2019

VOLUM 16

REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

ÍNDEX

7 EDITORIAL

15 TEMA MONOGRÀFIC: EDUCAR PER A LA CREATIVITAT

159 EXPERIÈNCIES

239 MISCEL·LÀNIA

285 RESSENYES BIBLIOGRÀFIQUES

299 IN MEMORIAM

309 ACTUALITAT DE LA SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA

http://revistes.iec.cat/index.php/RCP
ISSN (ed. electrònica): 2013-9594

Institut d'Estudis Catalans

SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA

FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

Volum 16 (novembre 2019)

© dels autors

Editat per la Societat Catalana de Pedagogia,

filial de l'Institut d'Estudis Catalans

Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Dipòsit Legal: B. 47895-2002

Aquesta obra és subjecta —llevat que s'indiqui el contrari en el text, en les fotografies o en altres il·lustracions— a una llicència Reconeixement - No comercial - Sense obres derivades 3.0 Espanya de Creative Commons, el text complet de la qual es pot consultar a *http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca*

Així, doncs, s'autoritza el públic en general a reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada.

Revista Catalana de Pedagogia

EQUIP EDITORIAL

Director: Joan Rué i Domingo.

Secretària de Direcció: Lídia Sala Font. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Adjunta de Publicacions de la Societat Catalana de Pedagogia: Carme Amorós i Basté.

Gestió, maquetació i disseny gràfic: Sílvia Cabré i Castells.

Assessors: Martí Teixidó i Planas i Joan Mallart i Navarra.

COMITÈ CIENTÍFIC

Isabel Álvarez i Cánovas. Universitat Autònoma de Barcelona.

Carme Amorós i Basté. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Pilar Benejam i Argimbau. Universitat Autònoma de Barcelona.

Sara Blasi i Gutiérrez. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Carme Borbonés i Bresco. Universitat Rovira i Virgili.

Immaculada Bordas i Alsina. Universitat de Barcelona.

Rosa Maria Buxarrais i Estrada. Universitat de Barcelona.

Maria Roser Canals i Cabau. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Jaume Cela i Oller. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Maria Teresa Codina i Mir. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Eulàlia Colleldemont i Pujadas. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Juan Manuel del Pozo i Álvarez. Universitat de Girona.

Josep Gallifa i Roca. Universitat Ramon Llull.

Sofia Isus i Barado. Universitat de Lleida.

Roser Juanola i Terradelles. Universitat de Girona.

Joan Mallart i Navarra. Universitat de Barcelona.

Pere Marquès i Graells. Universitat Autònoma de Barcelona.

Mireia Montané i Tuca. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Margarida Muset i Adel. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Anna Pagès i Santacana. Universitat Ramon Llull.

Maria Antònia Pujol i Maura. Universitat de Barcelona.

Núria Rajadell i Puiggròs. Universitat de Barcelona.

Joan Soler i Mata. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Jordi Tàrrega i Sangüesa. Universitat Rovira i Virgili i Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Martí Teixidó i Planas. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Marina Tomàs i Folch. Universitat Autònoma de Barcelona.

Antoni Tort i Bardolet. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Miquel Tresserras i Majó. Universitat Ramon Llull.

Jaume Trilla i Bernet. Universitat de Barcelona.

Xavier Ureta i Buxeda. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Elena Venini i Redin. Universitat Rovira i Virgili.

Taula de continguts

Editorial.....7

Tema monogràfic. Educar per a la creativitat..... 15

Pedagogies creatives per sobreviure a la «via mercurial» del canvi educatiu: currículums flexibles, diversitat d'aprenentatges i identitats en transformació, *per Montserrat Rifà-Valls*..... 17

Creativitat i escola, *per Santiago Estaún i Ferrer*..... 41

El pensament creatiu en la filosofia per a nens, una *boutade* o una necessitat?, *per Jordi Nomen Recio*..... 59

Referents per a la creació matemàtica, *per Miquel Albertí Palmer*..... 73

Pensar dibujando: haciendo camino al pensar, *per Aurora Leal*..... 103

Processos d'aprenentatge creatiu a través del joc. Experiència a l'escola dels Encants, *per Gemma París-Romia*..... 125

Afrontar el desarrollo del pensamiento creativo con los estudiantes, *per Estibaliz Aberasturi-Apraiz, José Miguel Correa-Gorospe i Miriam Peña-Zabala*..... 143

Experiències..... 159

Gestions Creatives: formar mestres en i per a una realitat complexa i en constant ®evolució, *per Maria Josep Valls Gabernet, Agustí Liñán Papaseit, Gemma Forns Agulló, Helena Ayuso Moli i Jordina Solsona Badia*..... 161

Motivar la creativitat gramatical des de la formació inicial de mestres a l'educació infantil, *per Alexandra Monné Bellmunt, Clara Grau Ribó i Laura Oró Mònico*..... 179

L'aula, un espai de creació en la formació del professorat: els tallers narratius, *per Adrià Paredes Santín i Asunción López Carretero*..... 197

Recursos creatius en la formació i supervisió de professionals de l'educació: l'experiència de l'Equip BES (Barcelona Espai de Supervisió), *per Xavier Gimeno, Raül Martínez, Arnau Careta i Neus Ballesteros*..... 219

Miscel·lània..... 239

La pràctica musical a l'ESO. El cas de cinc escoles concertades de Barcelona, *per Marc Miralles Garre*..... 241

La formació dels i les mestres de música de primària a les universitats de Catalunya, *per Roger Vallès Tortosa*..... 253

Els orígens de l'Escola Lavínia, *per Montserrat Camps Mundó i Carme Sala Sureda*..... 265

Ressenyes bibliogràfiques..... 285

La formació emocional del professorat. Aprendre i ensenyar amb benestar i empatia, *per Aida Urrea Monclús i Sara Rodríguez Pérez*..... 287

Aventures d'aprenentatge, *per Josep M. Puig Rovira*..... 291

Educació integral. Transformar l'educació, formar la persona, millorar el món, *per Carme Amorós Baste*..... 295

In memoriam..... 299

Pilar Heras Trias (1954-2019). Una figura clau de la pedagogia social contemporània catalana, *per Núria Fabra, Miquel Gómez i Asun Llena*..... 301

Actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia (període novembre 2018 - abril 2019), *a càrrec de Carme Amorós Basté*..... 309

Taula debat i presentació del llibre *Propuestas para un nuevo pacto sobre la educación*, de Joan Rué Domingo..... 311

Participació en l'acte del Dia Internacional de l'Educació..... 315

Participació en el Col·loqui Internacional Héloïse «Pedagogies de la democràcia i de la resistència a Europa al segle xx i avui dia»..... 317

Altres informacions de la Societat..... 321

Editorial

La formació en la creativitat, una de les potencialitats més pròpiament humanes, és de reconegut interès. No obstant, malgrat que ningú ho negaria, el corrent principal de la formació a l'escola i a les universitats ha estat el de valorar sobretot la formació en les certeses i en el seguiment dels models, dels camins recorreguts i de pensar a partir dels marcs vigents. D'aquí que, tot i ser formalment valorada, la creativitat es deixa pels marges de la formació, en activitats i camps on les formes d'avaluar i d'acreditar són més obertes o en activitats de coneixement socialment poc reconegudes.

Una de les diverses hipòtesis que explicarien aquest fenomen és que no tenim prou clar què és la creativitat i quin paper pot tenir en la formació i el desenvolupament de les persones. La creativitat és l'estratègia imaginativa que fem servir els humans per transcendir el real, l'aquí i ara, «el que hi ha» amb la finalitat d'assolir noves realitzacions. Per tant, si prèviament no es treballen formes de veure, de pensar o d'imaginar alternatives, si no imaginem «una altra narrativa», si no s'adopta un «problema» com a desencadenant del pensament, rarament hi haurà creativitat. Una vegada imaginat un altre «horitzó mental», el cervell humà és capaç, com un drapaire, d'agafar restes d'aquí i d'allà per conjugar-les en una proposta diferent, d'acord amb el nou propòsit i la finalitat imaginada. La creativitat, doncs, s'inicia amb l'actitud d'anar més enllà de les evidències del present, com un pensar fora del «marc», una actitud que ha fonamentat la cultura occidental des de Tales de Milet (IV aC) i els presocràtics fins al Renaixement, la Il·lustració i la ciència moderna, passant per tot l'art i la tecnologia.

La creativitat no és una propietat dels grans pensadors, sinó de qualsevol persona. Evolutivament, el pensament creatiu ha servit als humans per sobreviure als elements o en contextos inicialment hostils, per a superar obstacles i resoldre problemes, per a concretar de manera pràctica aspiracions i desitjos o per a buscar la bellesa, de manera que és un tret evolutiu avantatjós. De retruc, el pensament creatiu enforteix la capacitat d'agència de les persones així com refina i millora la nostra capacitat d'acció.

Davant la «cultura de la certesa», de la «veritat» o del valor atribuït, la formació en la creativitat exigeix una actitud o una assumpció del principi d'incertesa. Les seves eines són formular les preguntes habituals d'una altra manera, canviant-les, observar, pensar i

proposar. Naturalment, això comporta també assumir el risc d'errar, de la imperfecció, amb el temor de no saber-se reconegut en el risc. Ara bé, cal valorar què transforma millor a aquell qui aprèn, si el risc a equivocar-se o la intranscendència de seguir un camí mil vegades recorregut.

A diferència d'altres moments històrics, la vida actual fa que la noció de «futur» esdevingui carregada d'incertesa, pel que fa a les maneres de viure, de fer i de situar-se cívicament i productivament les persones en els diversos entorns socials i vitals. I això prefigura la necessitat d'un gir en l'enfocament de la formació. Mentre el futur era previsible, l'escola ha pogut centrar-se de manera preferent en la reproducció. Les noves condicions de vida i de registre de les informacions demanen potenciar un gir cap a la creativitat, és a dir, aprendre a donar respostes creatives als reptes de tot aprenentatge.

La creativitat, però, té encara un paper més rellevant en la generació de coneixement i en la ciència. Però cal que tingui clar el seu focus. El físic teòric Carlo Rovelli a *El nacimiento del pensamiento científico* (2018) apunta que els grans passos endavant (en la ciència) no varen néixer del descobriment de noves solucions a problemes ben plantejats, sinó del descobriment que el problema estava mal proposat.

En el camp de la formació, els pedagogs i educadors ens hem d'exigir aprendre a dotar d'una nova direcció rellevant i justa les noves pràctiques desenvolupades. Més que mai ens cal reclamar, del conjunt de la professionalitat docent, l'atreviment per imaginar i crear models per al segle XXI, per no reiterar-nos en els ja obsolets. Aquesta posició es vol il·lustrar mitjançant la proposta d'aquest número de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA (RCP), adreçada a respondre'ns la pregunta de com educar en la creativitat.

Amb tot, ens cal abordar certs mites, com el de la «personalitat creativa». Era Picasso genial? Ho era, en efecte, però ho era sobretot perquè participava d'una densa xarxa de creadors interessats a observar, a comentar, a discutir, valorar i avançar. Un medi social de gent apassionada per intercanviar i explorar nous terrenys visuals i plàstics. Res li era indiferent i no vivia aïllat dels cercles d'avantguarda. El seu ambient cultural i d'idees premiava la creació, la cerca i la novetat en comptes de l'academicisme. Avui sabem que certs ambients fomenten la capacitat natural del cervell per crear vincles nous. En aquest

sentit, Steven Johnson en el seu llibre *Las buenas ideas: Una historia natural de la innovación* (2011), afirma:

> Una xarxa no és intel·ligent, ens fa més intel·ligents. L'arquitectura física del nostre propi entorn de treball pot tenir un efecte transformador en la qualitat de les nostres idees. El flux social de la conversa fa que aquest estat sòlid, privat (les pròpies idees consolidades), es converteixi en una xarxa líquida (p. 73).

L'artesà replica; l'artista recrea, proposa noves lectures de la realitat.

La conseqüència d'això és que mentre que hi ha ambients que afavoreixen la creativitat n'hi ha d'altres que bloquegen qualsevol nova idea. I això, molt sovint, és per enfocaments equivocats o per posar la funció de control per damunt del que realment necessita un ambient formatiu basat en la creativitat. I és que no s'ha de perdre de vista que abandonar una determinada representació del món, de les coses, que ens és molt familiar se'ns fa molt difícil, als humans. Vegem-ne alguns obstacles importants:

- L'academicisme, el pes dels models i del seu valor normatiu. Configura un marc de representació del qual és difícil sortir. Sobretot quan va vinculat a unes regles avaluadores que el subjecte no controla.
- La visió platònica del que és una idea creativa, com una aportació que ha de ser acabada, rodona i nova. Ben al contrari, igual com passa amb l'evolució, les idees són com un treball de bricolatge, es construeixen a partir de restes diverses.
- Una visió individualitzada, romàntica, del «creador». En canvi, la creativitat vol un ambient favorable, reptes i contactes, intercanvis, comparació, socialització, en definitiva. Tota idea és una xarxa que sorgeix gràcies a diversos fets, idees, recursos o perspectives que s'han combinat de manera original pel subjecte o subjectes que la generen.
- Una visió idealista de com sorgeixen les idees. La creativitat només s'assoleix combatent la pròpia subjectivitat. Les respostes humanes tendeixen a ser esperables, comenta Charlan Nemeth, psicòloga de la Universitat de Berkeley (http://www.econtalk.org/charlan-nemeth-on-in-defense-of-troublemakers). Només el 20 % dona respostes de naturalesa divergent. Però quan als subjectes del 80 % de

la resposta tòpica se'ls indueix un conflicte cognitiu mitjançant una resposta errònia, en el seu conjunt expressen respostes més creatives.

- Ambients pobres en estímuls i recursos expressius. Una extraordinària lliçó d'alta expressivitat en ambients de pobresa material la proposa l'orquestra de Cateura, de Paraguai (http://www.recycledorchestracateura.com) amb la construcció d'instruments musicals a partir del que es troba en el seu famós abocador. El seu lema és «la vostra brossa us la tornem en forma de música».
- Proposar exercicis, reptes o propostes que els subjectes poden considerar irrellevants o sense veure'n cap necessitat des de la seva experiència vital, perquè no se senten protagonistes d'allò que se'ls proposa.
- La manca de confiança en el potencial expressiu i creatiu dels aprenents.
- Una cultura avaluadora del treball basada en la reproducció i el principi d'allò canònic.

Els diversos autors que s'han aplegat per reflexionar sobre aquesta temàtica incideixen, cada un d'ells i d'elles, en les preocupacions expressades aquí, en una extraordinària complementarietat de punts de vista. Així, la professora Montserrat Rifà, a partir de l'examen de l'experiència anglosaxona, i de com cal confrontar un model formatiu de valors neocapitalistes, proposa atendre els discursos de la creativitat i de l'educació per a la creativitat amb la finalitat d'assenyalar els desafiaments en les polítiques, les organitzacions i les identitats docents a Catalunya, i potenciar els aprenentatges creatius a les escoles.

El professor Santiago Estaún fa una proposta de clarificació del concepte, per centrar les característiques de la persona creativa i del procés a seguir. Subratlla la responsabilitat de l'escola en el desenvolupament de la creativitat general o amb minúscula i descriu les característiques a desenvolupar i les metodologies possibles a emprar.

El professor Jordi Nomen apunta a la necessitat d'abordar la defensa d'una democràcia de qualitat que pugui afavorir la construcció d'un món més just i més lliure. I això suposa que els ciutadans desenvolupin un perfil crític, creatiu i acurat, així com la participació responsable per abordar les inèrcies i els obstacles que puguin frenar la transformació social. D'aquí el paper fonamental que es pot tenir en la formació des de la filosofia.

La contribució de Miquel Albertí sobre creativitat en les matemàtiques constitueix un interessant relat sobre com es poden conjugar ambdós factors en una formació ambiciosa. Mitjançant diversos exemples il·lustra la seva tesi que si bé l'obeïment de les normes, tant les dels escacs com les de les matemàtiques, impedeixen el desenvolupament creatiu, […] un cop s'és expert i les normes s'han incorporat al pensament i caràcter de la persona, es posa de manifest que (aquelles) no són obstacle per a la creativitat. En la síntesi final, l'autor ofereix onze pautes per desenvolupar el pensament creatiu.

La tesi que defensa i il·lustra la professora Aurora Leal és que la manera com pensem forma part del que pensem. En exterioritzar els pensaments, afirma, donem forma a allò que tenim en el nostre interior. Els passos que seguim —molt sovint desestimats— propicien aspectes nous i creatius del pensament, aspectes, potser, no previstos d'antuvi. Evidencia aquesta tesi amb exemples de reflexió sobre la idea de parella, realitzats per tres joves estudiants. Mitjançant els seus escrits, esbossos i proves, exterioritzen les representacions i els significats que van elaborant, tot manifestant nous significats, no previstos, creats durant el procés de dibuixar.

De manera complementària a l'anterior, la professora Gemma París-Romia proposa una anàlisi de la importància del joc com a espai de creació necessari dins l'entorn educatiu, tot posant èmfasi en la potencialitat de la imaginació i creativitat dels infants com a eines essencials dins l'escola. La seva recerca, a l'escola dels Encants de Barcelona, se centra en l'anàlisi de diferents aprenentatges que esdevenen significatius per mitjà d'estratègies lúdiques i creatives. Mitjançant sessions d'observació, d'entrevistes i diàlegs amb infants i mestres de l'escola, recull dades que s'han interpretat mitjançant el llenguatge escrit i amb estratègies artístiques, tot creant una narrativa visual que ajuda a fer visibles aquests processos d'aprenentatge.

La professora Estibaliz Aberasturi-Apraiz i els membres del seu equip proposen un breu recorregut de les investigacions sobre la idea de creativitat. Proposen també una possible posició des d'on abordar la creativitat, vinculada al que Gilles Deleuze exposa entorn de l'acte de creació, entès com un acte de resistència. A partir de tres experiències pràctiques formulen unes conclusions que recullen algunes idees clau que, sens dubte, poden servir per a reflexionar sobre les possibilitats d'una deriva creativa en l'ensenyament.

A l'apartat «Experiències» s'hi exposen quatre iniciatives relacionades amb la formació creativa de professionals de l'educació, mestres i també altres com gestors educatius. La primera, «Gestions Creatives», signada per Maria Josep Valls i altres autors de la Universitat de Lleida, descriu com es vinculen totes les matèries i àrees de coneixement de la titulació d'educació infantil en la formació de mestres, i proposa una transformació metodològica, organitzativa i curricular del grau. La professora Alexandra Monné (Universitat d'Andorra) signa una segona experiència amb altres autors en la qual es recull l'anàlisi de treballar la creativitat i desenvolupar la personalitat i l'autonomia de cada alumne, la seva espontaneïtat, així com la seva capacitat de comunicació. Les propostes que es presenten són una mostra de diferents maneres de treballar la lectoescriptura des d'un enfocament globalitzador, tot combinant el joc, la literatura infantil i els tallers d'activitats plàstiques.

La tercera, dels professors Adrià Paredes i Asunción López, narra una experiència desenvolupada en l'aula de formació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. En ella s'hi exploren sabers i modes de saber essencials per a la formació del professorat. Aquesta experiència interpel·la els autors i els convida a pensar altres maneres d'entendre la formació a l'aula universitària. El grup que encapçala el professor Xavier Gimeno (UAB) n'aporta una quarta, en la qual reflexionen sobre la pràctica de treballar amb els recursos creatius que es despleguen en la formació i la supervisió dels professionals. Aquests són entesos com a dispositius auxiliars i mediadors de la relació establerta entre formador/supervisor i aquell qui s'està formant o participa en les supervisions.

En la secció «Miscel·lània» es recullen dos petits estudis sobre la formació musical en la formació de mestres. El primer el signa Marc Miralles i el segon l'aporta Roger Vallès. Ambdós coincideixen en les importants llacunes o limitacions que mostra, segons els autors, l'esmentada formació. Un tercer text, amb perspectiva històrica, recull la fonamentació de la creació de l'Escola Cooperativa Lavínia, del barri de les Corts de Barcelona, en el context del final del franquisme. Els llibres de contingut vivencial haurien de ser àmpliament potenciats en la formació de mestres, afirmen les autores, Carme Sala i Montserrat Camps. A partir dels materials de l'època descriuen el context sociopolític i les aspiracions de pares i mestres per bastir un model d'escola que volien democràtica i afavoridora d'un pensament crític i creatiu per part dels nois i noies allí escolaritzats. El naixement de Lavínia s'inscriu en un moviment

més ampli en el qual hi ha exemples de centres que han estat, i encara són en molts casos, referents de la nova pedagogia.

La RCP, amb motiu del traspàs de la professora Pilar Heras (Universitat de Barcelona), vol retre homenatge a la seva tasca investigadora al Departament de Pedagogia Sistemàtica d'aquella Universitat i a la seva acció civicopolítica, en particular, com a directora general d'Execució Penal a la Comunitat i de Justícia Juvenil del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya (2016-2019). La Pilar ha estat un clar exemple de la pedagogia rigorosa i compromesa que enyorarem.

Finalment, els socis de la Societat Catalana de Pedagogia, i també els lectors de la RCP, trobaran notícia puntual de la Secció de Pedagogia i de les activitats dutes a terme en el període de temps ressenyat. Aquesta actualització informativa, com és habitual, és a cura de Carme Amorós.

Joan Rué
Director de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

Tema monogràfic. Educar per a la creativitat

Pedagogies creatives per sobreviure a la «via mercurial» del canvi educatiu: currículums flexibles, diversitat d'aprenentatges i identitats en transformació

Creative pedagogies to survive the "mercurial path" of educational change: flexible curricula, diversity of learning and identities under transformation

Montserrat Rifà-Valls

Professora de la Universitat Autònoma de Barcelona.
A/e: montserrat.rifa@uab.cat

Data de recepció de l'article: 5 de febrer de 2019

Data d'acceptació de l'article: 4 de març de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.122

Resum

Les històries de la creativitat ens permeten comprendre quines retòriques són les que incorpora l'educació escolar en l'actualitat, així com situar el predomini d'una visió que s'associa amb la innovació, les tecnologies i les indústries creatives. En aquest article abordaré els principals condicionants, estratègies i resultats que són coincidents entre els informes, projectes i recerques que han examinat les aules creatives, durant més d'una dècada al llarg del segle XXI en el context anglosaxó. D'altra banda, entre les tendències de les pedagogies contemporànies, n'hi ha que constitueixen una forma creativa de resistir a la «via de Mercuri» del canvi educatiu en el capitalisme financer (Hargreaves, 2010, 2011). Per aquest motiu, exploraré el sentit experimental de la pedagogia de l'esdeveniment, el currículum com a rizoma i la classe com a heterotopia, com a exemples de pedagogies creatives de supervivència. Si posem atenció als discursos de la creativitat, a les pedagogies creatives i a l'educació per a la creativitat, podrem assenyalar els desafiaments del canvi en les polítiques, les organitzacions i les identitats docents a Catalunya necessaris per potenciar els aprenentatges creatius a les escoles.

