art, cognició i educació artística

En primer lloc, la definició d'Educació Artística ha de ser analitzada en relació a la idea de que l'art ha esdevingut històricament un fenomen representatiu de la humanitat. L'art ha estat entès com un medi a través del qual els artistes han materialitzat processos de consciència sobre la pròpia experiència del món, tot fent visibles les idees, les emocions i les percepcions que el món els ha generat. L'estudi de la història ha demostrat que l'art, en la seva evolució, ha tingut una gran diversitat de funcions. Entre elles, en distingim les màgic-religioses, les estètiques, les analítiques, les decoratives, les commemoratives, les propagandístiques, les pedagògiques, les documentals, les analítiques, les expressives, les crítiques, les activistes i, fins tot, les terapèutiques. Igualment, s'ha fet palès que la seva exploració és capaç de deixar empremtes molt significatives en el subjecte que la pràctica, així com també a l'entorn al qual pertany.

Oriol Fondevila, (2017) exposa que:

És més aviat que el coneixement artístic se situa en aquest espai, en aquests parèntesis de ficció del Cub Blanc i, per tant, és acceptat més com un objecte cultural al qual retre culte, que no com un motor de coneixement que pugui ser connectat amb altres disciplines i generar algun tipus de desplaçaments (Conferència, 31 de gener de 2017).

En segon lloc, per poder comprendre el significat de l'educació artística cal recuperar a Read (1982), qui n'ha defensat la seva importància:

[...] la finalitat general de l'educació artística és el foment del creixement d'allò que cada ésser humà posseeix de manera individual, harmonitzant al mateix temps la individualitat així aconseguida amb la unitat orgànica del grup social al

qual pertany l'individu [...] L'Educació pot definir-se, per tant, com el conreu dels modes d'expressió (pp.33.36).

Per la seva part, Elichiry & Regatky (citats per Salido-López & Maeso-Rubio, 2014), defineixen l'educació artística com:

Una manera de desenvolupament de la sensibilitat que involucra un concepte ampli de cultura, donat que planteja interès per estimular les capacitats de l'individu i del seu grup social per tal de desenvolupar les potencialitats creatives, organitzar la pròpia experiència o posar-les en contacte amb els altres (p.155).

Els autors esmentats també destaquen que “aquesta educació hauria de ser contemplada des de marcs interpretatius interdisciplinaris que permetin ubicar-la contextualment tant en els processos històrics i culturals com en els aspectes cognitius i sensitius inherents a l'individu” (Elichiry & Regatky, citats per Salido-López & Maeso-Rubio, 2014, p.155). Aquest tipus de descripcions són contemplades a les aportacions de Rivera (2013), que es refereix al potencial de l'educació artística per despertar els sentits de l'ésser humà, convertint-lo en un ésser més sensible i ajudant -lo a comprendre la manera de pensar i actuar dels altres, tot contribuint a la millora de l'estructura social.

A partir de les definicions exposades, en aquest estudi entenem l'educació artística com un conjunt d'experiències d'ensenyament-aprenentatge que condueixen a l'exploració de processos mentals, sensibles i expressius en qui la rep, provocant el desenvolupament paral·lel de les seves capacitats creatives, reflexives, d'anàlisi, d'assimilació i també la interpretació de continguts, convertint-se així en un element transversal en tots els processos d'aprenentatge.

Agirre (2005) proposa una classificació de l'educació artística basada en un recorregut a través de la història de l'educació artística, una classificació que ha estat utilitzada en aquest estudi i que queda resumida en la infografia següent:



Figura 14. Educació artística: perspectives i tendències. (Elaboració pròpia a partir d'Agirre 2005, pp.205.337)

París & Morón Velasco (2013) fan esment de la rellevància a altres models d'educació artística que sorgeixen concretament al període d'entreguerres:

- Autoexpressió creativa o expressió lliure, impulsada per Franz Cizek, Marion Richardson, Margaret Naumburg, Florence Cane i Victor d'Amico, [...] a Efland et al., 2003); que és la base per a l'expressió dels alumnes com un mitjà transformador de "la societat a través de l'educació de la infància" (París & Morón Velasco, 2013, p.56).
- Corrent reconstruccionista, que defensa la creació artística "com a eina per reconstruir el coneixement i per transformar la vida de l'individu i de la societat" (París & Morón Velasco, 2013, p.56).
- Enfocament expressionista que és la base a partir de la qual referents com Lowenfeld & Lambert, 1972, citats per París & Morón Velasco, 2013), sostenen que en "l'activitat creadora es produeix un desenvolupament emocional i afectiu, intel·lectual, físic i perceptiu, sensacions tàctils i d'expressió, percepció de l'espai, un desenvolupament social, estètic i creador (Lowenfeld & Lambert, 1972,p.56).

L'educació artística esdevé un aliat infranquejable que, sota les condicions que presenta un món globalitzat com el nostre, es fa imprescindible perquè el desenvolupament de processos educatius artístics contribueixin a la sensibilització de la població enfront els elements conceptuals. Les perspectives de Dewey i Vygotsky (citats per Glassman, 2001) fan visibles aspectes interessants dels processos d'aprenentatge i el desenvolupament relacionat amb l'educació artística.

El primer, la comprensió de l'educació com a mitjà per estimular la capacitat de l'individu de qüestionar-se a sí mateix a través de l'experiència, és un dels actes més importants per a la humanitat. Cal tenir en compte, però, els processos que interaccionen, especialment els culturals, perquè consideren els objectius socials i culturals integrats dins la mateixa pedagogia. Aquesta perspectiva resulta útil i mira d'entendre aquests conflictes com la llavor de la transformació dels centres escolars i també la seva extensió social. En relació amb cadascun dels arguments exposats fins ara, es fa palès que la definició d'educació artística deriva d'un ampli ventall d'enfocaments que tenen en compte aspectes tan variats com l'edat, la cultura i la quantitat, entre altres. És necessari tenir en compte que:

L'educació artística, al llarg de la història de l'educació a occident, ha seguit orientacions diferents i/o models els límits dels quals han estat definits tant pels elements que intervenen en l'ensenyament de l'art (estat, censura, església, etc) com també pels models d'educació que orienten la creació i la implementació de currículums (Cobos Bustamante, 2012, p.1).

Altres autors com Eisner (1972) han exposat que des de la segona dècada del segle XX "s'han produït, en el camp de l'educació artística, alguns canvis significatius, tant teòrics com pràctics" (p.15). Malgrat que els educadors d'aquesta disciplina l'ha assumit com un mitjà per fer possible el desenvolupament de la creativitat, actualment existeixen alguns altres que s'estan interessant per la manifestació de l'art en si mateix. És a dir, posant el focus en les característiques i en els elements propis del llenguatge expressiu, en els processos de desenvolupament i també en el seu impacte a través de l'experiència estètica. És per això que són rellevants les paraules de John Dewey (1980) quan es refereix a la relació entre la intel·ligència i l'art, una àrea suposadament carregada de subjectivitat, dient:

Tota idea que no conegui el rol necessari de la intel·ligència en la producció d'obres d'art es basa en la identificació del pensament com l'ús d'un determinat tipus de material, de signes verbals i de paraules. Pensar de manera eficient en referència a les relacions de qualitat és una exigència tant severa pel pensament com ho és el pensar en referència a símbols verbals i matemàtics (Dewey, 1980, p.46).

Respecte a la cognició i als diferents modes de representació, Eisner (2007) ja va apuntar que l'ésser humà té la necessitat de construir significats i, a partir de les diferents possibilitats de representació, té també la capacitat de generar sentits diferents i variats. Segons això, l'objectiu de l'educació de "fomentar la capacitat de l'individu per construir, diversificar i aprofundir en els sentits, faria possible que els estudiants es capacitin en la construcció d'aquests sentits dins d'una gran diversitat de formes" (Eisner, 2007,p.123).

Hi ha una relació evident entre les aptituds individuals i les formes de representació de les quals els individus en fan un millor ús. Quan el currículum escolar defineix

estretament les opcions de representació [...] es generen desigualtats educatives i, a més, no és desenvolupen les aptituds de molts individus (Eisner, 2007, p.123).

En relació a aquest aspecte, Buset (2017) assenyala que les accions de valorar, fer i pensar són necessàries en aquest procés perquè **l'educació artística ha d'anar més enllà de l'ensenyament de les manualitats i ha de ser alhora un mitjà on s'alliberin els sentiments, les emocions i on, a més, es potencien les capacitats cognitives dels nens i les nenes**. Segons l'autora "això significa saber establir un diàleg amb les textures, les formes, els espais, les relacions dels elements i dels materials" (Buset, 2017, p.12). La manera com es presenten aquests elements posa de manifest una acció discursiva, és a dir, allò que es vol expressar a través de l'art. El docent ha de ser capaç d'estimular el desenvolupament d'aquestes expressions amb llibertat. Es pot afirmar que:

A l'educació artística hi intervenen dos processos d'aprenentatges paral·lels: aquell que correspon al conjunt d'aprenentatges que tenen per objecte educar en la sensibilitat i aquell referit als aprenentatges que deriven de l'experimentació estètica del món. Així, podem diferenciar dues línies d'investigació pedagògica en l'educació estètica: la primera, centrada bàsicament en la manera d'educar en l'actitud i, la segona, que reflexiona sobre l'assimilació de continguts (Colledemont, 2002 citat per Buset, 2017, p.12).

Això significa, d'una banda, **educar en l'actitud i, d'una altra, reflexionar entorn els continguts necessaris per poder participar el fet artístic a l'aula**. Sintèticament, "l'art és una manera d'entendre la vida, tant des del pensament més profund i inherent a l'ésser humà com en el detall més quotidià i rutinari" (Buset, 2017, p.12) que permet als nens i nenes obrir els sentits a partir de la reflexió de cada procés artístic. Seguint el fil de les idees:

[...] els sentits desenvolupen un paper determinant a la vida cognitiva dels nens i nenes a l'educació primària donat que el sistema sensorial és un dels recursos principals que tenim i que aprendre a usar-los de manera intel·ligent hauria de ser un compromís ineludible de l'agenda educativa. Arnheim concep les arts com un dels mitjans privilegiats que proporcionen estímuls sensitius, les considera

matèries centrals per al desenvolupament de les sensibilitats i de la imaginació (Arnheim, 1993, citat per Palacios, 2006, p.7).

Per a les arts plàstiques els sentits representen el canal a través del qual es desenvolupa la creativitat en els alumnes ja des de les edats més primerenques. Els estudiants conceben i coneixen a partir de l'aproximació al món que fan els seus sentits donat que, segons Arnheim (1993), per crear imatges i inventar-ne de noves cal tenir imaginació. Igualment, Piaget concebia el desenvolupament cognitiu en quatre grans etapes; sensoriomotriu, preoperacional, operacions concretes i operacions formals, tot assumint que els infants, pel fet de **tenir capacitat de comunicar-se i de pensar, són capaços de fer les primeres passes en el desenvolupament de la creativitat i del pensament divergent.**

Així mateix, teories com les de Piaget (1926), Vygotsky (1934) i Ausubel (1976) han establert les bases per a una interpretació sociocognitiva dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Piaget (1926) considerava que els infants "organitzen el coneixement del món per esquemes, reorganitzant i diferenciant els coneixements ja existents (operacions mentals, conceptes o teories que organitzem i ens aporten informació sobre el món)" (Piaget, 1926, citat per Sarlé et al., 2015, p.15). Aquests esquemes són importants a les arts plàstiques pel desenvolupament de la creativitat a través de les accions físiques que fan els nens. Alguns principis més que presentava Piaget (1926, citat per Sarlé et al., 2015, p.15), són:

- Organització: els patrons físics simples s'integren a uns altres de més complexes.
- Adaptació: ajusten les estructures mentals o de conducta a les exigències de l'ambient.
- Assimilació: adapten la informació nova per tal que encaixa amb els esquemes actuals.
- Acomodació: procés de modificació dels esquemes actuals.
- Equilibri: tendència a mantenir l'equilibri en les estructures cognitives.

Quan el nen, durant el procés creatiu, busca dades, recull i recopila informació i conceptualitza amb la ment oberta, està duent a la pràctica els principis esmentats anteriorment i, en la mesura que el docent les relacioni, millor serà l'educació artística. Gardner (1987, citat per Sarlé et al., 2015) reconeix les múltiples intel·ligències i amb una teoria que interpel·la els models educatius centrats en determinades intel·ligències sense tenir en compte "el desenvolupament harmònic del potencial dels éssers humans" (p.16).

Aviat, amb pocs anys, "el nen comença a representar el món a través de pintures i imatges mentals. Els dibuixos donen molta informació sobre els pensaments i els sentiments" (Jönsson, A, 2007-2008, p.3). És el moment idoni per dur a la pràctica activitats relacionades amb les arts plàstiques. L'educació artística, en general, segons Valenciano-Plaza (2006), contribueix a:

[...] aprendre a valorar l'entorn tant pel que fa a la forma com pel que fa al color, a desenvolupar la imaginació, l'habilitat i l'agilitat manual, a aprendre tècniques i procediments per poder expressar-se gràficament, a usar la plàstica com un mitjà d'expressió i comunicació, a dominar les tècniques de composició del pla, a desenvolupar la capacitat d'anàlisi, a fer una valoració i crítica de les pròpies obres i de les dels demés, a aprendre a mirar un quadre i a analitzar obres d'arquitectura, a elaborar dibuixos de geometria plana amb domini dels sistemes de representació en el pla (..17)

Elliot Eisner destaca com un dels referents més significatius per la seva concepció de l'educació amb una mirada holística i integral i amb l'adopció d'una visió artística dels problemes: un tipus d'actitud que pot salvaguardar el caràcter únic i irrepetible de cadascuna de les propostes educatives que siguin, alhora, universals (Eisner, 2002). Amb intenció de situar el nucli principal de la influència del pensament basat en tres dels punts fonamentals, l'autor planteja el posicionament de l'educació artística com a model per a la millora de la pràctica educativa en altres disciplines, la seva influència en els estudis curriculars i els mètodes d'investigació qualitativa i, finalment, també la relació entre l'acció docent i investigadora i el coneixement de la ment humana i els

diversos camps de la cultura, sempre amb una revisió permanent del pensament de l'acció.

Eisner (2002) assenyala que l'educació artística proveeix el centre educatiu d'un llenguatge que posa en valor l'experiència basada en una nova manera de pensar la subjectivitat, sigui individual o col·lectiva. Una experiència que utilitza estratègies narratives que permeten reforçar les formes de relat clàssiques tot complementant-se gràcies a les possibilitats que ofereixen les tecnologies digitals. Podem afirmar que "l'interès per la idea de les arts com a agent cultural ha anat guanyant terreny, model en el qual el professor exerceix com a mitjancer cultural i proporciona perspectives d'evolució i criteri en el medi social als alumnes" (Bamford, 2009, p.8). Aplicada a l'educació primària, aquesta idea permet que els nens i nenes internalitzin i assumeixin la cultura pròpia del seu entorn social. Funcions i qualitats a partir de les quals costa entendre que la relació entre art i educació s'enforteixi amb el pas dels anys. Arribats a aquest punt, és pertinent establir els següents interrogants que seran d'utilitat per a la resolució d'aquest estudi: Quins són els objectius actuals de l'educació artística? Quines responsabilitats hi té el docent? I Quins són els models educatius i enfocaments que aquest pot tractar? Aquests aspectes s'expliquen als apartats següents:

4.1.2. L'educació artística a l'escola: models

La concepció de l'art està vinculada a la funció que se li atorga en el propi entorn, ja que no és el mateix comprendre l'art des de les funcions decoratives que des de les expressives o culturals. Aquesta concepció també està determinada per les característiques del model educatiu amb el que s'imparteix, un model que pot tenir diferents recursos:

- Ensenyament del dibuix
- Coneixement de la Història de l'Art i l'Educació del gust estètic

- Creativitat i Autoexpressió
- Treballs manuals
- Desenvolupament de la percepció i l'alfabetisme ("Llenguatge visual")
- Educació Artística per a la comprensió crítica de la cultura visual
- Educació Artística basada en la Disciplina (DBAE, per les inicials en anglès)
- Educació Artística vinculada a l'experiència estètica
- Model educació postmoderna
- Model integrador

L'ensenyament del dibuix ha estat el model que ha mantingut una tradició més antiga, tot i que les seves funcions en l'àmbit educatiu s'han anat transformant des de la simple concepció com a mètode instrumental d'imitació i reproducció fins a esdevenir un mètode altament experimental. Com ja hem pogut veure anteriorment, s'han anat incorporant de manera progressiva noves perspectives a aquest model academicista. A Catalunya, l'Escola Nova va donar un impuls a la personalització i la individualització de l'expressió personal del nens i les nenes a través de l'art. Una de les crítiques fetes a aquest model va ser el "laissez faire" sense tenir un context ni una intencionalitat definida més enllà de la lliure expressió. Malgrat tot, aquest model va aportar a l'educació artística un valor curricular com a alfabet visual i plàstic en un context organitzat. Noves aportacions d'autores com Roser Juanola i Marta Balada (1987), a la seva obra "Visual i plàstica a l'escola" donen eines als docents per organitzar, estructurar i planificar l'educació visual i plàstica amb programacions coherents amb el procés didàctic de cada etapa educativa, proposant seqüències i activitats procedimentals de l'alfabet visual i plàstic.

Els models basats en treballs manuals i llenguatge visual, tot i que són els més utilitzats, en moltes ocasions són impartits sense aprofundir-hi i amb poc coneixement dels diferents objectius possibles, més enllà de la repetició i el seguiment fidel d'una instrucció. Una situació similar de manca de comprensió de les possibilitats d'un model

es fa palesa al model referit a la creativitat i l'autoexpressió on, sovint, s'associa l'activitat creativa amb activitats sense orientació definides com a treball lliure, que s'acaben convertint en experiències desconnectades de la resta del procés educatiu.

En aquest sentit, són destacables les aportacions de Betty Edwards (1979), que planteja un ensenyament del dibuix amb un nou valor expressiu i perceptiu consistent en traslladar l'interès de l'aprenent envers el gaudi i la reflexió del procés d'observació que es produeix cada cop que fem un dibuix, deixant en un segon lloc l'obsessió pel resultat.

Altres models com el disciplinar DBAE, relacionat amb l'experiència estètica i el model integrador ofereixen la possibilitat d'aconseguir una experimentació més interdisciplinària, on adquireixen rellevància tant les capacitats perceptives com les capacitats interpretatives i creatives de l'alumnat. Aquest model es complementa amb altres models de crítica visual i educació postmoderna, que ofereixen als estudiants no únicament la possibilitat d'interpretar i crear imatges sinó també el plantejament de veritables processos de transformació i resignificació d'allò que representen les iconografies existents a la pràctica artística.

Aquesta tesi vol posar també en valor les aportacions posteriors on l'art és entès com un sistema simbòlic vinculat a investigacions pedagògiques especialitzades en aquest camp, fent visible les connexions entre disciplines a partir de l'atansament metodològic proposat per la interdisciplinarietat i multidisciplinarietat (Morín, E. (1995), metodologies que volen anar més enllà del coneixement i unir-lo al coneixement des de la lògica, l'epistemologia i la ontologia.

La present tesi també pretén fer visibles les aportacions que proposen l'art com una eina i un vehicle per a la comprensió i la transformació.

Pel que fa a la organització del currículum prenent com a base les disciplines, Hernández i Sancho (1989) s'han fet ressò de les diferents possibilitats en l'articulació

dels coneixements (no únicament artístics) del currículum per disciplines, activitats, projectes i idees que ja van ser proposades per Pring (1976).

- ***Organització dels continguts per disciplines***

Respon a una organització basada en una estructura lògica que podria ser entesa per disciplines, fent més fàcil la comprensió de la informació en unitats ordenades. Bruner (1990, 1996, citat per Agirre 2005, p.77) en va criticar l'èmfasi excessiu de les disciplines i el menysteniment de l'aplicació del coneixement dels problemes socials. Segons Schaffarizick & Skyne (citats per Agirre, 2005, pp.76-77), aquesta fragmentació curricular ve donada per la prioritització de les matemàtiques i de les ciències, sense tenir en compte la naturalesa i els interessos de l'alumnat que són avaluats sense tenir en compte les seves capacitats.

- ***Organització dels continguts per temes o activitats***

Segons Hernández & Sancho (1989), una altra manera d'organitzar els continguts es focalitza en els temes o activitats. Aquest plantejament segueix la tradició d'autors com Dewey i és la base de l'Escola Activa. Els seus fonaments es poden resumir en "l'escola ha de preocupar-se de la vida actual de l'alumnat i la tasca dels docents ha de ser ajudar i guiar els estudiants a escollir les parts més satisfactòries i interessants de la realitat (Kilpatrick, 1975, citat per Agirre 2005, p.76). La tasca del professorat no ha de ser només presentar les produccions finals (disciplines) sinó posar en relleu els processos de desenvolupament seguits, ressaltant les qualitats intel·lectuals de la investigació. Tanmateix, Ausubel, Novak i Hanesian (1968, citats per Agirre, 2005, p.77), van criticar aquest model no tant pel seu marc pedagògic i filosòfic sinó pels minsos resultats aconseguits. El model requereix una organització curricular i un professorat flexibles, amb accés a la informació disponible en tot moment. Segons ells, és idealista pensar que l'alumnat és capaç de triar allò que ha d'aprendre.

- ***Organització dels continguts per projectes***

El tercer sistema per organitzar els continguts es basa en els projectes. Diferents autors defineixen aquest model de la següent manera:

Aquesta perspectiva està a mig camí entre les dues anteriors, perquè tot i que permet organitzar els continguts a partir dels interessos de l'alumnat i fins i tot trencar els límits de les disciplines, la responsabilitat i el control del progrés en el coneixement continua essent del professorat. La referència docent, en aquest cas, no és l'assignatura sinó el projecte de treball que permet una perspectiva més globalitzada i racional dels coneixements, independentment del camp disciplinar del que provinguin (Hernández i Sancho, 1989, citats per Agirre, 2005, p.77).

En aquest model és especialment interessant la possibilitat de preparar materials variats i adaptats que siguin realment significatius per a la comunitat educativa. Malgrat tot, no podem oblidar alguns inconvenients que es presenten, com poden ser la necessitat de que els docents estiguin interessats en treballar un tema i que la col·laboració i cooperació entre els components del claustre sigui real i que permet compartir experiències des de la perspectiva de les diferents especialitats. Un altre inconvenient que pot produir-se en l'aplicació d'aquest model, és el perill de que es produeixin buits de coneixement. Més enllà d'aquests models d'organització del contingut, hi ha una àmplia varietat de finalitats que es deriven des de les diferents funcions i models d'ensenyament de les arts. Resulta rellevant la classificació plantejada per Eisner (1972, p.15), que diferencia tres tipus d'objectius en l'aplicació dels models d'ensenyament de les arts.

El primer lloc, l'autor es refereix a l'objectiu més comú i tradicional: "desenvolupar les capacitats visuals i creadores de les quals procedeixen les imatges sensibles, expressives i imaginatives" (Eisner, 1972, p.15) tot fent èmfasi en què aquestes destreses són útils perquè els alumnes aprenguin a expressar-se a través d'imatges, donat que "el llenguatge visual crea el seu propi contingut expressiu" (Eisner, 1972,p.15). Eisner defineix el segon objectiu referint-se al desenvolupament profund de la "sensibilitat visual", destacant la diferència entre mirar i veure. Aquesta darrera no és tant una resposta automàtica sinó més aviat el producte d'un procés d'atenció on s'aguditza la capacitat de percebre "les qualitats visuals i expressives dels objectes visibles" (Eisner, 1972,p.15) tot establint vincles amb la seva dimensió estètica. Finalment, el tercer objectiu plantejat per Eisner en relació a l'ensenyament de les arts,

està lligat a la relació amb el context cultural: d'una obra adquireix sentit quan es coneix la realitat en la qual va ser creada.

Tot i que aquests objectius poden ser formulats per separat, també poden ser considerats de manera col·lectiva. Podem observar-ho, per exemple, en el desenvolupament dels models educatius més interdisciplinaris, a través dels quals es pot entendre que l'educació artística no només inclou capacitats com la creació i l'apreciació estètica sinó la contextualització cultural de les manifestacions artístiques. Ara bé, si la consecució d'aquests objectius se centra específicament en el context de l'educació infantil i primària, ha de tenir en compte la necessitat de ser adaptat al moment cognitiu que experimenta l'alumnat i que Mendía (2003) denomina com de "presa de consciència de la complexitat del món" (Mendía, 2003,p.14). És en aquesta etapa quan el nen comença a entendre "la seva presència al món, la manera en què pot transformar-lo" (Mendía, 2003, p.14) i, a més, descobreix "com la seva voluntat, el seu caràcter, el seu gust estètic i els seus dissenys queden reflectits en una obra" (p.14). Aquest és un veritable repte per al docent actual. Tal com diu De La Torre (1995), "una bona part de la responsabilitat per a la promoció del pensament i la producció creativa que els infants experimenten a l'escola es recolzen en el mestre" (p.75). El mestre és qui ha de potenciar aspectes "afectius-cognitius el més variats possibles: personals, conceptuals, procedimentals, actitudinals, normatius, etc" (Ruay Garces, 2010, p.116), perquè són part integral del procés educatiu.

Prenent com a punt de partida els plantejaments d'Eisner (2005), Morón (2011) assenyalen dos possibles justificacions de l'aplicació de l'educació artística que mostren diferents maneres de concebre l'art: una *essencialista* i una altra *contextualista*. La justificació essencialista es defineix com aquella on "és propi de l'art la contribució a l'experiència i al coneixement que només aquesta disciplina pot oferir" (Morón, 2011, p.254). L'autora afegeix que "els pensadors d'aquest corrent consideren que l'art és un aspecte únic de la cultura i de l'experiència humana i que la seva contribució més valuosa consisteix en l'aportació de valors implícits i característiques específiques" (Morón, 2011, p.254). D'altra banda, la justificació contextualista és definida per Morón (2011) com aquella en la qual "s'analitzen les característiques del context (entorn i

estudiants) per tal de conformar objectius que tindran la finalitat última de millorar la societat” (Morón, 2011, p.254).

Justament, a partir d'aquesta segona justificació, es fonamenta el nou rol del **docent postmodern que actua com un performer**. Aquest docent assumeix la pràctica de l'educació artística com una experiència significativa i a l'alumnat com a part del col·lectiu amb el qual treballa per proposar reflexions i, fins i tot, possibles solucions enfront un problema determinat. Un rol educatiu en el qual el professional és assumit ja no com un simple instructor, sinó com un agent més dins d'una dinàmica pensada i executada per provocar canvis.

4.1.3. Beneficis de l'educació artística en l'educació infantil i primària

Tant el rol del docent com el de l'artista present en projectes educatius possibilita la unió coherent entre “tres contextos: l'artístic, l'educatiu i el cultural, creant interseccions entre ells que permeten l'intercanvi d'estratègies i la construcció de coneixements conjunts” (París & Morón Velasco, 2012, p.61). A través d'aquesta nova dinàmica assumida per part d'alguns docents, es fa evident que la “relació entre la creació artística i l'educació té com a objectiu generar sinergies bidireccionals que potencien la creativitat i el creixement holístic de l'individu” (París & Morón Velasco, 2013, p.62). Així, la posada en marxa de projectes d'educació artística des d'una noció més àmplia de les funcions i procediments:

Posa l'accent a les nombroses contribucions de l'activitat artística al procés educatiu, al foment de la percepció, del pensament divergent, de la imaginació, de la flexibilitat, de la creativitat, de la motivació intrínseca, de la no

competitivitat, la consideració de l'atzar, de la sorpresa i de l'espera (París & Morón Velasco, 2013, p.62).

És important l'aplicació de l'educació artística en períodes bàsics de l'educació escolar infantil i primària. És sabut que els nens i les nenes, des del mateix moment en que tenen la possibilitat d'observar el món amb una curiositat innata, experimenten una necessitat de saber i conèixer tot allò que els envolta, pregunten amb freqüència el nom dels objectes, el seu ús, els materials que els conformen, les mesures, els colors, etc. És aquí on l'adult, que exerceix la funció docent, a través de la seva pròpia perspectiva, té la tasca de fer que els nens i les nenes descobreixin el món de forma creativa. Les etapes de l'educació infantil i primària poden ser considerades com a moments clau en el desenvolupament de l'expressió artística durant la infantesa. Pel que fa al llenguatge plàstic, els presenten els materials, els colors, un ús determinat dels objectes, les mesures, les formes... El repte per al professor consisteix en poder donar una visió àmplia i superar certes idees limitadores que la societat imposa sobre l'ús i les capacitats, tot i que els límits de l'expressió plàstica no estan formalment definits. Cadascuna d'aquestes capacitats són innates en els infants, tot i que és feina el professor potenciar-les i desenvolupar-les per tal que arribin al seu màxim nivell i siguin capaços de posar-les en joc. **El sentit artístic i la creativitat constitueixen finalitats de gran rellevància per a l'alumne a l'educació infantil i primària perquè els permeten tenir idees noves i originals capaces de desenvolupar habilitats i destreses. Tanmateix, aquestes habilitats han de ser treballades el més aviat possible pels docents sota una planificació reflexiva i amb objectius clars.**

4.2 La formació continuada dels mestres: empoderament a través de l'educació artística

En aquest apartat és ressenyen diferents iniciatives de formació docent plantejades des de l'educació artística, tot posant en valor la seva rellevància tant per als docents com per als estudiants.

Rivera (2013), al seu estudi *Estructures de sentit de l'educació artística a la formació de mestres*, analitza la importància de l'educació artística a la formació docent de cinc Escoles Normals Superiors del Departament de Nariño, a Colòmbia. Rivera considera l'art des d'una mirada poètica i positivista tot interpretant-lo com un alliberador de sentits capaç de codificar i descodificar el llenguatge. Troba una nova relació entre el subjecte i l'art fins al punt d'afirmar que "l'art i l'home són indissociables, no hi ha art sense home però potser tampoc home sense art" (Huyghe, citat per Rivera, 2013, p. 321).

Rivera assenyala que l'ensenyament a través de la formació artística permet l'exploració de les seves diferents expressions del llenguatge, tot analitzant les representacions simbòliques que s'estableixen al seu voltant i fent aportacions al procés de sensibilització i recerca de sentit, que permet comprendre la manera com actuen els subjectes reconeixent, alhora, les necessitats socials. Rivera (2013) ressalta que des de diferents perspectives pedagògiques l'educació és vista com una part essencial en la formació integral de l'ésser humà i considera que "l'educació artística és un camp de coneixement que cerca potenciar i desenvolupar la sensibilitat, el pensament creatiu, l'expressió simbòlica en contextos interculturals, representats en llenguatges múltiples: visual, corporal i auditiu" (Rivera, 2013, p.321). A més, l'autor constata també que ja a la IV Trobada d'Educació Artística (2008) van ser identificades tres maneres possibles d'educació artística:

[...] la formació per a les arts (formació d'artistes), l'educació per a l'art (l'art com a vehicle de formació de valors i categories de l'ésser humà) i l'educació en l'art (l'experiència estètica com a sortida als condicionants culturals i socials) (Rivera, 2013, p.311).

S'ha demostrat que la major part de les activitats de formació no acaben transformant-se, a mitjà termini, en millores educatives a l'aula (Hargreaves i Fullan, 2014). Per poder aconseguir els canvis en l'educació, **cal partir d'actuacions que afavoreixin la creació de xarxes d'intercanvi de pràctiques, dubtes i coneixements entre el professorat implicat d'un mateix centre de diversos centres d'un territori.**

Per poder maximitzar les probabilitats d'èxit, caldria assegurar que la transformació que es proposa sigui vista, **no com un problema que cal solucionar o una anomalia que cal suprimir, sinó com un procés de millora continuada** (Hargreaves et al. 1998) que cal concretar a partir de les necessitats de cada comunitat escolar (Robinson, 2016).

La importància de l'educació artística en els processos formatius dels estudiants també és compartida per Salido-López & Maeso-Rubio (2014), que plantegen l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC o cultura digital) per optimitzar la creació de resultats durant el procés. Els autors consideren, en primer lloc, que l'Educació Artística és una disciplina capaç de contribuir a la formació de competències bàsiques en els subjectes, que els possibilita l'explotació de les capacitats creadores i el desenvolupament de les capacitats cognitives i sensitives que permeten el contacte amb els altres (Salido-López & Maeso-Rubio, 2014, p.11).

A partir d'una metodologia qualitativa i d'un disseny investigació-acció, Salido-López & Maeso-Rubio (2014) analitzen l'ús de la webquest¹⁷ com a una eina tecnològica 2.0

¹⁷ Els autors es refereixen a la webquest assenyalant que "Benie Dodge va desenvolupar juntament amb Tom March el model webquest el 195 com una publicació al web, elaborada generalment pel professorat amb la finalitat d'oferir a l'alumnat una guia eficient i segura per desenvolupar activitats d'aprenentatge i investigació sobre informació i continguts que, en gran part, són accessibles a través d'internet" (Dodge, citat per Salido-López & Maeso-Rubio, 2014, p.11). "La seva estructura s'organitza entorn de cinc apartats

que permet dinamitzar els continguts d'educació artística, especialment aquells relacionats amb l'assignatura d'Educació Plàstica i Visual.

Aquesta proposta es va dirigir a una mostra de mestres en formació dels cicles d'educació infantil i primària de la Facultat d'Educació de Ciudad Real (UCLM) donat que els autors centren la seva tasca en la necessitat de formar els educadors en les competències necessàries que els permetin aprofitar l'ús de les TIC a les càtedres d'educació artística, amb la intenció que siguin ells mateixos qui captivin els estudiants a través de propostes innovadores que afavoreixin la relació entre cultura i tecnologia (Salido-López & Maeso-Rubio, 2014). Els resultats de l'estudi desenvolupat per Pérez-Herrera, & Castro-Orozco (2015) permeten concloure que per implementar activitats curriculars basades en l'ús de l'educació artística i, en especial, pel desenvolupament de les arts plàstiques, cal un context educatiu propici que fomenti la creativitat en relació als criteris de "fluïdesa, flexibilitat, originalitat, elaboració, sensibilitat a la realitat, tolerància a l'ambigüitat, concentració i impecabilitat i comunicació" (Pérez-Herrera, & Castro-Orozco, 2015, p. 144). Al seu article *Les arts plàstiques com a eix transversal en l'educació artística per al desenvolupament d'habilitats de pensament creatiu en estudiants de bàsica primària*, els autors recullen el procés d'Investigació Acció Educativa (IAE) desenvolupat amb una mostra de 49 estudiants d'educació bàsica primària i els docents encarregats d'aquests cursos a la institució Etno-educativa Distrital Paulino Salgado Batata (Barranquilla, Colòmbia) entre 2011 i 2012 (Pérez-Herrera, & Castro-Orozco, 2015). Els autors conclouen que el desenvolupament de les condicions contextuais i curriculars propícies pel desenvolupament de la creativitat depenen de la capacitat que tinguin els docents d'adequar el seu comportament i actitud per implementar l'educació artística a través de l'ús de les arts plàstiques en els processos acadèmics. Herrera & Orozco (2015) fonamenten la seva tesi en la dificultat que pressuposa el context acadèmic actual per al desenvolupament de processos creatius, donat que les motivacions intel·lectuals i l'interès de conèixer decauen davant la necessitat de complir amb una qualificació. Segons la teoria de les dots creatives desenvolupada per Papanek (De Zubiría et al., 2015, p.144), és interessant assenyalar

bàsic: introducció, tasca, procés i recursos, avaluació i conclusió" (Temprano Sánchez; Shweizer & Kossow, citats per Salido-López & Maeso-Rubio, 2014, p. 20).

que els resultats van ser avaluats a través de l'aplicació de proves d'elements conceptuals:

[...] de l'avaluació de la intel·ligència creativa d'Amestoy, la prova d'imaginació creativa per a nenes PIC-N, de la psicologia Artola González, i dels treballs sobre plantes per desenvolupar la creativitat de JP Guilford (1987) i Ellis Paul Torrance (2012) i les Proves de Torrance de Pensament creatiu (TTCT), per contextualitzar habilitats de pensament creatiu inspirats en tests validats (p.135).

En l'àmbit català, Colen & Echebarría (2010), a l'article *La formació permanent del professorat a Catalunya. Una visió a través del tractament de la formació de formadors i formadores en els plans institucionals*, van proposar tres camps a analitzar respecte a la formació continuada del professorat que mostraven llacunes importants en el seu desenvolupament. **El primer dels camps d'anàlisi està format pels propis plans de formació continuada impulsats pel Departament d'Educació que, fins el moment de la redacció de l'article, no tenien un marc o model referencial clar i no havien definit el model de formadors:**

[...] perquè tampoc s'havia definit el model de formació i, per tant, era objecte d'interpretacions diverses per part de les institucions organitzadores, els serveis educatius implicats i dels propis formadors i formadores que decidien la formació que necessitaven (Colén & Echebarría, 2010, p. 100).

Els mateixos autors apunten una **segona necessitat: l'aplicació a la formació continuada o formació de formadors, els grans principis de la formació del professorat, és a dir, la relació formació-innovació-investigació, formació basada en la pràctica professional, modalitats de caràcter col·laboratiu, estratègies participatives i processos d'acompanyament. El tercer i últim motiu analitzat feia referència a la poca concreció de les funcions que han de desenvolupar els professionals a partir de les demandes de solució de problemes de relació en els centres, una situació que sovint acaba afectant la seva credibilitat i la seva professionalitat** (Colén & Echebarría, 2010, p.101).

Entre els aspectes rellevants que motiven aquest tipus de projectes als centres en destaquen la importància de la cooperació entre diferents agents (professorat, escola, agents i institucions culturals) i la contribució dels resultats d'aquestes experiències en un camp d'investigació sobre les estratègies i l'abast de l'educació artística en el context actual. Segons les autores, aquests projectes comparteixen alguns elements:

[...] tenen en comú que l'art i la creació artística formen part de l'experiència diària del projecte educatiu, a través de la presència de l'artista a l'escola. En un d'ells, el vincle educació i art ve donat pel treball comú de l'escola, l'artista i les institucions culturals (París & Morón Velasco, 2013, p.55).

En el cas del *Taller dels invents*, les autores argumenten que "l'objectiu principal d'aquest projecte és la generació d'espais i temps a l'escola per a la creació artística lliure a partir de materials plàstics i a partir també d'interessos propis dels participants" (París & Morón Velasco, 2013, p.57). En aquestes propostes de treball es pretén que l'alumnat actuï amb autonomia, sense directrius ni orientacions específiques sobre els resultats. Per fer-ho, ha de rebre els materials suficients que li permetin iniciar una creació artística a partir d'objectius i desitjos propis. En aquesta experiència cada participant esdevé "part activa del procés d'ensenyament-aprenentatge" on de manera natural "apareixen es vincles entre escolta/comprensió, investigació/experimentació i, reflexió, decisió i creació" (París & Morón Velasco, 2013, p.57). El *Projecte Room 13* és "ahora una empresa social i un projecte educatiu que té per objectiu la generació d'espais de creació dins l'escola autodirigits i autogestionats pels mateixos alumnes, acompanyats d'un artista resident" (París & Morón Velasco, 2013, p.57), amb la particularitat que s'ofereixen a l'alumnat "experiències multisensorials a través de llenguatges artístics com la dansa, la música i la plàstica" (París & Morón Velasco, 2013, p.57). Finalment, respecte a l'educació artística París & Morón Velasco (2013) fent menció del projecte *5x5x5 = Creativity* exposa que, tenint ja més d'una dècada d'antiguitat, fa possible "la integració entre una institució cultural, un artista i un centre educatiu" (p.60) en funció del projecte artístic que es vulgui desenvolupar. Fomenta de manera conjunta "la investigació" i "el pensament creatiu" (París & Morón Velasco (2013, p.60), en una aposta clara per a la innovació i la millora curricular.

En aquest apartat també hem considerat important incloure alguns exemples significatius entorn la implementació de la formació continuada i la seva investigació.

Pel que fa a la implementació de la formació continuada, cal tenir en compte la importància de la modalitat online. És evident que cada cop és més visible la necessitat de que els avenços que es produeixen en ciència i tecnologia siguin objecte d'estudi en els processos d'educació continuada, tal i com ha quedat registrat al B.O.C.M núm. 184 (2018). En aquest sentit, Gebera (2012) al seu text *Criteris de valoració sobre la usabilitat pedagògica en la formació continuada docent*, explica una investigació aplicada on es reprenen les avaluacions fetes sobre la usabilitat dels recursos virtuals per a la formació continuada. L'autor, a partir d'aquesta experiència formativa virtual, desenvolupada amb 37 docents, emfatitza en la oportunitat que representa l'avenç de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) per al desenvolupament de processos d'educació continuada. Defineix la usabilitat com "el grau d'eficàcia, eficiència i satisfacció amb la qual els usuaris específics poden aconseguir objectius específics, en contextos d'ús específics" (ISO, 1998).

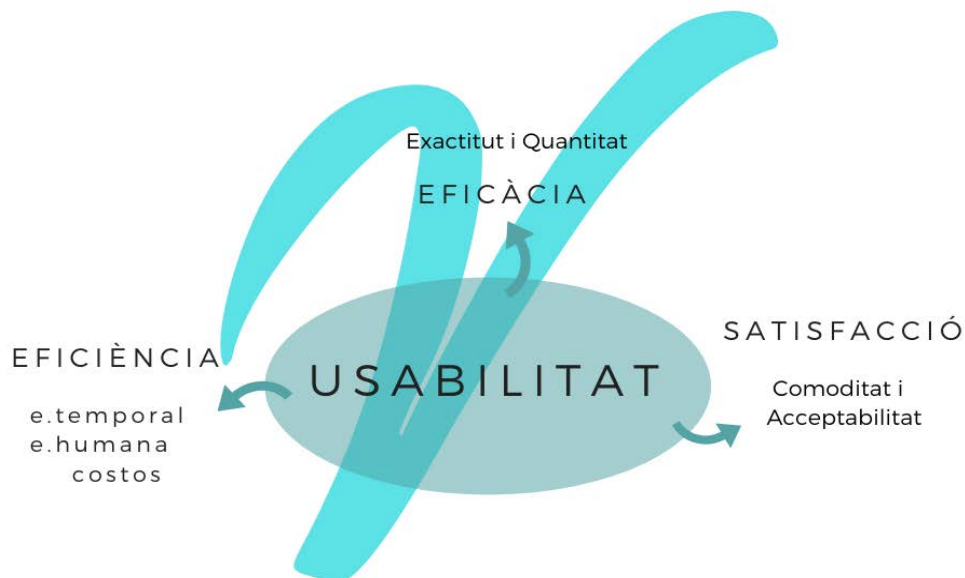


Figura 15. Dimensions de la usabilitat. (Elaboració pròpia a partir de Keinonen, citat per Gebera, 2012, par. 12)

A la figura 15 són visibles els tres criteris de la usabilitat descrits per Keinonen (citat per Gebera, 2012) als quals cal sumar les tres bases proposades per ISO (1998), que

estan relacionades amb la facilitat de l'aprenentatge, la flexibilitat i la solidesa. Aquestes bases van servir com a punt de partida per a la proposta pròpia feta per Gebera.

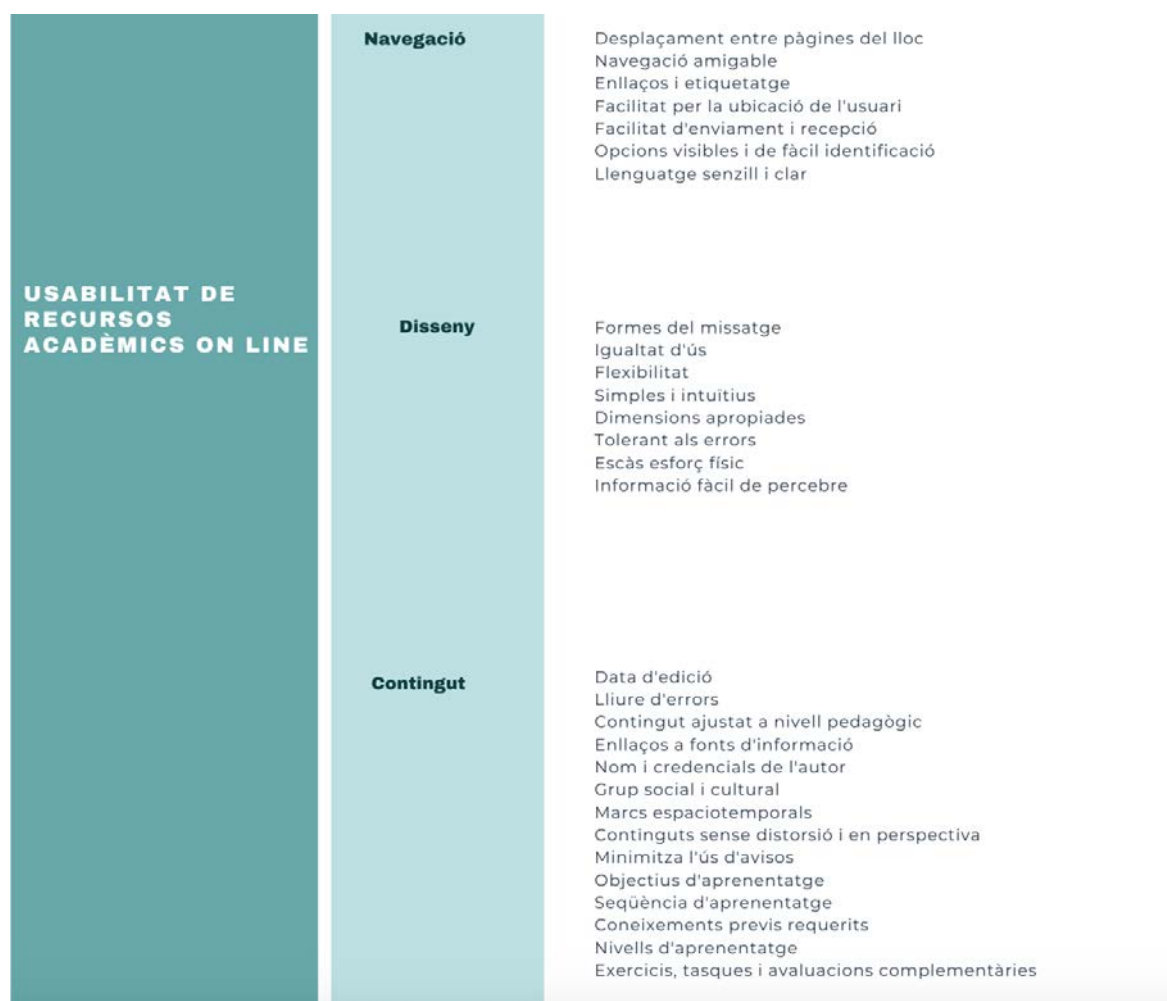


Figura 16. Paràmetres de definició de la usabilitat de recursos online. (Elaboració pròpia a partir de Gebera , 2012, par. 17)

A la figura 16, l'autor es planteja uns paràmetres propis sobre els quals fonamentar la seva proposta d'usabilitat de la formació continuada adreçada a docents que, essent considerada com una experiència d'èxit, pot servir com a guia per al desenvolupament de futures propostes de formació continuada en format online.

Una altra proposta d'educació continuada és la que presenta García (2016) al *Programa de capacitació docent crític, reflexiu i democràtic per a la millora de la formació continuada de les professores, a la Institució Educativa Estatal N°1600 de la Província de Pacasmayo-2015*. En aquesta proposta, l'autor va aplicar una metodologia quantitativa amb un disseny d'investigació experimental aplicada que pretenia millora

el procés de formació continuada. L'aplicació del programa Capacitació docent crític, reflexiu i democràtic es va fer amb una mostra poblacional de 20 docents amb un rang d'edat entre els 20 i es 60 anys, dels quals 10 treballaven a la I.E.Nº1600 districte de Pacasmayo (grup experimental) i 10 més a la I.E.Nº179 districte de Guadalupe (grup de control) (García, 2016). Aquesta proposta entén el model crític-reflexiu com "un procés dialèctic en al qual el significat i la significació de les estructures són reconstruïdes en un procés de conscienciació històricament condicionat dels individus quan pretenen donar sentit a les seves situacions vitals" (García, 2016, p.29), corroborant que el seu ús per a la dinamització dels processos de formació continuada permeten aconseguir els resultats que es presenten a la Figura 17.

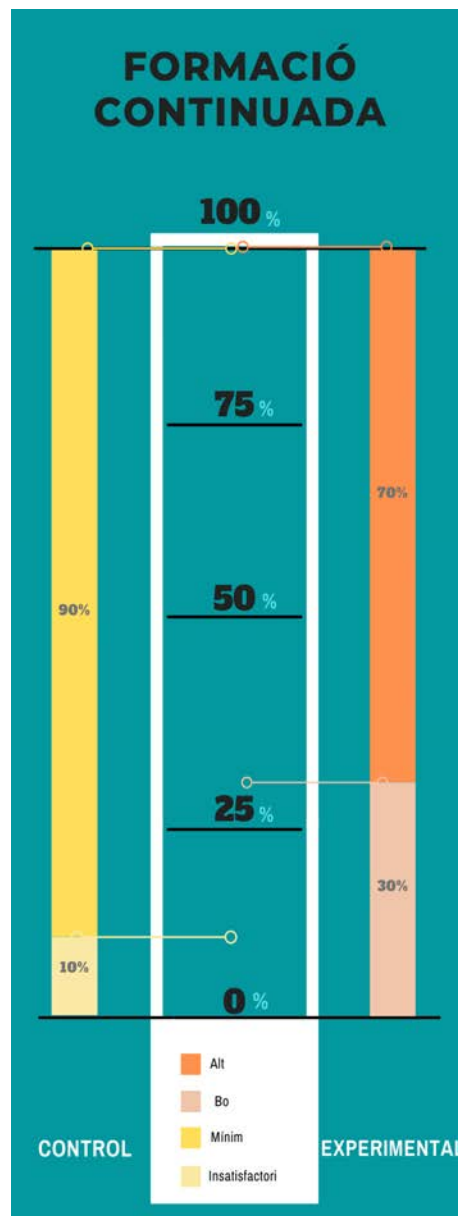


Figura 17. Percentatges de la post-prova de la variable formació continuada. (Elaboració pròpia a partir de García , 2016, p.101)

La figura 17 reflecteix els resultats obtinguts pels dos grups durant el procés de formació continuada. El grup experimental va presentar millors resultats en el procés de formació continuada aplicat, amb percentatges que se situen un 70% en *alt* i un 30% en *bo*, mentre que el grup de control té un 90% en *mínim* i un 10% en *no satisfactori*. Aquests resultats demostren que l'aplicació d'aquesta proposta millora el procés de formació continuada del professorat en les dimensions personal, pedagògica i social/comunitària. En relació amb l'experiència pedagògica mostrada, trobem també l'experiència *Formació, experiència docent i actituds per als professors d'infantil i primària enfront l'educació escolar de fills de persones immigrants a Espanya* feta per Ocampo-Gómez & Souto (2012). En aquest cas, a partir d'un enfocament metodològic mixt, es van aplicar qüestionaris a docents de 23 centres educatius i es van recollir un total de 93 qüestionaris, distribuïts segons es mostra a la taula 1 (Ocampo-Gómez & Souto, 2012).

PROVINCIES	Nº CENTRES PARTICIPANTS	QUESTIONARIS RECOLLITS
La Corunya	5	41
Lugo	2	29
Ourense	9	6
Pontevedra	7	17
TOTALS	23	93

Taula 1. Mostra poblacional. Estudi: *Formació, experiència docent i actituds per als professors d'infantil i primària enfront l'educació escolar de fills de persones immigrants a Espanya*. (Elaboració pròpia a partir de Ocampo-Gómez & Souto ,2012, p. 16).

A la taula 1 es mostra com es van aplicar els qüestionaris a la població docent dels centres educatius de quatre províncies espanyoles. L'aplicació d'aquest instrument a l'espai de formació continuada docent va permetre qüestionar com l'experiència professional i personal dels mestres influeix en la manera d'abordar l'educació dels fills d'immigrants escolaritzats (Ocampo-Gómez & Souto, 2012). El resultat dels qüestionaris va identificar que els mestres que van participar en els processos d'educació continuada tenen competències més consolidades, que els permeten atendre la població immigrant, perquè:

En la formació continuada es proposa desenvolupar activitats en les quals es mostren exemples d'educació multicultural més enllà dels models assimilacionistes, compensatoris i segregacionistes. Activitats on l'aplicació pràctica dels principis teòrics (enfocaments i models) es faci al propi centre i tractin aspectes vinculats amb les experiències, que estiguin relacionades amb actituds interculturals positives i fent evident que cal controlar les que es presenten associades a actituds negatives (adaptacions curriculars, p.e.). O, potser a les dues, esdevenint aquest punt una part important de les accions de formació continuada, a partir de les quals es puguin consolidar experiències docents que millorin les actituds interculturals alhora que s'hi inspirin (Ocampo-Gómez & Souto, 2012, p.23).

Aquestes aportacions es complementen amb altres procedents d'autors com Vaillant & Marcelo (2015) que al seu text *ABC i D de la formació docent*, fan una profunda reflexió sobre el significat i objecte de l'educació continuada, reunint diferents experiències considerades d'èxit, analitzant els reptes i desafiaments dels processos formatius d'aquest tipus. Els autors plantegen **la necessitat de cercar solucions a les necessitats actuals del sistema educatiu per tal de promoure transformacions funcionals i estructurals profundes que generin canvis en la immediatesa que tinguin repercussió a la vida futura dels subjectes** (Vaillant & Marcelo, 2015). Proposen 9 possibles estratègies per afavorir els processos formatius de l'educació continuada (veure Figura 18).

ESTRATEGIES	DESCRIPCIÓ
DIARI	Entès com "relats de vida de la classe" on els docents registren les seves observacions, analitzen les seves experiències i reflexionen i/o interpreten les seves pràctiques al llarg del temps. Els diaris barregen descripcions, registres, comentaris i anàlisis.
DEBAT REFLEXIU	Basat en les descripcions del treball dels alumnes i en particular dels dibuixos, escrits, construccions i les revisions que un grup de mestres i professors pot fer de l'experiència de la pràctica. El debat es realitza, en el format de Seminari, en el transcurs de les pràctiques.
REDACCIÓ DE CASOS	És el coneixement dels docents que s'organitza i transmet en base a històries o casos que posseeixen realisme, vivacitat, realisme, significativitat personal i impliquen no sols components cognitius, sino també afectius. Es tracta de demanar als mestres i professors en pràctiques que redactin casos sobre problemes o situacions viscudes durant les mateixes.
INDAGACIÓ A L' AULA	Consisteix en exploracions realitzades a través d'observacions, diaris, entrevistes i anàlisi de documents que es recopilen per tal d'analitzar evidències, i com fuent de dades per promoure la reflexió i l'inici de processos de canvi.
REGISTRES ESCRITS, DOCUMENTS PERSONALS, "PROTAFOLIS"	Entesos com un document estructurat en el que els alumnes en pràctiques descriuen i intenten analitzar experiències significatives que hagin tingut abans i durant la seva formació. Incorpora una sèrie de tasques reflexives a través del període formatiu.
METÀFORES	Com instrument d'anàlisi per indagar sobre la natura del pensament del docent i la seva relació amb el context en el qual adquireix significativitat.
MAPES CONCEPTUALS	Com una tècnica per ajudar als mestres i professors en formació a adquirir un coneixement més integrat de la matèria que ensenyen.
REFLEXIÓ SOBRE L'ACCIÓ	Durant les pràctiques educatives como la Supervisió Clínica, la qual consisteix en la realització de cicles d'Entrevista de Planificació, Observació i Anàlisi de l'educació.
COMUNITATS VIRTUALS	Per fomentar la participació dels mestres i professors en la formació, durant les seves pràctiques d'ensenyament en llistes de discussió que, utilitzant el correu electrònic como a canal, intercanvien experiències, preocupacions o analitzen situacions.

Figura 18. Estratègies per als models de formació continuada. (Elaboració pròpia a partir de Vaillant & Marcelo , 2015, p.69)

Entre les possibles estratègies que es poden utilitzar en els processos de formació continuada docent hi figuren: el diari de camp, el debat reflexiu, la redacció de casos, la indagació a l'aula, els registres, els escrits, els documents personals, els "portafolis", les metàfores, els mapes conceptuals, la reflexió sobre l'acció i les comunitats virtuals (Vaillant & Marcelo, 2015). Els autors proposen un panorama ampli que implica, a través d'estratègies diferents, múltiples maneres d'actuar que permeten transformar els processos d'educació continuada. Aquestes estratègies poden estar basades en diferents dissenys metodològics, que relacionin el marc formatiu amb les aplicacions pràctiques fonamentades en la contextualització de la vida quotidiana, la pràctica i la interacció continuada i superant els paradigmes conceptuals, que pretenen comprendre la manera com el subjecte aprèn (Vaillant & Marcelo, 2015).

3.2.1. Conceptualització: formació continuada i art

Tal com ja s'ha posat de manifest anteriorment, és important que els processos d'educació artística que es fan a l'escola i el desenvolupament artístics que es fa fora d'ella, siguin assimilats pel docent i la institució com aspectes que estan totalment vinculats a l'acció docent (veure Figura 19).



Figura 19. Processos d'educació artística. (Elaboració pròpia)

Sovint, trobem generacions de nens i joves als quals els ha mancat una estimulació creativa i expressiva, sigui per les escasses possibilitats de contacte amb ella, sigui per la manca de reconeixement del patrimoni cultural i artístic que els envolta. És probable que en els seus processos de formació universitària, hagin tingut la possibilitat de fer algunes assignatures de caràcter optatiu, que els haurien introduït en aquesta àrea de l'educació però mancats de temps suficient per aprofundir en les diferents capacitats, concepte, coneixements i experiències que abasta l'educació artística. Per aquest motiu, resulta necessari buscar estratègies que mantinguin la continuïtat dels processos formatius alhora que es desenvolupa la seva pràctica docent. És justament en aquest escenari on la formació continuada pot ser considerada una alternativa molt pertinent. Tal com assenyala Montávez Martín (2012), la formació continuada pot ser entesa com “una continuació de la formació inicial” (p.185), que té la qualitat de complementar-la i, alhora, de conformar un intens procés la construcció del qual “dura tota la vida” (p.185). És un suport rellevant per als mestres perquè enforteix les seves carències, el compliment dels seus objectius pedagògics i l'adquisició de noves eines i estratègies que els permeten identificar els errors, encerts i reedificar-se constantment en un món que canvia contínuament. Igualment, autors com Mejía (1986), han definit l'educació continuada “com l'únic tractament conegut en contra de l'obsolescència progressiva de la competència professional” (p.43), assegurant que la formació continuada és essencial per a l'actualització docent i per promoure l'adaptació dels coneixements i metodologies a les transformacions a la societat actual. Per la seva part, Camargo et al. (2004), descriuen la formació continuada com “un procés d'actualització que possibilita al docent dur per terme la seva pràctica pedagògica i professional d'una manera significativa, pertinent i adient als contextos socials on està inscrit i també a les poblacions que atén” (p.81). Camargo destaca que en la formació continuada destaquen els aspectes següents (veure Figura 20).

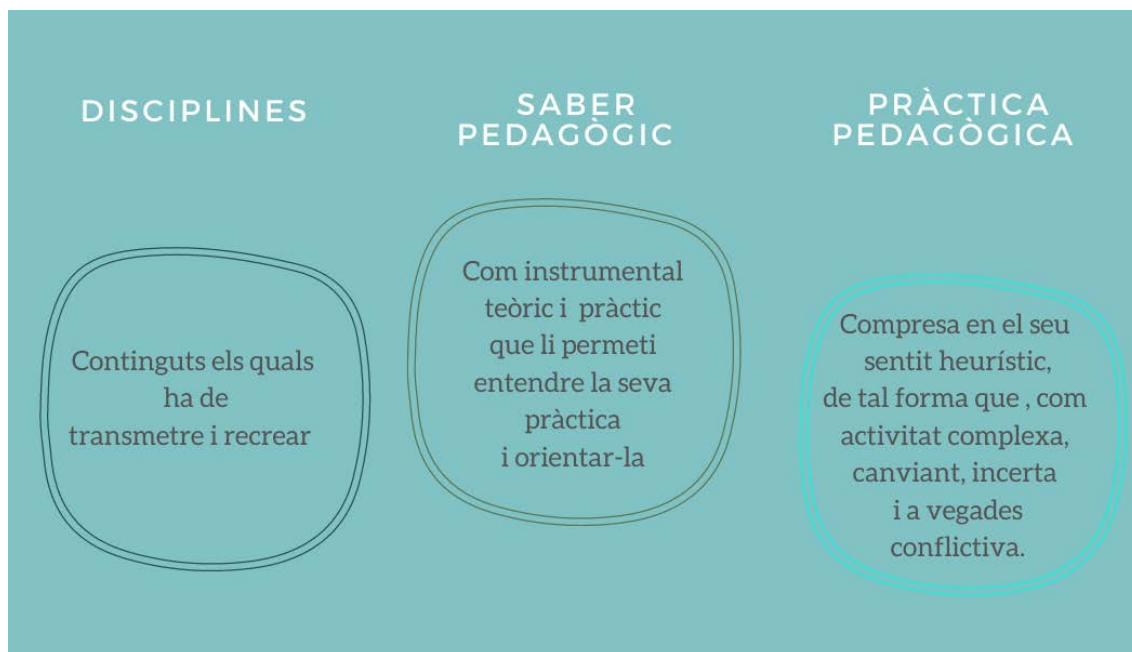


Figura 20. Aspectes que convergeixen en la formació docent. (Elaboració pròpia a partir de Camargo et al., 2004, p.81)

En aquest sentit, essent el llenguatge artístic la disciplina tractada, els diversos models i enfocaments parteixen de la base del propi saber pedagògic, dels resultats de l'experiència d'aplicació, del lloc d'observació i de l'anàlisi de la pràctica pedagògica, que es caracteritzen per tenir qualitats complexes i canviant.

Des d'una visió postmoderna, l'educació és assumida com un vehicle de transformació no únicament del subjecte que l'experimenta sinó també de qui la imparteix, que la sotmet a un intens procés d'anàlisi i resignificació. La formació continuada actua com un escenari altern en el qual el docent passa a la categoria d'aprenent. En aquesta situació es fa conscient que la responsabilitat d'educar ha d'estar acompanyada del pensament constant sobre com aprèn el subjecte, usant la introspecció com a eina fonamental per qüestionar l'eficàcia de les metodologies educatives utilitzades.

El cas de l'educació artística no és l'excepció, tal com s'ha evidenciat anteriorment. **L'art és una àrea de coneixement en constant transformació en la qual cada cop més es busca reaccionar i respondre enfront el context en el qual s'ubica.** El docent, que seguint les directrius del temps que viu, decideixi assumir un enfocament més

postmodern a la seva pràctica amb l'alumnat, ha de sotmetre el seu exercici a una intensa reflexió i identificar les possibles carències. Agirre (2005, basat en Efland, Freedman i Stuhr, 2003) assenyala que, **des d'una "orientació reconstructivista"** (Agirre, 2005, p.329) **és de gran importància que el professorat tingui la possibilitat de formació continuada paral·lelament a les seves tasques educatives.** Això, segons l'autor, permet **"comprendre per transformar"** (Agirre, 2005, p.329), **interpretant la comprensió com el resultat d'una profunda interiorització i anàlisi, i de la transformació com a manifestació tangible de la capacitat creativa i renovador del subjecte.** Tenint en compte que **"la raó fonamental d'ensenyar art és la preparació dels estudiants per comprendre els mons socials i culturals en els quals habiten.** Aquests mons són representacions creades amb les qualitats estètiques dels mitjans de comunicació" (Efland, Freedman i Stuhr, 2003, citat per Agirre, 2005, p.329).

La formació continuada en educació artística és una estratègia adient per aportar elements que permetin al docent endinsar-se en el procés de redescobrir pedagògic i explorar les pròpies habilitats per enfortir-les a través de l'expressió del potencial creatiu que tingui. Aquest esforç es veurà reflectit a la pràctica docent on el repte serà l'adaptació dels continguts curriculars per mirar d'obtenir els millors resultats com els estudiants. **La formació continuada presenta beneficis no només per al docent sinó també per al claustre educatiu. En primer lloc, l'escola ha de vetllar per impulsar estratègies que contribueixin al perfeccionament col·lectiu de la tasca docent, com per exemple, la revisió. En segon lloc, la posterior "reforma dels sistemes de formació" que contribueixin al foment del desenvolupament productiu, científic i tecnològic" i cultural. Així com també a la conformació d'un teixit de coneixements que fixi una connexió constant entre les necessitats de la institució i la contribució de factors i agents del context que els envolta, que duguin finalment a la solució.**

Les aportacions de la formació continuada en l'àmbit de l'educació artística inviten a reconèixer, transformar i interpretar l'escola a través d'una relació de contacte recíproc en el qual es promogui la manifestació de les diferents formes de representació. Poden ser de tipus "auditives, visuals, kinestèsiques i gustatives, i es manifesten a través de la música, les arts visuals, la dansa, el discurs, els textos, la matemàtica, etc." (Eisner, 2007,

p.36). Igualment, s'articulen de manera coherent a la necessitat creixent dels centres educatius d'avui, tot apostant pel desenvolupament d'estratègies educatives innovadores, transformant no únicament els objectius i les pràctiques del docent sinó també l'experiència d'aprenentatge de l'alumnat i, encara, la seva interrelació amb el claustre educatiu. En conseqüència, les estratègies resulten ser un altre dels diferents engranatges en la pràctica docent: no n'hi ha prou amb l'establiment de què cal fer per aconseguir un aprenentatge i un resultat específic, sinó que cal indagar sobre les accions més eficaces que fa el docent. Això implica que s'assumeixen estratègies com el conjunt d'accions que, estant en línia amb els objectius i aprenentatges esperats i coherents amb les directrius del centre, són útils pel foment de la investigació i per oferir oportunitats a nens i nenes, per tal que aprenguin i impulsin l'educació artística com un element transformador i motivador del seu procés d'aprenentatge.

Fins a dia d'avui, entre els enfocaments i models que s'han utilitzat en la formació del professorat en destaquen les proposades per autors com Sparks & Loucks-Horsley (1989); Chang & Simpson (1997); Paquay & Wagner (2005); Cardona (2008) i García-Valcárcel (2009); citats per Guzmán Ibarra et al. (2012, p.23). En el cas de García-Valcárcel, (2009) **"basat en la indagació"**, en el (Chang & Simpson, 1997) **orientat a l'estratègia d'aprendre amb els altres"**, nocions que si són interpretades de manera paral·lela ens duen a la concepció del docent com un **"practicant reflexiu"** que, d'acord amb Paquay & Wagner (2005, p. 245), és una persona que és un practicant investigador que **dona prioritat a "activitats de l'estil de dur un diari dels incidents crítics, que analitzarà i utilitzarà com a part important del seu procés formatiu"**. També promou **l'enfocament de la formació col·lectiva assumint a la resta d'integrants del grup com a part activa de la reflexió.**

Resulta també interessant l'enfocament que fa l'aprenentatge rizomàtic (Deleuze y Guattari. 2002), **que defensa una educació oberta i flexible que complementi l'educació arbòria, lineal i binària per tal de donar respostes a les necessitats emergents dels alumnes, dels docents i dels centres educatius.** Aquest enfocament aplicat a la formació continuada per al professorat en el camp artístic potencia les interconnexions entre les relacions horitzontals dels agents que formen part del procés

educatiu. Així, **aquest tipus de formació no únicament promou l'empoderament sinó que també afavoreix una visió holística del centre i de tots els processos educatius que s'hi fan.**

4.2.2. Tipologia de formació del professorat

La formació del professorat es divideix en dos tipus: la formació inicial i la formació continuada. En paraules de Guzmán et al. (2012), “el concepte de formació adquireix connotacions diverses si ens referim als mestres de l'educació bàsica, i concretament a la seva formació inicial que implica la seva pròpia formació com a mestres, l'educació és la seva professió” (p.23). La fase de formació inicial s'entén com aquella que s'aconsegueix amb la formació superior i que serveix per dotar el docent de tots els coneixements bàsics i generals que necessita per al desenvolupament del seu futur exercici professional. Aquesta fase de formació inicial es considera fonamental perquè és on el docent adquireix totes les competències necessàries per desenvolupar de manera eficaç els objectius. En el cas de l'educació artística, tal i com indica Eisner (2007), però, cal donar continuïtat a la comprensió de les diferents concepcions i possibilitats de l'art perquè el docent acostuma a ensenyar a partir d'allò que ha viscut i coneix.