Paraules clau

Pedagogies creatives, canvi educatiu, currículum, aprenentatges creatius, identitats.

Abstract

Stories of creativity enable an understanding of the rhetoric that are incorporated into present-day school education. They also make it possible to situate the dominant vision of creativity associated with innovation, technology and creative industries. In this paper, I deal with the main determining factors, strategies and results that appear to be recurrent in the reports, projects and research which have examined creative classrooms for over a decade in the 21st century in the Anglo-Saxon context. Likewise, considering the trends of contemporary pedagogies, there are approaches that constitute creative modes of resisting the "mercurial path" of educational change in financialized capitalism (Hargreaves, 2010, 2011). For this reason, I explore the experimental sense of pedagogy of the event, the curriculum as a rhizome and the classroom as a heterotopia, as examples of creative pedagogies of survival. If we focus on discourses of creativity, on creative pedagogies and on education for creativity, we can highlight the challenges of change in policies, organizations and teachers' identities in Catalonia, which are necessary to promote creative learning in schools.

Keywords

Creative pedagogies, educational change, curriculum, creative learning, identities.

La creativitat davant dels desafiaments educatius

Els desafiaments de l'educació contemporània en el marc del capitalisme financer són enormes, segons Andy Hargreaves (2010, 2011), qui també descriu quatre imperatius de canvi: l'econòmic, el de justícia social, l'ecològic i el generacional. En aquest marc, fa una crítica a l'agenda d'habilitats del segle XXI de l'OCDE (2008), que titlla de «tercera via de la reforma educativa», a l'incorporar a l'educació els trets d'immediatesa i comunicació pròpies del mercat en les societats postcapitalistes. Hargreaves (2011) observa que hi ha un paral·lelisme entre els canvis socioeconòmics i l'educació, i anomena «via mercurial» a aquesta tercera via, enfront dels models previs: la via de Venus, que va ser la primera, on l'educació estava centrada en la infància i era permissiva; i la via de Mars, que va impulsar reformes verticals i estandarditzants. En la via de Mercuri es «promouen econòmicament habilitats útils en l'aprenentatge transversals al currículum; nous patrons de professionalització com també d'interacció professional i de treball en xarxa entre els

docents; i formes més ràpides i flexibles de gestió del canvi en les organitzacions» (2011, p. 340).

Aquest article s'emmarca en el context de crítica a la via de Mercuri del canvi educatiu que impregna el coneixement i l'aprenentatge a les escoles, de la qual Hargreaves (2011) afirma que se sobrevaloren les habilitats que es preveuen pels nous treballadors, no s'afronten les desigualtats socials i la iniquitat; es corromp i compromet els ideals de l'OCDE amb un discurs centrat en la performativitat; i això condueix a la superficialitat —o absència de consciència crítica— i a la impredictibilitat. En aquesta línia, es contextualitzaran les retòriques de la creativitat per comprendre el gir que es realitza des d'aquesta tercera via mercurial; dibuixaré el paper que s'assigna a l'aprenentatge creatiu i a la creativitat; analitzaré críticament les propostes, accions i límits actuals; i projectaré les expectatives i aportacions de les pedagogies creatives. Aquest exercici persegueix com a finalitat emmarcar les pedagogies creatives com a manera de supervivència o resistència que ens permeti afrontar la quarta via, a la qual Hargreaves (2011) apel·la quan diu que és hora de «tornar a la Terra» per assumir la importància de la comunitat i la centralitat de les vides dels docents —no només la dels alumnes— en la transformació del coneixement que ens permetrà tenir cura del món.

Situar les «retòriques» de la creativitat: conceptes, teories i polítiques

Glăveanu (2016) recull diverses mirades en la recerca sobre creativitat i dibuixa els estudis culturals de la creativitat, a través de tres distincions, que basa en metàfores de la cultura i la creativitat i que es troben interrelacionades. La primera seria, la de «la cultura com a èxit» o l'estudi dels patrons de creativitat i de les persones creatives al llarg de la història, que vincula amb la idea de la creativitat com a motor de la cultura on hi ha una relació directa entre acció creativa i canvi cultural, donant valor a l'evolució dels processos creatius que poden prendre una forma col·lectiva. La segona metàfora és la de «la cultura com un jardí», que des d'una òptica vigotskiana se centra en el desenvolupament dels infants, i que juntament amb la creativitat com a difusió o forma d'interpretació i transmissió de la cultura, comparteixen una visió similar de «la cultura com a caixa d'eines» o conjunt de recursos disponibles per a crear (recursos materials, cognitius…) i un interès a explorar en els estadis o etapes de la creativitat. La tercera metàfora fa referència a «la cultura com un

diàleg», de naturalesa dinàmica, que té lloc en l'intercanvi a la vida quotidiana. Aquesta metàfora comparteix amb la idea de la creativitat com a fàbrica de la cultura —incloent-hi l'expressió de la cultura visual i l'immediat en un món de pràctiques culturals globalitzades—, que ambdues són considerades com a fenòmens produïts en la interacció social.

Tatarkiewitz (1988) explicava que la creativitat com a concepte era inexistent pels artistes a la Grècia clàssica, excepte per l'arquitecte i el poeta, i que mai va ser emprada pels romans en el terreny de les arts o les ciències. Sarbiewski, al segle XVI, va fer el primer pas i es va atrevir a dir que el poeta, com Déu, no només inventa o «construeix segons un estil» sinó que també «crea alguna cosa nova» (Tatarkiewitz, 1988, p. 283). En aquesta història, no és fins a finals del XVIII que el concepte de creativitat es fa més present en el camp de les arts i s'associa al d'imaginació. Als segles XVII i XVIII, les resistències a l'ús de la creació en les arts va adoptar un triple sentit: la creació es considerava inaccessible a l'home, és un misteri i és irreconciliable amb les regles o normes —que eren vistes com una invenció humana. Precisament, al segle XIX, l'art va començar a vèncer aquestes resistències sobre la base de la recerca de la veritat (coneixement de la naturalesa, regles i lleis) i llavors la creativitat (la invenció d'allò nou) va passar a ser considerada «propietat *exclusiva* (en el món humà) de l'art» (Tatarkiewitz, 1988, p. 286). A partir d'aquell moment, la creativitat es va associar a la innovació i al segle XX es va expandir aquest significat a «tota la cultura humana», especialment, a les ciències, la política i la tecnologia.

Al 2007, Banaji i Burn van identificar les principals creences, teories subjacents i tradicions que conformen les «retòriques» de la creativitat des de la modernitat i, posteriorment, les han agrupat segons els interessos als quals serveixen en l'actualitat:

a) *Creativitat única o democràtica* (retòriques del geni creador, la creativitat democràtica i la re-producció cultural, i la creativitat ubiqua). L'herència romàntica del geni creador autodidacte situa el focus en l'autoexpressió i en allò que (no) és educable, i contrasta amb la formació antielitista, que reivindica la creativitat en la vida quotidiana de les persones a través de les pràctiques culturals.

b) *Creativitat per les societats «exitoses»* (retòriques de la creativitat pel bé social, i creativitat com a imperatiu econòmic). El paper de la creativitat en les societats

inclusives i multiculturals conviu amb el seu ressorgir en les economies nacionals des d'una òptica neoliberal que incentiva les habilitats però deixa les estructures intactes.

c) *El paper del joc* (retòriques del joc i la creativitat, i de la creativitat i la cognició). La teoria de les múltiples intel·ligències i la visió sociocultural de l'aprenentatge creatiu, posen atenció a les seves potencialitats en la formació del pensament i la llibertat en el joc, respectivament.

d) *La «càpsula creativa» digital* (retòrica de les funcions creatives de la tecnologia). Enmig del debat sobre si la creativitat és inherent a les noves tecnologies o depèn dels seus usos potencials, hi ha dubtes sobre si afavoreixen la creativitat i l'expressió i es critica l'accés desigual a la tecnologia.

e) *L'ensenyament i l'aprenentatge creatius* (retòriques de la classe creativa, i del repte polític i les arts creatives). L'aprenentatge creatiu és interactiu, contextual, crític i intencionat, però en aquesta visió holística, l'experimentació i la participació a través de les arts (devaluades enfront d'altres disciplines) topa amb el domini de models acadèmics que es basen en la gestió, el control i l'organització (Banaji, 2011).

Si abordem les teories psicològiques de la creativitat, aquestes sovint s'organitzen seguint el model elaborat per Rhodes al 1961, que distingia entre l'estudi del procés, les persones, els productes i els seus entorns (Hernández, 1997; Runco i Pagnani, 2011). Els trets que caracteritzen la personalitat creativa i els seus mecanismes ja havien sigut explorats des de la psicoanàlisi per Freud (1910) a través de la investigació sobre les vides dels artistes. També Gardner a *Mentes creativas* (1993) descriu la trajectòria de set «mestres creatius de l'era moderna» (Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham i Gandhi són els escollits) i les interpreta a partir de triangular la comprensió de l'individu (com a nen, com a mestre), del seu treball (el sistema simbòlic del camp o disciplina) i de les altres persones (a la infància: família i amics; i a la maduresa: rivals, jutges, suports). Per a Hernández (1997), Gardner descobreix el paral·lelisme entre la història de l'estudi de la intel·ligència i de la creativitat, al reconstruir la visió psicomètrica del subjecte i el paper central de Guilford (1950) que distingeix la creativitat de la intel·ligència, reconeix la potencialitat creativa que també es pot mesurar i fa evident la relació amb el pensament divergent. En aquesta direcció, les adaptacions del test del pensament creatiu de Torrance (1966), que mesura

fluïdesa, flexibilitat, originalitat i elaboració, encara es fan servir avui en dia. En l'extrem oposat a aquests autors que valoren el desenvolupament humà, n'hi ha d'altres que sostenen que els estudis s'han de centrar en el producte final de la creativitat i analitzar el sentit dels invents, obres, patents o publicacions (Runco i Pagnani, 2011).

Atenent a les característiques que s'han observat dels processos creatius, Hernández afirma que aquestes podrien ser: (*a*) la transformació del món exterior i les representacions internes mitjançant analogies i connexions; (*b*) la redefinició constant dels problemes; (*c*) abordar temes recurrents a partir de reconèixer imatges i models que mirin amb ulls nous allò proper o ja conegut; (*d*) fer ús de representacions no verbals de pensament; (*e*) afrontar la tensió entre allò establert i la novetat, entre les mateixes idees per arribar a una solució, i entre el desordre i l'ordre en allò individual i social; (*f*) els nivells de gestió en la presa de decisions i els graus, habilitats i recursos disponibles per a desenvolupar la creativitat; (*g*) el debat entre el caràcter únic/singular de cada procés i la multiplicitat de solucions, i (*h*) la possibilitat de crear consciència del procés a través de l'observació i la reconstrucció sense interferir-hi (Hernández, 1997, p. 134-135).

Pel que fa als entorns creatius, hi ha factors que influeixen en les persones creatives o el procés creatiu, que Murray va descriure el 1938 com la «pressió» ambiental (Runco i Pagnani, 2011), un marc que ha estat incorporat pels enfocaments sistèmics, ecològics i contextuals de la creativitat. Aquests autors sostenen que almenys hi ha sis nivells de socialització que s'han de tenir en compte com a factors de pressió en el desenvolupament de la creativitat: els entorns físics, l'educació familiar, les experiències escolars, els entorns de treball, les tradicions culturals i els contextos històrics (Runco i Pagnani, 2011, p. 67).

En el terreny de l'educació, al costat de la tendència global de transformar l'educació mitjançant canvis en les polítiques per promoure les habilitats dels futurs treballadors de la nova economia del coneixement, s'ha posat de manifest que «un nou discurs internacional sobre la creativitat emergia en el canvi de mil·lenni (Jeffrey i Craft, 2001) que també desafiava la dominació del discurs de la performativitat integrat en les pràctiques de l'OCDE» (Jeffrey, 2006, p. 400). A finals dels noranta, al Regne Unit, l'aposta per les indústries creatives i la seva rellevància en l'economia del coneixement van quedar reflectides precisament en l'informe *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, del National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE, 1999), fruit del

treball d'una comissió presidida per Ken Robinson. Les arts i la creativitat varen esdevenir elements clau en l'agenda de la política social del nou partit laborista (1997-2010), liderat per Tony Blair, cosa que va provocar un impacte a mitjà termini. L'impuls s'ubicava en «la retòrica de la transformació positiva» (o de la creativitat per a les «societats exitoses») que va nodrir els arguments de les polítiques culturals i de l'educació amb el poder transformador de les arts participatives (Belfiore, 2011) en la seva lluita per l'equitat, la inclusió i la justícia social. De fet, John Steers explica que la creativitat havia estat en boca de tots als seixanta i setanta, i que va ressorgir llavors, amb temes com els que s'expressen en «A Manifesto for Art in Schools» publicat al 1999:

> En el manifest, John Swift i jo declaràvem que més presa de decisions i autoritat pels docents i aprenents era necessària dins d'un clima de recerca, riscos creatius i oportunitats. Vam dir que el contingut de l'educació artística necessita ser reconsiderat, encoratjant el desenvolupament d'aproximacions diverses cap al subjecte i buscant millors formes de promoure la innovació curricular. Es va demanar més flexibilitat en el currículum i més inversió en el desenvolupament curricular creatiu, potser incert, que era essencial en el sentit de desenvolupar una rigorosa i efectiva diversitat d'estratègies d'ensenyament i aprenentatge per als diferents aprenents. Calia una reavaluació de totes les formes d'avaluació, incloent-hi l'avaluació dels docents i les prioritats de la inspecció educativa. El desenvolupament professional dels docents hauria de ser dissenyat per proporcionar seguretat al encarnar i promoure el risc, la indagació personal i l'acció creativa i el pensament a través de les seves carreres docents. Només llavors, dèiem, tindrien els valors fonamentals de l'art i el disseny una oportunitat realista d'integrar-se amb els actuals i futurs interessos dels estudiants i de la societat (Swift i Steers, 2009, p. 127).

Tot i la tendència a parlar de la creativitat en tots els àmbits de coneixement i l'apertura cap a les aules creatives que integren la innovació, segons Steers (2009), hi ha característiques, capacitats o habilitats de les persones creatives que els docents encara necessitem aprendre a gestionar. Especifica les següents:

a. La tolerància a l'ambigüitat i la incertesa.

b. La flexibilitat i l'obertura a models alternatius.

c. Jugar amb les idees, els materials i els processos.

d. Una habilitat per concentrar-se i persistir en la resolució de problemes.

e. Una voluntat d'explorar connexions diferents i idees aparentment desconnectades.

f. Una autoconsciència i coratge per perseguir les idees malgrat l'oposició.

g. La confiança a prendre riscos intel·lectuals i la intuïció.

En l'era de la immediatesa i les receptes exitoses per a l'ensenyament i l'aprenentatge, costa d'acceptar que no hi ha una fórmula preestablerta, que la creativitat no és un procés lineal i es dona perquè hi ha una interconnexió entre elements cognitius i emocionals. Per aquesta raó, també podem tenir en compte les investigacions que han explorat les fases dels processos creatius, per exemple, si seguim el model de Wallas elaborat al 1926 —que Steers (2009) recupera de Dewulf i Baillie (1999)— aquestes fases serien de preparació, generació, incubació i verificació.

Un altre exemple és el model esglaonat en dos processos dibuixat per Chand i Runco el 1992: amb tres components en el primer esglaó (per exemple, la resolució de problemes, la ideació i l'avaluació) i un segon esglaó que conté les explicacions sobre les influències cap al primer esglaó (com la motivació, que pot ser intrínseca o extrínseca, o el coneixement, de tipus factual o procedimental) (Runco i Pagnani, 2011).

Les pedagogies de les aules creatives i els nous entorns d'aprenentatge

Segons Jones (2011), que reconstrueix la història de la creativitat en el capitalisme, amb l'informe *All Our Futures* (NACCCE, 1999) es va produir un doble moviment: d'una banda, la creativitat es definia en termes econòmics, i de l'altra, la creativitat basada en les arts quedava relegada a un segon terme: «més aviat era que el patró d'associació discursiva desenvolupada en els textos polítics com aquest era el de suggerir que la creativitat trobaria espais més productius en una nova relació amb el món dels negocis» (Jones, 2011, p. 24). Aquesta tendència global i els perills de la marquetització de la creativitat i la cultura han estat analitzats críticament per Craft (2006). Posteriorment, Jeffrey i Craft (2004) van desmuntar la dicotomia entre «pedagogies creatives», que fan l'aprenentatge més interessant i efectiu, i «educar per a la creativitat» —que l'informe del NACCCE havia ajudat a crear— atès que per formar els joves i infants en la creativitat es requereix de la creativitat dels docents. En aquest context, al Regne Unit, diversos projectes s'han centrat a explorar i desenvolupar aquest discurs sobre la creativitat, com és el cas del projecte CLASP: Creative

Learning and Student Perspective, finançat per la comissió europea (2002-2005), que perseguia identificar les característiques comunes de les formes pedagògiques creatives que implicaven la innovació, l'apropiació, el control i la rellevància i les seves interrelacions desenvolupades per Peter Woods (2002), i que va arribar a concloure les observacions següents:

> Les pràctiques comunes de l'aprenentatge creatiu que vàrem identificar vam trobar-les primer en les estratègies d'ensenyança on el professorat construïa esdeveniments reals i crítics, incorporava col·laboració externa, era innovador amb l'espai i modelava la seva pròpia creativitat per als estudiants. En segon lloc, vam identificar algunes característiques de l'aprenentatge creatiu —recerca intel·lectual, productivitat que involucra i anàlisis de processos i productes. En tercer lloc, vam observar com les estratègies docents i l'aprenentatge creatiu esdevenien significatius pels estudiants. Guanyaven en autoafirmació, desenvolupaven relacions socials i identitats i apreciaven tenir un rol social en l'avaluació pedagògica (Jeffrey, 2006, p. 411-412).

Com s'ha dit anteriorment, les retòriques de la creativitat pel bé social i de la creativitat com a imperatiu econòmic van conduir a mitjà termini a una nova visió del currículum de secundària al Regne Unit (2008-2009), que estava organitzat a partir de quatre conceptes: creativitat, competència, comprensió crítica i comprensió cultural; i dos procediments: explorar i crear. Segons Steers (2009), aquest nou currículum augmentava en flexibilitat, aportava menys prescripció i més autonomia docent, incorporava la personalització en l'aprenentatge, considerava que la creativitat és transversal a tot el currículum i promovia el pensament crític. Es tractava d'un canvi que no només oferia noves oportunitats pels estudiants, sinó que també comportava un canvi en la formació dels docents i dels creadors, entre els quals es promovia la col·laboració. En concret, si ens referim a la creativitat en la docència, Adams (2016) es fa ressò també del treball d'Andy Hargreaves (2016), per qui la cultura creativa dels docents es vincula amb la col·laboració entre escoles i professorat en una nova narrativa per a l'educació com a condició per tal que emergeixi la creativitat.

També a principis del segle XX, a Escòcia, diversos documents, com ara l'informe *Creativity in Education* (SEED, 2006), van orientar el *Currículum per a l'excel·lència* de 2004, que estava construït sobre quatre capacitats, una de les quals, formar als estudiants com a «aprenents amb èxit», incorporava la idea d'encoratjar-los a «pensar creativament i independentment»

(Davies *et al.*, 2013), i estava avalat també pel *Pla d'acció per a l'educació, les arts, la cultura i la creativitat* i els resultats d'un qüestionari als centres. Una dècada després, Davies *et al.* (2013) van revisar 210 investigacions sobre habilitats cognitives i creativitat, realitzades durant aquest període i van constatar que hi ha una relació entre l'assoliment d'aprenentatges creatius i els contextos socioeconòmics, culturals i de gènere, i evidències d'èxit i canvis en les trajectòries educatives quan es promouen aquestes habilitats. També assenyalaven la importància del desenvolupament i la formació dels docents que s'enfronten als límits de l'escola com a institució, al currículum i l'avaluació, que han de transformar la seva cultura, modificar les seves representacions sobre la relació entre creativitat i pedagogia, i cercar aliances fora de l'escola. Aquestes recerques coincidien a dir que hi ha vuit factors o condicions que contribueixen al desenvolupament d'aprenentatges creatius:

a. *L'espai físic.* La flexibilitat i els espais oberts, la circulació i disposició lliure dels cossos, així com els ambients i tallers de petit format, pensats per a la relacionalitat (separats acústicament però no visualment), la multisensorialitat i el treball en procés.

b. *L'accessibilitat dels recursos i materials.* Materials i eines a l'abast per inventar múltiples formes i artefactes, tecnològicament diversos i accessibles també fora de l'horari establert. L'experimentació amb nous mitjans interactius afavoreix l'alfabetització i la imaginació.

c. *L'ús de l'entorn exterior.* L'apropiació i col·laboració dels espais i el contacte freqüent amb l'entorn exterior és una obertura a allò inesperat i quotidià, potencia les múltiples intel·ligències i la presa de consciència sobre el propi temps-espai d'aprenentatge.

d. *L'entorn pedagògic.* Entorns que ofereixen múltiples oportunitats d'aprenentatge, motivadores i autèntiques, amb un equilibri entre estructura i llibertat per prendre riscos, una diversitat d'experiències orientades al desenvolupament de recursos personals.

e. *El rol del joc.* El joc i la ludificació en les activitats acadèmiques afavoreixen la formació d'estratègies creatives així com la motivació i participació de joves i infants, en moments de trànsit, però també estan limitades per les habilitats docents en l'ús de les tecnologies.

f. L'ús del temps. L'ús més flexible del temps, la calma i l'absència de pressió en la resolució de les tasques, facilita la immersió dels aprenents i la millora dels resultats. Les activitats extracurriculars i el temps fora de l'aula també actuen incrementant la creativitat.

g. La relació entre docents i aprenents. Les expectatives dels docents i dels altres medien en la construcció de les expectatives pròpies. Relacions horitzontals, improvisació i suport dels docents durant les tasques obertes sobre la base del diàleg i la col·laboració.

h. L'ús d'altres entorns més enllà de l'escola. Contacte amb centres d'art i museus, amb l'entorn local, i participació d'altres agents educadors que incrementen la implicació, la gestió del treball en xarxa i comunitari, que comporta el vincle amb els espais no formals (Davies *et al.*, 2013).