Altres autors com Paquay & Wagner (2005) assenyalen que la formació inicial en el camp de l'ensenyament de les arts ha de basar-se en continguts de caràcter artístic i pedagògic. Aquest aprenentatge ha de permetre que el docent, mentre s'està formant, s'apropii i experimenti paral·lelament de procediments i conceptes variats que l'ajudin a comprendre millor totes les capacitats i competències. Posteriorment, durant la pràctica pedagògica, els docents hauran de prendre decisions entorn els valors i concepcions que transmetran a l'alumnat. Pel que fa a la formació continuada en arts, aquests mateixos autors sostenen que el fet d'estar orientada a l'aprofundiment i major apropiació de l'àrea li cal un espai d'anàlisi des d'una posició crítica de les experiències viscudes pel docent al llarg del seu procés d'aprenentatge.

En el disseny de la formació continuada, la “literacy pedagogy” “The New London Group (2000), proposa **un metallenguatge de multialfabetització** o “Multiliteracies” basat en el concepte de “design” i plantejar qüestions com “What & How”. Segons això, els professors, mestres i professionals de l’educació són resignificats dissenyadors d’ambients i processos d’aprenentatge i no executors de poder guiant allò que cal pensar i fer. Aquesta concepció de disseny està connectada amb el concepte d’intel·ligència creativa (Gardner, 2005) on el docent és vist com un investigador de dissenys educatius amb l’objectiu d’adequar currículums, metodologies, dissenys a l’aula i de motivació de les múltiples intel·ligències (Gardner, 2005), és a dir, tots els tipus d’aprenentatge.

Similarly, there is something irreducibly unique about every person's voice. Designing always involves the transformation of Available Designs; it always involves making new use of old materials. [...] It is also important to stress that listening as well as speaking, and reading as well as writing, are productive activities, forms of Designing (Masny & Cole, 2007, p. 19).

La comunitat educativa, tant els educadors com els educats, necessita un llenguatge per descriure les formes de significat que estan representades als dissenys disponibles o “Available Designs” i de redissenys o “Redesigns” (The New London Group, 2000). Dit d’altra manera, necessiten un metallenguatge, un llenguatge que els permeti parlar sobre el mateix llenguatge, imatges, textos i interaccions de construcció de significats.

En aquest sentit, és significativa l’elaboració de formació basada en la comprensió de l’ “aprenentatge rizomàtic” (Deleuze y Guattari, 2002), on les incerteses i les derives són acceptades tot buscant l’adaptació als mateixos alumnes, en aquest cas, als docents. **Els sabers haurien d’estar al servei de l’educació per a la integritat, de formar individus crítics capaços de fer tasques creatives i assegurar que les formacions comportin el desenvolupament de la creativitat, la innovació i la producció, així com el ple desenvolupament personal, sigui de caràcter individual o bé comunitari, com ho seria el claustre de professors.** Cornier (2008), afirma que:

L'aprenentatge rizomàtic consisteix **en abraçar la incertesa**. Aquest n'és l'objectiu [...] Miro de pensar l'ensenyament com una imitació del procés d'enfrontar-se a situacions incertes, on es desenvolupen les competències bàsiques necessàries per lluitar contra la incertesa. Hi ha moltes bones paraules relacionades amb ella: responsabilitat, autonomia, creativitat... però estic començant a pensar que tot queda reduït a la incertesa (p.4).

4.2.3. Tipologia d'acompanyament al centre educatiu

Actualment, les activitats de formació continuada d'acompanyament per a docents de centres escolars poden ser de caràcter interescolar (resulten ser les més comunes i són dissenyades per entitats diferents a l'entitat educativa) o intraescolar (realitzades pel mateix centre educatiu), així com també formació impartida per diferents institucions (amb acords educatius). Les activitats de formació poden ser impartides en format presencial o virtual. Entre les modalitats en ús en destaquen les següents:

- Seminari o ponències: són trobades en les quals es desenvolupa puntualment una àrea específica.
- Xarxes de centres: aquest tipus d'activitats de formació continuada contribueix a la divulgació d'experiències i resultats de processos. Aquests formats "permeten allunyar-se d'estructures rígides i jerarquitzades, facilitant noves formes de lideratge i aprenentatge. L'autoregulació, la recerca de propostes i solucions compartides, el treball en equip i la cooperació caracteritzen aquest tipus de formació (Riesco, 2018,p.1).
- Cursos universitaris: aquesta modalitat pretén ampliar i compaginar els continguts tractats amb la formació inicial rebuda, és impartida per especialistes.

Aquestes modalitats formatives poden ser proposades per empreses privades o instàncies públiques. A nivell estatal, en destaquen alguns programes com "Cursos de Formació en Xarxa del Professorat, "Cursos d'anglès per a titulats del màster en

professorat i mestres” i els “Cursos d’Estiu per a la formació permanent del professorat”, tots ells iniciativa del Ministeri d’Educació.

És important destacar la rellevància que actualment està aconseguint la modalitat online amb una capacitat d’expansió sense límits d’accessibilitat i temps. Aquesta modalitat busca proporcionar la instrucció i la formació de coneixements i sabers adients a les necessitats col·lectives canviants. Aquesta rellevància és reconeguda en documents estatals com la Llei Orgànica 1/1190, de 3 d’octubre d’Ordenació General del Sistema Educatiu (BOE, 1990), que reconeix el procés accelerat de modernització que s’estén per Europa i que permet capacitar la joventut d’avui en dia perquè s’hi adapti tot i que el sistema educatiu espanyol encara no s’hi ha pronunciat favorablement de manera explícita. La formació online suposa la generació d’estratègies educatives que afavoreixin el compliment dels objectius conjunts orientats a la participació responsable dels estudiants a la societat, alhora que permet escenaris que afavoreixin també els desenvolupament de valors i respecte a totes les llibertats i drets fonamentals, tot fent activitats entre els que ho figuren aquelles relacionades amb l’educació artística.

4.2.4. Dificultats dels docents

Entre els diversos problemes que pot trobar un docent mancat d’una sòlida formació inicial en el camp de l’educació artística, en destaquem les següents situacions:

- **Limitacions tècniques i conceptuals en la planificació, disseny i organització de continguts** (definició de l’enfocament i models a seguir, objectius i metodologies). **Manca de claredat en els processos d’aplicació i seguiment de les activitats i processos desenvolupats a classe** (disseny d’instruments, processos de valoració de caràcter global i atenció adient a les necessitats de l’alumnat).
- **Confusió sobre els criteris i procediments d’avaluació corresponents als objectius proposats.**

Gleizer (2020), a *Una mirada integradora de les arts a la didàctica del patrimoni artístics i musical*, comenta que “és important destacar la necessitat de transmetre el

llegat cultural i artístic a tots aquells que s'estan formant per ser docents perquè siguin conscients de la seva importància i també perquè tinguin les eines didàctiques necessàries per poder dur a terme la seva tasca professional" (p.1555).

D'altra banda, Mejía (1896) assenyala que l'educació inicial, independentment de la durada que tingui, no garanteix un exercici professional idoni indefinidament, "capacita només per començar la carrera o feina i aporta els fonaments per continuar l'educació durant la vida professional de l'individu" (p.44). Cal afegir que "sense educació continuada la competència decreix progressivament i inexorable". L'autor enuncia determinats aspectes de dificultat que experimenta un docent quan només se cenyeix a la formació inicial durant el desenvolupament del seu exercici professional:

- *Incongruència*: es produeix quan comença a haver una distància entre els coneixements del docent i la innovació que es produeix a la seva àrea de coneixement,
- *Experiència*: si no es contrasten els coneixements i els interrogants adquirits durant l'exercici docent amb altres referents, hi ha el risc de reproduir error i limitacions.
- *Memòria*: segons l'autora, hi ha "una inexorable taxa d'oblit que tendeix a fer decreixer les competències pertinents" (p.44).
- *Canvis*: cal que el docent s'adapti al ritme dels canvis (Mejía, 1986).

Tal i com s'assenyala a l'apartat anterior, aquestes dificultats observades a l'educació artística i la formació inicial dels docents poden ser superades a través de la formació continuada.

4.3 Transformació educativa a través de la inter/multidisciplinarietat de les arts

4.3.1. Conceptualització: transformació educativa

Islas Torres i Carranza Alcántar (2011) assenyalen que “un dels reptes de l’educació actual ha de ser la reconstrucció de l’espai educatiu i adaptar-lo a la societat que està subjecta a continus canvis” (p.3). En aquest tipus de situacions d’aprenentatge, l’esforç del professor se centra en ajudar l’estudiant a desenvolupar talents i competències fent ús dels nous esquemes d’ensenyament, convertint el docent en un guia del procés d’ensenyament-aprenentatge. Alhora, l’estudiant esdevé un subjecte més autònom i autosuficient que construeix els seus propis coneixements. El professor té, en aquest cas, la funció d’ajudar-lo a aprendre (Meso, 2010, citat per Islas Torres & Carranza Alcántar, 2011, p.10).

Les estratègies d’aprenentatge es caracteritzen per ser procediments a través dels quals es pot adquirir informació i integrar-la al coneixement ja existent, comporten un esforç, són voluntàries, essencials i necessàries en els àmbits educatius perquè, en general, ajuden a la millora de la tasca acadèmica (Donolo, 2004 citat per Islas Torres & Carranza Alcántar, 2011, p.10). Per Ottone (1993), “l’educació que prefigura les funcions de futur” ha de potenciar “la capacitat d’abstracció, el desenvolupament d’un pensament sistèmic complex i interrelacionat, l’habilitat d’experimentació, la capacitat de col·laboració, el treball en equip i la interacció amb els pares” (p.3). A partir d’aquestes idees, la transformació educativa és concebuda com un conjunt de canvis especialment a nivell qualitatiu, que fan possibles “noves concepcions, noves pràctiques i noves alternatives per a la tasca àulica” (Merino, 1997, p.1010). Tal com assenyala Merino (1997), cal pensar en el docent des de la perspectiva del “seu caràcter

d'intel·lectual i d'investigador amb possibilitats de reconstruir la pròpia tasca" (p.101), amb capacitat per "conèixer la matèria a ensenyar", relacionar-la amb "la vida quotidiana", "planificar l'ensenyament" i fer-ho de manera "interdisciplinària" (p.10).

En el context català, des dels Departament d'Educació, Serveis d'Innovació, Xarxes i Serveis Educatius (2020) s'han establert les dimensions de la transformació educativa en el marc de l'escola inclusiva, entesa com "un centre que aprèn":

- *Desenvolupament personal i social*: la transformació és un procés que implica activar totes les dimensions de l'ésser humà per a una millora educativa.
- *Acompanyament de l'alumnat*; a través d'un pla de centre que té l'objectiu de garantir l'autonomia i fomentar l'esperit crític.
- *Personalització dels aprenentatges*: ha de garantir la inclusió i l'equitat. Cada alumne ha de ser el centre dels seus propis aprenentatges.
- *Organització i gestió flexible del centre*: dinàmica, obertura, lideratge transformador distribuït i inclusiu.
- *Ecosistema educatiu en els aprenentatges*: orientat al compliment de les competències de la vida i pensat en xarxa amb la comunitat educativa, tot integrant els agents de proximitat.
- *Metodologies d'aprenentatge per a la vida*: desenvolupament de competències per a la vida a través d'un model pedagògic inclusiu, innovador i plural que tingui el punt de partida a les necessitats reals de l'alumne. Presa de decisions i participació activa.
- *Cultura avaluadora per a l'autoregulació de l'aprenentatge*: avaluació coherent amb la pràctica reflexiva i amb l'autoregulació i la coavaluació.

Segons l'opinió de Jesús Moral (2020), Subdirector General de Formació Innovació del Departament d'Educació:

La transformació educativa és una necessitat urgent per poder avançar en qualitat educativa i en justícia social. No es tracta de canviar per canviar, la transformació ha de

ser profunda, rigorosa i també interpel·ladora perquè ens invita a qüestionar-nos individualment, de manera particular.(...) Veritablement, hem de repensar el propòsit de l'educació i transformar tot allò que calgui, prenent decisions valentes, amb participació i amb recursos. És important perquè ens hi juguem el futur, el de tots nosaltres i el dels nostres fills i filles (Entrevista personal, 10 d'octubre 2020).

Al llarg d'aquest treball es reivindica que la transformació educativa implica una transformació de tots els agents implicats, especialment els docents. Entenent aquesta transformació com a desenvolupament professional, cal tenir present que “per a que es produeixin canvis generatius cal que existeixi, primer, una presa de consciència de quins són les creences i els valors pels quals ens guiem i, segon, una veritable voluntat de canvi” i també, “que detectar tot allò que ens limita i comprendre allò que ens fa actuar d'una determinada manera, és la clau de tota la transformació”. Així, la reflexió crítica és la pedra angular del nostre desenvolupament professional” (Esteve et al. 2019, pp.19-20).

4.3.2. Inter-multidisciplinarietat a través de les arts com a mitjà de transformació

Rifa-Valls (2019) comenta que actualment hi ha una gran diversitat d'enfocaments i perspectives en el disseny de pedagogies creatives i de la creativitat: “educació multidisciplinària, pedagogies del disseny, investigacions dialògiques, place-based pedagogies o pedagogies situades localment, pedagogies del disseny, investigació basada en les arts, A/R/Tografia, pedagogies decolonials, pedagogia de l'actuació o performance pedagogy, educació multisensorial, pedagogies de contacte, pedagogies culturals i comunitàries, entre altres”. Segons l'autora:

Totes aquestes expectatives generen formes de resistència envers els discursos de **pedagogies creatives per sobreviure a la “via mercurial” (Hargreaves, 2011) del canvi**

educatiu: currículums flexibles, diversitat d'aprenentatges i identitats en transformació neoliberals que travessen els sistemes educatius a través del desafiament del currículum, els aprenentatges i les identitats de canvi educatiu.

La tesi està centrada en un apropament metodològic inter-multidisciplinari. La teoria de la inter-multidisciplinarietat és un producte recent de la reflexió filosòfica, renovada pels descobriments pedagògics i reforçat també per la creixent presència de les ciències de la informació i el desenvolupament general de la teoria de sistemes.

Els autors citats conceben la multidisciplina des d'una posició gnoseològica, és a dir, com un estudi general que reflecteix la concordança del pensament entre el subjecte i l'objecte. En aquest context, no s'estudien els coneixements particulars sinó la natura del coneixement en general, tot i que es poden fer anàlisis ocasionals per fer èmfasi en algun límit o fonament d'altres coneixements particulars. A diferència de l'epistemologia, la gnoseologia està vinculada al coneixement científic (episteme) i les seves metodologies (investigació i resolució de problemes), tot i que el saber humà no hauria d'estar circumscrit només al coneixement científic per no respondre a les necessitats d'avui en dia.

Multidisciplinary research is challenged by the following requirements: to grasp the complexity of the problems, to take into account the diversity of scientific and societal views of the problems, to link abstract and case specific knowledge, and to constitute knowledge with a focus on problem-solving for what is perceived to be the common good (Hirsch et al., 2008, p.19).

Segons Hirsch et al. (2008) **la multidisciplinarietat s'apropa a un tema des de les diferents percepcions de cadascuna de les disciplines de manera independent, la interdisciplinarietat fomenta les sinergies entre les dades i, en especial, entre els resultats, tot estimulant els enfocaments i interpretacions integrats.** Hi ha una clara necessitat de crear valors o nivells dins del sistema per aconseguir que realment siguin multidisciplinaris i involucrin activitats en tots els nivells de l'educació, per tal de

coordinar el sistema innovador envers un propòsit comú (Jantsch, 1972, citat per Hirsch et al., 2008).

Aquests autors van distingir 4 subnivells del mateix sistema (veure Figura 21).

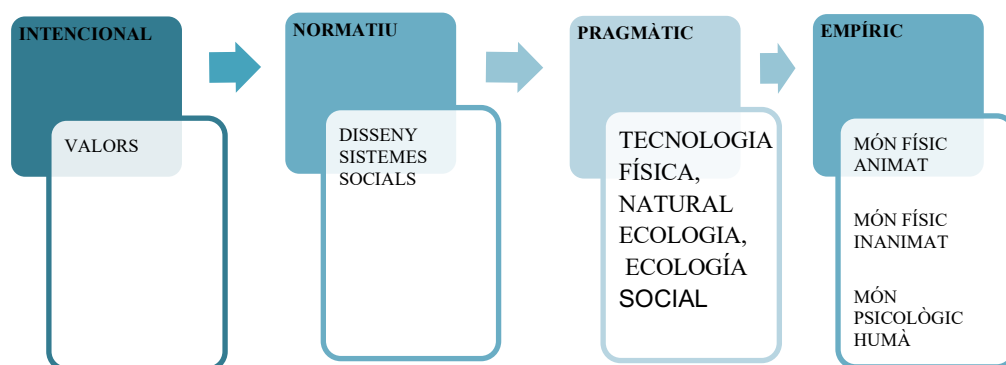


Figura 21. Subnivells d'un sistema innovador. (Elaboració pròpia a partir de Hirsch et al. 2008).

Traslladar la multidisciplinarietat al món educatiu suposa fer un “gir global a l’interior de la configuració del saber que a través de lo transversal-subjectiu pot crear un escenari pedagògic definit com a diàleg de sabers” (Pérez, Alfonso & Curcu, 2013). Un dels objectius pedagògics de la multidisciplinarietat és fer possible un treball creador que impulsi els sabers formatius i abasti també les possibilitats de desenvolupament de l’autoconsciència. **En aquesta investigació, el diàleg de sabers que planteja la multidisciplinarietat és entès com una contribució a la formació d’una pedagogia transformadora.**

Des d’un punt de vista pedagògic, la inter-multidisciplinari es refereix als *multi-sabers* perquè no és el saber acadèmic, institucionalitzat i escolaritzat de l’educació formal, l’únic que té validesa. El saber extra-acadèmic, informal o no-formal, pot arribar a desenvolupar un rol igualment important en la conjunció de sinergies “per la concepció de sabers plurals, oberts, creatius, mòbils i flexibles, que condueixin a una expressió ampliada de la realitat” (Pérez et al., 2013, p.12). **La inter-multidisciplina permet incorporar sabers subestimats pels currículums tradicionals, però no únicament sabers**

sinó també identitats, formes d'aprendre, maneres de concebre el coneixement, hibridacions culturals i transmissió d'experiències, entre altres, a través de la creativitat.

La inter-multidisciplina, per a Pérez et al. (2013), s'adequa molt bé a la teoria general de sistemes, on la part i el tot tenen una reciprocitat innegable. La inter-multidisciplina a través de les arts pot ser estudiada segons el plantejament de Morín (1995). Aquest autor, a partir de la teoria **del pensament complex**, elabora un paradigma de la complexitat en el qual fa **èmfasi en la importància de passar d'allò general a allò específic**, de manera que des de la ciència de la complexitat es faci possible la interdisciplinarietat del coneixement a través d'uns principis fonamentals (veure Figura 22).

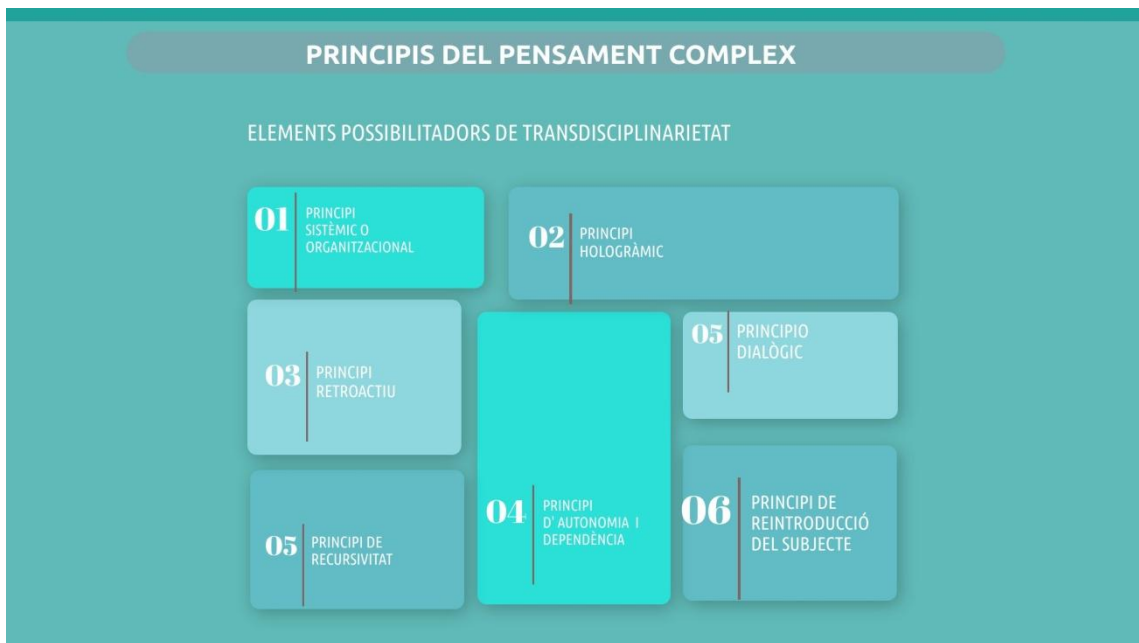


Figura 22. Principis del pensament complex.(Elaboració pròpia)

Aquests principis són considerats en aquest estudi tal i com es mostra tot seguit:

- Principi sistèmic o organitzacional, que fa al·lusió a la manera en que el tot es compon per cadascuna de les parts.
- Principi "hologràmic", que planteja la relació bidireccional implicada en la causa i l'efecte.

- Principi de recursivitat, que fa referència a que, tot i l'existència d'una relació entre les diferents parts del tot i també entre les causes i les conseqüències, aquestes darreres no es presenten de manera lineal conformant les bases per a l'autoorganització.
- Principi d'autonomia i dependència, que indica que els éssers humans, malgrat la seva autonomia, són dependents del medi ambient.
- Principi dialògic, que fa èmfasi en el fet que malgrat que existeixin nocions contradictòries, totes formen part d'un fenomen complex que les inclou.
- Principi de la reintroducció del subjecte, que planteja l'existència de la incertesa enfront l'elaboració del coneixement, donat que és una construcció de la ment (subjecte) (Morín, 1995).

L'existència d'accions interdisciplinàries i multidisciplinàries són possibles des del marc de pensament complex perquè parteix de la base de que el tot està integrat per la relació de cadascuna de les seves parts i, malgrat que aquestes semblin contradictòries, segueixen formant part del tot. És pertinent pensar que la manera en què les diferents disciplines estan exposades a trobar-se en diferents escenaris, són també aquells on es presenta un diàleg continuat entre les diferents disciplines en l'elaboració de coneixement (sistema adaptatiu complex), amb predomini de l'enteniment de la diversitat com a valor (ambiocentrisme), que promou la construcció del coneixement democràtic, participatiu i responsable. (Morín, 1995)

Així, el pensament complex d'Edgar Morín valida la situació relacional entre diferents disciplines i àrees de coneixement, fet que no és aliè als centres educatius (Bonil, Sanmartí, Tomàs & Pujol, 2004; Gairín, 2010; Morín, 1995; Olmedo, García & Mateos, 2006). La naturalesa epistemològica i les característiques formatives converteixen els espais en idonis per a la interacció de diferents disciplines i elements conceptuals que milloren la construcció de coneixement. Això representa un repte per a tots els actors, perquè tenint en compte les teories del pensament complex, el coneixement és

construït de manera tan complexa que semblaria estar **"constantment relacionat amb la relació limítrof amb les estructures de predicció i control a través d'un estat aparent de caos, que li exigeix un nivell elevat de flexibilitat i li permet crear a mesura que aprèn"** (Gairín, 2019). Això dificulta la construcció de coneixement en un **procés relacional complex en el qual resulta indispensable el desenvolupament de condicions favorables per a la interacció**, no només entre les disciplines sinó també entre els subjectes; tot utilitzant relacions dialèctiques vàlides a través del respecte, l'acceptació, la democràcia participativa i l'organització de noves estructures projectades de manera global o general (Bonil et al., 2004).

A les seves aportacions, Gairín (2006) **destaca la necessitat de fomentar la transformació i la millora no únicament als processos d'aprenentatge individuals dels subjectes sinó també l'actualització, renovació i millora dels centres educatius**. Aquests processos poden ser avaluats i verificats a través d'agents externs que en constatin l'eficàcia (Gairín et al., 2006), tot destacant la necessitat d'una verificació i control tant intern com extern de les pràctiques desenvolupades als centres educatius (Gairín, 2011).

Gairín (2010; 2011) fa una aportació crítica a l'educació fent incidència en el fet de que, malgrat les grans transformacions que són observables al món en els darrers anys, l'educació, els centres i les pràctiques educatives que s'hi desenvolupen s'han mantingut inalterables tot incorporant transformacions mínimes que regularment s'associen a la incorporació de les noves tecnologies. A través de la crítica, l'autor fa èmfasi en la necessitat de desenvolupar pràctiques educatives innovadores que permetin el canvi i el desenvolupament de noves formes de construcció i aplicació del coneixement. Agirre (2005), per la seva part, mostra cert escepticisme, recel i fins i tot oposició, sobre els moviments de "reconstrucció disciplinar" com poden ser la inter-multidisciplinarietat perquè considera que només aspiren a situar l'educació artística al mateix nivell o inferior que les que conformen els plans educatius, sense tenir en compte l'oferta curricular ni les necessitats educatives.

A la llum d'aquest pensament avui estic arribant a la conclusió de que és en la "qualitat" de l'objecte artístic, en la genialitat del subjecte creador o en el valor

del context, on s'han de fonamentar, aïlladament, les propostes educatives. Han de fer-ho, més aviat, al lloc de trobada d'aquestes dimensions del fet artístic, és a dir, en el terreny de l'experiència estètica, on podem fonamentar una educació artística –tot i que m'agrada més anomenar-la educació estètica- que ofereixi una perspectiva menys reduccionista del fenomen. Al meu judici, és en la trobada entre producte, subjecte i circumstància on cal buscar la raó de l'experiència estètica (Agirre, 2005, p.32).

Aquesta visió és compartida per múltiples autors com Eisner (2007), que estudia les escoles i les institucions educatives de forma crítica tot destacant-ne la capacitat de romandre invariables en el temps, de negar-se a la possibilitat de transformació i sumant amb aquesta negació a la creació de múltiples formes d'analfabetisme. **L'autor proposa, des d'una perspectiva fonamentada en el pensament complex, que les escoles siguin vistes com cultures i que es permeti la seva capacitat de transformació en la interacció amb els subjectes, amb les seves necessitats i desenvolupant així la capacitat de créixer i canviar** (Eisner, 2007).

Aquests preceptes inviten a reconèixer, transformar i interpretar l'escola a través d'una relació de contacte recíproc, en el qual es promogui la manifestació de les diferents formes de representació següents:

[...] auditives, visuals, kinestèsiques i gustatives; i es manifesten en la música, les arts visuals, la dansa, el discurs, els textos, la matemàtica, etc. Allò que triem simbolitzar forma part de la nostra experiència i la nostra experiència, tant empírica com imaginativa, està influïda (però no determinada) per l'agudeses dels nostres sentits (Eisner, 2007, p.36).

Aquest plantejament esdevé un element a tenir en compte en els processos d'aprenentatge que es fomenten a través d'estructures pedagògiques que facilitin l'exploració dels sentits. S'obre un espectre d'acció per a l'art com a expressió que permet als subjectes interpretar el món des de diferents disciplines a través dels sentits:

Tota idea que desconegui el rol necessari de la intel·ligència en la producció d'obres d'art es basa en la identificació del pensament en un ús de determinat

tipus de material, de signes verbals i de paraules. Pensar de manera eficaç les relacions de qualitats és una referència tant severa pel pensament com ho és pensar en relació als símbols verbals i matemàtics (Dewey, 1980, citat per Eisner, 2007, p.43).

En aquesta mateixa direcció Marko et al., (2019) al text *Proposta pel desenvolupament de competències transversals al Grau de Pedagogia* parteix d'un estudi de cas basat en una aproximació fenomenològica i qualitativa, complementada amb l'aplicació d'un qüestionari a una mostra total de 141 alumnes de primer curs del Grau de Pedagogia de la UPV/EHU (Marko et al., 2019). Els autors van seguir un procés d'investigació en 3 grans fases (veure Figura 23).

Figura 14.

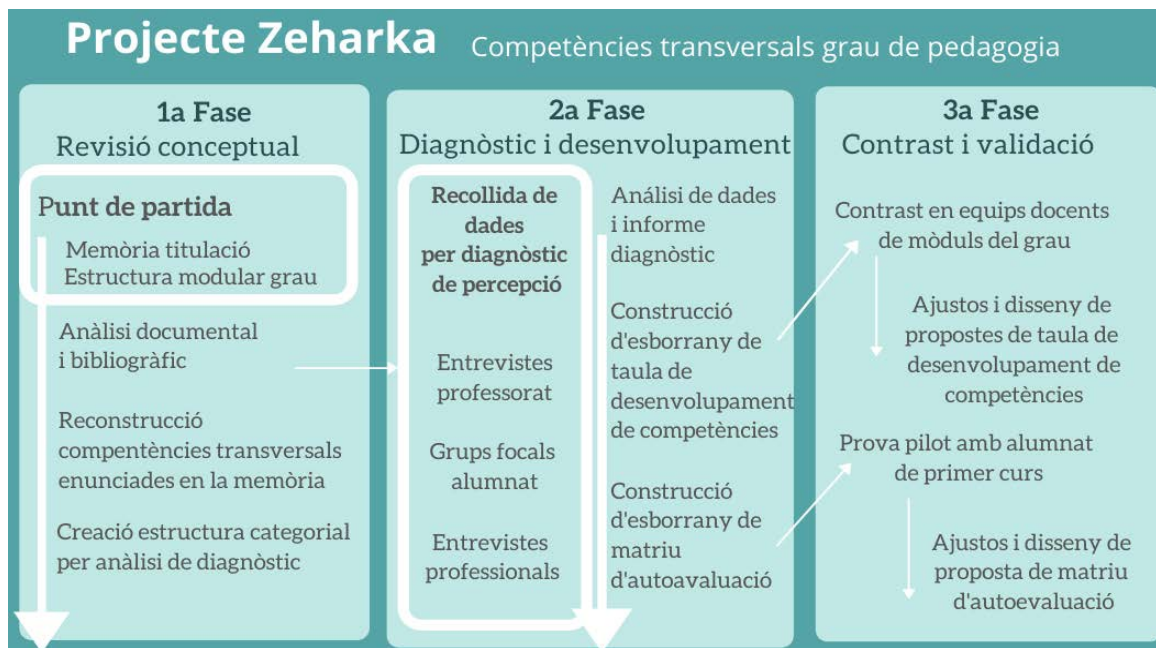


Figura 23. Fases i estructura del Projecte Zeharka.(Elaboració pròpia a partir de Marko et al. ,2019, p.384)

Marko et al. (2019) van concloure que en el procés formatiu és necessari que els estudiants reconeguin la importància contextual que té el seu procés d'aprenentatge, de manera que es motivin a **desenvolupar diferents habilitats a través de les**

competències transversals. Igualment, assenyalen que les dades obtingudes permeten identificar els estudiants que inicien el grau de pedagogia, fent pertinent l'ús i coordinació d'activitats educatives centrades en el desenvolupament de les competències transversals en aquests estudiants.

A través del pensament complex es generen estructures conceptuais i epistemològiques que sostenen la necessitat implícita de la relació de diferents disciplines per a la creació de coneixement, cadascuna d'elles és important per a la construcció d'un tot.

L'art desenvolupa un paper important en aquest procés perquè fa aportacions a la comprensió del món des d'una perspectiva àmplia que esdevé l'escenari contextual al qual poden recórrer totes les disciplines. La flexibilitat del camp artístic permet una integració teòric-pràctica que s'ajusta a les diferents disciplines. Un exemple el tenim en la manera en què Abada (2009) desenvolupa una proposta educativa vinculada a la dinamització dels continguts pedagògics per a infants entre 3 i 6 anys, a través de diferents manifestacions artístiques contemporànies. L'autor es va basar en una metodologia qualitativa, de caràcter constructivista, a partir dels fonaments de la pràctica psicomotriu de Bernard Aucouturier, promovent processos performatius de l'acció corporal i l'experiència estètica (Abad, 2009). Abad (2009) utilitza les bondats ofertes per l'art per poder aconseguir objectius pedagògics amb infants d'educació infantil i la formació centrada en la promoció de valors que sumen a la millora de certs processos socials, com poden ser la tolerància, el respecte, la crítica constructiva, la comunicació, etc.

Un altre exemple significatiu de l'ús inter-multidisciplinari de l'art és l'experiència pràctica feta per Morón (2011b), recollida al text titulat *La creació artística en l'educació de les persones amb discapacitat intel·lectual, L'autodeterminació*. A partir de la investigació-acció i d'un estudi de cas, l'autora analitza el desenvolupament de la pràctica educativa en tres centres educatius (un de titularitat pública, un altre de concertat i religiós, i un altre creat a través d'una associació de pares), en els quals va treballar amb 4 nenes i una nena d'educació especial dels graus d'educació primària durant 22 sessions de treball (Morón, 2011). Aprofitant "les possibilitats de l'educació

de la creació artística com a element potenciador del desenvolupament dels components de la conducta autodeterminada en els alumnes amb DI" (p.497). La proposta desenvolupada de caràcter inclusiu, lúdica i activa pretenia orientar l'estudiant en el procés del desenvolupament del jo (Morón, 2011).

A través de l'experiència, Morón (2011) conclou que l'ús de l'educació artística hauria de ser fonamental en els processos de formació del professorat, de manera que fes possible optimitzar els processos d'ensenyament a través de processos lúdico-pedagògics. D'altra banda, l'autora troba a través d'aquesta proposta una manera de transcendir els límits de la pròpia disciplina, per restablir ponts entre l'educació artística i l'educació especial tot promovent la creació d'escenaris inclusivius que vinculin els estudiants a través de l'art com a llenguatge universal. El reconeixement de la universalitat de les arts ha comportat el desenvolupament de múltiples iniciatives teòric-pràctiques que n'impulsen el desenvolupament en diferents contextos.

Tanmateix, tot i que l'art és reconegut com un dels agents de canvi social, "s'adverteix que al segle XXI l'educació artística continua subordinada a altres àrees de coneixement i sovint ocupa un lloc marginal als programes d'estudis" (Ordaz, 2016, p.52), Tot i que es reconeixen els beneficis i els avantatges de l'educació artística i de l'art en l'educació en general, se li continua atorgant un lloc relegat entre la resta de disciplines, fet que en dificulta l'aprofitament a través de la interdisciplinarietat o la multidisciplinarietat. El desenvolupament de propostes pràctiques com les esmentades, evidencien els diferents usos i aplicacions que pot tenir l'art en els processos formatius dels subjectes (Abad, 2009; Herrera & Orozco, 2015; Morón, 2011; Rivera, 2013; Salido-López & Maeso-Rubio, 2014).

Barbosa Becerra de Souza (2009) planteja el concepte d'hibridació en la multidisciplinarietat com una manera de pensar on allò únic es transforma en allò múltiple, la unitat és el tot" (p.1). Troba en el procés d'hibridació no només la possibilitat d'unir o estructurar diferents tècniques sinó també una obertura de les portes de l'art, que permeten connectar amb diferents disciplines. Al seu text *Treball en xarxa, projectes col·laboratius i multidisciplinaris en es arts electro-digitals*, Valente & Adler qüestionen la manera com avui en dia s'han difuminat els límits en la creació de diferents continguts

i processos. Com a exemple, els autors assenyalen la manera com s'usen les noves tecnologies per afavorir la creació de nous continguts ressaltant alguns exemples de creacions a través de recursos digitals via web:

[...] els treballs d'artistes d'avantguarda que des de les primeres dècades del segle XX van iniciar una interessant exploració de les alternatives que oferien els encreuaments entre les esferes de l'art, la ciència i la tecnologia. És evident el caràcter pioner de les obres com Modulador-Llum-Espai de László Moholy-Nagy (1930) o Plaques de cristall rotatòries (Òptica de precisió), realitzada per Marcel Duchamp (1920). El 1919, durant una breu estada a Buenos Aires, l'artista va crear una ready-made que va titular Readymade Malheureux (malaurat) (Valente & Adler, 2014, p. 37) .

En aquest article, Valente & Adler (2014) recuperen diferents experiències pràctiques per exemplificar **les xarxes col·laboratives i multidisciplinàries que es formen com a resultat de projectes col·laboratius i inter-multidisciplinaris. Una mateixa creació pot comptar amb la participació de diferents persones en el procés creatiu, que pot tenir una finalitat educativa o comunitària** (veure Figura 24).

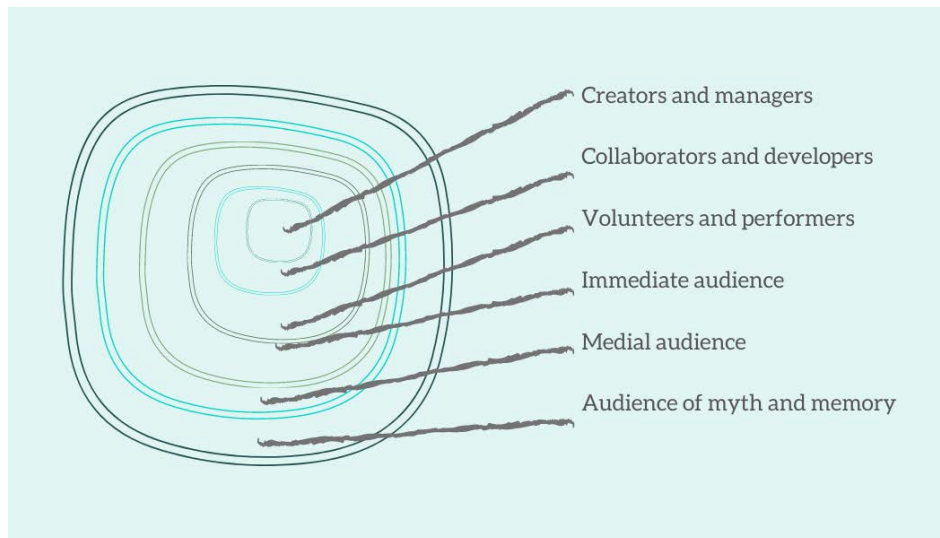


Figura 24. Gràfica d'autoria col·lectiva. (Elaboració pròpia a partir de Suzanne Lazy, citada per Valente & Adler ,2014, p.41)

Totes aquestes troballes reforcen la importància de les experiències col·lectives en la creació artística a través de la multidisciplinarietat.

5.

MÈTODES/ METODOLOGIES QUE AFECTEN L'OBJECTE D'ESTUDI

En aquest capítol presentem una anàlisi exhaustiva dels diferents elements que componen l'enfocament metodològic adoptat en aquest treball d'investigació. El primer apartat correspon a l'explicació dels fonaments del disseny del marc metodològic, es concreten les raons que han dut a **la selecció d'un disseny qualitatiu i d'estudi de cas** per aconseguir els objectius plantejats en el present estudi. Al segon apartat, s'expliquen els passos fets per a la seva aplicació tot enumerant les diferents fases i activitats desenvolupades durant el treball de camp: **disseny d'instruments qualitatius i recollida i anàlisi de dades.**

5.1 La investigació qualitativa

Pel que fa a la interpretació filosòfica del pensament humà, aquesta investigació es fonamenta en les consideracions fetes per Hessen (1981) sobre el subjectivisme. Aquest autor assenjala que “intenta fonamentar el coneixement humà en el subjecte, i per aconseguir-ho posa el món de les idees, el conjunt de principis del coneixement en el subjecte” (p.37).

A partir d'aquí, **l'estudi que presentem s'inscriu en la perspectiva qualitativa i interpretativa d'investigació** tal i com s'explicita a continuació. Per Husserl (1859-1938), el paradigma interpretatiu és un camí per aproximar-se a la realitat on “la veritat no resideix en el judici sinó en sí mateixa, l'evidència consisteix en adonar-se de la coincidència entre la significació i el significat, de la perfecta correspondència entre l'afirmació i el fet” (p.3). Aquesta posició implica que l'investigador comprèn la realitat a través d'un procés de coneixement i interpretació, relacionant el món real amb el món vital. Tal i com també assenjala l'autor, això permet captar “l'essència del fenomen [...] analitzant el significat que el subjecte dona a les seves accions” (Husserl, 1996, p.33). Per tant, el paradigma interpretatiu es fonamenta en les característiques de l'objecte d'estudi i dels enunciats interrogatius que sobre ell es fan. Es tracta d'un procés que té com a propòsit fonamental la generació de teoria a través d'una estratègia en espiral, una lògica d'escenaris d'anàlisi que permeten comprendre l'objecte d'estudi. Així, des de la lògica intensiva, es fa èmfasi en la introducció analítica, en la recerca de la comprensió, en la generació de teoria i en l'especificitat. És un procés on es busca construir categories interpretatives, per la qual cosa es treballa amb pocs casos per poder aprofundir en el significat i desenvolupar processos de comprensió a partir d'una teoria orientadora, juntament amb la informació empírica producte del treball de camp (Goetz & LeCompte, 1988).

Latorre, de Rincón & Arnal (2005) assenyalen que aquest enfocament pedagògic és adient a l'educació perquè respon a la necessitat d'actuació des de models teòrics i mètodes d'investigació, tot afavorint que s'adaptin a la flexibilitat subjectiva que

comporten les característiques dels subjectes, essent els processos acadèmics el resultat d'experiències específiques que tenen els participants en els contextos educatius. Com a conseqüència, s'inclouen elements que no poden ser quantificats i que necessiten ser descrits i explicats de manera àmplia, com poden ser els significats, la motivació, les accions i la intenció, que s'atribueix de manera subjectiva d'acord amb l'experiència.

La selecció de la metodologia qualitativa aporta a aquesta investigació la possibilitat d'explorar els fenòmens de manera exhaustiva i, amb l'objectiu de tenir una major amplitud sobre el tema, permet també analitzar les dades obtingudes tot interpretant els fets a través de fonaments teòrics ben definits (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Les característiques de la investigació qualitativa rellevants per a aquest estudi se sintetitzen a la següent figura. (veure Figura 25):



Figura 25. Enfocament qualitatiu de la investigació.(Elaboració pròpia a partir d'Hernández et al. 2010)

5.2 L'Estudi de cas instrumental: definició i característiques

Plantejar el disseny d'una investigació resulta útil per direccionar i orientar les accions pràctiques de l'investigador fent possible el plantejament de pautes sobre les quals es farà l'estudi (Hernández et. al, 2010).

Entre les diferents possibilitats i enfocaments que s'emmarquen en el paradigma qualitatiu, hi trobem els estudis biogràfics, la fenomenologia, l'etnografia, la teoria fonamentada i l'estudi de cas. En aquesta ocasió, hem optat per treballar a través de l'aplicació del darrer, l'estudi de cas.

L'estudi de cas permet explorar amb profunditat el fenomen estudiat en els seus contextos naturals (Bogdan & Biklen, 1982; Vázquez & Angulo, 2003), tot fent comprensible la forma com els participants signifiquen la situació objecte d'estudi (Sandín, 2003). L'estudi de cas parteix de la descripció dels subjectes per aportar la millora de les pràctiques educatives (Ballester, Nadal & Amer, 2014; González, Arquero & Hassal, 2014) relacionades amb les experiències d'educació continuada del professorat, fonamentades en les experiències artístiques.

L'estudi de cas, com a mètode d'investigació, és un dels models o tipus generals d'investigació en ciències socials (Goetz & LeCompte, 1988) i ha tingut una gran importància en el desenvolupament de les pròpies ciències socials i, en especial, a l'educació. Alguns estudis de Freud, Piaget, Maslow, Adler i Rogers, entre altres, [...] van néixer i es van nodrir de l'estudi de casos. En el marc de la investigació qualitativa, l'estudi de cas és considerat com una estratègia encaminada a la presa de decisions i és una metodologia especialment adient en l'àmbit de la indagació d'aquest treball per la seva capacitat de generar hipòtesis i descobriments, de centrar l'interès en els individus i institucions i per la seva alta flexibilitat i aplicabilitat a situacions naturals. L'estudi de cas pretén abordar la particularitat i la complexitat d'un cas singular (o més d'un, com en aquesta investigació). Es tracta d'un estudi específic, exhaustiu, interpretat en el

marc d'un escenari sociocultural concret que, en les investigacions de l'àmbit educatiu, assumeix una lògica i finalitat pròpies. En l'àmbit de l'educació, els casos els lideren persones, programes, projectes o institucions. Cada cas té un funcionament propi i complex i el seu estudi es caracteritza per ser holístic, interpretatiu i empàtic (Stake, 2005). En aquest treball, concretament, s'analitza la relació entre l'educació artística i la formació continuada a través d'un estudi de cas aplicat des de l'observació dels escenaris on es produeixen els processos formatius desenvolupats pel CESIRE de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2020) (veure Figura 17). Les arts són enteses com un instrument de transformació inscrit en l'àmbit educatiu, curricular i de projecte dels centres d'educació infantil, Si l'objectiu de la pedagogia és la transformació de la informació en coneixement i el coneixement en educació, tot bastint àmbits d'educació des de les diferents àrees culturals, les arts conformen una àrea d'experiència cultural comprensible, ensenyable, investigable i realitzable que pot ser l'objecte i l'objectiu de l'educació (Tourrián, 2016).

L'orientació metodològica constructivista/qualitativa s'ha relacionat sovint amb els estudis i indagacions sobre l'expressió artística. Segons autors com Eisner (1998), la investigació qualitativa en l'art té la possibilitat de focalitzar la mirada en:

...el significado que le asignamos al contenido de nuestra experiencia, lo que resalta la importancia de las cualidades. Y dado que el ámbito privilegiado de las artes es lo cualitativo, el lado sensorial de la experiencia humana, no es extraño que esta modalidad de la investigación haya encontrado en el arte un sin número de elementos para su desarrollo. (Ferreiro Pérez, 2013, p.2).

En aquest treball la selecció de l'estudi de cas va ser degut a que és l'estratègia metodològica més adient per aproximar-se a la comprensió d'allò que no és corrent, allò que és particular i específic. El caràcter singular de cada centre educatiu requereix que siguin considerades les especificitats i les diferències. Es pretén aprofundir en els esdeveniments a través de l'observació, l'escolta atenta, el registre de diverses eines i l'anàlisi del significat de les particularitats, tenint en compte el

context sociocultural del qual formen part. L'estudi de cas consisteix en una descripció i anàlisi detallat d'unitats socials o entitats educatives úniques (Yin, 1989).

Gràcies a aquesta metodologia quantitativa basada en l'estudi de cas es pretén mostrar el desenvolupament ocorregut en cadascuna de les sessions on s'implementarà l'educació artística en el desenvolupament dels processos de formació continuada del cos docent d'educació primària dels dos centres educatius seleccionats per aquest estudi: l'Escola Joan Miró de Canovelles i l'Escola Ferrer i Guàrdia de Granollers.

Així mateix i seguint el model de Pérez Serrano (1994) la present investigació es podria classificar com **un estudi de cas avaluador** ja que implica la descripció i explicació de l'objecte d'estudi, la formació contínua dels *Itineraris Artístics Autoplanificats*, per arribar a emetre judicis sobre la realitat u objecte d'estudi, és a dir la seva validació amb la perspectiva de transferència de coneixement.

Segons Yin, tradicionalment s'han exposat alguns prejudicis davant l'ús de l'estudi de casos en la investigació (Yin, 1994) i que seguidament s'argumentaran en relació a la present tesi.

- Descrèdit de l'estudi de casos donat el perill d'alteració dels casos. En el cas de la present investigació, dites alteracions varen quedar controlades a través de la triangulació de les dades (entrevistes, qüestionaris) i la validació per dues persones externes.
- Respecte a la generalització científica, la present recerca permeté realitzar abstraccions a la teoria, encara que no es tracti de que tota la població (escola Ferrer i Guàrdia i escola Joan Miró) es comporti d'una determinada manera, sinó que la teoria (perspectiva multidisciplinària, educació artística i formació contínua) quedi confirmada y es procedeixi a generalitzar proposicions teòriques i no a generalitzacions a poblacions o universos (altres àmbits curriculars i altres escoles de Catalunya).

A partir d'aquest darrer comentari, també és important comentar que la present tesi pretén **fer una generalització externa**. És a dir, quan s'apunta que un dels objectius principals és el de la transferència de coneixement i la seva escalabilitat a escoles de Catalunya i també en altres àmbits curriculars, estem parlant de la possibilitat d'extrapolar les conclusions obtingudes en l'anàlisi d'un cas, cap a fora del cas analitzat.

5.3 Instruments i tècniques per a la recollida de la informació

Rodríguez & Bonilla (2005) assenyalen que en una investigació les dades han de ser obtingudes a través d'instruments que recullin la informació tal i com l'expressen els informants clau. A més, és "fonamental registrar-la de manera que pugui ser recuperada de manera fàcil i ordenada perquè pugui ser revisada i analitzada" (p.158). La selecció de les tècniques i el disseny dels instruments de recollida d'informació són determinants perquè han de ser complementaris entre sí i han d'estar referits al desenvolupament dels objectius de la investigació. La investigació qualitativa entesa com "l'anàlisi dels processos socials sobre el sentit que les persones i els col·lectius donen a l'acció, sobre la vida quotidiana, sobre la construcció de la realitat social" (Deslauriers, 2004, p. 6), permet recollir les dades utilitzant una gran varietat d'instruments, entre els quals en destaquen:

Enregistraments d'entrevistes individuals i a grups focals, registres escrits i enregistraments amb vídeo d'observacions d'esdeveniments particulars, testimonis escrits de la persona amb respecte al tema que s'investiga, fotografies sobre seqüències de conductes, històries de vida, documentació escrita com poden ser cartes, retalls de premsa, reportatges d'activitats, informes de diaris (Rodríguez & Bonilla, 2005, p.159).

Descriure i entendre l'experiència des de la teoria, és fer el procés a través de l'acció metodològica; la cerca de la complementarietat és la manera com el narrador descriu els fets, fent possible la re-historiació, donant-li importància a la veu que dicta allò viscut i a través de converses de re-autoria (Gergen, 2007).

Per poder donar una major rellevància al procés de recollida de dades, i responnent a la complementarietat, cal integrar eines com les entrevistes, com una tècnica d'intervenció i suport per complementar la recollida de dades, basant-nos en una de les seves principals funcions, donar prioritat a la veu dels participants. Així, s'aconsegueix copsar les necessitats dels centres a través dels seus actors. A partir de les

consideracions fetes fins ara, en el present estudi s'ha decidit implementar els següents instruments de recollida de dades: qüestionari, entrevista, tècniques de grup-grup focal i observació participant.

- **Qüestionari:** procés d'obtenció de dades objectives a partir d'una mostra en context.

Localització a la tesi:

ESTAT DE LA QÜESTIÓ: MATRIU disseny i validació (annex 27. Resultats de l'enquesta-qüestionari (annex 28), anàlisi dels resultats (annexos 29 i 30). Desenvolupament al *Capítol 3: Estat de la Qüestió*.

- **Entrevista:** dinàmica que es produeix a través de la interacció entre les parts que conformen l'estudi i registra de manera molt propera la informació requerida pel seu anàlisi posterior. L'entrevista pot ser plantejada de manera estructurada o semiestructurada i pot ser desenvolupada de manera individual i també en grup.

Localització a la tesi:

ENTREVISTES: capítol 6. *Anàlisi de cas, apartat 6..3 Aplicació Eines i Explicació dels processos*, subapartat 6.3.1. *desenvolupament de l'estudi de camp*, i esquema de les fases del procés d'investigació, subapartat 6.3.2 *Temporització*. Guió entrevista (annexos 1 a 9), transcripció (annexos 11 a 19), transferència dels continguts en la triangulació de la informació específica de cada aspecte al llarg de tot el document:

- Dimas Fàbregas: projectes artístics de centre i acompanyament de centre
- Lluís Mora: CESIRE i marc inicial de la formació contínua dels Itineraris Artístics Autoplanificats
- Elisabet Aznar: CESIRE i marc final de la formació contínua dels Itineraris Artístics Autoplanificats.

- Jesús Moral: L'encaix de la formació contínua i l'acompanyament de centre en el marc institucional de Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
 - Joaquín Gairín. Degà Ciències de l'Educació de la UAB. Tipologies de formació contínua, processos de transformació i innovació en centres educatius. Tipus de lideratges pel canvi.
 - Oriol Fondevila: triangulació de la informació de la conceptualització de l'art, els artistes i l'educació artística des del comissariat i gestió de producció artística contemporània.
 - Mireia Roca i Jesús Pérez, com a representants de cadascun dels centres, escola Ferrer i Guàrdia i escola Joan Miró respectivament.
-
- **Tècniques de Grup:** s'utilitza en "grups de discussió o grups focals però també potser ser utilitzada en forma de taula rodona, de Simposi, de Panell o en Grups de Consens" (Mesías, 2010, p.7).

Localització a la tesi:

GRUP FOCAL: transcripcions (annex 20) , taules d'anàlisi (26). La seva aplicació a capítol 6. *Anàlisi de cas, apartat 6..3 Aplicació Eines i Explicació dels processos*, subapartat 6.3.1. *desenvolupament de l'estudi de camp*, i esquema de les fases del procés d'investigació , subapartat 6.3.2 *Temporització*. Anàlisi : capítol 7. *Anàlisi dels resultats* , apartat 7.6. *Grup Focal*

RÚBRICA D'AUTOAVALUACIÓ: disseny (annex 10), aplicació en 3 moments (annex 21 i *Capítol 6 Anàlisi de cas, apartat 6.3.2 Temporització*) , anàlisi (*capítol 7. Anàlisi de resultats, Apartat 7.7. Guia d'observació, i subapartat 7.7.1 Guia d'observació i Qüestionari*), Present també a 1.Introducció, apartats 1.2. Objecte d'estudi, 1.4. Marc metodològic. Capítol 5. Mètodes i metodologies que afecten l'objecte d'estudi, apartat 5.3. Instruments i eines, *Capítol 6. Anàlisi de cas, subapartat 6.3.*

aplicació de les eines i instruments. Anàlisi de resultats a Capítol 7, subapartat 7.1., 7.2., 7.3, 7.4., 7.5 i 7.7.

- **Observació Participant:** es basa en fer un procés d'observació de les característiques del context des de la participació directa dels investigats i, en alguns casos, també de l'investigador.

Localització a la tesi:

DIARI DE CAMP. (Annex 22)

GUIA D'OBSERVACIÓ INICIAL DE CENTRE: disseny i validació -ICE UAB (annex 31), aplicació (annexos 32 i 33) , anàlisi (*capítol 7. Anàlisi dels resultats, apartat 7.7. Guia d'observació*).

ESCENARIS, CATEGORIES I SUBCATEGORIES: P. 191 (subcapítols 7.5 i 7.6)

ANÀLISI DE MILLORES: p.233 a 236

5.4 Objectius de l'estudi de camp

Tot seguit es relacionen els objectius corresponents a la metodologia triada per dur a terme aquest estudi:

- **Observar en detall el procés experimentat pels docents durant el desenvolupament dels itineraris artístics, amb la finalitat de comprovar-ne la seva influència.**
- **Analitzar com la formació continuada esdevé un mitjà d'intervenció eficaç per a la transformació educativa del centre.**
- **Valorar els resultats que aquestes experiències produeixen tant a nivell de grup com individualment a cadascun dels participants.**

5.6 Metodologia d'anàlisi: variables, dimensions, categories i subcategories

En aquest apartat es presentarà de forma detallada el marc metodològic, dels seus components, funcions i característiques del protocol o sistema d'anàlisi que va ser utilitzat per l'obtenció de dades i informacions..

Per a l'anàlisi es van establir les següents variables, dimensions , categories i subcategories.

S'han definit tres escenaris d'anàlisi d'acord amb l'àmbit artístic entenent que són espais o escenaris on es desenvolupa una acció investigadora amb diferents actors i diferents actors els quals guien la investigació cap al final o objectiu investigador.



Figura 26. Escenaris d'anàlisi. (Elaboració pròpia)

Escenaris d'anàlisi. A partir de les entrevistes fetes es van evidenciar subcategories a través de les quals es van desenvolupar les incidències i interpretació de la informació per, finalment, triangular la informació i presentar els resultats. Aquest procés fa un mostreig teòric on l'analista "col·lecciona, codifica, analitza les dades i decideix quines dades col·leccionar més endavant i on trobar-les per desenvolupar una teoria millor a mesura que la va perfeccionant" (Glaser & Strauss, 2012, p.25). El mateix va succeir a partir de la teoria que emergeix als escenaris d'anàlisi i va culminar amb la saturació teòrica de les dades a partir de les incidències dels participants. Els autors assenyalen que "el fraccionament de l'escenari d'anàlisi en subconjunts de dades ordenades per temes, per després recompondre'l inductivament en categories culturals que reflecteixin una visió totalitzant de la situació estudiada" (Rodríguez & Bonilla, 2005, p.251). Les categories sorgeixen a partir de la realització d'una entrevista inicial, els resultats de la qual s'agrupen fent atenció als elements comuns i no comuns i a partir d'aquí sorgeixen els escenaris d'anàlisi i les subcategories que es presentaran al capítol següent.

Tota la informació es presenta a través de matrius d'anàlisi en les quals es registren els tres escenaris d'anàlisi: *processos de formació continuada en docents, educació artística i experiències acadèmiques del claustre* amb les subcategories i incidències respectives (veure Figura 27).

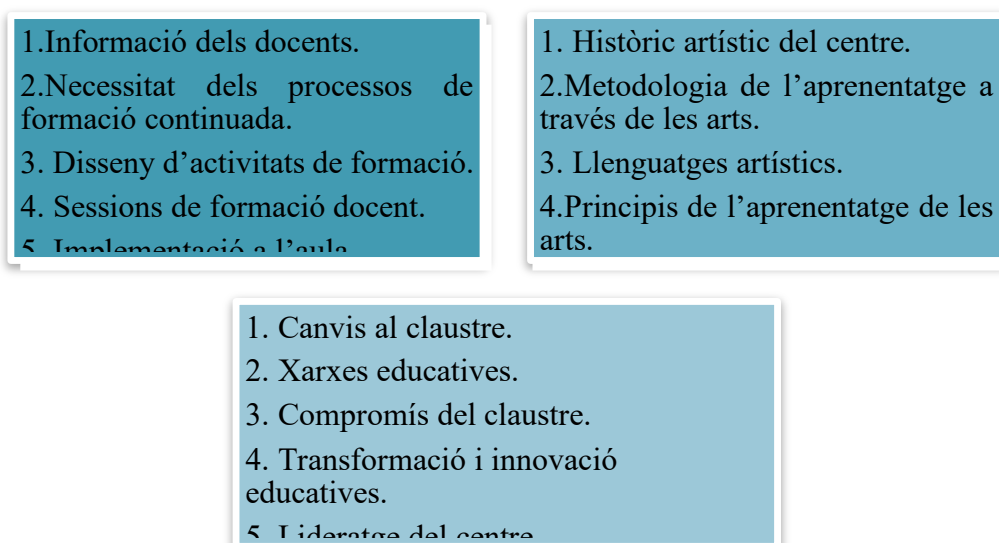























































Figura 27. Subcategories i incidències de l'escenari d'anàlisi. (Elaboració pròpia)

VARIABLES	DIMENSIONS	CATEGORIES	SUBCATEGORIES (totes elles en 4 nivells i 3 moments de temporització)
<p>Formació continuada dels docents</p>  <p>Educació artística</p>  <p>Experiències de gestió acadèmica del centre</p> 	<p>Actituds de formació continuada de centre</p>  <p>Estratègies pedagògiques i metodològiques</p>   <p>Ensenyament i aprenentatge de l'educació artística</p>   <p>Seguiment acadèmic</p>   <p>Gestió a l'aula</p>    <p>Recorreguts artístics - acadèmics previs del centre</p>  <p>Aprenentatge a través de les arts</p>   <p>Tipologia de llenguatges artístics</p>	<p>Processos de formació continuada</p>   <p>Formació de docents</p>  <p>Activitats de formació en el projecte de centre</p>  <p>Sessions de formació docent</p>  <p>Implementació a l'aula</p>   <p>Recorreguts artístics - acadèmics previs del centre</p>  <p>Aprenentatge a través de les arts</p>   <p>Tipologia de llenguatges artístics</p>	<p>Entorns d'aprenentatge compartit</p>   <p>Lideratge enfocat a l'aprenentatge compartit</p>   <p>Construccions de coneixement compartit</p>   <p>Connexió amb altres xarxes i contextos socials</p>    <p>Transferència per a l'aprenentatge</p>    <p>Autogestió per la sostenibilitat</p>  

		 <p>Models de l'aprenentatge en/de/a través de les arts.</p>   <p>Compromís i receptibilitat del claustre</p>  <p>Xarxes educatives de col·laboració</p>   <p>Identitat del centre</p>    <p>Transformació i innovació educativa</p>    <p>Lideratge transformatiu del centre</p> 	
--	--	---	--

Taula 2. Taula de les variables, dimensions, categories, subcategories i relació interna entre els elements. (Elaboració pròpia)

L'estudi de cas és una eina important en l'anàlisi dels resultats obtinguts durant el procés formatiu desenvolupat pels informants clau seleccionats i és, alhora, una

oportunitat que permetrà obtenir dades de manera sistemàtica a partir d'una descripció de les persones relacionades amb la investigació, les seves necessitats formatives i els resultats obtinguts. S'han agafat com a model els objectius plantejats per a l'estudi de cas citats per Ary, Jacobs & Razavieh (1987, p.308) i també com a justificació de l'elecció i l'ús d'aquesta metodologia:

a) Descriure i analitzar situacions úniques, com pot ser un nou model de direcció de centres, En el cas concret de l'actual investigació, ens referim a la transformació dels centres: metodologies, formació, canvis de l'estructura organitzativa interna i dels espais, el projecte del centre.

b) Generar hipòtesis que contrastin posteriorment amb altres estudis i altres mètodes.

c) Adquirir coneixements.

d) Diagnosticar una situació per tal d'orientar, dur a terme un assessorament, fer una recuperació o fer una acció terapèutica. Per exemple, la investigació utilitzada com a eina de suport i orientació per resoldre alguns dels problemes plantejats pels centres i, alhora, arribar als objectius previstos.

e) Complementar la informació aportada per investigacions estrictament quantitatives com, per exemple, els resultats de les proves externes, l'increment de matrícula, l'assistència a les reunions informatives de la preinscripció i les invitacions a esdeveniments, presentacions així com també la possible presència mediàtica.

D'altra banda, també s'assumeix que el disseny és emergent i concebut en forma de cascada: "un tipus d'investigació els resultats de la qual no provenen d'instruments quantitius ni són tampoc analitzats a través de tractament estadístic" (Rojas, 2014, p.87). En aquest paradigma d'investigació, els resultats tenen com a punt de partida la comprensió i un procés de reflexió dels resultats. A partir d'aquesta metodologia qualitativa es buscarà explorar els fenòmens dels subjectes a través de la interacció amb ells mateixos. Considerem també que aquest tipus d'estudi està orientat envers l'experiència humana individual i col·lectiva, on la validesa resideix en la culminació d'un

procés reflexiu fruit dels significats que hagi tingut per a les persones implicades. Caldrà tenir en compte que la pràctica dels subjectes d'aquest estudi es basa en el desenvolupament de les seves pràctiques pedagògiques de docent a càrrec de grups d'estudiants conformats per nens i nenes amb una franja d'edat entre els 0 i els 6 anys.

En conclusió, **la present tesi té un enfoc metodològic d'estudi de cas¹⁸** que va permetre proveir d'un marc teòric la recollida i l'anàlisi de dades estudiar un fet contemporani dins un context d'acció formativa real posant en relació les múltiples variables d'interès proveïdes a través de les dades observacionals. Com a resultat, la investigació es basa en les múltiples fonts d'evidències que convergeixen en la triangulació.

Dins la varietat dels tipus d'estudi de cas i a partir de la classificació proposada per Stake (2005) la tesi s'emmarcaria dins l'anomenat **estudi de cas instrumental** perquè va permetre a la investigadora generalitzar a partir **d'un conjunt de situacions específiques**. El cas es va examinar per aprofundir en el tema de la formació contínua (Itineraris Artístics Autoplanificats) com a palanca de canvi per als centres en processos de transformació metodològica. De fet, els casos examinats varen jugar un paper secundari, de suport, per arribar a la formulació d'afirmacions sobre l'objecte d'estudi.

Segons el tipus d'informe d'investigació, (Pérez Serrano, 1994)

¹⁸ Per a més informació veure p.229.

ANÀLISI DE CAS

6.1 Objecte d'estudi de cas.

Cas instrumental¹⁹:

Itineraris Artístics Autoplanificats

Tot seguit es detallen els aspectes tinguts en compte pel desenvolupament del treball de camp consistent, en primer lloc, en **l'anàlisi de les dades obtingudes a l'enquesta "Estat de la qüestió"** (veure Annexos 28, 29 i 30). Aquest va ser el punt de partida del procés d'investigació.

¹⁹ Per a més informació, veure p.143

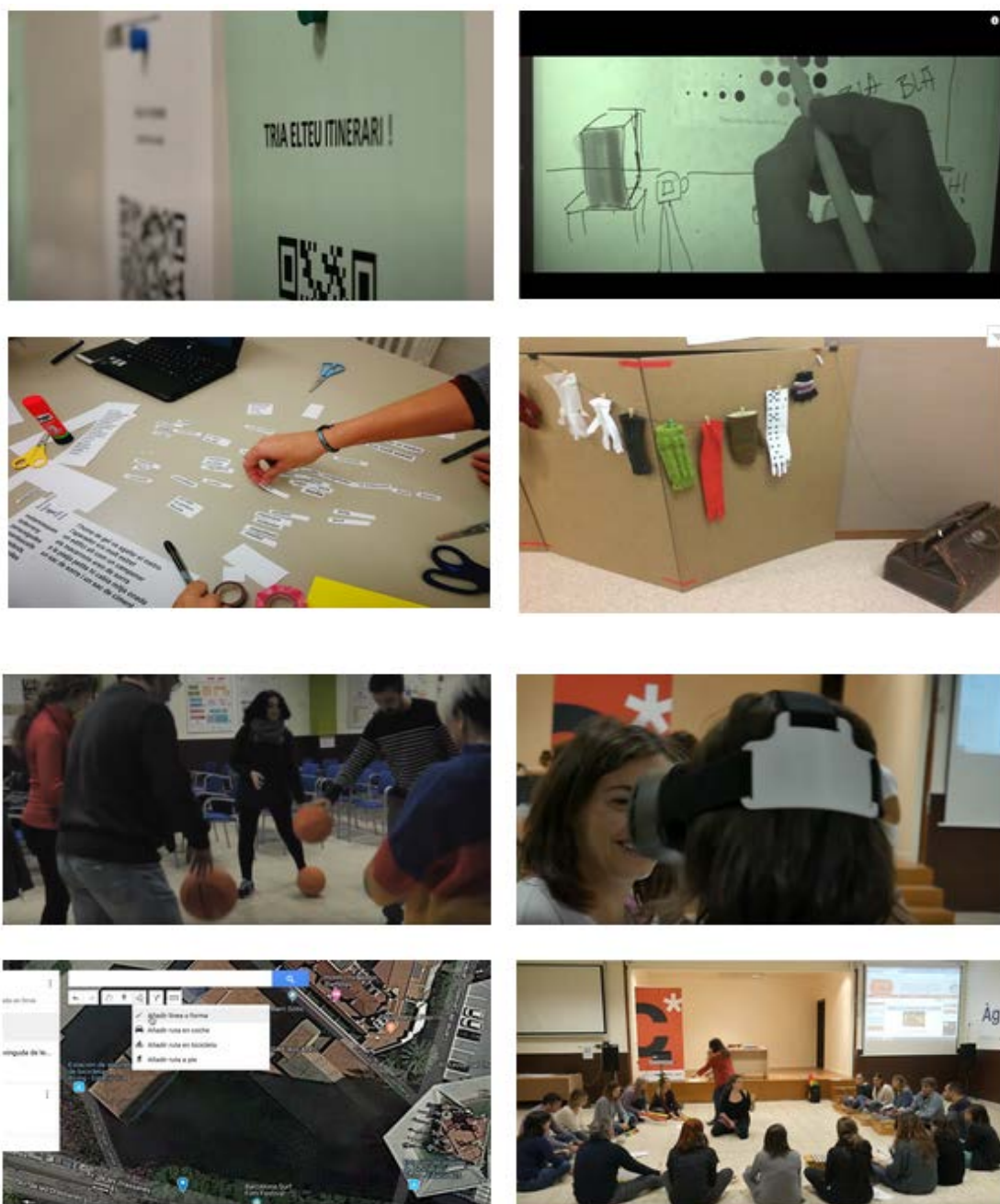


Figura 28. Imatges Itineraris Artístics Autoplanificats CESIRE. curs 2017-2018 i 2018-2019. (Elaboració pròpia)²⁰

²⁰ Font: Arxiu de l'autora

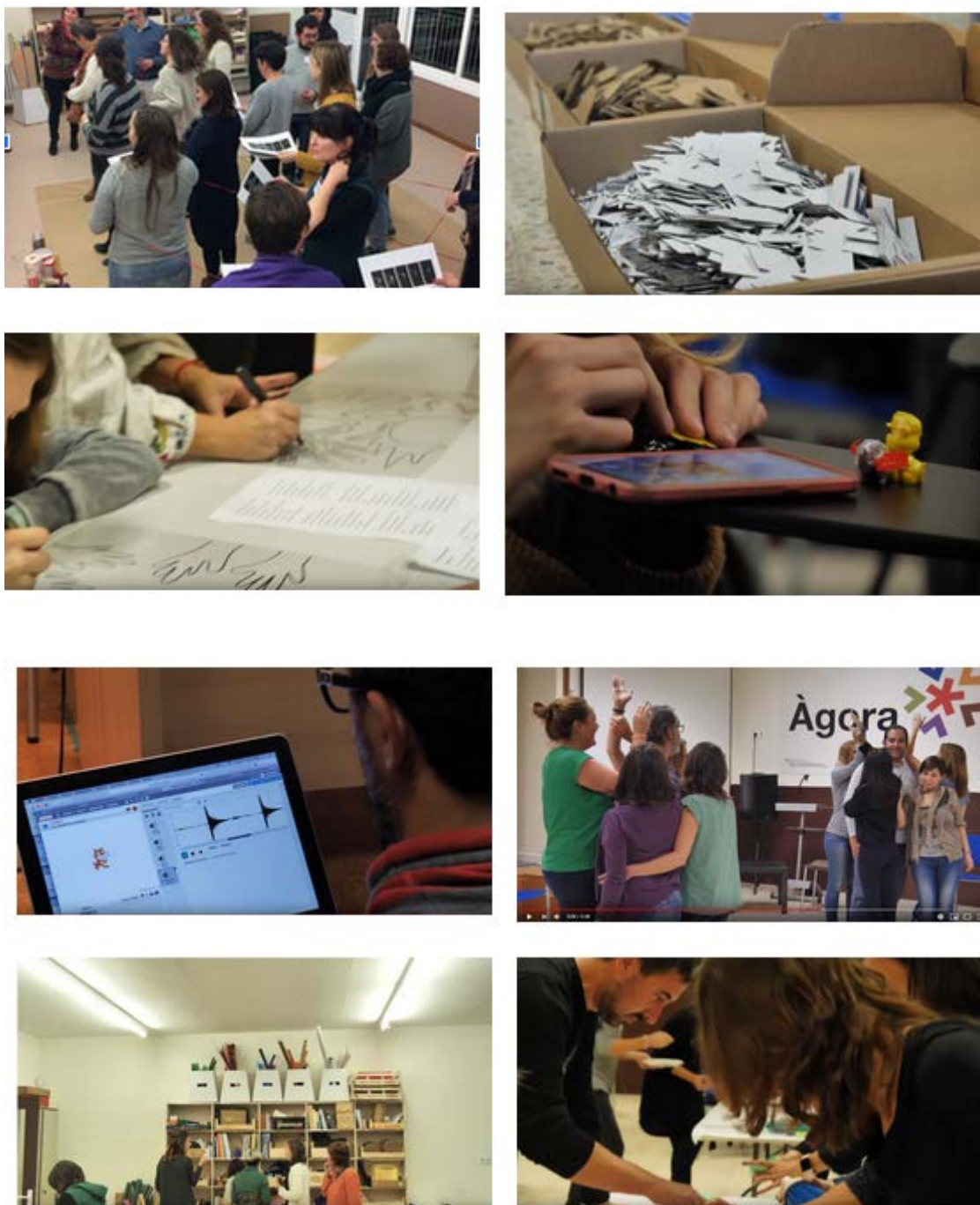


Figura 28. Imatges Itineraris Artístics Autoplanificats CESIRE. curs 2017-2018 i 2018-2019. (Elaboració pròpia)²¹

²¹ Font: Arxiu de l'autora

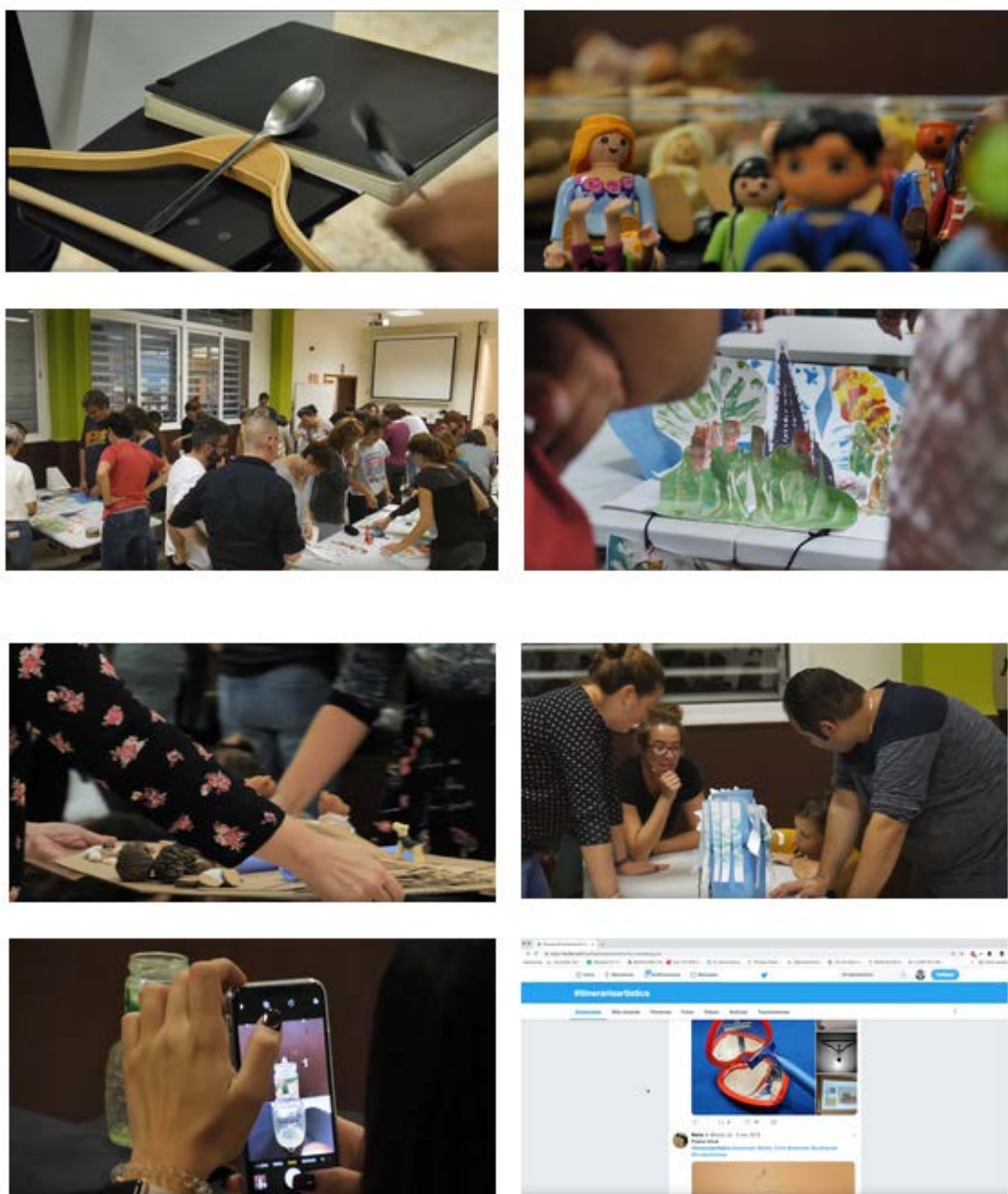


Figura 28. Imatges Itineraris Artístics Autoplanificats CESIRE. curs 2017-2018 i 2018-2019. (Elaboració pròpia)²²

Posteriorment es va fer l'anàlisi de les dades recollides a l'escenari dels programes de formació continuada oferts pel CESIRE als dos centres educatius seleccionats pel

²² Font: Arxiu de l'autora

present estudi. Després d'identificar les necessitats dels centres, es van desenvolupar les activitats de formació a través del Centre de Recursos Pedagògics Específics de Suport a la Innovació i la Investigació Educativa de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2020) (CESIRE). El CESIRE és un centre específic de suport a la innovació i la investigació educativa i la seva finalitat és conèixer la investigació en didàctica i en educació per tal de promoure i difondre els resultats i adequar-los a les necessitats del professorat, responsable de fer-ne la transferència a la pràctica docent. El CESIRE també té la funció de dissenyar i difondre activitats i recursos que ajudin el professorat en la seva tasca innovadora, que millori els resultats escolars de l'alumnat.

La formació dels Itineraris Artístics Autoplanificats promou l'empoderament dels docents i/o dels centres educatius promovent que cadascú creï el seu propi itinerari formatiu a partir de la selecció de les càpsules o les sessions que més s'adaptin a les seves necessitats, interessos, habilitats o capacitats. Així, s'invita als participants a configurar el seu propi currículum rizomàtic (Deleuze y Guattari, 2002), tot establint relacions amb el de la resta de companys i de centres i teixint relacions flexibles, de col·laboració i fomentant les estructures relacionals horitzontals, la creativitat i la no centralitat en la presa de decisions curriculars.



Itineraris Artístics 1 (presencials)

Itineraris Artístics 2

Itineraris Artístics autoplanificats 3

Itineraris Artístics autoplanificats 4

Itineraris Artístics autoplanificats ODS

Figura 29. Cursos dels Itineraris Artístics Autoplanificats. Càpsules de formació Itineraris Artístics: detall de les càpsules que conformen cadascun dels quatre cursos que s'ofereixen el curs 2020-2021: IAA2, IAA3, IAA4 i IAA-ODS1. (Elaboració pròpia i publicats al web del CESIRE i al Departament d'Educació).

Les càpsules ofertes es mostren a les figures següents:

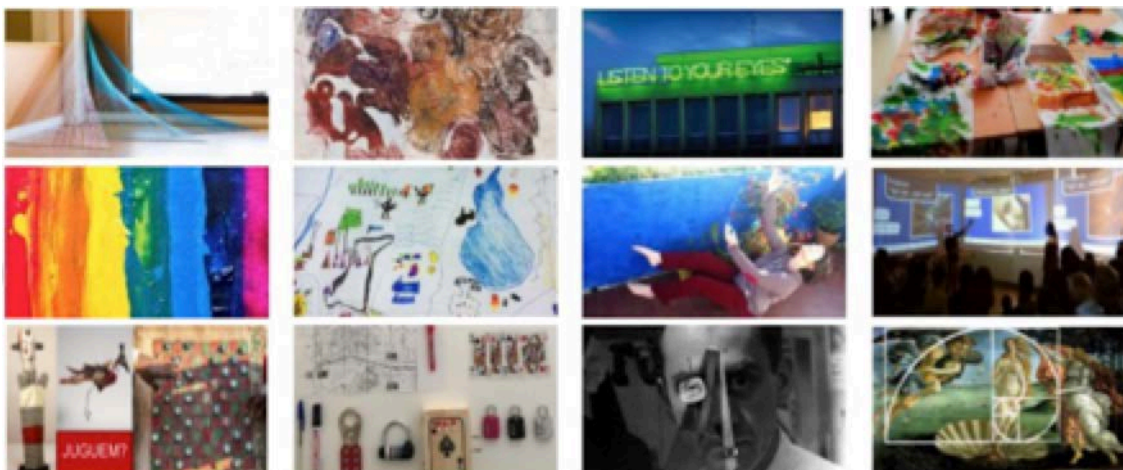
ITINERARIS ARTÍSTICS AUTOPLANIFICATS 2 - IAA2



CÀPSULAS:

CÒMICApp+, Sabates Naufragues, Poem(ART), Fotografia vertebral, Visites Virtuals, EnvasART, reHUMANAE, SonorArt, ArtisticGif, La nostra identitat: Les mans, quART i meitART, GeolocalitzART, Projecte final.

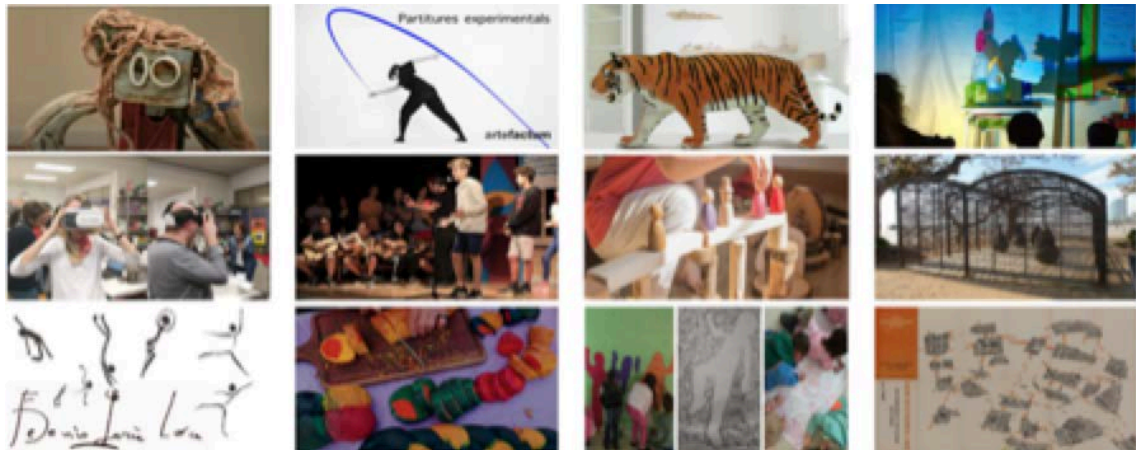
ITINERARIS ARTÍSTICS AUTOPLANIFICATS 3 – IAA3



CÀPSULAS:

Fronteres de fil:(des)teixint emocions, L'estampa i els paisatges literaris, La conversa exploratòria, DissenyART, Artgrames, Coreografies-Representacions territorials imaginades, Casa nostra: un espai per la dansa, Chic Presentation, Vols jugar?, Breakart (Escape Room Artístic), RitmART, (des)Proporcions àuriques: de la bellesa a l'absurd, Projecte final.

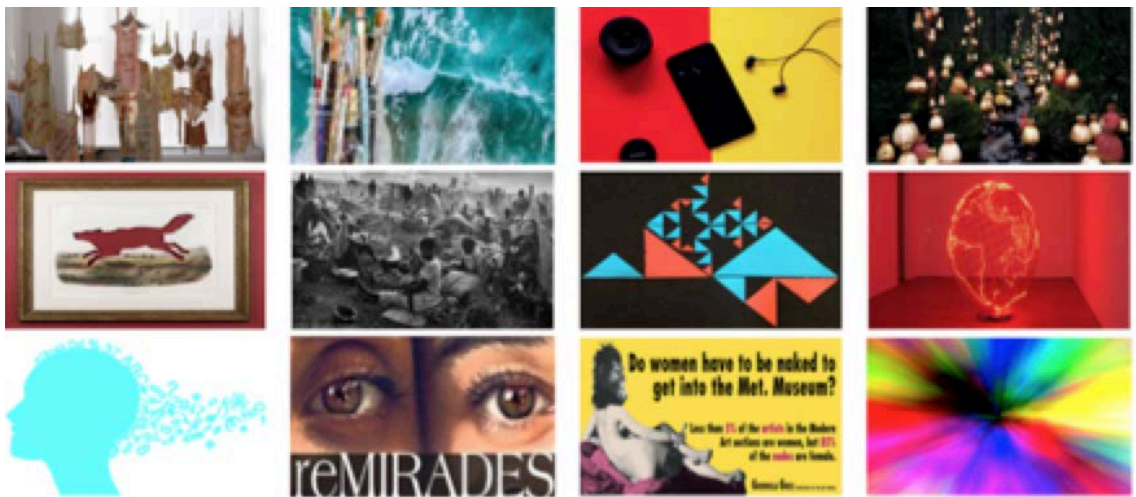
ITINERARIS ARTÍSTICS AUTOPLANIFICATS 4 – IAA4



CÀPSULAS:

Neptunet: el vigilant del medi ambient, Partitures experimentals, e-contacontes: producció de contes digitals, Escultures de llum i ombra, Tour virtual, El Garrotil·l a les aules!, CreativART, El meu refugi, Mirada Lorquiana, Cultura d'àpat, Què passa amb el meu contorn i en el meu entorn?, Itineraris, derives i rutes emocionals, Projecte final.

ITINERARIS ARTÍSTICS AUTOPLANIFICATS ODS – IAA-ODS1



CÀPSULAS:

Gènere i Xarxes, L'Art pot canviar el clima, Art_mòbil, Ànima Mundi: l'ànima del paisatge, CREARTures, ExpressART el problema, Representació MATàrtica, Cartografies insostenibles, Musicomàtics: música, moviment i geometria, reMIRADES, De què es queixen els i les artistes?, A(r)mosferes sensorials, Projecte final.

Figura 29. Cursos dels Itineraris Artístics Autoplanificats. Càpsules de formació Itineraris Artístics: detall de les càpsules que conformen cadascun dels quatre cursos que s'ofereixen el curs 2020-2021: IAA2, IAA3, IAA4 i IAA-ODS1. (Elaboració pròpia i publicats al web del CESIRE i al Departament d'Educació).

D'acord amb les funcions de la institució, s'han promogut diversos projectes en l'àmbit de l'educació artística: *Ens transformem amb Art, Centres d'Art en Acció, Transformació de centre a través de les Arts, Projectes STEAM-ODS*, etc. tots ells en relació als Itineraris Artístics Autoplanificats. De tots, en destaquem el projecte de formació continuada Itineraris Artístics Autoplanificats que són analitzats en aquest estudi. **Aquesta anàlisi servirà, en primer lloc, per emmarcar les línies de les accions fetes als centres on s'han pilotat les accions formatives i de transformació en els quals se centrarà l'estudi de cas d'aquest treball. D'altra banda, també servirà per proveir de cos teòric i d'investigació educativa els propis projectes i, finalment, aquest treball pretén aportar dades i pautes capaces de ser replicades en altres experiències similars en altres àrees de coneixement com també en altres centres, un cop avaluada la seva validesa.** Els projectes del CESIRE anteriorment esmentats parteixen d'una concepció de l'educació artística oberta, transversal i compartida en xarxa. Aquesta concepció es contextualitza en la societat del coneixement, on es considera que hi ha molts tempos, espais d'aprenentatge i agents educadors. L'objectiu final dels projectes no és altre que la transferència a tots els centres educatius de Catalunya.

Per aconseguir-ho es pretén utilitzar una metodologia lúdic-participativa desenvolupada a través dels itineraris Artístics Autoplanificats descrits per la Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació (2020) **com un model de formació que empodera els docents a partir de la selecció de càpsules formatives que generen uns recorreguts individualitzats adaptats a les pròpies necessitats o a les del seu centre. Així, cadascun dels itineraris resultants serà diferent i més personalitzat als interessos de cadascú en funció de les sessions o càpsules que s'hagin escollit.** Com a característiques específiques de la formació, cal destacar que:

- És una formació personalitzada i adaptada als interessos i necessitats personals del docents i dels centres educatius.

- Està emmarcada per la investigació educativa a través de les Arts des d'una mirada integradora dels coneixements: inter i multidisciplinària.
- Dona suport a la transformació metodològica als centres a través de projectes inter-multidisciplinaris i globalitzadors dels coneixements.
- Impulsa la creació d'una xarxa de formadors a tot el territori de Catalunya.
- Fomenta l'educació artística a partir de la difusió de materials i pràctiques de referència.
- Fa visibles els diferents agents educatius relacionats amb l'educació artística formal i no formal, així com també del món de l'art, siguin artistes plàstics, músics, etc.

El disseny i pilotatge dels Itineraris s'ha fet fins ara al CESIRE durant dos cursos escolars, amb un grup de treball centrat en la investigació metodològica a través de les arts. El grup de treball indaga sobre els processos d'implementació dels projectes pel canvi i la millora, generant un clima obert a l'entrada de noves idees i noves metodologies, a partir de processos d'indagació a les aules on els nens i nenes són els protagonistes dels processos d'aprenentatge. Durant el curs 2018-2019, els Itineraris es van fer per primer cop als quatre serveis territorials del Departament d'Educació a Catalunya: Lleida, Girona, Vallès Oriental-Maresme i Vallès Occidental I. El cursos posteriors hi ha hagut continuïtat i ampliació de la formació en format virtual, amb l'adaptació necessària dels materials formatius a les característiques del nou format.



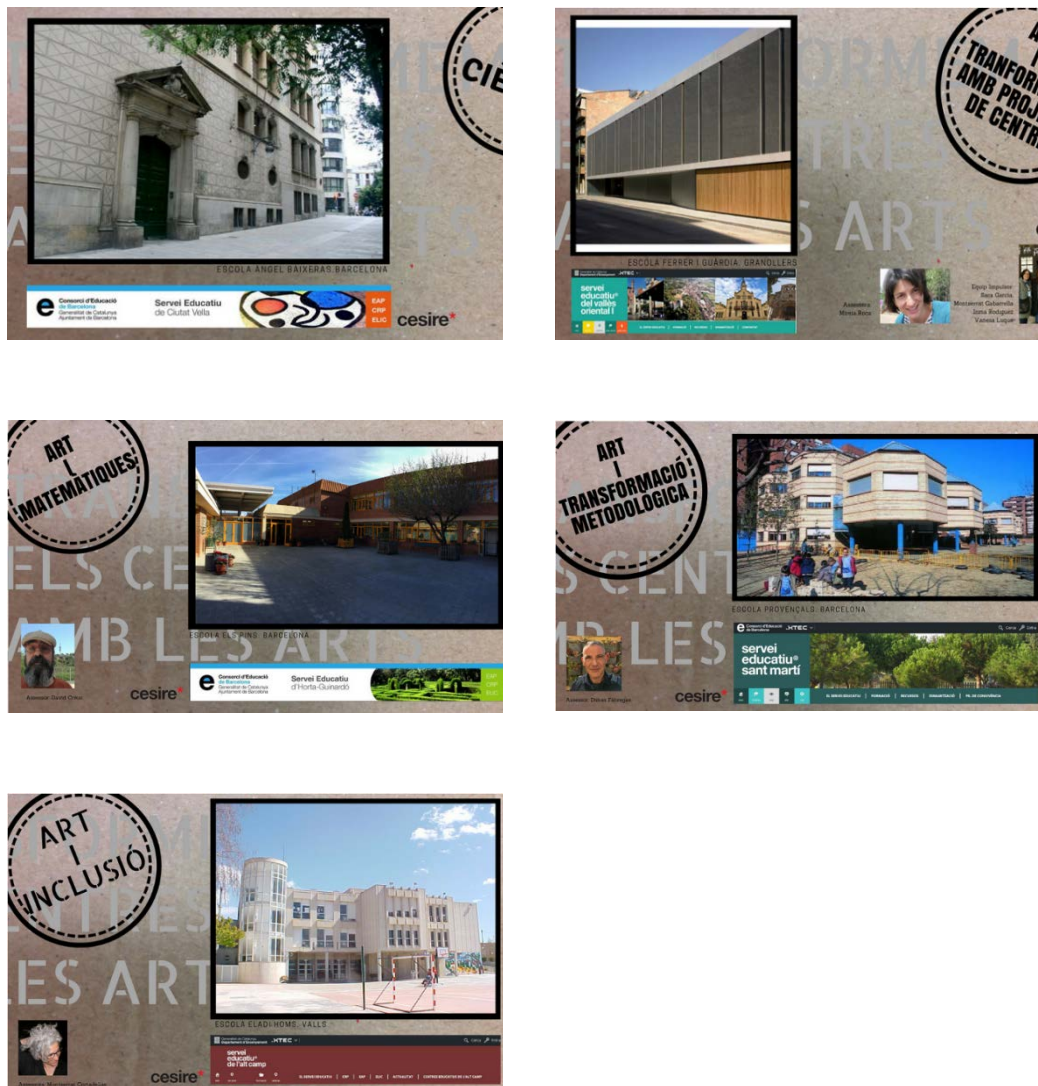


Figura 30. Imatges dels Serveis Educatius- Curs 2018-2019. (Elaboració pròpia i publicades al web del CESIRE)²³

El projecte anomenat *Transformació de centre a través de les Arts* atén la necessitat d'acompanyament dels centres, alhora que es proposa donar pautes i orientacions en el moment de crear projectes que responguin a la demanda actual de noves definicions metodològiques dels centres educatius. **El projecte està relacionat i vinculat amb els Itineraris Artístics Autoplanificats** en tant que aquests darrers donen el cos teòric i pràctic a la formació contínua dels docents que transferiran al seu context educatiu a

²³ Centres participants al Projecte *Transformació de centre a través de les Arts*, vinculat a la formació *Itineraris Artístics Autoplanificats*. Curs 2017-2018

través del projecte d'acompanyament a centre: *Ens transformem amb Art*. El projecte pilot impulsat pel CESIRE es va dur a terme en col·laboració amb 5 Serveis Educatius Territorials i partia d'un concepte de l'educació artística inter-multidisciplinària integrador de coneixements, holístic, obert i compartit envers la innovació i la investigació educatives en el camp de les arts. Aquest projecte va quedar finalment incorporat al projecte de formació continuada d'Itineraris Artístics per poder donar resposta a la necessitat de formació expressada pels claudres dels centres educatius. En un primer moment, i sota el control de *Ens transformem amb Art*, hi van participar 5 centres amb diferents objectius i eixos curriculars principals de treball diferenciats:

- Escola Els Pins, Art i matemàtiques. SE. Horta-Guinardó
- Escola Eladi Homs. Art i inclusió. SE. Alt Camp
- Escola Provençals. Art i llengua. Transformació metodològica a través de les Arts.

SE. Iris

- Escola Ferrer i Guàrdia. Art i transformació a partir d'un projecte de centre. SE.

Vallès Oriental I-Maresme

- Escola Àngel Guimerà. Art i ciència. SE. Ciutat Vella

En resum, en el context de la investigació, i un cop detectades les necessitats de cadascun dels centres (amb l'ajuda del guió d'observació, visites inicials) es procedí a passar l'instrument de la Rúbrica de l'Autoavaluació per tal de dissenyar posteriorment l'itinerari personalitzat i fer la selecció de les càpsules (*Itineraris Artístics Autoplanificats*) que més s'adequaven a les seves necessitats i interessos de formació. Es consensuà amb l'equip pilot (grup focal) la modalitat de formació contínua :

- Sols assistència l'equip pilot de l'escola Ferrer i Guàrdia el primer curs i el segon dedicat a la transferència a la resta del claustre,

- Assistència de tot el claustre + equip pilot (focus grup) a la formació durant un únic curs.

En el marc del projecte *Transformació de centre a Través de les Arts* s'acordà el disseny de la transferència a les aules de tots els coneixements apresos en la formació contínua dels *Itineraris Artístics Autoplanificats*. Així mateix es va analitzar el procés del disseny, aplicació i avaluació del projecte de centre . L'instrument de rúbrica d'autoavaluació del centre s'aplicà en tres moments per tal de fer visible els processos de transformació i obtenir-ne dades de cadascun dels escenaris d'anàlisi.

6.2 Mostra: Escola Ferrer i Guàrdia (Granollers) i Escola Joan Miró (Canovelles)



Figura 31. Equips pilots dels dos centres analitzats i la investigadora (Elaboració pròpia).²⁴

En aquesta investigació ens hem centrat en els participants de dos dels centres educatius, ja dins el marc de la formació continuada Itineraris Artístics Autoplanificats:

- Escola Ferrer i Guàrdia. Art i transformació a partir d'un projecte de centre. SE. Vallès Oriental I-Maresme

²⁴ Font: arxiu de l'autora. Equip pilot de l'Escola Joan Miró, la investigadora i l'equip impulsor de l'Escola Ferrer i Guàrdia durant la presentació dels respectius processos de transformació de centre a través de les Arts al Centre de Recursos Pedagògics de Rubí (12 de juny de 2019).

- Escola Joan Miró. Art i tecnologia. Canovelles SE. Vallès Oriental I-Maresme

Tot seguit es detallen els criteris de població i mostra utilitzats a l'estudi.

Segons Rodríguez & Bonilla (2005), **els participants que estan involucrats a la situació de població/mostra en un estudi, són protagonistes del procés d'investigació perquè:**

Ens permeten escoltar amb la seva pròpia veu i paraules, les narracions a través de les quals expressen els coneixements, les actituds i les pràctiques socials, les seves històries personals, condicions de vida, somnis, frustracions, exclusions, iniquitats i vulnerabilitat de les quals han estat objecte, però també les seves fortaleces i potencialitats (Rodríguez & Bonilla, 2005, p.148).

En aquest àmbit, la població triada per a l'estudi va estar formada per:

Escola Ferrer i Guàrdia. *ART i Transformació a partir d'un projecte de centre*. Granollers, SE. Vallès Oriental I-Maresme. Curs 2017-2018 Equip pilot: 4 persones amb el suport de la directora que feia el seguiment des del centre i puntualment, també, a la formació feta. Igualment, van participar a la formació del CESIRE durant el curs 2017-2018. Durant el curs 2018-2019 van assistir a la formació en qualitat d'alumnes però també com a formadores 18-19. El mateix curs també van participar com a formadores i coordinadores de la formació territorials fet al Vallès Oriental oferint l'escola com a seu de la formació en algunes sessions. Pel que fa a la formació en centre i la transferència a tot el claustre, es van fer amb l'equip pilot i la directora. Igualment van participar a la formació com a assistents i alhora també com a formadors els membres de l'Escola Joan Miró. Art i tecnologia de Canovelles SE: Vallès Oriental I-Maresme. Durant el curs 2018-2019 tot el claustre (23 docents) van participar a la formació oferta des del CESIRE. Van fer totes les càpsules (25 càpsules/2h) i tots van acreditar la formació de 60h. A la formació territorial també es van oferir els propis centres per acollir algunes de les sessions de formació. Els equips directius i els especialistes de música i plàstica van intervenir com a formadors en algunes ocasions.

La realització d'aquest estudi comporta que els processos de transformació que es facin als centres educatius suposin necessàriament conèixer els components responsables de la organització del centre, els membres de direcció, gestió i lideratge i, finalment, els components d'innovació existents tot fent visible l'apropiació d'estratègies innovadores en els entorns escolars. L'anàlisi dels resultats obtinguts a través del desenvolupament dels processos fets, seran d'utilitat en l'àmbit artístic del CESIRE perquè alimentarà el cos teòric del seu propi projecte d'innovació. És important també, remarcar la utilitat d'aquesta investigació per a totes les persones implicades al projecte, siguin les persones formadors, siguin les persones participants als diferents projectes. Finalment, un cop publicat el treball, el resultat pot ser d'interès per a tota Catalunya donat el radi d'acció del CESIRE. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.



Figura 32. Comparativa dels dos casos analitzats. (Elaboració pròpia)

6.3 Aplicació de les eines i explicació dels processos

6.3.1. Desenvolupament de l'estudi de camp

ESQUEMA DE LES FASES DEL PROCÉS D'INVESTIGACIÓ

1. Determinar l'estat de la qüestió

- Disseny matriu del model de l'enquesta
- Validació
- Aplicació
- Anàlisi

(veure annexos 27, 28, 29 i 30)

2. Recerca i selecció de centres

- Recerca documental (consulta documents interns i web de centre)

(veure fig. 32, p. subcapítol 2.4.1.-p. 67 a 75)

3. Entrevistes

- Selecció d'informants significatius per a la recerca
- Disseny entrevistes
- Triangulació de la informació
- Revisió de les persones informants
- Nova triangulació

(veure annexos 1 a 9 i 11 a 19)

4. Investigació participativa en la formació contínua dels docents. Itineraris Artístics Autoplanificats

- Documentació gràfica
- Recollida de dades (enregistraments i enquestes) en activitats de claustre
(veure p. 160 a 162)

5. Visites als centres anterior, durant i posterior a l'aplicació

- Guia o pauta d'observació inicial. Validació i aplicació
- Guia d'observació de la transformació de centre. disseny, validació i aplicació
(veure annexos 31, 32 i 33)

- Recollida de dades (enregistrament i transcripció) de l'equip pilot
- Investigació participativa en activitats de claustre (diari de camp)
(veure annexos 22, 23)

- Documentació gràfica dels projectes
(veure p. 217 a 219 i p. 17 a 169)

- Selecció de l'eina: Rúbrica d'autoavaluació
- Rúbrica d'autoavaluació: recull de resultats i anàlisi
- Anàlisi de dades
(veure annexos 10, 21, 23, 24, 25, 26)

4. Validació per evitar desviacions

(veure p.176)

Cal presentar de manera clara i coherent les fases del treball de camp que formen part del procediment. Als estudis qualitius, és més una explicació del procés que mostri les formes de participació, construcció i reflexivitat dels investigadors i no tant una simple enumeració de les etapes.

Donat que la metodologia utilitzada comporta un desplegament de mostres i eines per poder arribar a la concreció de la proposta, s'espera poder comptar amb la comprensió d'allò que és requerit per l'investigador i també en el que suposa d'enfortiment formatiu pel centre. Per tant, tenint en compte les opinions d'autors com Hernández et al. (2010), estudiosos de les metodologies d'investigació qualitativa, el procediment es genera a partir de la selecció de tècniques que estiguin testades i siguin conegudes a la recollida de dades en el desenvolupament de les següents fases del procés d'investigació:

- **Estat de la qüestió:** cerca, tempteig, revisió d'opinions i expressió de necessitats pel que fa a l'educació artística per part d'una mostra de persones implicades. Es va iniciar l'estudi de dos projectes d'intervenció artística als centres d'educació primària amb una solidesa i trajectòria reconegudes. Per iniciar la investigació partint d'opinions fonamentades i objectives de l'estat de la qüestió es va:

- Dissenyar i validar la matriu de preguntes pel model d'entrevista- enquesta de l'estat de la qüestió.

- Passar el qüestionari a experts en el camp de l'educació artística.

- Analitzar els resultats

- **En aquesta fase es va iniciar també una recerca de possibles centres** en els quals centrar l'estudi. Malgrat tot, la cerca i selecció dels centres objecte de l'estudi va venir donada, finalment, pel mateix oferiment dels propis centres tal i com es podrà veure en el desenvolupament de la investigació.

- **Selecció d'un dels dos casos en un primer curs (Cas 1) per afegir un segon cas al curs següent (Cas 2).** Com a part de l'estratègia metodològica seleccionada, es van utilitzar diferents instruments per a la recollida de la informació empírica durant el treball de camp: l'entrevista personal, l'observació participant, el registre d'activitats, l'anàlisi de documentació de diferents institucions com la pròpia dels centres analitzats i també la del Departament d'Educació. Igualment, es van tenir en compte fonts documentals secundàries, com la informació compartida a les xarxes socials,

documentació oficial del CESIRE i documentació d'organització interna dels centres analitzats.

- **Validació i anàlisi:** en els casos en què es van fer entrevistes, es va aplicar la validesa de significat adreçada a “descobrir el sentit que els subjectes donen a les paraules” (Rojas, 2014, p.98). A més, també es va fer a través de la triangulació teòrica aconseguida a través de “la lectura plural de les informacions” (Rojas, 2014, p.97). Aquest procés es va dur a terme a través d'una matriu d'anàlisi on es van presentar totes les preguntes adreçades a cada actor involucrat, amb l'objectiu de poder-les comparar i comprendre les afirmacions presents a cadascuna d'elles.

- Pel que fa a la **triangulació, es va dur a terme una “revisió dels subjectes”** durant el qual “l'investigador presentava les informacions i interpretacions fetes als subjectes informants per tal que fessin la correcció de possibles errades o malentesos, oferissin informació addicional o en confirmessin les dades” (Claret, 2010, p.167). En aquest cas, mentre durava el procés d'entrevistes, es va procurar aclarir totes aquelles idees susceptibles de ser mal enteses o les preguntes que necessitaven una major amplitud de resposta.

- Finalment, es van **triangular les accions, informacions i interpretacions de la investigadora amb l'objectiu d'evitar possibles desviacions, la seva correcció i validació**. Es va considerar oportú donat que la investigadora era alhora la dissenyadora, creadora i executora tant del projecte d'acompanyament al centre en processos de Transformació o a través de les Arts com de la formació continuada destinada als docents i analitzada a la present tesi, els Itineraris Artístics Autoplanificats.

- Aquesta **validació** la va dur a terme en Jesús Pedrós, membre de l'equip directiu de l'Institut Barcelona-Congrés, membre de diversos grups de treball de l'àmbit artístic del CESIRE, col·laborador i creador de materials dels Itineraris Artístics Autoplanificats i de Transformació de centre a través de les Arts i, finalment, també coordinador de la formació del Màster Universitari de Formació del Professorat del Departament d'Educació. Igualment, ha col·laborat en la validació en Lluís Herrera, tècnic docent de l'Àrea de Serveis Educatius dels Serveis Territorials del Departament d'Educació a Lleida, catedràtic d'Educació Secundària en l'àmbit artístic i doctor en Història de l'Art.

Igualment, membre de diversos grups de treball de l'àmbit artístic del CESIRE, coordinador, col·laborador i creador de materials dels Itineraris Artístics Autoplanificats i de Transformació de centre a través de les Arts així com d'altres materials utilitzats per a la formació continuada del professorat.

Cal destacar que sobre la base de que “les tècniques suggerides per provar la primera s'apliquen també a la segona” (Rojas, 2014, p.169), tant per comprovar la validesa com la fiabilitat es van dur a terme a través de la revisió de les transcripcions per part dels participants. En paraules de Monistrol Ruano (2007), l'etapa del treball de camp “s'inicia després de l'elaboració del disseny projectat” (p.1) i es desenvolupen les tasques següents:

[...] preparació de l'investigador per a l'entrada al camp, identificació de temes, escenaris i elaboració de les guies per generar informació, accés al camp: informants clau, porteres, selecció dels participants, convocatòria dels informants i planificació i realització de les tècniques de generació d'informació: observacions, entrevistes en profunditat, grups focals (p.1).

Cal tenir en compte, encara, els següents conceptes: el primer, definit com “el lloc on es troben els experts, la comunitat o el context a estudiar” (Monistrol Ruano, 2007, p.1) i, el segon, com a “eix central per poder obtenir i generar informació” (p.1). D'altra banda, és significatiu fer èmfasi que aquest autor, citant Silverman (1993), proposa alguns aspectes a tenir en compte en un treball de camp durant l'observació d'escenaris quotidians, tal com es presenta a la Figura 33.

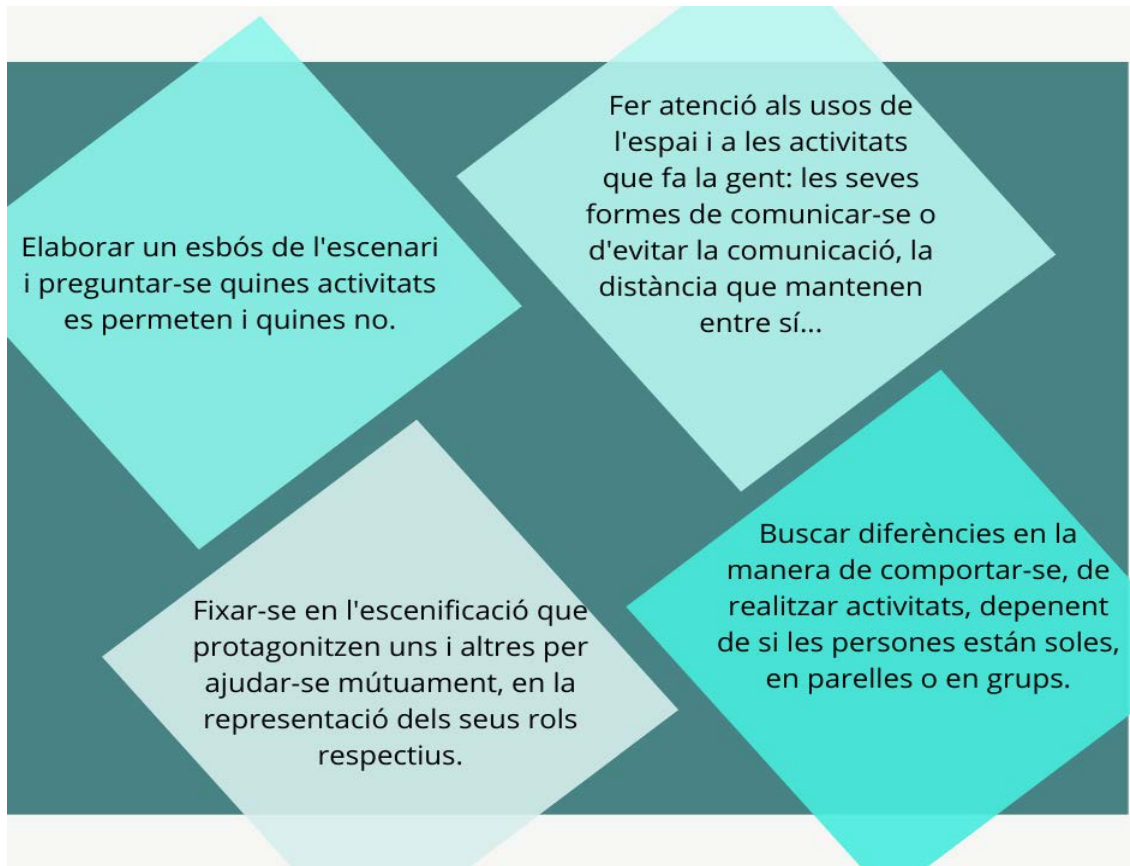


Figura 33. Aspectes a tenir en compte en el desenvolupament del treball de camp. (Elaboració pròpia)

Tal i com ja s'ha anticipat en apartats anteriors, en aquesta investigació s'han utilitzat tres instruments per a la recollida de dades: entrevistes, grups focals i observació. Tot seguit se'n detallen el procés de disseny i l'aplicació durant el desenvolupament de l'estudi.

- **Entrevista**

Al present treball d'investigació, com a instrument principal de recollida de dades, s'ha elaborat i implementat una guia d'entrevista semiestructurada. Aquesta guia, tal com expressen Hernández et al. (2010) és, essencialment, un conjunt d'assumptes o preguntes on l'entrevistador, si ho considera oportú, té la llibertat d'introduir preguntes addicionals per concretar i puntualitzar conceptes encaminats a la obtenció de major

informació sobre els temes desitjats. En opinió de Claret (2010), “consisteix en el procés d’interacció dinàmica de comunicació entre dues persones; és a dir, entre l’entrevistador i l’entrevistat” (p.178). En la mateixa direcció, Rodríguez & Bonilla (2005), defineixen les entrevistes com “un intercanvi d’idees, significats i sentiments sobre el món i els esdeveniments, a través principalment de les paraules” (p.159).

Per aplicar aquest instrument es va partir de la seqüència de narracions i del discurs dels participants que va permetre identificar les necessitats formatives dels centres educatius. Al mateix temps, això va permetre generar una altra sèrie de preguntes que guiaran el procés d’acord amb la intencionalitat de la investigació i que, puntualment, donen força a l’eina. El guió no estructurat de l’entrevista buscava respondre als objectius plantejats en ser considerat com a instrument conformat pels “tòpics o temes generals que permeten conduir la discussió i aprofundir en els aspectes més rellevants per a l’estudi” (Rodríguez & Bonilla, 2005, p.159). Això va comportar l’èxit dels objectius plantejats, tot relacionant-los amb els objectius específics i va permetre, també, que els entrevistats s’expressessin de manera oberta i fluida, donant pas a la subjectivitat de les seves interpretacions a través de la veu dels propis records, percepcions i significats, que els permetien explicar la seva experiència alhora que identificaven les necessitats formatives que es presenten als centres educatius (veure annex 1 a 9, Guió d’entrevistes; Annexos 11 a 19, Transcripció de les entrevistes).

Informants de les entrevistes:

Nom	Càrrec	Institució
Mireia Roca	Especialista Visual i plàstica Escola Ferrer i Guàrdia	Escola Ferrer i Guàrdia. Granollers
Mireia Roca, Inma Rodríguez, Montserrat Gabarrella Sara García	Equip impulsor de l’Escola Ferrer i Guàrdia	Escola Ferrer i Guàrdia. Granollers
Dimas Fàbregas	Director i Especialista en Educació Artística Visual i Plàstica	Escola la Immaculada de

		Vilassar de Dalt.
Elisabet Aznar	Directora	CESIRE
Ester Forné	Investigadora UAB i responsable de l'àmbit artístic del CESIRE	UAB
Dr. Joaquín Gairín Sallán	Catedràtic del Departament de Pedagogia aplicada (en el moment de l'entrevista, Degà de la Facultat d'Educació de la UAB)	Facultat de Ciències de l'Educació. UAB- Universitat Autònoma de Barcelona
Oriol Fondevila	Comissari d'Art Programa- Saber, fer, comprendre- Aula Oberta #5	CCCB
Lluís Mora	Ex-director CESIRE	CESIRE
Jesús Moral Castrillo	Sub-Director General d'Innovació i Formació. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.	Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya
Jesús Pérez	Director i membre de l'equip impulsor	Escola Joan Miró. Canovelles

Taula 3. Informants de les entrevistes. (Elaboració pròpia)

- Grups focals

Els grups focals es caracteritzen per la discussió en grup de temes relacionats amb les investigacions. En aquest àmbit, “qualsevol discussió en grup pot ser caracteritzada com a grup focal, sempre i quan l’investigador promogui i estigui atent a les interaccions dels participants al grup” (Kitzinger & Barbour,1999, citat per López, 2013, p.2). En aquest estudi, els Grups Focals desenvolupats van permetre contrastar perspectives sobre el fenomen estudiat. Es van fer, per tant, com a instàncies de reflexió compartida a partir d’un guió de preguntes relacionades amb la transformació educativa i les arts.

Per a la present investigació es van enregistrar i transcriure les 3 reunions portades a terme amb cadascun dels grups focals. A l'Annex 20, es presenten les transcripcions resultants del diàleg entre els participants a la investigació i a l'annex 26 l'anàlisi de les dades extretes.

- Guia d'observació

Aquesta tècnica consisteix a obtenir dels subjectes a través de la interacció directa amb ells i observant-ne les dinàmiques. Campo & Gomes (2009), al text sobre *10 tècniques i instruments qualitius de recollida de dades* (2009), plantegen que en el mètode d'observació "cal saber distingir entre allò que es denomina *Observació* i *l'Observació participant*" (p.273). L'observació simple és una eina limitada a la recollida de dades sobre el comportament no verbal. L'observació participant, en canvi, més que una simple operació d'observar, és una eina que implica una participació directa de l'observador, on cal esperar un impacte per la interacció i tenint clar que s'accedirà a la informació proporcionada pels mateixos subjectes en el seu context (Campo & Gomes, 2009). En aquest estudi, s'han utilitzat aquestes tècniques perquè són eines que permeten al subjecte ser-ne part (veure Annex).

Per a l'observació es van utilitzar dues eines per pautar i guiar l'observació del centre i pautar la recollida de dades.

1. Guia d'Observació inicial de centre -d'elaboració pròpia en col·laboració) i validada per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma en la *Formació de Formadors per l'Acompanyament a Centres*. (veure annexos 31, 32 i 33). Va ser útil durant la recollida de dades inicials de cadascun dels centres estudiats.

2. Per a l'observació dels processos de transformació del claustre es va utilitzar la Rúbrica d'autoavaluació per part del claustre (veure annex 10 i 21). La rúbrica està

validada pel Departament d'Educació. Es va aplicar durant 3 moments de la investigació.

6.3.2. Temporització

ESTAT PREVI A L'APLICACIÓ	DURANT L'APLICACIÓ	POSTERIOR A L'APLICACIÓ
<ul style="list-style-type: none"> ● 2 tipus de qüestionaris online validats externament ● Anàlisi de documentació dels centres: Projecte Educatiu de Centre-PEC ● Eina d'autoavaluació del claustre (online). ● Guia d'observació de centre (inicial) ● Guia d'observació dels processos de transformació de centre 	<ul style="list-style-type: none"> ● Qüestionaris sobre la formació continuada ● Observació participativa - Guia d'observació ● Entrevistes semi-guiades al grup focal-enregistrada ● Eina d'autoavaluació del claustre (online). ● Guia d'observació dels processos de transformació de centre 	<ul style="list-style-type: none"> ● Anàlisi de les variacions en la documentació de: Projecte educatiu de centre-PEC ● Anàlisi de les publicacions relatives al Premi Baldiri i Reixach a l'escola Ferrer i Guàrdia. ● Anàlisi de les publicacions relatives a la selecció europea de Centre Ambaixador Europeu STEAM de l'escola Joan Miró. ● Eina d'autoavaluació del claustre (online). ● Guia d'observació dels processos de transformació de centre

Taula 4. Moments de temporització en relació a l'ús de les eines. (Elaboració pròpia)

6.4 Processos de validació i avaluació de l'impacte de la formació

S'han establert els següents procediments per valorar els resultats del procés als claustres participants.

6.4.1. Procediments de validació i avaluació

- Recollida de resultats de l'experiència als centres.
- Documentació dels processos de treball: vídeos, fotografies i documentació.
- Valoració dels treballs fets.
- Grau de satisfacció.
- Millora del centre a partir de la documentació aportada.

Figura 34. Procediments de validació i avaluació.

6.4.2. Efectes sobre el professorat

Tot utilitzant les paraules de l'equip impulsor de l'Escola Ferrer i Guàrdia, inicialment, **la comunitat docent convocada va demostrar certa inquietud, preocupació i recel per les activitats a fer, donat que alguns mostraven sentiments de dificultat o, fins i tot, incapacitat per desenvolupar les activitats relacionades amb la pràctica artística.** Aquest fet, tal i com es va explicar en el marc teòric, resulta freqüent com a conseqüència de l'enfocament bàsic i limitat que es dona a aquesta disciplina, tant en els seus objectius, com en el seu desenvolupament i valoració. A mesura que l'activitat es va anar desenvolupant, es va començar a evidenciar un canvi a tot el claustre,. Segons els membre d'aquest equip, es tractava d'un canvi des del punt metodològic, es va

transformar la mirada sobre el paper i l'ús del llenguatges artístics en la realitat de l'escola, en la resposta a les necessitats latents de les parts que la conformen. **Es va obrir un espai de diàleg i de reflexió sobre les opcions educatives que proporcionen els llenguatges artístics aplicats a fites acadèmiques i també a situacions quotidianes.** Aquest canvi no només es va veure reflectit en l'enfortiment de la idea de reestructuració metodològica, sinó també en espais físics com l'aula de plàstica que es va adequar i millorar per possibilitar el desenvolupament més idoni dels docents i els estudiants.

Pel que fa a l'Escola Joan Miró. Canovelles, es van recollir impressions similars. En un primer moment, en destaca la motivació i interès de tota la comunitat educativa amb la **participació de la totalitat del claustre i l'aprofitament de les experiències potenciades a totes les càpsules.** Segons els testimonis, els Itineraris han contribuït a enfortir la relació entre art i tecnologia que es va acabar materialitzant en la realització d'activitats com *The Experience Day*, on es fusionaven tècniques, conceptes i procediments adquirits als Itineraris. El director del centre va subratllar la repercussió positiva tant a nivell personal com al claustre, en general. Ha arribat, inclús, a catalogar la seva participació als Itineraris com **“una de les experiències més importants i significatives que he pogut dur a terme en els 23 anys que fa que sóc mestre”** (Pérez, 2020, p.1)

6.4.3. Avaluació del procés

Des de l'inici del treball als centres, es va fer ús d'una eina dissenyada des del Departament d'Educació amb la finalitat de facilitar l'anàlisi dels resultats obtinguts a les activitats que es van desenvolupant, especialment la identificació de les habilitats apreses pels participants i la repercussió que aquests produeixen al centre educatiu.

Tenint en compte que el projecte està concebut com una xarxa, és pertinent plantejar **un model d'avaluació dinàmica** que afavoreixi el desenvolupament d'etapes clau en el **procés d'avaluació:** diagnòstica, de seguiment i final. Igualment, prenent en

consideració que l'objectiu principal d'aquest projecte de formació és la transformació educativa, **és fonamental donar rellevància a l'autoavaluació per part dels claustres.** L'autoavaluació es més fàcil amb el format online i afavoreix l'autoregulació de mateix centre, tot aportant tres funcions bàsiques: l'autodiagnosi, l'autoseguiment i l'autoavaluació, A més, **l'eina d'autodiagnosi permet que els centres que estan en xarxa puguin avançar en el seu propi procés de canvi i transformació,** en el nostre cas l'Escola Ferrer i Guàrdia i l'Escola Joan Miró. Entenem com a transformació els processos de canvi i millora que els centres emprenen d'acord amb la seva autonomia, per donar resposta a les necessitats educatives del seu alumnat. .



ANÀLISI DELS RESULTATS

7.1 Anàlisi de la informació

En relació amb el procés d'anàlisi, prenem en consideració el plantejament fet per Miles & Huberman (1994):

1. Reducció de les dades: les dades són reduïdes i organitzades.

2. Mostra de dades: les dades es presenten en format de taules, gràfics, xarxes, essent aquest un procés continu.

3. Conclusió: es planteja en forma de categories conceptuais, cada codi està relacionat amb una categoria i amb part de les dades.

4. Codificació de les dades: cada codi s'uneix a paraules, frases, oracions o paràgrafs sencers que representen unitats de significat de la informació. Aquest sistema pretén buscar patrons i explicar-los, organitzar-los i identificar les relacions que existeixen entre ells (p.342).

Tenint en compte aquestes consideracions, variables, dimensions, categories i subcategories d'aquesta investigació es presentaren en el present document com a escenaris d'anàlisi a través de matrius, gràfics i anàlisi que van permetre comprendre les respostes dels participants.

7.2 Escenaris d'anàlisi i interpretació

En aquest apartat presentem l'anàlisi i interpretació dels resultats obtinguts a partir de les entrevistes fetes als participants durant la investigació. En relació a l'anàlisi de dades en una investigació qualitativa, Rosa (2014) assenyala:

L'anàlisi quantitatiu no ha de veure's com una fase final que esdevé un cop ja s'han obtingut les dades, sinó com un procés continuat que comença quan l'investigador es planteja els primers interrogants... Per aquest motiu és difícil explicar-la en passos rígids prèviament establerts (p.145).

És a dir, poden existir diferents metodologies d'anàlisi i interpretació de resultats, tot i que dins una investigació qualitativa és l'autor qui adapta els mètodes d'acord a la finalitat del seu estudi. Rojas (2014) considera que cal realitzar una triangulació per obtenir resultats vàlids i fiables a l'anàlisi de contingut: "la triangulació de fonts permet contrastar la informació obtinguda de diferents subjectes [...] entorn un tema" (p.166). En aquest treball, un cop presentats els escenaris d'anàlisi amb les respectives subcategories, es va fer una triangulació de diferents fonts: allò que contempla la teoria, allò que expressen cadascun dels participants i allò que interpreta l'autora en aquesta investigació.

Per a l'anàlisi i interpretació de la informació es van escollir diferents escenaris d'anàlisi relacionats amb els tres objectius principals plantejats a la investigació. A cadascun dels escenaris es van establir una sèrie de subcategories, il·lustrades per incidències aportades pels diferents participants amb la finalitat de poder treballar ordenadament la informació. Per a la presentació dels resultats i la seva interpretació, prèviament es va processar la informació obtinguda a través d'una sèrie de taules (veure Annex 21). Cal assenyalar que totes les taules van ser elaborades a partir de les entrevistes fetes per l'autora; les expressions són dels participants tal com ells mateixos les van manifestar.

ESCENARIS DE D'ANÀLISI	CATEGORIES
Processos de Formació Continuada en docents	<ol style="list-style-type: none"> 1 Formació de docents 2 Necessitat de processos de formació continuada 3 Disseny d'activitats de formació en el projecte de centre 4 Sessions de formació docent 5 Implementació a l'aula
Educació Artística	<ol style="list-style-type: none"> 1. Històric artístic del centre 2. Metodologia de l'aprenentatge a través de les arts 3. Llenguatges artístics 4. Principis de l'aprenentatge en las arts
Experiències Acadèmiques del centre	<ol style="list-style-type: none"> 1 Canvis en el claustre 2 Xarxes educatives 3 Compromís del claustre 4 Transformació i innovació educativa 5 Lideratge del centre

Taula 5. Escenaris d'Anàlisi i Categories (Elaboració pròpia)

7.3 Escenari processos de Formació Continuada en Docents

En aquesta anàlisi es destaca principalment la necessitat i la importància de la formació continuada i els plans per enfortir l'activitat docent a través de les arts. Tot seguit es presenta una síntesi gràfica dels resultats (veure Figura 35). La síntesi és producte de l'anàlisi de les taules de resultats: Escenari d'anàlisi de la formació contínua a docents (veure annex 23).

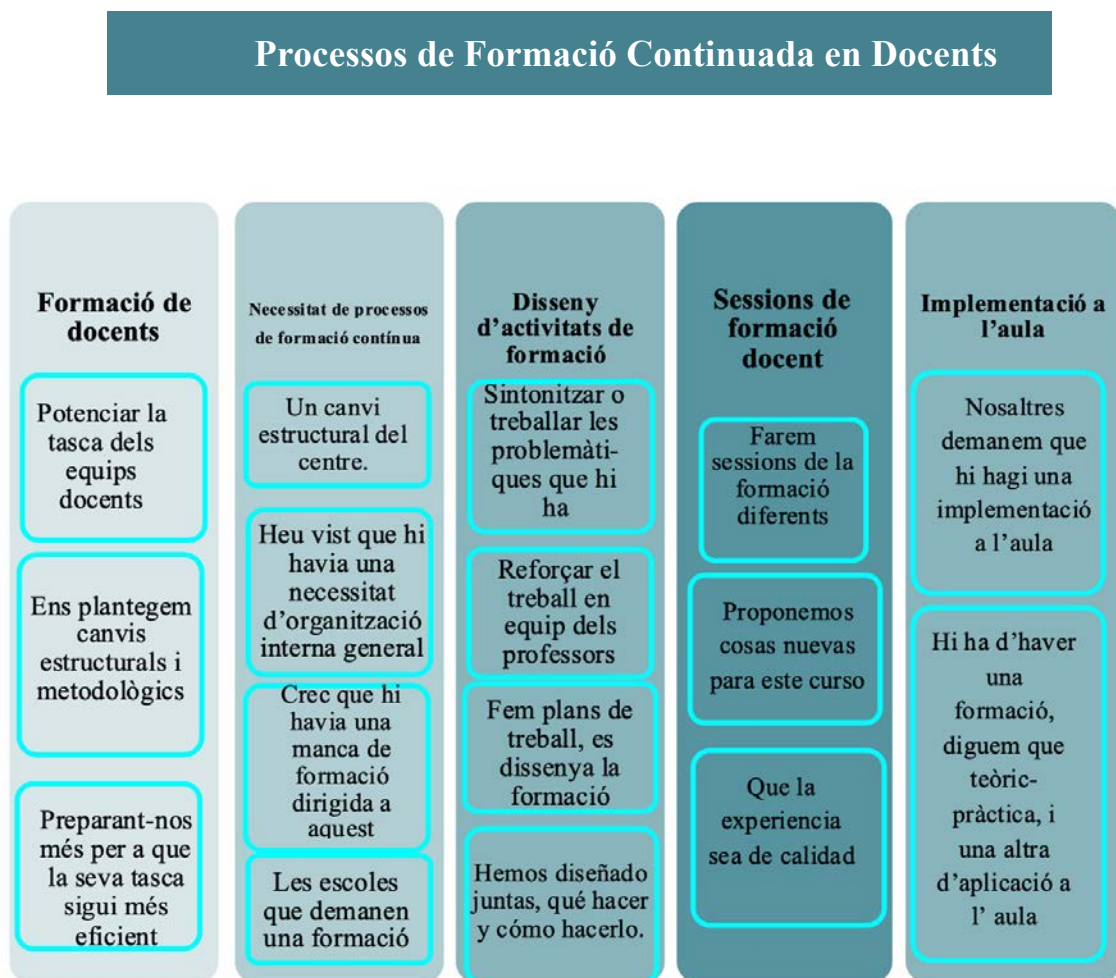


Figura 35. Processos de Formació Continuada en Docents (Elaboració pròpia)

Com es pot observar, a partir de la proposta dels participants s'evidencia que els docents varen valorar el treball en equip a l'hora de plantejar-se els canvis estructurals, organitzatius i metodològics del centre a partir de la detecció d'unes mancances organitzatives internes i una voluntat compartida de canvi.

El treball en equip també està valorat en el disseny de les activitats de formació com en el nou projecte. El claustre es va organitzar per tal de rebre un ampli ventall de recursos i més tard compartir i transferir a la resta dels companys i companyes.

Tal i com es va fer evident en la recollida de dades de l'estat de la qüestió, tornà a aparèixer la necessitat d'una formació específica de qualitat que donés recursos a les problemàtiques concretes que varen detectar. Es comentà i valorà que la formació tingués una part referencial i una part de recursos i orientacions en la seva transferència a l'aula.

que la formació continuada dels docents és necessària per poder instaurar canvis estructurals i metodològics en els centres educatius [...] el significat que assignem al contingut de la nostra experiència, allò que ressalta la importància de les qualitats. Donat que l'àmbit privilegiat de les arts és allò qualitatiu, el costat sensorial de l'experiència humana, no és d'estranyar que aquesta modalitat de la investigació hagi trobat en l'art un nombre indefinit d'elements pel seu desenvolupament (Ferreiro Pérez, 2013, p.2).

“La construcció de coneixement envers la realitat social i cultural a partir de la descripció i interpretació de les perspectives dels subjectes involucrats” (Rojas, 2014, p.57), facilita l'estudi dels processos artístics perquè siguin descrits explícitament i perquè obrin camí a la seva comprensió global. Partint d'aquestes consideracions, i com a fase preliminar a la investigació, es planteja la possibilitat de concretar l'estudi tenint en compte les característiques següents:

- (1) El nucli de la investigació té un caràcter exploratori i descriptiu.
- (2) El disseny és emergent, és a dir, s'elabora sobre la informació obtinguda.
- (3) La recollida de dades es fa en situacions naturals, no controlades.

(4) Es fa èmfasi en el paper de l'investigador com a instrument principal de la investigació.

(5) Els mètodes de recollida de la informació són qualitatiu, és a dir, de naturalesa interactiva.

(6) L'anàlisi de dades és inductiu: categories i patrons emergents són construïts sobre la base de la informació obtinguda.

(7) L'informe d'investigació segueix el model de l'estudi de casos (Maykut & Morehouse, citat per Latorre et al., 2005, p. 200).

Finalment, cal destacar la rellevància que té la figura de la investigadora pel desenvolupament de la investigació qualitativa. **Cal la seva persistència en la recollida de les dades necessàries per estudiar els fenòmens a partir d'una actitud flexible, que li va permetre passar comptes de manera rigorosa de l'esdeveniment dels fets. Tal i com s'ha esmentat anteriorment, per aconseguir aquest grau de rigor es va procedir a la validació de les dades i en definitiva de tota la investigació per part de dues persones expertes.**

7.4 Escenari Educació Artística

Relacionant aquesta reflexió amb l'opinió dels participants, és coherent interpretar que entenen l'art com el motor per produir coneixement. A través dels Itineraris, és possible aprofundir en el seu coneixement i experimentació (veure Figura 36).

La següent síntesi gràfica dels resultats es producte de l'anàlisi de l'escenari d'educació artística mostrat a la taula de resultats. (veure annex 24). En ella es pot observar que la formació dels Itineraris Artístics Autoplanificats va tenir un efecte de palanca de canvi per als centres, els quals tot i treballar ja anteriorment en aquest camp, necessitaven un canvi.

Pel que fa als llenguatges artístics i la seva metodologia es valorà que els llenguatges plàstic, musical i corporal obren un ventall de possibilitats comunicatives, les quals afavoreixen la singularitat d'aquests. **Igualment es valorà positivament la figura del docent especialista, o amb coneixements per impartir l'assignatura, o en tot cas per coordinar la resta dels companys i companyes del claustre.**

Respecte a la formació **concreta es valorà positivament el fet de poder escollir per tal de donar una resposta més afinada a la problemàtica del centre per una banda, i per l'altra, es potenciaven exponencialment els processos de singularització i identitat.** En aquesta línia i respecte els principis i opció d'aprenentatge l'equip va prioritzar els 7 principis de l'aprenentatge²⁵ i d'entre ells, el que parla de posar l'alumne en el centre de l'aprenentatge.

²⁵ 7 Principis de l'Aprenentatge. Traducció i adaptació per la Fundació Jaume Bofill a partir dels continguts de *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD Publications, 2010. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/infografia-els-7-principis-de-laprenentatge>

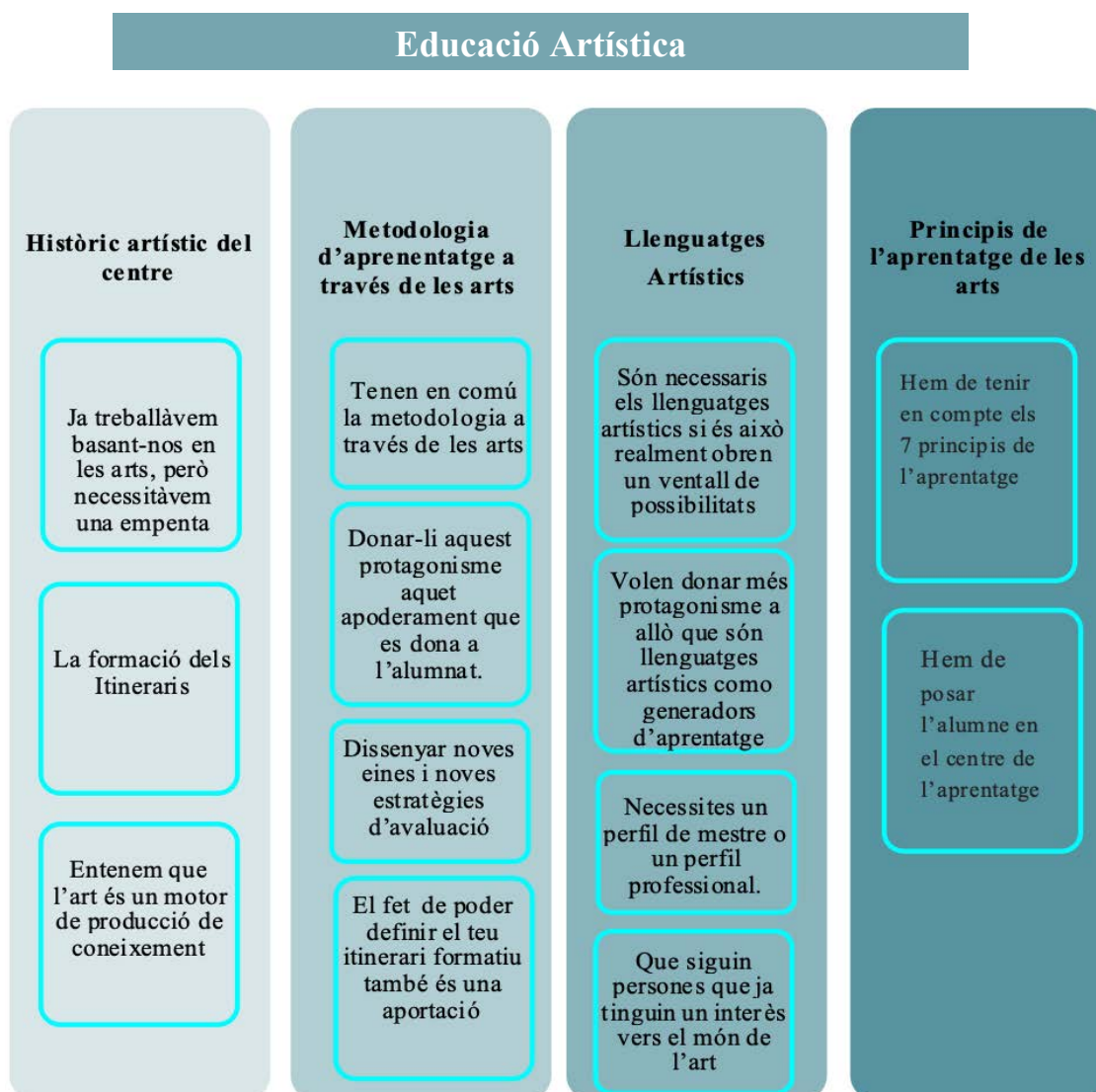


Figura 36. Educació Artística.(Elaboració pròpia)

7.5 Escenari Experiències Acadèmiques en Centre

En aquest escenari es destaca prioritàriament la necessitat i importància d'enfortir l'activitat docent a través de les experiències acadèmiques i de les arts. Es presenta tot seguit una síntesi gràfica dels resultats (veure Figura 37).