El projecte Creative Classrooms (CCR) (2011-2013) descriu les aules creatives com a «entorns d'aprenentatge innovadors que integren completament el potencial de les TIC per a innovar i modernitzar les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge» (Bocconi, Panagiotis i Punie, 2012, p. 7), i menciona les següents pràctiques innovadores que promouen l'aprenentatge creatiu: col·laboració, personalització, aprenentatge actiu i emprenedoria. L'aproximació multidimensional al concepte d'aules creatives es construeix sobre la base del contingut i el currículum; l'avaluació; les pràctiques d'aprenentatge i d'ensenyança; l'organització; el lideratge i els valors (la gestió innovadora), i la connectivitat i la infraestructura. Entre els paràmetres que fan referència a l'aprenentatge creatiu, aquest informe menciona els següents: aprendre jugant, aprendre explorant, aprendre creant, així com també les múltiples formes de pensar i les intel·ligències múltiples, la transdisciplinarietat, la intel·ligència emocional i l'aprenentatge personalitzat.

En la majoria d'aquests projectes, la creativitat es produeix en la interacció, per això inclouen: noves formes de treball a l'aula, motivació, pluja d'idees, mapes mentals, ordenar i seqüenciar els processos, i recursos visuals i disseny; així com el desenvolupament de pedagogies centrades en l'aprenent: treball en grup i aprenentatge participatiu, aprenentatge basat en la recerca, aprenentatge basat en la pràctica o *learning by doing* i aprenentatge basat en problemes. En aquest cas, a més de l'emprenedoria, aplicar la

inclusió social i l'equitat també es considera un dels indicadors de la pràctica en les aules creatives.

Per la seva banda, un projecte europeu més recent anomenat Creative Classroom Lab Project (CCL) va fer coincidir mestres i polítics de vuit països diferents (2013-2015), per generar escenaris on incorporar les tauletes per a l'ensenyament-aprenentatge a quaranta-cinc escoles. Entre les prioritats polítiques d'aquest projecte, centrades a afavorir que cadascú desenvolupi estratègies amb el seu propi dispositiu mòbil, amb el suport d'un finançament estructural i de la formació necessària per propiciar la connectivitat, hi ha algunes coincidències amb el projecte anterior: explorar noves formes d'avaluació, la creació i ús de recursos digitals, la interdisciplinarietat, l'acompanyament informal i d'oportunitats per a l'aprenentatge no formal. En tots els casos, es posa l'èmfasi en la flexibilitat del currículum i l'autonomia de les escoles i en la necessitat de formar-se/focalitzar en les pedagogies —no en les tecnologies—, així com a animar el professorat en la creació de continguts i a fer una selecció crítica d'apps/vídeos amb finalitats educatives. Des de la perspectiva dels aprenentatges, es focalitza en els entorns o escenaris, en la classe inversa (*flipped classroom*) i en la llibertat dels aprenents, així com en la col·laboració, la personalització i l'aprenentatge actiu. A més, entre els recursos i estratègies que destaca el projecte CCL hi ha els següents: gamificació, DIY (*do it yourself*, 'fes-t'ho tu mateix'), robòtica, invents, creadors de vídeos i animacions, programació, STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics, 'Ciència, tecnologia, enginyeria i matemàtiques'), impressió 3D i realitat virtual.

Al 2010, els Estats Units es va fer ressò del declivi de la creativitat entre els infants, que es mostraven menys creatius que els infants de vint anys enrere —segons els resultats del Test de Torrance analitzats per Kim (2011)—, i això va portar a un increment de la inversió per educar en la creativitat (Meikle, 2014). La George Lucas Educational Foundation (*www.edutopia.org*) sosté que la clau per a unes aules creatives, a mig camí entre la retòrica del bé social i l'imperatiu econòmic, són: *a*) la conscienciació (esbossar, prendre notes, fer llistats d'aributs (*attribute listing)* o activitats manipulatives); *b*) l'apoderament (prendre riscos, equivocar-se, sentir-se acompanyat); *c*) la pràctica (copiar, transformar, combinar), i *d*) les metodologies (resolució de problemes, el pensament basat en el disseny, *design thinking*, projectes de treball) (Goodwin, 2015). En aquest mateix context, abordant el vincle

entre les experiències digitals i creatives en els nous entorns d'aprenentatge, el *NMC Horizon Report K-12* (Freeman *et al.*, 2017) estudia l'ús i l'impacte de les tecnologies en l'ensenyament, l'aprenentatge i la recerca creativa a les escoles i exposa com a reptes coneguts i que sabem com resoldre: les experiències d'aprenentatge autèntiques i millorar l'alfabetització digital. Entre els reptes difícils d'afrontar: repensar el rol dels docents, ensenyar pensament computacional i la bretxa de l'èxit. I entre els reptes complexos: la sostenibilitat de la innovació a través de canvis en el lideratge. Per la seva banda, David Ross (2018) també sintetitza les quatre claus de l'èxit en les escoles més innovadores del món, i coincidint amb projectes anteriors, es refereix a: l'ús de l'espai, la pedagogia, les estructures de grup i l'autenticitat. En definitiva, podem dir que hi ha una sèrie de propostes que coincideixen en els factors, dimensions, propostes, experiències i estratègies que impliquen un canvi en els nous entorns d'aprenentatge quan s'introdueix la creativitat.

Les pedagogies creatives de supervivència contra el neoliberalisme

En una reunió preparatòria d'un curs internacional de formació inicial del professorat, dos temes van cridar l'atenció dels participants: el primer va ser l'impuls de les aules creatives que centraven algunes propostes de formació del professorat, promovent la narració d'històries l'*storytelling* i l'aprenentatge narratiu, i la incorporació de la pedagogia de la ressonància, sensible a l'articulació i interacció de la diversitat de veus en l'educació, com a proposta per a la formació docent (en el cas d'Àustria); en segon lloc, es posava el focus en la codocència, la col·laboració i el treball cooperatiu per als estudiants que reflexionen i intervenen desenvolupant noves identitats docents des de la formació inicial (en el cas de Dinamarca). En ambdós casos, s'emfatitzava l'impuls cap a la capacitat d'agència creativa per part dels aprenents i dels docents com a fita de les pedagogies contemporànies.

D'altra banda, les publicacions i experiències nacionals i internacionals destaquen una gran diversitat d'enfocaments i perspectives en el terreny de les pedagogies creatives i de la creativitat: educació transdisciplinària, pedagogies dialògiques, *place-based pedagogies*, o pedagogies situades localment, pedagogies del disseny, recerca educativa 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 d'altres. Totes aquestes perspectives generen formes de resistència cap als discursos

neoliberals que travessen els sistemes educatius mitjançant el desafiament del currículum, els aprenentatges i les identitats.

En aquesta direcció, Harris (2016) ha portat a terme una de les recerques qualitatives més exhaustives sobre la creativitat i l'educació a les escoles a Austràlia, Singapur, Canadà i els Estats Units, sobretot basant-se en entrevistes a professorat i autoritats educatives i enquestes a estudiants, interpretant els significats de la creativitat pels agents del canvi. Aquesta autora ha destacat el que està funcionant creativament en l'educació, que són la col·laboració i la creació d'entorns escolars (més autonomia a les escoles, un fort vincle amb les famílies, els equips docents i les habilitats compartides…); i el que no funciona creativament, que és limitar el temps i/o la formació docent, l'estandardització, les exigències d'èxit i els reptes de la tecnologia digital. En el seu llibre, Harris (2016) també assenyala temes emergents, eines necessàries per promoure la creativitat com a motor de canvi a les escoles i experiències de referència, en la línia de posar en valor precisament «el capital creatiu» que la retòrica de les societats exitoses reclama.

Atès que abordar les pedagogies creatives en la contemporaneïtat implica dibuixar una cartografia extensa d'enfocaments que lluiten per transformar l'educació en el context del capitalisme postfordista, en aquesta secció he decidit centrar la meva atenció en desenvolupar tres propostes que considero que tenen en comú un alt grau d'experimentació d'inspiració deleuziana i que abracen diferents dimensions de l'educació, fins al punt de ser tres propostes que —seguint a Harris (2016)— desafien el projecte neoliberal i sobre les quals es pot construir alguna cosa nova.

La pedagogia de l'esdeveniment

Segons Atkinson, «la noció d'identitat ha quasi saturat els camps socioculturals i polítics de recerca durant els darrers vint anys, i molts artistes […] han llaurat nous territoris per a explorar les identitats relacionades amb el gènere, la sexualitat, la cultura i la raça» (2012, p. 6). Des del seu punt de vista, els artistes contemporanis ja desafien amb la seva obra la construcció de prejudicis i estereotips, l'exclusió i la injustícia social, i ho fan mentre posen en qüestió «les hegemonies de la visió i el coneixement». Aquest autor destaca que l'art contemporani treballa amb la producció d'allò nou, que provoca una transformació en l'experiència i el coneixement, i que els artistes realitzen pràctiques socialment

compromeses, dialògiques i participatives. Les aportacions de la pedagogia de l'esdeveniment, en el marc de les pedagogies contra l'estat (Atkinson, 2011 i 2012), són les següents:

a. Repensa les nocions de ser, d'esdevenir i d'existència; l'aprenentatge mobilitza els subjectes fora dels coneixements previs que tenen, cap a nous modes de comprensió, els desplaça de la complaença (o zona de confort) en el coneixement cap a l'esdevenir.

b. Contesta l'hegemonia del currículum prescrit, la manca de reflexió en la pràctica i la transmissió en els models d'aprenentatges, proposa un currículum basat en processos incerts i interactius.

c. Reflexiona sobre la relació entre pedagogia i política, per a reconceptualitzar l'aprenentatge com un acte polític basat en una educació per a la justícia social.

d. Proposa experimentar i crear línies de fuga deleuzianes, per a abordar una pedagogia de l'inesperat, la contingència i la curiositat.

El currículum com a rizoma

Si seguim a Deleuze i Guattari (1988), les formes rizomàtiques —com les del gingebre o les orquídies— s'oposen a les formes arbòries —que tenen una estructura clara, amb arrels, tronc, branques i fulles. El rizoma és tot ell connectivitat i heterogeneïtat, multiplicitat; en ell hi ha desplaçaments, mobilitats i ruptura; no té un començament real, sinó sempre un entremig que va creixent, que s'autogenera i ho desborda tot, és el mètode de l'antimètode, i, des d'aquesta òptica, el pensament és experimentació i no funciona com a representació. Wilson (2003) va abordar la relació entre les tàctiques del currículum, la cultura visual rizomàtica i les pedagogies de l'educació artística, i va detectar quatre opcions: les dues primeres consisteixen a ignorar les aportacions de la cultura visual popular o a domesticar-la com a tema del currículum. Sí que ens fixarem en la tercera i la quarta opció, que és on emergeixen algunes propostes singulars. En la tercera opció no hi hauria semestres estructurats; l'alumnat (que esdevé nòmada), el professorat i els administradors no sabrien per endavant el contingut de l'educació (artística) sinó que col·laborarien en el descobriment de nous territoris epistemològics i pedagògics (experimentant, desenvolupant, recreant, investigant), i la falta de temps o l'escàs temps per a investigar una qüestió tan complexa no

seria un obstacle. La quarta opció o tàctica, per la qual es decanta Wilson (2003), és la creació d'un tercer espai o espai pedagògic lúdic i liminar de l'entremig (un espai *in between*): on s'exploren potencialitats, els educadors són mediadors, la inestabilitat és disrupció i construcció de significat, es promou un procés permanent d'escriptura i reescriptura dels aprenentatges, en els quals els estudiants són coselectors dels continguts.

La classe d'educació artística com a heterotopia

En un altre lloc (Rifà-Valls, 2018) he escrit que, segons Foucault (1984), el vaixell és l'heterotopia per excel·lència, és un lloc flotant, un lloc sense lloc, que viu per si mateix, que es troba tancat en si mateix i obert a l'exterior, que va d'un lloc a l'altre, i és clau per al desenvolupament econòmic i de la imaginació. Així, recordava que Foucault distingeix entre utopia i heterotopia, i l'heterotopia és el reflex en el mirall, la posició que ocupem en l'espai virtual, que malgrat que és irreal està unida al nostre lloc en allò real. Els principis de les heterotopies (Foucault, 1984) són que no hi ha una cultura en el món que no en constitueixi una; cada heterotopia té un funcionament precís i determinat en el context d'una societat; té el poder de juxtaposar en un sol lloc real diversos espais i emplaçaments; estan lligades a períodes de temps; tenen un sistema d'obertura i tancament; i compleixen una funció, d'il·lusió o realitat (Rifà-Valls, 2018). Wild (2011) es basa en aquesta idea per abordar el currículum com a *ensamblatge* o juxtaposició, que requereix una identitat professional diferent per a l'educador/a. Si es consideren les classes d'art com a heterotopies, els estudiants no són disciplinats, silenciats o observats com en el panòptic; les formes de resistència (davant la normalitat) i la singularitat de l'educació artística (diferència) són possibles; es creen esdeveniments i instal·lacions artístiques que configuren el currículum basat en una comunitat de pràctica; es converteixen en un espai inclusiu i en el qual es convida a la participació i a l'experimentació.

Alguns reptes de les escoles creatives a Catalunya

Per a Andy Hargreaves (2010) és el moment de «tornar a la Terra» amb la quarta via pel canvi educatiu i fer front als quatre imperatius que hem mencionat al principi: l'econòmic, el de justícia social, l'ecològic i el generacional. Des del seu punt de vista, cal un enfocament sistèmic que vinculi les accions del present amb les del futur, la cura del món amb el nostre treball en la vida quotidiana, els aprenents i els docents, on no es contraposi la sostenibilitat

amb l'èxit. En síntesi, sosté la necessitat d'un compromís col·lectiu i no individual (i consumista) del neoliberalisme, que incorpori un plantejament comunitari i col·laboratiu a l'educació. En aquesta mateixa direcció, Hernández (2018) crítica el neoliberalisme i la retòrica de l'emprenedoria i al fil dels seus arguments ens cal reapropiar-nos la noció de creativitat que ha estat colonitzada pel mercat. Per aquesta raó, aquest autor apel·la a una educació que formi en la consciència imaginativa a través de les arts:

> El significat de la relació entre les arts i l'educació té a veure amb les experiències que generen pertorbacions, ens sorprenen, ens qüestionen i ens conviden a sortir de la nostra zona de confort. La pedagogia artística obre espais per al diàleg a partir de les pràctiques artístiques i pedagògiques, considerades com a elements de la construcció d'un món comú (Helguera, 2011). Així mateix, es presenta com una obertura a la imaginació pedagògica que «ens permet inventar, experimentar i crear, aïllats de rutines i tendències» (Hernández, 2018, p. 59-60).

Per acabar, vull referir-me només a dues dades sobre el sistema educatiu català per poder valorar si les pedagogies creatives i el canvi educatiu són una prioritat de les polítiques al nostre país o no ho són. En primer lloc, si analitzem els diferents documents oficials relacionats amb el desenvolupament de les competències bàsiques i el currículum, podem constatar que hi ha un gir cap a prioritzar la inclusió, l'aprenentatge actiu, competencial i per a la vida, un aprenentatge personalitzat, afectiu i autèntic, entre d'altres, és a dir, un gir cap als aprenentatges creatius. La presència de la creativitat en els documents i propostes del Departament d'Educació adquireix tres sentits: com a tret genèric a promoure juntament amb la formació del pensament crític; com a competència específica a desenvolupar en algunes àrees de coneixement, i vinculada al discurs de l'emprenedoria i de l'èxit en el model competencial. En segon lloc, l'apertura i l'autonomia en les propostes no sempre van acompanyades d'una disminució de les regulacions de l'activitat dels docents i dels centres, com a herència d'un model centralitzat on la confiança en la privatització encara és massa alta.

Aquesta segurament és una de les principals contradiccions a resoldre en el nostre sistema educatiu, atès que la majoria d'estudis realitzats apunten que, entre els millors resultats, hi ha una coincidència en la importància que es dona a la flexibilització del currículum, la creació de nous entorns d'aprenentatge i el desenvolupament professional dels docents,

que són factors decisius del canvi educatiu i tenen un impacte en les noves formes d'aprendre dels estudiants. Enllaçant amb el que hem dit al principi d'aquest article, quan citàvem a Steers (2009), un dels reptes principals que tenim és que encara ens queda molt per aprendre sobre com cal gestionar les característiques i habilitats dels subjectes creatius i saber encoratjar la formació d'agències creatives entre l'alumnat.

Per acabar, els països que han impulsat les escoles i les aules creatives, també han vist necessari no només invertir en la formació i les estructures que faciliten aquest canvi, sinó també en la recerca que permet estudiar i visibilitzar aquesta transformació. Amb tot, pot ser esperançador que finalment s'hagi anunciat l'aliança entre la Generalitat de Catalunya, els municipis i l'Escola Nova 21 per a les xarxes pel canvi i que el coneixement generat a través d'Escola Nova 21 es transfereixi ara a la Generalitat i no a l'inrevés. L'impuls i les voluntats de canvi dels docents han anat per endavant de les polítiques i l'Escola Nova 21 ha sabut crear formes d'apoderar els centres, promoure la cultura col·laborativa i generar coneixement sobre el canvi educatiu a les escoles.

Des d'aquest punt de vista, també és necessari continuar impulsant el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF), que amb una trajectòria i un treball reconeguts al llarg dels últims anys ha fet propostes explícites de millora en la formació inicial dels mestres, per enfortir la formació inicial dels docents de totes les etapes del sistema educatiu.

Un punt de partida per a situar-nos «a la Terra» seria començar a tenir dades des de la investigació que ens permetin interpretar com estem afrontant tots aquests reptes, per exemple, a partir d'analitzar alguns aspectes assenyalats per Steers (2009), com són la varietat d'estratègies i recursos, la relació entre creativitat i inclusió, les bones pràctiques de la creativitat, els objectius, la transversalitat, el paper de les arts i les indústries creatives, l'oferta cultural, l'avaluació, l'autonomia i la formació del professorat, la rellevància de les necessitats dels infants i els joves en l'actualitat, i la motivació.

Bibliografia

Adams, J. (2016). Editorial: Creativity in Teaching. *International Journal of Art and Design Education*, *35*(2), 180-182.

Atkinson, D. (2011). *Equality and Learning: Pedagogies against the State*. Rotterdam: Sense Publishers.

— (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *International Journal of Art and Design Education, 31*(1), 5-16.

Banaji, S. (2011). Mapping the Rhetorics of Creativity. Dins J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones i L. Bresler (eds.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (p. 36-44). Londres: Routledge.

Banaji, S. i Burn, A. (2007). *The Rethorics of Creativity: A Review of Literature*. Londres: Arts Council of England.

Belfiore, E. (2011). The "Transformative Power" of the Arts: History of an Idea. Dins J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones i L. Bresler (eds.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (p. 27-35). Londres: Routledge.

Bocconi, S., Panagiotis, G. K. i Punie, Y. (2012). *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe.* Luxemburg: Publications Office of the European Union. (JRC Scientific and Policy Reports). Recuperat de http:// publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC72278/jrc72278.pdf

Craft, A. (2006). Fostering Creativity with Wisdom. *Cambridge Journal of Eduation*, *36*(3), 337-350.

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, Ch., Digby, R., Hay, P. i Howe, A. (2013). Creative Learning Environments in Education – A Systematic Literature Eeview. *Thinking Skills and Creativity, 8*, 80-91. Recuperat de https://www.sciencedirect.com /science/article/pii/S187118711200051X#bbib0350

Deleuze, G. i Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos [2008].

Dewulf, S. i Baillie, C. (1999). *How to Foster Creativity*. Londres: DfEE.

Foucault, M. (1984). Espacios diferentes. Dins *Estética, ética y hermenéutica*. *Obras esenciales III* (p. 431-441). Barcelona: Paidós [1999].

Freeman, A., Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A. i Hall Giesinger, C. (2017). *NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Freud, S. (1910). *Psicoanálisis del arte.* Barcelona: Alianza [1985].

Gardner, H. (1993). Mentes creativas: Una anatomia de la creatividad. Barcelona: Paidós.

Glăveanu, V. P. (ed.) (2016). *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*. Aalborg, Dinamarca: Palgrave, Macmillan.

Goodwin, M. (2015). *The Key to Creative Classrooms.* Edutopia, George Lucas Educational Foundation. Recuperat de https://www.edutopia.org/blog/the-key-to-creative-classrooms-melissa-goodwin

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *The American Psychologist, 5*(9), 444-454.

Hargreaves, A. (2010). Four Ways of Change and 21st Century Skills. Dins *KANT 2059, Zukunft der Schule –Schule der Zukunft: 19 de març de 2010.* Recuperat de https://www.private-kant-schule.de/kant2059/?p=221

— (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* (p. 337-346). Londres: Routledge.

— (2016). Blooming teachers. *Royal Society of Arts Journal, 162*(1), 34-39.

Harris, A. (2016). *Creativity and Education.* Londres: Palgrave Macmillan.

Hernández, F. (1997). Para afrontar las relaciones entre el arte y la psicología. Dins A. López-Bargados, F. Hernández i J. M. Barragán, *Encuentros del arte con la antropologia, la psicologia y la pedagogia* (p. 49-148). Barcelona: Angle editorial.