La següent taula és un recull de les dades més significatives recollides a Taula de Resultats: l'escenari d'anàlisi d'Experiències Acadèmiques (veure annex 25).

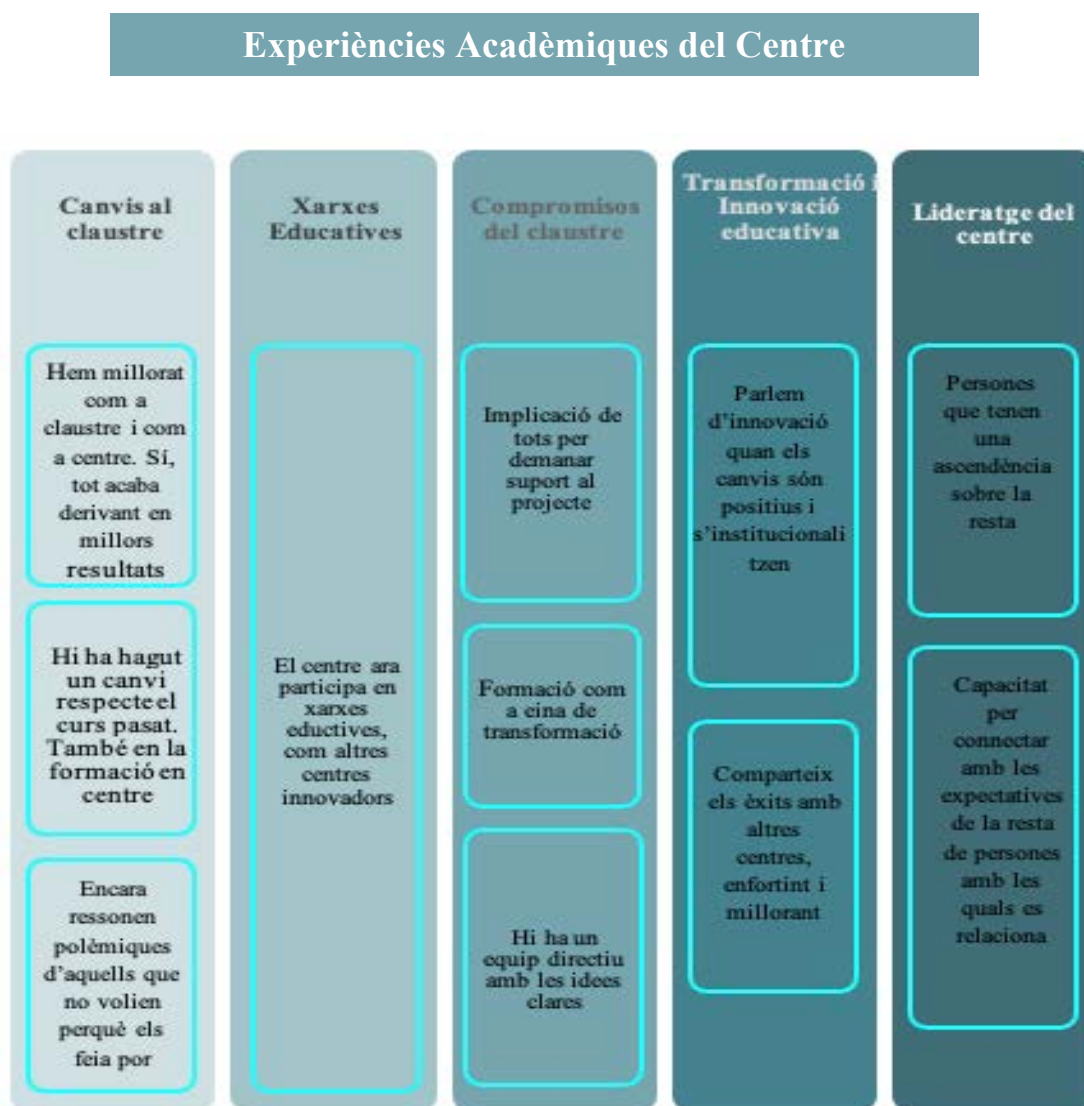


Figura 37. Experiències Acadèmiques del Centre (Elaboració pròpia)

En la taula s'observa una **sensació de millora per part expressada pel claustre**, a partir de l'ús de **l'eina d'autoavaluació poden obtenir fotografies per tal de valorar i contrastar moments en el procés de canvi efectuat i el paper que ha representat la formació en aquesta transformació**. Fins i tot, es valora molt positivament el canvi d'actitud i d'autoconfiança en situacions ocasionades pels mateixos processos de canvi i transformació.

Un dels aspectes més significatius en aquest escenari és la **importància que s'atorguen a les xarxes educatives i intercanvi amb altres centres** des de la comprensió de ser un recurs més d'aprenentatge a banda del comunicatiu, d'intercanvi i de relació.

Finalment, **el lideratge de l'equip directiu**: clar, col·legiat i horitzontal es va considerar com un dels factors més decisius per l'èxit educatiu conjuntament amb el **compromís de tot el claustre** per tal de donar coherència al projecte i poder **incorporar-lo a la documentació de centre**.²⁶

²⁶ Projecte Educatiu de Centre, Programacions Anuals...

7.6 Grup Focal

Tal com ja s'ha exposat anteriorment, no es pot plantejar una transformació de centre on l'equip no estigui plenament implicat en el procés. Per això, cal considerar el grup focal, amb la participació dels equips impulsors de cadascun dels centres juntament amb la investigadora, com la millor manera de facilitar la transferència dels aprenentatges i arribar a ser un motor de canvi real al centre.

A survey of the reform indicated the changes brought greater collaboration among staff, more joint planning, and broader acceptance of collective responsibility for all students. (Hargreaves & Braun, 2012, citat per Hargreaves & Ainscow, 2015).

El grup focal va comptar amb la participació de les tres persones de l'equip directiu: directora, cap d'estudis i secretària així com també amb l'especialista de visual i plàstica i la pròpia investigadora. Tots van coincidir en què s'havia valorat de manera positiva la formació. Es va fer també considerant les opinions positives que l'equip impulsor feia sobre els Itineraris, fet que va permetre prendre consciència d'allò que calia canviar i que fins llavors havia format part de la normalitat del centre.

El grup es va reunir 4 cops en cadascun dels dos centres educatius durant el curs escolar. Les reunions es van fer a les mateixes escoles, amb un total de 8 reunions durant els dos cursos que va durar el procés de recollida de dades. Les reunions es van distribuir com s'indica: 1 a l'inici de curs, 2 durant el procés de transferència al centre i 1 més a final de curs, on es van recollir les conclusions. També es van fer diferents reunions setmanals abans de la formació presencial, mentre durava la formació dels Itineraris Artístics.

Es va determinar que els docents necessitaven formació, però una formació especialitzada que els permetés desenvolupar-se. L'educació artística, per les seves pròpies particularitats, permet aplicar la innovació i la creativitat a tots els àmbits educatius. Això va justificar aquesta investigació en la orientació i fonamentació, sensibilitzant els participants de la necessitat de canvi per generar una transformació

personal que acabaria revertint a l'alumnat. **Aquest procés de reflexió va permetre evidenciar les debilitats i els aspectes a millorar a la praxi professional**, amb el suport de l'equip impulsor del centre i els Itineraris (veure Figura 38).

Igualment que en les taules mostrades anteriorment, la present taula mostra les dades més significatives de la Taula de Resultats: Escenari d'anàlisi del grup focal (veure annex 28).

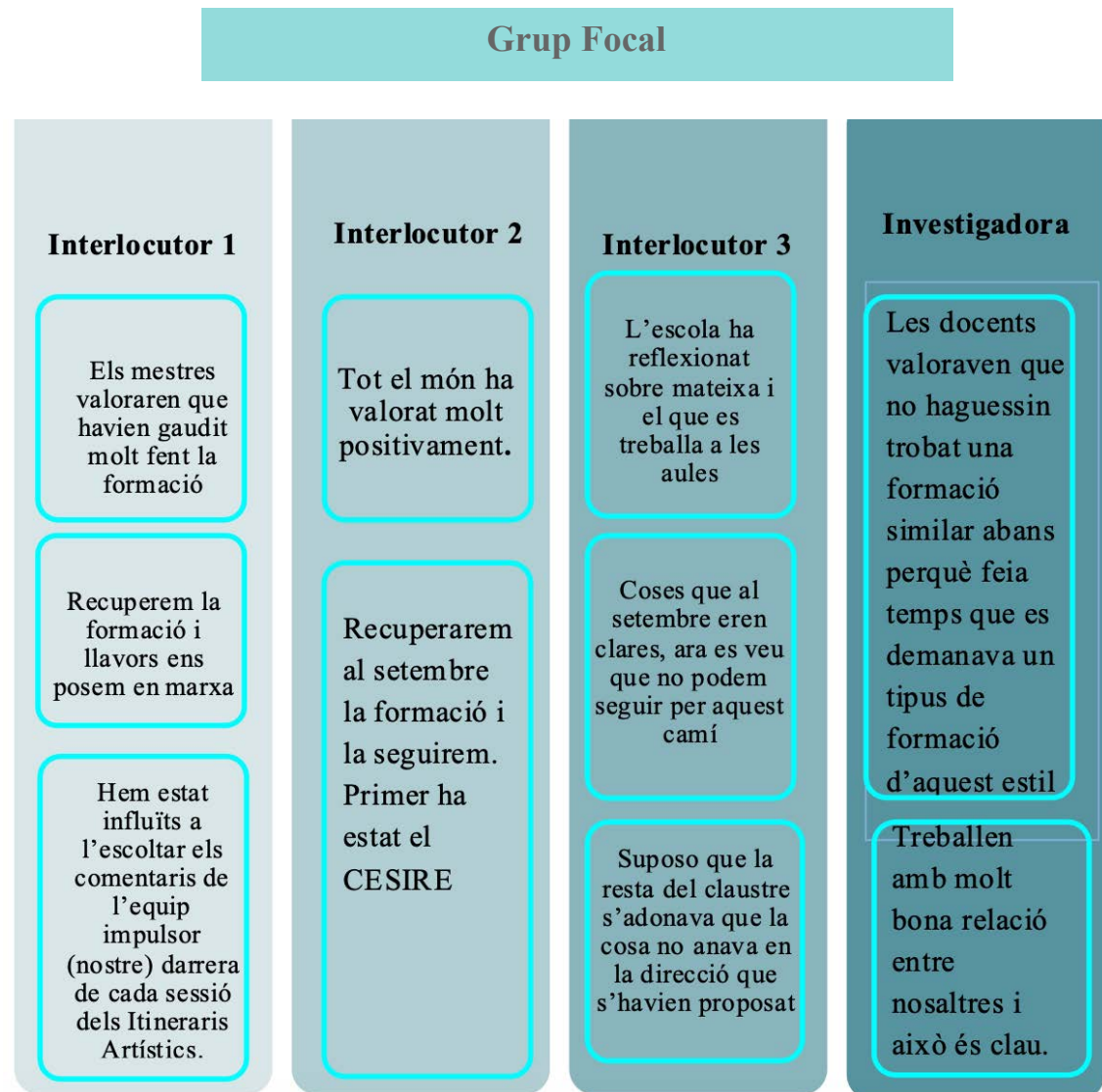


Figura 38. Grup Focal. (Elaboració pròpia)

7.7 Guia d'observació

7.7.1. Guia d'observació i Qüestionaris

Com hem dit anteriorment es va utilitzar un **qüestionari inicial per detectar l'estat de la Qüestió** que va servir per detectar les necessitats de l'entorn on s'aplicarien les eines i instruments per a la investigació.

Els resultats principals afirmaven una necessitat de formació destinada a docents per tal de proveir-los de formació específica de l'àmbit artístic.

Es va detectar una incomoditat per part dels especialistes en aquest àmbit en les metodologies utilitzades en els centres i impulsades des de les institucions.

Finalment es va detectar una necessitat dels centres en assessorament o guiatge en processos de transformació de centres.

Pel que fa a la **guia d'observació inicial** de centre va aportar dades de cadascuna de les escoles participants proveint informació prèvia a l'aplicació de les eines d'investigació.

Els resultats que es presenten al *full d'observació* corresponen als itineraris de cadascun dels centres i els resultats presentats a les rúbriques de cadascun d'ells en relació al procés de formació docent (veure Taula 6 , p.203 i Taula 7 p.204).

Comparant ambdós centres, es pot apreciar que l'escola Ferrer i Guàrdia Granollers va dedicar 2 cursos amb tempos diferents : el primer curs dedicat a la formació de l'equip pilot per tal de dedicar el segon curs a la transferència de coneixement a la resta del claustre. En el cas de l'escola Joan Miró va ser una formació més intensa i col·legiada en el sentit que tot el centre va assistir a la formació directament.

Tot i les diferències observables la mostra de resultats globals són igualment exitoses als dos centres respecte a la formació contínua dels Itineraris Artístics Autoplanificats i al procés de transformació de centre, en els aspectes que tot seguit es ressenyen:

Experiències Acadèmiques fonamentades en l'ús de l'Educació Artística en els Processos de Formació dirigits a Docents i Estudiants d'Educació Primària als Centres.

Cada itinerari estava configurat o construït a partir de la selecció de càpsules o unitats de formació, essent una proposta original i innovadora que es disposava i s'adaptava a les necessitats i interessos dels participants des d'una mirada competencial de l'aprenentatge. L'itinerari es planteja com una proposta dissenyada i administrada a través del CESIRE, que feia accessible el desenvolupament de propostes metodològiques, facilitadores de la investigació i la indagació a través de la composició de grups d'art. En aquest àmbit, les experiències acadèmiques dels centres van ser positives en els processos de formació docent a través de l'ús de l'educació artística, tot generant canvi en els mateixos centres i transformant la praxi acadèmica a l'educació primària.

Influència que té el Desenvolupament de Processos d'Educació Continuada centrats en l'Educació Artística per a Docents, en el desenvolupament dels Processos Formatius dels estudiants d'Educació Primària als Centres

En el procés formatiu, els participants són els actors principals d'una proposta plantejada com un escenari obert, que promou el desenvolupament del procés creatiu, sigui com a docent individual o com a part d'una comunitat educativa. Ambdues han de

funcionar a través de l'adaptació a les necessitats, als objectius del centre i a la identitat (Generalitat de Catalunya, 2020). En aquesta investigació, es va optar per la formació al claustre. Igualment, durant el desenvolupament dels processos de formació, els diferents exercicis es representen de manera dinàmica a través dels Itineraris Artístics i les càpsules que contenen. Els Itineraris esdevenen, així, espais d'aprenentatge caracteritzats per ser propostes originals, amb temàtiques i activitats innovadores que s'aproximen al caos per donar llibertat a la manifestació als processos de creativitat. Tot plegat transforma el docent fent-lo sensible a l'art i aplicant tots els principis apresos al currículum del seu nivell educatiu.

7.7.2. Rúbrica d'autoavaluació- guia d'observació dels processos de transformació de centre

A l'inici del treball amb els centres es va utilitzar una eina dissenyada per un equip de treball impulsat des del Departament d'Educació i validat per la Dra. Olga Esteve Ruescas i al Sra. Josefa Corominas Baulenas. L'ús d'aquesta eina tenia com a primer objectiu la facilitació d'indicacions per identificar aquelles habilitat que ja s'estaven desenvolupant al centre educatiu. L'eina era entesa com una xarxa que permetia fer un autodiagnosi de l'estat actual en que es trobava cada docent respecte al seu nivell de desenvolupament. D'altra banda, **aportava bastides per a l'autoavaluació dinàmica i ajudava a l'autoregulació que havia de revertir en el mateix centre.**

Aquesta eina d'autodiagnosi va permetre que els centres que estaven en xarxa poguessin avançar en el procés de canvi i transformació, en aquest cas les Escoles Ferrer i Guàrdia i Joan Miró. El procés es va entendre en l'àmbit de la transformació dels processos de canvi i millora que els centres inicien d'acord amb la seva autonomia, per donar resposta a les necessitats educatives de l'alumnat. En aquest moment de transformació i de noves demandes, les metodologies tradicionals són insuficients perquè actuen aïlladament traient eficàcia i produint certa frustració als professionals que volen treballar col·laborant entre sí en la millora de l'aprenentatge del centre, entès com una organització que aprèn. D'aquí la necessitat d'una nova cultura educativa que impliqui canvis substancials en el treball educatiu practicat des de la perspectiva de la

xarxa. Així, es promou una nova cultura educativa on les xarxes d'aprenentatge es mouen en entorns de coneixement que ajuden els participants a desenvolupar les pròpies competències tot col·laborant i compartint informació. A la xarxa, el lideratge és compartit per sumar esforços i les capacitats de les persones. La xarxa no és una finalitat, és un mitjà per aconseguir objectius comuns on l'intercanvi d'idees i la comunicació recíproca són fonamentals.

Aprendre en xarxa, però, va més enllà, és un element clau per avançar en termes de qualitat de manera harmònica en el conjunt del sistema educatiu: l'exercici de l'autonomia permet als centres avançar i millorar la seva qualitat i aprendre en xarxa fa possible la millora de tot el sistema. En tot aquest procés hi tenen un paper rellevant l'avaluació i l'autoavaluació. Cal incorporar a les xarxes eines i estratègies d'avaluació, tant al llarg del procés com en l'acompliment dels objectius, a partir de l'anàlisi de les evidències de millora recollides. Alhora, cal assegurar la transferibilitat a altres realitats diferents. És aquí on l'eina d'autoavaluació dinàmica de les xarxes educatives adquireix tota la seva rellevància. L'eina és el fruit del treball d'un equip d'investigació educativa de la Direcció General d'Innovació, Investigació i Cultura Digital del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Aquesta eina es fonamenta en els darrers estudis sobre l'avaluació. **L'avaluació dinàmica és un enfocament pedagògic de base sociocultural que es basa en la visió integrada de l'ensenyament o instrucció i l'avaluació com a parts d'un mateix procés.** Allò que distingeix l'avaluació dinàmica és la seva orientació envers el futur, és un tipus d'avaluació que no se centra en la mesura de resultats d'un desenvolupament competencial tal com s'ha fet fins ara, sinó que pretén identificar i promoure les habilitats que hi ha al procés de maduresa i brindar les ajudes necessàries perquè es vagin desenvolupant i, per tant, adquirint maduresa en el futur (Poehner, 2008, citat per Sebasaza, 2010). Des d'aquesta perspectiva, no es tracta de donar orientacions perquè la xarxa resolgui correctament una tasca/projecte/pla de treball, sinó que es tracta de proporcionar una mediació adient –en forma d'ajudes concretes– per tal que desenvolupi les habilitats necessàries per poder ser competent en àmbits concrets d'actuació. Implica una provisió intencional i sistemàtica de les ajudes d'acord amb la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP). La ZDP es defineix com la distància entre el

nivell real de desenvolupament (el que la persona ja fa o és capaç de fer de manera autònoma) i el nivell de desenvolupament possible o potencial, establert a través de la orientació i l'ajuda de persones expertes o altres companys més formats.

La finalitat última busca que cada cop hi hagi menys control per part de la persona externa que proporciona les ajudes i, per contra, més control per part de la persona que s'està desenvolupant. Per això, l'avaluació dinàmica està estretament relacionada amb els processos d'autoregulació (Sanmartí, 2007). Una d'aquestes ajudes són els indicadors d'avaluació competencials relacionats amb els àmbits concrets d'actuació. No solament descriuen les habilitats que cal desenvolupar per ser competent en cadascun dels àmbits, sinó que també defineixen els elements que han de tenir aquestes habilitats perquè siguin de qualitat. Ara bé, perquè els indicadors d'avaluació competencials siguin una eina d'autoregulació, no n'hi ha prou amb recopilar-los en forma de rúbrica o similar per part de les persones expertes. Cal que aquestes proporcionin orientacions de com usar els indicadors al llarg de tot el procés per les persones que pretenen desenvolupar habilitats relacionades amb un àmbit concret d'actuació. Perquè aquestes orientacions siguin efectives han d'estar basades en els principis de l'avaluació dinàmica i, per tant, han de donar orientacions en tres eixos:

- Orientacions sobre com usar l'eina en la seva funció d'autodiagnosi, per identificar les habilitats ja madures així com també les que són emergents que encara s'han de desenvolupar. *Què fem que ja no creiem que som capaços de fer? Què ens falta desenvolupar encara?*

- Orientacions sobre com usar l'eina com a eina d'autoseguiment del desenvolupament de les habilitats emergents: *Com anem? Creiem que estem desenvolupant les habilitats necessàries? Estem en el bon camí? Cal repensar el camí iniciat?*

Observació de la transformació de centre a partir de la formació contínua de l'itinerari Artístic Autoplanificat de l'escola Joan Miró- Rúbrica d'autoavaluació:

Indicadors	Excel·lent	Bo	Pot millorar
Temps dedicat a la formació docent	x		
Disseny d'activitats de formació docent		X	
Sessions de formació docent	x		
Transferència de la formació a l'aula en el claustre		X	
Dinàmica d'aprenentatge en lideratge distribuït	x		
Concreció en el propi centre i entre centres	x	X	
Plantejament del projecte artístic del centre	x		
Itineraris Artístics Autoplanificats	x	X	
Metodologia de l'aprenentatge a través de les arts	x	x	
Apoderament del coneixement compartit en la tasca del docent a l'aula	x	X	
Compromís amb la formació docent			X
Lideratge del centre en el procés de formació docent		X	
Actuacions que evidencien la cultura del centre		X	

Taula 6. Observació Itinerari Artístic Escola Joan Miró Canovelles, Acompanyament i seguiment online. (Elaboració pròpia)

Observació dl procés de transformació de centre: Itinerari Artístic Autoplanificat de l'escola Ferrer i Guàrdia -Rúbrica d'autoavaluació:

Indicadors	Excel·lent	Bo	Pot Millorar
Temps dedicat a la formació docent	X		
Disseny d'activitats de formació docent	X		
Sessions de formació docent	X		
Transferència de la formació a l'aula en el claustre	x	X	
Dinàmica d'aprenentatge en lideratge distribuït		X	
Concreció en el propi centre i entre centres	x	X	
Plantejament del projecte artístic del centre	x	X	
Itineraris Artístics Autoplanificats	x	X	
Metodologia de l'aprenentatge a través de les arts	x	X	
Apoderament del coneixement compartit en la tasca del docent a l'aula	X		
Compromís amb la formació docent	X		
Lideratge del centre en el procés de formació docent	X		
Actuacions que evidencien la cultura del centre	X		

Taula 7. Observació Itinerari Artístic Escola Ferrer i Guàrdia. (Elaboració pròpia)

INSTRUMENT D'AUTOVALUACIÓ: RÚBRICA

A manera de conclusió, l'ús de l'eina o rúbrica d'autoavaluació va ser aplicada en tres moments de la investigació i es van formular preguntes del tipus:

Estem arribant a bon port?

En què ho veiem?

Quines evidències tenim?

La rúbrica d'autoavaluació ha facilitat l'obtenció de dades sobre:

- Una autodiagnosi, una fotografia per conèixer l'estat actual del centre (entès com una xarxa): identificant quines habilitats són ja madures i quines emergents.
- Un autoseguiment, quan utilitzem l'eina en diferents moments temporals, per exemple, dues vegades al llarg del curs. Permet comprovar si allò que es volia aconseguir s'ha aconseguit finalment. També serveix per comprovar si les habilitats que es consideraven madures ho són realment.
- Finalment, és un instrument més, potser un dels més importants per fer una autoavaluació.

8.

DISCUSSIÓ,
INTERPRETACIÓ,
SIGNIFICAT I
CONSEQÜÈNCIES
DELS RESULTATS
MÉS
REPRESENTATIUS

8.1 Escenari de processos de formació contínua amb docents

Algunes persones participants van considerar que faltava informació per ajustar-se a noves realitats i elaborar els plans de treball pertinents: van considerar que calia integrar la teoria i la pràctica per a que l'educació fos de qualitat i fos aplicable a les aules. En aquest sentit, la informació facilitada ha tingut una bona acollida per part del professorat i dels centres educatius. És degut, d'una banda, a flexibilitat i, d'altra, és la resposta a una demanda d'un grup de professors/es que tenia la necessitat d'una formació d'aquest estil per poder-la materialitzar a la proposta curricular i a les programacions d'aula.

Aquesta materialització és efectiva amb la planificació de les sessions de formació docent amb suport de tot l'equip del centre per a la inserció a les activitats curriculars proposades al sistema educatiu català, tot plantejant en aquest projecte la possibilitat de generar processos de canvi a través de les arts i facilitant l'espai perquè el docent prengui consciència de la condició d'aprenent etern i aprofundeixi en la comprensió de les pròpies fortaleses i debilitats. El professorat d'avui s'enfronta a l'exercici de "mediador cultural i proporciona als estudiant perspectives d'evolució i criteri en el medi social" (Bamford, 2009, p.8). Aplicat a l'educació primària, això permet que els nens i nenes internacionalitzin i assumeixin la cultura pròpia en el seu entorn social. Igualment, es proposen possibles estratègies a utilitzar en els processos de formació continuada docent: registres escrits, documents personals, "portafolis", metàfores, mapes conceptuals, reflexió sobre l'acció i comunitats virtuals" (Vaillant & Marcelo, 2015). Totes aquestes tècniques amplien un panorama ja de per sí prou ampli que implica, a través de les seves diferents possibilitats, múltiples maneres d'actuació que permeten transformar els processos d'educació continuada.

Si traslladem el model rizomàtic de l'aprenentatge (Deleuze y Guattari, 2002) a la formació del professorat, es pot considerar que els coneixements són brots i arrels dels rizomes i que creixen i s'expandeixen creant vincles de col·laboració i treball en xarxa entre els actors de l'aprenentatge orientats a **crear un tipus d'educació holística**.

Probablement, el repte de la formació del professorat sigui allunyar-se del pensament institucional establert, allunyar-se de l'educació en la qual hi intervenen les institucions i dirigir el pensament envers els límits, per aconseguir recollir totes les pràctiques rizomàtiques que tinguin lloc als centres educatius.

8.2 Escenari d'educació artística

En aquest segon escenari d'anàlisi, anomenat "Educació Artística", es pretén aprofundir amb l'històric artístic del centre tot recollint informació sobre les experiències en el camp de les arts, les metodologies aplicades amb llenguatges artístics i principis d'aprenentatge de les arts. A través de l'entrevista, els participants van explicar aspectes teòrics que hi estan relacionats i que impacten directament en la formació docent. Concretament, es van referir a l'ús de l'educació artística en el desenvolupament dels processos d'educació continuada per a docents, uns processos que aportin els elements necessaris per dinamitzar la formació del professorat, que permetin iniciar un procés de redescobriments pedagògic i l'exploració de les pròpies habilitats a través de les arts. Van assenyalar, a més, que era imprescindible aconseguir que l'alumnat descobreixi el món de manera creativa en els processos educatius artístics que aporten sensibilització enfront dels elements conceptuals.

Tot plegat, amb l'objectiu de **superar els models tradicionals conductistes d'estímul/resposta i avançar envers un model que, amb el suport de les arts, desenvolupi en els nenes i nenes de manera creativa les habilitats i destreses, no sols en el camp artístic**. Això implica "**superar models transmissius envers models transformatius**" (Kennedy, 2005, p.45). És important destacar la consideració de Rivera (2013), que fa referència al potencial de l'educació artística per despertar els sentits de l'ésser humà, convertint-lo en un ésser més sensible i ajudant-lo a comprendre les maneres de pensar i actuar dels altres. Aquesta pràctica suposa una millora de l'estructura social, definida com "un camp de coneixement que busca potenciar i desenvolupar la sensibilitat, el pensament creatiu, l'expressió simbòlica en els contextos interculturals, representats en múltiples llenguatges: visual, corporal i auditiu" (Rivera, 2013, p.321).

Al cap i a la fi, alliberar el concepte d'allò que és art també ens alliberaria d'allò que és la seva pedagogia i educació, segons O. Fondevila (2017):

A l'art, allò que se'ns demana al final és gairebé produir objectes que puguin actualitzar el mite. És a dir, és quan entenem que l'art esdevé un motor de producció de coneixement i que l'art pot desafiar l'encasellament disciplinar. Allò que esperem romànticament de l'art és que sigui un motor d'incertesa. Però allò que de vegades som incapaços d'acceptar és que ens cal un marc professional i, fins i tot, un marc disciplinar que ens ubiqui. De fet, estem plens de codi i d'alguna manera, també de convenció (Entrevista personal, 31 gener 2017).

D'aquesta manera, a partir de la capacitat de l'art, s'obren espectres d'acció com l'expressió i la comunicació. Com a generador d'aprenentatges, l'art permet als subjectes interpretar el món des de diferents disciplines, a través dels sentits, tal com ja va plantejar Dewey (citat per Eisner, 2007):

Tota idea que desconegui el necessari rol de la intel·ligència en la producció d'obres d'art es basa en la identificació del pensar en l'ús de determinat tipus de material, signes verbals i paraules. Pensar de manera eficaç per referència a les relacions de qualitats és una exigència tan severa pel pensament com ho és el pensar per referència a símbols verbals i matemàtics (p.43)

8.3 Escenari d'experiències acadèmiques en centre

Al tercer escenari d'anàlisi, corresponent a les Experiències Acadèmiques del centre, **els participants afirmen que amb la formació continuada del docent a través de les arts han millorat com a centre, expressant el temor que ja van manifestar ells mateixos en relació als possibles canvis que es produirien.**

Aquesta idea està en concordança amb Eisner (2002), que plantejava que l'educació artística proveeix al centre un llenguatge que dona valor a l'experiència basada en **una nova manera de pensar la subjectivitat, sigui individual o col·lectiva**, i que utilitza estratègies narratives que permeten reforçar les formes clàssiques de relat que són **complementades per les possibilitats que ofereixen també les tecnologies digitals**, En aquest context, Eisner (2007), que va estudiar les escoles i les institucions educatives de manera crítica, ressalta la capacitat de romandre invariables en el temps, de negar-se a la possibilitat de transformar-se, aportant en la negació la creació de múltiples formes d'analfabetisme. Tot això per proposar, des de la seva perspectiva fonamentada en el pensament complex, que les escoles siguin vistes com cultures i que com a tals es permeti la seva capacitat de transformació en la interacció amb els subjectes, amb les pròpies necessitats i amb la seva capacitat de créixer, de canviar (Eisner, 2007, p.27).



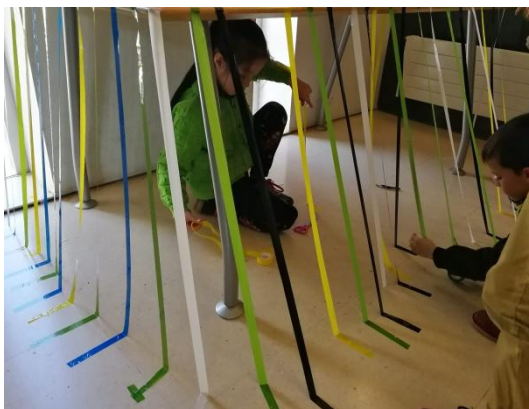


Figura 39. Transferència a l'aula: *Imatges escola Ferrer i Guàrdia*. [27](#)

[27](#) Font: Escola Ferrer i Guàrdia. Granollers

Un dels elements innovadors d'aquesta investigació consisteix en el fet que a través de les xarxes educatives, **els centres van poder intercanviar experiències en el camp de les arts i la formació i que van ser innovadors en els processos de la qualitat de l'ensenyament.** Eisner (2007) diu també que “si els mestres i els directius escolars no atenen el canvi o no arriben a comprometre's, no canviaran” (p.27). A banda que el procés d'actualització del professorat a través de l'educació continuada és un procés que està legalment establert i regulat per normatives vigents establertes. **En aquest sentit, el lideratge al centre és necessari per aconseguir connectar les expectatives dels docents amb les del procés de formació i el pla de centre. Amb el suport de tots els membres de la comunitat educativa, i una idea clara de què es vol fer, la transformació està assegurada.** A més, cal destacar que:

- Va canviar l'organització del centre abans i després de la formació.
- Es va crear un aula de plàstica nova.
- Se va aconseguir treballar amb persones interessades en el projecte a desenvolupar.
- Hi ha un equip directiu amb unes directrius d'allò que es vol dur a terme.
- Les experiències del centre parteixen de la demanda de formació del centre.
- S'apliquen alternatives de solució a situacions disfuncionals.
- Es promou la institucionalització de les bones pràctiques.
- La realitat ha imposat l'existència d'equips directius i equips impulsors del canvi i la transformació.

A partir de les idees anteriors, es considera que les institucions objecte d'investigació fan esforços importants en la formació dels docents a través de les arts, uns esforços que es consolidaran a mesura que tot el professorat es vagi involucrant, participant i aplicant els resultats a la seva pròpia praxi educativa.

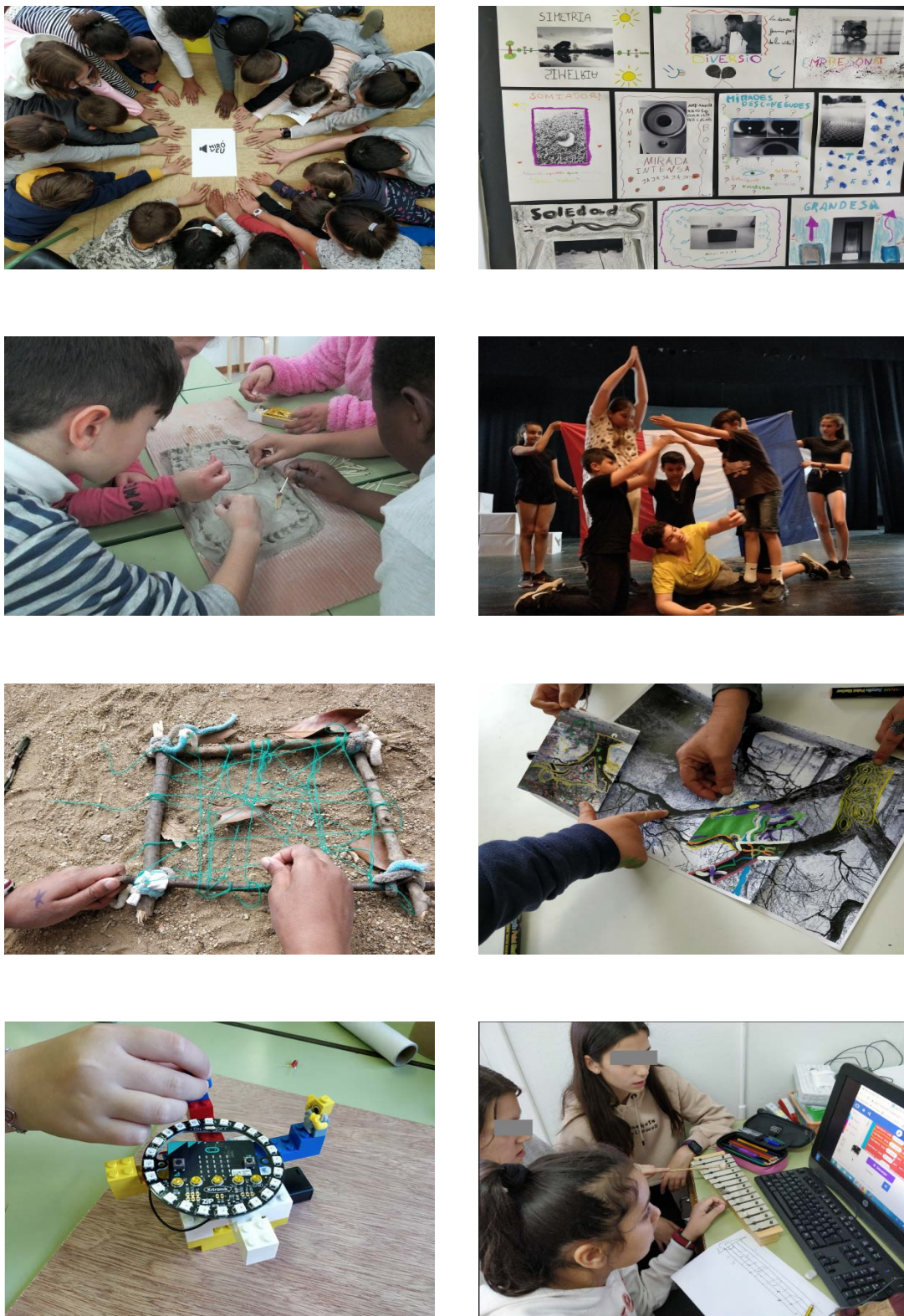


Figura 40. Transferència a l'aula: Imatges escola Joan Miró. [28](#)

[28](#) Font: Escola Joan Miró. Canovelles.

8.4 Assoliment dels objectius de la investigació

Sobre la base de la discussió dels resultats i per tal de donar resposta a l'objectiu general d'aquesta tesi: *Avaluar l'impacte de l'aplicació del model de formació continuada dels Itineraris Artístics Autoplanificats impulsada per l'àmbit artístic del CESIRE en una mostra de dos centres educatius d'educació infantil i primària com estratègia de transformació estructural i pedagògica d'ambdós institucions.* es van determinar les següents conclusions prenent com a base els objectius específics formulats a partir de l'objectiu general:

Al primer objectiu, *Mostrar els resultats d'experiències acadèmiques fonamentades en l'ús de l'educació artística en el processos de formació dirigits a docents*, es va fer evident, a les apreciacions del personal dels centres i de la investigadora, que **les experiències acadèmiques van ser positives pels docents i també per a la institució, permetent els ajustaments metodològics, teòrics i pràctics que en el futur han de beneficiar els nens i nenes dels centres, no només en aquest àmbit sinó també en molts altres.**

Les dades van donar resposta als objectius de l'estudi de camp específics definits a partir de l'objectiu general formulats que corresponen a la metodologia aplicada en aquesta tesi:

PREVIS A L'APLICACIÓ

Establir els paràmetres per la construcció de l'estat de la qüestió.

Realització d'un estudi de l'estat de la qüestió en els dos centres a través de dos grups de variables: les que afecten al centre en termes genèrics i les específiques de l'àmbit artístic.

Seleccionar i planificar i aplicar les eines per recollir l'estat de la qüestió prèvia dels centres on s'aplicarà l'estudi.

ESPECÍFICS DURANT L'APLICACIÓ DE LA RECERCA

Seleccionar la literatura de les àrees de coneixement implicades per l'elaboració del camp epistemològic.

Aplicar els models de formació continuada.

Seleccionar i aplicar eines d'anàlisi de resultats, establint les seves categories i indicadors.

DE RESULTATS

Analitzar els resultats de l'aplicació d'aquest model de formació continuada.

Observar i verificar la influència de tot el procés en el cos claustral i les seves dimensions en els àmbits d'aprenentatge, contextuals a l'escola, capacitadors, d'ensenyament i aprenentatge, i de resultats d'aprenentatge.

Generar un esquema de model escalable a altres centres educatius de Catalunya

La investigació, a partir de la consecució dels objectius metodològics previs-durant-post l'aplicació, destaca la rellevància de l'educació artística en els processos de formació docent a l'educació primària, a través dels Itineraris Artístics Autoplanificats amb els quals és possible desenvolupar activitats innovadores amb el professorat, L'educació artística esdevé així un instrument a través del qual es pot aconseguir l'objectiu, perquè permet valorar la importància del procés d'ensenyament i aprenentatge als centres educatius. Així, els objectius i identitat d'ambdós centres convergeixen en la seva aplicació als valors i objectius particulars.

La revisió bibliogràfica evidencia que l'educació artística i la formació docent tenen una àmplia gama d'autors rellevants presentats al llarg d'aquesta investigació, uns autors que han permès fonamentar el procés d'anàlisi i interpretació de la informació. D'entre tots, destaca Eisner (1994) que assenyala que "l'estudiant ha de trobar a l'escola l'oportunitat d'experimentar amb diferents formes de representació i la possibilitat de triar aquella que es correspongui a les seves aptituds i que compleixi plenament els seus interessos" (p.14). Per Eisner, l'educació artística és una oportunitat en el procés d'experimentació i el docent ha de tenir la formació necessària per guiar els estudiants en el seu camí d'aprenentatge.

A l'inici de la investigació, va ser positiu el plantejament de l'afirmació "una de les principals problemàtiques que els docents d'Educació Infantil i Primària han d'afrontar respecte a l'Educació Artística és la manca d'apropiació, coneixement, exploració i reflexió dels seus elements, conceptes, models, funcions, procediments i finalitats, tant pel que fa a l'aplicació a l'alumnat com en coherència amb la resta del claustre. Aquesta afirmació, durant la investigació, s'ha materialitzat al capítol metodològic a través de les següents preguntes:

- *En què consisteixen les experiències de formació continuada del CESIRE?*
- *Quins són els enfocaments i nocions d'educació artística que s'enforteixen amb aquestes pràctiques?*
- *Quines repercussions tenen aquestes experiències pels docents en particular i pels claustres implicats, en general?*
- *Quines experiències es veuen reflectides en posteriors processos d'aprenentatge de l'alumnat?*
- *Què s'entén per cognició i per educació i art?*
- *Cóm influeix aquesta visió i cómo es vincula amb l'enfocament curricular que el docent aplica a l'àrea dins un claustre d'educació infantil i primària?*

- *Cóm influeix la formació continuada en els processos de transformació del centre?*

Pel que fa al problema i a els interrogants que es planteja aquesta investigació, **es fa evident la necessitat de que el docent estigui format en el camp de les arts plàstiques perquè ningú ensenya allò que no coneix.**

Si defensem una millora de la qualitat de l'educació, cal tenir present que "els professors són qui en definitiva reformen l'escola. **Els intents de canviar les escoles no tindran cap impacte sobre els estudiants si no afecten la manera d'ensenyar del professorat i la manera d'aprendre dels joves**" (Hargreaves et al., 2002. p. 238).

De La Torre (1995) afirma que "una bona part de la responsabilitat en la promoció del pensament i la producció creativa que els infants experimenten a l'escola recau en el mestre" (p.75). També Beltran et al. (2016) consideren que el desenvolupament continu i l'aprenentatge són necessaris en el docent:

Afavorir la reflexió i la incertesa, desenvolupar confiança en sí mateix, conèixer les aptituds i valors dels estudiants, vèncer el temor al ridícul i a cometre errors, assumir la capacitat de sorpresa enfront un pensament reflexiu o creatiu dels estudiants, educar en la tolerància a la frustració (p.3).

Bamford (2009), un cop analitzat l'impacte de programes amb contingut artístic a més de 35 països, arriba a la conclusió de que l'educació **en les arts "es tradueix en beneficis en les actituds relacionades amb el centre escolar i l'aprenentatge, amb la consolidació de la identitat cultural i amb una sensació de satisfacció personal i benestar"** i, també, que "una educació a través de les arts, contribueix a millorar els resultats acadèmics, redueix la desafecció escolar i fonamenta una transferència positiva del coneixement" (p.15).

Rivera (2013), per la seva part, presenta l'educació artística com "un camp de coneixement que busca **potenciar i desenvolupar la sensibilitat, el pensament creatiu, l'expressió simbòlica en els contextos interculturals**, representats per múltiples llenguatges: visual, corporal i auditiu" (p.321).

Igualment, Gairín (2011) fa una crida a la **necessitat que existeixi una verificació i un control tant intern com extern de les pràctiques desenvolupades als centres educatius, que implica una gerència liderada per un directiu que sigui capaç d'identificar els problemes, intentar solucionar-los i unir el professorat del centre en un objectiu comú entorn la millora de la qualitat educativa.** Amb la publicació de la LOMLOE, avui en dia cal afegir que actualment la qualitat ha de ser coherent amb l'equitat, garantint una pràctica inclusiva. Segons Morón (2011), l'ús de l'educació artística hauria de ser fonamental en els processos de formació del professorat per permetre optimitzar els processos d'ensenyament a través de processos lúdic-pedagògics, proposant un panorama ampli que implica, al seu torn, l'ús de diferents estratègies i múltiples formes d'actuació, que permetrien transformar els processos d'educació continuada assegurant que s'inclouen els processos educatius i l'aprenentatge.

Finalment, s'ha acomplert l'objectiu de *Contrastar la influència del desenvolupament de processos de formació continuada centrats en l'educació artística en els docents, en el desenvolupament de processos formatius dels seus estudiants d'educació infantil i primària en el context de transformació de centre a través de les arts*, es va demostrar **l'existència d'una influència directa entre els processos d'educació o formació continuada dels docents i els estudiants, contrastant que el canvi de la manera de visualitzar la praxi educativa millora l'atenció de l'alumnat i la qualitat de l'educació.** Des d'un punt de vista teòric, això ha quedat demostrat en les investigacions de García (2016) quan afirma que la seva utilització en la dinamització dels processos de formació continuada permet aconseguir els resultats desitjats, demostrant així que l'aplicació de la seva proposta millora el procés de formació continuada del professorat a nivell personal, pedagògic i social-comunitària. Ocampo-Gómez & Souto (2012) confirmen aquesta posició tot qüestionant la manera en què l'experiència professional i personal dels mestres influeix en la manera de tractar els fills escolaritzats dels emigrants.

Vaillant & Marcelo (2015) plantegen **la necessitat de que el sistema educatiu sigui conscient de la importància de cercar solucions a les necessitats actuals que ell mateix presenta per poder implementar transformacions funcionals i estructurals profundes i generar canvis que repercuteixin a la vida futura dels subjectes proposant un panorama ampli que implica, a través de diferents estratègies, múltiples formes**

d'actuació encaminades a la transformació dels processos d'educació continuada.

Huertas (2011) planteja també la necessitat de generar una major aproximació del professorat a l'art considerant les visites dels grups de docents als museus com una oportunitat per aconseguir-ho.

Des del 2006, la Llei Orgànica d'Educació (LOE) ja establia, a l'article 104.3 (reconeixement i suport al professorat), que “donada l'exigència de formació permanent del professorat i la necessitat d'actualització, innovació i investigació que acompanya la funció docent, el professorat degudament acreditat disposarà d'accés gratuït a les biblioteques i museus que depenen dels poders públics” (p.17185). A Catalunya, la *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*, a l'article 110.7 (formació permanent), expressa el mateix dient que “El professorat degudament acreditat disposa d'accés gratuïta a les biblioteques i museus que depenen dels poders públics” (p.107).

Una de les propostes d'aquesta tesi és precisament potenciar les visites a biblioteques i museus en el marc dels Itineraris Artístics Autoplanificats dels centres participants. Tal com indica Guimarães (2013), si es “pretén incentivar els processos de formació dels mestres per a l'ensenyament de l'art basat en experiències pedagògiques tot treballant amb situacions on les fronteres entre els instàncies acadèmiques són desafiadades constantment” (p.13), cal donar a l'art un paper fonamental en el procés de formació del docent. El CESIRE, en el seu rol d'assessor de les institucions educatives entre les quals figuren les Escoles Joan Miró de Canovelles i Ferrera i Guàrdia de Granollers, promou models formatius innovadors de formació continuada que transformin de manera dinàmica els espais d'aprenentatge. Les càpsules dels Itineraris Artístics Autoplanificats responen a aquest objectiu i es caracteritzen per ser una proposta original, amb temàtiques i activitats innovadores que s'aproximen al caos per permetre la manifestació de processos de creativitat per aconseguir els objectius pedagògics plantejats.

En el moment de desenvolupar aquestes propostes, es va considerar que, tal com plantegen Hargreaves et al., 2002, “els exemples que ens ofereix la investigació suggereixen que els enfocaments més efectius a l'ensenyament són aquells pels quals el professorat ha utilitzat un ampli repertori d'estratègies que són aplicades de manera

flexible i selectiva a diferents situacions d'aprenentatge" i que "allò que els mateixos professors estan disposats a fer, si se'ls proporciona el temps i la flexibilitat suficient, els duu a provar nous mètodes i a ampliar el seu propi repertori" (p.249).

Els resultats de les investigacions en aquests itineraris i **l'acompanyament per a la transformació de centre són presentats de manera accessible i inspiradora no només a través de la veu dels educadors (Freire, 2018, citat per Martínez, 2020), sinó que permeten l'alliberament de múltiples veus i perspectives (Bajtín, 1995) dels alumnes-docents que duen a terme una experiència reflex dels processos.** La combinació de la investigació narrativa amb mètodes d'investigació basats en les arts promou l'existència de diferents perspectives dels professors-artistes entorn una idea global de l'experiència.

They (the arts) provide encounters that foster the capacity to construct interpretations. The need to interpret is necessary in life, since reliable knowledge is often unavailable or filled with ambiguous and conflicting data. The interpretation of works of art not only enables one to construct understandings about them but also enables individuals to interpret other situations where life's circumstances are uncertain or unclear. (Efland, 2003, p. 161).

Vist des d'aquesta perspectiva, no ens hauria de sorprendre la valoració positiva de la formació oferta als equips impulsors en relació als itineraris artístics que es van fer.

També és important destacar que aquesta formació els va permetre prendre consciència de tot allò que calia canviar i que en el seu moment formava part de la normalitat dels centres respectius. Igualment, aquesta investigació va ser una oportunitat, un motor i una palanca de canvi per potenciar els processos d'ensenyament i aprenentatge dels docents i els estudiants en relació als elements d'expressió artística i la transformació de la cultura del centre.

Per concloure, si prenem com a base que l'aprenentatge acostuma a tenir el punt de partida en diàlegs, en contextos socials, culturals i en materials diferents, el desenvolupament dels processos formatius i d'aprehensió de coneixement durant la formació continuada es van desenvolupar en interacció i col·laboració dins la comunitat

d'aprenentatge, que compartia pràctiques comunes centrades en un determinat aspecte o tema i estaven orientades a aconseguir el mateix objectiu de transformació del propi centre a través de les arts. A les nostres vides quotidianes de docents, estem i formem part de manera simultània de diferents contextos de manera que les nostres identitats estan formades per diferents capes interrelacionades de manera complexa (Forné, 2012). Tal com afirmava New London Group (2000), **el rol de la pedagogia és desenvolupar una epistemologia del pluralisme sense que les persones hagin de decidir si han d'abandonar les seves subjectivitats. És a dir, d'acord amb els autors, docents i alumnes, necessiten un llenguatge específic per descriure les formes de significació, i la formació continuada a la qual van participar els docents els la va facilitar, així com també els contextos facilitadors per a que aquest fet es produís.**

8.5 Abast de les hipòtesis inicials

En relació amb la hipòtesis inicial, ***La formació continuada en Educació Artística és una estratègia eficaç per a la millora de la pràctica pedagògica per als docents en aquesta àrea i també per a l'aprofitament de les seves aportacions per a la transformació del centre***, es pressuposava que l'ús de l'educació artística en el desenvolupament dels processos de formació continuada per als docents podria tenir un impacte intrínsec que aniria molt més enllà dels resultats observables, convertint-se en un procés intrínsec de la pròpia capacitat d'adaptar els continguts curriculars, per promoure processos d'aprenentatge a través de l'expressió de manifestacions artístiques. En aquest sentit, es pretenia generar en el docent el desenvolupament de processos interns que el duguessin a fer del seu exercici professional una expressió plena de la manifestació artística, tenint en compte que els docents seleccionats en aquest estudi fan classes a grups d'educació infantil i primària. Es van generar els quatre supòsits inicials que la investigació pretenia analitzar i demostrar:

1. El primer d'aquests supòsits és que vivim en una realitat de transformació continuada i el docent ha d'actuar enfront ella.
2. El segon supòsit ve donat per oposició o desenvolupament del primer: la transformació del docent no es pot entendre únicament de manera individual sense tenir en compte la comunitat educativa.
3. El tercer supòsit sosté que l'educació artística té un potencial transformador per als estudiants perquè a través seu s'activen simultàniament tres aspectes clau com són la cognició, la creació i la sensibilitat amb la capacitat de generar nous coneixements.
4. El quart supòsit planteja que el docent pot ser transformat per la formació continuada que en aquest cas d'estudi es concreta en la comprensió de les dimensions

de l'educació artística i les seves possibilitats com a vehicle de la transformació de l'experiència educativa a través de les arts.

Amb aquests supòsits es van promoure experiències artístiques a través del desenvolupament de processos de formació continuada dirigits al professorat, per incentivar el potencial creatiu encaminat a donar vida de manera sistemàtica i en interrelació amb altres docents, centres i l'entorn d'una manera rizomàtica que fa replantejar els continguts curriculars.

Va quedar confirmada i demostrada la influència positiva i de treball col·laboratiu i cooperatiu entre els components del claustre, tot creant formes horitzontals i rizomàtiques d'organització, per tal que siguin els mateixos docents a través del seu exercici professional i l'empoderament els qui han d'estar capacitats per prendre decisions respecte a la transformació de centre i així poder orientar als estudiants en el desvetllament de les manifestacions artístiques, tot actuant com a propulsores dels seus propis processos d'aprenentatge.

Prenent com a punt de partida les dades extretes de la investigació, la transformació de centre es va fonamentar en la formació continuada. L'aprenentatge es va fer a partir de diàlegs en contextos socials, culturals i materials que es van facilitar durant la formació. La transformació curricular es va fer a partir de la interacció, interrelació i col·laboració reticular en la comunitat d'aprenentatge establerta amb l'objectiu de compartir pràctiques comunes centrades en un determinat aspecte o tema, però sense que per això es perdés la identitat, la representativitat i la subjectivitat. En el nostre esdevenir quotidià, les persones formem part simultàniament de diferents contextos i les nostres identitats estan compostes per diferents capes que es relacionen de manera complexa entre elles. The New London Group (2000), ja manifestava que el rol de la pedagogia és desenvolupar una epistemologia del pluralisme que faciliti l'accés, sense que les persones hagin de renunciar a les diverses subjectivitats. És aquesta la base de la nova forma pedagògica. Tant els educadors com els educats continuen necessitant un llenguatge específic per descriure les formes de significació que estan representades als Dissenys Disponibles o Available Designs i els Redissenys o Redesigned. Cal un

metallenguatge que permeti parlar sobre el mateix llenguatge, que contempli també les imatges, els textos i les interaccions.

No cal cap altra justificació que les del propi Departament d'Educació quan reconeix al seu propi document legal que, en relació a la necessitat d'impulsar l'educació artística entre l'alumnat, la societat té cada cop més problemes que cal solucionar a partir de una sòlida base en valors humans i són necessàries també solucions imaginatives perquè hi ha molts indicadors que apunten a que les solucions tradicionals als problemes nous no són eficaces.

És inqüestionable que una cultura científica adient resulta imprescindible perquè els nostres alumnes esdevinguin ciutadans competents, però no és menys cert que els cal també una cultura humanística oportuna, una de les dimensions de la qual és la cultura artística. Sense ella la dimensió humana resultarà incompleta.

El desenvolupament competencial del currículum a Catalunya és suficientment flexible perquè es puguin incorporar metodologies artístiques a través de qualsevol disciplina, sempre que el professorat ho cregui convenient i faci els passos necessaris per incorporar-lo als propis Projectes Educatius de Centre (PEC).

No es pot esperar, però, que el professorat, tot i que estigui motivat per fer-ho, tingui de manera espontània la iniciativa i les habilitats necessàries per impulsar el canvi en les concrecions dels currículums i en la cultura de cada centre. Cal una formació específica, implicació de les direccions i investigació a diferents nivells que aportin coneixement teòric, sigui a la mateixa pràctica docent tal com ja descriu l'article 104.h de la Llei 12/29009, del 10 de juliol, d'educació, a través dels resultats de la meta-anàlisi d'investigacions fetes en entorns comparables al nostre.

L'ensenyament de les arts, en especial la dels elements propis de l'expressió plàstica, han esdevingut als centres educatius d'avui en dia una realitat complexa per a docents i estudiants, donat que l'ensenyament dels elements d'expressió plàstica han estat deixats de banda i desvirtuats, així com també s'han deixat de banda les possibles aportacions de la plàstica com a àrea de coneixement en contrast amb altres àrees del currículum. Per tant, l'educació artística en el desenvolupament de la investigació, és un

valor afegit, entès com una manera diferent d'enfrontar processos formatius dels docents a través d'activitats creatives i innovadores que permetin expandir els horitzons a altres formes d'ensenyament, més enllà dels mètodes tradicionals. Aplicada als centres, pot generar canvis importants al sistema educatiu espanyol, permetent dissenyar, afavorir i aprofitar experiències de treball cooperatiu que permetin enfortir les actituds i els coneixements, que facin possible una praxis efectiva i eficient en el marc de l'ensenyament i l'aprenentatge dels elements de l'expressió plàstica.

Igualment, l'ensenyament de les arts afavoreix espais de reflexió i anàlisi als centres educatius que permeten dissenyar itineraris artístics que suposin un aprofitament òptim del l'aprenentatge de l'àrea de formació artística. Això afavoreix un espai de formació que generi reflexió i/o aprenentatges als docents que els permetin, alhora, enfortir la praxis i vincular cadascuna de les experiències i/o reflexions fetes als processos de formació, tot basant-se en estratègies o compromisos encaminats a la millora dels processos d'ensenyar i d'aprendre.

Aquesta investigació ha posat en evidència, un cop més, que la formació en educació artística dona resposta a la necessitat dels docents per deixar espai a la comprensió, és a dir, a considerar el significat atorgat per cadascun dels individus, sigui des de la unitat o a la inversa (Forné, 2012). Cal poder interpretar allò que diuen o pretenen comunicar les produccions dels alumnes (infants, adolescents o, fins i tot, altres docents), les imatges, els discursos, les narracions, els contextos des d'on es comuniquen i això implica interpretar i escoltar totes i cadascuna de les veus presents.

La interpretació d'allò que es pretén comunicar és possible través d'una aproximació referencial de tots els aspectes teòrics que han intentat explicar el sentit, les seqüències, les propietats i la motivació que ofereix l'educació artística en el marc del procés de formació continuada del docent de primària. És per això, i tot completant els plantejaments fets, que l'ensenyament de les arts subministra la construcció d'aquest nou espai social i cognitiu per a la captació, difusió i consolidació dels processos pedagògics relacionats amb l'expressió artística, a través dels diferents escenaris i actors. Els actors i els escenaris s'interrelacionen en un context on l'educació artística és una disciplina científica i humanística amb una relació intrínseca amb la realitat del

docent. Alhora, està aparellada a dimensions sociocognitiva com la mateixa vida, les relacions humanes, el treball, l'ambientació escolar i, finalment, també amb l'ètica i la moral vistes des d'un punt de vista estètic-creatiu. I tot plegat, per tal de consolidar i instrumentalitzar habilitats i destreses en la creació de l'ordre espacial, l'ordre estètic i la capacitat expressiva.

8.6 Millores detectades a partir de l'anàlisi

L'anàlisi ha determinat millores en els següents punts específics:

*En color negre, tot el que afecta a les categories

*En color blau, tot el que fa referència als àmbits de les subcategories:

CLAUSTRE	DOCENT	ALUMNAT	CONTEXT
<ul style="list-style-type: none"> ● Activitats de formació en el projecte de centre ● Sessions de formació docent ● Recorreguts artístics - acadèmics previs del centre ● Models de l'aprenentatge en/de/a través de les arts. ● Compromís i receptibilitat del claustre 	<ul style="list-style-type: none"> ● Processos de formació continuada ● Formació de docents ● Sessions de formació docent ● Aprenentatge a través de les arts ● Tipologia de llenguatges artístics ● Models de l'aprenentatge en/de/a través de les arts. ● Transformació i innovació educativa 	<ul style="list-style-type: none"> ● Implementació a l'aula ● Aprenentatge a través de les arts ● Tipologia de llenguatges artístics ● Aprenentatge multidisciplinari ● Increment de la creativitat 	<ul style="list-style-type: none"> ● Xarxes educatives de col·laboració ● Identitat del centre ● Connexió amb l'entorn social i cultural de l'escola ● Reconeixement de la formació continuada en reconeixement dels canvis socio-culturals ● Comprensió i reconeixement en tant que

<ul style="list-style-type: none"> ● Identitat del centre ● Transformació i innovació educativa ● Lideratge transformatiu del centre ● Formació en cultura digital ● Formació en educació visual i audiovisual ● Reconeixement de la formació continuada ● Comprensió i reconeixement en tant que comunitat educativa ● Comprensió del poder de transformació de les arts visuals en el 	<ul style="list-style-type: none"> ● Processos de formació continuada ● Formació de docents ● Sessions de formació docent ● Aprenentatge a través de les arts ● Tipologia de llenguatges artístics ● Models de l'aprenentatge en/de/a través de les arts. ● Transformació i innovació educativa ● Ensenyament multidisciplinari ● Increment d'estratègies metodològiques basades en la creativitat. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pràctiques innovadores ● Llenguatges innovadors i diferents alfabetismes. ● Increment d'autonomia del propi aprenentatge (agència) ● Formació en cultura digital 	<p>comunitat educativa</p>
---	--	---	----------------------------

<p>conjunt de la comunitat educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Propostes de transformació curricular basades en l'experiència realitzada ● Repensar el model avaluador ● Creació i remodelació dels espais del centre d'acord a la nova línia educativa de centre 	<ul style="list-style-type: none"> ● Recerca d'activitat innovadores ● Increment i contemporaneïtat dels llenguatges artístics utilitzats ● Delegació de responsabilitats d'aprenentatge als alumnes. ● Manteniment de l'ús de la tecnologia ● Comprensió del poder de transformació de les arts visuals en el conjunt de la comunitat educativa ● Repensar el model avaluador ● Creació i remodelació dels espais del centre d'acord a la nova línia educativa de centre 		
--	--	--	--

Taula 8. Millores detectades en: claustre, docents, alumnat i context educatiu. (Elaboració pròpia)

Entre els resultats obtinguts a les experiències acadèmiques és important assenyalar que:

- **Per poder implementar activitats curriculars basades en l'ús de l'educació artística, i en especial el desenvolupament de les arts plàstiques, cal generar un context educatiu favorable que fomenti la creativitat.**
- **Cal la construcció de coneixement en un procés relacional complex, on sigui indispensable el desenvolupament de condicions favorables a la interacció, no només entre les disciplines sinó també entre els contextos, els entorns i els agents educatius.**
- **Cal desenvolupar pràctiques educatives innovadores i fonamentades que permetin el canvi i el desenvolupament de noves formes de construcció, aplicació i avaluació del coneixement.**
- **Cal reconèixer, transformar i interpretar l'escola, a través d'una relació de contacte recíproc on es promogui la manifestació de les diferents formes de representació artística.**
- **En el procés formatiu és necessari que els estudiants puguin reconèixer la importància del seu propi procés d'aprenentatge perquè estiguin motivats a desenvolupar diferents habilitats a través de les competències transversals.**
- **Tot i que es valoren les bondats de l'educació artística o de l'art, es continua deixant de costat l'educació artística respecte a altres disciplines, Això dificulta el seu aprofitament a través de la inter i multidisciplinarietat.**
- **La importància de l'educació artística en els processos formatius de l'alumnat i dels docents necessita l'ús de la tecnologia digital per optimitzar la consecució de resultats en el procés d'aprenentatge.**
- **Cal formar els docents en les competències necessàries per tal d'aprofitar l'ús de la tecnologia digital i incorporar-la a les propostes artístiques amb la finalitat de captar els estudiants a través de propostes innovadores, que afavoreixin la relació entre cultura i cultura digital.**

9.

CONCLUSIONS

Tal i com s'ha exposat en anteriors comentaris en el desenvolupament de la tesi, la investigació s'emmarca en l'estudi de cas, concretament, cas instrumental. Es tracta d'un estudi concret i específic de docs centres per passar a una aplicació universal . És a dir, **és un estudi de cas instrumental que a partir d'una mostra petita s'avalua i es donen evidències per implementar-se posteriorment a un univers o població més àmplia: els centres educatius de Catalunya.**

En la primera part del document de la tesi està descrit àmpliament el procés seguit (consultar apartat 6) i que es pot resumir en:

1. La selecció de 2 escoles com a mostra representativa d'un univers.
2. Els resultats obtinguts per si mateixos són exportables a altres institucions. (Desenvolupat a l'apartat dedicat a l'Anàlisi de dades obtingudes i resultats - capítol 7-i a l'apartat Discussió, interpretació, significat i conseqüències dels resultats principals. -capítol 8-)

En primer lloc és important remarcar que tal i com s'ha comentat anteriorment el resultat principal és que ha quedat verificada l'eficàcia del model aplicat, ratificant les expectatives, la hipòtesi plantejades i els objectius.

La present tesi ha permès avaluar positivament l'objectiu principal d'impacte de l'aplicació del model de formació continuada dels Itineraris Artístics Autoplanificats en una mostra de dos claustres de professors d'educació infantil i primària com una estratègia de transformació estructural, organitzativa, metodològica i pedagògica d'ambdós institucions. En ambdós casos aquesta transformació s'ha materialitzat en la identitat interna i també externa del centre.

S'han assolit els objectius que prèviament a l'aplicació de la recerca i es van establir els paràmetres per la construcció de l'estat de la qüestió a tot Catalunya amb un qüestionari validat i també en els dos centres a través de grups variables que en aquell moment afectaven en termes genèrics i específics de l'àmbit artístic. Finalment, es va seleccionar, planificar i aplicar les eines per a la recollida de l'estat de la qüestió prèvia dels centres on es va aplicar l'estudi.

Durant l'aplicació es seleccionà la literatura dels tres escenaris d'investigació, o àrees de coneixement implicades per l'elaboració del camp epistemològic. Es van aplicar el model de formació continuada analitzada i es seleccionà i aplicar les eines d'anàlisi de resultats, establint les categories, subcategories i indicadors pertinents, pel que podem afirmar que també es van assolir els objectius previstos durant el procés d'investigació.

Finalment, també s'han acomplert els objectius de resultats amb l'anàlisi dels resultats de l'aplicació d'aquest model de formació continuada, s'han observat i verificat la influència de tot el procés del cos claustral i les seves dimensions en els àmbits d'aprenentatge contextuals a l'escola, capacitadors, d'ensenyament i aprenentatge i de resultats d'aprenentatge.

Valorar de manera significativa la validesa del model de formació dels Itineraris Artístics Autoplanificats com a model escalable a altres centres educatius de Catalunya.

Aquesta validació recolza també un dels principals objectius de la investigació, la transferència de coneixement. En aquest sentit, la tesi esdevé una eina instrumental per a la validació en la transferència del model a tot Catalunya des de l'àmbit institucional.

Pel que fa als objectius d'estudi de camp es van observar en detall el procés experimentat pels docents durant el desenvolupament dels itineraris artístics, amb la finalitat de comprovar-ne la seva influència i es demostrà com aquesta va esdevenir un mitjà d'intervenció eficaç per a la transformació educativa del centre.

Es valora també la consecució àmpliament del segon objectiu d'estudi de camp: *Valorar els resultats que aquestes experiències produeixen tant a nivell de grup com individualment a cadascun dels participants.*

La investigació ha donat resposta als interrogants als quals aquest estudi pretén donar resposta com ara són:

En què consisteixen les experiències de formació continuada desenvolupats pel CESIRE? S'han donat evidències documentals de la formació, els objectius i les característiques tant prèvies, durant i posteriors a l'anàlisi a través d'imatges documentals (fotografies...) . També s'ha respost la pregunta a entrevistes de persones relacionades institucionalment amb el CESIRE com també amb les persones que hi han participat com a formadores o formades.

Quins són els enfocaments i nocions que resulten enfortits amb aquestes pràctiques? A partir de l'anàlisi de les pràctiques d'aula i els projectes de centre s'han pogut detectar en cada centre quins elements s'han quedat reforçats. Tanmateix, tenint en compte el caràcter inter-multidisciplinari de la proposta s'ha detectat una millora general de tots els aspectes: metodològics, conceptuals , de gestió i organitzatius de centre i fins i tot, d'imatge pública de les escoles.

Quines repercussions tenen aquestes experiències per als docents en particular i per als claustres triats en general? La investigació ha mostrat a través de les entrevistes, qüestionaris, enregistraments i els comentaris recollits en el diari de camp, com els docents expressaven la seva transformació personal a través de la formació, una

transformació que s'ha vist reflectida en les experiències d'aula i la el seu paper actiu en els projectes de centre.

Quines repercussions es poden veure reflectides en processos posteriors a l'aprenentatge de l'alumnat? Les dades aportades reflecteixen la transformació posterior, directa durant l'aplicació de l'estudi com també posterior a l'estudi,. Valorar les mostres d'una transformació consolidada en el temps fins i tot, de pervivència de les noves metodologies tot i desapareixent l'estímul inicial de la formació.

- *Què entenem per cognició, per educació i art?* A partir de les dades i les valoracions aportades per components de la mateixa mostra analitzada es valora una transformació respecte a la conceptualització d'art, educació artística. Transformant la mirada academicista o més propera a l'autoexpressió, s'ha passat a una mirada de sistema cultural i pedagògic del centre.

- *Com influeix aquesta manera d'entendre l'educació artística i com es vincula amb l'enfocament curricular que el docent aplica en aquesta àrea dins un claustre d'educació infantil i primària?* Els dos projectes dissenyats a partir de la formació contínua de professorat i implementats pels dos centres seleccionats són una evidència de la manera d'entendre l'educació artística des d'una perspectiva integradora de coneixements, interdisciplinària i multidisciplinària.

- *Com influeix la formació continuada en els processos de transformació del centre?* Segons les dades aportades, recollides i analitzades la formació continuada ha resultat un motor de canvi i ha fet possible la transformació del centre en tots els aspectes: metodològic, organitzatiu, pedagògic fent-se evident en el reconeixement exterior a partir de premis nacionals i internacionals depenent del cas.

Així mateix, gràcies a la recerca també ha quedat clarificat que...

- Per poder implementar activitats curriculars basades en l'ús de l'educació artística, i en especial del desenvolupament de les arts plàstiques, cal generar un context educatiu favorable que fomenti la creativitat.

- Cal la construcció de coneixement en un procés relacional complex, on sigui indispensable el desenvolupament de condicions favorables a la interacció, no només entre les disciplines sinó també entre els contextos, els coneixements, els entorns i els agents educatius i de forma especial, l'alumnat.
- Cal desenvolupar pràctiques educatives innovadores i fonamentades que permetin el canvi i el desenvolupament de noves formes de construcció, aplicació i avaluació del coneixement.
- Cal reconèixer, transformar i interpretar l'escola, a través d'una relació de contacte recíproc on es promogui la manifestació de les diferents formes de representació i en especial l'artística.
- És necessari que en el procés formatiu els estudiants puguin reconèixer la seva pròpia veu en els propis processos d'ensenyament i aprenentatge .
- Tot i que es valoren les bondats de l'educació artística o de l'art, es continua deixant de costat l'educació artística respecte a altres disciplines, Això dificulta el seu aprofitament a través de la inter/multidisciplinarietat.
- La importància de l'educació artística en els processos formatius de l'alumnat i dels docents i dels diferents alfabetismes, especialment el medial i el visual.
- La importància del treball en xarxes de col·laboració on "the middle" té un paper essencial.
- Cal formar els docents en les competències necessàries per tal d'aprofitar l'ús de la tecnologia digital i incorporar-la a les propostes artístiques i pedagògiques.

9.1 Aportacions de la investigació

Aquest estudi pretén fer una **aportació des de la recerca al model de formació** contínua dels Itineraris Artístics Autoplanificats impulsada des del CESIRE, Subdirecció d'Innovació i Formació del Departament d'Educació. Un cop assolits els objectius i el validat a través **de l'avaluació de programes** té la pretensió de ser **aplicat a altres àmbits de coneixement i altres centres educatius de Catalunya**, d'aquesta manera la **transferència de coneixement** esdevé l'eix troncal de la investigació com objectiu principal i final.

De la mateixa manera, aquesta investigació pretén ser la base a determinades experiències empíriques i documentals que mostren i, fins i tot, avancen un panorama innovador com a element potenciador de conductes, destreses i competències inherents al procés de formació continuada. Una formació que esdevé un mitjà de difusió d'aprenentatge autònom, integral i adaptatiu com a resposta a les exigències i la complexitat actuals. Finalment, la present investigació també té la pretensió de ser un referent teòric i pràctic per a centres que es plantegin una transformació de centre a través de les arts.

En el moment que es presenta la investigació la formació ja ha fet un recorregut i en aquests moments la tesi esdevé un marc de fonamentació investigadora en el model de formació continuada. Segons les previsions actuals, el model de formació ha estat validat i esdevindrà un model formatiu en diferents àmbits, és a dir, no exclusiu de l'àmbit artístic, impulsat des del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i per a tota la comunitat educativa de Catalunya. El format dels Itineraris Artístics Autoplanificats, formats per càpsules o unitats formatives formaran part del nou model formatiu implementat els següents cursos, tant pel que fa a la formació individual dels docents i professors, com associats a l'acompanyament de centres per a la transformació personalitzada i adaptada a les necessitats de cadascuna de les institucions.

Per tal d'aportar possibles solucions a la problemàtica de la formació dels docents, l'àmbit educatiu ha de conèixer, socialitzar i implementar les possibles aportacions, tant pel que fa a continguts com a referents didàctics coneixedors de les darreres tendències i enfocaments educatius que es van produint, encaminades a facilitar un millor desenvolupament social, acadèmic i artístic-creatiu de l'individu. Els Itineraris Artístics són una aportació en aquest sentit. En aquesta experiència en concret, la capacitat del docent és desafiada i se l'estimula a utilitzar i practicar certs mecanismes intrínsecs (motivació, disciplina, autonomia) i extrínsecs (treball col·laboratiu, ús de recursos, recompenses, reconeixement) per tal de consolidar de manera efectiva i significativa les xarxes de formació inherents a plantejaments curriculars i contextuals de l'educació primària.

La comunitat educativa, siguin educadors o educats, necessita un llenguatge per descriure les formes de significat que estan representades als dissenys disponibles o "Available Designs" i de redissenya o "Redesign" (New London Group, 2000). En altres paraules, necessiten un metallenguatge, un llenguatge per poder parlar del mateix llenguatge, de les imatges, dels textos i interaccions de construcció de significats.

Efectivament, l'Educació Artística té tots aquests elements que resulten fonamentals per a la creació de nous dissenys o redissenys, allí on hi hagi lloc per a la consciència i la competència dels valors i actituds envers l'expressió artístic-cultural a través de la qual s'articulin els processos d'ensenyament i aprenentatge. També facilita el desenvolupament de les capacitats sòcio-cognitiva i psicoafectives com l'observació, la concentració, la comunicació, el treball en equip i, especialment, la creativitat. Alhora, instrumentalitza el treball cooperatiu dels docents a través dels elements propis de l'expressió plàstica com la línia, el punt i el color com a mitjans d'expressió individual i col·lectiva de la singularitat i la col·lectivitat humana.

Aquest tipus d'aprenentatge s'ha d'enfortir encara més perquè a l'educació artística hi ha elements educatius fonamentals propis de les societats signades pel progrés. En elles, els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'educat responen a accions estratègiques de construcció i aplicació contextual del coneixement. Alhora, la innovació a l'aula en l'aprenentatge per als estudiants s'incrementa. Són justament els estudiants

qui han de participar en activitats que estimulin el propi aprenentatge, que els despertin l'interès i els motivin a la participació i desenvolupament d'activitats educatives, a través de la formació continuada dels docents.

Fins ara, tot el que s'ha exposat pot ser interpretat com la necessitat que actualment té el docent en termes d'actualització i innovació de les estratègies i recursos que li proporcionen el domini de l'ensenyament dels continguts i dels procediments necessaris en aquesta àrea curricular de l'educació artística. A més, la investigació duta terme pretén ser una proposta que afavoreixi el desenvolupament innovador, creatiu i artístic i, alhora, millorar l'acció institucional, l'acció dels docents i la tutoria permanent. Igualment, pot afavorir la renovació dels mecanismes, models, recursos i estratègies encaminats a un canvi del paradigma epistemològic i axiològic que contribueixi a la millora de les maneres d'ensenyar, d'aprendre i de comunicar en l'àmbit de la formació continuada dels docents. Des d'una perspectiva psicoafectiva, aquesta investigació pot contribuir a consolidar l'efectivitat institucional i la interiorització de fites tot incorporant diferents camps del saber, del fer i del ser a través de l'educació artística.

És important compartir el pensament de Prensky (Prensky, 2016) quan exposa que l'alumnat necessita una educació connectada amb el món real, que respongui als reptes i necessitats, que aportï no només coneixement sinó també empoderament, agència, capacitat de millorar el món, ja a partir del moment present i fins la finalització dels estudis.

Half the people on the planet are under the age of 25, and they are increasingly, individually and as a group, hugely capable and powerful—and linked to each other in ways that never existed before. Until we liberate our young people to accomplish for the world all the positive things they now can, we are wasting half the world's capability—just as for a long time we wasted much of the capability of women. Not only can today's youth, often with the help of technology, accomplish much that is truly useful in the world, and in the places, they live, but in the process of doing so they will grow into precisely the kind of people we want. (Prensky, 2016, p. 35)

En la mateixa línia, Fullan (2016), a partir dels estudis de més de 700 centres educatius de diferents països, arriba a la conclusió que els estudiants són una força de canvi sovint ignorada:

Believe it or not, our secret ingredient for transforming the teaching profession toward professional capital is the student as a change agent! (...). Students as agents for pedagogical change in teachers. Students as agents of organizational change in schools. Students as agents of societal change helping humanity. In a word, it is becoming more and more obvious that students are the world's most underutilized change agents in education. (pp. 37-39)

Les propostes d'aquest autor es sorprenentment similar en alguns aspectes i lliga perfectament amb les propostes de treball dels darrers passos fets als Itineraris Artístics Autoplanificats en els quals encara s'està treballant actualment. El resultat d'aquestes accions ja serà posterior a aquesta tesi doctoral i es duran a terme els cursos 2019-2020 i 2020-2021, ens referim als IAA-ODS, itineraris artístics que es relacionen amb els 17 objectius de desenvolupament sostenible aprovats per l'ONU el 2015, en el marc de l'Agenda 2030, sobre el desenvolupament sostenible.

Els IAA-ODS poden tenir una implantació suficientment flexible de manera que l'alumnat pugui triar quin aspectes dels ODS està interessat a treballar de manera creativa, al mateix temps que contribueix a la millora real de l'entorn.

Les preguntes sobre el tipus d'alumnat que volem, el tipus de món on volem viure i el tipus d'educació que volem construir hi estan relacionats.

Quines competències volem que desenvolupi el nostre alumnat?

Cada sistema educatiu hauria de fer-se aquesta pregunta i intentar respondre-la. En aquests moments, entre les 7 competències clau que estableix l'Ordre ECD/65/2015 del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports, i les desenes de competències bàsiques que estableix el currículum català (Decret 187/2015) tot projectant la mirada cap al futur, es podrien donar per bones, almenys com a punt de partida, **les 6 competències per a l'aprenentatge profund que proposen Fullan et al.** (Fullan et al.,2017, p.16) en el marc

de les Noves Pedagogies per a l'Aprenentatge Profund: caràcter, ciutadania, col·laboració, comunicació, creativitat i pensament crític.

En una postmodernitat líquida (Bauman, 2000) on només el canvi sembla romandre, els ODS poden ser una fita a l'horitzó que ens ajudi a no perdre el focus. Altre cop, la nostra experiència recent amb els IAA-ODS ens suggereix que aquests itineraris poden ser eficaços en l'adquisició de les competències esmentades.

Si pensem que disposem d'una pràctica eficient per a la millora de l'educació, perquè no difondre-la a tot el sistema educatiu? I, com aconseguir aquesta difusió? No és moment ara d'ampliar i estendre aquestes preguntes, només pretenem apuntar l'evidència acumulada que indica que els canvis impulsats des dels estaments polítics (de dalt a baix) no són adients (Hargreaves & Ainscow, 2015).

Per aconseguir una veritable transformació, d'acord amb els autors esmentats, el canvi s'ha de liderar "des del mig". Munby i Fullan (2016) **afegeixen que el canvi s'ha d'impulsar "de dins cap a fora i de baix cap dalt". Per aconseguir-ho, cal crear xarxes eficients de col·laboració entre el professorat dels diferents centres i entre els diferents districtes escolars** (que en el context català, podrien ser les diferents zones educatives).

Aquest model de transformació funciona quan es poden distribuir els continguts i ampliar les activitats que inclouen diverses i variades entrades d'alumnes i docents. Aquestes entrades i visibilitats són possibles en contextos de formació presencial com també en la formació online. És important **no oblidar que les xarxes socials i els avenços tecnològics relatius a l'educació a través de la xarxa, han subvertit la unidireccionalitat "de l'aula, del professor"**, és a dir, de l'educació formal tal i com havia estat entesa fins ara. En els nous contextos, els docents i els estudiants comparteixen i interactuen en els mateixos espais i tempos. La veu, en gran part unitària, del docent tradicional està ara fragmentada per les oportunitats de conversa il·limitada que les xarxes fan possible. Docents i alumnes no només tenen el control de les eines de la conversa, sinó també dels continguts i diàlegs en les quals poden decidir participar.

Esmentar la necessitat de repensar l'avaluació. Una aposta, feta de manera coherent amb els principis socio-constructius que s'indicaven a l'inici d'aquesta investigació, seria la incorporació de l'avaluació dinàmica (Jönsson et. al, 2007; Lantolf & Poehner, 2010), posant la mirada no en allò que ha adquirit el docent sinó en allò que està construint. Aquesta mateixa perspectiva sobre l'avaluació pot ser utilitzada amb l'alumnat com a eina d'aprenentatge, tal i com proposen els autors esmentats anteriorment.

A manera de conclusió, tenint en compte tot allò que ha estat exposat fins ara, i també tenint presents determinats principis prometedors que poden esdevenir *mainstream* en un futur immediat, cal pensar que l'educació que ens cal ha de passar per un canvi de cultura en els mateixos centres educatius i això no serà possible si les estructures (currículum, horaris, espais, departaments didàctics) no es flexibilitzen amb l'objectiu d'afavorir la col·laboració entre tots els agents.

Cal seguir insistint en assajar nous models organitzatius probablement més complexos. Cal posar en qüestió l'usdefruit al centre i basar el projecte en la col·laboració entre organitzacions i agents amb perfil i agendes diversos. Això comporta una capacitat de flexibilitat i adaptació que sovint no tenen les institucions ni tampoc els agents que treballen en els mateixos projectes hi estan acostumats. (Fondevila, 2012, p. 45).

9.2 Prospectiva i futures investigacions

Donada la versatilitat d'aquest camp d'investigació, els continguts poden ser tractats des de perspectives i punts de vista diferents. És per això que és convenient seguir desenvolupant investigacions en la mateixa línia que suposaran, sens dubte, un benefici per a docents i alumnes. Es pot entreveure un panorama afavoridor, reafirmant la pertinença i rellevància de la investigació en consolidar satisfactòriament i significativa cadascun dels objectius plantejats i contribuir, així, al camp teòric i d'aplicació de l'estudi.

D'altra banda, **és desitjable fomentar la investigació relacionada amb l'art i els seus elements, l'apropiació social del coneixement i la transferència i innovació**, per tal de fomentar la capacitat de generar, d'ús i de circulació del coneixement, tot impulsant el desenvolupament de la consciència i la cultura de l'art com a mitjà d'expressió. **Això comporta que tots els centres educatius fomentin directament la producció i gestió del coneixement artístic i creatiu en el marc de la formació docent.**

Des d'una perspectiva pràctica, cal utilitzar l'educació artística com un àmbit essencial que ha demostrat una major efectivitat en la sensibilització i formació dels docents en relació als principis artístics i creatius. Oferint aquests mòduls, tècniques i recursos que fan més efectiu i flexible el procés d'ensenyament-aprenentatge a través de l'ús d'elements d'expressió artística, l'educació artística esdevé una nova modalitat pedagògica vàlida així com també comporta l'assimilació d'uns principis axiològics innovadors per a tothom, que suposen una universalització de l'educació amb qualitat i equitat.

Seguint la mateixa línia, suggerim que investigacions futures es basin ontològicament en el desenvolupament integral de l'alumnat i la **pedagogia col·laborativa pel docent**. Igualment, tenint en compte la diversitat social, cal una consolidació dels coneixements participatius inter i multidisciplinaris com a àmbit d'autoregulació en el funcionament

cognitiu i, especialment, en el desenvolupament de la capacitat intel·lectual i l'eficiència en el treball.

Així, des d'una perspectiva pràctica, es busca una reconceptualització del context artístic en el qual es pugui subministrar un extens potencial de coneixements pràctics, inter o multidisciplinaris relacionats amb la valoració, producció i difusió de l'art com a element expressiu individual i col·lectiu. Per la nostra part, aportem experiències i recursos per a la comprensió i l'aplicació de dinàmiques que siguin efectives per a l'enfortiment dels processos d'aprenentatge constructius i creatius.

Des del context dialògic i multidisciplinari aquesta investigació pretén impulsar capacitats autoreguladores, crítiques i creatives dels estudiants en el seu propi aprenentatge, en el marc del desenvolupament de noves estratègies ajustades a aquesta pràctica pedagògica i curricular que inclou l'intercanvi d'investigacions. Per acabar, ja des d'una perspectiva personal, aquesta investigació pot ser considerada com un referent bibliogràfic i contextual per a altres autors, on es fomenti la formació continuada del professorat i l'educació artística com a noves experiències pedagògiques que incloguin la consolidació i la disfunció dels elements propis de l'expressió plàstica a nivell d'infantil i de primària.

Una altra via a explorar és la investigació en el camp de la virtualitat o formació online. La tecnologia i els nous alfabetismes ofereixen un camp indiscutible d'expansió, tant del model de formació com dels continguts i també en l'acompanyament a centres d'infantil i primària en processos de transformació educativa. Es pretén també impulsar un model epistemològic centrat en la transformació del coneixement en favor d'una visió intel·ligent i artística en els centres educatius a nivell d'infantil i de primària i que proposi un canvi de comportament que ha d'estar en concordança amb les fites d'aquell que aprèn i ensenya.

Tal com indicava el filòsof canadenc Marshall McLuhan el 1968, el progrés tecnològic aplicat a les comunicacions ha canviat el tipus de relacions establertes entre els humans. És evident que s'han materialitzat les seves prediccions en el fet que la societat humana està comunicada a temps real i que s'estableixen vincles de relació fins al punt que el mateix humà converteix el món en un "llogaret global" (McLuhan, 1968), on es

comparteixen estils de vida, gustos similars i s'estableixen vincles amb persones a les quals abans no es coneixia. La situació actual provocada per la pandèmia COVID -19 ha accelerat els processos de formació i aprenentatge híbrids, és a dir, que combinen els formats presencials amb els formats virtuals o online. De moment, les xarxes socials segueixen canviant i adaptant-se per poder donar resposta a les demandes i necessitats emergents dels propis usuaris arribant a ser extensions d'ells mateixos, tal com ja va predir McLuhan. Aquest camp d'investigació emergent afecta a tots els contextos, i el context educatiu no n'és una excepció.

La situació sanitària actual ha estat el detonant per a l'aparició de noves recerques urgents que busquen donar resposta als nous reptes tot incorporant nous alfabetismes i multialfabetismes (New London Group, 1996), així com també l'ús de la tecnologia per fer possible totes les eventuals actuacions:

Multiliteracies, according to the authors, overcomes the limitations of traditional approaches by emphasizing how negotiating the multiple linguistic and cultural differences in our society is central to the pragmatics of the working, civic, and private lives of students. (p. 1)

I segueix:

The use of multiliteracies approaches to pedagogy will enable students to achieve the authors "twin goals for literacy learning: creating access to the evolving language of work, power, and community, and fostering the critical engagement necessary for them to design their social futures and achieve success through fulfilling employment. (p. 1)

Tot i així, quin paper juga la població que no té accés a la societat telecomunicada-teleinformada? Estem construint una nova divisió social amb arguments nous basats en la tecnologia? Per a qui i per a què estem dissenyant la cibersocietat que desitgem? (Forné, 2012).

The tradition of the oppressed teaches us that the 'state of emergency' in which we live is not the exception but the rule. We must attain to a conception of history

that is in keeping with this insight. Then we shall clearly realize that it is our task to bring about a real state of emergency, and this will improve our position in the struggle against fascism. One reason why Fascism has a chance is that in the name of progress its opponents treat it as a historical norm. (Benjamin, 1940).

Per poder aportar propostes que canviïn les coses, cal investigar sobre les relacions entre tots els elements, qüestionar les representacions de les relacions des d'on s'intervé i es construeix. Si no podem comprendre el món i, després, intervenir-hi no estarem capacitats per a repensar-lo i oferir possibles alternatives. Des d'aquest punt de vista i amb aquest objectiu, qui estigui interessat en l'ús de les metodologies artístiques a l'aula i també en la investigació pot ajudar a explorar els relats des d'identitats no prefixades. "Això suposa una invitació a recórrer altres camins que ampliïn el nostre sentit de ser, i replantegin la funció reproductora que actualment té l'escola" (Hernández, 2012).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Abad, J. (2009). Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España. (n.d.).
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro
- Arañó, J.C. & Rojas, J.J. (1989). Los Caminos del Arte, *Cuadernos de Pedagogía*, 167, 8-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2767429>
- Arañó, J.C. (1993). Arte, educación, y creatividad. Universidad de Sevilla. <file:///C:/Users/super/Downloads/61061-Texto%20del%20art%C3%ADculo-185199-1-10-20171113.pdf>
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Grupo Planeta.
- Ary, D., Jacobs, L.C. & Razavieh, A. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. Interamericana
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas
- Aznárez, J. P. (2018). La necesidad de educar en artes visuales. *Arte y movimiento*, 17-41.

- Bajtín, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Ballester, L.L., Nadal, C., & Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Ediciones UIB.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuuu! El papel de las artes en la educación*. Octaedro.
- Barbosa Becerra de Souza, B. (2009). Hibridación y transdisciplinariedad en las artes plásticas. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 217-230.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/71151>
- Barragán, J.M. (1997). Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. *Investigación en Educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, 43-80. Universidad de Granada.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2166214>
- Bauman, Z. (2000). *La modernidad líquida*. Polity Press y Blackwell. Publishers, LTD.
- Beltrán, C., Garzón, D. & Burgos, N. (2016). Incidencia del Fortalecimiento del Pensamiento Divergente en la Creatividad de los niños. *Infancia imágenes*, 15 (1),103-118.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419239>
- Brookover, W. B., et.al. (1979). *School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*. Greenwood Pub Group
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon.
- Bonil, J., Sanmarti, N., Tomas C. & Pujol, R.M. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la escuela*, 53.
http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Educacion_Ambiental_IEA/IEA_004.pdf
- Burset, S. (2017). La didáctica de las artes plásticas: entre lo visual, lo visible y lo invisible. *Didacticae*, 2. Universidad de Barcelona.
<https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/20193>
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M. C., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., & Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*, 79-112.
- Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(1), 9-21.
- CESIRE. (2018). <https://agora.xtec.cat/cesire/categoria/ambits/artistic/>.
<https://agora.xtec.cat/cesire/categoria/ambits/artistic/> (2021-29-05)
- Claret, A. (2010). *Proyectos Comunitarios e Investigación Cualitativa*. Texto C.A.

- Cobos Bustamante, D. F. (2012). Modelos de educación artística. *Pontificia Universidad Católica de Chile*, 1-7.
- Coleman, James S., et. al (1966). Equality of Educational Opportunity. US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education (OE-38001 and supp.).
- Colén, M.T. & Echebarría, I. (2010). La formació permanent del professorat a Catalunya. Una visió a través del tractament de la formació de formadors i formadores en els plans institucionals. *Temps d'Educació*, 39, 89-104. Universitat de Barcelona. <https://tuit.cat/plAgi>
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa*. Escuela Española, Editorial S.A.
- Deslauriers, J.P. (2004). *Investigación cualitativa*. Editorial Papiro. https://www.researchgate.net/publication/284698608_Jean-Pierre_Deslauriers_2004_Investigacion_cualitativa_Boogota_Editores_Papiro
- Departament d'Educació, (2016-2020) *Itineraris Artístics Autoplanificats*. CESIRE. <https://agora.xtec.cat/cesire/ambit-artistic/itineraris-artistics/>
- Departament d'Educació, (2016). *Competències Bàsiques de l'àmbit artístic: visual i plàstica, música i dansa. Educació Primària*. Generalitat de Catalunya. Disponible en: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/ambit-artistic/>
- Departament d'Educació, (2016) . Competències Bàsiques de l'àmbit artístic: Música i Visual i Plàstica. Educació Secundària Obligatoria. <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-artistic.pdf>
- Departament d'Educació, (2019-2020). Criteris, instruccions i orientacions. Formació permanent del professorat. <https://serveiseducatiu.xtec.cat/tarragones/wp-content/uploads/usu549/bp-attachments/14045/PFZ-Criteris-i-Instruccions-2019-2020.pdf>
- Departament d'Educació, (2020, 24 de abril). Itineraris Artístics: Un nou model de formació. *Centres en línia*, 10 [Webinar]. Generalitat de Catalunya. <https://www.youtube.com/watch?v=5DinC6sO76M>
- Departament d'Educació, Servicio de Innovación, Redes y Servicios Educativos (2020). *Rúbrica d'avaluació dinàmica dels centres educatius*. [pendiente de publicación]
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Dewey, J. (1980). *El Arte como Experiencia*. Paidós.
- Edwards, B. (1979). *Drawing on the Right Side of the Brain: a Course in Enhancing Creativity and Artistic Confidence*. J. P. Tarcher

- Efland, A.D. et. al. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Colección Arte y Educación, 7. Editorial Paidós.
- Eisner, E.W. (1972). *Educación la visión artística*. Paidós Educador.
- Eisner, E.W. (1998). *Cognición y Currículum*. Amorrortu.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press & New Haven and London.
- Eisner, E.W. (2007). *Cognición y Currículum: Una visión nueva*. Amorrortu
- Escola Joan Miró Canovelles. (2020). *Escola Joan Miró Canovelles*.
<https://agora.xtec.cat/ceip-joanmiro-barcelona/> <https://agora.xtec.cat/ceip-joanmiro-barcelona/>
- Escuela Ferrer i Guàrdia. Granollers. (2007). *Escuela Ferrer i Guàrdia. Granollers*.
<https://agora.xtec.cat/escferreriguardiagranollers/lescola/historia/2020-29-07>
- Esteve, O., et.al. (2019). *Indagación reflexión sobre la propia práctica docente: herramientas para el desarrollo profesional*. Edinumen.
- Ferreiro Pérez, A. (2013). Una mirada a la investigación cualitativa desde las artes. *Societarts. Revista de Artes y Humanidades*, 2(4), 1-24.
- Flecha García, J. R., & Buslón Valdez, N. (2016). 50 años después del Informe Coleman: Las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos. *RISE*, 5(2), 127-143.
- Fondevila, O. et.al. (2012). Prototips en codi obert. En *Mecanismes de porositat. Interseccions entre art, educació i territori*. Dir.R. Parramon. ACVIC-Eumogràfic
- Forné, E. (2012). Ítaca, un periplo de indagación identitaria a través de los Nuevos Alfabetismos. El papel del Alfabetismo Medial y visual en la construcción de identidades. [Trabajo Fin de Máster No Publicado]. *Máster de Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista*. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. Jossey-Bass A Willey Brand.
- Fullan, M. (2016). *Indelible Leadership: Always Leave Them Learning* (1st edition). Corwin.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. J. (2017). *Deep Learning: Engage the World Change the World*. Corwin.
- Gairín, J. et al. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Ministerio de cultura y Deporte, Centro de investigación y Documentación Educativa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=379706>

- Gairín, J. et al. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Ministerio de cultura y Deporte, Centro de investigación y Documentación Educativa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=379706>
- Gairín, J. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 20-43. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf>
- Gairín, J. (2010). Gestionar la complejidad de los centros educativos. En *El liderazgo y equipos directivos en educación secundaria*. Ministerio de Educación y Ciencia: Instituto Superior de Formación del Profesorado. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=438956>
- Gairín, J. (2011). Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios. En J. Gairín & S. Sánchez (2011). *Municipio y Educación: reflexiones, experiencias y desafíos*. EDO-FIDECAP, pp. 7-33. <http://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2015/03/Promover-cambio-Coyhaique-Oct11.pdf>
- García, E. (2016). *Programa de capacitación docente crítico, reflexivo y democrático para mejorar la formación continua de las profesoras, en la Institución Educativa Estatal Nº1600 de la Provincia de Pacasmayo-2015*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle] <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/924>
- Gardner, H.(2005). *Las inteligencias múltiples:la teoría en la práctica*. Surcos/Paidós
- Gebera, O.T. (2012). Criterios de valoración sobre la usabilidad pedagógica en la formación continua docente. Comunicación como valor de desarrollo social. *Razón y palabra*, 80. http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/V80/23_Turpo_V80.pdf
- Gergen, K.J. (2007). *Social Construction and Research Methodology*. SAGE.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2012). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transactions. A Division of Transaction Publishers.
- Glassman, M. (2001). Dewey & Vygotsky: Society, experience and inquiry. *Educational Researcher*, 30, 3-14. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X030004003>
- Gleizer, S. S. (2020). Una mirada integradora de las artes en la didáctica del patrimonio artístico y musical (formación de maestros) / An integrative view of the arts in the teaching of artistic and musical heritage (teacher training). *Artseduca* ,25, 149-156.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Ediciones Morata. <https://upeldem.files.wordpress.com/2018/03/libro-etnograf3ada-y-disec3b1o-cualitativo-en-investigac3b3n-educativa-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf>

- González, J.M., Arquero, J.L. & Hassal, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: Estudio de un caso. *Educación XX1*, 17(2), 145-168. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70630580008.pdf>
- Guimarães, L (2013). Formación de profesores en la interrelación arte, educación y cultura: una mirada sobre patrimonios posibles. *EARI. Educación artística. Revista de Investigación*, 4. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2663>
- Guzmán Ibarra, I., Marín Uribe, R., Zesati Pereyra, G. I., & Breach Velducea, R. M. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 22-40.
- Hargreaves, A., et.al. (2002). Una educación para el cambio: Reinventar la educación de los adolescentes (2.ª ed.). Octaedro.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Ediciones Morata, S.L.
- Hargreaves, A., (2011). Twenty-first Century Skills are on Mercury: Learning, Life and School Reform. Dins J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones i L. Bresler (eds.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning*, 337-346. Routledge.
- Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42-48. <https://doi.org/10.1177/0031721715614828>
- Hernández, F. & Sancho, J. M. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Laia.
- Hernández, F. (2009). Educar a través de las artes desde los alfabetismos múltiples: una experiencia en formación docente. *Revista Educación y Pedagogía*, 21, (55).
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%2de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf.
- Hernández, F. (2012). Elementos para una génesis de un campo de estudio de las prácticas culturales de la mirada y la representación. *Visualidades*, 4, 1e 2. <https://doi.org/10.5216/vis.v4i1ei2.17998>
- Hessen, J. (1981). *Teoría del conocimiento*. Espasa-Calpe.
- Hirsch, G., et.al. (2008). *Handbook of transdisciplinary research*. Springer Verlag.
- Huerta, R. (2011). Maestros, Museos y Artes Visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, individuo y sociedad* 23 (1), 55-72. <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551392005.pdf>
- Husserl, E. (1966). *The Phenomenology of Internal Time-Consciousness*. Indiana University Press.

- Islas Torres, C. & Carranza Alcántar, M.D. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Apertura*, 3(2), 1-20.
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/198/213>.
- Jennings, W. i Howard E. (2003). On the Concept of history. Howard Eiland.(Ed). *Walter Benjamin: Selected writings, 1938-1940.(4)* . Harward UP.
https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/undergraduate/modules/fuillist/second/en229/benjamin_on_the_concept_of_history.pdf
- Jönsson, A., et.al. (2007). Dynamic Assessment and the “Interactive Examination”.
Educational Technology and Society, 10.
- Sarlé, P., Ivaldi, E. & Hernández, L. (2015). *Infancia y adolescencia en América Latina y el Caribe. Arte, educación y primera infancia. Sentidos y experiencias*. OEI.
- Kennedy (2005). Models of Continuing Professional Development. *Journal of In-service Education* 31(2), 235-250.
https://www.researchgate.net/publication/232902672_Models_of_Continuing_Professional_Development_A_framework_for_analysis
- Lantolf, J., & Poehner, M. (2010). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15, 11-33.
<https://doi.org/10.1177/1362168810383328>
- Latorre, A., et al. (2005) *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Ediciones Experiencia, S.L.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927- 28942.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106., 1 de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340. sec.I de diciembre de 2020, 122868 a 122953.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5422 de 16 de juliol de 2009.
http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf
- Llonch N., et. al. (2017). Una experiencia de formación del profesorado basada en las inteligencias múltiples y la Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 35, 317-340.
- Lowenfeld, V. & Brittain, L. (1973). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.

- Marín, R. (2003). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Pearson.
- Marko, I., et.al. (2019). Propuesta para el desarrollo de competencias transversales en el Grado de Pedagogía. Un estudio de caso. *Revista Complutense De Educación*, 30(2), 381-398.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/57490/4564456549683>
- Masny, D. & Cole D.R. (2007) Applying multiple literacies in Australian and Canadian contexts. University of Ottawa.
<https://www.researchgate.net/publication/277832873> Applying multiple literacies in Australian and Canadian contexts
- Mejía, A. (1986). Educación continua. *Educ Med Salud*, 20(1), 43-71.
- Mendía, E. (2003). Ámbitos creativos en la Escuela infantil de 0-3años. *Educación Artística revista de investigación*.
- Merino, G. R. (1997). La transformación educativa y el docente, ¿una revolución al estilo Copérnico? *Revista Investigación en la Escuela*, 97-107.
- Mesías, O. (2010). *La investigación cualitativa*. Universidad Central de Venezuela.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications. <https://psycnet.apa.org/record/1995-97407-000>
- Monereo, (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis de intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 149-178. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
- Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *Nure Investigación* (29), 1-4.
<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/350/341>
- Montávez, M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa: Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba*. [tesis doctoral. Universidad de Córdoba.] Repositorio institucional <https://helvia.uco.es/handle/10396/6310>
- Morín, E. (1995). Sobre la interdisciplinariedad. *Revista Complejidad* .0, 4-8. Disponible en: <https://en.calameo.com/read/004438819e6eda71817e7>
- Morón, M. (2011a). Los museos de arte: Agentes activos para la equidad social. Proyectos para personas con necesidades específicas de apoyos. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 253-268. Disponible en: <https://tuit.cat/h41wl>
- Morón, M. (2011b). *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación*. [Tesis doctoral. Universitat de Barcelona] TDX. <https://www.tdx.cat/handle/10803/31794#page=1>

- Munby S. & Fullan; M. (2016, 11 de febrero). Inside-out and Downside-up. How leading from the middle has the power to transform the educational systems. [conferencia]. 2016, 11 de Feb. *Global Dialogue*.
<https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/commentary/inside-out-and-downside-up>
- New London Group. (1966). A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*; 66, 1;
file:///d:/temp/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf
- New London Group. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Ed. by Bill Cope, Mary Kalantzis. Routledge.
- Ocampo-Gómez, C.I. & Souto, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de investigación educativa, RIE*. 30(1), 111-130.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3837223&orden=0&info=link>
- Olmedo, E., García, J.C. & Mateos, R. (2006). De la linealidad a la complejidad: hacia un nuevo paradigma. *Cuadernos de Estudios empresariales*, 15, 73-92.
https://www.researchgate.net/publication/27589477_De_la_linealidad_a_la_complejidad_hacia_un_nuevo_paradigma
- Ordaz, L.M. (2016). Educación artística en educación primaria. Opinión de los docentes de Chihuahua (México). [Tesis doctoral. Universidad de Granada] Repositorio institucional: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/42412?locale-attribute=en>
- Orden ECI/3960/2007 del 19 de diciembre, por el que se establece el Currículo y Regula la Ordenación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 5, 1 a 36
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-222-consolidado.pdf>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015, 6986 a 7003.
<https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Ordine, N. (2013). *La Utilitat De L'Inútil*. Quaderns Crema
- Ottone, E. (1993). *Los desafíos de la modernidad y la transformación educativa*. CEPAL.
- Palacios, (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, 46, 0. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
<https://www.redalyc.org/pdf/340/34004607.pdf>
- Paquay, L. & Wagner, M.C. (2005). Formación continua y Videoformación: qué habilidades se deben priorizar. En: *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, P. Perrenoud (Coords). pp 222-264. Fondo de Cultura Económica.

<https://biblioteca.marco.edu.mx/files/Educacion%20Basada%20en%20Competencias/5-PracticaDocente/Formacion%20continua%20y%20videoformacion.%20Que%20habilidades%20se%20deben%20priorizar.pdf>

París, G. & Morón Velasco, M. (2013). Espacios de Creación artística en la escuela. *Arte y Movimiento, Arte y movimiento: revista interdisciplinar del Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal*, 9, 53-63.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5637284>

Pérez, D. (2020). *Monográfico: Els Itineraris Artístics: Un nuevo modelo de formación*.
<https://www.youtube.com/watch?v=5DinC6sO76M&list=PLoJlWF2RfICoBlr4-2ai3hqUl4OQ9Jhov&index=2&t=5s>

Pérez, E., Alfonzo, N. & Curcu, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17(56), 15-26. Universidad de los Andes.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150014.pdf>

Pérez-Herrera, M.A. & Castro-Orozco, L. (2015). Las Artes Plásticas como Eje Transversal en la Educación Artística para el Desarrollo De Habilidades de Pensamiento Creativo en Estudiantes de Básica Primaria. *Escenarios*, 13 (2), 135-145. Universidad del Atlántico.
<http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/604>

Prensky, M. (2016). *Education to Better Their World: Unleashing the Power of 21st-Century Kids*. Teachers College Press.

Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona.

Robinson, K. (2016). *Creative Schools: Revolutionizing Education from the Ground Up*. Ken Robinson & Lou Aronica.

Riesco, S. (2018). *Formación continua para docentes: ¿en qué consiste?* Extraído de https://www.formazion.com/noticias_formacion/formacion-continua-para-docentes-en-que-consiste-org-5293.html

Rifà-Valls, M. (2019). Pedagogies creatives per sobreviure a la «via mercurial» del canvi educatiu: currículums flexibles, diversitat d'aprenentatges i identitats en transformació. *Revista catalana de pedagogia*, 16, p. 17-39.
<http://revistes.iec.cat/index.php/RCP/article/view/146015/144559>

Rivera, E.F. (2013). *Estructuras de sentido de la educación artística en la formación de maestros. Historia de la Educación Colombiana*, (16), 18.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1748>

Rodríguez, P. & Bonilla E. (2005). *Más allá del dilema de los Métodos*. Norma.

Rojas, B. (2014). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y praxis*. Fedupel.

- Ruay Garces, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 2(6), 116 -123.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces: Un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de educación*, 348, 355-376.
- Salido-López, P.V. & Maeso-Rubio, F. (2014). Didáctica de las enseñanzas artísticas impartidas en las Facultades de Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación: la webquest como estrategia metodológica constructorista. *Arte, individuo y Sociedad*, 26(1), 153-172. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/41211>
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Editorial Graó.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sebasaza, I. (2010). *Assessment and Study Strategies. A study among Rwandan Students in Higher Education*. Tesis doctoral, Linköping University. <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A355043&dswid=6136>
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–466). SAGE Publications Ltd. <https://www.researchgate.net/publication/232438903> Qualitative Case Studies
- Swapp, N. (2016, octubre 4). Creativity and Academics: The Power of an Arts Education. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/blog/creativity-academics-power-of-arts-education-neil-swapp>
- Tomàs, M., & Muñoz, J. L. (2016). Idees per a la millora de l'educació a la Catalunya d'avui i de demà. *Revista Catalana de Pedagogia*, 10(0), 127-148-148. <https://doi.org/10.2436/rcp.v10i0.142227>
- Touriñán, J. M. (2014). Claves conceptuales de la educación artística: Ámbito de educación. *Revista Redipe*. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/443>
- Touriñán, J.M. (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística.” *Educación XX1*, 19(2), 45–76. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/15492>
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1997). *Congrès Mundial sur l'Application de la recommandation relative à la condition de l'artiste, 4. (déclaration finale)*. París. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001090/109018sb.pdf>.

- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1998). *Sobre políticas culturales para el desarrollo. (Informe final)*. Estocolmo. UNESCO. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2254>
- UNESCO (2005). *Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades* [sesión de conferencia]. Conferencia Regional de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la Unesco. UNESCO. <https://tuit.cat/8kWy8>
- UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. [sesión de conferencia]. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- UNESCO (2007). Report of the UNESCO General Conference Youth Form. *General Conference 34th*. [Conferencia] UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154087?posInSet=7&queryId=4e025b6a-f169-406e-9281-7712adf0d113>
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Educación Hoy Estudios,134. Narcea.
- Valenciano-Plaza, J.L. (2006). *Educación Plástica, Teoría y Práctica, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- Valente, C. & Adler, Y. (2014). Trabajo en red, proyectos colaborativos y transdisciplinariedad en las artes electro-digitales. *HUM 736:papeles de cultura contemporánea*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/44557>
- Vázquez, R. & Angulo, F. (2003). *Introducción a los Estudios de Casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Ediciones Aljibe.
- Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech. En R.W. Rieber & A.S. Carton (eds) *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* .(pp. 39–285). Plenum Press. R.W.
- Vilaboa, D.R. (2005). *Educación plástica y artística en educación infantil: una metodología para el desarrollo de la creatividad*. Ideas propias Editorial SL.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications.
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. Universidad del Valle. <http://catedraestanislao.univalle.edu.co/SobreLectura.pdf>

FIGURES I TAULES

Figures

Figura 1. Problemàtiques a l'escola respecte l'educació artística

Figura 2. Càpsules dels Itineraris Artístics Autoplanificats. Convocatòries de 2017, 2018 i 2019. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

Figura 3. Exemples d'exercicis de les càpsules dels Itineraris Artístics. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

Figura 4. Objectius dels Itineraris Artístics Autoplanificats. CESIRE. Departament d'Educació.

Figura 5. Enfocament dels continguts dels Itineraris Artístics Autoplanificats.

Figura 6. Imatges de l'Escola Ferrer i Guàrdia. Granollers.

Figura 7. Objectius del projecte educatiu Escola Ferrer i Guàrdia. Granollers.

Figura 8. Imatges de les instal·lacions de l'escola Joan Miró. Canovelles.

Figura 9. Objectius del Projecte Educatiu de l'Escola Joan Miró, Canovelles.

Figura 10. Claustre amb l'equip docent de l'Escola Ferrer i Guàrdia (dreta).
Equip impulsor i investigadora (esquerra)

Figura 11. Claustre de l'Escola Joan Miró amb imatges de les visites de la investigadora al centre.

Figura 12. Algunes piulades publicades a les xarxes socials: Twitter.

Figura 13. Categories conceptuals en les quals es fonamenta l'anàlisi.

Figura 14. Educació artística: perspectives i tendències.

Figura 15. Dimensions de la usabilitat.

Figura 16. Paràmetres de definició de la usabilitat de recursos online.

Figura 17. Percentatges de la post-prova de la variable formació continuada.

Figura 18. Estratègies per als models de formació continuada.

- Figura 19. Processos d'educació artística.
- Figura 20. Aspectes que convergeixen en la formació docent.
- Figura 21. Subnivells d'un sistema innovador.
- Figura 22. Principis del pensament complex.
- Figura 23. Fases i estructura del Projecte Zeharka.
- Figura 24. Gràfica d'autoria col·lectiva.
- Figura 25. Enfocament qualitatiu de la investigació.
- Figura 26. Escenaris d'anàlisi.
- Figura 27. Subcategories i incidències de l'escenari d'anàlisi.
- Figura 28. Imatges dels Itineraris Artístics Autoplanificats. CESIRE
- Figura 29. Càpsules de formació Itineraris Artístics. Detall de les càpsules que conformen cadascun dels quatre cursos que s'ofereixen el curs 2020-2021.
- Figura 30. Imatges dels Serveis Educatius . Curs 2018-2019.
- Figura 31. Equips pilots dels dos centres analitzats i la investigadora
- Figura 32. Comparativa dels dos casos analitzats.
- Figura 33. Aspectes a tenir en compte en el desenvolupament del treball de camp.
- Figura 34. Procediments de validació i avaluació.
- Figura 35. Processos de Formació Continuada en Docents.
- Figura 36. Educació Artística.
- Figura 37. Experiències Acadèmiques del Centre
- Figura 38. Grup Focal
- Figura 39. Transferència a l'aula: imatges escola Ferrer i Guàrdia.
- Figura 40. Transferència a l'aula: imatges escola Joan Miró

Taules

Taula 1. Mostra poblacional. Estudi: Formació, experiència docent i actituds per als professors d'infantil i primària enfront l'educació escolar de fills de persones immigrants a Espanya.

Taula 2. Taula de les variables, dimensions, categories, subcategories i relació interna entre els elements. *(Elaboració pròpia)*

Taula 3. Informants de les entrevistes.

Taula 4. Moments de temporització en relació a l'ús de les eines.

Taula 5. Escenaris d'Anàlisi i Categories

Taula 6. Observació Itinerari Artístic Escola Joan Miró Canovelles, Acompanyament i seguiment online.

Taula 7. Observació Itinerari Artístic Escola Ferrer i Guàrdia.

Taula 8. Millores detectades en: claustre, docents, alumnat i context educatiu

ANNEXOS

Índex

Annex 1. Guió entrevista 1. Mireia Roca

Annex 2. Guió entrevista 2. Grup focal. Ferrer i Guàrdia

Annex 3. Guió entrevista 3. Dimas Fàbregas

Annex 4. Guió entrevista 4. Elisabet Aznar i Ester Forné

Annex 5. Guió entrevista 5. Dr. Joaquín Gairín Sallán

Annex 6. Guió entrevista 6. Oriol Fondevila

Annex 7. Guió entrevista 7. Lluís Mora

Annex 8. Guió entrevista 8. Sr. Jesús Moral Castrillo

Annex 9. Guió entrevista 9. Jesús Pérez

Annex 10. Rúbrica d'autoavaluació.

Guia d'observació de procés de transformació de centre

Annex 11. Transcripció entrevista 1. Mireia Roca

Annex 12. Transcripció entrevista 2. Grup focal. Ferrer i Guàrdia

Annex 13. Transcripció entrevista 3. Dimas Fàbregas

Annex 14. Transcripció entrevista 4. Elisabet Aznar i Ester Forné

Annex 15. Transcripció entrevista 5. Dr. Joaquín Gairín Sallán

Annex 16. Transcripció entrevista 6. Oriol Fondevila

- Annex 17. Transcripció entrevista 7. Lluís Mora
- Annex 18. Transcripció entrevista 8. Jesús Moral Castrillo
- Annex 19. Transcripció entrevista 9. Jesús Pérez
- Annex 20. Transcripcions grup focal
- Annex 21. Rúbriques d'autoavaluació de centre
- Annex 22. Diari de camp. Visites centres educatius
- Annex 23. Taules de resultats: escenari d'anàlisi de processos de formació continuada a docents
- Annex 24. Taules de resultats: escenari d'anàlisi d'educació artística
- Annex 25. Taules de resultats: escenari d'anàlisi experiències de centre
- Annex 26. Taules de resultats: anàlisi grup focal
- Annex 27. Matriu de valoració de preguntes per al model d'enquesta: estat de la qüestió
- Annex 28. Resultats de l'enquesta-qüestionari: Estat de la Qüestió
- Annex 29. Enquesta-Qüestionari inicial: paraules clau
- Annex 30. Enquesta-Qüestionari inicial: núvols de paraules
- Annex 31. Pauta d'observació inicial de centre
- Annex 32. Pauta d'observació de centre: Escola Ferrer i Guàrdia
- Annex 33. Pauta d'observació de centre: Escola Joan Miró

Annex 1. Guió entrevista 1

**Mireia Roca (Especialista d'Ed. Artística i membre de l'equip impulsor i investigadora
Escola Ferrer i Guàrdia**

1. Hi ha hagut canvis com a resultat de les experiències acadèmiques fonamentades en l'ús de l'educació artística en processos de formació docents d'Educació Primària?

2. Són necessaris els processos de formació continuada dels docents d'educació primària a través de l'educació artística?

3 . S'han dissenyat activitats de formació de docents d'Educació primària fonamentats en l'ús de l'educació artística a través del CESIRE?

Annex 2. Guió entrevista 2 . Grup Focal

Equip Impulsor de l'Escola Ferrer i Guàrdia i la investigadora

Mireia Roca, Inma Rodríguez, Montserrat Gabarrella (Equip Impulsor) i Sara García (directora) i la investigadora.

- 1. Hi ha hagut canvis com a resultat de les experiències acadèmiques fonamentades en l'ús de l'educació artística en processos de formació docents d'Educació Primària?*
- 2. Són necessaris els processos de formació continuada dels docents d'educació primària a través de l'educació artística?*
- 3. S'han dissenyat activitats de formació de docents d'Educació primària fonamentats en l'ús de l'educació artística a través del CESIRE?*
- 4. Com s'haurien de fer les sessions de formació de docents d'Educació Primària fonamentats en l'ús de l'educació artística?*
- 5. És necessari un compromís del claustre en els processos de formació continuada de docents d'educació primària a través de l'educació artística?*
- 6. Quina experiència té el centre en relació als processos de formació continuada de docents d'educació primària a través de l'educació artística?*
- 7. Quins projectes té el centre en relació als processos de formació continuada de docents d'educació primària a través de l'educació artística?*
- 8. Quin futur tenen els projectes de formació continuada de docents d'educació primària a través de l'educació artística?*
- 9. Quant temps dediquem a la formació dels docents? Quant temps dediquem a la organització pel canvi?*
- 10. S'implementen a l'aula els resultats dels processos de formació continuada de docents d'educació primària a través de l'educació artística?*

Annex 3. Guió Entrevista 3

**Entrevista a Dimas Fàbregas. Especialista en Educació Artística Visual i Plàstica.
Director de l'Escola de a Inmaculada de Vilassar de Dalt.**

9 novembre de 2020

1. Quina experiència té en els processos de formació continuada de docents d'educació primària a través de l'educació artística?

2. Com ha estat el procés de transformació educativa i l'assessorament i l'acompanyament a centres?

3. Prenent com a base els referents teòrics que sostenen els processos acadèmics relacionats amb la dinamització dels processos d'educació continuada a través de l'educació artística, Quins són els principis de l'aprenentatge de les arts?

4. Quina experiència té el centre en relació als processos de formació continuada de docents d'educació primària a través de l'educació artística?

5. Prenent com a base els referents teòrics que sostenen els processos acadèmics relacionats amb la dinamització dels processos d'educació continuada a través de l'educació artística, Quins elements creu que actuen com a palanca, les motivacions que fan necessari el canvi i la transformació?

6. Prenent com a base els referents teòrics que sostenen els processos acadèmics relacionats amb la dinamització dels processos d'educació continuada a través de l'educació artística, Com es pot assegurar la transferència i el fet de no quedar-se només amb la formació?

7. Prenent com a base els referents teòrics que sostenen els processos acadèmics relacionats amb la dinamització dels processos d'educació continuada a través de l'educació artística, La formació ha de tenir una part d'experimentació? "Fer"?

8. Què pots aportar sobre la organització de centre? Dels claustres? Els espais? Els horaris? Creus que és essencial el canvi? Els espais són un impediment per a la transformació?

Annex 4. Guió Entrevista 4

Entrevistadora - Creadora dels Itineraris Artístics

Elisabet Aznar (directora) Ester Forné (creadora de la formació i investigadora=

Presentació de l'artefacte col·lectiu:

El CESIRE: un ecosistema d'innovació, suport i generació d'una nova mirada educativa?

1. Ens podries presentar els elements metafòrics del nou ecosistema del CESIRE?

2. Ens podries presentar l'artefacte que descriu les noves línies del CESIRE?

Annex 5. Guió Entrevista 5

Entrevista Dr. Joaquín Gairín Sallán

12 de juliol de 2019

1. Segons el seu parer, quines diferències i/o semblances creu que existeixen en els conceptes d'innovació, canvi i transformació en els centres escolars?

2. Segons el seu parer, quines característiques defineixen un centre que es transforma?

3. Quina diferència hi ha entre lideratge i direcció?

4. En quina mesura creu que el lideratge distribuït està compromès amb el canvi i la millora d'un centre?

5. Com influeixen els models de lideratge en els centres que estan en procés de transformació metodològica?

6. Qui hauria d'assumir el rol de líder?

7. Quin paper haurien de tenir els equips directius? I els claustres de professors?

8. Tenint en compte la transformació educativa, quina organització de centre/professorat creu que seria millor o més recomanable?

9. Quines estratègies i formats de treball haurien de tenir els equips directius i els docents per transformar els centres?

10. *Cóm creu que s'haurien d'enfocar els canvis per tal de garantir la innovació i la transformació a partir dels models compartits en un centre en transformació, tenint en compte la mobilitat dels docents i els canvis de plantilles?*
11. *Quin paper juga el treball en col·laboració i la cooperació en projectes col·lectius de centre? (treballs en xarxa, comunitats educatives)*
12. *Com es poden vincular amb èxit les polítiques de centre amb les polítiques dels sistemes educatius per a la transformació? Com poden afectar els canvis normatius?*
13. *Quin paper té l'autonomia de centre en els processos de transformació? Creu que la normativa està preparada per absorbir els processos d'empoderament dels centres?*
14. *Quin paper té en la transformació de centre la formació continuada d'un claustre?*
15. *Creu que l'acompanyament o assessorament de centre aporta alguna avantatja? I inconvenient?*
16. *Quins processos d'avaluació d'impacte creu que serien aconsellables per avaluar la transformació de centre?*

Annex 6. Guió Entrevista 6

Entrevista Oriol Fondevila Saber, fer, comprendre

Aula Oberta 5

31 de gener de 2017

1. *Cóm et defineixes i quin és el teu àmbit de treball?*
2. *Quin tipus de coneixement creus que té sentit en el context contemporani?*
3. *Quines condicions materials es donen en l'àmbit de les arts?*
4. *Cóm podem pensar la crisi de les pràctiques artístiques?*

Annex 7. Guió Entrevista 7

Entrevistadora – creadora dels Itineraris Artístics

Lluís Mora (ex-director del CESIRE – Ester Forné (creadora de la formació)

20 de juny de 2019

- 1. Com són els Itineraris Artístics i com encaixen a CESIRE?*
- 2. Com veus la formació dels Itineraris Artístics? Com encaixa aquest projecte de l'àmbit artístics dins el Pla Estratègic del CESIRE?*
- 3. Quins són els valors que caracteritzen l'equip del CESIRE?*
- 4. Quina visió creus que té el CESIRE?*

Annex 8. Guió Entrevista 8

Entrevistat: Sr. Jesús Moral Castrillo

Subdirector General d'Innovació i Formació

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya

Entrevistadora: Ester Forné Castaño

10 d'octubre de 2020

- 1. Com entén vostè la gestió pública en el marc institucional? Com creu que s'hauria de plantejar en clau de futur?*
- 2. Com creu que encaixa la transformació educativa en aquesta visió de la funció pública?*
- 3. Quin paper tenen els centres educatius en la transformació educativa i institucional?*
- 4. Com veu el futur?*

Annex 9. Guió Entrevista 9

Entrevistat: Jesús Pérez

Director Escola Joan Miró. Canovelles

Entrevistadora: Ester Forné Castaño

Webinar o Seminari web : Centres en línia

<https://www.youtube.com/watch?v=5DinC6sO76M>

(Min. 13:04m)

24 d'abril de 2020

1. Qui sou?

2. Com heu encaixat la transformació educativa en el context del vostre centre?

3. Com us heu organitzat com a claustre per generar canvi i transformació?

4. Quins resultat o conclusions destacades després d'haver fet el procés de transformació? (tant en relació al claustre com en relació a l'alumnat)

Annex 10. Guia d'Observació de transformació de centre

Indicadors	Excel·lent	Bo	Pot millorar
Temps dedicat a la formació docent			
Disseny d'activitats de formació docent			
Sessions de formació docent			
Transferència a l'aula de la formació del claustre			
Dinàmica d'aprenentatge en lideratge distribuït			
Co-creació dins el propi centre i amb altres centres			
Plantejament del projecte artístic del centre			
Itineraris artístics			
Metodologia de l'aprenentatge a través de les arts			
Empoderament del coneixement compartit a la tasca docent a l'aula			
Compromís amb la formació docent			
Lideratge del centre en el procés de formació docent			
Actuacions que evidencien la cultura del centre			

Annex 11. Transcripció Entrevista 1

Mireia Roca (Especialista d'Ed. Artística i membre de l'equip impulsor i investigadora Escola Ferrer i Guàrdia

1. Hi ha hagut canvis com a resultat de les experiències acadèmiques fonamentades en l'ús de l'educació artística en processos de formació docents d'Educació Primària?

Amb la formació de mestres i el canvi metodològic hem millorat com a claustre i també com a centre. Si tot acaba derivant en millors resultats, però sense entrar a analitzar els resultats que han transformat l'escola. Millor centrar-se en el claustre, les metodologies d'aula i les dinàmiques del propi claustre. Realment, amb la formació al centre, hi va haver canvi el curs passat i aquest any també.

2. Són necessaris els processos de formació continuada dels docents d'educació primària a través de l'educació artística?

Sí, aquí caldrà parlar de metodologies i d'organització de centre... També caldrà decidir que fèiem, què volem canviar... ens farà falta una rúbrica d'autoavaluació (per exemple). Prendre les arts com a eina d'aprenentatge reflectit al projecte educatiu de centre, El nou projecte curricular ens donarà pistes d'allò que ha d'entrar al projecte i què no.

3. S'han dissenyat activitats de formació de docents d'Educació primària fonamentats en l'ús de l'educació artística a través del CESIRE?

Com a Focus grup o com a equip impulsor, hem dissenyat juntes què cal fer i com fer-ho. Hem dissenyat juntes una formació a partir de la formació del CESIRE. Fem plans de treball, dissenyem la formació i recollim dades a partir del claustre.

Annex 12. Transcripció entrevista 2

Equip Impulsor de l'Escola Ferrer i Guàrdia i la investigadora

Mireia Roca, Inma Rodríguez, Montserrat Gabarrella (Equip Impulsor) i Sara García (directora) i la investigadora.

1. Hi ha hagut canvis com a resultat de les experiències acadèmiques fonamentades en l'ús de l'educació artística en processos de formació docents d'Educació Primària?

Jo crec que sí. Encara ressonen certes polèmiques dels que no volien perquè els feia por. Però ho van fer. Nosaltres hem plantejat el camí, quina realitat volem, el claustre també va opinar. Va canviar l'organització del centre abans i després de la formació per tal de fer millores pedagògiques. Jo crec que també ha estat un canvi metodològic. Ser valent per fer canvis metodològics. Primer va canviar Infantil i el canvi es va anar expandint.

El canvi en la manera de fer la transformació va tenir un moment àlgid... la formació. Vam anar a la formació del CESIRE com a centre pilot, equip impulsor; després ho vam transferir al claustre. En acabar el curs ja ens plantejàvem canvis estructurals i metodològics. Sí, és clar, hi havia un intent de canviar metodologies d'aula ja des de feia 5 anys.

(Omplint l'eina) Per exemple, allò que ens ha ressonat i ens ha fet replantejar accions... i us ha fet canviar l'aula. Aquí, un dels impactes més importants és la nova aula de plàstica. És una evidència de canvi ja que és una acció transformadora dels espais a llarg termini. El centre ara també participa en xarxes educatives, com a centres innovadors.

2. Són necessaris els processos de formació continuada dels docents d'educació primària a través de l'educació artística?

Qui provoca el canvi al centres són els agents d'innovació dels vostre propi centre.. Us heu organitzat perquè heu vist que hi havia una necessitat d'organització interna general i, després en vàreu parcel·lar les necessitats... Volem un canvi d'etapa, de cicle. Un canvi estructural del centre. No sé si les actuacions... posar les xarxes socials... també cal anotar en relació a l'organització que denim un grup impulsor que en teoria és la Comissió d'Innovació de l'escola, a més d'alguns mestres més.

3.S'han dissenyat activitats de formació de docents d'Educació primària fonamentats en l'ús de l'educació artística a través del CESIRE?

Sí, també haurem de parlar de metodologies d'organització de centre... i de relació amb l'entorn.

4.Com s'haurien de fer les sessions de formació de docents d'Educació Primària fonamentats en l'ús de l'educació artística?

Farem sessions de formació diferents: alguna sessió d'art i ciències, també podríem reunir-nos amb poetes, la primera sessió podria recollir tot el què ja vam fer el curs passat, però proposem coses noves per aquest curs. Cal tenir en compte les valoracions que es van fer. És a dir, posar en valor tot el treball fet respecte a la valoració de la formació al CESIRE i la del centre. Allò què va dir cadascú. Primer reorganitzarem els activitats en tallers, Aquest serà la primera fase. Abans només hi havia un taller a l'entrada, ara ja formaran part del projecte encaminat a reforçar el projecte anual de disseny.

5.És necessari un compromís del claustre en els processos de formació continuada de docents d'educació primària a través de l'educació artística?

Es demanarà un compromís al claustre per demanar la implicació de tots i totes per seguir amb el projecte durant tot el curs. La formació com a eina de transformació. Llavors ja es podrien aplicar tots els canvis estructurals curriculars.

El grup impulsor ha estat molt ben acceptat dins el claustre, tot i que encara s'està formant en aquest àmbit. Bé, hi ha en "XXX" que és especialista en visual i plàstica. No només ens hem quedat en la fase de reestructurar el disseny sinó també la seva implementació.

6.Quina experiència té el centre en relació als processos de formació continuada de docents d'educació primària a través de l'educació artística?

El centre ja té un històric artístic... vull dir, que ja treballava basant-se en les arts, però necessitava un nou impuls, un revulsiu... nó sé, una palanca de canvi... i amb la formació

dels Itineraris Artístics ho hem tingut. També ens hem adaptat al gir tecnològic. Hem mantingut el conveni de relació amb Roca Umbert (centre d'Art proper a l'escola) des de fa dos anys. Volem remarcar que nosaltres, com a centre, ja tenim un històric, ja tenim història. Canviem la organització...Primer introduïm els tallers... crec que el canvi es va basar principalment en el model organitzatiu, i el contingut del materials curricular.

La creació de l'aula de plàstica ha estat un revulsiu. Va ser a partir de la reflexió sobre els espais escolars que necessitàvem. Vam visitar a la Tuti Cirera, professora de la Universitat de Vic, i ella ens va explicar com tenien planejats els espais de creació. Va ser molt inspiradora.

Aquest curs ja som una escola de referència a la zona del Vallès oriental (Granollers). Som referents en educació artística. Això ens ha donat una valor afegit tant com a equip docent com també com a centre escolar.

7. Quins projectes té el centre en relació als processos de formació continuada de docents d'educació primària a través de l'educació artística?

Volem ampliar els monogràfics, els projectes de centre. I que tot giri al seu entorn.

8. Quin futur tenen els projectes de formació continuada de docents d'educació primària a través de l'educació artística?

Jo diria que això que estem redactant és una realitat. Allò que anotem són les accions que pensem fer, Els canvis i els debats que plantejem al claustre. Després haurem de pensar com donem continuïtat al context real per dur-ho a la pràctica. Quina dedicació tenen els tallers vinculats al projecte de centre.

9. Quant temps dediquem a la formació dels docents? Quant temps dediquem a la organització pel canvi?

Hi ha una comissió de treball al centre, on hi som nosaltres i altres professors. Aquesta comissió prepara i planteja accions. Es reuneix un cop a la setmana. En definitiva, dediquem 30h de formació interna del professorat i 30h més distribuïdes durant tot el curs per implementar les activitats a l'aula.

10. S'implementen a l'aula els resultats dels processos de formació continuada de docents d'educació primària a través de l'educació artística?

És clar, nosaltres demanem que hi hagi una implementació a l'aula. Per això ens cal una formació teòrico-pràctica i una altra d'aplicació a l'aula, a un grup d'alumnes. Demanem que les activitats estiguin vinculades al projecte artístic anual de centre, És un projecte com un gran tema, però alhora està compost de micro-projectes sense tenir en compte la disciplina, etc. Tots tenen en comú la metodologia a través de les arts que s'imparteix a la formació de centre, Els tallers en són la part pràctica.

Annex 13. Transcripció Entrevista 3

Entrevista a Dimas Fàbregas. Especialista en Educació Artística Visual i Plàstica. Director de l'Escola de a Inmaculada de Vilassar de Dalt.

9 novembre de 2020

1. Quina experiència té en els processos de formació continuada de docents d'educació primària a través de l'educació artística?

Sí, des de fa molts anys i estic col·laborant en la formació de mestres , tant amb els CRP com amb l'ICE de la Universitat Autònoma , com també ara recentment amb el CESIRE i amb altres institucions com Rosa Sensat , com pot ser la Fundació Jaume Bofill...

Com pot ser el MACBA. Com pot ser el Museu Picasso doncs que també puntualment em demanen col·laboració en els seus programes educatius sobretot els programes que ofereixen de formació de mestres.

2. Com ha estat el procés de transformació educativa i l'assessorament i l'acompanyament a centres?

Sí mira, em sembla que ara ja és evident que tots els mestres i totes les escoles i tots els equips directius de tota Catalunya i tota la comunitat educativa, em sembla que té molt clar que la transformació educativa és una cosa que s'ha convertit en imprescindible. Sí això crec que està claríssim no tothom veu que el món ha canviat i la societat ha canviat. Per tant l'escola també ha de canviar. Li cal elaborar un nou

paradigma del que és l'educació. I aleshores això implica analitzar moltes coses des del propòsit de l'educació fins a les pràctiques. L'avaluació quin tipus d'avaluació es fa no i també tot el que és una organització etc.. Tot això ha canviat. No podem continuar ensenyant com fèiem al segle XX perquè al segle XXI les necessitats dels nens i nenes i dels joves que estan aprenent són molt molt diferents i els interessos també.