— (2018). La importància d'hibridar les arts i l'educació per afavorir la consciència imaginativa. Dins M. Acaso, E. Bosch, G. Carbó, J. Centelles, N. Cruz, C. García, … J. Vidiella, *Més enllà del binomi cultura i educació: aproximacions des de l'àmbit local* (p. 51-81). Barcelona: CERC, Diputació de Barcelona. Recuperat de https://www1.diba.cat/llibreria/pdf/60875.pdf

Jeffrey, B. (2006). Creative Teaching and Learning: Towards a Common Discourse and Practice. *Cambridge Journal of Education, 36*(3), 399-414.

Jeffrey, B. i Craft, A. (2001). The Universalization of Creativity. Dins A. Craft, B. Jeffrey i M. Leibling (eds). *Creativity in Education* (p. 17-34). London: Continuum.

Jeffrey, B. i Craft, A. (2004). Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships. *Educational Studies*, *30*(1), 77-87.

Jones. K. (2011). Capitalism, Creativity and Learning: some Chapters in a Relationship. Dins J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones i L. Bresler (eds.) (p. 15-26), *The Routledge International Handbook of Creative Learning.* Londres: Routledge.

Kim, K. H. (2011). The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, *23*(4), 285-295. DOI: 10.1080/10400419.2011.627805

Meikle, S. (2014). Embracing our Creativity. A Key Ingredient of Great Teaching. *Independent School, 73*(2), 64-69*.*

NACCCE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education) (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education.* Londres: DfEE. Recuperat de http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf

OCDE/CERI (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic / Centre for Educational Research and Innovation) (2008). *21st Century Skills: How Can you Prepare Students for the New Global Economy*? [Elaborat per Charles Fadel Global Lead, Education Cisco Systems, Inc.]. París: OCDE/CERI. Recuperat de https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf

Rifà-Valls, M. (2018). Arquitecturas contemporáneas de la migración: transitando por espacios, subjetividades y migración en Reporting from the Front. *In-visibilidades, 10*, 25-37. Recuperat de http://www.apecv.pt/revista/Invisibilidades_n10.pdf

Ross, D. (2018). *Four Keys to Success at the Most Innovative Schools in the World*. Recuperat de https://www.gettingsmart.com/2018/11/four-keys-to-success-at-the-most-innovative-schools-in-the-world

Runco, M. A. i Pagnani, A. R. (2011). Psychological Research on Creativity. Dins J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones i L. Bresler (eds.) (p. 63-71), *The Routledge International Handbook of Creative Learning.* Londres: Routledge.

SEED (Scottish Executive Education Department) (2006). *Promoting Creativity in Education*: *Overview of Key National Policy Developments across the UK.* Recuperat de https:// dera.ioe.ac.uk/7329/7/hmiepcie_Redacted.pdf

Sefton-Green, J., Thomson, P., Jones, K. i Bresler, L. (eds.) (2011). *The Routledge International Handbook of Creative Learning.* Londres: Routledge.

Swift, J. i Steers, J. (1999). A Manifesto for Art in Schools. *Journal of Art & Design Education*, *18*(1), 7-14.

Steers, J. (2009). Creativity: Delusions, Realities, Opportunities and Challenges. *International Journal of Art and Design Education*, *28*(2), 126-138.

Tatarkiewitz, W. (1988). *Historia de seis ideas.* Madrid: Tecnos.

Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking.* Lexington, MA: Personnel Press.

Woods, P. (2002). Teaching and Learning in the New Millenium. Dins C. Day i C. Sugrue (eds.). *Developing Teaching and Teachers: International Research Perspectives* (p. 73-91). Londres: Falmer.

Wild, C. (2011). Making Creative Spaces: The Art and Design Classroom as a Site of Performativity. *International Journal of Art and Design Education, 30*(3), 423-423.

Wilson, B. (2003). Of Diagrams and Rhizomes: Visual Culture, Contemporary Art, and the Impossibility of Mapping the Content of Art Education. *Studies in Art Education*, *44*(3), 214-229.

Altres referències consultades

Bamford, A. (2009). El factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación. Barcelona: Octaedro Editorial.

Darras, B. (2011). Creativity, Creative Class, Smart Power, Social Reproduction and Symbolic Violence. Dins J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones i L. Bresler (eds.), The Routledge International Handbook of Creative Learning (p. 90-98). Londres: Routledge.

Strauss, W. i Howe, N. (1997). The Fourth Turning. New York: Three Meadows.

Per citar aquest article:

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*, 17-39.

Publicat a *http://www.publicacions.iec.cat*

Creativitat i escola

Creativity and the school

Santiago Estaún i Ferrer

Catedràtic emèrit de psicologia, Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
A/e: santiago.estaun@uab.cat

Data de recepció de l'article: 14 de febrer de 2019

Data d'acceptació de l'article 20 de maig de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.123

Resum

Partint de l'interès que actualment desvetlla la creativitat en diferents sectors socials, es fa una aproximació a l'estudi d'aquesta activitat, clarificant el concepte en primer lloc, per centrar les característiques de la persona creativa i el procés seguit. Personalitat i procés són el fonament per descriure els infants com persones potencialment creatives genèricament parlant i la influència i responsabilitat de l'escola en el desenvolupament de la creativitat general. En aquest sentit es descriuen les característiques a desenvolupar i les metodologies possibles a emprar. Queda insinuada també la responsabilitat de l'escola de detectar i orientar aquells infants que desenvolupen capacitats creatives específiques que alimenten la creativitat amb majúscula o especial.

Paraules clau

Creativitat, desenvolupament creatiu, infant, escola.

Abstract

Based on the interest in creativity currently expressed by various social sectors, an approach is taken here to the study of this activity, clarifying the concept as a first step, in order to focus on the characteristics of the creative individual and on the process followed. Broadly speaking, personality and process are the basis for describing children as potentially creative individuals and the influence and responsibility of the school in the development of general creativity. In light of this, a description is given of the characteristics to be developed and the possible methodologies to be used. Reference is also made to the responsibility of the school in detecting and guiding the children who develop specific creative capacities that sustain specific creativity.

Keywords

Creativity, creative development, children, school.

La creativitat, els seus significats

La paraula *creativitat* avui està de moda i no precisament per referir-se exclusivament als professionals de la publicitat anomenats creatius, ni tampoc per referir-se solament als artistes, sinó per l'interès que desvetlla en totes aquelles persones que cerquen, encara que sigui de manera poc explícita, confusa o d'una forma global, trobar una metodologia que els permeti avançar i satisfer les seves necessitats, com poden ser i, de fet, ho són: empresaris, investigadors, pedagogs, artistes, metges, sociòlegs, psicòlegs i en general tota persona que cerqui trobar solucions als problemes que planteja la vida quotidiana.

De fet, la creativitat es relaciona amb l'expressió artística des de sempre, però també amb la recerca científica, amb la innovació tecnològica, amb la comunicació audiovisual, amb l'educació, amb els moviments socials, amb la conducta personal, amb emprenedors i empresaris, amb aventurers, amb esportistes i amb tantes actuacions que es porten a terme cada dia.

Sens dubte, totes aquestes relacions de la creativitat són provocades no solament per les diferents paraules i conceptes que li són aplicats, com crear, inventar, innovar, dissenyar, descobrir, emprendre; sinó també per tot allò que significa i suggereix, com és: adaptació, imaginació, construcció, originalitat, evolució, llibertat interior, poder poètic i d'altres, com el saber distanciar-se dels fets o de les dades per poder actuar.

Tanmateix, el significat de creativitat ha quedat massa sovint reclòs no solament a l'àmbit propi dels artistes, els quals gaudeixen d'un do o qualitat específica, gratuïta i insòlita que els permet inventar formes i sons que no tenen més regla o norma que la idea inspirada per la musa o la divinitat; sinó que també ha estat reclòs en l'àmbit empresarial en el sentit de ser concebuda com aquella o aquelles qualitats i habilitats que té un publicista que fan que sigui capaç d'atraure clients per al negoci i així incrementar els beneficis. Aquest biaix també es pot trobar en l'àmbit educatiu, on moltes vegades se l'ha considerat com quelcom que concerneix aquelles activitats d'expressió plàstica, musical i/o corporal, considerades més o menys marginals però que no tenen cap relació amb les matèries fonamentals que cal aprendre i saber repetir i, evidentment, per les quals no es necessita la creativitat.

Probablement aquestes visions o concepcions confoses o esbiaixades de la creativitat siguin degudes a considerar-la més des de la perspectiva de l'objecte «creat», és a dir, del resultat, sigui aquest tangible o intangible, i del context cultural i social en el qual ha estat presentat.

A tall il·lustratiu recordem dues pel·lícules que mostren una concepció social o cultural negativa de la creativitat pels resultats que pot arribar a produir. Una és la titulada *Retorn al planeta dels simis* (dirigida per Ted Post), que comença amb els terrestres aterrant forçadament en una platja on hi ha enterrada l'Estàtua de la Llibertat i uns simis que en persegueixen un altre perquè ha inventat quelcom nou per millorar la seva vida i és condemnat per aquest fet, ja que això havia estat en el passat el començament de moltes més innovacions que van conduir a la destrucció de l'espècie humana.

La segona és *2001: una odisea de l'espai* (de Stanley Kubrick), que ens mostra el progrés de la tecnologia. El final de la pel·lícula mostra com els robots acaben sent autònoms i fora del control humà, i aquest fet no solament deixa obert un interrogant, sinó també la incertesa respecte d'un futur desconegut.

Totes dues pel·lícules, tot i que de forma diferent, manifestaven no solament la por i la incertesa dels resultats innovadors i creatius, sinó que també posaven interrogants al desenvolupament i la producció intencionada de nous productes valuosos pel grup social i/o per l'individu, per les seves conseqüències a mitjà o llarg termini.

D'altra banda, cal indicar que no tot producte original i nou es pot considerar creatiu, ja que tot i que de moment cridi l'atenció social i proporcioni una satisfacció personal, no té més recorregut que el que s'acaba de dir. Cal recordar que al llarg de l'evolució humana tot allò que ha estat i està considerat creatiu no solament ha sigut nou i original en el seu temps, sinó que ha perdurat i ha aportat algun valor afegit o qualitat apreciable: bellesa, eficàcia, gràcia, utilitat. La necessitat d'aquest valor pot implicar que un producte (una pintura, per exemple) no sigui reconegut, ni valorat socialment com a art i valuós fins que no ha transcorregut cert temps, com és el cas d'en Velázquez. I, al contrari, pot ser el cas d'en Dalí, que es presentà a Nova York a donar una conferència amb una truita francesa com a mocador en la butxaca de l'americana, conducta certament original que va permetre que se'n parlés en aquell moment però que ja ningú recorda i difícilment serà imitat per altres conferenciants.

Cal doncs, fer una reflexió sobre el que és creativitat. I el primer que cal fer és diferenciar entre «crear», que és un acte, i «creativitat», que és una capacitat, una competència i fins i tot podríem dir que una habilitat. L'activitat creadora no consisteix a imaginar imatges, sinó a inventar i, per tant, a produir coses noves, i per dur-les a terme és necessari no solament la intel·ligència, talent o pensament, sinó que també són necessàries la motivació, l'emoció i les habilitats, i totes elles són educables i no estan determinades genèticament. En definitiva, es pot considerar la creativitat com un tret complex que es relaciona amb els aspectes cognitius i conatius de la persona. És probable que aquesta sigui la raó per la qual es pot parlar de creativitat amb majúscula i de creativitat amb minúscula o, si es vol, de creativitat especial i de creativitat general, entenent que al parlar de creativitat amb majúscula o especial ens estem referint a la creativitat desenvolupada en un domini concret com pot ser el domini artístic (pintura, música, literatura, etc.), el de negocis, l'esportiu, etc.; i que quan es parla de creativitat amb minúscula o general ens referim a la que es pròpia de tot talent o intel·ligència i que correspon a l'àmbit quotidià de qualsevol persona, en el qual cada dia es resolen problemes o es plantegen projectes que cal desenvolupar i realitzar.

La creativitat és un atribut essencial de l'esser humà. És gràcies a aquesta qualitat que ha progressat i evolucionat. Només cal prestar atenció a les dades que ens proporcionen els arqueòlegs (creació d'eines per sobreviure i adaptar-se als canvis ambientals) i a les pintures o dibuixos anomenats art rupestre, i al conjunt de l'evolució humana. Sense tot un conjunt de persones, moltes vegades anònimes, la humanitat no hauria progressat. Han sigut persones de diferents perfils i diferents societats i cultures, amb activitats força diferenciades: inventors, descobridors, arquitectes, artistes, metges, científics, tecnòlegs, enginyers, dissenyadors, polítics, filòsofs, artesans i moltes més activitats que podríem afegir. Tots ells varen saber afrontar la seva relació amb l'entorn, tant físic com social, tot i que a vegades aquest últim era advers. Pensem, per exemple, en Cristòfol Colom, que va saber afrontar la concepció del seu temps que la terra era plana, amb tot el que això suposava de limitacions, de canvis cartogràfics, de concepció científica, etc., i de superar la seva pròpia incertesa i por de si s'equivocava, amb les corresponents conseqüències socials i personals que això li podia ocasionar.

L'esser humà desenvolupa en l'actualitat la seva capacitat de pensament i reflexió per actuar d'una forma nova i adaptada tant en la seva vida personal com social i professional, de

manera que la creativitat es pot considerar com una competència clau en el nostre segle, de manera que es pot dir que deixa enrere l'*Homo sapiens*, per convertir-se en l'*Homo creativus* (Lubart, Mouchiroud, Tordjman i Zenasni, 2015). L'esser humà té encara la necessitat de desenvolupar la seva imaginació, la seva capacitat d'inventar, de realitzar o construir un objecte nou sigui o no sigui tangible, de descobrir una solució nova i original a un problema personal o social.

Amb independència de la consideració de creativitat amb majúscula o amb minúscula, ens podem aproximar a la creativitat de dues maneres. Una, considerant-la pel producte i l'avaluació que en faci el context ambiental —físic i social—, segons: novetat, originalitat, apropiat o que tingui valor, funcionalitat, transcendència, valor estètic i visibilitat (és a dir, que hagi estat realitzat). La segona manera d'aproximar-se a l'estudi de la creativitat consisteix a considerar quin és el procés seguit per a produir l'objecte nou, original, amb valor. Segons John Dewey (1910), aquest procés té els passos següents: primer, captació o percepció del problema, obstacle o dificultat; segon, definició i concreció del problema o també la seva anàlisi; tercer, generar idees i solucions; quart, crítica valorativa de les possibles solucions, i cinquè, acceptació o realització de la solució més adient.

Altres autors reconeguts com Henri Poincaré (1908, 1913) o Graham Wallas (1926), tot i que fonamentalment mantenen els mateixos passos que Dewey, introdueixen dos elements nous en el tercer apartat, al parlar de generació d'idees hi afegeixen l'element de reflexió i cerca d'una idea nova i l'element o concepte d'incubació que han quedat sintetitzat en els quatre passos següents: preparació, incubació, il·luminació i verificació.

L'aproximació a la consideració del procés creatiu condueix també, de forma inevitable, al protagonista de l'activitat creadora: la persona. De fet, aquesta aproximació al coneixement del procés creatiu que realitza la persona, es pot dur a terme de dues maneres. Una manera és la metodològica, que permet trobar solucions a problemes, construir eines instrumentals o comportamentals, i que es pot considerar com una aproximació social i utilitària o, si es prefereix, una aproximació cultural en el sentit que Malinowski dona al terme *cultura*.

L'altra manera d'aproximar-se a l'estudi del procés creatiu consisteix precisament en la consideració dels trets o característiques de la personalitat creativa, com són: la fluïdesa mental, l'esperit/pensament obert enfront de l'esperit rutinari i tancat, l'esperit crític, la

innovació en lloc de repetició, l'activitat en lloc de passivitat, la constància en la cerca de possibilitats noves, la capacitat expressiva, l'individualisme i l'autonomia (segons diferents autors es podria allargar la llista, p. e.: Alonso Monreal, 1983 i 2000; Huidobro, 2004; Barrabino, 2014).

Aquestes característiques faciliten el desenvolupament personal i la recreació constant de la persona no solament amb ella mateixa sinó també amb la seva relació amb els altres.

L'infant descobreix el món —el seu món—, construeix els seus coneixements i inventa el seu sistema de pensar i d'actuar tot al llarg del seu desenvolupament i es reinventa cada vegada d'acord amb el context social en què es troba. Aquest desenvolupament creatiu es manté tota la vida, de manera que l'ésser humà és una obra personal en constant renovació.

En aquest sentit, recuperant el que s'ha indicat de creativitat general o amb minúscula, cal posar la qüestió de si és correcte la gestió que realitza un sistema escolar que, valorant, implícitament o explícitament, la intel·ligència, el coneixement i el raonament com el fonament del seu èxit, emfasitza l'adquisició de coneixements i constitueix el coeficient intel·lectual (QI) com l'indicador que li permet classificar les persones per la seva capacitat de reflexió, de raonament, de memorització, de coneixements o de rapidesa en el tractament de la informació, donat que la persona humana no es pot resumir segons el seu QI, o resultats escolars/acadèmics o per la seva habilitat. La persona humana està fortament i fonamentalment marcada per la seva capacitat creativa.

L'infant creatiu

Simular una cosa, una acció, és el que fa el nen petit i que els adults anomenem *joc simbòlic*. La psicologia cognitiva del desenvolupament, i Piaget (1964, 1994) en concret, ha detallat l'evolució del joc del nen i, al fer-ho, ha descrit els orígens de la creativitat. El punt de partida és l'estudi de l'evolució de les estructures innates del sistema nerviós central: els esquemes sensoriomotrius. És a partir de la prensió i succió que es construeix un equilibri progressiu consistent en un descentrament, a la vegada que s'adquireix progressivament el pensament lògic. Dos són els processos que acompanyen el desenvolupament: l'assimilació i l'acomodació.

L'assimilació permet que el nen faci compatible el món extern amb el seu esquema preconstruït o innat. L'exemple que posa Piaget és la succió. El món, per al nen, és un objecte o realitat a succionar.

L'acomodació permet a l'infant modificar els seus esquemes per adaptar-los a la realitat i d'aquesta manera superar les possibles dificultats i els obstacles que se li presentin. D'aquesta manera, en el cas de la prensió, el nen haurà d'adaptar-se a la grandària i distància que el separa del pit matern, per poder succionar.

Piaget proposa i descriu, per mitjà d'un seguit de moments clau, el desenvolupament cognitiu de l'infant que, a la vegada, consisteix en un procés de desenvolupament creatiu de la pròpia personalitat. Així descriu com durant el primer any i mig del nen aquest inicia no solament el desenvolupament del llenguatge sinó també la funció simbòlica, és a dir, la capacitat d'evocar objectes o situacions absents servint-se de signes o símbols. Cal preguntar-se si això no és l'inici de la imaginació creativa, ja que, d'una banda, imitant d'alguna manera els gestos dels adults el que fa és acomodar-se a les imposicions de l'ambient, però de l'altra, assimila la realitat al seu desig per mitjà del joc que li permet l'expressió personal i de llibertat.

Cal recordar algunes de les característiques del joc: l'espontaneïtat, la satisfacció que produeix, la desorganització i que és desinteressat; característiques que d'alguna manera donen el poder a l'infant, cosa que li permet reequilibrar les relacions entre el jo i la realitat.

La seqüència de joc que segueix el desenvolupament del nen queda reflectida en els comportaments següents: els primers mesos, el nen juga amb els membres del seu cos, per fer-ho tot seguit amb els objectes que aconsegueix, i a partir dels sis mesos, comença a imitar les accions que observa al seu voltant, la qual cosa li permet establir un joc amb els adults simulant accions.

Tanmateix, és a partir dels dos anys que el nen mostra un joc simbòlic, ja que és capaç de crear i establir relacions entre els objectes i gràcies a la seva imaginació i fantasia els objectes es transformen i s'adapten a les seves necessitats i desenvolupa la seva capacitat d'expressar, mitjançant el llenguatge i imatges mentals, les seves vivències i experiències. Cal recordar la importància de la imitació en la interrelació mare-fill que creen un context de

joc simbòlic (Mas, 2003; Melzoff, 2005), i reflexionar sobre el significat que pot tenir per al nen el fet d'arrossegar una capsa de cartró.

Finalment, vers els sis anys, el nen desenvolupa les seves capacitats creatives de forma diferenciada segons els tipus de jocs que realitza i la consegüent capacitat d'imaginació i de simbolisme que desenvolupa. Això possibilita el desenvolupament de capacitats en uns àmbits amb preferència a d'altres, la qual cosa es pot considerar com l'inici del desenvolupament de la creativitat especial. Al mateix temps, però, l'infant comença a desenvolupar el pensament lògic i convencional que el torna més sensible a les regles convencionals.

En aquest procés es poden detectar dues formes de resoldre els problemes o dificultats que afronta el nen: una que anomenem *algorítmica* i una altra anomenada *heurística*. Un algoritme o una resposta algorítmica segueix un conjunt determinat de regles i normes que li permet arribar a la solució del problema o dificultat; per exemple, el nen aprèn que per dinar cal realitzar una seqüència d'accions: seure a la seva cadira, posar-se el pitet i emprar els coberts adients. Aquesta seqüència li permet satisfer la seva necessitat d'alimentar-se adaptant-se a l'entorn social en el qual conviu.

Una resposta heurística, al contrari, és una resposta que s'ha trobat sense seguir cap regla, de forma aleatòria, informal. No es té consciència de quins són els passos seguits per trobar la solució. Què cal fer per educar adientment un infant o per aconseguir l'estima d'una persona? Són exemples en els quals no hi ha regles segures, cal inventar-les o adaptar-les i reflexionar posteriorment sobre el resultat obtingut.

Les respostes algorítmiques permeten realitzar estadístiques i comparacions, però les heurístiques exigeixen aplicar normes generals a casos particulars i no sempre resulta fàcil realitzar aquesta reflexió i aplicació a la realitat que s'afronta. Bona mostra en tenim, amb la quantitat de llibres d'autoajuda que es publiquen.