Afortunadament, penso jo ens hem adonat del que són necessaris els llenguatges artístics si és això realment obren un ventall de possibilitats del que és experimentació, formular preguntes. Mira, a mi m'agrada molt una cita de l'artista xinès Ai Weiwei que diu sempre he pensat que l'art és una eina per formular se noves preguntes. És aquesta la idea que les arts en general, els artistes i concretament, els artistes contemporanis els artistes del nostre temps són persones que ens interpel·len amb les seves obres i ens qüestionen les obres, traslladar això al món de l'escola el món dels instituts penso que és fonamental i educar els nostres alumnes en aquesta mirada en aquesta mirada crítica que ens proporciona l'art que a més a més el que ens fa és que es converteixi en un generador d'opinió perquè no ens trobarem la interpretació d'una peça artística sigui blanc o negre, no? hi ha molts matisos, tothom pot percebre de maneres diferents el gust pot entusiasmar amb una proposta algú pot remoure d'una manera amb un altre potser no l'interessa massa o el que un ho veu blanc l'altre ho pot veure negre i l'interessant serà doncs les discussions els diàlegs i les converses que es puguin que es puguin generar.

3. Prenent com a base els referents teòrics que sostenen els processos acadèmics relacionats amb la dinamització dels processos d'educació continuada a través de l'educació artística, Quins són els principis de l'aprenentatge de les arts?

Sí, mira, perquè també parlem que els hem de tenir en compte els 7 principis de l'aprenentatge i el primer dels set principis ens diu que hem de posar l'alumne al centre de l'aprenentatge. I tenim doncs el decret d'escola inclusiva i estem parlant d'itineraris personalitzats i estem parlant doncs d'això de donar li aquest protagonisme aquest apoderament que es dona a l'alumnat. Doncs jo penso i de fet penso i he comprovat tant el meu centre a la Immaculada com en altres formacions que he pogut fer en altres escoles que quan utilitzem l'Art es poden obrir moltes vies d'interessos molts, molts,

molts aspectes d'investigació per desenvolupar projectes d'investigació per desenvolupar treballs que poden ser molt diversos de vegades davant d'una mateixa proposta artística i que per exemple aquest curs he tingut alumnes que han derivat més cap a camps científics mentre que d'altres han derivat cap a àmbits més socials i partien de la mateixa proposta artística.

4. Quina experiència té el centre en relació als processos de formació continuada de docents d'educació primària a través de l'educació artística?

Sí, mira de fet nosaltres aquest any, la Immaculada Som una escola de la mostra d'Escola Nova 21 i dins el nostre Projecte Tractor diem que el treball curricular globalitzat és el que preteníem, era la integració dels especialistes dins d'aquest treball curricular globalitzat. Per exemple amb el tema de la que ho hem fet de la següent manera a partir de la conversa d'obres d'art contemporani s'han generat preguntes i interessos que aleshores hem començat a investigar. És a dir ha estat l'obra d'un artista el que ens permet obrir vies d'investigació i hem après moltíssimes coses moltes d'elles relacionades això, amb les matemàtiques, amb l'estadística, amb el medi natural més immediat que tenim, amb el medi social. Ha estat una experiència súper interessant.

D'altra banda també amb la meua etapa com a formador concretament la col·laboració amb la Fundació Jaume Bofill amb les escoles Magnet, amb les cinc escoles pilot, jo vaig tenir la sort que m'encarreguessin fer la formació a l'Escola Josep Maria de Sagarra que és l'escola que tenia com a partner el MACBA. Això sí que va ser una experiència molt molt brutal diria no perquè aquí sí que pots veure l'art en directe i els alumnes i els mestres tenien la possibilitat d'accedir directament a les obres d'art i el museu. Això no vol dir que les altres escoles no puguem treballar de la mateixa manera encara que haguem de veure un visionat d'una projecció encara que anem a visitar una exposició ocasionalment. Si tens la sort que tens una institució que et fa de partner, tu pots ajustar, desgranar el currículum, perquè la idea de desgranar el currículum

Evidentment els projectes d'escoles Magnet són fantàstiques perquè clar, tens aquest recolzament d'una institució però el que sí que tenia molt clar l'equip de mestres ràpidament va ser que s'havia de desgranar el currículum. La primera cosa que s'havia de veure és ben bé què deia el currículum que havíem de ensenyar que havien

d'aprendre els nostres alumnes a l'escola i aleshores buscar les connexions amb les obres d'art de veure quines obres d'art podien generar uns aprenentatges . Això va ser molt interessant perquè realment com a partir de l'art podem aprendre moltes altres camps i disciplines i coneixements.

Perquè... d'alguna manera ...ja es destil·la una mica la teva fonamentació en l'art. Ara deies del teu centre, tu n'ets el director i vosaltres sou els generadors del canvi. Però en altres centres, com Josep Maria de Sagarra que tu no eres part del claustre, quins elements creus que són palanca, quines són les motivacions que fan demanar aquest canvi, aquesta transformació?

5. Prenent com a base els referents teòrics que sostenen els processos acadèmics relacionats amb la dinamització dels processos d'educació continuada a través de l'educació artística, Quins elements creu que actuen com a palanca, les motivacions que fan necessari el canvi i la transformació?

Jo crec que hi ha varis aspectes . Un que jo cada vegada detecto més en les escoles que demanen una formació assessorament en el que seria l'àmbit artístic, és que socialment les famílies cada vegada reconeixen més el valor d'un projecte artístic ben plantejat en un centre. Si a l'hora de triar escola si hi ha un projecte artístic que és engrescador i que està ben plantejat aquelles famílies es decanten més per aquella per aquella escola. O sigui que les disciplines artístiques van guanyant terreny el món dels aprenentatges i de l'escola, com un valor educatiu. Però d'altra banda el que cal és clar per implementar un canvi portar endavant una transformació de l'escola al qual també hi ajudin i col·laborin des de les Arts, evidentment cal un equip directiu amb unes idees molt clares fort que exerceixi un lideratge de transformació que vulgui incorporar aquests plantejaments artístics i evidentment també que el claustre ho reconegui com una oportunitat de millora.

La veritat és que el cas de l'escola Josep Maria de Sagarra és molt interessant perquè durant tres anys llargs. Durant aquests anys un cop al mes jo estic anant allà i revisant tot el que s'està fent les pràctiques d'aula, treballant amb els mestres resolent els dubtes que es plantejaven fent noves propostes. ..És un moment molt de conversa molt de diàleg del que està passant a les aules , de cada mestre com ho viu . Això també ajuda a

vèncer resistències, que també parlaven de les resistències. Apareix l'efecte de contagi, coses que jo he provat i m'ha funcionat molt bé. Els meus alumnes han estat súper motivats. Ha sortit tot fantàstic. Recordo una mestra que estava com a dos o tres mesos de jubilar-se i quan jo els hi vaig plantejar una activitat d'aula que havien de donar la veu als alumnes, tot plegat em va mirar pensant , "ui la que m'espera" . Però jo vaig tornar al mes següent em va dir literalment Dimas, no em pensava pas que els meus alumnes diguessin tantes coses interessants .Una persona que està a punt de jubilar-se el fet de dir m'he sorprès de les quantitat de coses interessants que poden parlar els meus alumnes. Potser és que no els havien donat mai l'oportunitat. I a partir de l'art a partir d'una proposta artística, d'un artista, sorgeix aquesta possibilitat de parlar, d'opinar, d'aportar idees no.

6. Prenent com a base els referents teòrics que sostenen els processos acadèmics relacionats amb la dinamització dels processos d'educació continuada a través de l'educació artística, Com es pot assegurar la transferència i el fet de no quedar-se només amb la formació?

Aquest seguiment comportava una feina molt important de documentació. La documentació és fonamental , de tot el que es fa a l'aula, de tot el que hi passa. També de dissenyar noves eines i noves estratègies d'avaluació. Si estem aprenent de manera diferent també hem d'avaluar de manera diferent podem utilitzar rúbriques, podem utilitzar portafolis podem utilitzar bases d'orientació, però sí tota una sèrie d'eines que també fan que l'alumne aprengui a auto-regular-se, que aprengui a auto-avaluar se. Aquestes eines també serveixen per anar recollint evidències del que està passant, de la transformació que s'està donant a l'aula de l'aprenentatge i que es produeix en els alumnes.

Tot resideix en aquests tres factors: el fer, el pensar i el comunicar. bé fer pensar i comunicar. Considerem que són les bases essencials en qualsevol procés d'aprenentatge. Tant comuniquen els alumnes amb el seu grup classe , el que han après, les conclusions a les que han arribat ,les preguntes les noves, preguntes que els han sorgit.

I això mateix que passa a l'aula també ha de passar amb l'equip de mestres . Estaríem parlant també d'un aprenentatge entre iguals , a tots nivells . O sigui, aprenentatge entre iguals a l'aula - que això també seria un dels principis de l'aprenentatge: l'aprenentatge és de naturalesa social que aprenem amb els altres-. Aprenem amb els altres. Dins de l'aula amb els nostres companys i companyes i aprenem amb els altres. Dins del claustre els nostres companys i companyes mestres. Per això considero que és molt important. Una altra cosa importantíssima evidentment és la formació . La formació de l'equip de mestres és essencial ,que pugui venir una persona com és el cas quan a mi m'encarreguen aquestes feines de formació i d'acompanyament en centres. Doncs clar el fet de poder anar jo al centre amb la periodicitat que sigui, cada quinze dies, cada mes i des d'una mirada externa: el que s'està fent, i generar, i provocar moments d'anàlisi i de reflexió és importantíssim. Moltes vegades ens trobem amb que les coses es fan perquè s'ha fet així tota la vida. I cal trencar amb aquest " sempre s'ha fet així".

S'han de vèncer certes resistències. I aquesta és una. Aleshores, el fet de tenir aquesta persona amb una mirada externa, que et fa un seguiment, provoca moments de reflexió, moments de pràctica. Quan els mestres ho fan, es veuen capaços de traspasar-ho a l'aula, i portar-ho als seus alumnes.

7. Prenent com a base els referents teòrics que sostenen els processos acadèmics relacionats amb la dinamització dels processos d'educació continuada a través de l'educació artística, La formació ha de tenir una part d'experimentació? "Fer"?

Sí. Em sembla que Aristòtil -Si no recordo malament -Aristòtil deia el que aprenem ho aprenem fent-ho . Vull dir que fa tres mil anys o dos mil i pico , algú ja ho deia.

8. Què pots aportar sobre la organització de centre? Dels claustres? Els espais? Els horaris? Creus que és essencial el canvi? Els espais són un impediment per a la transformació?

Aquests equips directius són claus, el que està clar és que els equips directius han de tenir aquest rol de lideratge per tal que el claustre de mestres doncs que s'entusiasmi , que "s'apunti al carro" . De vegades depèn d'un moment concret, de la maduresa de cada equip de mestres i de les condicions que es donin. Davant de l'escola Josep Maria

de Sagarra era una necessitat claríssima de tot el claustre, també va ser el fet que era una escola estigmatitzada per tenir molta immigració rebutjada pels veïns del barri. Tot plegat era la situació d' un equip de mestres que s'hi deixava la pell però no sabia què els passava i se'ls fa la proposta de ser una escola Magnet i aliar-se amb el MACBA. Evidentment ho veuen com una oportunitat i tots ho veuen com una oportunitat .

Què passa en altres centres? en els centres en els quals potser l'equip directiu o una part del claustre sí que té clar que cal transformar-se i que potser cal transformar-se a través de les Arts , però sempre allò del jo no en sé ens podem trobar amb un bloqueig. Potser el més interessant és fer els equips impulsors , fer un petit equip d'impuls format per aproximadament un 15 per cent dels membres del claustre , que siguin els que acompanyin, que siguin els que facin propostes, que siguin els que tinguin moments ells per reunir-se, per trobar-se, per reflexionar.

Aquest grup es plantejaria com es poden fer petites actuacions, que podrien ser limitades en el temps, o limitades en els grups petits. Es prova durant un trimestre, o durant quinze dies o trobarem només a l'aula de quart , etc. Anem a provar allò com va , i llavors es treballa a tota l'escola o a tot el cicle.... cada escola ha de valorar en quin punt està, i ha d'analitzar què vol canviar, quan i evidentment amb quins suports. Quins suports per tirar això endavant. Això és molt important.

Jo penso que l'autonomia de centre hi fa molt aquí. Els centres que opten pels projectes artístics, que volen donar més protagonisme al que són llenguatges artístics com a generadors d'aprenentatge necessiten un perfil de mestre o un perfil professional. Que siguin persones que ja tenen un interès cap cap al món de l'art i la cultura a nivell de artístic.

D'entrada, els horaris s'han d'anar flexibilitzant. Evidentment que de vegades hi ha coses que condicionen l'horari com pot ser els mestres especialistes o el que sigui que les coses que fan el treball sistemàtic treball de competències instrumentals matemàtiques o llengües. Però jo crec que realment s'ha de tendir a treballar de manera globalitzada, que els horaris han de ser flexibles i quan estem desenvolupant una activitat un aprenentatge que sigui prou interessant poder allargar-la tant com es pugui per treure el màxim de rendiment per a que al final sempre diem allò no que l'experiència sigui de

qualitat. Els nostres alumnes que visquin experiències de qualitat a l'escola. Si un horari ens empresona, el que podem fer és tallar. Una experiència que podria ser molt reeixida i que quedi truncada .

Mira nosaltres, la veritat és que quan rebem visites de la Immaculada. Primer que els diem és : ja ho veieu , que és un edifici històric, és una escola que està a punt de fer 170 anys. Nosaltres el que hem fet és : som les mateixes persones que érem, els professionals tenim els mateixos mitjans i en canvi hem estat capaços de fer una transformació educativa perquè vam pensar que ja n'hi havia prou de queixar-nos, de dir que no ho podem fer, és que els horaris ... etc... Vam canviar i pensar com podem transformar la nostra manera de generar contextos d'aprenentatge als nostres alumnes. I a partir d'aquí ens va canviar una miqueta el xip i et poses a pensar les estratègies sobre com fer ho.

La veritat és que ens està sortint molt bé aquesta transformació. Hem estat seleccionats com exemple i model d'escola. Estem contents, estem allà molt tranquils allà Vilassar de Dalt. Quan comences a veure gent que s'interessa pel que estàs fent ens fa il·lusió. També dir que hi ha contribuït molt les xarxes socials , la difusió que es fa. A poc a poc la gent va coneixent com treballes i de com plantegem els processos d'aprenentatge.

Annex 14. Transcripció Entrevista 4

Entrevistadora - Creadora dels Itineraris Artístics

Elisabet Aznar (directora) Ester Forné (creadora de la formació i investigadora=

Presentació de l'artefacte col·lectiu:

El CESIRE: un ecosistema d'innovació, suport i generació d'una nova mirada educativa?

Dimecres 28 d'octubre de 2020.

1. *Ens podries presentar els elements metafòrics del nou ecosistema del CESIRE?*



Font: Elements metafòrics de l'Ecosistema CESIRE. E. Aznar (2020)

Per seguir amb el fil de la nostra cartografia, he tornat a triar la metàfora del llac:

A través de l'artefacte, interpreto el llac com una formació natural i al CESIRE com un ecosistema que viu en aquest hàbitat.

Entenc l'ecosistema CESIRE com una comunitat de persones que vivim, ens relacionem i aprenem juntes en aquest cas, en un llac, en una mateix medi.

Com tot sistema viu, estem en constant evolució, canvi i en el nostre cas, generant energia, generant aprenentatge de forma dinàmica.

En aquesta metàfora identifico l'aigua com el mitjà en el qual vivim i la relaciono amb tot allò que generem com a ecosistema (productes CESIRE). I és que l'aigua i tot allò que podem arribar a crear, ha de fluir, d'estendre's, d'arribar a tot arreu, sense límits.

A més, l'aigua no sorgeix el no res i no s'acaba, es transforma contínuament, forma part d'un cicle vital.

Sempre torna, sempre ve d'algun lloc.

M'agrada relacionar l'aigua amb el CESIRE o amb allò que creiem perquè l'aigua està sempre en moviment, circula, s'adapta, s'escola, crea els seus propis camins en aquest contínuum vital, de manera natural, orgànica.

D'altra banda, he triat el llac perquè té sediments profunds sobre els quals se'n dipositar de nous, però sempre sobre el que ja s'ha anat creant al llarg del temps.

Per acabar, comentar que el meu artefacte té a veure amb la perspectiva multidimensional de la que ja hem parlat en motes ocasions. Els llacs, sovint, estan interconnectats amb altres llacs, llacs que es nodreixen mútuament i es fusionen, etc.

2. Ens podries presentar l'artefacte que descriu les noves línies del CESIRE?

És un artefacte que fa referència al QUÈ, intentant teixir i relacionar les veus de tots els grups i les grans idees que han anat sortint al llarg de les sessions de co-creació:

E1. Com us deia, tenim el llac entès com a CESIRE que es nodreix principalment d'un altre llac que és l'Ecosistema de recerca.

Crec que aquesta idea ha sortit en tots els grups. I per tant, un dels elements que definiria el CESIRE seria aquest Observatori de recerca educativa per una banda i Observatori de problemes i necessitats educatives i socials.

En aquest sentit, la meta recerca nodriria el projecte CESIRE (objectius, línies d'actuació), ens conduiria a fer evolucionar els nostres productes i ens permetria prendre decisions. Caldria definir quin tipus de recerca ens interessa (nou coneixement pedagògic, didàctic, metodològic, científic, etc.). Hauríem d'identificar els agents amb els quals

necessitaríem estar interconnectats (agents externs vinculats a la recerca i les universitats del territori d'altres comunitats i internacionals). D'altra banda, també es tractaria de difondre els elements extrets de la meta recerca i de fer-los arribar a la DGIRCD.

E2. D'altra banda, el flux de la recerca nodreix un altre dels elements, motors, potes que defineixen el CESIRE: Ecosistema d'oportunitats d'evolució personal i professional. Aquest ecosistema és el que està més relacionat amb la formació, l'elaboració de materials didàctics. Però la proposta seria anar més enllà de la formació i crear experiències d'aprenentatge, posant el focus en la perspectiva personal i sempre amb l'horitzó de fons del desenvolupament de les competències docents del S.XXI.

Una de les idees que també han anat sortint reiteradament, és la necessitat de donar suport a l'ampli ventall de docents, en relació amb el seu moment d'innovació o de transgressió del model tradicional. Per això em sembla interessant plantejar a possibilitat de parlar de trajectòria personalitzada.

En tot cas, per establir aquest catàleg o mapa caldria una estació meteorològica que com dèieu (radar, GPS), que detectés les necessitats socials i educatives, les darreres tendències però també què necessiten els docents per aprendre i evolucionar al llarg de la vida?

I a partir d'aquestes necessitats pensar com podem donar-hi resposta. Com us deia, pot ser no cal donar resposta només amb formacions i materials didàctics. Els mapes ens ofereixen moltes possibilitats per triar, decidir quina trajectòria volem fer: hi ha punts d'informació, miradors, ponts, refugis, es poden llogar bicis, tirar-se amb paracaigudes, vies ferrades, centres d'interpretació, excursions de descoberta, etc. Potser no cal que tots els elements i productes que oferim per a possibilitar trajectòries d'evolució (propostes formatives, recursos didàctics, trobades culturals, activitats artístiques, tallers d'experimentació, espais creatius, jornades, xarxes, etc.) siguin de creació CESIRE. Això sí, seria important dissenyar els camps base, les cotes i els horitzons possibles perquè cada docent pugui visualitzar la seva trajectòria, de forma coherent amb allò que fonamenta el projecte CESIRE, des del seu ADN.

E3. Del flux de les necessitats socials i de la recerca educativa, neix amb molta força una nova comunitat, un altre motor o element que defineix el CESIRE: Ecosistema per a la transformació educativa.

Incorporant la idea que va sortir en la sessió passada, seria estratègic que poguéssim establir una relació de simbiosi amb “centres avançats” als quals puguem ajudar, nodrint la vida de l’aula de coneixements que permetin als infants conèixer el món de forma profunda, precisa, de manera que puguin continuar construint-se i construint coneixement sobre aquesta base.

Em sembla fonamental la idea d’aprendre amb els docents, potser podríem visitar-los, fer-hi residències, entendre quins processos han fet, quines metodologies utilitzen i perquè i sobretot, oferir-los la nostra ajuda per millorar les seves pràctiques. El següent pas podria ser difondre, fer d’altaveu d’aquestes pràctiques de referència, per inspirar, motivar, oferir bastides, històries i relats d’aula propers i de qualitat, a tots els centres que vulguin iniciar o que ja hagin iniciat els seus processos de transformació i millora.

Crec que en aquest sentit, també ha sortit molt la idea d’acompanyar, de guiar, d’ajudar a aquells centres que més ho necessiten, els que no s’han plantejat encara la necessitat de canvi i sobretot els centres situats en entorns socials complexos.

I em sembla important ressaltar la necessitat d’oferir un catàleg, mapa de productes CESIRE de manera que cada equip pugui triar allò que necessita per millorar el seu PEC i créixer com a espai cada vegada millor on aprendre i viure, construint la seva pròpia expedició (trajectòria compartida).

També seria molt necessari en aquest ecosistema, tenir una estació meteorològica des de la perspectiva dels centres (què està passant?; què necessiten?; cómo podem ajudar?).

Una idea que també ha sortit en força ocasions és la necessitat que els productes que es generin en el CESIRE tinguin marca pròpia. Jo comparteixo aquesta preocupació per la manca de coneixement dels diferents àmbits del saber per part dels docents i també de la manca de domini dels processos d’alfabetització dels infants en els diferents llenguatges que ens permeten conèixer el món. Però també és cert, que si ens centrem

únicament en ajudar als docents amb coneixement específic, és molt possible que no canviï res en relació amb el seu rol, la manera que tenen de vincular-se pedagògicament amb els alumnes, en relació amb el concepte que tenen dels infants/joves i de com aprenen, en relació amb com entenen l'avaluació, etc.

Per això, a mi em sembla que la marca CESIRE, el segell que hauria d'estar a l'ADN de tot allò que generem per ajudar als mestres a ser creadors/es de veritables oportunitats d'aprenentatge amb sentit, podria estar representat per un tetraedre, amb 4 cares iguals o elements complementaris: fonamentació pedagògica, coneixement, metodologies per a l'aprenentatge en la vida i per a la vida i a l'emoció, la passió que acompanya la nostra professió i qualsevol procés d'aprenentatge. Si podem oferir aquests 4 elements amb tots els productes que generem al CESIRE estarem ajudant als docents a treure el millor dels infants i transformar tot allò que emergeix en la vida de l'aula en tresors d'aprenentatge rellevants.

E4. Per últim i no menys important, el flux de l'expertesa, del criteri, de la fonamentació i del rigor, interconnecta al CESIRE amb l'oportunitat de ser un Ecosistema de sinèrgies i fabricació de projectes.

Aquest element o motor, es refereix a l'antena receptora de totes aquelles iniciatives dirigides al sistema educatiu que puguin ser interessants i coherents amb el projecte CESIRE i des de les grans idees que el fonamenten (idea d'infància, d'escola, de docent i de vida en comunitat) i, sobretot, que puguin tenir impacte real a les aules.

Com veieu, cada ecosistema, està enxarxat amb d'altres que no són pròpiament CESIRE però que hi tenen una relació orgànica.

Per últim, tot i que té a veure més amb el COM que amb el QUÈ, m'agradaria recuperar el model R+D+I, representat a través d'una molècula d'aigua i de la idea de transformació cíclica que l'acompanya. Crec que si el CESIRE és Innovació, el procés de creació de qualsevol producte CESIRE hauria de passar pel següent cicle de creació:

Necessitat – Recerca – Desenvolupament – Avaluació de l'impacte – Transferència = Innovació.

Crec que el nostre procés de creació hauria de ser dinàmic, i hauríem de tenir informació sobre quin impacte estan tenint a les aules, per prendre decisions i millorar-los.

Per últim, dir que tots aquests ecosistemes estan formats per nosaltres, per aquestes pedres que ens representen des de la possibilitat d'oferir el millor de nosaltres per sumar, per ser palanca de canvi, per contribuir a l'impuls que pot fer possible un nou model educatiu de país.

Moltes gràcies per escoltar-me.

Annex 15. Transcripció Entrevista 5

Entrevista Dr. Joaquín Gairín Sallán

12 de juliol de 2019

1. Segons el seu parer, quines diferències i/o semblances creu que existeixen en els conceptes d'innovació, canvi i transformació en els centres escolars?

Per mi, un canvi és qualsevol modificació de la realitat, que pot generar efectes positius (resultats més favorables en relació al projecte pedagògic o programa que es durà a terme) o negatius.

Parlem d'innovació quan els canvis són positius i queden institucionalitzats (assumits dins l'estructura de funcionament del centre educatiu).

La transformació seria, en aquest context, un terme més imprecís. D'una banda, es pot identificar amb canvi, però també amb innovació. Segurament, el sentit que es vol donar a la literatura habitual, on no és un terme gaire usat per la seva manca d'univocitat, és el d'innovació radical, que suposa un canvi important en la realitat d'una institució educativa.

2. Segons el seu parer, quines característiques defineixen un centre que es transforma?

El terme transformació es vincula, sovint, a temes de Biologia i fa referència a modificacions cel·lulars, tot i que també s'utilitza en Llengua i Matemàtiques.

Si prenem el significat de modificar la realitat i li donem el sentit d'una modificació positiva ("innovació" en el context organitzatiu) podem parlar de que un centre es transforma quan:

- Aplica alternatives a situacions disfuncionals que detecta: per exemple, modifica la planificació, metodologia o sistemes de treball quan detecta un alt nivell de fracàs escolar; implementa programes de formació dirigits a la millora de les competències dels professors sobre l'avaluació insatisfactòria; impulsa canvis organitzatius per millorar l'eficiència dels equips docents, etc.
- Fa un seguiment i avaluació dels canvis introduïts, amb vistes a millorar l'efectivitat i a verificar l'impacte.
- Promou la institucionalització de les bones pràctiques, tot incorporant compromisos en els plantejaments institucionals i en la cultural del centre educatiu.
- Comparteix els èxits amb altres centres, enfortint i millorant les propostes a través de l'intercanvi permanent de les pràctiques implantades.

3. Quina diferència hi ha entre lideratge i direcció?

La direcció es refereix a la figura que representa el major nivell d'autoritat i responsabilitat en un centre educatiu. Les modalitats són diverses i permeten parlar de direcció unipersonal, col·legiada o assembleària, en funció del nombre de persones implicades. L'autoritat ve, en tots aquests casos, de la posició que s'ocupa a l'organigrama de l'organització.

El lideratge fa referència al reconeixement social que té una persona. Parlem de líders en el sentit de persones que tenen una ascendència sobre la resta; són considerades i respectades com a referents i les seves opinions exerceixen una alta influència sobre la resta. L'autoritat es considera intrínseca a la forma de fer de la persona i a la capacitat de connectar amb les expectatives de la resta de persones amb les quals es relaciona.

Segons això, ens podem trobar amb directius que no són reconeguts com a líders o líders que no ocupen cap càrrec a l'organització. De totes maneres, el què és més habitual i

desitjable és que els directius siguin també considerats líders de l'organització per les seves qualitats.

4. En quina mesura creu que el lideratge distribuït està compromès amb el canvi i la millora d'un centre?

La realitat dels centres educatius, i més si són d'una mida important, és cada cop més complexa. No només parlem d'un conjunt de professionals (a vegades, fins a 50 o més) sinó també de centenars d'estudiants i famílies i d'una activitat no mecànica (l'educació) que pretén combinar accions per a tots i ha de considerar les particularitats personals. I a la complexitat del procés educatiu se li afegeixen variables externes (objectius i prioritats que canvien, manca de consens sobre el focus de l'activitat educativa...) canvians. Tot plegat fa que sempre existeixi un alt nivell d'indeterminació i que serveixin de poc les experiències prèvies i no contextualitzades.

La complexitat esmentada ha de ser tractada amb professionals que treballen en equip i que s'actualitzen constantment i amb directius focalitzats en la millora continuada. De fet, la realitat ha imposat l'existència d'equips directius més o menys amplis que tracten diferents perspectives en la incidència de la millora continuada.

De totes maneres, el repte no és fàcil i la realitat ho demostra cada dia. Les millores efectives seran més difícils si no s'uneixen els esforços del professorat, dels directius, del sistema educatiu i del context familiar i social i moltes vegades són també incompatibles en els objectius o mètodes.

Pot passar el mateix amb els directius (membres de l'equip de directiu, però també coordinadors de cicle i/o departament): l'eficiència de l'activitat es pot ressentir si no hi ha una visió comú sobre les prioritats a aplicar i també un compromís real per al seu desenvolupament.

5. Com influeixen els models de lideratge en els centres que estan en procés de transformació metodològica?

Un líder ja de ser reconegut per les persones amb les quals està vinculat. I aquest reconeixement té molt a veure amb algunes característiques personals (saber escoltar,

tenir paciència i constància...) per també amb una formació específica (si domina determinades tècniques i procediments, segur que podrà ajudar més i millor) i amb una actitud positiva envers la seva tasca.

Desgraciadament, sovint ens trobem amb líders que no tenen ni ocupen una posició organitzativa que els permeti prendre decisions; altres vegades amb líders que no tenen coneixements específics o sense interès per l'activitat que podrien i haurien de desenvolupar.

Des d'aquesta perspectiva, els sistemes i els centres haurien de potenciar la identificació dels líders, formar-los i buscar el seu compromís en els projectes col·lectius com a única manera d'evitar algunes de les disfuncions de les què parlava.

6. Qui hauria d'assumir el rol de líder?

D'acord amb tot el que ja s'ha comentat, han de ser persones amb ascendència sobre les altres, que es preparen per a la seva activitat i que l'exerceixen tot sentint-s'hi motivats (i això té molt a veure amb l'ètica dels directius i líders, que haurien de deixar la seva posició quan no fan el servei per al qual es van presentar i/o van ser triats.

No hi ha dubte que els directius que han resultat elegits han de reforçar el seu lideratge si volen ser eficients en la seva activitat i en la seva responsabilitat institucional.

7. Quin paper haurien de tenir els equips directius? I els claustres de professors?

Si considerem els centres educatius com a organitzacions que funcionen per projectes col·lectius (essent coherents amb un model d'educació més contextualitzat i que permet l'autonomia institucional), cal entendre que allò que és important és dinamitzar-ne el desenvolupament. L'equip directiu fa una proposta (programa de direcció) sobre la manera d'avançar en el projecte pedagògic i institucional quedant, així, subordinats als marcs que la pròpia institució ha establert.

No poden fer-se canvis al marge del professorat i sense comptar amb ell. La concreció i realització dels projectes educatius necessita la participació de tot el professorat i els membres de la comunitat educativa. Correspon al professorat la materialització de la

proposat curricular i la seva concreció a les programacions d'aula. Correspon al claustre fer un seguiment de les decisions pedagògiques que s'adoptin directament o a través dels equips docents (de cicle i/ de departament).

Malgrat tot, al nostre actual model de direcció, la funció del claustre no és la de dirigir la institució (tal com passa en models assemblearis) sinó centrar-se en la coordinació pedagògica. Les funcions més polítiques les pot exercir a través dels seus representants al Consell Escolar i en les comissions de treball que configuri el centre educatiu.

8. Tenint en compte la transformació educativa, quina organització de centre/professorat creu que seria millor o més recomanable?

Si parlem de promoure innovacions als centres, cal potenciar la tasca dels equips docents, dotant-los de més protagonisme als processos de canvi i preparant-los millor per fer una tasca més eficient. Sempre he considerat que el nostre sistema educatiu ha oblidat la important tasca que fan els coordinadors de cicles i/o departaments.

S'imposa la potenciació dels directius mitjans, tot millorant els seus nivells de selecció, de formació (inexistent) i promoció (inexistent, tot i que es considera un mèrit per a càrrecs directius superiors).

De manera paral·lela a l'enfortiment dels equips docents esmentats, caldria reforçar el treball en equip dels professors que atenen un mateix grup d'estudiants o dels professors que programen activitats conjuntament en funció dels projectes de treball o d'altres realitats.

9. Quines estratègies i formats de treball haurien de tenir els equips directius i els docents per transformar els centres?

L'activitat dels grups dirigits al canvi no poden estar regits per criteris clàssics de gestió de reunions. El treball pedagògic exigeix models de funcionament que incideixen directament en les percepcions i expectatives del professorat. Cal, a més de concretar sistemes de funcionament estables (estructures clares de reunions regular i amb un ordre del dia establert), que s'utilitzin estratègies de treball identificades com a culturals (veure el text de l'Organització com a context i text d'actuació. La Muralla i els

documents sobre estratègies de treball per a caps d'estudis editat pel Ministeri d'Educació).

10. Com creu que s'haurien d'enfocar els canvis per tal de garantir la innovació i la transformació a partir dels models compartits en un centre en transformació, tenint en compte la mobilitat dels docents i els canvis de plantilles?

Des del meu punt de vista, les qüestions a considerar són dues:

- L'èxit dels canvis està estretament vinculat a la focalització i la continuïtat de la intervenció. Sempre he aconsellat que els centres educatius haurien de prioritzar els canvis i no promoure'n més d'un o dos simultàniament. Un cop sedimentades i institucionalitzades algunes pràctiques, seria el moment de plantejar nous canvis. Cal considerar que el canvi efectiu s'associa a un canvi de cultura professional que necessita un temps fins que no es coneix i assumeix la nova realitat.
- El professorat que demana trasllat a un determinat centre educatiu o que hi són assignats ha de ser conscient que s'incorpora a una organització ja existent que funciona i que s'han d'adaptar al nou sistema de treball. És cert que els sistemes de trasllat haurien d'explicitar que els centres tenen les seves pròpies dinàmiques i que el professorat que s'hi incorpora les hauria de conèixer i assumir (si volem evitar la manca de projectes dels centres educatius) poden proposar quan pertoqui i com a membres de l'equip de professors, els canvis que creguin oportuns. D'altra banda, el centre ha de facilitar al màxim el procés de socialització dels nous professors, potenciant el coneixement institucional i fent suport a la seva incorporació amb professors mentors.

11. Quin paper juga el treball en col·laboració i la cooperació en projectes col·lectius de centre? (treballs en xarxa, comunitats educatives)

L'activitat educativa és complexa i és difícil incorporar noves activitats sense la col·laboració de diversos professionals. Aquesta col·laboració és imprescindible si considerem que el procés d'escolarització dura diversos anys i hi intervenen molts docents diferents.

La col·laboració ha de ser, en primer lloc, interna, siguin a nivell vertical (persones que treballen amb estudiants de diferent edat), sigui horitzontal (persones que treballen en un mateix grup d'estudiants): en segon lloc, externa o vinculada a professorat d'altres centres i sistemes educatius, tenint en compte que podem aprendre d'altres i amb altres.

12. Com es poden vincular amb èxit les polítiques de centre amb les polítiques dels sistemes educatius per a la transformació? Com poden afectar els canvis normatius?

Aconseguir ciutadans el millor formats possible és un repte social de tots els agents implicats. Per això seria desitjable la màxima coordinació de les instàncies corresponents:

- La primera prioritat dels centres hauria de ser promoure i impulsar accions per aconseguir la millor realització del projecte educatiu i la funció de l'administració hauria de ser donar suport a aquesta realització.
- També és cert que els centres formen part d'un sistema i haurien de ser coherents amb aquesta realitat, tot incorporant a les pròpies polítiques les demandes del sistema educatiu degudament contextualitzades.

Una administració respectuosa amb la realitat dels centres educatius i amb l'autonomia que els reconeix, hauria de reduir al màxim els processos normatius generalitzats i, com a molt, potenciar els sistemes de control externs dels centres i també de suport.

13. Quin paper té l'autonomia de centre en els processos de transformació? Creu que la normativa està preparada per absorbir els processos d'empoderament dels centres?

Una bona educació s'identifica amb aquella que dona millors respostes a l'entorn social on està situada. L'autonomia és necessària per poder adequar els programes i accions a realitats concretes.

L'autonomia, per principi, no es pot generalitzar i hauria de donar-se a centres que presentin projectes i compromisos concrets, assumint que hauran de passar comptes que poden acabar en un major suport per part de l'administració educativa o en la pèrdua de l'autonomia donada.

La realitat exigeix també una major generositat i risc per part de l'administració educativa que, sovint (per no dir sempre) no és favorable a la pèrdua de poder en les decisions que pren sobre els centres i la seva activitat. Ha d'entendre que la delegació de responsabilitat als centres no elimina el seu rol de responsable educatiu i sempre pot i ja d'exercir el control que li correspon per garantir els drets a l'educació de tots els ciutadans.

14. Quin paper té en la transformació de centre la formació continuada d'un claustre?

Adquirir noves competències i destreses no pot obviar la necessària presència de processos formatius. La formació és necessària per millorar allò que fem i per poder fer noves actuacions.

Malgrat tot, el sentit de la formació canvia completament. Mentre que en models molt dependents de l'administració educativa la formació s'estén com una eina més de preparació dels recursos humans per què facin allò que està establert; en models amb autonomia institucional, al formació s'entén com un instrument més al servei de la realització de projecte educatiu, és més un model d'investigació-acció que integra els processos de revisió, formació i acció.

La formació en centres educatius que funcionen per projectes és més una formació en i per al centre, focalitzada en temes prioritaris del centre educatiu, impulsora de l'intercanvi d'experiències i vehiculada a través del propis plans estratègics.

15. Creu que l'acompanyament o assessorament de centre aporta alguna avantatge? I inconvenient?

Centrats en centres educatius autònoms i amb projectes, el creixement del centre no pot quedar limitat a les possibilitats dels seus propis recursos humans. Em aquest sentit, moltes vegades els centres necessiten suports per avançar en les propostes o visions contradictòries; altres vegades necessiten agent externs que els proporcionin noves idees o nous coneixements sobre la realitat en la qual actuen, Entendria que com més centres autònoms hi hagi, més caldrà la tasca dels mentors que acompanyin al llarg del canvi educatiu.

16. Quins processos d'avaluació d'impacte creu que serien aconsellables per avaluar la transformació de centre?

Si entenem que els canvis no aporten res i que allò que ens interessa són les millores reals, comprendrem que ens cal l'avaluació per conèixer allò que passa i perquè passa. Particularment, necessitem conèixer la permanència dels canvis i els seus efectes i, per això mateix, necessitem l'avaluació d'impacte.

No hem d'amagar que una veritable avaluació d'impacte necessita temps, indicadors precisos i una tasca tècnica no exempta d'incerteses (com disminuir la incidència que en el canvi hagin pogut tenir factor no considerats o aleatoris) i amb un cert cost. Malgrat tot, aquest model d'avaluació és cada cop més exigent i imposa progressivament l'anàlisi de les polítiques socials i educatives.

Annex 16. Transcripció Entrevista 6

Entrevista Oriol Fondevila Saber, fer, comprendre

Aula Oberta 5

31 de gener de 2017

1. Com et defineixes i quin és el teu àmbit de treball?

Jo em dedico al comissariat i a la crítica d'art. Sempre m'he sentit més identificat amb la crítica d'art que amb el comissariat. El meu ofici s'associa a la modernitat i té una càrrega humanista important. Em dedico a treballar per a museus i la crítica d'art cal entendre-la de manera activa. Té a veure amb l'escriptura sinó amb la relació amb les pràctiques culturals des d'un punt de vista crític. Jo treballo amb l'art contemporani les pràctiques contemporànies, i la convenció d'allò que fan els artistes, els creadors que estan vius i els joves. A partir d'aquí, jo entenc les pràctiques artístiques,, el dia a dia, des de les galeries d'art antic com el Louvre fins a altres ja molt conegudes relacionades amb l'art contemporani.

2. Quin tipus de coneixement creus que té sentit en el context contemporani?

Els reptes del coneixement són precisament saber el com es duu a la pràctica o quan la pràctica alimenta els tipus de coneixement. Segurament l'art i l'àmbit artístic són experts en desassociar. Hi ha una gran especulació i també molta discursivització; un discurs que està relacionat amb el discurs de la teoria crítica. La realitat, però, és molt diferent als museu, centres culturals, etc. Sovint trobem discursos a les primeres pàgines de catàlegs d'exposicions que són molt radicals però, al final, l'exposició és la de sempre. Per mi, com a comissari, aquesta situació em genera inquietud i penso que hi hauria d'haver un compromís entre la pràctica i el coneixement, un intent de sintonitzar i treballar les problemàtiques de manera conjunta. Tot i les especulacions i els discursos disruptius, al final, ens acabem trobant plantejament institucionals.

En moltes ocasions, el món de l'art encara viu dins un mite. Les estructures museístiques estan totalment anquilosades i tenen un format totalment reiteratiu. Pensem que és allí on passa alguna cosa nova perquè considerem els museus com un àmbit de transgressió. A la realitat, però, hi ha una dissociació perquè acceptem, d'una part, que el museu sigui el de sempre i, d'altra, volem que el museu sigui capaç de generar propostes noves. És una mena de paradoxa que veiem cada dia a la nostra praxis. Potser això és el resultat de la nostra incapacitat de fer canvis al món que ens envolta.

3. Quines condicions materials es donen en l'àmbit de les arts?

Al món de l'art vivim en unes condicions totalment precàries. La precarietat és present en tots els sentits. El món de l'art encara pensa en el mite de l'artista bohemí, l'artista pobre. Pensem que l'artista pobre és aquell que és capaç de produir alguna cosa i l'artista acomodat, no. En el nostre món, encara resulta estrany demanar als artistes que compleixin els contractes, dates per al cobrament de factures... S'accepta que els artistes tinguin una mena de règim excepcional en les seves pràctiques professionals que els ho permeti.

És un mite estrany. És real i és frustrant veure com es va mantenint. Aquesta situació coincideix amb una desarticulació institucional, una crisi que estem vivint de manera generalitzada.

4. Com podem pensar la crisi de les pràctiques artístiques?

Aquesta és una paradoxa que a mi m'agrada treballar. Hi ha una incapacitat de definir l'art. Pensem que la resposta és rellevant però ni tant sols la pregunta ho és. Ve a ser el mateix que acceptar que si et dediques a l'art el què menys importa és si és art realment. És aquesta una pregunta antiga que ens interessa oblidar.

Per mi és important preguntar-nos sobre la nostra incapacitat de generar aquesta pregunta perquè, de fet, la considerem obsoleta. I probablement això és així perquè comparteix la obsolescència amb allò que esperem d'un museu i amb allò que esperem de la política cultural. El projecte de modernitat dels museus, de la política cultural, no s'ho creu ningú. L'ideal de democratitzar l'art, d'aproximar les pràctiques artístiques al poble, tampoc s'ho creu ningú.

Una de les coses que pot aportar la pràctica artística, almenys en la crisi de les humanitats, és pensar una resposta possible. Pensar en una centralitat del subjecte, tenint en compte que el centre és humà i en l'art, el centre és un objecte. Per mi, l'art, tot i tenir en compte allò que ha dit el discurs modern, no ha de ser necessàriament bo. Sovint té a veure amb la màgia negra o amb exercicis perillosos. La retòrica, la seducció, tot allò pel que ens sentim atrets els humans no ha de ser necessàriament bo. Però la modernitat diu tot el contrari.

Moltes vegades el pensament crític envers la cultura, tota la teoria crítica, tot el procés de culturalisme, ha acabat oblidant l'objecte.

Aquest és un punt de col·lapse interessant. Ni el poder de l'objecte pot ser definit només amb paràmetres del formalisme modern ni tampoc hem de pensar que l'art no és res per sí mateix. Posant en crisi aquests dos paradigmes del s. XX és com podem aconseguir alguna cosa.

L'art, al final, ens demana produir objectes que puguin actualitzar el mite. Cal entendre que l'art és un motor productor de coneixement i que l'art pot desafiar l'encasellament disciplinar. Allò que esperem romànticament de l'art és que sigui un motor d'incertesa. Però no som capaços d'acceptar que cal també un marc professional i un marc disciplinar que ens ajudi a ubicar-nos. Estem plens de codi i convenció. Sovint, la pregunta és *Cóm* produir alguna cosa diferent? I no ha d'importar si realment ho

aconseguiu, de que sigui fructífer o un autèntic fracàs. Necessitem que el museu sigui acrític. Al mite del “Cub blanc” tot el que hi passa és igual, és una mena d’estómac bulímic capaç d’empassar-se qualsevol cosa i transformar-la en un objecte de culte.

El coneixement artístic se situa en aquest espai, en aquests parèntesis de ficció del Cub blanc de manera que s’accepta més com un objecte cultural al qual adorar i no tant com un motor de coneixement que pugui connectar amb altres disciplines i generar certs desplaçaments.

Annex 17. Transcripció Entrevista 7

Entrevistadora – creadora dels Itineraris Artístics

Lluís Mora (ex-director del CESIRE – Ester Forné (creadora de la formació)

20 de juny de 2019

1. Com són els Itineraris Artístics i com encaixen al CESIRE?

Recordo que en el moment que es va gestar el projecte s’adequava perfectament als objectius que ens havíem proposat al CESIRE. La proposta implicava una detecció d’aspectes de millora educativa per als docents d’un àmbit generalment poc treballat, impulsava projectes d’innovació dirigits als centres educatius i es proposava buscar i obtenir un fort impuls a la comunitat educativa de l’àmbit. El nombre de docents relacionats i amb possibilitats de participar-hi era molt gran. Docents de nivells educatius diversos, des d’Ed Infantil fins a la universitat. A més, proposava un nou tipus de formació, diferents dels models que es venien fent en aquell moment, amb possibilitats d’evolucionar sense oblidar l’avaluació i la revisió del projecte.

En aquell moment, el projecte pensat era un projecte a 3 anys vista i tenia diferents fases d’implantació: pilotatge de materials, la proposta, definició de les sessions i estructura dels itineraris. Més endavant, s’incorporava la figura dels coordinadors. A partir d’aquí la formació ja es va distribuir territorialment. Durant el procés s’han anat incorporant més càpsules, Bàsicament, aquesta era la proposta del projecte de l’àmbit artístic.

En aquests moments, el projecte s'ha implantat a diferents territoris i serveis territorials de Catalunya.

2. Com veus la formació dels Itineraris Artístics? Com encaixa aquest projecte de l'àmbit artístics dins el Pla Estratègic del CESIRE?

L'evolució que ha tingut des dels inicis fins ara marcada per la presencialitat inicial amb la formació telemàtica a partir de la pandèmia, fet que la fa més actual que mai. A més, és exportable a altres àmbits educatius. Aquesta transferència de coneixement és una dels motors del CESIRE. Aquest és un dels motius pels quals aquesta formació encaixa perfectament al pla estratègic del CESIRE. Altres elements destacables, ja els he esmentat a la primera pregunta.

Sense conèixer-ne el detall, la realització del marc teòric de projecte la veig correcta. La missió del CESIRE és donar suport als centres educatius, detectar, transferir i promoure la investigació educativa amb l'objectiu de donar resposta a les necessitats del sistema.

Aquesta és la nostra ambició, l'encàrrec que tenim del Departament d'Educació i que hauria de definir les nostres funcions. En el cas dels Itineraris Artístics és clara la part relacionada amb la millora educativa, desconec fins a quin punt respon a la fonamentació teòrica de la investigació en l'àmbit de les arts. Això et correspon a tu. Però és evident que s'està donant suport als docents i als centres educatius per donar resposta a les necessitats del sistema educatiu i també ho fa amb el rigor de la investigació.

Crec que hi ha una manca de formació dirigida a aquest col·lectiu, com a mínim una formació gestionada pel Departament d'Educació. Simplement hi ha oferta però no una oferta formativa en l'àmbit artístic. I per això també encaixa amb la visió del CESIRE. En el disseny de l'estructura ja hi ha innovació, el fet de poder definir el teu propi itinerari formatiu també és una aportació organitzativa complexa però que aporta flexibilitat a la proposta i pot influir en l'acollida de l'equip.

La formació ha tingut una molt bona acollida per part del professorat i dels centres educatius. Probablement el motiu en sigui la flexibilitat a més de que la gran inscripció és un indicador de la necessitat de formació d'aquest estil que hi havia.

3. Quins són els valors que caracteritzen l'equip del CESIRE?

També hem de parlar dels valors del CESIRE. En el fons estem parlant dels valors de l'equip de persones que el formen com a institució, podem considerar els valors en tant que som un servei públic educatiu; un servei educatiu de sistema públic d'educació. I això, per sí mateix, ja comporta que duu incorporades una sèrie de característiques com la cooperació, l'actuació de l'equip, la integració, el rigor, etc. Crec que des del començament ha quedat demostrat què som però cal anar desenvolupant un doble exercici d'exemple d'autonomia i capacitat d'obrir nous camins en temes com l'equitat i la inclusió.

Són aspectes que tenim molt present, però no són només propis del nostre equip sinó que són realitats del nostre entorn.

Un dels valors que, crec, fonamenta el CESIRE és del de predicar amb l'exemple. Proponem i apliquem el lideratge compartit, la creació d'objectius generals en seria un exemple, o el treball integrat dels diferents àmbits educatius en projectes educatius o metodologies similars, com ho podria ser el desenvolupament del treball en l'àmbit STEAM.

4. Quina visió creus que té el CESIRE?

El CESIRE com a centre de reunió està constituït des de setembre de 2013. Fins llavors hi havia diferents unitats del Departament d'Educació que ja treballaven en aquesta línia però eren independents. Existien en àmbits com les ciències, els idiomes, la tecnologia...

Aviat farà 6 anys que les persones que integraven aquests equips esta reunides i agrupades en una mateixa seu, el CESIRE. Des de llavors, s'han anat consensuant, creant i generant una sèrie de característiques que ens han donat identitat de centre i també als professionals que hi treballem. Entenem que estem al servei de l'educació i que són una unitat de referència en innovació al Departament d'Educació.

Pel que fa a innovació i suport a la investigació educativa, pensem que hauríem d'anar més enllà. Hi ha una part de responsabilitat que és directament nostra i després hi ha també un punt de reconeixement i projecció del propi Departament. Hem de ser suficientment àgils i eficients en la nostra organització per donar resposta a algunes necessitats del sistema. Hem de disposar d'espais i equipament que responguin a les tasques que hem de ser capaços de fer i comunicar de manera efectiva i eficient allò que fem i allò que oferim. D'altra banda, com a professionals estem obligats a actualitzar-nos i a estar al cas de tot allò que està passant en l'àmbit de l'educació.

Evidentment, no podem sobreviure si no col·laborem amb altres institucions públiques, creant, dinamitzant i participant en xarxes de centres similars al nostre, també xarxes del nostre país que tenen funcions relacionades, com per exemple els Institut de Ciències de l'Educació, departaments de didàctica o pedagogia de les universitats.

Annex 18. Transcripció Entrevista 8

Entrevistat: Sr. Jesús Moral Castrillo

Subdirector General d'Innovació i Formació

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya

Entrevistadora: Ester Forné Castaño

10 d'octubre de 2020

1. Com entén vostè la gestió pública en el marc institucional? Cóm creu que s'hauria de plantejar en clau de futur?

Crec que és urgent i necessari un nou plantejament de la gestió pública al nostre país. Aquesta nova visió és necessària per abordar el present i el futur de la societat catalana amb més qualitat democràtica i cohesió social. Entenc que ara les velles fórmules estan esgotades i, de cara a la reconstrucció després de la pandèmia COVID, cometre els mateixos errors només portarà a cronificar les crisis a les quals ens han abocat el mateix sistema de gestió de lo públic.

Sovint en plantejo si serà veritat que aquesta emergència social, econòmica i educativa que ara viu el país és una bona oportunitat per repensar els serveis públics, especialment

salut i educació, que necessitem? De qui i què dependrà? Una cosa està ben clara: si no ho fent tots i totes JUNTS no serà possible. És a dir, caldrà comptar i implicar a tots els sectors de la societat: públics i privats, productius i de serveis,.... I caldrà molta intel·ligència i generositat per totes les parts i un lideratge diferent a l'actual.

Un exemple d'aquesta generositat consistirà en redefinir la responsabilitat social de les empreses per impulsar la qualitat dels serveis i generar ecosistemes realment innovadors i inclusius. I per això, s'han de construir escenaris de confiança i marcs de col·laboració honesta i justa. No és fàcil, però tampoc impossible.

Ara és un moment òptim per reflexionar sobre l'educació a casa nostra, per crear i idear, ara és....Important vs Urgent....potser no són dues opcions tan antagòniques i abordar temes de fons ara és més oportú que mai. El que ens cal es prendre decisions amb una mirada de futur i evitar el curtplacisme derivat de la perspectiva miop i partidista a la qual ens han acostumat.

... però, si em permet, Catalunya és molt gran...

Sí, és cert, i molt diversa, tanmateix, vertebrar el territori és absolutament necessari per construir un país modern i just.... i s'ha de subratllar just. També les polítiques educatives poden i han de contribuir a teixir noves realitats territorials.

En aquest sentit, entenc que hi ha tres principis fonamentals per a una gestió més eficaç i de qualitat del servei d'Educació de Catalunya: la Descentralització, l'Autonomia i la Coresponsabilitat. La Descentralització perquè tots els experts en gestió pública aposten necessàriament per una presa de decisions propera als usuaris de les polítiques. L'Autonomia de les unitats administratives perquè, en el cas de l'educació, les mínimes dosis que s'han atribuït als centres escolars, han generat entorns de millora significatius. I la Coresponsabilitat perquè és el mecanisme que possibilita l'avaluació formadora, la transparència i una retroalimentació amb la societat civil.

Per fer efectius aquest principis en el sector educatiu és necessari aprofitar tot el coneixement i tots els recursos existents, fer-los aflorar i gestionar-los adequadament per construir respostes singulars per a cada escola, cada zona educativa atenent tot el

territori. La transformació educativa només serà possible si la fem entre tots i totes. No hi haurà transformació únicament des dels despatxos, es requereix participació de tots els agents i les parts i quasi sempre aquests processos són més eficaços quan van “de baix cap a dalt”.

Un altre aspecte important a tenir en compte és com fonamentem les decisions en base a evidències científiques i dades estructurades i recollides a través de sistemes d'informació altament eficaços i eficients. Disposar d'informació real i valuosa és cabdal per poder dissenyar, implementar i avaluar les polítiques educatives.

2. Com creu que encaixa la transformació educativa en aquesta visió de la funció pública?

Si em permetes fer un símil amb una fórmula matemàtica $\dots \sum_{i=0}^n$ [(innovació+formació+avaluació)]

amb $n =$ centres \rightarrow Transformació Educativa per a tothom...I remarco per a tothom.

Simplement es tracta de ressaltar la importància de que tots i cadascun dels centres educatius són necessaris per aconseguir la transformació del sistema i que si es manté la situació de segregació i guetització actual que pateixen alguns centres, tot el procés haurà fracassat.

La transformació educativa és una necessitat urgent per avançar en qualitat educativa i justícia social. No és màrqueting, no és canviar per canviar...és innovació profunda i rigorosa. I també interpel·ladora perquè ens convida a qüestionar-nos, també individualment i particular.

Certament hem de repensar el propòsit de l'educació i transformar tot allò que sigui necessari ...amb decisions valentes, amb participació i amb recursos. Sí, també els recursos, perquè mentre no es revisi el finançament de l'educació a Catalunya no hi haurà condicions reals de transformació. És prou important perquè ens hi juguem el futur, el de tots nosaltres i el dels nostres fills i filles.

L'encaix ve donat si es planteja la construcció de la transformació educativa amb els centres i per als centres, des de l'autonomia, la descentralització i la coresponsabilitat

de tots els agents implicats. Tal i com jo ho entenc, una educació de qualitat és condició de resiliència per les persones, per tot el país.

3. Quin paper tenen els centres educatius en la transformació educativa i institucional?

D'entrada, cal confiança, donar autonomia i coresponsabilitat als centres, però també els recursos necessaris i un acompanyament singular perquè cada escola, amb el suport institucional adequat, pugui trobar camins per desplegar el seu projecte educatiu i també el projecte educatiu comunitari o de zona educativa. Tenim certeses que ens indiquen de manera reiterada que el fet educatiu està canviant d'escenaris, "enderrocant" les parets de l'escola i adoptant una perspectiva comunitària on els diferents agents comparteixen responsabilitat en l'educació dels infants i joves. L'Administració educativa té la responsabilitat de cuidar i acompanyar aquests petits ecosistemes perquè puguin esdevenir autèntiques comunitats d'aprenentatge.

Pel que fa a l'autonomia sempre sorgeix el mateix debat: quins són els marges adequats per exercir aquesta autonomia per evitar situacions de desigualtat i, el que és més greu, situacions d'abús de poder o de lideratge autoritari que puguin arribar a vulnerar drets de les persones en àrees d'un bé comú, suposadament superior?

La qüestió no és senzilla i, com gairebé totes les temes vinculats a l'educació, molt polièdrica. Certament cal dotar els centres d'importants marges d'autonomia per prendre decisions amb relació al seu propòsit, el seu projecte d'escola, la gestió curricular amb totes les seves variables associades i la relació amb l'entorn, entre d'altres. Però sabem també que aquesta autonomia organitzativa, pedagògica i de gestió ha d'anar acompanyada del principi de servei públic (i per tant, de buscar sempre l'interès de l'alumnat) democràtic (és a dir participació, transparència i retiment de comptes).

I és que sovint no n'hi ha prou en fer normatives i actualitzar legislació perquè les coses funcionin....cal un full de ruta clar i compartit per orientar la transformació d'allò que cal

canviar perquè no funciona. I normalment això requereix temps i recursos (humans, materials, formació, assessorament, facilitació, mentories, innovació, ...).

Per tant, si volem que els centres puguin tenir importants marges d'autonomia per decidir sobre el seu projecte educatiu i com implementar-lo, s'han de preveure el full de ruta que ha de permetre avançar els centres (i també l'administració per vèncer les resistències internes), amb agents implicats i responsabilitats assignades, així com els mecanismes necessaris per harmonitzar la qualitat educativa en el conjunt del sistema. Es tracta, doncs, d'un canvi de perspectiva i concepte: de l'autonomia competitiva a l'autonomia solidària.

D'altra banda, s'ha de considerar el centre i la xarxa com els espais naturals on les competències docents es construeixen, mobilitzen, interaccionen i avaluen per aconseguir un desenvolupament personal i professional del professorat, d'acord amb els principis i objectius del projecte educatiu de centre i de la xarxa. Per tant, el centre i la xarxa esdevenen claus per la transformació i millora del sistema. Si abans dèiem: "la qualitat d'un sistema depèn de la qualitat dels seus docents" ara caldrà afegir "i dels seus equips".

Afegiria que s'ha fet evident la necessitat que tenen els docents i els centres de potenciar la intel·ligència emocional: l'empatia, l'autoconeixement i l'autocontrol i unes nocions d'intel·ligència artificial! (riu). Hauríem de començar a com gestionen la feina docent per ampliar tots aquests valors, habilitats i competències sense caure en una devaluació curricular.

Com he dit, calen bones propostes i valentes, però també cal estar molt atents i evitar riscos: involució metodològica, noves iniquitats emergents, retrocés en termes de reflexió pedagògica compartida en equip....

Estic convençut que el gran capital professional acumulat i present als centres ens ajudarà a superar els reptes d'aquest futur incert. Citant a Àngels Cadena, caldria:

- PEC flexible, modificacions organitzatives, programació estratègica compartida

- equips docents multidisciplinaris de nivells/cicles
- increment de l'acció tutorial per estimular els aprenentatges
- TAC són el medi per aconseguir la fita: educació competencial de l'alumnat

Repensar l'escola en molts aspectes: organització, coordinació, metodologies, sistema de relacions, aliances i vincles....per donar respostes singulars, equitatives i inclusives a les necessitats de cada alumne/a. Perquè al cap i a la fi, treballem pels infants i joves, per cadascú d'ells i elles.

Citant de nou a Àngels Cadena, "Els espais són importants i l'organització i els recursos....però els criteris que són determinants són els pedagògics" i això és responsabilitat compartida de les institucions però també dels centres, i de tots els agents educatius.

La resposta ha de venir del treball conjunt i de la implicació de tots els agents educatius. No sols l'escola sola no se'n sortirà, si no que cap institució sola aconseguirà en sortir-se'n El treball en xarxa per construir ecosistemes educatius de qualitat és la solució. A banda que tenim molt bones experiències a tot el territori i la voluntat de fer-ho possible.

4.Com veu el futur?

Cert és que tenim un futur incert, però tinc clar que l'educació no és una cursa d'obstacles per superar proves i exàmens, no és una 'pista americana'...i si l'alumne cau, que torni a començar. L'educació és una cosa ben diferent...és allò que desplega les potencialitats de cadascú i que ens projecta cap a projectes de vida singulars, satisfactoris, saludables i solidaris amb els altres.

La clau resideix en la resiliència i la creativitat per torbar solucions organitzatives i metodològiques que es fonamentin en la Qualitat i la Flexibilitat. Sens dubte aquest és el camí que farà possible superar aquesta crisi i afrontar el futur des de d'equitat.

Impulsem l'esperit de cooperació, de col·laboració i de treball compartit de tots els agents educatius presents a l'entorn... Un sistema que aprèn i al servei de tothom!!!

Annex 19. Transcripció Entrevista 9

Entrevistat: Jesús Pérez

Director Escola Joan Miró. Canovelles

Entrevistadora: Ester Forné Castaño

Webinar: centre en línia <https://www.youtube.com/watch?v=5DinC6sO76M>

(Min. 13:04m) 24 d'abril de 2020

Entrevistadora: Ester Forné:

Gràcies a tots dos, gràcies Dimas i et prenc la darrera frase quan parlaves de transformació educativa. Nosaltres també pensem que era molt important apoderar a cadascun en la selecció de les càpsules per dissenyar allò en què cadascú considera que li cal formar-se, o en allò que li interessa o és avinent.

Però també pensem que el centre, és una realitat, és un tot, és com una cultura de centre que deia Eisner. Prenem algunes experiències explicades per Bamford sobre transformació educativa a través de les arts i vam proposar, vam donar l'opció que els centres es puguin inscriure –o bé, els equips pilots o bé tot el claustre- per dur a terme formació i transformar els centres en/amb/a través de les arts., amb totes les preposicions possibles. Tenim l'experiència del Jesús Pérez, director de l'Escola Joan Miró de Canovelles que ens explicarà la seva experiència i la de tot el claustre. El seu claustre ja forma part de ple dels Itineraris Artístics.

1. Qui sou?

2. Com heu encaixat la transformació educativa en el context del vostre centre?

3. Com us heu organitzat com a claustre per generar canvi i transformació?

4. Quins resultat o conclusions destacaries després d'haver fet el procés de transformació? (tant en relació al claustre com en relació a l'alumnat)

Endavant, Jesús.

Entrevistat: Jesús Pérez, director de l'Escola Joan Miró de Canovelles.

Molts gràcies per les teves paraules. Us explico que nosaltres som l'escola Joan Miró. Estem a Canovelles. Canovelles és un municipi que està a uns 30 km de Barcelona. És un municipi que per les seves característiques té unes dificultats donades pel tipus de població que té.

La nostra població està uns 19 punts per sota de la mitjana en renda familiar de Catalunya i com nosaltres, aquesta és la situació de tots els centres de Canovelles, on només hi ha centres públics de màxima complexitat. Nosaltres om un centre d'alta complexitat tot i que no arribem al punt de màxima complexitat establert. Ja va fer un temps que vam intentar i que ens vam proposar fer un petit pas endavant. La nostra situació és molt còmoda. Tenim una estabilitat dins el claustre, tenim una relativa bona imatge de cara a l'exterior i per això ens vam proposar crear, generar nous canvis a l'escola.

Això va fer reflexionar el claustre. Ens vam adonar que una cosa tan simple com aquesta i vam decidir com volíem que fossin cadascun dels nens i nenes. A partir d'aquí es van iniciar una sèrie de dinàmiques per tal d'aconseguir-ho.

Tenim la facilitat de que la nostra escola és d'una sola línia. Només som 18 mestres i la majoria de nosaltres som estables al centre. A partir de la definició del tipus d'alumnat que volíem tenir, ens vam adonar que molts de nosaltres ja teníem un bagatge pel que fa al moviment tecnològic del centre.

Però vam veure que tot el nostre bagatge tecnològic no acabava de lligar amb el nostre alumnat. Calia fer un canvi, era una necessitat. Vam repensar tota l'escola. En aquells moments va sorgir la possibilitat de fer els Itineraris Artístics. Ho vam exposar al claustre i entre tots vam veure que era una bona oportunitat. D'una banda, ens permetia millorar i fer-nos conscients que no teníem competidors en l'àmbit artístic i, d'una altra, que ens permetia donar sortida a moltes situacions que detectàvem en els nens i nenes.

Vam tenir l'oportunitat de fer aquesta formació i la vam fer tot el claustre. Entre tots vam decidir fer totes les càpsules que s'oferien. A partir d'aquí ens hem fet conscients que hi ha dos tipus de formació: una primera que aporta manuals que són usats en un moment determinat però que després ja no s'utilitzen més i, una segona, que et fa

plantejar respostes diferents a situacions també diferents. Els Itineraris, en el nostre cas, ens han fet canviar com a claustre.

La nostra pràctica ha canviat lleugerament però, sobretot, ens ha fet conèixer amb profunditat com volem que funcionin els nostres alumnes.

A l'escola tenim tres eixos fonamentals: la comprensió, l'expressió i una manera de resoldre les situacions i incidències, Aquests tres eixos no responen a la visió clàssica que teníem fins ara: comprensió lectora, expressió lectora i escrita i resolució de problemes sinó que hi apliquem a totes les seqüències didàctiques. Llavors, la creativitat i el canvi de visió que hem aconseguit amb els Itineraris ha ocupat la centralitat a les accions del centre. La creativitat i la capacitat d'expressar-la és allò que hem aconseguit, a més de la comprensió i la capacitat de diàleg que veiem en el nostre dia a dia.

També hem apostat per una pedagogia dialògica. Parlem molt, reflexionem molt a les classes. Tot plegat ens ha duta a alleugerir tota la dinàmica de provar, practicar, veure què surt bé, què surt malament... Allò que estem aconseguint són uns millors índex d'èxit escolar. L'absentisme és gairebé inexistent, hem aconseguit bons resultats en comprensió lectora clàssica, comprensió oral, expressió escrita, expressió oral, en definitiva, bons resultats en tots els àmbits clàssics.

El grau de participació i motivació de l'alumnat és molt elevat. Us animo a provar aquestes càpsules i fer aquest tipus de formació. Per nosaltres, ha estat una de les experiències més importants i significatives de totes les que hem fet durant els 23 anys que fa que sóc mestre. Res més. Vull agrair a tots els convidats a participar en aquest webinar, a l'Ester ha estat espectacular.

Entrevistadora: Ester Forné

Moltes gràcies Jesús. Gracies a tot i a tot el teu claustre per aquest iniciativa i convida a qualsevol que ens escolti a visitar i veure tot allò que arriben a fer amb la tecnologia 3D i amb tots els projectes que desenvolupen relacionats amb la tecnologia i l'art.

Et prenc la paraula quan parlaves de necessitat. Jo, ara, repetiria unes paraules d'un altre mestre, Garin, que deia que la innovació no és necessària perquè fer que les coses canviïn sinó perquè les coses ja canvien per sí mateixes. La innovació, canvi i transformació suposen un repte necessari que ens fan reescriure contínuament.

Bé, ho deixem aquí. Un cop més, us vull convidar a participar, a que us sumeu a la nostra xarxa i a la nostra comunitat dels Itineraris Artístics i a fer possible la transformació de l'educació a través de les Arts, tot entenent que és un model totalment transferible a altres àmbits i a altres disciplines, Esteu convidats, benvinguts i no us diem adéu sinó, fins aviat.

Annex 20. Transcripció Grup Focal

Grup focal

Equip Impulsor escola Ferrer i Guàrdia

Moment: setembre 2019, abans de l'inici del curs. Després de fer la formació dels Itineraris Artístics i s'estan plantejant com implementar-los al centre. Igualment, l'entrevista es fa després d'una sessió de formació per a la transferència al claustre.

Lloc: Escola Ferrer i Guàrdia

Valoracions

Speaker 1

A la sessió de claustre que vam fer, els mestres van valorar que havien gaudit molt fent la formació. Van comentar que alguns dels espais funcionaven millor que altres, però que havien fet una procés d'aprenentatge molt ric. Una riquesa que tots havien pogut compartir.