Torrance, el 1968, ja assenyalava tres moments determinats en el desenvolupament del nen, en els quals es produeix un alentiment i una disminució de la creativitat. El primer d'aquests moments, el situa vers els cinc o sis anys, el segon el proposa als nou o deu anys i el tercer vers els tretze o catorze anys. Atribueix aquesta disminució de la creativitat del nen

al fet de la seva escolarització. El nen entra a formar part d'un entorn nou i aprèn a adaptar-se a les normes i regles de l'escolarització.

Tanmateix, Torrance no aporta dades empíriques que justifiquin aquestes tres etapes, tot i que l'explicació és plausible, i diferents autors han dut a terme estudis, ja siguin longitudinals com Urban (1991) amb infants de quatre a vuit anys, ja siguin centrats en un d'aquests moments de canvi dels vuit als deu anys com els de Lubart i Lautrey (1996) o els de Guignard i Lubart (2006), o dels tretze als catorze anys; i en tots ells es constaten resultats oscil·lants en aquestes edats que són compatibles amb l'explicació de Torrance de la influència de l'ambient escolar o social, però també amb propostes explicatives o almenys com a hipòtesi que la disminució de les puntuacions en les proves administrades podria ser deguda a l'inici del desenvolupament de determinades capacitats lògiques, indicant que la resolució dels problemes plantejats entre els set i vuit anys es fonamenta més en solucions empíriques, mentre que entre els nou i deu anys podria estar relacionada amb el despertar del raonament lògic d'acord amb el model piagetià (Lautrey, Bideaud i Pierre-Puysegur, 1986; Guignard i Lubart, 2006). El factor de la incidència de la família en la davallada de la creativitat a aquestes edats també apareix en la discussió existent sobre els possibles factors que hi incideixen. Altres autors han hipotetitzat si les proves administrades que es fan servir per mesurar la creativitat són les més adients o solament valoren un aspecte de la creativitat que pot correspondre més al que es classifica com creativitat amb majúscula o creativitat específica que no pas a la creativitat general o amb minúscula.

Tant la família com l'escola són l'entorn de l'infant que pot afavorir o distorsionar el desenvolupament de les capacitats creatives. La seva col·laboració és indispensable.

A tall d'exemple de la influència de la família: tant en sentit positiu com negatiu cal reflexionar sobre quin va ser pes del comportament de la mare d'Edison davant la carta que va rebre de l'escola i que al llegir-la la va fer plorar. Davant d'aquest fet, el fill li pregunta què diu la carta i la mare li respon que la carta diu just tot el contrari: que ell és una ment privilegiada i que no ha de tornar a l'escola, ja que aquesta no li pot ensenyar res. La mare va suplir àmpliament l'escola i fou Edison qui a la mort de la seva mare va descobrir la carta i el que veritablement deia d'ell. Edison es va posar a plorar.

Malgrat la discussió existent sobre aquest tema, Runco, en l'any 2007, indica que en tots els estudis realitzats als Estats Units apareix en el seu conjunt una disminució de l'esperit creatiu en un 50 % dels participants. Tot i no ser el nostre objectiu, cal indicar que la discussió sobre la fluctuació o davallada de la capacitat creativa es dona també en l'edat adulta i tal volta amb una accentuació sobre si la diferència es dona en la creativitat general a favor de l'especial o si el fenomen és més general.

L'infant i l'escola

Quant a la problemàtica sobre la disminució de la capacitat creativa del nen i de l'adult al llarg de tota la vida, sigui quina sigui l'explicació de les oscil·lacions que es poden observar, el cert és que l'escola ha de reflexionar sobre el motiu de la disminució de la capacitat creativa del nen en el seu procés evolutiu i de quina és la seva possible incidència o responsabilitat en la dita disminució.

Aquesta problemàtica ha vingut reforçada pels innombrables exemples de grans personalitats —Darwin, Einstein, Edison, Hawking, Bill Gates o Steve Jobs, per esmentar-ne alguns—, que havien estat considerats mals estudiants o que efectivament les avaluacions escolars no eren precisament bones. Ja hem comentat el cas d'Edison breument i l'actitud de la seva mare.

La problemàtica és clara. D'una banda, l'escola ha d'estimular i afavorir el desenvolupament de la persona en la seva integritat, és a dir, prenent cura del seu desenvolupament intel·lectual, junt amb l'emocional i motivacional, dit d'altra manera i de forma global, del talent i, per tant, desenvolupar personalitats creatives. En aquest sentit, dues són les tasques a realitzar. Una tasca consisteix a detectar i trobar la manera d'adaptar el nen creatiu i que molt sovint crea conflictes dins l'aula. La segona consisteix a introduir la pròpia pràctica de la creativitat en la docència, ja sigui com a metodologia de treball del docent o com a proposta d'objectiu en el currículum. De l'altra, l'escola també ha de tenir cura que els infants realitzin uns determinats aprenentatges corresponents a un currículum estàndard, ajudant també a desenvolupar la capacitat racional i crítica, de manera que aquesta no vagi en detriment de la creativa, ni a la inversa. Totes dues són necessàries en aquest període evolutiu.

Desenvolupar personalitats creatives implica desenvolupar persones amb coneixement o talent. Una persona amb coneixement sap distingir en la vida quotidiana aquells problemes que tenen solució rutinària, d'aquells que no la tenen. Seria un xic estrany, i sens dubte poc intel·ligent, voler resoldre un problema creativament quan existeix un sistema rutinari que facilita la resposta, per exemple una operació aritmètica de suma, resta o multiplicació, la qual cosa no vol dir que no es pugui cercar una resposta creativa a fi de valorar quina de les dues solucions és més eficient. La solució a aquesta dicotomia, probablement pot venir si considerem les dues vies de trobar solucions als problemes, abans esmentades. Un procediment algorítmic i un altre heurístic.

El procediment algorítmic té el seu lloc en l'aprenentatge dels escolars per a totes aquelles situacions i problemàtiques quotidianes en què ja s'han trobat les solucions més adients, però no impedeix estimular i trobar nous camins —l'heurística—, per donar solució al problema i comparar les respectives eficiències i, per tant, desenvolupar l'esperit crític, és a dir, la capacitat de saber discernir, discriminar, separar, analitzar i avaluar, tot el contrari de la submissió intel·lectual, el dogmatisme. És oportú, aquí i ara, recordar l'anècdota protagonitzada en el seu moment —com a estudiant—, per Niels Bohr, físic danès premi Nobel de física, que a la pregunta de com mesuraria l'alçada d'un edifici utilitzant un baròmetre va donar la resposta de pujar al terrat, lligar el baròmetre a una corda i deixar-lo baixar fins a tocar terra, i aleshores mesuraria la longitud de la corda. La resposta va portar com a conseqüència que un grup de professors acabés fent la pregunta a l'estudiant i que aquest donés diferents respostes que complien amb la pregunta. Quan finalment li van preguntar si no coneixia la resposta convencional que la diferència de pressió entre dos llocs proporciona la diferència de l'alçada entre tots dos, Bohr va respondre que la coneixia, però que durant els seus estudis els professors havien intentat ensenyar-lo a pensar.

Tot i que Mayer (1999) indica la dècada dels seixanta com a moment en el qual l'escola es preocupa per la creativitat, la història de l'educació mostra clars exemples de persones que han innovat els procediments educatius: Pestalozzi, Montessori, Rudolf Steiner —amb l'anomenada pedagogia o escola Waldorf— i Paulo Freire, per citar només els més coneguts. Tots ells s'han proposat desenvolupar la personalitat del nen integrant pensament, emocions, memòria, percepció, motivació per conèixer i saber, esperit crític, autonomia, desenvolupant hàbits de treball i cognitius, hàbits d'aprendre a mirar, hàbits de relacionar

coneixements diferents, de saber fer projectes individuals i compartits. Per tant, es tracta de desenvolupar la capacitat creativa general.

Desenvolupar una personalitat creativa no pot quedar encerclat en unes hores de plàstica, música i/o expressió corporal, com si la creativitat solament es manifestés en les denominades matèries artístiques. Tal com va respondre Niels Bohr, cal ensenyar a pensar en totes i cada una de les matèries que integren el currículum i no solament a memoritzar les respostes convencionals.

De fet, és el que han proposat, d'acord amb el moment històric en què han viscut, tots els grans innovadors educatius —abans esmentats—, estimulant que el nen sigui actiu i no solament receptiu, suprimint, per tant, tots els procediments inhibidors, creant un ambient de llibertat en la producció (recordant aquella nena que al canviar d'escola o de mestre quan se li indica que dibuixi no sap què fer, perquè sempre li deien el que havia de dibuixar); que s'expressi i expliqui, que intenti inventar en lloc de només repetir, de fer-se preguntes i descobrir noves possibilitats en lloc d'acceptar el que és convencional sense raonar-ho, aprendre a argumentar en lloc d'acceptar-ho per procedir de l'autoritat, autonomia enfront de la dependència, motivació pel que fa, implicat en el treball; aprenent a treballar en grup, respectant el propi estil cognitiu i contrastant les pròpies idees amb les dels altres i valorant-les.

Per aconseguir aquests objectius, l'educador disposa de dues eines: *a*) la creació d'un ambient que permeti desenvolupar les capacitats de l'infant, i *b*) emprar les tècniques adients que potenciïn la generació de noves idees i el descobriment, o millor el redescobriment, de les ja existents.

La creació de l'ambient ha d'esperonar aspectes de la persona, com són els següents:

— *L'activitat*. Una característica dels essers vius és l'activitat. La biologia ha mostrat que el nostre cervell està sempre actiu, fins i tot quan dormim. Cal, però, entendre que l'activitat ha d'estar dirigida vers un objectiu a aconseguir i això suposa esforç, treball. En el nen —i també en la persona adulta—, hi ha un nivell d'activitat consistent a donar resposta a una estimulació, és a dir, *reaccionar.* Podem considerar que aquest és el nivell fonamental de l'activitat, però ben aviat el nen pren la *iniciativa de fer*: manipular objectes, posar-se dempeus, etc., cosa que li permet fer un descobriment

—el tercer nivell d'activitat—, a una acció li correspon o causa un efecte: *la causalitat.* La manifestació d'aquesta energia mental es manifesta en el control de les funcions executives: mantenir l'atenció, activar la memòria de treball, mantenir l'esforç o motivació per la tasca o objectiu a aconseguir són aspectes importants per desenvolupar un pensament creatiu.

— *L'expressivitat*. Ser estimulat i rebre informació pels nostres sentits és un primer pas, però cal saber explicar, expressar allò que un ha captat i ha comprès, ja sigui verbalment, mímicament, amb dibuix o amb qualsevol dels mitjans disponibles actualment. Cal aprendre a expressar amb paraules pròpies allò que s'acaba de llegir, el que li ha suggerit més enllà del text. Cal aprendre a argumentar, a convèncer, a divertir amb el que es diu, a interactuar.

— *Inventar/innovar*. És convenient, tot i conèixer quina és la solució convencional a un problema, intentar trobar altres solucions i, en conseqüència, saber raonar per què es descarten unes solucions en favor d'una en concret. La rutina sense més no afavoreix la flexibilitat mental, la capacitat d'argumentar i expressar-se. Cal aprendre a ser autocrític, a descobrir els propis prejudicis, que no són el motiu pel qual la persona solament percep allò que els confirma deixant de banda tot allò que els posa en dubte. Inventar o innovar demana saber aprofitar allò que la memòria guarda de l'experiència per anar més enllà i no quedar-se en una rutina.

— *Descobrir possibilitats*. «Les coses són com són» és una expressió que no correspon a la realitat. La realitat és com la mirem i veiem. Davant d'un bloc de pedres segur que no veuen la mateixa cosa un arquitecte que un escultor o pintor, o un geòleg. Un és molt possible que pensi en possibilitats de construir quelcom amb elles; l'altre, en realitzar una escultura o pintar un quadre amb la diversitat de colors que mostren; el geòleg, en la composició i el seu possible ús. Tots ells veuen possibilitats i poden fer projectes de futur. Es tracta d'analitzar les diferents dimensions de la realitat o de l'objecte: duresa, luminància, elements químics, etc. Crear projectes és descobrir possibilitats no solament de la naturalesa sinó també d'un mateix, és posar en acció i descobrir aspectes i possibilitats que un mateix té i que no es consideren, és en definitiva crear-se o recrear-se.

— *Independència crítica*. Implica un interès per comprendre diferents opinions, conèixer coses noves, flexibilitat mental, ser capaç d'acceptar les limitacions, oposada al dogmatisme i a l'autoritarisme. Saber tenir criteri propi d'avaluació de l'activitat desenvolupada. Cal dir que la cultura pot afavorir o obstaculitzar aquesta característica. No cal recordar el que abans s'ha indicat en ocasió de les dues pel·lícules ressenyades, sobre la por o la incertesa que crea la novetat i quin és el comportament consegüent.

— *Autonomia*. El desenvolupament humà consisteix probablement a ser cada vegada més autònom i menys dependent d'altres. El nen creix, es desenvolupa i deixa de donar la mà per caminar tot sol, per poder desplaçar-se lliurement. Per aconseguir-ho ha de superar dificultats, riscos i segur que resistències, tant les pròpies com les dels seus progenitors adults. Herman Witkin el 1954 ja parlava de personalitats dependents i de personalitats independents de camp i/o d'estils cognitius. És necessària una certa valentia per iniciar el camí que permet no solament alliberar-nos sinó també ser capaços de crear noves solucions a les dificultats quotidianes.

— *Treball en equip.* Tal volta, la millor consideració que es pot fer per encoratjar el treball en equip a fi que sigui un treball creatiu, és la de saber imitar el treball d'intercanvi d'informacions/estimulacions que constantment realitza el nostre cervell. Saber escoltar, saber estar atent, analitzar abans de parlar, aprendre a expressar la idea, saber ser crític, és un aprenentatge que implica ampliar coneixements, veure noves possibilitats, seleccionar les factibles segons l'objectiu proposat, compartir les pròpies visions amb les dels altres i molt més. El treball en equip no exclou la lectura reflexiva, la cerca d'informació més enllà del grup de companys, ans tot el contrari, aporta novetat a les idees que es comparteixen.

Quant a emprar adientment les metodologies o eines que esperonen el pensament, les més conegudes són les següents:

— *Mètodes analògics*: l'analogia facilita anar d'allò que és conegut a allò que és desconegut (un avió és un ocell gran). Es tracta de trobar semblances entre un element conegut i el problema que s'intenta solucionar.

— *Mètodes antitètics*: es tracta de trobar noves utilitats, canvis, invertir funcions dels objectes, fer preguntes. Què es pot fer amb un llibre? Per a què serveix una goma? Com seria el món si no hi hagués sabates?

— *Mètodes aleatoris*: com són la biassociació de Koestler, el pensament lateral de De Bono o l'*Ars Magna* de Ramon Llull. Es tracta d'analitzar la potencialitat de l'encaix de dos objectes, elements o esdeveniments que mai han estat junts. Crear una frase amb les paraules següents: *mestre*, *llit*, *canó*, *espècie* i *llibertat*.

Totes aquestes metodologies tenen «la pluja d'idees» com a punt de partida.

A partir d'aquestes metodologies n'han sorgit d'altres pensades per a situacions concretes; Guilera (2011) en fa un recull força interessant.

Per concloure

En definitiva, si s'analitza el pensament dels grans innovadors en l'educació, es pot veure que el seu intent era desenvolupar no solament les característiques descrites sinó totes aquelles que constitueixen una personalitat integral i, en conseqüència, creativa. Ho varen fer d'acord amb les possibilitats de què disposaven, toca ara fer-ho amb unes eines diferents i que, sens dubte, mal utilitzades poden fer por. Les idees es comuniquen en xarxes i les informacions es troben en el món digital; cal aprendre a desenvolupar les característiques de la persona en tota la seva integritat, utilitzant aquests mitjans. Tal volta ara sigui el moment de saber emprar adientment la metodologia analítica i complementar-la amb la metodologia heurística, o potser tal volta a la inversa, l'heurística complementada amb l'analítica.

En aquest procés o viatge, certament, els professors tenen un paper molt important, ja que poden estimular la curiositat dels alumnes a fi que aprenguin a partir de l'experiència, ben diferent d'estudiar. Per això els cal saber escoltar les preguntes que els facin els alumnes malgrat no tenir-ne sempre la resposta, ensenyant-los que la curiositat i el desig de conèixer i saber sempre és important; estimular que siguin ells qui proposin temes i projectes, encomanant-los la motivació i passió pel que suposen la descoberta i els nous coneixements, sigui quina sigui la matèria a ensenyar, i, per descomptat, posar-los en contacte amb persones apassionades per la seva professió.

És cert, però, que per a aquesta tasca el professor ha de tenir el suport de la família i, fins i tot, ha de ser capaç d'entusiasmar-la i implicar-la en l'objectiu de desenvolupar una actitud positiva, optimista, d'intercanvi d'opinions i d'experiències compartides amb els seus fills. Per dur a terme aquesta tasca, no existeixen receptes preestablertes, el professor ha de ser la primera persona que hagi desenvolupat i desenvolupi constantment la seva capacitat creativa.

Bibliografia

Alonso, C. (1983). *Autonomía afectiva y creatividad*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense [facsímil autoritzat].

— (2000). *¿Qué es la creatividad?* Madrid: Biblioteca Nueva.

Barrabino, A. (2014). *Radiogafía de una mente creativa*: *El caso del comunicólogo Joan Costa* (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya). Recuperat de https://tdx.cat/handle/10803/283361

Dewey, J. (1910). *How we think*. Nova York: Heath & Co.

Guignard, J. i Lubart, T. (2006). Is it reasonable to be creative? Dins J. C. Kaufman i J. Baer (eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (p. 269-281). Nova York: Cambridge University Press.

Guilera, Ll. (2011). *Anatomia de la creatividad*. Sabadell: FUNDIT, Escola Superior de Disseny ESDi.

Huidobro, T. (2004). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados* (Tesi doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Comunitat de Madrid). Recuperat de http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//psi/ucm-t25705.pdf

Lautrey, J., Bideaud, J. i Pierre-Puysegur, M. A. (1986). Aspects génétiques et différentiels du fonctionnement cognitif lors de tâches de sériation. *L'Année Psychologique, 86*, 489-526.

Lubart, T. i Lautrey, J. (1996). *Development of creativity in 9- to 10-year old children.* Ponència presentada a Growing Mind Congress, Ginebra, Suïssa.

Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. i Zenasni, F. (2015) *Psychologie de la créativité.* París: Armand Colin.

Mas, M. T. (2003). L'atenció conjunta dels 10 als 28 mesos d'edat de l'infant (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya). Recuperat de https://www.tdx.cat/handle/10803/5430

Mayer, R. E. (1999). Fifty years of creativity research. Dins R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of Creativity* (p. 449-461). Nova York: Cambridge University Press.

Melzoff, A. N. (2005). Imitation and other minds: The "Like Me" hypothesis. Dins S. Hurley i N. Chater (eds.), *Perspectives on imitation*: *From cognitive neuroscience to social science* (p. 55-77). Cambridge: MIT Press.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. París: Gonthier.

— (1994). *La formation du symbole chez l'enfant.* Lausana: Delachaux et Niestlé.

Poincaré, H. (1908). *Science and méthode*. París: Flammarion.

— (1913). *The foundations of science*. Nova York: Science Press.

Runco, M. A. (2007). *Creativity*: *Theories and themes: research, development and practice.* Burlington: Elsevier Academic Press.

Torrance, E. P. (1968). A longitudinal examination of the fourth-grade slump in creativity. *Gifted Child Quarterly, 12*, 195-199.

Urban, K. (1991). On the development of creativity in children. *Creativity Research Journal*, *4*(2), 177-191.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace.

Witkin, H. A., Lewis, H. B., Hertzman, M., Machover, K., Meissner, P. B. i Wapner, S. (1954). *Personality through perception: an experimental and clinical study*. Oxford, England: Harper.

Altres referències consultades

Medeiros, C. E. (2013). *Jugando con la creatividad* (Treball de fi de Màster en Psicocreativitat, Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya). Recuperat de https://issuu.com/coraelizabetemedeiros/docs/tesina_cora

Witkin, H. i Goodenough, D. (1981). *Cognitive styles: essence and origins*: *Field dependence and field independence.* Nova York: International Universities Press, Inc.

Per citar aquest article:

Estaún, S. (2019). Creativitat i escola. *Revista Catalana de Pedagogia, 16*, 41-58.

Publicat a *http://www.publicacions.iec.cat*

El pensament creatiu en la filosofia per a nens, una *boutade* o una necessitat?

Creative thinking in philosophy for children: a *boutade* or a need?

Jordi Nomen Recio

Professor de ciències socials i filosofia a l'Escola Sadako, Barcelona.
A/e: jnomen@escolasadako.com

Data de recepció de l'article: 28 de novembre de 2018

Data d'acceptació de l'article: 30 de gener de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.124

«La imaginació és el principi de la creació.
Imagines el que desitges, persegueixes el que
imagines i, finalment, crees el que persegueixes.»

GEORGE BERNARD SHAW

Resum

Aquest article argumenta la tesi que es pot i s'ha d'utilitzar la filosofia per a nens com una de les palanques que poden activar l'aprenentatge del pensament creatiu dels nens i nenes, en l'àmbit escolar. Aquest aprenentatge no és una *boutade*, sinó una necessitat en un món complex i globalitzat. Els reptes i els desafiaments, presents i futurs, requeriran que els ciutadans tinguin un perfil crític, creatiu i acurat, si es pretén promoure la defensa d'una democràcia de qualitat que pugui afavorir la construcció d'un món més just i més lliure. Només des de la participació responsable i implicada es podran superar les inèrcies i els obstacles que puguin dirigir la transformació social —d'altra banda inevitable— cap a cotes de major progrés social.

Paraules clau

Filosofia, creativitat, aprenentatge, pensament creatiu, democràcia, transformació social.

Abstract

This paper supports the thesis that philosophy for children can and should be used as one of the levers that can activate the learning of creative thinking in children within the school environment. Such learning is not a *boutade*, but a necessity in a complex globalized world. Facing the current and future challenges will require citizens with a critical, creative and carefully formed profile if our main aim is to promote the defence of a quality democracy, favouring the construction of a fairer and freer world. Responsible and involved participation alone will allow us to overcome the inertia and obstacles to directing the inevitable social transformation towards higher levels of social progress.

Keywords

Philosophy, creativity, learning, creative thinking, democracy, social transformation.

Poden els nens i nenes fer filosofia?

La *Gran Enciclopèdia Catalana* defineix *boutade* com a 'estirabot pretesament enginyós, destinat generalment a impressionar' i la Reial Acadèmia Espanyola la defineix com a 'intervenció pretesament enginyosa, destinada, de forma comuna, a impressionar. Així s'ha contemplat socialment, en alguns casos, la filosofia. Durant molt temps, s'ha vist la filosofia com una activitat pròpia d'afamats pensadors i pensadores que, des de la complexitat, elaboraven discursos de molt difícil comprensió per als profans en aquest saber i, per descomptat, amb molt poca utilitat.

Amb la creativitat ha succeït un procés semblant amb una connotació una mica diferent. Durant molt temps s'ha sostingut que la creació era una *boutade* d'uns pocs que podien dedicar el seu temps a impressionar els altres, com un passatemps, sense cap altra utilitat que passar l'estona.

Des d'aquesta talaia, no sembla que tinguin gaire a veure ni la filosofia ni la creativitat amb la infància, i això planteja una primera pregunta: poden els nens i nenes fer filosofia? En cas de resposta afirmativa a la pregunta se'n derivarien algunes més, ja amb relació al títol que encapçala aquest article: què és el pensament creatiu?, per què els nens perden la creativitat a mesura que s'endinsen en el sistema educatiu?, per què és fonamental que els nens siguin creatius? i, finalment, com s'hauria d'ensenyar als nens aquest saber? Aquest article pretén contestar, en la mesura del possible, aquests interrogants.

He de contestar que sí a aquesta afirmació, tant per convicció com per experiència docent. No podem negar que els nens comparteixen amb els filòsofs algunes de les competències necessàries per poder filosofar, sempre que entenguem aquesta activitat com la va definir Matthew Lipman (Lipman, Sharp i Oscayan, 2002), com un saber crític, creatiu i acurat que qüestiona les certituds i es pregunta per la millor forma de pensar per actuar en un món complex, per promoure la construcció d'una ciutadania democràtica. Els nens, com exposo en *El nen filòsof* (Nomen, 2018), arriben al món amb qualitats, com l'admiració i la curiositat, que són el fonament per al seu aprenentatge. Són qualitats que els nens i nenes comparteixen amb els filòsofs. Nosaltres, els humans, trobem en néixer un món «ja fet», que hem d'aprehendre (fer-nos-el nostre) per habitar-lo i transformar-lo. Per això la nostra infantesa i joventut és més llarga que la de moltes altres espècies, perquè tenim molt per aprendre. Els nens poden i han de fer filosofia, perquè el seu pensament pot i ha de treballar-se, des de tan aviat com sigui possible, perquè puguin «pensar per si mateixos», «de forma creativa» i «democràtica». En aquest sentit, venim al món com a éssers racionals i sensitius, i hem d'aprendre a ser éssers raonables i sensibles.

Afortunadament, la visió actual sobre la infància s'està modificant i el paternalisme ranci, que identificava infància amb desprotecció i dependència, està deixant pas a una concepció que permet a les nenes i els nens un espai de llibertat. Crec, fermament, que hem d'aprofundir en aquesta direcció.

D'altra banda, cal dir que la meva experiència docent en el camp de la filosofia per a nens, durant gairebé trenta anys, em porta a afirmar categòricament que els nens filosofen, perquè el pensament humà té un biaix filosòfic, i que dependrà de la reacció dels adults que els envolten si aquest aprenentatge es consolida i reafirma, o es perd en honor d'un pretès realisme que acaba empobrint les preguntes «filosòfiques» que els nens i nenes llancen contínuament. El mateix succeeix en el terreny de la creativitat. Atès que el nen i la nena venen a un món ja fet, mancats d'experiències, tractaran d'explicar-se el que perceben mitjançant hipòtesis sovint molt creatives. Hem de procurar que el creixement lògic del nombre i la profunditat en les experiències no anul·li la seva imaginació. I això mateix, finalment, és vàlid per al *pensament acurat*, que és aquell que afegeix el biaix ètic als judicis i opinions que llancem per aprehendre la realitat. Els adults no haurem pogut deixar d'observar, en la nostra convivència amb els més petits, que els jocs no entenen de

prejudicis ni estereotips. Malauradament, aquests últims els aprenen, a mesura que van creixent, a partir de la societat que els envolta i condiciona.

Què és el pensament creatiu?

Establerta la premissa anterior, podem endinsar-nos en el contingut que dona sentit al títol d'aquest article i centrar-nos en el pensament creatiu. Prèviament, vull deixar clar que concebo el pensament humà com quelcom plàstic, que va creixent amb la pràctica i l'exercici, i que en aquest entrenament implica els tres àmbits dels quals estem parlant. Així, utilitzant una analogia, si es vol mecanicista en pro de la comprensió, imagino tres rodes dentades que es troben unides entre si per les seves dents enllaçades les unes a les altres. En engegar el pensament crític, es mourà el pensament creatiu i l'acurat, i el mateix succeirà, si s'engega qualsevol dels altres.

El pensament creatiu s'engega quan ensopeguem amb un problema, un desassossec, una incertesa, que necessitem resoldre. Al meu entendre, aquest és un procés innat de l'ésser humà, com a ésser pensant. Necessitem comprendre i necessitem decidir, per poder actuar. Certament, sovint, usem la inspiració en primer lloc, aquesta breu il·luminació que ens predisposa a una opció, però després, si hem après, engeguem el pensament creatiu, per proposar-nos les diferents opcions, ponderar-les, i decidir. I també el pensament crític, i l'acurat, com hem dit. En aquest procés ens trobarem amb límits que la pròpia realitat externa disposa —en forma de circumstàncies—, i altres situacions internes com ara pors i dubtes, que provenen del propi interior. A l'inici del procés, haurem observat els detalls per procurar no caure en el primer error d'analitzar deficientment l'abast del problema al qual ens enfrontem. Si confiem en el nostre potencial per ser creatius, que tots tenim i podem entrenar, la nostra raó i les nostres emocions, ens dirigiran en el procés del pensament creatiu. Però només si no tenim una solució vàlida, engegarem la creativitat. Per això, perquè la creativitat és divergent, requereix el coratge de l'assaig i l'error, tan necessari per al progrés humà. Pot semblar que les persones creatives parteixen del buit però, al meu entendre, en el buit només s'engendra el buit.

El pensament creatiu treballa amb materials existents que es combinen i relacionen de manera nova, però que ja existeixen. Per aquest motiu l'experiència i l'existència d'una riquesa de referents poden fer augmentar la creativitat. La creativitat requereix, per tant,

unes actituds, un procés i uns resultats valuosos per resoldre problemes i incerteses. Entre les actituds vull destacar la curiositat i l'admiració, l'inconformisme que no es queda en la crítica sinó que busca alternatives, i la resiliència, que permet no rendir-se davant els fracassos i mantenir la iniciativa amb la perseverança que dona la creença en la pròpia capacitat. Totes aquestes actituds han de convergir en una anàlisi profunda de la realitat, per percebre adequadament la situació i ser prou flexibles, originals i autònoms per considerar totes les variables que influiran en el procés creatiu.

En aquest procés creatiu es poden identificar unes fases que varien en funció dels diferents autors que les descriuen, però que, en essència, poden resumir-se en tres: verificació del problema i/o necessitat —aquest desassossec cognitiu i/o emocional de què parlàvem—, plantejament i resolució. Segons Dewey (1989), a aquestes fases caldria afegir l'avaluació crítica de les resolucions i l'elecció de la més adequada a les circumstàncies. Concretament, ell sosté que el pensament té la seva arrencada en una situació que ell anomena «bifurcació de camins», una situació ambigua que presenta alternatives. En el suspens de la incertesa, grimpem metafòricament a un arbre, per veure millor la situació. Igualment, alguns autors, com Poincaré (1963), hi afegeixen la incubació —una espècie de relaxació de la raó per permetre que emergeixin noves idees— i la il·luminació —que es pot definir com una sort d'intuïció, que ens convenç, prèviament a l'anàlisi racional. En qualsevol cas, es tracta d'una mescla de raó i emoció que hem de practicar per perfeccionar, entre altres coses, per no confondre els desitjos amb la realitat.

No hi ha dubte que com més practiquem aquest procés, més senzill ens resultarà fer ús de la creativitat, que es defineix així com una habilitat, com una competència que millora si s'exercita. Hem dit que el pensament creatiu requereix unes actituds i aptituds, un procés i uns resultats. Respecte a aquests últims, cal fer algunes precisions. La més rellevant és que no sempre trobem el que busquem i, sovint, trobem el que no estàvem buscant. Això vol dir que el resultat d'un procés creatiu, moltes vegades, mostra uns resultats sorprenents que no resolen el problema proposat però que n'acaben resolent un altre, de forma inesperada.

Finalment, cal destacar que el pensament creatiu no és exclusiu d'una disciplina o saber. Es pot ser creatiu en tots els camps perquè tots els sabers pretenen cobrir necessitats humanes o resoldre problemes. Amb tot, com sosté Guilera (2011), en les ciències i les tecnologies, la creativitat, en proposar solucions noves i millors, renova els paradigmes anteriors i els

converteix en invàlids, mentre que, en les humanitats, la creativitat és acumulativa i tot procés creatiu suma nous punts de vista. La bellesa artística, per posar un exemple, no caduca, encara que els seus cànons socials vagin canviant.

En aquesta reflexió sobre el pensament creatiu, sembla necessari establir que les circumstàncies que n'envolten l'exercici són determinants per al seu èxit. Així, la màxima llibertat possible del context, el treball col·laboratiu de qualitat o la valoració social positiva són factors decisius per a la seva implementació i desenvolupament. No obstant això, cal recordar que el pensament creatiu sol provocar resistències perquè l'ésser humà prefereix mantenir rutines de seguretat i tot el que és desconegut representa una certa amenaça a la comoditat. El risc del que és nou sempre genera un cert temor, perquè ens porta a pensar que desapareixerà el sòl de seguretat sobre el qual ens trobem. En realitat, el pensament creatiu permet que aquest sòl s'ampliï, i genera, quan s'explora, l'emoció del descobriment. Només superant les barreres ambientals i personals, els bloquejos que ens impedeixen arriscar-nos a provar i equivocar-nos, podrem desenvolupar la creativitat.

Entre les primeres circumstàncies hi trobem, sobretot, el suport social, escolar i familiar a la innovació. Si la norma social és rebutjar el que és nou, si l'escola només exigeix un esforç de memòria, si els pares renyen els seus fills per un ús nou de les seves joguines, per posar alguns exemples, serà difícil que es propagui i exerciti la creativitat. De la mateixa manera, si no entrenem els nostres sentits per percebre la realitat en tots els seus detalls, la nostra emoció per resistir les pors, els fracassos o els possibles judicis negatius dels altres, i la nostra raó per valorar alternatives, amb els seus avantatges i inconvenients, serà difícil que puguem emprendre, amb èxit, aquest pensament creatiu al qual ens estem referint. Per ser creatius hem d'explorar nous camins, sortir de les rutines preconcebudes —que són molt útils, d'altra banda, per simplificar la vida— i vèncer els prejudicis i estereotips que ens acompanyen en la motxilla que anem carregant a mesura que creixem.

Per què els nens perden la creativitat a mesura que s'endinsen en el sistema educatiu?

Aquesta pregunta respon a una observació pràctica que molts adults hem fet en el tracte amb els nens i nenes. Només és necessari traslladar-se a un parc infantil o a una escola de nens petits per veure els usos creatius que donen a allò que els envolta o, per exemple, les diverses formes que assagen de pujar dalt d'una cadira. I també la perseverança amb què

segueixen intentant el seu propòsit, malgrat els fracassos. Així doncs, què passa?, per què van perdent la creativitat a mesura que creixen? He de recórrer, en aquest punt, a Ken Robinson (Robinson i Aronica, 2012), expert en creativitat. Segons el seu punt de vista, quan creixem, busquem l'aprovació dels qui ens envolten, perquè l'ésser humà necessita acceptació i amor. Si aquest amor i aprovació requereixen adequar-nos a la norma, abandonar la diferència, això va minvant la llibertat necessària per crear i va convencent el nen de la inutilitat de preservar, educar i exercitar el biaix creatiu. Com dèiem abans, un excés de pautes de conducta i elements de control poden ser letals per al cultiu de la imaginació, tant com la seva completa absència ho és per a la convivència social. Al centre es troba la virtut, com deia Aristòtil. I què succeeix, de vegades, a l'escola?

Permeteu-me que, abans de seguir avançant conclusions, comparteixi una breu lectura que ens permetrà reflexionar sobre la pregunta plantejada. Es tracta d'un conte de Helen Buckley, de l'any 1961, titulat: «Un nen petit», (The little boy). Podeu llegir-lo a continuació:

> Una vegada un nen petit va anar a escola. Era un nen ben petit i era una escola ben gran, però quan el nen petit va descobrir que podia entrar a la seva classe des de la porta que donava a l'exterior, va ser feliç i l'escola ja no li semblava tan gran.
>
> Un matí, després d'haver estat un temps a l'escola, la mestra va dir:
>
> —Avui farem un dibuix.
>
> —Que bé! —va pensar el petit.
>
> Li agradava fer dibuixos. Podia fer-los de totes classes: lleons i taurons, pollastres i vaques, trens i vaixells; i va treure la seva caixa de pintures i va començar a dibuixar.
>
> Però la mestra va dir:
>
> —Espereu! Encara no és temps de començar! —l va esperar, de fet, que tots estiguessin preparats. — Ara —va dir la mestra—, dibuixarem flors.
>
> —Que bé! —va pensar el petit, perquè li encantava fer flors i va començar a fer unes flors molt belles amb les seves pintures roses, taronges i blaves.
>
> Però la mestra va dir:
>
> —Espereu! Jo us ensenyaré com. —I era vermella, amb la tija verda. —Ara —va dir la mestra—, ja podeu començar.
>
> El petit va mirar la flor que havia fet la mestra, després va veure la que ell havia pintat; li agradava més la seva, però no ho va dir. Només va donar la volta al full i va fer una flor com la de la mestra. Era vermella, amb tija verda.

Un altre dia, la mestra va dir:

—Avui farem alguna cosa amb argila.

—Que bé! —va pensar el petit. Li agradava l'argila. Podia fer tota classe de coses amb l'argila: un mico, una fruita, un avió, un escarabat… i molt emocionat va començar a estirar i regirar la seva bola d'argila.

Però la mestra va dir:

—Espereu! Encara no és temps de començar! —I va esperar que tots estiguessin preparats.— Ara —va dir la mestra—, farem un plat.

—Que bé! —va pensar el petit. Li agradava fer plats i va començar a fer-ne alguns de totes maneres i grandàries. Llavors la mestra va dir:

—Espereu! Jo us ensenyaré com. —I els va ensenyar com fer un sol plat profund.— Ara —va dir—, ja podeu començar.

I molt aviat, el petit va aprendre a esperar i a veure i a fer coses iguals, i molt aviat no feia coses ell sol.

Després va succeir que el nen i la seva família es van traslladar a una altra ciutat i el petit va haver d'anar a una altra escola. Aquesta escola era més gran que l'altra i no hi havia porta de l'exterior cap a la seva classe. Havia de pujar grans graons i caminar per un passadís molt llarg per arribar a la seva classe.

I el primer dia que va estar allà, la mestra va dir:

—Avui farem un dibuix.

—Que bé! —va pensar el petit. I va esperar que la mestra li digués què havia de fer.

Però la mestra no va dir res, solament caminava per la classe. Quan va arribar on era el nen, li va dir:

—No vols fer un dibuix?

—Sí —va contestar el nen—. Què haurem de fer?

—No ho sabré fins que ho facis —va dir la mestra.

—Com ho faig? —va preguntar el nen.

—Com vulguis —va dir la mestra.

—Qualsevol color? —va preguntar el nen.

—Qualsevol color —va dir la mestra—. Si tots uséssiu els mateixos colors, com sabria jo qui va fer què i quin era de qui?

—No ho sé —va contestar el nen i, tot seguit, va començar a fer una flor vermella amb una tija verda.

(Markuerkiaga, 2015)

Aquí tenim aquest nen, emocionat per la seva curiositat i la seva admiració davant el món, que requereix l'aprovació de la mestra, aquesta mestra que no vol cedir la centralitat de l'aula a la creació dels nens i prefereix donar pautes per a tot i per a tots. Tots els nens fent el mateix, com si d'un procés industrial es tractés. Es dirà que els donava ajuda —pautes— i els ensenyava paciència. No ho nego. No obstant això, aquesta forma de treballar mata la creativitat perquè no admet alternatives i fixa el valor d'allò que s'ha trobat en l'aprovació externa de la mestra, en el grau d'adequació a la pauta donada. En fi, tot el contrari del procés de creació que hem comentat ja en aquest article.

Sempre hem sabut que la família i l'escola són agents de socialització, que bona part de les seves funcions consisteixen a permetre l'adaptabilitat del nen o nena a la societat a la qual pertany, a la seva cultura. Evidentment, aquesta tasca ha de ser feta, però ha de fer-se de manera que s'estimuli el pensament crític i creatiu del nen, perquè pugui guanyar en autonomia i en capacitat de resoldre els problemes nous, per noves vies. L'excés de pressió i de conducció en les activitats d'aprenentatge poden ser, en aquest aspecte, tan negatius com la seva absència total.

Per què és fonamental que els nens siguin creatius?

Hi ha diverses respostes que permeten contestar aquesta pregunta. La primera d'elles, sens dubte la més òbvia, és que els nens necessiten explorar la imaginació com una de les primeres facultats per fer-se amb un món que encara els resulta incert i poc assequible. Si, faltant l'experiència, no els deixem marge per a la creativitat, per a l'ús de la imaginació i el joc, els estarem fent un pobre favor per aprehendre i comprendre el món.

En segon lloc, perquè el món canvia de manera accelerada i la seva transformació és bastant impredictible. Qui havia de dir-nos a nosaltres, fa quinze anys, que un telèfon podria contenir la informació equivalent a diverses vides de les persones més cultes que poguéssim imaginar. Així és avui, i lligat a l'oportunitat que aquest repte proposa es troba el risc d'addicció o la falta d'atenció que provoquen les pantalles. Els problemes d'avenços tecnològics d'aquest calibre són nous, són imprevisibles, i comporten nous desafiaments que els nens d'avui hauran d'afrontar com a adults del demà. Si no sabem promoure el pensament creatiu en els nens, difícilment podran afrontar aquests desafiaments que avui no som capaços d'imaginar.

D'altra banda, l'avenç tecnològic i científic ha suposat sempre, al llarg de la història, un desenvolupament paral·lel de la complexitat en la societat. Quan la tasca fonamental de l'ésser humà era simplement la supervivència, les relacions humanes eren molt més simples. El poder, l'estatus, el desenvolupament econòmic, entre moltes altres variables, impliquen una complexitat que demanarà molta imaginació, la consideració de moltes alternatives i sospesar-ne els avantatges i inconvenients, per poder progressar, sense perdre alguns valors que ens permeten seguir considerant-nos éssers humans, sense renunciar a la humanitat. El pensament creatiu hi té, aquí, un paper a complir, per proposar alternatives i recrear escenaris de millora que permetin avançar en un món més just i amb menys conflictes.

En tercer lloc, cal destacar un dels problemes que provoquen més insatisfacció i tristesa en les nostres societats modernes: la solitud. És ben cert que hi ha qui tria la solitud com a projecte de vida i aquesta elecció és tan respectable com qualsevol altra. No és, de fet, una solitud absoluta, perquè vivim envoltats de gent a la qual fer confident del que ens passa. Però no és d'aquesta solitud de la que vull parlar. Tampoc d'aquella, molt trista, que no es tria. Es tracta de la necessitat de conservar un espai de solitud per a nosaltres, aquest bell espai de solitud que anomenem intimitat. Em sembla fonamental aprendre a estar sols, a escoltar profundament, a rescabalar-nos de lluites i perfídies, de paraules i actes que mai s'haurien d'haver pronunciat o fet.

L'home és animal de judicis, de balanços, d'avaluacions, i necessita un espai i un temps per construir-los, per entendre's a si mateix, per interrogar-se i absoldre's dels errors —millor responsabilitzant-se'n, clar. La reflexió, el dol, l'autoafirmació, són actes de solitud. La inspiració també. Tot treball disciplinat necessita, en part, solitud. Em direu que és preciós compartir. Per descomptat. Però per compartir, cal viure intensament, i això requereix un cert grau de solitud. Avui dia, la intimitat és un espai en venda. El solitari és criticat, titllat d'inadaptat. La fama és el bou d'or que ens reflecteix. Alerta! Hi ha un perill. Per això, si no aprenem a estar sols, estarem mancats d'un utensili fonamental amb el qual afrontar la vida, o la mort. Un nen creatiu està aprenent a gestionar aquesta solitud de manera que, fins i tot sense estar acompanyat, no es troba mai sol, perquè sent aquesta veu interior del pensament creatiu que sempre l'acompanya i li proposa nous projectes i reptes.

I, finalment, l'argument de la llibertat. El pensament creatiu, en la seva essència i exercici és la reivindicació de la llibertat. No es tracta d'una llibertat caòtica i sense ordre. Es tracta de

l'esforç ordenat i sistemàtic per descobrir noves opcions i alternatives. I quina família o educador no voldria per als seus nens, la llibertat, l'autonomia o l'afrontament de la incertesa? No hi ha dubte que cap d'ells valoraria com a innecessàries aquestes qualitats i competències que el pensament creatiu pot afavorir i desenvolupar.