Speaker 2

El darrer dia, al claustre, quan es feia en tancament de la formació, es va valorar seguir treballant el tema dels espais a l'escola. Penso que tothom ho ha valorat molt positivament, Després, es va fer tota la feina de buidat del cicle i estem treballant els

continguts per al proper curs. Recuperarem la formació al setembre i la seguirem. Primer ha estat el CESIRE, després la nostra formació en centre i el proper curs seguirem. L'estiu serà un punt i seguit.

Speaker 1

A més, com que canviaran algunes persones de la plantilla del claustre, ara ho deixem i al setembre recuperarem la formació i ens posarem en marxa altre cop.

La valoració va ser molt positiva, no? I, a més, les docents va valorar que no havien fet mai una formació similar perquè feia temps que es demanava un tipus de formació d'aquest estil, que ajudés directament al projecte de centre.

Speaker 3

L'escola ha reflexionat sobre sí mateixa i sobre tot allò que es treballa a les aules; el centre ha vist la transferència de manera real, ha vist com ens anàvem transformant. Coses que al mes de setembre passat semblaven clares, ara veiem que no són vàlides i que no podem seguir per aquest camí.

Cal buscar i resistir en aquest sentit. Hem parlat de la necessitat de ser més creatius, amb activitats més oberts. Es nota que fem autocrítica.

Investigadora

L'experiència que jo he viscut quan vaig venir a les sessions de claustre van ser molt positives. Vaig poder veure complicitat al claustre i molt bona gent amb ganes de treballar i amb molt bona relació entre vosaltres i això és clau.

Speaker 2

Jo no sabia com aconseguir la transformació del centre sense l'existència d'aquesta relació dins el claustre.

Speaker 1

Suposo que també hem estat influenciats pels comentaris de l'equip impulsor en acabar cadascuna de les sessions dels Itineraris Artístics. Quan tornàvem i ho explicàvem al claustre.

Speaker 3

És aquí on es comentaven les coses, fèiem reflexions a la tornada del CESIRE. Suposo que la resta del claustre s'adonava que les coses no anaven en la direcció que s'havia proposat inicialment. Fer un calendari, ben entès, és un procés de transformació, d'obertura i de repensar aquelles sessions de formació fetes. És a dir, implementar una nova mirada a la sessió feta als Itineraris, que venia donada per la projecció de les diferents disciplines.

Speaker 2

Els Itineraris han influït molt, quan anàvem a les formacions i quan en tornàvem amb la informació, la transmetíem a la resta de claustre i ho fèiem amb il·lusió, transmetent les ganes de canviar... Els companys tenien ganes de saber, notaven que alguna cosa estava passant. La càpsula de les Sabates naufragues ens va inspirar la primera sessió de transmissió al claustre... Bé, tot ha estat molt real perquè nosaltres veníem d'una formació real i autèntica.

Speaker 1

Amb la formació dels Itineraris, el difícil ha estat dur-ho a la pràctica a l'escola, però era clar que amb entusiasme i fent-ho seriosament, el canvi és possible. El claustre ja vist també pinzellades i s'ha animat a seguir implementant els canvis.

Speaker 2

Tot es va anar impregnant poc a poc. Crec que si no haguéssim fet la formació la nostra escola seria igual a la resta d'escoles del nostre entorn. Hem estat la primera escola de la zona a participar al procés formatiu dels Itineraris Artístics, hem anat incorporant certs

aspectes que ens donen identitat i ens diferencien de la resta de centres escolars de la zona.

Speaker 3

Totes les activitats estaven als mitjans de comunicació, a les xarxes socials.

Speaker 2

La veritat és que tot ens ha anat bé. Per exemple, el projecte de Llums i ombres ens ha permès incorporar una activitat a 3r curs. De la Jornada dels Itineraris també en vam extreure diverses idees.

Investigadora

Aquesta tasca va ser seleccionada per la Jornada dels itineraris al CESIRE

Speaker 3

Penso que estem en el camí correcte, no es tracta d'un sí a tot. Ara ens està passant això. De cara enfora tot això està molt bé, la projecció que tenim és molt bona però ara hem de seguir incorporant noves activitats, ens hem d'ocupar del propi centre.

Speaker 3

Cal incorporar tot allò que ens faci reaccionar i afegir nous continguts. És com fer ressorgir els coneixements previs però incorporant els nous coneixements a la cultura de centre.

Speaker 1

Ara cal donar sentit i fer visible allò que deia "X" en el sentit de que cal mostrar allò que fem bé, allò que ens mereixem com a centre, allò de deixem de fer i perquè ho fem.

Speaker 3

Això suposa que quan fas les activitats, fas possible la implementació dels continguts perquè a vegades les coses poden semblar complicades però quan les fas i et sorprens

a tu mateix, finalment dius mira, ho hem fet!. Cal buscar la manera de fer-ho el més fàcil possible. Tu acabes preguntant-te si l'activitat funciona o no funciona amb els teus alumnes. Vaig fer una activitat amb nens petits i per exemple algunes coses no van funcionar.

Speaker 1

No, eren massa petits i no entenien el fons de l'activitat que feien. Són proves. Ham passat un procés volem saber com continuar. No hi ha una línia correcta o incorrecta, Si abans fèiem l'educació artística com la fèiem no hi havia una única manera d'enfocar-ho ni tampoc un cos teòric al darrera.

Speaker 2

A partir de ka formació,ja hem decidit que l'educació artística també ens podia donar identitat i que no volíem perdre aquesta oportunitat de treballar diferent. Al claustre han sortit diferents opinions i finalment he decidit què volem fer, Hem escollit el disseny de roba i ho hem connectat amb les institucions culturals del nostre entorn com el Centre Cultural Can Roca Umbert i també amb el Museu del Disseny.

Investigadora

Hem anat amb els alumnes a la Universitat Blanquerna. Sabeu que hi ha quatre exposicions, una és de roba i té aparellat un taller. Parla del curs, de les ampliacions, les reduccions, què tapa... Òbviament, té molt a veure amb el tema social, Els corses que s'utilitzaven era una manera de castigar el cos, i ampliar altres parts del cos, fer-les més visibles. Tot és un tema social, cultural i religiós.

Speaker 1

Tot el que és emocionant a Granollers és tot el llegat conservat entorn les adoberies romanes, la roba, el tractament del teixit. Nosaltres ens podem convertir en una fàbrica tèxtil i, més tard, potser en un centre cultural. Estic emocionada perquè ens organitzem de manera continuada, fent disseny en general. Potser podem treballar la roba, però podem treballar també el disseny en general i anar al Museu del Disseny.

Investigadora

També fan un taller molt interessant al Museu del Disseny. És el taller de roba i vestits. Està especialment pensat per a infantil. Fan un mural i després hi dibuixen els nens, també el fan en anglès. Hi ha altres tallers, com el de disseny d'objectes, el de la moto Montesa o el taller de setrills, que també tenen un molt bon disseny.

Speaker 3

Cal tenir en compte que els desplaçaments no són còmodes. Potser seria millor començar per treballar amb un centre d'art proper a l'escola, com la Fàbrica d'Art Roca Umbert.

Speaker 1

Els tallers dels Itineraris han estat molt ben valorats. En la formació basada en l'educació artística també hi ha referents i tenim un marc pedagògic a l'escola, de manera que podem ser una escola que treballa l'àmbit artístic amb referents metodològics i pedagògics.

Speaker 3

Evidentment que els tenim i tenim també referents artístics, pedagogs, artistes, cineastes...

Speaker 2

El projecte Tabú va ser un altre projecte que ens va agradar, L'anglès també es pot incorporar al projecte. M'agradaria que algunes càpsula dels Itineraris fos en anglès. Mira, quan sigui formadora dels Itineraris, ho faré en anglès...

Speaker 1

Hi haurà una part introductòria dels projectes i llavors els tallers pròpiament. Hi podem anar en grups i ens servirà per iniciar el curs al setembre. Jo necessito haver fet tots els Itineraris.

Speaker 3

Crec que fer la formació de plàstica ens ha anat bé però hauríem de treballar perquè els projectes artístics donin identitat al centre.

Investigadora

Ja ho sabeu, el primer semestre obrirem una nova convocatòria de formació territorial i vosaltres en sereu les formadores, És així com vam quedar.

Annex 21. Rúbriques d'autoavaluació de centre

Les rúbriques són una adaptació de la "Rúbrica d'avaluació dinàmica de la transformació educativa dissenyada per la Subdirecció General d'Innovació i Formació del Departament d'Educació.

RÚBRICA D'AUTOAVALUACIÓ DINÀMICA DE TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA							
Crear entorns d'aprenentatge compartit							
Elements	Nivell 1: Incipient	Nivell 2: Acceptat	Nivell 3: Integrat	Nivell 4: Identitari	Moment 1	Moment 2	Moment 3
-Temps i espai (recursos) -Interacció per a la facilitació d'aprenentatge	Es disposa de temps i espais planificats de forma puntual on predomina l'intercanvi d'informació.	Es disposa de temps i espais planificats sistemàticament on predomina l'intercanvi d'informació.	Es planifiquen sistemàticament materials i recursos temporals, espacials i formatius; i aquests són afavoridors de l'intercanvi d'experiències d'aprenentatge.	Es dissenyen sistemàticament materials i recursos temporals, espacials i formatius; i aquests són afavoridors de la interacció entre iguals per propiciar la construcció del coneixement.	1	3	4

Desenvolupar un lideratge enfocat a l'aprenentatge compartit

Elements	Nivell 1: Incipient	Nivell 2: Acceptat	Nivell 3: Integrat	Nivell 4: Identitari	Moment 1	Moment 2	Moment 3
<p>-Presa de decisions</p> <p>-Comunicació interna entre iguals</p> <p>-Participació de la comunitat educativa</p>	<p>Les decisions es prenen amb participació desigual dels integrants de la xarxa. La comunicació és poc fluïda. Els representants de la comunitat educativa no hi participen.</p>	<p>Les decisions es prenen de forma equitativa i dialògica entre els integrants de la xarxa, amb la participació de representants de la comunitat educativa en alguns temes.</p>	<p>Les decisions es prenen per consens tenint en compte les experteses dels participants. La comunicació és fluïda. Participen representants de la comunitat educativa, però les seves aportacions no són vinculants.</p>	<p>Les decisions es prenen per consens amb autonomia i coresponsabilitat fruit d'una comunicació multidireccional. Representants de la comunitat educativa participen en les decisions i les seves aportacions són vinculants.</p>	2	2	2

Estimular la construcció de coneixement compartit							
Elements	Nivell 1: Incipient	Nivell 2: Acceptat	Nivell 3: Integrat	Nivell 4: Identitari	Moment 1	Moment 2	Moment 3
-Objectius comuns a partir d'interessos i habilitats particulars -Construcció d'un marc conceptual compartit -Creixement i desenvolupament professional dels participants	S'estableixen objectius, sense un marc conceptual comú.	Es consensua un marc conceptual comú i s'estableixen objectius comuns a partir dels interessos i motivacions compartits dels participants.	Es comparteix coneixement a partir del diàleg i la reflexió pedagògica.	A partir del diàleg i la reflexió pedagògica es genera coneixement que afavoreix processos de desenvolupament professional, de revisió i canvi de la pròpia pràctica docent.	1	3	4

Impulsar la connexió amb altres xarxes i el context social

Elements	Nivell 1: Incipient	Nivell 2: Acceptat	Nivell 3: Integrat	Nivell 4: Identitari	Moment 1	Moment 2	Moment 3
-Interrelacions amb altres agents -Resposta a les demandes de la societat	S'identifiquen possibles relacions de col·laboració amb altres xarxes i agents de l'entorn segons els objectius de la xarxa.	S'estableixen relacions de col·laboració amb altres xarxes i agents de l'entorn orientades a la consecució dels objectius de la xarxa.	S'estableixen relacions de col·laboració amb altres xarxes i agents de l'entorn orientades a la consecució dels objectius de la xarxa que contribueixen a l'aprenentatge mutu.	S'estableixen relacions de col·laboració amb altres xarxes i agents de l'entorn orientades a la consecució dels objectius de la xarxa i enfocades a donar respostes integrades des de l'educació a les demandes de la societat.	2	3	3

Assegurar la transferència per a l'aprenentatge

Elements	Nivell 1: Incipient	Nivell 2: Acceptat	Nivell 3: Integrat	Nivell 4: Identitari	Moment 1	Moment 2	Moment 3
-Comunicació externa -Difusió dels aprenentatges - Retroalimentació per a la millora contínua	Els processos previstos no garanteixen ni la comunicació ni la difusió dels aprenentatges.	Els processos de comunicació i difusió estan dissenyats per relatar i documentar l'impacte, i els participants assumeixen el compromís de seguir-los.	Es constata a partir del recull d'evidències que la majoria d'equips de treball de centre han incorporat els aprenentatges fruit de la xarxa.	El recull d'evidències Visibilitza canvis en plantejaments institucionals, estructura organitzativa i sistema relacional del centre educatiu, i aquests són compartits amb els participants de la xarxa (retroalimentació) i amb la comunitat educativa i altres agents de l'entorn.	3	3	3

Garantir l'autogestió per a la sostenibilitat

Elements	Nivell 1: Incipient	Nivell 2: Acceptat	Nivell 3: Integrat	Nivell 4: Identitari	Moment 1	Moment 2	Moment 3
<p>-Sistematització de processos i estructures</p> <p>-Estratègies de millora i adaptació als canvis</p> <p>-Avaluació de l'impacte</p>	<p>Es recull documentació de manera poc sistematitzada per consolidar i avaluar processos i estructures de la xarxa, però sense avaluar l'impacte.</p>	<p>Es recull documentació per consolidar i avaluar processos i estructures de funcionament de la xarxa i aquests s'analitzen per dotar-la de flexibilitat. S'identifiquen estratègies de millora però sense la implicació de tots els participants i sense avaluar-ne l'impacte.</p>	<p>Es disposa de mecanismes consensuats i sistematitzats per recollir i analitzar evidències de l'impacte tant en els centres educatius com en la mateixa xarxa. Es defineixen estratègies de millora amb la implicació de tots els participants, però no s'acaben de desenvolupar.</p>	<p>Es disposa de mecanismes consensuats i sistematitzats per recollir i analitzar evidències de l'impacte tant en els centres educatius com en la mateixa xarxa, per prendre mesures de millora contínua i d'adaptació als canvis.</p>	1	1	2

Crear entorns d'aprenentatge compartit

Elements	Nivell 1: Incipient	Nivell 2: Acceptat	Nivell 3: Integrat	Nivell 4: Identitari	Moment 1	Moment 2	Moment 3
-Temps i espai (recursos) -Interacció per a la facilitació d'aprenentatge	Es disposa de temps i espais planificats de forma puntual on predomina l'intercanvi d'informació.	Es disposa de temps i espais planificats sistemàticament on predomina l'intercanvi d'informació.	Es planifiquen sistemàticament materials i recursos temporals, espacials i formatius; i aquests són afavoridors de l'intercanvi d'experiències d'aprenentatge.	Es dissenyen sistemàticament materials i recursos temporals, espacials i formatius; i aquests són afavoridors de la interacció entre iguals per propiciar la construcció del coneixement.	1	2	3

Desenvolupar un lideratge enfocat a l'aprenentatge compartit

Elements	Nivell 1: Incipient	Nivell 2: Acceptat	Nivell 3: Integrat	Nivell 4: Identitari	Moment 1	Moment 2	Moment 3
<p>-Presa de decisions</p> <p>-Comunicació interna entre iguals</p> <p>-Participació de la Comunitat educativa</p>	<p>Les decisions es prenen amb participació desigual dels integrants de la xarxa. La comunicació és poc fluïda. Els representants de la comunitat educativa no hi participen.</p>	<p>Les decisions es prenen de forma equitativa i dialògica entre els integrants de la xarxa, amb la participació de representants de la comunitat educativa en alguns temes.</p>	<p>Les decisions es prenen per consens tenint en compte les experteses dels participants. La comunicació és fluïda. Participen representants de la comunitat educativa, però les seves aportacions no són vinculants.</p>	<p>Les decisions es prenen per consens amb autonomia i coresponsabilitat fruit d'una comunicació multidireccional. Representants de la comunitat educativa participen en les decisions i les seves aportacions són vinculants.</p>	3	3	4

Estimular la construcció de coneixement compartit							
Elements	Nivell 1: Incipient	Nivell 2: Acceptat	Nivell 3: Integrat	Nivell 4: Identitari	Moment 1	Moment 2	Moment 3
-Objectius comuns a partir d'interessos i habilitats particulars -Construcció d'un marc conceptual compartit -Creixement i desenvolupament professional dels participants	S'estableixen objectius, sense un marc conceptual comú.	Es consensua un marc conceptual comú i s'estableixen objectius comuns a partir dels interessos i motivacions compartits dels participants.	Es comparteix coneixement a partir del diàleg i la reflexió pedagògica.	A partir del diàleg i la reflexió pedagògica es genera coneixement que afavoreix processos de desenvolupament professional, de revisió i canvi de la pròpia pràctica docent.	1	3	3

Impulsar la connexió amb altres xarxes i el context social							
Elements	Nivell 1: Incipient	Nivell 2: Acceptat	Nivell 3: Integrat	Nivell 4: Identitari	Moment 1	Moment 2	Moment 3
-Interrelacions amb altres agents -Resposta a les demandes de la societat	S'identifiquen possibles relacions de col·laboració amb altres xarxes i agents de l'entorn segons els objectius de la xarxa.	S'estableixen relacions de col·laboració amb altres xarxes i agents de l'entorn orientades a la consecució dels objectius de la xarxa.	S'estableixen relacions de col·laboració amb altres xarxes i agents de l'entorn orientades a la consecució dels objectius de la xarxa que contribueixen a l'aprenentatge mutu.	S'estableixen relacions de col·laboració amb altres xarxes i agents de l'entorn orientades a la consecució dels objectius de la xarxa i enfocades a donar respostes integrades des de l'educació a les demandes de la societat.	3	4	4

Assegurar la transferència per a l'aprenentatge							
Elements	Nivell 1: Incipient	Nivell 2: Acceptat	Nivell 3: Integrat	Nivell 4: Identitari	Moment 1	Moment 2	Moment 3
-Comunicació externa -Difusió dels aprenentatges - Retroalimentació per a la millora contínua	Els processos previstos no garanteixen ni la comunicació ni la difusió dels aprenentatges.	Els processos de comunicació i difusió estan dissenyats per relatar i documentar l'impacte, i els participants assumeixen el compromís de seguir-los.	Es constata a partir del recull d'evidències que la majoria d'equips de treball de centre han incorporat els aprenentatges fruit de la xarxa.	El recull d'evidències Visibilitza canvis en plantejaments institucionals, estructura organitzativa i sistema relacional del centre educatiu, i aquests són compartits amb els participants de la xarxa (retroalimentació) i amb la comunitat educativa i altres agents de l'entorn.	3	4	4

Garantir l'autogestió per a la sostenibilitat							
Elements	Nivell 1: Incipient	Nivell 2: Acceptat	Nivell 3: Integrat	Nivell 4: Identitari	Moment 1	Moment 2	Moment 3
-Sistematització de processos i estructures -Estratègies de millora i adaptació als canvis -Avaluació de l'impacte	Es recull documentació de manera poc sistematitzada per consolidar i avaluar processos i estructures de funcionament de la xarxa, però sense avaluar l'impacte.	Es recull documentació per consolidar i avaluar processos i estructures de funcionament de la xarxa i aquests s'analitzen per dotar-la de flexibilitat. S'identifiquen estratègies de millora però sense la implicació de tots els participants i sense avaluar-ne l'impacte.	Es disposa de mecanismes consensuats i sistematitzats per recollir i analitzar evidències de l'impacte tant en els centres educatius com en la mateixa xarxa. Es defineixen estratègies de millora amb la implicació de tots els participants, però no s'acaben de desenvolupar.	Es disposa de mecanismes consensuats i sistematitzats per recollir i analitzar evidències de l'impacte tant en els centres educatius com en la mateixa xarxa, per prendre mesures de millora contínua i d'adaptació als canvis.	1	2	2

Annex 22- Diari de camp. Visita a Centres Educatius

Escola Ferrer i Guàrdia

1 – Primer contacte: trucada rebuda a CESIRE. Exposició de l'escola de la seva intenció de renovar el centre des de punt de vista pedagògic.

2 - Presentació; a les instal·lacions del CESIRE

Equip pilot: directora, especialista de visual i plàstica, secretària, cap d'estudis, especialista d'anglès.

Acords: exposició de necessitats, Oferiment de formar part de la formació, l'equip impulsor/pilot accepta inscriure's a la formació (1r any) i jo accepto fer el seguiment al centre i col·laborar a la formació de centre (disseny i fer alguna sessió com a formadora)

3 - **1r curs de formació**: 30h. Fan totes les sessions

4 - Visito cadascun dels centres: en tres ocasions

- Principi de curs: conec el centre, ens reunim amb l'equip pilot (focus grup?), juntament amb l'equip pilot dissenyen un esbós del projecte.
- Primer trimestre:
Reunió focus grup i acabem de treball el projecte de centre
Tot seguit, presentació al claustre de professors. Sessió de presentació de la formació. Sessió liderada amb l'especialista de visual i plàstica (present al focus grup)
- Segon trimestre: seguiment de la formació. Feedback, visita al centre d'Art que col·labora en el projecte de l'escola.
- Tercer trimestre: valoració de la formació. Reunió amb l'equip pilot i després amb el claustre de professors.

5 - Paral·lelament, ens trobem setmanalment amb l'equip pilot a la formació. Algunes vegades ens trobem abans de començar la formació per resoldre dubtes, etc.

6 - 2n curs de formació: Van fer totes les càpsules de formació en qualitat d'alumnes, però en aquesta ocasió també es van encarregar de dissenyar-ne una i fer de formadores.

També van ser formadores a les 4 formacions al territori català i també van coordinar la formació en un dels territoris (ST Vallès Oriental, Granollers).

Van seguir amb la formació. Contacten amb diferents entitats i persones per completar la formació.

- “Tuti” Cirera – Assessorament per crear espais artístics. Universitat de Vic.
- David Codina (tecnologia) Centre de Recursos del Vallès Oriental-

Les vaig visitar dos cops durant el curs amb l'objectiu de fer el seguiment del projecte del curs.

Acompanyament i seguiment presencial.

Escola Joan Miró

Primer contacte. Trucada rebuda a CESIRE. Exposició de l'escola de la seva intenció de renovar el centre des del punt de vista pedagògic.

1r curs: presentació a final de curs a la mateixa escola. Reunió prèvia amb l'equip impulsor: exposició de necessitats, objectius i possibles vies d'acció si el claustre accedeix després de la presentació (el claustre va quedar encantat i va accedir).

2n curs: tot el claustre s'apunta a la formació. Fan totes les càpsules, Conec a tot el claustre, cada setmana vénen tots (!!!).

Visites al centre:

Inici de curs: els visito i els presento l'equip de tecnologia del CESIRE: AulaTEC. Perquè puguin començar el projecte vinculat a la tecnologia, impressió 3D, etc.

Febrer: visita durant l'activitat *The experience Day*. Fusió de tots els taller que s'han fet, Un dia dedicat a tallers d'art i tecnologia rotatius de tots els alumnes del centre.

Fi de curs: visita a l'exposició de treballs del taller, Entro a les aules i parlo amb els alumnes. Tots estan molt contents amb les noves directrius del centre. Els professors estan encantats de que els visiti. Estan orgullosos de mostrar com han aplicat a les aules els continguts de la formació feta.

Acompanyament i seguiment online.

Annex 23. Taules de resultats

Taula Escenari d'Anàlisi de Processos de Formació Continuada a Docents.

Escenari d'Anàlisi: Processos de Formació Continuada a docents							
Subcategoria: 1. Formació de docents							
Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
	Vam anar a la formació del CESIRE com a centre pilot, equip impulsor, després vam a anar a l'escola i ho vam transferir al claustre. En acabar el curs anterior ja ens plantejàvem canvis estructurals i metodològics. Sí, és clar, hi havia un intent de canviar metodologies a	Des de fa molts anys estic col·laborant en la formació de mestres, tant amb els CRP com amb l'ICE de la Universitat Autònoma, com també recentment al CESIRE i altres institucions.		Potenciar la tasca dels equips docents, donant més protagonisme als processos de canvi i preparant-lo per fer una tasca més eficient.	Per mi, els reptes del coneixement serien precisament com es duu a la pràctica o quan la pràctica alimenta els tipus de coneixement.	Recordo que en el moment que es va gestar el projecte s'adequava perfectament als objectius que ens havíem proposat al CESIRE. La proposat implicava una detecció d'aspectes de millora educativa per als docents d'un àmbit generalment poc treballat, impulsava projectes d'innovació dirigits als centres educatius i es	

	<p>l'aula des de ja feia 5 anys.</p> <p>Vam dedicar 30h de formació interna del professorat i 30h distribuïdes durant tot el curs</p>					<p>proposava buscar i obtenir un fort impulsa la comunitat educativa de l'àmbit. El nombre de docents relacionats i amb possibilitats de participar-hi era molt gran. Docents de nivells educatius diversos, des d'Ed Infantil fins a la universitat. A més, proposava un nou tipus de formació, diferents dels models que es venien fent en aquell moment, amb possibilitats d'evolucionar sense oblidar l'avaluació i la revisió del projecte.</p>	
--	---	--	--	--	--	--	--

Escenari d'Anàlisi: Processos de Formació Continuada a docents

Subcategoria: 2. Necessitat dels processos de formació continuada

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
<p>Sí, aquí caldrà parlar de metodologies i d'organització de centre... També caldrà decidir què farem, què volem canviar.</p>	<p>Us heu organitzat perquè heu vist la necessitat d'una organització interna general i després s'han parcel·lat les necessitats. Volem un canvi d'etapa, de cicle. Un canvi estructural del centre. No sé si les actuacions... posar les xarxes socials. També en l'organització cal anotar que tenim un equip</p>	<p>Cada cop hi ha més escoles que demanen na formació i assessorament en l'àmbit artístic perquè socialment cada cop hi ha més famílies que reconeixen el valor d'un projecte artístics ben plantejat en un centre. La formació de l'equip de mestres és essencial. Que pugui venir una persona que</p>	<p>Crec que hi ha una manca de formació dirigida a aquest col·lectiu, com a mínim una formació gestionada pel Departament d'Educació. Simplement hi ha oferta però no una oferta formativa en l'àmbit artístic. I per això també encaixa amb la visió del CESIRE.</p>	<p>Adquirir noves competències i destreses no pot obviar la necessària presència de processos formatius. La formació és necessària per millorar allò que fem i per poder fer noves actuacions.</p>		<p>L'evolució que ha tingut des dels inicis fins ara marcada per la presencialitat inicial amb la formació telemàtica a partir de la pandèmia, fet que la fa més actual que mai. A més, és exportable a altres àmbits educatius. Aquesta transferència de coneixement és una dels motors del CESIRE. Aquest és un dels motius dels quals aquesta formació encaixa</p>	

	impulsor que en teoria és la Comissió d'Innovació de l'escola, a més d'alguns altres mestres més.	assessorí en les tasques de formació i acompanyament a centres.				perfectament al pla estratègic del CESIRE. Altres elements destacables, ja els he esmentat a la primera pregunta.	
--	---	---	--	--	--	---	--

Escenari d'Anàlisi: s de Formació Continuada en docents

Subcategoria: 3. Disseny d'activitats de formació

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
Hem dissenyat juntes què fer i com fer-ho. Hem dissenyat una formació a partir de la formació del CESIRE. Fem plans de treball, es dissenya la formació i es recullen dades des del claustre.	Sí, també caldrà parlar de metodologies d'organització de centre... i de la relació amb l'entorn. Volem ampliar els monogràfics, els projectes de centre. I que tot giri al seu voltant.	Aquest grup es plantejaria com poden fer petites actuacions, que podrien ser limitades en el temps i limitades als mateixos grups petits. Es prova durant un trimestre o durant quinze dies o entrem només a		De manera paral·lela a l'enfortiment dels equips docents esmentats, caldria reforçar el treball en equip dels professors que atenen un mateix	Hi ha d'haver un compromís des de la pràctica i el coneixement, i intent sintonitzar o treballar les problemàtiques que hi ha amb les possibilitats especulatives	Un dels valors que, crec, fonamenten el CESIRE és el de predicar amb l'exemple. Proposem, apliquem el lideratge compartit, la creació dels	

	<p>Caldrà pensar com donem continuïtat en context real per dur-ho a terme. Quina dedicació tenen els tallers vinculats al projecte de centre.</p>	<p>una aula de quart. Els horaris han de ser flexibles i quan estem desenvolupant una activitat d'aprenentatge que sigui suficientment interessant hem de poder allargar-la per poder treure'n el màxim rendiment possible perquè al final sempre diem que volem una experiència de qualitat.</p>		<p>grup d'estudiants o dels professors que programen activitats conjuntament en funció dels projectes de treball o d'altres realitats.</p>	<p>amb allò que finalment ens acabem trobant institucionalment.</p>	<p>objectius generals seria un exemple, o el treball integrat dels diferents àmbits educatius en projectes educatius o metodologies similars com ho podria ser el desenvolupament del treball en l'àmbit STEAM.</p>	
--	---	---	--	--	---	---	--

Escenari d'Anàlisi: Processos de Formació Continuada a docents

Subcategoria: 4. Sessions de formació docent

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
	<p>Farem sessions de formació diferents: alguna sessió d'art i ciències, també ens podríem reunir amb poetes; la primera sessió podria recollir allò que es va fer el curs passat, però proposem coses noves per aquest curs. Cal tenir les valoracions que es van fer. Primer, hem de reorganitzar les activitats en</p>	<p>Fer un petit equip impulsor format per aproximadament el 15 per cent dels membres del claustre, que siguin els que acompanyen, que facin les propostes, que tinguin moments per reunir-se, per trobar-se i per reflexionar.</p>		<p>... estructures clares de reunions periòdiques i amb una ordre del dia establert, que s'utilitzin les estratègies de treball identificades com a culturals. El centre ha de facilitar al màxim el procés de socialització dels nous professors, potenciant el</p>			

	tallers. Aquesta serà la primera fase. Abans només hi havia un taller a l'entrada, ara ja formaran part del projecte encaminat a reforçar el projecte anual de disseny.			seu coneixement del projecte institucional i donant suport a la seva incorporació amb professors mentors.			
--	---	--	--	---	--	--	--

Escenari d'Anàlisi: Processos de Formació Continuada a docents

Subcategoria: 5. Implementació a l'aula

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
	És clar, nosaltres demanem que hi hagi una implementació a l'aula. Per això cal una formació teòrico-pràctica i						

	<p>una altra d'aplicació a l'aula, amb el grup d'alumnes. Demanem que les activitats estiguin vinculades al projecte artístic anual del centre.</p>						
--	---	--	--	--	--	--	--

Annex 24. Taules de Resultats

Taula Escenari d'Anàlisi d'Educació Artística

Escenari d'Anàlisi: Educació Artística.							
Subcategoria: 1. Històric artístic del centre							
Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
	El centre ja té un històric artístic... és a dir que ja treballava basant-se en els arts, però necessitava un revulsiu... no sé, una palanca de canvi...i amb la formació dels Itineraris Artístics l'hem tingut. Vull remarcar que				Suposo que una na de les coses que pot dur la pràctica artística, almenys en la crisi de les humanitats, és poder pensar una resposta possible. És poder pensar en cert centrament del subjecte, el centre és humà i en l'art		

	<p>nosaltres, com a centre, ja tenim historia. Vam canviar l'organització... primer vam introduir els tallers... crec que el canvi es va basar principalment en el mode organitzatiu, i el contingut del material curricular.</p> <p>La creació de l'aula de plàstica ha estat un revulsiu. Va ser a partir de reflexionar sobre els espais escolars</p>				<p>el centre és un objecte, per exemple. Així s'ha definit tradicionalment. En l'art, allò que al finals se'ns demanar és produir objectes que puguin actualitzar el mite. És a dir, quan nosaltres entenem que l'art és un motor de producció de coneixement, que l'art és allò que pot desafiar –i desafia d'alguna manera-</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

	que ens feien falta.				l'encasellament disciplinar.		
--	----------------------	--	--	--	------------------------------	--	--

Escenari d'Anàlisi: Educació Artística.

Subcategoria: 2. Metodologia d'ensenyament de les arts

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
	<p>És un projecte amb un gran tema, però format per micropjectes, sense tenir en compte la disciplina, etc. Però tenen en comú la metodologia a través de les arts que s'imparteix a la formació de centre. Els tallers són la</p>	<p>Estem parlant d'itineraris personalitzats i estem parlant de donar-li el protagonisme a l'apoderament que es dona a l'alumnat.</p> <p>Dissimilar</p> <p>Noves eines i noves estratègies d'avaluació. Si estem aprenent de</p>	<p>En aquest moment del projecte, que era un projecte a 3 anys, hi havia diferents fases: pilotatge de materials, de la proposta, un cop feta la definició de les sessions i de l'estructura dels Itineraris. Més endavant es va incorporar la figura dels coordinadors. I això ja va coincidir</p>				

	part pràctica.	manera diferent, també hem de poder avaluar de manera diferent, utilitzant rubriques, portafolis, podem utilitzar bases d'orientació, però si tota una sèrie d'eines que també fan que l'alumne aprengui a autoregular-se, que aprengui a autoavaluar-se.	amb el moment en què la formació es va distribuir territorialment. Durant el procés s'han incorporat més càpsules. I això és la resposta de projecte de l'àmbit artístic.				
--	----------------	---	---	--	--	--	--

Escenari d'Anàlisi: Educació Artística.

Subcategoria: 2. Metodologia d'ensenyament de les arts

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
		Aquestes eines també ens serveixen per recollir evidències del què està passant, de la transformació que s'està fent a l'aula de l'aprenentatge i que es produeix amb els alumnes. Hi ha un nou espai, el de les construccions. No és una construcció formal sinó	El fet de poder definir el teu itinerari formatiu també és una aportació organitzativa complexa, però que aporta flexibilitat a la proposta i això pot influir a l'acollida de l'equip.				

		<p>caixes enormes de neveres, els nens entren i surten dels espais. L'espai no és cap aula. L'espai és l'entrada del vestíbul de l'escola, és a dir. Aquell espai que ens permet treure tot aquest material.</p>					
--	--	--	--	--	--	--	--

Escenari d'Anàlisi: Educació Artística.

Subcategoria: 3. Llenguatges artístics

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
		<p>Ens hem adonat que són necessaris els llenguatges artístics perquè obren un ventall de possibilitats d'experimentació i permeten formular preguntes.</p> <p>Penso que l'autonomia del centre hi té molt a veure.</p> <p>Els centres que opten pels projectes artístics que</p>					

		<p>volen donar més protagonisme als llenguatges artístics com a generadors d'aprenentatge , necessiten un perfil professional. Que siguin persones que ja tenen un interès envers el món de l'art i la cultura a nivell artístic.</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

Escenari d'Anàlisi: Educació Artística.

Subcategoria: 4. Principis de l'aprenentatge de les arts

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
		Hem de tenir en compte els 7 principis de l'aprenentatge i el primer dels set principis ens diu que cal posar l'alumne al centre de l'aprenentatge.					

Taula 25. Taules de Resultats

Taula Escenari d'Anàlisi Experiències acadèmiques del Centre

Escenari d'Anàlisi: Experiències acadèmiques del Centre							
Subcategoria: 1. Canvis al claustre							
Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
Hem millorat com a claustre i com a centre Si tot acaba derivant en millors resultats, però sense entrar a analitzar els resultats que han transformat l'escola. Realment hi va haver un	Jo crec que sí. Mireu, encara ressonen les polèmiques d'aquells que no volien perquè els feia por. Per ho van fer. Nosaltres plantegem el camí, què volem en realitat, el claustre també va	Diem que el treball curricular globalitzat és el què volíem, era la integració dels especialistes en aquest treball curricular globalitzat. La veritat és que ens està sortint molt bé aquesta transformació.					

canvi de l'any passat i aquest curs també amb la formació en centre.	opinar. Va canviar l'organització del centre abans i després de la formació per tal de fer millores pedagògiques.	Hem estat seleccionats som a exemple i model d'escola.					
--	--	--	--	--	--	--	--

Escenari d'Anàlisi: Experiències acadèmiques del Centre

Subcategoria: 1. Canvis al claustre

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
	Jo crec que també ha estat un canvi metodològic. Ser valent en el moment de fer canvis pedagògics.	Estem contents, estem molt tranquils a Vilassar de Dalt. Quan comences a veure gent que s'interessa pel					

	Aquí l'impacte és l'aula de plàstica nova. És una evidència del canvi ja que és una acció transformadora dels espais a llarg termini..	que estàs fent ens il·lusiona.					
--	--	--------------------------------	--	--	--	--	--

Escenari d'Anàlisi: Experiències acadèmiques del Centre

Subcategoria: 2. Xarxes educatives

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
	El centre, ara també participa en xarxes educatives, com a centre innovador.					Evidentment no podem sobreviure com si no estiguéssim col·laborant amb altres institucions públiques, creant,	La resposta ja de venir del treball conjunt i de la implicació de tots els agents educatius. No

						<p>dinamitzant i participant en xarxes de centres similars al nostre, en el nostre país o que tenen funcions que poden estar relacionades per exemple amb els Instituts de Ciències de l'Educació, Departament de didàctica o de pedagogia de les universitats.</p>	<p>només l'escola sola se'n sortirà sinó que cap institució educativa aconseguir desenvolupar-se... El treball en xarxa per construir ecosistemes educatius de qualitat és la solució. A més de que tenim molt bona experiències amb tot el territori i la voluntat de fer-ho possible.</p>
--	--	--	--	--	--	---	---

Escenari d'Anàlisi: Experiències acadèmiques del Centre

Subcategoria: 3. Compromís del claustre

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
	Es demanarà un compromís al claustre per demanar permís i implicació de tots i totes per seguir amb el projecte durant tot el curs, la formació com a eina de Transformació. Llavors ja es podrien aplicar tots	És clar per implementar un canvi que cal tirar endavant una transformació de l'escola i que també hi ajudin i col·laborin des de les Arts, evidentment hi ha un equip directiu amb unes idees clares que exerceix el lideratge de la transformació que incorpori	La formació ha tingut una molt bona acollida i respecte per part del professorat i dels centres educatius. Això és degut principalment, d'una banda a la flexibilitat i d'una altra és un indicador la respost a la demanda d'un grup de professorat que tenia la necessitat	No es poden fer canvis al marge del professorat i sense comptar amb ell. Des d'aquest punt de vista, la concreció i realització dels projectes educatius compta amb la participació de tot els professorat i els membres de la comunitat educativa, correspon al professorat la			

	<p>els canvis estructurals curriculars.</p>	<p>aquests plantejaments artístics i evidentment també que el claustre ho reconegui com una oportunitat de millora.</p>	<p>d'una formació d'aquest estil.</p>	<p>seva materialització a la proposta curricular i a les programacions d'aula.</p>			
--	---	---	---------------------------------------	--	--	--	--

Escenari d'Anàlisi: Experiències acadèmiques del Centre

Subcategoria: 3. Compromís del claustre

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
		<p>Els equips directius han de tenir el rol e lideratge perquè el claustre de mestre s'hi entusiasmi, fer que "apuntin al carro", Sovint, depèn d'un moment concret, de la maduresa de cada equip de Mestres i de les condicions que es donin.</p>					

Escenari de d'Anàlisi: Experiències acadèmiques del Centre

Subcategoria: 4. Transformació i innovació educativa

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
				<p>Parlem d'innovació quan els canvis són positius i queden institucionalitzats (assumits a l'estructura de funcionament del centre educatiu)</p> <p>La transformació seria, en aquest context, un terme més imprecís. D'una banda, es pot identificar amb el canvi però també amb la innovació.</p> <p>Aplica alternatives a situacions disfuncionals.</p> <p>Fa un seguiment i avaluació dels canvis introduïts .</p> <p>Promou la institucionalització de bones practiques.</p> <p>Comparteix els èxits amb</p>			<p>La transformació educativa es una necessitat urgent per avançar en qualitat educativa i justícia social. No es màrqueting, no es canviar por canviar es innovació profunda i rigorosa. I també interpeladora perquè ens invita a qüestionar-nos, també individualment y particular.</p>

				altres centres tot enfortint i millorant les propostes a través da l'intercanvi permanent de les practiques implantades.			
Escenari d'Anàlisi: Experiències acadèmiques del Centre							
Subcategoria: 5. Lideratge del Centre							
Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8
				Parlem de líders en el sentit de persones que tenen una ascendència sobre la resta: són considerades i respectades com a referents i les seves opinions exerceixen una forta influència sobre la resta. L'autoritat es considera intrínseca a la manera de fer de la persona i a la capacitat de connectar amb les expectatives de la resta de persones amb les quals es relaciona.			Pel que fa a l'autonomia sempre sorgeix el mateix debat: Quins són els marges adients per exercir l'autonomia i evitar situacions d'iniquitat i, el què és pitjor, situacions d'abús de poder o de lideratge autoritari que poden arribar a

							vulnerar drets de les persones per aconseguir un bé comí, suposadament superior?
				La complexitat al·ludida ha de tractar-se amb professionals que treballen en equip i que s'actualitzen permanentment i amb directius focalitzats a la millora permanent, De fet, la realitat ha imposat l'existència d'equip directius més o menys amplis que tracten els temes diferents perspectives d'incidir a la millora permanent.			

Annex 26. Taules de Resultats

Grup Focal realitzat a l'Escola Ferrer i Guàrdia.

GRUP FOCAL			
Escola Ferrer i Guàrdia Equip impulsor. Setembre 2019-, abans de començar el curs.		Moment: després de fer la formació dels Itineraris Artístics i es plantegen com implementar. També després de la transferència al claustre a través d'una formació de centre.	
Speaker 1	Speaker 2	Speaker 3	INVESTIGADORA
A la sessió de claustre que vam fer, els mestres van valorar que havien gaudit molt fent la formació. Van comentar que alguns dels espais funcionaven millor que altres, però que havien fet un procés d'aprenentatge molt ric. Una riquesa que tots havien pogut compartir.	El darrer dia, al claustre, quan es feia en tancament de la formació, es va valorar seguir treballant el tema dels espais a l'escola. Penso que tothom ho ha valorat molt positivament, Després, es va fer tota la feina de buidat del cicle i estem treballant els continguts per al proper curs. Recuperarem la	L'escola ha reflexionat sobre sí mateixa i sobre tot allò que es treballa a les aules; el centre ha vist la transferència de manera real, ha vist com ens anàvem transformant. Coses que al mes de setembre passat semblaven clares, ara veiem que no són vàlides i que no podem seguir per aquest camí.	La valoració va ser molt positiva, no? I, a més, les docents va valorar que no havien fet mai una formació similar perquè feia temps que es demanava un tipus de formació d'aquest estil, que ajudés directament al projecte de centre.

	<p>formació al setembre i la seguirem. Primer ha estat el CESIRE, després la nostra formació en centre i el proper curs seguirem. L'estiu serà un punt i seguit.</p>	<p>Cal buscar i resistir en aquest sentit. Hem parlat de la necessitat de ser més creatius, amb activitats més oberts. Es nota que fem autocrítica.</p>	
<p>A més, com que canviaran algunes persones de la plantilla del claustre, ara ho deixem i al setembre recuperarem la formació i ens posarem en marxa altre cop.</p>	<p>Jo no sabia com aconseguir la transformació del centre sense l'existència d'aquesta relació dins el claustre.</p>	<p>És aquí on es comentaven les coses, fèiem reflexions a la tornada del CESIRE. Suposo que la resta del claustre s'adonava que les coses no anaven en la direcció que s'havia proposat inicialment. Fer un calendari, ben entès, és un procés de transformació, d'obertura i de repensar aquelles sessions de formació fetes. És a dir, implementar una nova mirada</p>	<p>L'experiència que jo he viscut quan vaig venir a les sessions de claustre van ser molt positives. Vaig poder veure complicitat al claustre i molt bona gent amb ganes de treballar i amb molt bona relació entre vosaltres i això és clau.</p>

		a la sessió feta als Itineraris, que venia donada per la projecció de les diferents disciplines.	
Suposo que també hem estat influenciats pels comentaris de l'equip impulsor en acabar cadascuna de les sessions dels Itineraris Artístics. Quan tornàvem i ho explicàvem al claustre.	Els Itineraris han influït molt, quan anàvem a les formacions i quan en tornàvem amb la informació, la transmetíem a la resta de claustre i ho fèiem amb il·lusió, transmetent les ganes de canviar... Els companys tenien ganes de saber, notaven que alguna cosa estava passant. La càpsula de les Sabates naufragues ens va inspirar la primera sessió de transmissió al claustre... Bé, tot ha estat molt real perquè nosaltres veníem d'una formació real i autèntica.	Totes les activitats estaven als mitjans de comunicació, a les xarxes socials.	

<p>Amb la formació dels Itineraris, el difícil ha estat dur-ho a la pràctica a l'escola, però era clar que amb entusiasme i fent-ho seriosament, el canvi és possible. El claustre ja vist també pinzellades i s'ha animat a seguir implementant els canvis.</p>	<p>Tot es va anar impregnant poc a poc. Crec que si no haguéssim fet la formació la nostra escola seria igual a la resta d'escoles del nostre entorn. Hem estat la primera escola de la zona a participar al procés formatiu dels Itineraris Artístics, hem anat incorporant certs aspectes que ens donen identitat i ens diferencien de la resta de centres escolars de la zona.</p>	<p>Penso que estem en el camí correcte, no es tracta d'un sí a tot. Ara ens està passant això. De cara enfora tot això està molt bé, la projecció que tenim és molt bona però ara hem de seguir incorporant noves activitats, ens hem d'ocupar del propi centre.</p>	<p>Aquesta tasca va ser seleccionada per la Jornada dels itineraris al CESIRE.</p> <p>Hem anat amb els alumnes a la Universitat Blanquerna. Sabeu que hi ha quatre exposicions, una és de roba i té aparellat un taller. Parla del cors, de les ampliacions, les reduccions, què tapa... Òbviament, té molt a veure amb el tema social, Els corsos que s'utilitzaven era una manera de castigar el cos, i ampliar altres parts del cos, fer-les més visibles. Tot és un tema social, cultural i religiós.</p>
--	---	--	---

<p>Ara cal donar sentit i fer visible allò que deia “X” en el sentit de que cal mostrar allò que fem bé, allò que ens mereixem com a centre, allò de deixem de fer i perquè ho fem.</p>	<p>La veritat és que tot ens ha anat bé. Per exemple, el projecte de Llums i ombres ens ha permès incorporar una activitat a 3r curs. De la Jornada dels Itineraris també en vam extreure diverses idees.</p>	<p>Això suposa que quan fas les activitats, fas possible la implementació dels continguts perquè a vegades les coses poden semblar complicades però quan les fas i et sorprens a tu mateix, finalment dius mira, ho hem fet!. Cal buscar la manera de fer-ho el més fàcil possible. Tu acabes preguntant-te si l’activitat funciona o no funciona amb els teus alumnes. Vaig fer una activitat amb nens petits i per exemple algunes coses no van funcionar.</p>	<p>També fan un taller molt interessant al Museu del Disseny. És el taller de roba i vestits. Està especialment pensant per a infantil. Fan un mural i després hi dibuixen els nens, també el fan en anglès. Hi ha altres tallers, com el de disseny d’objectes, el de la moto Montesa o el taller de setrills, que també tenen un molt bon disseny.</p>
<p>No, eren massa petits i no entenien el fons de l’activitat que feien. Són proves. Ham</p>	<p>Que faci reaccionar o afegir nous continguts. Seria com posar en evidència els coneixements previs. Cal fer el</p>	<p>Cal tenir en compte que els desplaçaments no són còmodes. Potser seria millor</p>	<p>Ja ho sabeu, el primer semestre obrirem una nova convocatòria de formació territorial i</p>

<p>passat un procés volem saber com continuar. No hi ha una línia correcta o incorrecta, Si abans fèiem l'educació artística com la fèiem no hi havia una única manera d'enfocar-ho ni tampoc un cos teòric al darrera.</p>	<p>mateix amb les activitats que es facin ja estiguin estructurades i incorporades a la cultura de centre.</p>	<p>començar per treballar amb un centre d'art proper a l'escola, com la Fàbrica d'Art Roca Umbert.</p>	<p>vosaltres en sereu les formadores, És així com vam quedar.</p>
<p>Tot el que és emocionant a Granollers és tot el llegat conservat entorn les adoberies romanes, la roba, el tractament del teixit. Nosaltres ens podem convertir en una fàbrica tèxtil i, més tard, potser en un centre cultural. Estic emocionada perquè ens organitzem de manera continuada, fent disseny en general. Potser</p>	<p>A partir de la formació, ja hem decidit que l'educació artística també ens podia donar identitat i que no volíem perdre aquesta oportunitat de treballar diferent. Al claustre han sortit diferents opinions i finalment he decidit què volem fer, Hem escollit el disseny de roba i ho hem connectat amb les institucions culturals del</p>	<p>Evidentment que els tenim i tenim també referents artístics, pedagogs, artistes, cineastes...</p>	

<p>podem treballar la roba, però podem treballar també el disseny en general i anar al Museu del Disseny.</p>	<p>nostre entorn com el Centre Cultural Can Roca Umbert i també amb el Museu del Disseny.</p>		
<p>Els tallers dels Itineraris han estat molt ben valorats. En la formació basada en l'educació artística també hi ha referents i tenim un marc pedagògic a l'escola, de manera que podem ser una escola que treballa l'àmbit artístic amb referents metodològics i pedagògics.</p>	<p>El projecte Tabú va ser un altre projecte que ens va agradar, L'anglès també es pot incorporar al projecte. M'agradaria que algunes càpsula els Itineraris fos en anglès. Mira, quan sigui formadora dels Itineraris, ho faré en anglès...</p>	<p>Crec que fer la formació de plàstica ens ha anat bé però hauríem de treballat perquè els projectes artístics donin identitat al centre.</p>	
	<p>Hi haurà una part introductòria dels projectes i llavors els tallers pròpiament. HI podem anar en grups i ens servirà per iniciar el</p>		

	curs al setembre. Jo necessito haver fet tots els Itineraris.		
--	--	--	--

Annex 27. Matriu de valoració de les preguntes per al model d'entrevista-enquesta: estat de la qüestió.

MATRIU DE VALIDACIÓ DE PREGUNTES PER AL MODELO DE ENTREVISTA-ENCUESTA: ESTAT DE LA QÜESTIÓ

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE PREGUNTAS PARA EL MODELO DE ENTREVISTA-ENCUESTA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

VALIDADORS/ VALIDADORES:

Oriol Fondevila Subirana, Judith Biarnés, Alfred Porres, Carme Navaro González, Lluís Vallvé, Marta Ricart Masip, Magda Blanes Orts Isabel Núñez, Jesús Galech, Amèlia Boluda, Dimas Fàbregas Gomis, Marta Grané i Oró, Lourdes Pujol, Montse Alcoy, Montserrat Cortadellas, Cristian Añó

MATRIU DE VALIDACIÓ DE PREGUNTES PER AL MODELO DE ENTREVISTA-ENCUESTA <i>MATRIZ DE VALIDACIÓN DE PREGUNTAS PARA EL MODELO DE ENTREVISTA-ENCUESTA</i>	
Nom del jutge o validador/a: <i>Nombre del juez o validador/a:</i>	
Titulació / Lloc de Treball / Càrrec / Àrea: <i>Titulación/ Lugar de Trabajo/ Cargo/Área:</i>	
Universitat / Institució: <i>Universidad / Institución:</i>	

Data: Fecha:	
PROBLEMÀTICA DE LA RECERCA / FINALITAT / OBJECTIUS GENERALS / OBJECTIUS ESPECÍFICS <i>PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN / FINALIDAD / OBJETIVOS GENERALES / OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	
L'àmbit artístic del CESIRE en la transformació educativa. Incidència en centres d'educació infantil i primària. <i>El ámbito artístico del CESIRE en la transformación educativa. Incidencia en los centros de educación de infantil y primaria</i>	
<p>PROBLEMÀTICA/ PROBLEMÁTICA</p> <p>Els centres tenen una urgència de reescriure's a través de la transformació educativa. Molts d'ells opten per a implementar projectes artístics de centre que els confereixin un valor afegit a la seva identitat de centre però a nivell pràctic es fa molt difícil que els projectes siguin sostenibles i puguin arribar a una implementació a nivell més holístic i profund . Previ a qualsevol acció és necessari fer una detecció de l'estat de la qüestió i fer visible els punts forts i els punts febles de l'actualitat en els centres. Això pot provocar que, tot i disposar de professorat ben format i motivat, es generi confusió a l'hora de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber quin és el paper que ha de tenir l'àmbit artístic - Tenir coneixements artístics suficients per tal de poder plantejar una educació artística fonamentada <p><i>Los centros tienen una urgencia de redescibirse a través de la transformación educativa. Muchos de ellos optan para implementar proyectos artísticos de centro que les confieran un valor añadido a su identidad de centro però a nivel practico se hace muy difícil que los proyectos sean sostenibles y puedan llegar a una implementación de nivel más holístico y profundo. Previo a cualquier acción es necesario hacer una detección del estado de la cuestión y hacer visible los puntos fuertes i los puntos débiles de la actualidad en los centros. Esto puede provocar que, todo y disponer de profesorado bien formado y motivado, se genere confusión a la hora de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>-Saber cuál es el papel que tiene el ámbito artístico</i> <i>-Tener conocimientos artísticos suficientes para poder plantear una educación artística fundamentada</i> <p>FINALITAT DE LA RECERCA / FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN</p>	

Detectar els punts forts i febles de l'estat de l'educació artística en els centres d'educació infantil i primària.

Detectar los puntos fuertes y débiles del estado de la educación artística en los centros de educación infantil i primària.

HIPÒTESI INICIAL / HIPÓTESIS INICIAL

L'educació visual i plàstica des d'un punt de vista transdisciplinari i com a eix dels projectes de centre en l'educació infantil i primària pot repercutir favorablement en els processos de transformació de centre per a la millora

La educación visual y plàstica desde un punto de vista transdisciplinario y como eje de los proyectos de centro en la educación infantil y primària puede repercutir favorablement en los procesos de transformación de centro para la mejora.

OBJECTIUS GENERALS / OBJETIVOS GENERALES

1. Estudiar i analitzar els efectes projectes artístics transdisciplinaris i innovadors com a element transformador en els centres d'educació infantil i primària
2. Estudiar i analitzar els efectes dels projectes de formació continuada i d'acompanyament a centres impulsats des de l'àmbit artístic del CESIRE en dos centres d'educació d'infantil i primària en procés de transformació.

1. Estudiar y analitzar los efectos de los proyectos artísticos transdisciplinarios e innovadores como elemento transformador en los centros de educación infantil y primaria.

2. Estudiar y analitzar los efectos de los proyectos de formación continuada y de acompañamiento de centros impulsados desde el ámbito artístico del CESIRE en dos centros de educación infantil y primaria en proceso de transformación.

OBJECTIUS ESPECÍFICS: / OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analitzar les possibilitats dels projectes artístics transdisciplinaris com element de canvi per a la millora dels resultats dels alumnes de primària en les proves externes de competències bàsiques.

- Valorar els efectes del projecte artístic de centre sobre el claustre en relació a les dinàmiques de col·laboració i cooperació que s'estableixen en el seu si com també en relació a la transferència de coneixements obtinguts a partir de la formació contínua.
- Estudiar, contrastar i valorar els processos d'innovació educativa dels dos casos seleccionats fent atenció a aspectes organitzatius de centre i de implementació del projecte de centre.
- Estudiar i valorar els projectes pilot *Ens transformem amb Art* i *Itineraris Artístics Autoplanificats* impulsat des de l'àmbit artístic del CESIRE- Departament d'Ensenyament en els estadis de: disseny, implementació i avaluació com a model per a la transformació de centres.

INSTRUCCIONS:/INSTRUCCIONES:

Qualificar cada pregunta de l'entrevista, en els termes següents:

- **Univocitat:** única interpretació de la pregunta. Claredat de l'enunciat. No ofereix dobles interpretacions. (Sí: unívoc o No: no unívoc)
- **Pertinença:** Contingut de la pregunta es relacioni amb els principals objectius de l'estudi (Sí: molt pertinent i No: gens)
- **Importància:** És una pregunta important i rellevant per a l'estudi que es pretén realitzar (1:gens important i 5: molt important)

L'última casella està destinada a escriure propostes per possibles reformulacions o correccions lingüístiques.

Calificar cada pregunta de la entrevista en los siguientes términos:

- **Univocidad:** única interpretación de la pregunta. Claridad del enunciado. No ofrece dobles interpretaciones. (Sí: unívoco o No: no unívoco)
- **Pertinencia:** Contenido de la pregunta se relacione con los principales objetivos del estudio (Sí: muy pertinente y No: nada)
- **Importancia:** Es una pregunta importante y relevante para el estudio que se pretende realizar (1:nada importante y 5: muy importante)

La última casilla está destinada a escribir propuestas para posibles reformulaciones o correcciones lingüísticas.

N. N.	Categori a	Enunciat de la pregunta <i>Enunciado de la pregunta</i>	Univoc itat (Si / No)/	Pertin ença (Sí / No) /	Import ància (de l'1 al 5) /	Suggestiments de possibles reformulacions i/o correccions lingüístiques i de contingut./
----------	---------------	--	---------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------	---

	<i>Categorí a</i>		<i>Univoc idad (Si/No)</i>	<i>Perten encia (Si / No)</i>	<i>Import ancia (del 1 al 5)</i>	<i>Sugerencias de posibles reformulaciones i/o correcciones lingüísticas y de contenido.</i>
DIMENSIÓ PERSONAL / DIMENSIÓN PERSONAL						
1	Identifi cador <i>Identifi cador</i>	Quin és el teu nom i cognoms? <i>¿Cuál es tu nombre y apellidos?</i>				
2	Identifi cador <i>Identifi cador</i>	Per a quina institució treballes? <i>¿Para que institución trabajas?</i>				
3	Identifi cador <i>Identifi cador</i>	Quina relació tens amb el món educatiu? <i>¿Qué relación tienes con el mundo educativo?</i>				
DIMENSIÓ DIAGNOSI I ANÀLISI / DIMENSIÓN DIAGNÓSTICO Y ANÁLISIS						

1	Artístic <i>Artístico</i>	Com creus que s'entén l'educació artística a les escoles? <i>¿Cómo crees que se entiende la educación artística en las escuelas?</i>				
2	Artístic <i>Artístico</i>	Com creus que s'hauria d'entendre? <i>¿Cómo crees que se debería de entender?</i>				
3	Artístic <i>Artístico</i>	Quines mancances creus que hi ha en l'ensenyament de les competències de l'àmbit artístic a l'aula? <i>¿Qué carencias crees que hay en la educación de las competencias en el ámbito artístico en el aula?</i>				
4	Artístic <i>Artístico</i>	Quins creus que haurien de ser els contextos d'aprenentatge facilitadors de la comprensió del fet artístic?				

		<i>¿Cuales crees que tendrían que ser los contextos de aprendizaje facilitadores de la comprensión del hecho artístico?</i>				
5	Artístic <i>Artístico</i>	Quines creus que són les mancances i quins els punts forts que poden ser tractats per a facilitar l'ensenyament de/a través de les arts? <i>¿Cuáles crees que son las carencias y cuales los puntos fuertes que pueden ser tratados para facilitar la educación a través/de las artes?</i>				
DIMENSIÓ INTEGRACIÓ I HORIZONTALITAT / DIMENSIÓN INTEGRACIÓN Y HORIZONTALIDAD						
12	Artístic <i>Artístico</i>	Com haurien de ser els projectes artístics per tal de crear vincles i construir sinergies entre				

		<p>l'aprenentatge formal, el no formal i l'informal? <i>¿Cómo tendrían que ser los proyectos artísticos para crear vínculos y construir sinergies entre el aprendizaje formal, el no formal y el informal?</i></p>				
13	Artístic <i>Artístico</i>	<p>Com haurien de ser els projectes artístics per tal de crear vincles amb l'entorn? <i>¿Cómo tendrían que ser los proyectos artísticos para crear vínculos con el entorno?</i></p>				
14	Artístic <i>Artístico</i>	<p>Com haurien de ser els projectes artístics per tal de crear vincles amb les famílies? <i>¿Cómo tendrían que ser los proyectos artísticos para</i></p>				

		<i>crear vínculos con las familias?</i>				
DIMENSIÓ PROGRAMES EDUCATIUS /DIMENSIÓN PROGRAMAS EDUCATIVOS						
25	Artístic <i>Artístico</i>	Com penses que haurien de ser els projectes educatius d'innovació per tal que esdevinguessin pràctiques de referència? <i>¿Cómo piensas que tendrían que ser los proyectos educativos de innovación para que fuesen prácticas de referencia?</i>				
26	Artístic <i>Artístico</i>	Vols dir alguna cosa més? <i>¿Deseas añadir alguna otro comentario?</i>				

- **Comentaris generals sobre el qüestionari (ordre de les preguntes, interès, dimensions, categories, etc.):** /*Preguntas generales sobre el cuestionario (orden de las preguntas, interés, dimensiones, categorías, etc.):*
- **Preguntes a eliminar:** / *Preguntas a eliminar:*
- **Preguntes a millorar:** / *Preguntas a mejorar:*
- **Altres observacions:** / *Otras observaciones:*

Moltes gràcies per la seva col·laboració, *Muchas gracias por su colaboración*

Annex 28. Resultats de l'enquesta: Estat de la qüestió.

DIAGNOSI I ANÀLISI

1. Com creus que s'entén l'educació artística a les escoles

Com un entreteniment

Malgrat que en els darrers anys hi ha hagut un canvi, en general es treballa des de les manualitats. Es pretén que els alumnes s'ho passin bé i facin coses maques. A més, sempre es treballen els mateixos autors i les propostes se centren a copiar-los i a experimentar amb les tècniques que varen desenvolupar a la seva obra.

El meu àmbit és la secundària. La percepció que tinc, a través de l'alumnat que ens arriba a primer d'ESO, és que l'educació artística (àmbit visual) a les escoles s'enfoca des d'una perspectiva eminentment auto-expressionista, poc articulada i acrítica. Sovint l'educació artística a les escoles queda relegada a les manualitats o al servei decoratiu de les escoles. No se la tracta amb la consideració d'un llenguatge expressiu més.

La realitat és molt variada, tenim des de les escoles que tenen una concepció fonamentalment lligada als aspectes procedimentals (tallers), les que la aborden des d'una perspectiva cohesionadora de les altres àrees com les arts aplicades, fins a als centres (o mestres perquè dins del propi centre sovint tampoc hi ha una única línia) que aborda des de la perspectiva de l'aprenentatge d'un llenguatge artístic en totes les seves dimensions.

Aquest és el gran problema, que no s'entén. Per la majoria de centres de primària, l'educació artística és una barreja de manualitats centrades en les festes i folklore, un aprenentatge del patrimoni centrat en veure artistes i copiar la seva obra i una experimentació de materials: pintures, fang, etc. Per l'educació secundària, l'educació artística s'entén dins el marc de la resta d'assignatures i per tant està centrada en aprendre tècniques i processos tancats amb respostes correctes.

Com una activitat descontextualitzada reduïda a l'elaboració d'un producte suposadament estètic.

De forma diversa. Hi ha exemples d'escoles on l'ed. artística és eix fonamental de projectes i impulsora d'altres aprenentatges, mentre que per altres és aquella activitat relacionada sempre amb les festes, o esdeveniments del calendari escolar i on activitats i tècniques es repeteixen de forma cíclica.

En general, com un àmbit tancat i aïllat. Encara es veu com una estona per "jugar", sense més implicacions, quelcom que produeix sembla no tenir cap aplicació més enllà de la contemplació estètica. S'entén reduïda a les formes artístiques tradicionals (dibuix i pintura) i amb molta freqüència la metodologia emprada és la imitació guiada.

Com un fet en general poc rellevant, ja que es desconeix o no es valora l'educació artística com una forma de coneixement, comunicació, creativitat creixement, etc. Tal com diu Sir Ken Robinson: "Eduquem als nens de cintura cap amunt, i només d'un cantó del cervell. La nostra tasca és educar la totalitat del seu ésser perquè puguin encaminar-se al futur". Hi ha una mancança d'hores i de recursos en l'educació artística a les escoles.

2 visions: A) Manualitats B) Processos creatius

Depenent de cada escola, són molts anys que els mestres d'educació artística hem hagut de defensar la importància de la nostra àrea per al desenvolupament de l'infant. Alguns projectes de centre ho creuen i d'altres no... i ens trobem amb escoles on un alumne pot rebre setmanalment 1h de religió i 45' de música o plàstica... l'educació artística durant molts anys ha sigut l'assignatura "maria" i actualment amb el desplegament de la Lomce passa a ser, amb paraules de l'exministre d'educació sr Wert, assignatures que distreuen. Dit això, la lluita continua...

Depèn de cada escola, però pel que he viscut, es limiten a treballar tècniques, copiar models o estudiar autors. O sigui que es treballen aspectes concrets o es donen pinzellades de cultura artística. Sovint mancada d'educació creativa. Es fa treball molt individual, i sovint es col·lecciona un plec de "manualitats".

Si bé comença ja hi ha escoles on s'entén l'educació artística en un sentit ampli, de manera interdisciplinari i com a una font de coneixement també és cert que encara hi ha molt camí per fer doncs encara en moltes escoles l'educació artística es redueix en sessions de plàstica, molt dirigides i descontextualitzades del teixit d'aula i on la creativitat queda reduïda a la reproducció d'un model o d'una tècnica concreta. En general un mer aprenentatge d'habilitats manuals sense arribar a habilitats tècniques. Intenten introduir a l'aula peces artístiques, però el treball amb elles no acostuma a passar d'una mera reproducció.

Molt vinculat a les manualitats i la tècnica així com al coneixement d'autors emblemàtics i els seus estils

2. Com creus que s'hauria d'entendre? (16 respostes)

Com un generador de pensament crític i transformació

Caldria treballar-la d'una forma més transversal tot buscant connexions amb l'entorn quotidià i amb la realitat social en què vivim. També s'hauria de treballar més des de la reflexió, el pensament crític el diàleg constructiu. I, evidentment, caldria incorporar les noves tecnologies.

No hi ha una única manera. D'una banda, com a eina d'exploració i representació del Món (a través del dibuix i en relació a altres àmbits curriculars). D'altra banda, com a espai de construcció d'identitats, a través de la comprensió crítica de la cultura visual de l'alumnat. També com a espai d'expressió, en la seva dimensió més plàstica. Finalment, com a intersecció de tot plegat, una aproximació a la creació artística, en especial les produccions contemporànies.

La Visual i Plàstica hauria de tenir la rellevància dins dels claustres que tenen altres matèries instrumentals, ja que de fet és un llenguatge més, important pel desenvolupament dels nens i nenes. La Plàstica hauria d'interactuar en la "vida" curricular dels centres de manera activa, participant interdisciplinàriament en les projectes que es portin a terme.

Crec que cal fer un camí cap aquesta posició entenent l'àrea d'educació artística com un llenguatge fonamental que ens permet conciliar, pensament acció i emoció i alhora donar respostes a les preocupacions, problemes, interessos de joves i infants d'avui per construir cada cop un món millor.

L'educació artística forma part d'una manera de veure, viure i entendre que va més enllà de les assignatures i de l'aprenentatge estructurat que es viu avui dia a la majoria d'escoles. Per això entenc que no es fa a moltes centres i si es porta a terme és des de la lògica dominant del centre. És difícil concretar com s'hauria d'entendre. Apunto eixos que a mi m'han permès reorientar-la: 1) Cultura: Un bon inici seria centrar-ho en una perspectiva cultural. Comprendre els centres com espais culturals de creació, intercanvi i laboratori que permetin viure la cultura viva i possibilitin entrar en una dimensió més poètica que permet crear i fer en relació al que se sent i es viu. Aleshores les arts prenen un paper rellevant perquè estan immerses en processos que li són més propis, orgànics, vius i centrats en la incertesa. 2) Actitud: Un segon aspecte és l'actitud del docent, educador. Aquesta és clau per la perspectiva que pren l'educació artística a l'aula. De l'actitud emana un to, una posició, una energia que possibilita generar, crear i fer-se preguntes. 3) Horitzontalitat: Dialogar. Centrar el coneixement del patrimoni, el llegat, el que altres artistes han creat tan en el nostre país com en d'altres a partir de qui som. Així s'estableix un diàleg on s'interactua amb aquest/a des d'una posició activa i permet comprendre la creació com un procés complex en el que tots ens hi podem submergir.