Si volem persones que vagin més enllà del que és rutinari, que sàpiguen donar noves solucions als nous problemes, no podem renunciar al pensament creatiu, ja que correm el risc de caure en el que és controlable i predictible. No en va les societats autoritàries han temut la llibertat que pregona el pensament creatiu i han tractat de controlar-la o sotmetre-la violentament, cremant llibres i destruint obres que no quadraven amb la seva visió estreta del món. La censura és la forma de relació dels règims autoritaris amb la imaginació, sense que això vulgui dir que tot hagi d'estar permès. Tota creació també té els seus límits. Per tant, no només està en joc el benestar individual d'aquests nens i nenes que aprenen a no sentir-se sols, a exercitar la llibertat, a comprendre un món complex…; també ens juguem la construcció democràtica de la societat, canviant, complexa, problemàtica.

Com hauria d'ensenyar-se als nens aquest saber?

No podem, per raons òbvies d'espai, reconèixer i comentar totes les estratègies que permeten treballar el pensament creatiu a l'escola. De fet, aquest és un treball transversal, de tots els sabers i disciplines. Es pot ser creatiu des de la ciència, des de l'educació plàstica, des de l'educació física, des del taller de teatre i des de molts altres àmbits. Em centraré, per tant, en les estratègies i els beneficis que podem obtenir des del projecte «Filosofia per a nens».

En primer lloc, vull destacar el temps. Donar el temps per pensar. Normalment, a les escoles, tenim un cert *horror vacui*. Em refereixo al silenci. Sembla que el temps productiu és el que succeeix amb pressa, aquell en el qual sempre s'esdevé alguna cosa. És, al meu judici, un gran error. El temps creatiu requereix, com hem dit, intuïció, però també reflexió. I la reflexió requereix temps. En el projecte «Filosofia per a nens», solem partir de les novel·les filosòfiques creades per Lipman, Sharp i Oscayan (2002). En elles, estudiants de la mateixa edat que els nostres, problematitzen el món, parlant junts, des de la quotidianitat de les seves experiències i les seves pors. Parlen d'ells, però ens parlen a nosaltres. Els presents en aquesta comunitat d'indagació en què es transforma l'aula són convidats pel docent a

pensar i formular preguntes, dubtes, interessos que els suggereixen aquestes lectures, molt més enllà de la seva comprensió lectora. Llegim en comú, dialoguem en comú. Aquí apareix un temps per pensar i promoure temes per tractar en el diàleg, de vegades molt profunds; altres, més superficials.

Amb l'elecció del tema, que es fa de forma arbitrària entre els proposats (per exemple, avui escolliran els que tinguin els ulls blaus) per evitar la votació —que genera minories i majories—, es procedeix a iniciar un diàleg socràtic, amb preguntes que mouen a donar opinions controvertides. Aquestes preguntes les planteja el docent, exercitat en aquest procés, o els alumnes. Es generen així preguntes creatives i obertes que desenvolupen també el pensament crític —perquè obliguen a donar respostes fonamentades en arguments— i acurat —des de l'escrupolós respecte a la diversitat d'opinions. Vegem-ne un exemple. Imaginem que el tema que hem escollit avui és «el rumor». El docent pot començar preguntant al grup elector per què han triat el tema, què els n'ha cridat l'atenció. A continuació, poden comentar les respostes d'aquest grup i el docent pot llançar preguntes com les següents: què hem observat sobre la naturalesa dels rumors?, què diferencia un rumor d'una opinió?, per què la majoria de rumors solen ser sobre aspectes negatius dels altres?, podem assenyalar algun aspecte positiu dels rumors?, per què el rumor va evolucionant i canviant amb el pas del temps?, com es pot combatre un rumor nociu? Amb aquestes preguntes, estratègicament disseminades en el diàleg, anem donant pas a treballar habilitats bàsiques del pensament creatiu com buscar alternatives o reformular les diverses opinions. Podem o no arribar a conclusions, però aquest no és l'objectiu.

Després d'aquest procés, que pot comportar un parell de sessions de classe, es planteja una cerca d'alternatives per encarar el que sembla ser un problema i una font de conflictes. Es demana als alumnes si els agradaria actuar per canviar la situació que es dona a l'escola, en totes les escoles o en la societat. Es demana aquí una pluja d'idees que puguin resultar útils per actuar. Alguns potser proposen gravar un vídeo per conscienciar els seus companys d'aquest problema; uns altres, una representació teatral; uns altres, uns cartells per penjar als passadissos de l'escola, o escriure una carta a alguns diaris, o fer una xerrada a altres alumnes més petits per alertar-los dels conflictes que generen els rumors, o organitzar un cinefòrum sobre el tema, o pintar un mural al pati, o decorar una samarreta…

En tot cas, és un moment de pensament creatiu, per proposar solucions que poden promoure el pensament lateral de l'alumnat —es podrien elaborar unes xapes que el grup portaria penjades, tot un dia, en el jersei, amb el lema «Es poden evitar els rumors. Pregunta'm com». Són formes de transformar la realitat, amb solucions creatives.

Conclusions

Hem defensat la necessitat que els nens i les nenes siguin creatius i la conveniència d'utilitzar com a palanca d'aquest aprenentatge el projecte «Filosofia per a nens», ideat pel filòsof nord-americà Matthew Lipman. Al món futur, que ja estem construint en el present, seran molts els desafiaments i els reptes i aquests requeriran ciutadans atents i responsables, participatius i organitzats, que defensin les seves opinions amb arguments i sàpiguen proveir solucions creatives eficaces per garantir un món millor, més just, més lliure. La qualitat de la democràcia actual, tan desbordada per acusacions de manipulació, falta de transparència i corrupció, està en joc.

Des de l'escola, a contracorrent, hem de formar aquests ciutadans perquè siguin crítics, creatius i acurats, perquè sàpiguen esquivar les amenaces i els perills que ens amenacen i viure amb el màxim de plenitud els seus projectes personals i col·lectius, perquè, en definitiva, sàpiguen consensuar aquest projecte de mínims que anomenem bé comú. Qui això escriu defensa que utilitzar la filosofia per a aquest propòsit, per exercitar la crítica, la creativitat i la cura, pot ser un dels mitjans adequats i pertinents per a aquest fi. Tot això, per arribar a la conclusió que, en educació, demà és avui, i que el contacte de la filosofia amb els nens, dels nens amb la filosofia, no hauria de ser una *boutade* sinó una necessitat.

Bibliografia

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos.* Barcelona: Editorial Paidós.

Guilera, Ll. (2011). *Anatomía de la creatividad*. Sabadell: Editorial FUNDIT-EsDi.

Lipman, M., Sharp, A. M. i Oscayan, F. S. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Markuerkiaga, A. (2015, febrer 23). *El niño pequeño, de Helen Buckley.* [Entrada blog]. Recuperat de https://anamarkue2.wordpress.com/2015/02/23/el-nino-pequeno-de-helen-buckley

Nomen, J. (2018). *El niño filósofo*. Barcelona: Arpa Editores.

Poincaré, H. (1963). *Ciencia y método.* Barcelona: Editorial Espasa-Calpe.

Robinson, K. i Aronica, L. (2012). *El elemento*. Barcelona: Editorial Conecta.

Per citar aquest article:

Nomen, J. (2019). El pensament creatiu en la filosofia per a nens, una *boutade* o una necessitat? *Revista Catalana de Pedagogia, 16*, 59-72.

Publicat a *http://www.publicacions.iec.cat*

Referents per a la creació matemàtica

Frames for mathematical creation

Miquel Albertí Palmer

Doctor en didàctica de les matemàtiques (UAB).
Catedràtic de secundària a l'INS Vallès (Sabadell).
A/e: miquel.alberti@institutvalles.cat

Data de recepció de l'article: 27 de febrer de 2019

Data d'acceptació de l'article: 4 d'abril de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.125

Resum

Els aspectes psicològics característics de la creativitat són propis també dels processos creatius a matemàtiques. Malgrat tot, la idea que sovint es té de l'espurna creativa en matemàtiques acostuma a veure's desvinculada dels processos lògics que l'haurien de governar. En aquest article, s'analitzen els principals aspectes de la creació matemàtica i s'adrecen alguns referents per aprendre a ser matemàticament creatiu.

Paraules clau

Creativitat, matemàtiques, pràctica situada, diàleg filosòfic.

Abstract

The characteristic psychological aspects of creativity are also specific to the creative processes in mathematics. Despite this, however, the creative spark in mathematics is often thought to bear no relation to the logical processes that should govern it. In this paper the main aspects of mathematical creativity are analysed and several referents for learning to be mathematically creative are considered.

Keywords

Creativity, mathematics, situated practice, philosophical dialogue.

Fonaments psicològics de la creativitat

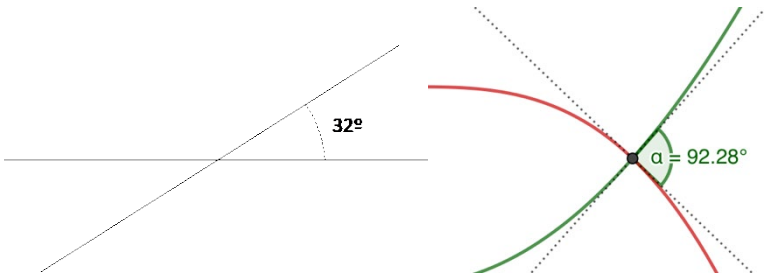
Tota creació és un seguit de pensaments. No és rar que Pinillos (1981) i Matusek (1977) s'hi referissin sota l'epígraf de pensament creatiu. L'origen etimològic del mot n'assenyala el significat: *creare*, en llatí, significa 'fer quelcom nou', quelcom inexistent abans. No és fàcil definir la creativitat, però alguns conceptes que haurien de formar part de la definició podrien ser: originalitat, flexibilitat, descoberta, invenció, intel·ligència, innovació…

Els psicòlegs han dissenyat tests de creativitat, tot i que aquests no porten associada una quantificació del grau de creació de la persona en qüestió, sinó que permeten fer-se una idea de la capacitat creativa d'un individu a partir d'una sèrie de preguntes, la majoria basades en cinc qualitats pròpies de la creativitat destacades per Matusek: fluïdesa d'idees, flexibilitat, originalitat, capacitat de noves definicions i sensibilitat pels problemes.

Fluïdesa d'idees. Les persones creatives no pensen rígidament ni paren de pensar, el flux d'idees és continu com els enllaços d'una cadena. No és estrany que el pensament matemàtic s'avingui a aquesta perspectiva, ja que cada teorema o resultat representa el punt de partida per un altre de nou, un nou problema, una nova definició. Un exemple matemàtic d'això seria la definició de l'angle format per dues corbes. És força coneguda la definició d'angle format per dues rectes: la mesura, normalment expressada en graus sexagesimals, de l'amplitud que les separa en la cruïlla (figura 1, esquerra). Si són rectes, aquesta cruïlla sempre existeix, llevat de quan siguin paral·leles. Però aleshores, l'angle que formen és de 0°.

FIGURA 1

Angle de dues rectes (esquerra) i de dues corbes (dreta)



Un primer repte creatiu és el de definir l'angle format per dos segments (fragments de rectes). El matemàtic no s'inventa quelcom absolutament nou, sinó que mira d'adaptar el concepte ja existent: l'angle format per dos segments és el format per les dues rectes que

els contenen. La creació, per tant, es produeix dintre dels límits que la generalització imposa en tractar el cas dels segments com un cas particular.

Un pas més enllà és la definició de l'angle format entre dues corbes que es tallen. Què fan els matemàtics? Tampoc no s'inventen res de nou, sinó que tornen a basar-se en el concepte fonamental de tal manera que la definició sigui lògicament coherent amb la definició d'angle de dues rectes. Aleshores, es defineix l'angle de dues corbes com l'angle que formen les rectes tangents a cadascuna d'elles en el punt en què es tallen (figura 1, dreta). En lloc de rendir-se dient que les corbes no són rectes i, per tant, no se'ls pot aplicar la definició precedent, van més enllà i creen una definició filla de la prèvia. La fluïdesa d'idees és extraordinària, ja que ara podrien parlar d'angle entre dues superfícies i anar, fins i tot, més enllà pujant de dimensions.

Flexibilitat. És la capacitat per passar d'un àmbit a un altre i sense perdre's. La demostració de l'últim teorema de Fermat seria un cas extraordinari de flexibilitat, atesa l'extraordinària diversitat dels àmbits matemàtics que recorre la demostració d'Andrew Wyles, com destaca Singh (1998) en la seva crònica del procés de demostració.

Originalitat. La capacitat de generar idees sorprenents, com ara la que va tenir Gauss quan tenia només una desena d'anys per sumar els cent primers nombres naturals. Davant la tasca ingent que suposava sumar des d'1 fins a 100 a finals del segle XVIII, quan tenia deu anys, el que seria un dels més grans matemàtics de la història va escriure la suma directa i, a sota, la suma invertida. Després va sumar totes les columnes, les quals donen idèntic resultat: 101.

$$\begin{array}{rrrrrrrrr} 1 + & 2 + & 3 & + \cdots + & 98 + & 99 + 100 \\ 100 + & 99 + & 98 & + \cdots + & 3 + & 2 + & 1 \\ 101 & 101 & 101 & + \cdots + & 101 & 101 & 101 \end{array}$$

Veient que de columnes n'hi havia 100, la suma de la tercera fila era $101 \cdot 100 = 10.100$. Però aquest total representava dos cops la suma demanada. Per tant, el resultat era $10.100/2 = 5.050$.

Ara podríem aplicar un recurs creatiu genuïnament matemàtic com és el de la generalització. Quina seria la suma des d'1 fins a 1.000? I des d'1 fins a qualsevol nombre natural *N*? L'adaptació del procés per sumar *1+2+3+…+N* és més senzilla del que pot semblar d'antuvi:

$$\begin{array}{ccccccccc} 1 & + & 2 & + & 3 & + \cdots + & N-2 & N-1 & + & N \\ N & + & N-1 & + & N-2 & + \cdots + & 3 & + & 2 & + & 1 \\ N+1 & & N+1 & & N+1 & + \cdots + & N+1 & & N+1 & & N+1 \end{array}$$

Com en el cas concret anterior, totes les columnes sumen *N+1* i n'hi ha *N*. Per tant, el total de la tercera fila és *(N+1)·N*. Però això, com abans, és el doble de la suma demanada i el resultat n'és la meitat:

$$\frac{(N+1)\cdot N}{2}$$

Capacitat de noves definicions. Aquesta capacitat es basa en la idea kantiana que és quan som capaços de posar noms a les coses mitjançant els adjectius adequats que podem assegurar que posseïm coneixement. Si tornem a la definició de l'angle de dues corbes exposada abans (figura 1, dreta) veurem que és un cop concretada la definició que podem dir que acabem de comprendre el significat d'angle entre dues corbes. Es produeix així un fet paradoxal: la definició creada per nosaltres mateixos ens serveix per entendre millor el fet abans de crear-la.

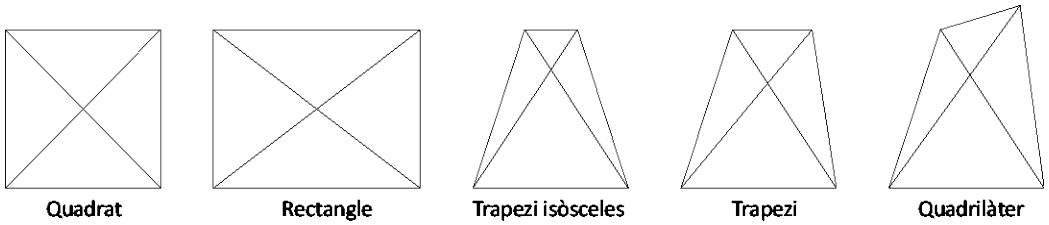
Sensibilitat pels problemes. El terme *problema* s'associa de manera natural amb l'àmbit matemàtic. És, de fet, una de les activitats matemàtiques principals. Però aquesta sensibilitat no fa referència a la resolució, sinó al plantejament, a la capacitat de generar nous problemes mitjançant noves preguntes. La qüestió ens porta de nou a la fluïdesa d'idees, ja que davant la resolució d'un problema no ens quedarem parats, sinó que representarà el trampolí per crear nous problemes o per elaborar noves solucions mirant vells problemes des d'altres perspectives.

No fou Gauss qui va plantejar el problema que va resoldre amb gran creativitat, sinó el seu professor de matemàtiques. La finalitat de la pregunta no era trobar el resultat, sinó tenir els nens de la classe entretinguts durant una bona estona amb una tasca prou feixuga. Més tard, Gauss plantejaria preguntes extraordinàries que ell mateix va respondre.

Vegem com el matemàtic pot plantejar una bona pregunta a partir d'un disseny geomètric quasi banal. La figura 2 mostra diferents quadrilàters en els quals s'han traçat les diagonals (segments que uneixen dos vèrtexs oposats). Quina pregunta matemàticament rellevant es podria formular per a cadascuna d'aquestes figures? Aquí intervé la creativitat. En aquest cas lligada o supeditada a la capacitat d'observació visual.

FIGURA 2

Alguns quadrilàters amb llurs diagonals



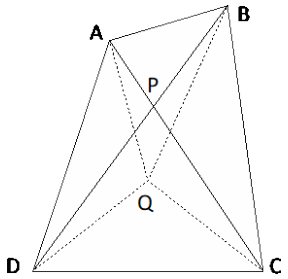
Algunes preguntes plausibles serien:

– Quin és el centre de cada figura? Sens dubte acceptaríem com a resposta el punt on es creuen les diagonals en el quadrat i el rectangle. Però això es posaria en dubte en els trapezis i en el quadrilàter, ja que en aquestes figures la cruïlla de les diagonals no respon al concepte que tenim del que és un centre, atès que el lloc on es creuen les diagonals no està ben bé enmig de la figura. Això podria incitar una modificació de la definició del centre d'un quadrilàter.

– Què té d'especial el punt on es tallen les diagonals d'un quadrilàter? En el quadrat, el punt de tall de les diagonals equidista dels costats, i també dels vèrtexs. En el rectangle, equidista dels vèrtexs, però no dels costats. En els trapezis, no passa ni una cosa ni l'altra. Una observació més creativa permet veure que el punt de tall de les diagonals verifica una propietat ben interessant. Per veure-la, diguem A, B, C i D als vèrtexs del quadrilàter i diguem O al punt de tall de les diagonals (figura 3). Aleshores, podem assegurar que O és el punt del quadrilàter des del qual la suma de distàncies als quatre vèrtexs és mínima. Això es demostra marcant un altre punt Q a la figura i observant que $QA + QB + QC + QD > PA + PB + PC + PD$ per a qualsevol Q.

FIGURA 3

La suma de les distàncies als vèrtexs des de la P és mínima



En efecte, si pensem en els triangles que formen P i Q amb els vèrtexs:

$$QA + QC > PA + PC = AC$$
$$QB + QD > PB + PD = BD$$
$$QA + QB + QC + QD > PA + PB + PC + PB = AC + BD$$

Com s'ha vist fins ara, la idea de creació està lligada a la de novetat, però amb això no n'hi ha prou. La novetat d'una creació ha de ser també productiva en el sentit que ha de representar un bé, una solució a una situació no resolta abans, una nova solució. Però, amb quin criteri es pot decidir aquesta novetat per ser considerada com a creació valuosa? Alguns psicòlegs com Newell, Shaw i Simon (1963) consideren que ha de gaudir de quatre característiques:

a) No ha de ser convencional, ha de representar una modificació o rebuig d'idees acceptades prèviament.

b) El procés que la produeix ha de ser fruit de gran motivació i persistència.

c) Ha de passar d'un plantejament poc definit a una formulació clara.

d) Ha de representar una solució especial a un problema.

Taylor (1964) estableix cinc nivells en el procés creatiu:

1) Expressiu.
2) Productiu, de caire pràctic.
3) Inventiu, establint relacions insòlites fins aleshores.
4) Innovador, en els àmbits artístic o científic.
5) Emergent, de màxima rellevància.

Si l'aspecte innovador és tan rellevant en la creativitat, ens podríem inclinar a pensar que els aspectes matemàtics exposats fins ara no ho són gaire, d'innovadors, atès que es produïren i es coneixen des de fa molt de temps. Certament, però la innovació depèn dels individus i de la cultura que rep la creació. En aquest sentit, l'àmbit educatiu determina un espai, un temps i una comunitat en la qual es poden produir innovacions, sobretot per a l'alumnat. Algunes creacions es poden reviure, algunes definicions es poden revisar i replantejar a través d'un guiatge que promogui la construcció de l'aprenentatge. Per això, l'educació hauria de desenvolupar-se en un context de llibertat. Només en un marc semblant podrem incitar un aprenentatge creatiu.

Precisament, Pinillos (1981) considera que la psicoanàlisi vincula el procés creatiu amb l'alliberament d'inhibicions que experimenta un individu mentre dorm, estat en el qual no estem sotmesos al cent per cent a les normes de la realitat. Aquesta és una perspectiva que sintonitza amb l'aspecte creatiu a matemàtiques, ja que el paper que té la realitat en l'àmbit matemàtic no és el mateix que representa en l'àmbit experimental. L'experimentació i la realitat serveixen i inspiren idees matemàtiques, però un cop aquestes han arrelat en l'abstracció no tenen per què tornar o posar-se a prova en l'àmbit real.

El pensament creatiu no és equivalent al pensament reflexiu. De fet, en la segona meitat del segle xx es posà de manifest la manca de correspondència entre un alt QI i l'originalitat. Molts científics intel·ligents no són creadors. Segons Matusek (1977), la correlació entre intel·ligència i creativitat només es pot assegurar a partir d'un QI proper a 120.

Per tant, a banda dels aspectes del procés creatiu esmentats més amunt, se n'han de tenir en compte dos de cabdals: el de llibertat i el d'establiment de noves relacions. Ambdós són inseparables, sense llibertat no es poden establir noves connexions i la prova que hom gaudeix de llibertat és precisament establint noves connexions.