4) Tècnica. Conèixer, experimentar, provar la gran varietat de possibilitats tècniques. Entrenar tot afinant. Tenir a l'abast les possibilitats i provar-les tot utilitzant-les per anar afinant una sensibilitat, una habilitat i una mirada.

Com a disciplina per entendre el món i transformar-lo. Per fomentar la creativitat i el gust estètic així com per comunicar pensament i emocions.

Com a generadora d'aprenentatges. Com a punt de partida, centre o acompanyament, depenent de les circumstàncies, d'altres aprenentatges.

Com l'esforç educatiu per mantenir viva la creativitat natural de l'ésser humà, independentment de les aplicacions variades d'aquesta creativitat. O sigui, una

"educació en la creativitat" que seria transversal tant als diferents àmbits educatius com a les etapes educatives.

Com qualsevol altra forma de coneixement, plenament integrada i normalitzada dins del sistema educatiu. Concretament pel que fa a la dansa, la música i el teatre aportarien grans beneficis educatius. Específicament la dansa és la geografia d'una intel·ligència integral, en què la capacitat del coneixement, s'afegeix a una veritable praxi personal, la raó del propi cos.

Eina per afavorir processos d'aprenentatge transversals. Generadora de contextos d'experimentació, diàleg i coneixement.

Avui en dia la neurociència ens ha demostrat que la música té una influència fonamental en totes les àrees del desenvolupament de l'infant. La música i la plàstica no hauria de ser només una assignatura, sinó una estratègia educativa que es fes servir transversalment per afavorir tots els aprenentatges.

Crec que s'hauria d'entendre de forma transversal i global amb la resta de les matèries, i entendre el món artístic dins del seu àmbit creatiu, social, cultural i històric.

Doncs com ja he comentat en l'anterior pregunta penso que l'educació artística s'hauria d'entendre com a font de coneixement. A partir d'elements provocadors proposats pel mestre o pels alumnes, iniciar un projecte de treball on la investigació, recerca i descoberta ens portin a assolir uns objectius compartits. També considero important que l'educació artística estigui vinculada i interrelacionada amb les diferents àrees i competències presents en el currículum.

Com a font de coneixement (com la resta de matèries). Ens aporta diferents maneres d'entendre el món que ens envolta i a nosaltres mateixos.

Una eina transversal de totes les assignatures, basada en la investigació artística com a metodologia de producció de coneixement i articulació de narratives pròpies per part de l'alumne

DOCENTS

3. Quines mancances creus que hi ha en l'ensenyament de les competències de l'àmbit artístic a l'aula? (16 respostes)

No tinc coneixement suficient del marc per respondre a això

Hi ha una mancança molt gran en la formació i en el reciclatge dels mestres. També els falta seguretat i capacitat d'innovar i de buscar complicitat amb altres docents o centres.

És molt necessari generar espais d'aprenentatge i d'intercanvi entre els docents d'educació artística i els centres artístics de la ciutat o del barri. També caldria incloure-hi els artistes.

Fonamentalment, les mancances es deriven de l'enfocament educatiu en que s'emmarca i, en particular, des de la perspectiva des de la que s'aborda. L'educació artística es relega a un paper suplementari que no facilita l'adquisició de les competències corresponents.

Al no existir la figura del especialista de Visual i Plàstica pròpiament dit, la formació que tenen els mestres en aquesta àrea depèn de les ganes i la bona voluntat que cadascú hi posa. Cal molta més formació en aquesta àrea i reivindicar la figura del especialista.

Desconeixement, per això s'emprenen sovint mesures i organitzacions molt contradictòries amb el que haurien de ser els objectius. Per exemple, si estem abordant un llenguatge es pot fer en una llengua que no dominem gens? Estarem abocats a fer només tallers procedimentals.

És un problema social més ampli que vivim com a país. No hi ha la sensibilitat, ni la consciència, ni es cuida ni valora. Els docents fan en relació a les vivències prèvies que han tingut, a l'imaginari que tenen sobre el tema i les arts acostumen a quedar molt lluny. Per la meua experiència a primària, la majoria de docents se senten insegurs perquè no dominen la temàtica, ni la tècnica i sobretot perquè els porta a crear un altre ambient d'aula i una altra relació amb els alumnes que sovint no volen canviar del que estan acostumats. L'educació artística l'han d'impartir els docents generalistes a primària? Crec que per garantir una bona qualitat, l'àmbit artístic s'ha de desenvolupar amb el suport de professionals.

Mancances de coneixements d'història de l'art, d'educació visual, de tècniques artístiques.

Bàsicament que quasi no s'ensenya. Les prioritats són les instrumentals. Altres mancances serien la falta de formació del professorat.

No conec concretament les competències, però em sembla que segurament s'haurien de revisar, i força. El docent ha de ser conscient de que l'educació artística (millor, "educació en la creativitat"), és clau, eix vertebrador i conductor en tota la resta d'àmbits educatius. Només així podrem formar persones amb les habilitats i sensibilitats necessàries per assumir els reptes presents i futurs de la nostra societat (que està entrant en unes dècades de canvi radical). De fet, les mancances són de tot el sistema educatiu, que segueix el model del segle XIX quan hauria d'afrontar obertament el segle XXI.

Sobretot pel que fa a l'ensenyament de la dansa i el teatre, la poca formació i recursos que tenen els docents: 1- Manca una bona base a la universitat dels futurs ensenyants, si són mestres o professors no especialistes d'aquestes matèries. 2- Manquen cursos de formació permanent pel professorat. 3- Manquen recursos

A) Materials (espais, tallers, aules, materials...) B) De formació de mestres

En primer lloc la formació del professorat. Especialistes de música en tenim a les escoles, però de plàstica? quina formació hem rebut? Què hem après a la universitat? i a l'escola? quins cursos de formació tenim i quins ens ofereixen? competències de l'àmbit artístic...? la majoria de mestres que fan plàstica a l'escola és perquè els hi toca fer un taller artístic o el que és pitjor, han de fer plàstica a la seva tutoria amb 26 o 27 alumnes sense cap motivació ni formació per a l'àrea artística... En resum: poca formació, pocs recursos, poca motivació i mestres mediocres

Falta creativitat, i decisió per poder treballar de forma global i col·lectiva entre el grup classe i la resta del professorat.

Doncs precisament això que comentava anteriorment , que sovint s'entenen les competències en educació artística com si no tinguessin relació amb les competències d'altres àmbits.

La majoria de mestres no són competents en aquest àmbit, en general, com la resta de població d'aquest país, estan molt allunyats de la cultura artística. El desconeixement ho és en tots els àmbits, tant en el de la dimensió de percepció, comprensió i valoració, com en el de la dimensió d'interpretació i producció. Aquest desconeixement comporta ignorar les oportunitats de la educació artística en tots els àmbits de l'educació. No soc capaç d'enumerar unes mancances en concret, ja que en són múltiples!

Estan centrades en els aprenentatges de les habilitats per produir objectes artístics i no en que l'alumne desenvolupi una mirada crítica i pròpia.

CONTEXTOS D'APRENTATGE

4. Quins creus que haurien de ser els contextos d'aprenentatge facilitadors de la comprensió del fet artístic? (15 respostes)

Tots. Ni els processos artístics ni els processos d'aprenentatge té sentit que es quedin circumscrits al marc de l'aula. Tot l'entorn de l'escola hauria de posar-se en joc. Les experiències esdevindran més riques segons un major número de contextos es posin en joc, tant pel que fa a relacions de curt, mig o llarg termini.

Caldria aprendre a fer sessions fora de l'aula: al patí, al parc, al carrer, a l'estudi d'un artista, al museu. L'aula s'ha quedat petita.

Contextos oberts, espais i temps flexibles, metodologies col·laboratives, recursos múltiples, etc.

El context d'aprenentatge hauria d'estar basat en una metodologia oberta on tots els llenguatges confluïssin des de les diferents vessants per enriquir el coneixement. Cal

donar als infants eines per comprendre, assimilar i analitzar el món visual i artístic en el que estan immersos. Apropar l'art als nens ha de ser una de les principals funcions de l'àrea i educar en el sentit estètic.

Que el centre facin una reflexió de com abordar aquests llenguatges des dels àmbits dels centres. Analitzant les practiques i organitzacions que tenen per garantir encetar processos de creació-recerca, comunicatius, de documentació en els que les arts tinguin un paper rellevant

Crec que s'ha d'explorar molt més la part del to, de l'actitud, a partir de les quals entrar a les arts d'una manera més intuïtiva. L'excessiva regulació de l'aprenentatge i la racionalitat extrema, frenen la comprensió i el gaudi de les arts. Un primer context d'aprenentatge passa per explorar el propi context, un mateix i la seva relació amb el món. Aquesta és la primera anella de sortida. El punt des d'on després es poden anar ampliant els contextos depenent de les necessitats que van sorgint.

Un context d'aprenentatge on es creies veritablement que l'educació, el fet d'ensenyar i aprendre, és un procés holístic, on està tot relacionat i no es pot compartimentar. Un context que entengués que el fet artístic és un generador d'experiències d'èxit i font de motivació sobretot en entorns desfavorables. Un context que creies que a través de l'art aprenem llengua, matemàtiques, la nostra societat, com som i d'on venim. Un context que entengués que l'art o les arts són mitjà d'expressió de sentiments, experiències i reflex de les vivències.

La definició de "fet artístic" és força problemàtica, i ens torna de nou a la tradicional separació disciplinària, que és exactament el que tracto de dir que hauria de canviar de d'alt a baix. Com canvia la pregunta si parlem del "fet creatiu"? Englobant tots els possibles contextos d'aprenentatge, un més dels quals seria l'artístic.

El fet artístic, a la meua manera d'entendre hauria d'estar més integrat amb l'ensenyament de la resta de matèries i hauria de vincular-se al fet cultural en els contextos propers dels centres de forma totalment natural i continuada. S'haurien d'aprofitar a l'escola, els esdeveniments artístics que ens envolten siguin llunyans o propers en els seus propis contextos: programar sortides d'escola per anar a veure espectacles de dansa, concerts, espectacles de teatre, etc. de forma continuada, no com una excepció i extreure tot el que aporten a l'educació.

D'experimentació i creatius.

l'entorn natural, cultural i artístic de l'escola, el barri, el poble, la ciutat, la comarca, el país, el continent i el món... els entorns de l'educació formal, el no formal i l'informal :-
)

Poder posar en comú el treball, poder parlar del que es veu, fer preguntes que generin nous pensaments i noves experiències. Poder convidar persones que s'hi dediquin per entendre i posar en qüestió allò que calgui. Buscar una nova mirada de l'art, fer-la present a l'aula

El dia a dia de l'aula. Qualsevol situació pot ser el detonant i el punt de partida per incloure l'art i els artistes a l'aula. Els mestres hauríem de ser capaços d'acompanyar als alumnes en els seus interessos, descobertes i motivacions per tal de facilitar el camí cap als seus aprenentatges relacionats en l'àmbit artístic, promovent el sentit crític i la recerca.

Primer de tot haurien de plantejar-se treballar-ho de manera que les mestres anessin adquirint-les juntament amb les seves alumnes. Poder com a un llenguatge que fem servir per entendre i explicar el món que ens envolta. Introduir la manera de fer dels artistes (com construeixen coneixement), en els entorns educatius.

Seria interessant que els contextos d'aprenentatges afavorissin el treball per grups, posant en relació alumnes de diferents edats, que tingués un caràcter transversal implicant diverses assignatures i coneixements, que els alumnes hi passessin cada any i que fos una proposta de centre. En aquest marc el que seria important és la metodologia de treball i que aquesta empenyes a cada alumna a construir un relat propi sobre algun aspecte del seu interès mitjançant l'ús de tècniques i llenguatges contemporanis

PRIORITATS PER A L'ACCIÓ

5. Quines creus que són les mancances i quins els punts forts que poden ser tractats per a facilitar l'ensenyament de/a través de les arts? (15 respostes)

Falta capacitat de risc des de les escoles per afrontar les implicacions que té la pràctica artística en desafiar allò instituït i despertar consciència crítica des de la sensibilitat. Un punt fort és que cada cop és més evident pel sector artístic que és necessari renovar els vincles amb el sector educatiu, pel que es pot aconseguir renovar vincles.

MANCANCES: manca de temps, manca de formació. PUNTS FORTS: noves tecnologies, artistes en actiu, formació online.

Articular projectes que parteixin de l'experiència dels subjectes implicats.

Una de les principals mancances és la concepció actual que hi ha en algunes escoles on es desvirtua el potencial de l'ensenyament artístic per part d'alguns docents que la consideren una matèria de segona categoria. Un dels punts forts és també el potencial docent que creu en l'ensenyament artístic que es forma i lluita per que a les seves escoles les arts tinguin pes dins del currículum.

Falta de coneixement acompanyat d'un gran interès per fer lloc a les arts als centres.

Caldria desenvolupar projectes que acompanyin als centres en processos interdisciplinaris en els que les arts juguin un paper important

Hi ha un gran problema d'autoestima general que fa que no valorem els nostres creadors, ni la nostra cultura ni en general moltes persones se sentin amb inquietud ni

interès per dialogar amb les poetes, els artistes, els creadors del nostre temps. També tenim una sèrie de tòpics que ens anquilosen i que pensant-nos que som molt moderns anem reproduint esquemes constantment. Molta literatura de l'educació artística també ens ha fet molt de mal...és important simplificar una mica més les coses.....

Mancances: una àmplia visió cultural, implicació dins l'àmbit de la cultura, compromís de les institucions amb la creació cultural, interès per la cultura i les diferents manifestacions culturals, capacitat de gaudir de les arts, inseguretat a tots nivells i por als canvis i a la incertesa. Excessiva burocratització dels centres, excessiva exigència per part de l'administració i les famílies cap als centres. Manca de capacitat de treball col·laboratiu als centres i amb les famílies. Manca de visió democràtica real i implicació. Punts forts: professionals que exploren estratègies i generen projectes, famílies amb ganes de canviar i professors amb ganes de modificar pràctiques i provar coses noves. Recursos disponibles, recerques i mapejats sobre l'educació artística i les arts. Possibilitats de generar propostes. Possibilitats de crear propostes en xarxa.

Mancances d'entendre el fet artístic com a generador de l'esperit crític i generador de pensament.

Mancances: espais d'intercanvi per aquells/es més escèptics o que no han descobert com fer-ho puguin descobrir que sí que és possible. Punts forts: sembla que hi ha un canvi i un moviment de nova renovació pedagògica.

Qualsevol tipus de coneixement es beneficiaria de la comprensió del procés artístic (millor, "procés creatiu"), que hauria de tenir molta més importància que els productes artístics, ja que aquests només serien una més de les possibles aplicacions d'aquells processos. Això seria ensenyament a través de les arts, molt més important i transcendent que l'ensenyament de les arts, que malauradament és el que avui domina.

Les mancances principals són la falta de visibilitat i hàbits adquirits sobre el fet artístic en general dins de l'àmbit educatiu. Cal entrar l'art a dins de l'escola de forma continuada i ajudar als docents la manera de fer-ho. Els punts forts és la imaginació i creativitat del propi alumnat i professorat.

Mancances: formació de mestres/ Inseguretat davant el fet artístic Punts forts: creativitat/ aprenentatge col·laboratiu / contextos d'experimentació i descoberta... Potser falti una mirada artística en el dia dia de l'aula?

Com a mancança destacaria la falta de formació del professorat ja des de la universitat en relació a l'educació artística. Com a punt fort penso que si tractem l'ensenyament de les arts com a element proper a la realitat i al món en què viuen els nostres alumnes podem provocar la motivació necessària perquè es doni l'aprenentatge. Uff, crec que es indiferent per on començar. Cal partir dels contextos i les necessitats de cada col·lectiu.

En certa manera existeix una convergència de llenguatges i metodologies entre com s'està parlant d'innovació educativa i els processos de treball artístic contemporani, fet que podria facilitar la incorporació de les pràctiques artístiques com una eina de treball habitual dins dels centres.

INTEGRACIÓ I HORIZONTALITAT

6. Com haurien de ser els projectes artístics per tal de crear vincles i construir sinergies entre l'aprenentatge formal, el no formal i l'informal? (14 respostes)

Projectes transdisciplinaris i a llarg termini, haurien de permetre un anar i venir continuat dins i fora de l'escola. Haurien de poder-se articular amb les diferents facetes del coneixement. S'hauria d'esperar d'ells la possibilitat de desbordament i la producció d'aprenentatges emergents que entressin en diàleg amb els processos instituïts del centre.

- Transversals - Creatius - Reflexius - Col·laboratius - Oberts a la comunitat educativa i l'entorn - Adaptats al context social i a les necessitats de cada grup.

Més que relatiu als projectes artístics, aquestes sinergies depenen de les institucions i organitzacions implicades, dels espais de trobada que propicien, de com dialoguen i es relacionen.

Els projectes artístics han de ser projectes interdisciplinaris on les diferents àrees conflueixin en un mateix projecte, enriquint-se amb les diferents visions.

Vinculant el món de les arts amb els centres des d'una perspectiva col·laborativa i no de consum de propostes tancades, donant protagonisme als centres i en definitiva a joves i infants.

Si penso en els projectes que he desenvolupat amb les alumnes, se'm fa difícil descriure com hauria de ser. Cada projecte artístic té la seva trajectòria i es mou en contextos depenent de la forma que va prenent i del grup que el va conduint. La clau per a que el projecte tingui connexió més enllà de l'aula és partir del primer cercle (la relació d'un mateix amb l'entorn) i progressivament anar-lo ampliant. Aquests cercles els ampliem fent servir estratègies performatives, de la fotografia, del vídeo, de les arts visuals, etc..

Projectes vinculats amb altres agents externs a l'escola: fets i esdeveniments socials, creadors, artistes, institucions artístiques....

Projectes lligats a la realitat, vivenciats, on s'ensenyi i quedi palés l'existència d'aquests vincles mitjançant una reflexió conjunta de tots els agents educatius. Projectes que vagin més enllà de pures activitats, que siguin prou complexes per a implicar diferents àmbits.

Haurien de ser projectes creatius que responguin a necessitats i mancances concretes de la societat (ja sigui de l'individu, d'un grup, local, general,...). Més proposar recerques, que no limitar exclusivament els resultats a allò "artístic".

Haurien de ser projectes pluridisciplinaris, oberts i flexibles.

Transversals, implicadors, engrescadors i col·laboratius
Espontanis

Globals, integradors, transversals

Sempre relacionats amb la realitat i l'entorn proper dels alumnes per tal que els trobin significatius i amb sentit, fet que els farà tenir curiositat i interès per continuar descobrint i avançant

7. Com haurien de ser els projectes artístics per tal de crear vincles amb l'entorn? (16 respostes)

ídem a 6

Cal diluir les fronteres i entendre els projectes més enllà de les parets de l'aula. S'han d'involucrar altres espais i agents.

Ho vinculo a la resposta 5 i 6, d'una banda té a veure amb les relacions "institucionals", els vincles amb col·lectius de l'entorn i, d'altra banda, amb la capacitat per involucrar els subjectes, les persones, a través d'experiències substantives.

Els projectes artístics han d'estar vinculats amb el barri, població., els artistes on estigui el centre educatiu per tal de fer present l'art més proper i fer que el patrimoni cultural entri a l'escola.

Establin el treball en xarxa de centres educatius i institucions artístiques (museus, centres d'art, escoles d'art, col·lectius d'artistes...) en projectes compartits, (continúo amb la resposta anterior i vaig ampliant...em costa molt definir exactament tal i com està formulada la pregunta. Crec que és quelcom més profund que va més enllà de l'estructura aula. entorn. familiar....). Crec que cal un replantejament general que permeti veure que les arts necessiten modes propis de comprensió que van més enllà dels que s'estableixen als currículums i altres documents-marc. Aquests modes parteixen de treballar aspectes més abstractes dels que estem acostumats però que se centren directament amb les arts i el que exploren: ritmes, moviments, posicions, trajectòries, pulsions.... i aquests no s'expliquen sinó que es fan i es comprenen mentre es fan: "learning by doing". Així mica en mica es va creant una consciència que trasllada les arts d'una sèrie de noms i significats tancats a una serie de processos que obren altres modes de veure i viure i sobretot a la possibilitat crear i interactuar amb la creació cultural.

Projectes relacionats amb el barri, associacions...

Com he dit anteriorment lligats a la realitat i l'entorn.

Si els projectes de recerca (artística/creativa), en el sentit de la resposta anterior, estan ben definits i pensats, l'entorn automàticament estarà vinculat de forma important. De qualitat i dirigits per professionals de l'art a poder ser en actiu, o que ho hagin estat, que hagin viscut l'experiència del fet artístic per poder-la transmetre de primera ma. Les escoles s'haurien de vincular amb creadors de tots els àmbits (dansa, teatre, música, art visual i plàstic, poesia, etc.) propers al centre s'hi n'hi ha o anar a buscar-los encara que estiguin més lluny.

Transversals, implicadors, engrescadors i col·laboratius participatius i recíprocs

Buscant referències actuals d'artistes o grups de treball, connectant amb l'activitat artística del poble, districte, ciutat. Obrint la mirada de les obres artístiques que hi ha carrer.

Tenint relació i treballant conjuntament amb les diferents institucions, equipaments i equips propers al nostre centre.

Treballant temàtiques i problemàtiques reals de l'entorn. No treballar les arts desvinculades dels altres coneixements.

Hauria de partir del àlisis i diàleg amb el propi entorn, fent-lo partícep del projecte, ja sigui com subjecte col·laborador, protagonista.

8. Com haurien de ser els projectes artístics per tal de crear vincles amb les famílies?(15 respostes)

ídem a 6

Cal implicar-los en els projectes: fent recerca, participant a l'aula, aportant el seu punt de vista, etc.

També té a veure amb la resposta 5 i 6, d'una banda per les relacions que l'escola cultiva amb les famílies i, d'altra banda, per la capacitat d'involucrar els subjectes, les persones, a través d'experiències substantives.

Els projectes artístics han de ser el màxim participatius possibles amb les famílies, fent participar els "experts" externs i compartint al màxim el procés i resultat dels diferents projectes.

Per un costat els projectes artístics haurien de concloure en diferents formes d'exposició pública (mostres de classe, de centre, de barri, de ciutat) amb múltiples

formats i per altra part haurien de permetre involucrar en la mesura del possible les pròpies famílies en els processos creatius (aportant sabers de tota mena, dades o informació, o involucrant-los fins i tot en accions o performances)

Aquest aspecte ve sol quan es treballa de la manera que exposava anteriorment. Té a veure amb la trajectòria que pren el propi projecte i la necessitat va sorgint per ella mateixa. Es tracta d'anar creant les condicions perquè una proposta generi i es desenvolupi. I aquesta ja portarà a la necessitat d'establir relacions amb les famílies o amb l'entorn o amb el que en aquell moment es cregui necessari. De fet de la meua experiència tot això ha emergit sol. A base d'anar cuidant el context, crear les condicions, treballar molt la posició i el ritme i anar cuidant.

Projectes amb participació de famílies a través o amb institucions artístiques o simplement en col·laboració amb l'escola.

Projectes que impliquen realment a les famílies de forma activa o com a observadors actius. Atractius.

Projectes de recerca més orientats a l'emoció, a les relacions entre persones properes físicament, als problemes, dubtes i angoixes de la llar.

Actualment s'ofereixen cursos on les famílies poden anar a ballar amb els fills i filles per compartir moments inoblidables. Companyies de dansa, serveis educatiu i professionals en general, comparteixen els seus sabers per fer extensives aquestes experiències. Algunes famílies reproduïxen a casa aquesta activitat. Tots gaudim i compartim ballant i això fa que els llaços emocionals que es creen quan ballem amb els nostres infants siguin molt perdurables i saludables. Als nens i nenes, els dona seguretat poder expressar-se lliurement a través del moviment amb la seva família i els seus mestres. Alguns projectes artístics que ja existeixen, caldria vincular-los a l'escola. Es podrien fer jornades i tallers i aprofitar esdeveniments com celebracions, etc. on famílies, mestres i alumnat compartissin ballant. Això a més crearia vincles molt necessaris i positius per a tota la comunitat educativa.

Transversals, implicadors, engrescadors i col·laboratius participatius i oberts

Deixant aportar materials, idees, experiències, convidar-los a la presentació d'esdeveniments, participant en la creació.....

Fent-los participar i implicant-los en els projectes que es duen a terme a l'escola.

Els vincles es creen amb més facilitat quan per la família la col·laboració que faci tingui significació per ella mateixa i no es sostingui només en el fet que ho demanen des de l'escola.

PROGRAMES EDUCATIUS

9. Com penses que haurien de ser els projectes educatius d'innovació per tal que esdevinguessin pràctiques de referència? (15 respostes)

Hi hauria d'haver uns marcs de reconeixement professional i públic més fermes adaptats als nostres temps, que es puguin compartir a la xarxa i que involucrin el màxim d'agents possibles.

Incorporar el que, a grans trets, he anat definint a les preguntes anteriors.

Els projectes educatius d'innovació haurien de ser el resultat d'un treball en equip dels claustres on tots els llenguatges, incloent l'artístic com un més d'ells, on els alumnes aconseguissin una visió global del món i no compartimentada per àrees.

Crec que queda respost en el conjunt de les preguntes anteriors

Projectes que vinculessin professionals diversos que provinguin de diferents àmbits i que els mogui una inquietud comuna de canvi i transformació real. Projectes amb suport per a que puguin ser documentats de la millor manera per després difondre les possibilitats i permetre que es realitzin en altres contextos. Projectes que els mogui la honestat, la horitzontalitat i la cura i que tinguin en compte els temps, les posicions, els moviments. Projectes silenciosos que permetin anar fent de manera sana, real i propera dins els centres i no els mogui la necessitat de protagonisme.

Vinculats amb l'entorn, amb artistes de referència i generadors de discurs.

Complexos, atractius, creatius, holístics i ben enregistrats per a que siguin reals per a l'observador.

Imagino el projecte innovador com un paraigua. La punta és l'educació en la creativitat, un projecte de recerca, les múltiples varetes diferents concrecions en diversos àmbits, que també estan formant una xarxa amb la tela que les uneix. Quan plou i el fem servir, del projecte inicial baixa l'aigua creativa per les varetes i es concreta. Si posem el paraigua cap a baix, recollirem les propostes i visions de molts àmbits que ajudaran a donar respostes transversals i integradores a les preguntes iniciàtiques de la recerca. No parlo exactament d'educació per projectes tal i com s'entén avui, sinó d'evitar la pèrdua constant de creativitat per part de l'alumnat, de mantenir-la, reforçar-la i aplicar-la a la resolució de problemes reals.

Hi ha projectes educatius d'innovació que ja existeixen i que podrien esdevenir pràctiques de referència. Un exemple podria ser fer extensiu la fórmula artística aplicada al Cicle Inicial de l'IEA Oriol Martorell a més CEIPS. Les Unitats Didàctiques de programació integrada (artística i d'altres matèries) són una referència que es podria aprofitar com a projecte educatiu.

Ben plantejats, en col·laboració amb institucions vinculades als llenguatges artístics, amb un vessant social important.
la hòstia!

Fent propostes metodològiques concretes però prou obertes per poder adaptar-les al seu entorn. Oferint el fet de treballar amb alguns artistes? Obertes al currículum de les altres matèries....

Què és innovació? Poder introduir d'una vegada les maneres de fer "innovadores" del segle XX, sempre a partir de les necessitats de la comunitat d'aprenentatge i sempre creativament. Hauríem de parlar de maneres de fer, més que pràctiques en concret.

Crec que han de donar resposta als reptes que ara s'estan plantejant. Per això haurien d'estar molt ben avaluats i per altra banda caldria treballar-ne com es fa una transferència eficient dels sabers produïts, com es gestiona la seva disseminació.

**Vols dir alguna cosa més?
(3 respostes)**

Cal revisar els processos d'interrelació del sector artístic amb l'educatiu: la incorporació d'artistes a les aules per se no és suficient per promoure una educació artística de qualitat. Tot i així, els programes de col·laboració entre institucions culturals, educatives i artístiques no deixen de ser una oportunitat.

He respost les preguntes com artista, pensant en tot moment amb l'experiència d'aquests anys transportant les alumnes d'Educació Infantil de la universitat a les arts i cada cop he vist més clar la necessitat de deixar de banda l'excessiu control, estructuració i model que anquilosa l'aprenentatge, el fa un simple gestor per basar-me en la relació que es crea i en el que des de la meva posició com artista puc transmetre a les meves alumnes i que permet un canvi radical del punt de vista que passa per triar des d'on vols mirar i com. Em resulta complicat pensar les respostes en termes educatius tal i com estan formulats actualment. De fet a la Universitat tinc carta blanca per no fer-los servir i obrir altres espais que permetin crear ja que sinó quedava tancada en uns significats que no em deixaven transportar les alumnes cap a la complexitat i la intensitat de les arts.

Com especialista en Arts Escèniques, he focalitzat més les respostes d'aquest qüestionari en allò que conec més, la dansa el teatre i la música. Voldria afegir, que la dansa i la música són disciplines artístiques que ajuden a convertir l'esforç en quelcom agradable i que si es cultiven ajuden a crear un equilibri interior que aporta benestar i satisfacció als infants com deia Yehudi Menuhin. Per l'experiència que ja tenim, els ensenyaments artístics resulten ser de gran valor educatiu.

Annex 29. Enquesta inicial: Estat de la qüestió – Paraules clau Enquesta inicial

CONCEPTES I PARAULES CLAU

Com creus que s'entén l'educació artística als centres?

manualitats	manca de reconeixement com a llenguatge expressiu	activitats descontextualitzades
passar-ho bé fent coses boniques		elaboració d'un producte estètic
copiar els autors	realitat variada	eix d'aprenentatge en determinats centres
experimentar tècniques	concepció procedimental	activitat relacionada amb les festes i celebracions del calendari, repetides cíclicament
perspectiva auto-expressionista	àrea cohesionadora d'altres àrees als projectes	temps de joc
perspectiva poc articulada i acrítica	arts aplicades	manca d'implicació més enllà de la contemplació estètica
servei de decoració a les escoles	manualitats centrades en el folklore i les festes populars	reducció a formes artístiques tradicionals
2 visions dels centres: manualitats o processos creatius	còpia dels artistes	imitació com a metodologia
poc treball a la cultura artística		

poc espai de creació	experimentació amb materials	manca de valoració coma forma de creació de coneixement
treball molt individualitzat	(secundària) aprenentatge de tècniques i processos tancats	manca d'hores i recursos, variació rellevant en funció dels centres
col·leccions de manualitats (àlbums)	reproducció dels artistes	
alguns centres: visió interdisciplinari		

PARAULES CLAU: manualitats, bonic, oci, experimentar, tècniques, auto-expressionista, acrítica, decoració, manualitats, processos creatius, cultura artística, espai, creació, individualitzat, col·leccions, manualitat, àlbums, interdisciplinari, reconeixement, llenguatge, expressió, realitats, procedimental, cohesionadora, arts aplicades, manualitats, folklore, festes, celebracions, còpia, experimentació, materials, tècniques, processos tancats, reproducció, còpia, descontextualització, producte, estètica, eix, festes, celebracions, calendari, joc, poca implicació, contemplació, formes, tradició, cimentació, còpia, creació, coneixement, hores, recursos, variació.

2. Com creus que s'hauria d'entendre?

generador de pensament	no hi ha una manera única	Técnica. Conèixer i experimentar
treball transversal, connexions amb l'entorn quotidià i la realitat	eina d'exploració i representació del món	afinar sensibilitat, habilitat i mirades
treball a partir de la reflexió	espai de construcció d'identitats, comprensió crítica de la cultura visual	integrada i normalitzada dins el sistema educatiu

pensament crític	de l'alumnat	dansa: geografia de la intel·ligència integral
diàleg constructiu	espai d'expressió: dimensió plàstica	dansa: capacitat de coneixement
incorporació de les noves tecnologies	espai d'intersecció	dansa: praxis personal
rellevància en el claustre	<hr/>	dansa: raó del propi cos
rellevància al claustre	cultura: centre com a espai cultural de creació, intercanvi i laboratori	generador de contextos d'experimentació, diàleg i coneixement
pensament, acció o emoció	dimensió poètica	neurociència: demostració de la influència de la música en totes les àrees de desenvolupament dels infants
generador de respostes a preocupacions, problemes i interessos per a la construcció d'un món millor	processos propis i orgànics centrats en la incertesa	música i ed, visual i plàstica com a estratègia educativa (no només l'assignatura)
aporta diferents maneres d'entendre el món i a nosaltres mateixos	Actitud docent: to, posició, energia...	entendre el món artístic dins l'àmbit creatiu, social i històric
Investigació artística com a font de coneixement	Horitzontalitat, diàleg	relacionada amb les diferents àrees i les competències del currículum
articulació de narratives pròpies (per part de l'alumne)	centrar el coneixement del patrimoni i el llegat dels artistes	
	posicionament actiu	

PARAULES CLAU: generador, pensament, transversal, reflexió, crític, constructiu, tecnologia, claustre, acció, emoció, viure, entendre, veure, món, nosaltres mateixos, respostes, preocupacions, problemes, interessos, construcció, món, veure, investigació, font, coneixement, narratives, pròpies, alumne, mode, eines, exploració, representació, món, espai, construcció, identitats, comprensió, crítica, cultura visual, alumne, espai, expressió, dimensió, plàstica, intersecció, cultura, centre, espais culturals, creació, intercanvi, laboratoris, dimensió, poètica, processos, orgànics, incertesa, actitud, to, posició, energia, horitzontalitat, coneixement, patrimoni, llegat, artistes, posicionament, activisme, conèixer, experimentar, afinar, sensibilitat, habilitat, mirada, integració, dansa, geografia, intel·ligència, coneixement, praxis, raó, cos, contextos, experimentació, diàleg, coneixement, neurociència, demostració, influència, música, àrees, desenvolupament, nen, música, visual i plàstica, estratègia, educació, món, àmbit, creativitat, cultura, història, relació, àrees, competències, currículum.

3. Quines mancances creus que hi ha a l'educació de les competències de l'àmbit artístic a l'escola?

Formació i reciclatge dels professors	visió suplementària de l'educació artística i que no facilitats l'adquisició de les competències corresponents	manca de coneixements d'història de l'art, educació visual i tècniques artístiques
Manca de seguretat		bàsicament que no s'ensenya
Manca de capacitat d'innovació	no especialista a educació primària: depèn de les ganes i bona voluntat dels docents	prioritats instrumentals
Manca de complicitat entre docents i centres		manca de formació del professorat
Generar espais d'aprenentatge i intercanvi amb el barri: centres artístics i artistes.	Manca un especialista de visual i plàstica a ed, primària	revisió de les competències
Focus educatiu i marc	desconeixement i mesures	educació en la creativitat per educació artística

<p>Especialistes o assessors professionals</p> <p>(dansa) manca d'una bona base en la formació inicial dels docents</p> <p>(dansa) manca de recursos de formació continuada per al professorat</p> <p>(dansa) manca de recursos</p> <p>manca de tractament de la cultura artística</p> <p>el desconeixement duu a ignorar les oportunitats de l'educació artística</p>	<p>contradictòries</p> <p>Reflex del problema social: no hi ha sensibilitat, no es valora...</p> <p>docents actuen en relació a les vivències, imaginari que han tingut</p> <p>docents insegurs per la manca de domini del tema, tècnica</p> <p>docents insegurs pel canvi metodològic a l'aula i els canvis de rols</p>	<p>eix clau de tota la resta d'àmbits</p> <p>model de sistema educatiu del s. XIX i no dels s. XX</p> <p>manca de materials, espais, tallers...</p> <p>manca de formació</p> <p>manca de creativitat</p> <p>treball de la creativitat de manera global i col·lectiva</p>
--	--	--

PARAULES CLAU: formació, reciclatge, seguretat, capacitat, innovació, espais d'intercanvi, focus educatiu, marc, especialistes, formació inicial, formació continuada, recursos, cultura artística, coneixement, visió real, especialista, desconeixement, sensibilitat, coneixement, inseguretat, rols, coneixements, específic, tècniques, educació artística, ensenyar, prioritats, formació, competències, creativitat, àmbits, model, antic, anquilosat, materials, espais, formació, creativitat, creativitat, globalització, col·lectivitat.

4. Quines creus que haurien de ser els contextos d'aprenentatge que facilitin la comprensió del fet artístic?

<p>tots processos artístics i processos d'aprenentatge no tenen sentit en el marc de l'aula</p> <p>tot l'espai escolar coherent</p>	<p>contextos que ajudin a desenvolupar una mirada crítica i pròpia (i no en produir objectes artístics)</p>	<p>experiències riques en funció dels contextos</p> <p>relacions de curt, mig i llarg recorregut</p>
---	---	--

PARAULES CLAU: tots, processos, artístics, aprenentatge, sentit, marc, aula, context, desenvolupament, mirada crítica, mirada pròpia, experiències riques, relacions.

5. Quines creus que són les mancances i quins els punts forts que cal tractar per afavorir l'aprenentatge de/a través de les arts?

<p>CARÈNCIAS</p> <p>Capacitat de risc</p> <p>Reto de aquella instituïda</p> <p>despertar consciència crítica des de la sensibilitat</p> <p>articula projectes que parteixin de l'experiència dels subjectes implicats</p> <p>concepció de l'educació artística d'algunes escoles</p>	<p>PUNTS FORTS</p> <p>renovar els vincles amb el sector educatiu</p> <p>noves tecnologies</p> <p>artistes en actiu</p> <p>formació online</p> <p>potencial del docent que creu en l'educació artística i que es posiciona perquè en els seu centre les arts hi tinguin</p>
---	---

manca de temps	representació
manca de formació	professionals que explorin estratègies i generin projectes
visió de l'àrea com una matèria de segona categoria	famílies amb ganes de canviar
manca de reconeixement	professors amb ganes de modificar practiques i provar coses noves
projectes que acompanyin els centres en processos interdisciplinaris son l'art jugui un paper important	recursos disponibles
problemes d'autoestima	investigació
no valorem els nostres creadores, cultura en general	mapejats sobre educació artística i les arts
no creem diàlegs amb fells poetes, artistes, creadors del nostre temps	Possibilitat de generar propostes
tòpics que es repeteixen i anquilosen	Possibilitat de propostes en xarxa
molta literatura de la educació artística ha fet molt de mal	sembla que hi ha un canvi i un moviment de nova renovació pedagògica
cal simplificar més les coses	imaginació del propi alumnat i del professorat
cal amplia visió cultural	

<p>implicació dins l'àmbit de la cultura</p> <p>compromís de les Instituciones con la creació cultural</p> <p>interès por la cultura y les diferents manifestacions culturals</p> <p>capacitat de gaudir de les arts</p> <p>inseguretat a tots els nivells</p> <p>por als canvis i a la incertesa</p> <p>excessiva burocratització de los centres, excessiva exigència per part de l'administració</p> <p>excessiva exigència per part de les famílies als centres</p> <p>falta de visió democràtica real i implicació</p> <p>falta de enteniment del fet artístic com generador de l'esperit crític i generador de pensament</p> <p>falta d'espais d'intercanvi per aquells més escèptics</p>	<p>creativitat</p> <p>aprenentatge col·laboratiu</p> <p>contextos d'experimentació i descobriment</p> <p>motivació per a l'aprenentatge si tractem l'educació artística com un element pròxim a la realitat i al món dels alumnes</p> <p>Convergència de llenguatges i metodologies sobre la innovació educativa i els processos de treball artístic contemporani que facilita la incorporació de practiques artístiques</p> <p>eina de treball en els centres</p>
--	--

<p>comprensió del procés artístic- procés creatiu</p> <p>falta de visibilitat</p> <p>hàbits adquirits sobre el fet artístic</p> <p>entrar l'art dins de l'escola de forma continuada</p> <p>ajudar a los docents a fer-ho</p> <p>mirada artística en el dia a dia en el aula</p> <p>llacunes en la formació inicial de los docents</p>	
--	--

CARÈNCIES: risc, valentia, transgressió, crítica, sensibilitat, interpel·lació, concepció, temps, formació, prestigi, coneixement, projectes, interdisciplinarietat, importància, autoestima, valoració, diàleg, artistes, creadors, tòpics, estancament, literatura, simplificació, visió cultural, àmbit cultura, institucions, creació, cultura, manifestacions, cultural, arts, gaudi, inseguretats, por, canvis, incertesa, burocratització, centres, exigència, administració, exigència, família, centres, visió, democràcia, implicació, enteniment, generador, coneixement, esperit crític, pensament, coneixement, espais intercanvi, comprensió, processos, artístic, art, escola, ajuda, mirada artística, aula, formació, formació inicial.

PUNTS FORTS: vincles, tecnologia, artistes, formació online, activisme, estratègies, projectes, canvi, pràctiques, millora, canvi, recursos, investigació, mapejat, noves propostes, xarxa, propostes, canvi, renovació, imaginació, alumnat, professorat, creativitat, col·laboració, experimentació, descobriment, motivació, realitat, alumnes, motivació, realitat, creativitat col·laboració, experimentació, descobriment, motivació, llenguatges, realitat, món alumnes, eines, treball, centre.

6. Com haurien de ser els projectes artístics per crear vincles i construir sinèrgies entre l'aprenentatge format, el no formal i l'informal?

Projectes transdisciplinaris i a llarg termini	transversals	(sinèrgies) depenen de les institucions i organitzacions implicades, dels espais de trobada que afavoreixin, del diàleg i de la relació
Permetre anar i venir de l'escola	creatiu	
permetre articular diferents aspectes del coneixement, amb possibilitat de desbordament	reflexius	
producció d'aprenentatges emergents en diàleg amb els processos instituïts al centre	col·laboratius oberts a la comunitat educativa y el entorno col·laboratius oberts a la comunitat educativa i a l'entorn	interdisciplinaris confluència de diferents àrees
partir dels contextos i les necessitats de cada col·lectiu	adaptats al context social i a les necessitats de cada grup	vincular el món de les arts amb els centres: punts de vista
projectes vinculats a agents externs a l'escola (fets, accions socials, creadors, artistes, institucions artístiques...)	creatius	donar protagonisme als centres, joves i infants
projectes lligats a la realitat	respondre a les necessitats i carències concretes de la societat	cada projecte artístics té la seva trajectòria
vivencials	proposta d'investigació no limitada al "fet artístic"	projecte que es mou i pren forma del grup dels qual s'encarrega

<p>reflexió conjunta de tots els agents educatius</p> <p>motivadors, donen sentit</p> <p>curiositat i interès per continuar descobrint i avançant</p>	<p>pluridisciplinars, oberta si flexibles</p> <p>transversals, col·laboratives, motivadores i que requereixen implicació</p> <p>espontànies</p> <p>globals, integradores, transversals</p> <p>relacionades amb la realitat i l'entorn proper, significatives i amb sentit</p>	<p>Clau per a la connexió més enllà d'aula; partir del primer cercle (relació d'un mateix amb l'entorn) i progressivament anar ampliant</p> <p>Estratègies per ampliar els cercles: estratègies performatives, fotografia, vídeo, arts visuals...</p> <p>més enllà de les activitats</p>
---	---	--

PARAULES CLAU: Transdisciplinarietat, interdisciplinarietat, llarg termini, escola, fluïdesa, realitat, coneixement, desbordament, diàleg, centre, missatges, emergència, contextos, necessitats, vincles, projectes, agents, externs, artistes, motivadores, sentit, curiositat, interès, descobriment, avenç, projectes, realitat, vivencial, reflexió, agents, motivadores, pluridisciplinars, interdisciplinarietat, obertura, flexibilitat, transversals, col·laboratius, motivadors, implicació, espontanis, globals, integradors, transversals, realitat, entorn, significatius, sentit, connectats, cercle, relacionats, progressius, sinèrgies, institucions, organitzacions, diàleg, espais, trobada, relació, interdisciplinarietat, àrees, confluència, vincles, col·laboratiu, protagonisme, alumnat, projectes, trajectòries, projecte, moure, formes, connexió, entorn, performatiu, fotografia, vídeo, arts visuals, activitats.

7. Com haurien de ser els projectes artístics per crear vincles amb l'entorn?

<p>diluir fronteres</p> <p>entendre els projectes més enllà de l'aula. Involucrar altres espais i agents a més del centre educatiu</p> <p>diàleg amb l'entorn, fent que participi al projecte</p> <p>rols diferents de l'entorn; subjecte, col·laborador</p>	<p>té a veure amb les relacions "institucionals"</p> <p>vincles amb col·lectius de l'entorn</p> <p>vincles amb el barri, població, associacions i equipaments, districte.</p> <p>vinculació amb els artistes</p>	<p>establir el treball en xarxa: centres educatius i institucions artístiques (museu, centres d'art, escoles d'art, col·lectius d'artistes...)</p> <p>projectes compartits</p> <p>Les arts necessiten maneres pròpies de comprensió més enllà dels currículums i altres documents-marc</p>
--	--	--

PARAULES CLAU. fronteres, projectes, aula, implicar, espais, agents, centre educatiu, diàleg, entorn, implicar, projectes, rols, entorn, subjecte, col·laborador, protagonista, relacions, institucions, vincles, col·lectius, entorn, vincles, barri, població, associacions, equipaments, entorn, vincle, artistes, projectes, compartir, formes, comprensió, currículum, documents, marc.

8. Com haurien de ser els projectes artístics per crear vincles amb les famílies?

<p>implicació als projectes: investigació, participació a l'aula, punts de vista...</p>	<p>Relacions que l'escola cuida amb les famílies</p>	<p>Facilitar la participació dels agents externs</p>
---	--	--

projectes amb participació activa de famílies, observadors actius	Capacitat d'involucrar els subjectes, les persones a través d'experiències substantives	Compartir al màxim el procés i els resultats dels projectes
projectes atractius per a ells també	depèn de la trajectòria del propi projecte	concloure de diferents maneres d'exposició pública
participació de famílies a través/amb institucions artístiques	la necessitat sorgeix per ella mateixa	múltiples formats expositius
Col·laboració amb l'escola	crear condicions perquè una proposta s'iniciï i es desenvolupi	permetre que les famílies s'involucrin als processos creatius (dades, informació) buscant la seva implicació, accions i/o performances
projectes d'investigació orientats a l'emoció: les persones properes físicament, problemes, dubtes, angoixes	cuidar el context, crear las condiciones para que la relació sigui formalitzada	(dansa) Mestres, famílies i alumnes junts per crear vincles
Formació on els pares i mares poden anar-hi conjuntament amb els fills i filles	transversals, motivadores, participatives, oberts, col·laboratius i que requereixin la implicació	

PARAULES CLAU: implicació, projectes, investigació, participació, aula, punt de vista, projectes, participació, acció, observació, acció, projectes, atractius, participació, famílies, institucions, col·laboració, escola, projectes, investigació, emoció, persones, proximitat, dubtes, angoixes, relacions, escola, conreu, famílies, involucrar, subjectes, implicar, persones, experiències, trajectòria, projecte, necessitat, condicions, propostes, desenvolupament, contextos, condicions, relació, participació, participació, agents externs, compartir, facilitar, concloure, formes, exposició, públic, formats, formes d'exposició, involucrar, famílies, processos, dades, informació, implicació, acció, performances, dansa, mestres, famílies, alumnes, junts.

9. Com creus que haurien de ser els projectes educatius d'innovació perquè arribin a ser practiques de referencia?

<p>Marc de coneixement professional i públic més sòlids</p> <p>resultat d'un treball en equip: claustres</p> <p>visió global del món i no compartimentada per àrees</p> <p>projectes que vinculin professionals diversos de diferents àmbits</p> <p>inquietud comuna respecte al canvi i a la transformació</p> <p>projectes amb ajuda</p> <p>ben documentats i bona difusió</p> <p>aplicables a altres contextos</p> <p>oberts al currículum d'altres àmbits</p> <p>parlem de maneres de fer, més que</p>	<p>honestos</p> <p>horitzontals</p> <p>sensibles als temps, posicions i moviments</p> <p>ben plantejats</p> <p>creatius</p> <p>en col·laboració amb institucions</p> <p>amb un costat social important</p> <p>projectes silenciosos que permetin anar avançant de manera sana, real i propera dins dels centres i no estiguin moguts per la necessitat de protagonisme</p> <p>aplicar projectes que ja funcionen, per exemple, IEA Oriol Martorell. UD integrades de totes les àrees en són un referent</p>	<p>vinculats a l'entorn</p> <p>vinculats amb artistes de referencia i generadors de discurs</p> <p>complexos, atractius, creatius, holístic i ben gravats (reals per a l'observador)</p> <p>Què és motivació?</p> <p>a partir de les necessitats de la comunitat d'aprenentatge com a un paraigua</p> <p>La punta – la creativitat, projecte d'investigació</p> <p>Varetes – les aportacions dels diferents àmbits</p> <p>Tela – xarxa</p> <p>Aigua de la pluja – projectes que acabin integrats a cada àmbit</p> <p>Paraigua voltejat – recull totes les propostes dels diferents àmbits per propostes transversals i integradores</p> <p>Donar resposta a les qüestions inicials</p>
--	---	--

practiques en concret donar resposta als reptes que ara s'estan plantejant molt ben avaluats transferència eficient dels sabers produïts	fer propostes metodològiques concretes, però obertes per poder ser adaptades treball amb alguns artistes gestió de la seva disseminació	evitar la pèrdua constant de creativitat resolució de problemes reals a través del pensament creatiu
---	---	---

PARAULES CLAU: marcs, coneixement, professional, públic, fermesa, resultats, treball en equip, clautres, visió, global, món, compartimentació, àrees, projectes, vinculació, professionals, àmbits, inquietud, canvi, transformació, projectes, ajuda, documentació, difusió, context, obertura, currículum, àmbits, modes, pràctiques, resposta, reptes, avaluació, transferència, eficiència, sabers, honestat, horitzontalitat, posicions, moviments, plantejaments, creativitat, col·laboració, institucions, social, projectes, silenciosos, avenç, realitat, proximitat, centres, protagonisme, transferència, projectes, pràctiques, integració, referents, propostes, metodologies, obertura, adaptabilitat, artistes, gestió, difusió, transferència, vinculació, entorn, vinculació, artistes, referents, discurs, complexitat, atracció, creativitat, holístic, observador, realitat, innovació, necessitats, comunitat, aprenentatge, paraigua, punta, creativitat, projecte, investigació, varettes, aportacions, àmbits, tela, xarxa, pluja, projectes, concreció, àmbits, paraigua, propostes, àmbits, propostes, transversalitat, integració, respostes, qüestions, pèrdua, creativitat, resolució, problemes, realitat, pensament, creativitat

10. Vols afegir algun altre comentari?

revisar els processos d'interrelació del sector artístic i educatiu	control excessiu
---	------------------

<p>programes de col·laboració entre institucions educatives i artistes són una oportunitat</p> <p>la incorporació d'artistes a les aules no és suficient per una educació artística de qualitat</p> <p>art, dansa i música són disciplines que ajuden a convertir l'esforç en quelcom agradable</p> <p>les arts ben conreades comporten benestar i satisfacció (Yehudi Menuhin)</p>	<p>estructuració excessiva</p> <p>model estancat</p> <p>gestor més que creador</p> <p>punt d'artista: des d'on es vol mirar i com fer-ho</p> <p>dificultat per pensar respostes en termes educatius</p> <p>obrir espais que permetin crear</p> <p>fer visibles la complexitat i la intensitat de les arts</p>
---	---

PARAULES CLAU: revisió, processos, interrelació, sector, artístic, educació, programes de col·laboració, institucions, educatives, artístiques, oportunitat, incorporació, artistes, aules, educació, artística, qualitat, art, dansa, música, disciplina, conversió, esforç, agradable, arts, conreu, benestar, satisfacció, model, estancament, gestió, creació, artista, mirada, modes, dificultats, pensament, respostes, educació, obertura, espais, creació, visibilitzar, complexitat, intensitat, arts.

Annex 30. Enquesta inicial: estat de la qüestió – Núvols de paraules clau

Pregunta 1



Pregunta 2



Pregunta 3



Pregunta 4



Pregunta 5 mancances



Pregunta 5 punts forts



Pregunta 6.



Pregunta 7



Annex 31. Pauta d'observació de centre

Coautoria: Lourdes Caseny, Bibi Vidal i Ester Forné

Formació de formadors Acompanyament a centre. ICE UAB



GUIA D'OBSERVACIÓ

DEMANDA DEL CENTRE

JUSTIFICACIÓ

- ATENCIÓ EDUCATIVA INCLUSIVA. OPORTUNITATS D'APRENENTATGE PER A TOTHOM
- TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA A TRAVÉS DE LES ARTS
- COMUNITATS D'APRENENTATGE

CONTEXT

- DIFERENTS REALITATS

REFLEXIÓ AMB EL CENTRE: UNA ALTRA MIRADA

- ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES I METODOLÒGIQUES

Espais educatius i agrupaments
Horaris
Espais de diàleg i coordinació
Mesures i suports (docència compartida)
Actuacions educatives d'èxit
Inclusió digital
Acció tutorial
Implicació família (escola oberta a la família)
Treball en xarxa amb l'entorn

Lourdes Caseny · Bibi Vidal · Ester Forné
ACOMPANYAMENT A CENTRE



PLANIFICACIÓ

- OBJECTIUS
- ACTUACIONS

DIAGNOSI I FOCUS

- PUNT DE PARTIDA: CULTURA DEL CENTRE
- OBJECTIUS CLARS: QUÈ PRIORITZEM? ON VOLEM ARRIBAR?
- VISIÓ I MISSIÓ

CAMÍ DE MILLORA

- PROCÉS: PALANQUES I RESISTÈNCIES

IMPACTE, CONTINUÏTAT I SOSTENIBILITAT

- LIDERATGE DISTRIBUÏT: AGENTS IMPLICATS
- DOCUMENTACIÓ DEL QUE ES FA I DEL QUE PASSA
- MECANISMES DE REVISIÓ I PRESA DE DECISIONS

TRANSFERÈNCIA A LA RESTA DE LA COMUNITAT I A ALTRES CENTRES (Treball en Xarxa)

- VISITES A ALTRES CENTRES DE L'ENTORN
- COORDINACIÓ
- INTERCANVI D'EXPERIÈNCIES
- ÚS DE LES XARXES SOCIALS

VALORACIONS I CONCLUSIONS

Annex 32. Pauta d'observació de centre: Escola Ferrer i Guàrdia (resum)

Demanda del centre	Oferiment voluntari. Tenen interès d'iniciar un procés de transformació de centre a través de les arts. Petició d'ajuda i assessorament i formació en centre	
Justificació	Comenten necessitat de canvi. Centre amb un històric controvertit, i necessiten donar un gir a la imatge del centre a nivell pedagògic	
Context	<i>(veure informació ampliada a la tesi)</i> Famílies nivell econòmic mitjà	
Reflexió amb el centre: noves mirades Estratègies metodològiques	Espais educatius	Ubicada al centre de Granollers al costat del Centre d'Arts en Moviment Roca Umbert. Edifici nou de 2 pisos. Aules de tutoria , gimnàs, música i anglès Patis Passadissos: molta cura estètica Volen iniciar un projecte per tal de repensar l'ús dels espais comuns . També van crear l'aula de visual i plàstica.
	Agrupaments	Per edats i nivells Agrupacions per projectes internivell als tallers
	Espais de diàleg i coordinació	Aules comunes: música, patis, aula d'impressió 3D Sala de professors Patis i espais exteriors de jocs diferents
	Mesures i suports (docència compartida)	Persona de suport Especialistes i equip directiu també fan tasques de suport Especialista d'educació artística
	Actuacions educatives d'èxit	Històric de treballs artístics
	Inclusió digital	Ús de la tecnologia de manera correcta
	Acció tutorial	Atenció específica als alumnes correcta.
	Implicació família	Famílies implicades i participatives en diferents propostes proposades pel centre (equip directiu, docents...)
	Treball en xarxa	Interès en participar en projectes col·laboratius és un dels trets principals i identitaris del centre.

	Relació amb l'entorn	Priorització de la relació amb l'entorn proper. Disseny de línia de centre en col·laboració amb el centre Espais d'Arts en Moviment Roca Umbert.
Planificació	Objectius	Transformar el centre per tal de renovar les metodologies a les aules i donar resposta a les noves necessitats. Donar una imatge renovada al centre proveint-lo d'una nova identitat. Actualitzar i unificar la formació dels docents per tal d'iniciar processos de transformació coherent, conjunta i compartida.
	Actuacions	Primer any: Assistència de l'equip pilot a la formació al CESIRE Transferència al centre: formació al claustre (investigadora participa en la formació) Disseny d'un projecte de centre conjuntament amb l'equip pilot Transferir els nous conceptes metodològics a l'aula Incorporar els canvis al PEC
Diagnosi i focus	Punt de partida: cultura de centre	Formació amb l'equip pilot Reunions amb l'equip pilot Claustre: observació participativa. Presentació al centre
	Objectius: què prioritzem? on volem arribar?	Amb l'equip pilot i centre: Acordem que tot el claustre assisteixi a la formació Transferència a l'aula el mateix curs és necessari crear un projecte de centre basat amb les arts i la tecnologia
Camí de millora Procés, palanques i resistències	El claustre molt estable i molt motivat. Palanca de canvi : la formació contínua. No es detecten resistències.	

Impacte, continuitat i sostenibilitat	Lideratge distribuït: agents implicats	Equip impulsor :equip directiu + especialista de plàstica+ especialista de llengua anglesa.
	Documentació del que es fa i del que passa	Documentació oficial de centre : PEC Web de centre Publicació d'articles a revistes pedagògiques: Guix... Documentació vídeo i fotografies
	Mecanismes de revisió i presa de decisions	Claustre Debat i presa de decisions conjuntes i consensuades
Transferència a la resta de la comunitat i altres centres. Xarxa	Visites	Fan visites a diferents institucions També són visitades
	Coordinació	Equip directiu consensua amb el claustre
	Intercanvi d'experiències	Molt disposats en participar en totes les presentacions que se'ls demana. Molt col·laboratives
	Ús de les xarxes socials	Força presents a les xarxes socials
Valoracions i conclusions	Gestió molt organitzada de l'equip impulsor Claustre molt motivat Posteriorment reben el Premi Baldiri Reixac pel seu projecte i línia pedagògica vers les arts.	

Annex 33. Pauta d'observació de centre: Escola Joan Miró (Resum)

Demanda del centre	Ofertament voluntari. mostres d'interès d'iniciar un procés de transformació de centre a través de les arts. Petició de formació de claustre i acompanyament.	
Justificació	Comenten necessitat de canvi. Competència de centres de l'entorn Temor de baixa inscripció Amenaça de tancament de centre	
Context	<i>(veure informació ampliada a la tesi)</i> Centre d'alta complexitat. Molt alt percentatge d'immigració Entorn de vulnerabilitat i segregació Barri amb històric industrial a l'ombra de Granollers	
Reflexió amb el centre: noves mirades Estratègies metodològiques	Espais educatius	4 pisos: aules per cadascun dels grups d'alumnes i aules d'especialitat (música, anglès i tecnologia) Patis Passadissos: decorats amb els projectes de l'escola Cura estètica
	Agrupaments	Per edats i nivells Agrupaments internivell. Especialment a la setmana d'art (projecte de centre)
	Espais de diàleg i coordinació	Aules comunes: música, patis, aula d'impressió 3D Sala de professors Patis i espais exteriors de jocs diferents
	Mesures i suports (docència compartida)	Persona de suport Especialistes i equip directiu també fan tasques de suport Especialista d'educació artística contractada pel centre (estudiant de l'Escola Massana)
	Actuacions educatives d'èxit	Excel·lent treball de projectes integrats amb tecnologia Atenció a la diversitat
	Inclusió digital	Projectes digitals La tecnologia és un tret diferencial del centre Impuls de projectes STEAM
	Acció tutorial	Tutories molt actives Atenció a les famílies

	Implicació família	Famílies molt presentats en la gestió del centre d'acord en la línia de direcció col·legiada del centre.
	Treball en xarxa	El treball en xarxa és molt present en el centre donat que l'escola està situada en un barri força allunyat del centre i de difícil accés. També coincideix amb l'interès respecte la tecnologia digital comentat anteriorment.
	Relació amb l'entorn	L'entorn de l'escola és industrial i està localitzada en l'extraradi de Granollers. Per tal de compensar aquestes mancances han establert vincles consolidats a través de les xarxes socials: Twitter, Facebook, Instagram...
Planificació	Objectius	Transformar el centre per tal de renovar les metodologies a les aules i donar resposta a les noves necessitats. Donar una imatge renovada al centre proveint-lo d'una nova identitat. Actualitzar i unificar la formació dels docents per tal d'iniciar processos de transformació coherent, conjunta i compartida.
	Actuacions	Assistència a la formació al CESIRE Disseny d'un projecte de centre Transferir els nous conceptes metodològics a l'aula Incorporar els canvis al PEC
Diagnosi i focus	Punt de partida: cultura de centre	Xerrada-conferència-taller al centre per part de la investigadora.
	Objectius: què prioritzem? on volem arribar?	Amb l'equip pilot i centre: Acordem que tot el claustre assisteixi a la formació Transferència a l'aula el mateix curs és necessari crear un projecte de centre basat amb les arts i la tecnologia
Camí de millora Procés, palanques i resistències	El claustre està molt motivat. En part és per la coresponsabilitat de l'equip directiu. Participació de tot el claustre en la formació (exceptuant sols una persona per raons personals).	

	<p>Palanca de canvi : la formació contínua. No es detecten resistències, ben al contrari: molta motivació i "bon rotllisme"</p>	
<p>Impacte, continuïtat i sostenibilitat</p>	<p>Lideratge distribuït: agents implicats</p>	<p>Un dels trets més característics d'aquest centre és la seva gestió i organització. Lideratge col·legiat Horitzontalitat que interpel·la a tot el claustre Tot i haver un equip impulsor (equip directiu + especialista de plàstica+ altres tutors interessats en participar-hi) , tot el claustre està implicat directament amb la presa de decisions</p>
	<p>Documentació del que es fa i del que passa</p>	<p>Documentació oficial de centre : PEC Web de centre Tuits i xarxes socials diverses Documentació vídeo i fotografies</p>
	<p>Mecanismes de revisió i presa de decisions</p>	<p>Claustre Debat i presa de decisions conjuntes i consensuades</p>
	<p>Projecte de centre</p>	<p>Projecte: Setmana dedicada a la tecnologia i les arts. Perspectiva STEAM incorporada als treballs artístics Perspectiva inter-multidisciplinària de les arts Incorporació del projecte al PEC</p>
<p>Transferència a la resta de la comunitat i altres centres. Xarxa</p>	<p>Visites</p>	<p>No reben moltes visites per la ubicació i dificultats d'accés Fan visites a diferents institucions Molt ús d'Internet i tecnologia digital per treballar conjuntament amb altres centres</p>
	<p>Coordinació</p>	<p>Equip directiu consensua amb el claustre Decisió col·legiada</p>
	<p>Intercanvi d'experiències</p>	<p>Molt disposats en participar en totes les presentacions que se'ls demana. Molt col·laboratius L'equip directiu no sempre fa les presentacions</p>
	<p>Ús de les xarxes socials</p>	<p>Molt presents a les xarxes socials</p>
<p>Valoracions i conclusions</p>	<p>Claustre molt cohesionat. Molt motivat. Centre molt ben gestionat. Excel·lent paper de l'equip directiu Posteriorment reben el premi de Centre Ambaixador STEAM a nivell europeu. (únic centre a Catalunya)</p>	

Annex 34. Temporització d'aplicació de la guia d'Observació de transformació de centre. Escola Ferrer i Guàrdia

Abans de l'aplicació

Indicadors	Excel·lent	Bo	Pot millorar
Temps dedicat a la formació docent			x
Disseny d'activitats de formació docent			
Sessions de formació docent		x	
Transferència a l'aula de la formació del claustre			x
Dinàmica d'aprenentatge en lideratge distribuït		x	
Co-creació dins el propi centre i amb altres centres	x		
Plantejament del projecte artístic del centre	x		
Itineraris artístics	x		
Metodologia de l'aprenentatge a través de les arts		x	
Empoderament del coneixement compartit a la tasca docent a l'aula		x	
Compromís amb la formació docent	x		
Lideratge del centre en el procés de formació docent		x	
Actuacions que evidencien la cultura del centre		x	

Durant l'aplicació

Indicadors	Excel·lent	Bo	Pot millorar
Temps dedicat a la formació docent		x	
Disseny d'activitats de formació docent			
Sessions de formació docent	x		
Transferència a l'aula de la formació del claustre		x	
Dinàmica d'aprenentatge en lideratge distribuït		x	
Co-creació dins el propi centre i amb altres centres	x		
Plantejament del projecte artístic del centre	x		
Itineraris artístics	x		
Metodologia de l'aprenentatge a través de les arts	x		
Empoderament del coneixement compartit a la tasca docent a l'aula		x	
Compromís amb la formació docent	x		
Lideratge del centre en el procés de formació docent	x		
Actuacions que evidencien la cultura del centre	x		

Al final de l'aplicació

Indicadors	Excel·lent	Bo	Pot millorar
Temps dedicat a la formació docent	x		
Disseny d'activitats de formació docent			
Sessions de formació docent	x		
Transferència a l'aula de la formació del claustre	x		
Dinàmica d'aprenentatge en lideratge distribuït		x	
Co-creació dins el propi centre i amb altres centres	x		
Plantejament del projecte artístic del centre	x		
Itineraris artístics	x		
Metodologia de l'aprenentatge a través de les arts	x		
Empoderament del coneixement compartit a la tasca docent a l'aula	x		
Compromís amb la formació docent	x		
Lideratge del centre en el procés de formació docent	x		
Actuacions que evidencien la cultura del centre	x		

Annex 35. Temporització d'aplicació de la guia d'Observació de transformació de centre. Escola Joan Miró

Abans de l'aplicació

Indicadors	Excel·lent	Bo	Pot millorar
Temps dedicat a la formació docent	x		
Disseny d'activitats de formació docent			x
Sessions de formació docent		x	
Transferència a l'aula de la formació del claustre		x	
Dinàmica d'aprenentatge en lideratge distribuït	x		
Co-creació dins el propi centre i amb altres centres			x
Plantejament del projecte artístic del centre		x	
Itineraris artístics	x		
Metodologia de l'aprenentatge a través de les arts		x	
Empoderament del coneixement compartit a la tasca docent a l'aula		x	
Compromís amb la formació docent	x		
Lideratge del centre en el procés de formació docent	x		
Actuacions que evidencien la cultura del centre		x	

Durant l'aplicació

Indicadors	Excel·lent	Bo	Pot millorar
Temps dedicat a la formació docent	x		
Disseny d'activitats de formació docent		x	
Sessions de formació docent	x		
Transferència a l'aula de la formació del claustre	x		
Dinàmica d'aprenentatge en lideratge distribuït	x		
Co-creació dins el propi centre i amb altres centres		x	
Plantejament del projecte artístic del centre		x	
Itineraris artístics	x		
Metodologia de l'aprenentatge a través de les arts		x	
Empoderament del coneixement compartit a la tasca docent a l'aula	x		
Compromís amb la formació docent	x		
Lideratge del centre en el procés de formació docent	x		
Actuacions que evidencien la cultura del centre	x		

Al final de l'aplicació

Indicadors	Excel·lent	Bo	Pot millorar
Temps dedicat a la formació docent	x		
Disseny d'activitats de formació docent	x		
Sessions de formació docent	x		
Transferència a l'aula de la formació del claustr	x		
Dinàmica d'aprenentatge en lideratge distribuït	x		
Co-creació dins el propi centre i amb altres centres	x		
Plantejament del projecte artístic del centre	x		
Itineraris artístics	x		
Metodologia de l'aprenentatge a través de les arts		x	
Empoderament del coneixement compartit a la tasca docent a l'aula	x		
Compromís amb la formació docent	x		
Lideratge del centre en el procés de formació docent	x		
Actuacions que evidencien la cultura del centre	x		