Matemàtiques: una gran creació humana

Sempre hi ha hagut debat al voltant de si les matemàtiques representen una creació humana o són descobertes. La filosofia que sustenta que les matemàtiques són descobertes rau en el platonisme. Des d'aquest punt de vista, totes les idees matemàtiques habiten un món ideal del qual la realitat tangible en representa aproximacions imprecises. Mai no construirem un cercle perfecte perquè aquest és un ideal. Totes les definicions de cercle no fan sinó atansar-se a aquest objecte i concepte inabastables. A banda d'aquesta perspectiva, s'ha de reconèixer que els resultats matemàtics són tan independents de la ment o ments que els demostren que diríem que ja estaven ocults en algun lloc a l'espera de ser trobats (Penrose, 2011). Els teoremes de Tales i de Pitàgores, l'estratègia de Gauss per sumar nombres consecutius i que el punt on es tallen les diagonals d'un quadrilàter sigui aquell en què la suma de distàncies als vèrtexs és mínima, tot això, ja era veritable abans que algú ho veiés i ho demostrés. Era veritable i ho serà sempre. No depèn dels autors. És com si els autors actuessin com agents que busquen i troben una meravella en un racó del camí,

darrere d'un matoll de la selva o al fons d'una cova obscura. Això invita a pensar que les matemàtiques són descobertes i no creades.

L'altra perspectiva és que la independència de l'autor és més aparent del que els resultats fan pensar i no tan profunda. El món sensible és el que inspira la geometria, les seves formes i els seus problemes. La història de les matemàtiques és prova d'això (Boyer, 1986). Polya (1988) vincula el quefer matemàtic amb el científic destacant que de portes endins, les matemàtiques es produeixen en una mena de cuina on hi ha errades, revisions, propostes fallides i discussions que acaben, sí, amb un resultat. Però el producte final es fa públic net i polit, sense màcula, com si d'una obra d'art es tractés. Res d'això és tan ideal com defensa el platonisme. Potser sí que el cercle platònic sigui un ideal, però fou inspirat pel món i els sentits mitjançant els quals percebem les coses. La definició de cercle és una invenció humana arrelada en la forma del Sol, la Lluna, una taronja o una bombolla. Fins i tot podem donar la volta a l'argument platònic dient que és el cercle perfecte el que és, de fet, una taronja, un Sol o una bombolla imperfectes. Vist així, la definició de cercle és només allà on podem arribar: una definició simplificada d'objectes reals i tangibles força més complexos.

Aquí es defensa la idea que les matemàtiques són creació humana i un producte cultural (Ernest, 1998) que es desenvolupa mitjançant proves i refutacions (Lakatos, 1994). Els axiomes de les matemàtiques no són el principi, sinó el final d'un procés creatiu en el qual intervenen diverses estratègies i habilitats de pensament pròpies de la creativitat (Courant i Robbins, 1996): intuïció, analogia, reflexió, experimentació, conjectures, contraexemples, refutacions, definicions, demostracions...

El paradigma de la creació científica i matemàtica

Henri Poincaré fou un dels més importants matemàtics del segle XX. La seva crònica de com se li acudí la idea per donar resposta a una qüestió matemàtica representa una experiència característica de la creació matemàtica. Poincaré treballava amb les funcions fuchsianes, però havia arribat a un punt mort, no podia avançar. Un dia es va apuntar a una excursió geològica. En el decurs del viatge s'oblidà del seu quefer matemàtic. Just en el moment en què l'home pujava a un autobús li vingué la idea que les transformacions que havia emprat per definir les funcions fuchsianes eren les mateixes que les de la geometria no euclidiana. En tornar a casa va formalitzar el resultat.

Que les matemàtiques es basen en idees brillants trobades de forma espontània ha estat una idea compartida de forma general. L'experiència de Poincaré pot fer pensar que és així. Però aquest breu relat no esmenta la part més important. La idea no li vingué a Poincaré de cop i volta sense cap altre input, sinó que, com ell va reconèixer també, es produí després de dedicar-hi molt de temps i de fer grans esforços de forma continuada. Des d'un punt de vista psicològic, quan la ment es relaxa deixa vies perquè es produeixin connexions inconscients que la reiteració del pensament impedeix obrir. Per tant, la seqüència dels fets podria ser aquesta: pensament intens sobre una qüestió (reflexió), pensament lleuger en qüestions ben diferents (canvi de context) i espurna de pensament aparentment sobtat (creació).

Altres matemàtics com Hadamard (1954) també han reflexionat sobre la creació matemàtica. Afegeixen un aspecte no esmentat fins ara com és el de pensar en diverses qüestions o problemes al mateix temps. Segurament així es fomenten connexions inconscients, i imprevistes d'entrada, durant períodes de repòs mental (sense que això signifiqui deixar de pensar, sinó pensar en altres temes).

El cas de Poincaré porta associat l'esperit de científic capficat en els seus pensaments que treballa sol i en coses que la resta de persones de l'entorn no comprenen, llevat dels seus col·legues. La filosofia d'aprenentatge de Piaget (1970) s'avé al paradigma del científic isolat, tancat en un despatx, allunyat de la societat i de la realitat que l'envolta. Més encara en l'àmbit matemàtic en què el treball és purament abstracte i no necessita tant el món físic. D'una figura així deriva la imatge paradigmàtica del científic boig extraordinàriament intel·ligent i amb els cabells i el despatx desendreçats amb què sovint es representava el gran Albert Einstein i a la qual també han contribuït els mitjans de comunicació.

Vygotsky (1978) canvia la perspectiva perquè socialitza els científics i l'aprenentatge. Per a Vygotsky, el científic necessita els altres. El coneixement, a més de cultural, és un producte social. Els altres representen un paper en què jo aprenc. Des d'aquesta perspectiva té sentit plantejar-se la possibilitat d'aprendre a ser creatiu. Un plantejament en el qual hi haurien d'intervenir els altres. Més avall veurem quin paper poden tenir les altres persones en el desenvolupament de la pròpia creativitat: el diàleg filosòfic.

La creació matemàtica

El mètode heurístic

L'educació per competències s'atansa a l'enfocament heurístic promogut per alguns matemàtics i educadors a mitjans del segle XX. Un dels més destacats fou George Polya, qui va caracteritzar i formalitzar una metodologia quasi universal de resolució de problemes matemàtics. Poc li manca a la caracterització de Polya (1988) per esdevenir una metodologia de la creativitat matemàtica, ja que estructura la resolució d'un problema matemàtic en quatre fases:

a) Comprendre el problema.

b) Dissenyar un pla.

c) Portar a terme el pla.

d) Analitzar la solució.

Cadascuna d'aquestes fases s'estructura més profundament en parts auxiliars que aquí es presenten de forma resumida:

a) Què és el que és desconegut? Quines són les dades? Quina és la condició? És possible satisfer-la? Amb aquesta condició, n'hi ha prou per determinar el que és desconegut? Fes un dibuix.

b) Troba la relació entre les dades i el que és desconegut. T'has trobat o coneixes un problema semblant a aquest? Podries usar aquella resolució aquí? Coneixes cap teorema que et pugui ser útil? Podries replantejar el problema amb les teves pròpies paraules?

c) En portar a terme l'estratègia, revisa cada pas. Pots esbrinar si els passos són correctes o no?

d) La solució, és coherent amb l'enunciat? Pots obtenir-la d'una altra manera? Pots utilitzar el resultat o el mètode seguit en algun altre problema?

Moltes d'aquestes preguntes s'adrecen a aspectes creatius, ja que inviten a establir relacions (entre les dades i el que és desconegut), a crear models matemàtics (dibuixos), a transferir metodologies o modificar-les (canvi de context) i a crear nous problemes (noves

preguntes). A continuació es mostra un episodi d'aula produït en una classe de matemàtiques de 1r d'ESO. La qüestió consistia a resoldre el problema següent.

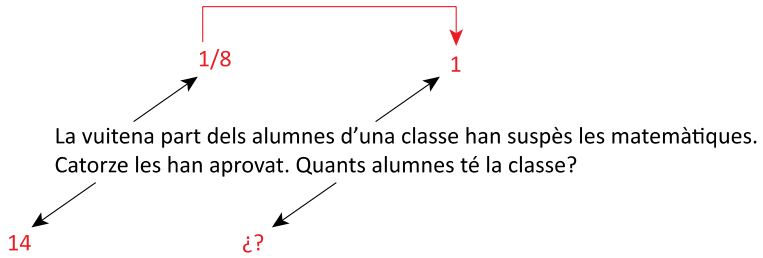
Problema. La vuitena part dels alumnes d'una classe han suspès les matemàtiques. Catorze les han aprovat. Quants alumnes té la classe?

Hom espera que la majoria d'alumnes de 1r d'ESO no tingui dificultats per resoldre un problema com aquest. Menys encara si es planteja després d'haver treballat l'estadística per determinar parts de totalitats i expressar-les com a fracció, percentatge, nombre decimal i gràfics diversos. En canvi, només el 2 % resolgueren el problema basant-se en una figura, i més del 40 % confessaren no saber per on agafar-lo.

L'anàlisi dels motius de tantes dificultats va posar de manifest que s'entenia el llenguatge en què estava redactat l'enunciat. També s'entenien tots els mots que el componien. També es van saber identificar les dades i expressar-les matemàticament: 1/8 de l'alumnat i 14 aprovats (figura 4). El que fallava era la relació entre les dades i el que era desconegut. Les dues persones que feren una representació visual de la situació resolgueren el problema de seguida, però la majoria de la resta no sabia com començar perquè no trobaren un lligam entre les dades i el que era desconegut. Tal com assenyala Polya, aquesta és una de les claus principals per a la resolució de problemes i, naturalment, de la creativitat matemàtica.

FIGURA 4

Dades del problema i les seves expressions matemàtiques

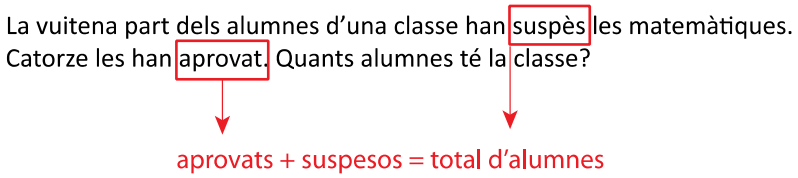


Una primera observació ens porta a mirar els nombres que intervenen a l'enunciat: 1/8 i 14. De fet, 1/8 no és només un nombre, és una fracció, una relació entre dos nombres. La xifra 1 d'1/8 té un significat ben diferent de la xifra 1 del nombre 14. L'1 d'1/8 representa la totalitat de l'alumnat de la classe; la xifra 1 del nombre 14, representa una desena dels alumnes.

La segona observació és la definitiva i és una dada no numèrica present a l'enunciat: suspesos i aprovats. La relació entre aquests dos conceptes determina la resolució, ja que el nombre d'aprovats i de suspesos estan lligats: quan un augmenta, l'altre disminueix en la mateixa mesura. Aprovats i suspesos són complementaris i parteixen la classe en dues meitats (figura 5).

Figura 5

Relació essencial per resoldre el problema



Organitzant les dades en una taula, les relacions es fan clares:

	Suspesos	Aprovats	Total
Part	1/8		1
Quantitat		14	¿?

Només veure aquesta taula molts s'adonaren que la part d'aprovats havia de ser 7/8, el que li mancava a 1/8 per a completar els 8/8, és a dir, el tot menys la part: $1 - 1/8 = 7/8$. Donat que aquests 7/8 equivalen a 14 alumnes, no va ser difícil que alguns més pensessin que la correspondència era de 2 alumnes per octau ($14 : 7 = 2$) i que la classe tenia 16 alumnes ($14 + 2$).

Els que resolgueren el problema amb una figura representaren la classe amb un rectangle dividit en vuit parts. Una de les parts era el vuitè que havia suspès. Si la resta eren 14, estava clar que en cadascuna de les 7 caselles restants s'hi havia de posar 2 alumnes (figura 6). El total eren $2 \cdot 8 = 16$ alumnes.

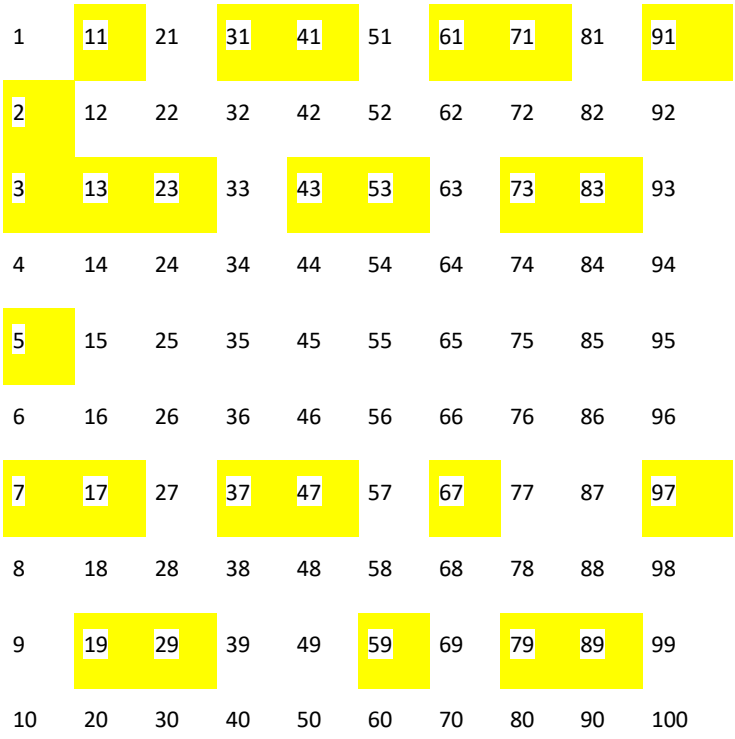
FIGURA 6

Representació visual d'un octau (esquerra) i dels 14 aprovats distribuïts en set octaus (dreta)



FIGURA 7

El garbell d'Eratòstenes destria els nombres primers fins a 100

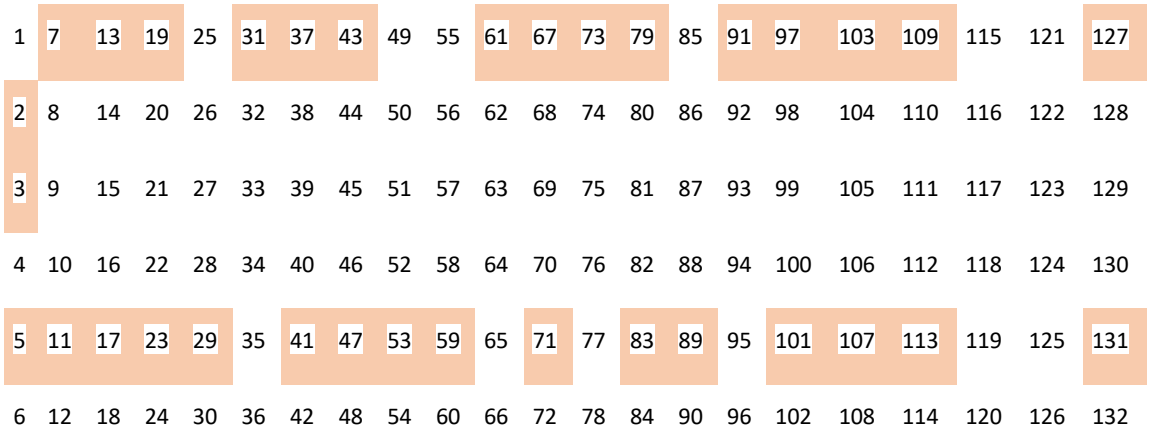


Aquest problema posa de manifest l'aspecte cabdal de la creativitat, és a dir, l'aspecte que determina poder crear o no idees o estratègies de resolució: la capacitat de veure o adonar-se de la relació entre les dades. El canvi de representació, com s'ha vist en aquest senzill problema, també pot produir resultats extraordinaris. El garbell d'Eratòstenes per fer emergir els nombres primers menors que 100 és una estratègia força coneguda. Eratòstenes disposa els nombres naturals de l'1 al 100 en un quadrat de 10×10 caselles i va eliminant els múltiples de 2, els múltiples de 3, els múltiples de 5… i així successivament fins que només queden els nombres primers (figura 7).

Aplicant la competència bàsica núm. 9 de l'àmbit matemàtic podem emprar el canvi de representació com a estratègia del quefer matemàtic. Distribuint els nombres naturals en una taula de sis files en lloc de deu (figura 8) es pot treure una conclusió més rellevant que la il·lustrada pel garbell d'Eratòstenes:

FIGURA 8

Un senzill canvi de representació il·lumina un resultat matemàtic



La conclusió és clara: a partir del 3, tots els nombres primers es troben en la primera o en la cinquena fila. Tenint en compte que la sisena fila conté tots els múltiples de 6, podem enunciar un petit teorema: a partir de 3, tots els nombres primers són veïns d'un múltiple de 6.

Aquesta creació permet anar encara més enllà i dissenyar un algorisme que produeixi nombres probablement primers:

- Pensa un nombre (per exemple, 2019).
- Multiplica'l per 6 ($2019 \cdot 6 = 12.114$).
- Probablement, l'anterior o el següent d'aquest siguin primers (el següent, 12.115 no ho és, ja que acaba en 5; però l'anterior, 12.113, sí que ho és).

La pràctica situada

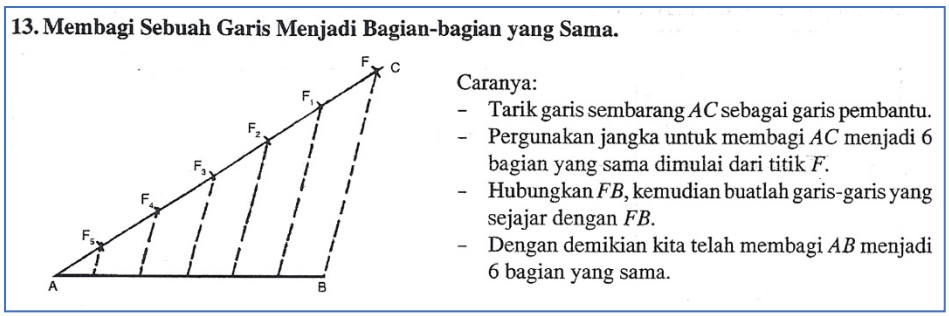
El paper que té la pràctica en l'aprenentatge matemàtic fou destacat per Lave (1988). La seva rellevància rau en el fet que la praxi incita a pensar diferent. Un exemple extraordinari de solució pràctica matemàtica i no gens formalitzada el trobem en la resolució no euclidiana que els artesans toradja de Sulawesi, a Indonèsia, donen a un problema matemàtic tradicional i que s'ensenya a resoldre segons la proposició núm. 9 del llibre VI dels *Elements* d'Euclides (1994) a les escoles i instituts d'arreu.

Estem parlant del problema que consisteix a dividir un segment en un nombre determinat de parts iguals. En el mètode euclidià es traça un segment auxiliar a l'original des d'un dels vèrtexs d'aquest. Damunt d'aquest segment auxiliar es fan tantes marques equidistants

(amb compàs o regle) com parts en què es vol dividir el segment original. Després, s'uneix l'extrem lliure del segment auxiliar amb l'extrem lliure del segment original i es tracen, des de cadascuna de les marques equidistants, paral·leles a la línia. Així, el segment queda dividit (figura 9).

FIGURA 9

Divisió euclidiana d'un segment en sis parts iguals segons Hararap i Negoro (1998)



FONT: Hararap i Negoro (1998).

La immensa majoria dels artesans toradja no han anat a l'escola. I aquells que hi han anat, no acostumen a aplicar cap mètode euclidià après a l'escola, sinó els mètodes tradicionals extraacadèmics que han après dels seus avantpassats i dels seus col·legues artesans. Es pot dir que formen una comunitat de pràctica (Wenger, 1999), atès que comparteixen un mateix llenguatge laboral, tècniques i mètodes de treball, eines i objectius.

La seva tasca consisteix a fer gravats en plafons de fusta rectangulars. Moltes formes que tallen amb la gúbia són geomètriques. La part més geomètrica de la tasca és traçar una retícula de fons en cada plafó que serveix de bastida al disseny. En els espais d'aquesta retícula i en les seves interseccions se situaran els punts principals de les formes que hi faran. Precisament, a l'hora de construir aquesta retícula els artesans s'enfronten al problema de dividir els costats del plafó en un nombre determinat de parts iguals. La figura 10 il·lustra el seu mètode per dividir un segment en tres parts iguals:

a) Es fa una primera estimació visual del terç del segment.

b) Aquesta estimació es marca en un llistó de bambú.

c) S'aplica aquesta estimació tres vegades successives al segment.

d) Si no hi ha error, la tasca ha finalitzat; si hi ha error, aquest és per excés o per defecte.

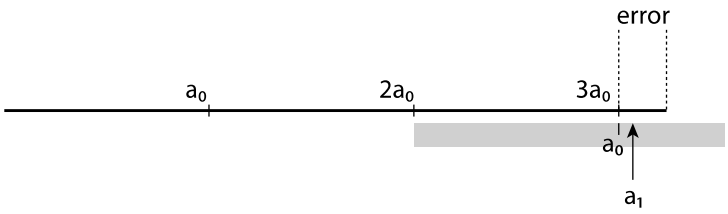
e) L'error per excés es corregeix restant un terç (visualment) de l'excés a la primera estimació; si l'error és per defecte, es corregeix afegint un terç (visual) del defecte a la primera estimació.

f) Tornem al punt *c*).

g) I així successivament fins que l'error desapareix o és tan petit que esdevé invisible.

FIGURA 10

Divisió no euclidiana d'un segment en tres parts iguals: la primera estimació del terç (a_0)



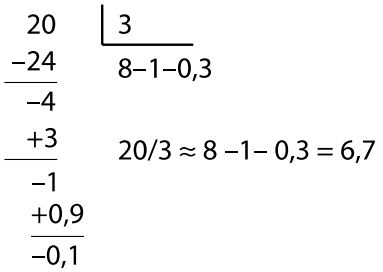
Hom pensaria que aquest procés pot trigar una bona estona. Ans al contrari, mai es necessiten més de tres iteracions per resoldre la qüestió. El mètode no és euclidià perquè s'atansa cap a la solució mitjançant aproximacions successives. Albertí (2007) demostra que la convergència és de tipus exponencial, prou ràpida, per tant. Si es té en compte l'experiència dels artesans, s'entendrà que la seva efectivitat sigui lloable.

Aquest mètode no l'aprenen els artesans a l'escola. De fet, no s'ensenya formalment. L'aprenen dels artesans més experts. Fou desenvolupat per a treballar en unes condicions específiques i que no es troben a l'àmbit acadèmic. Els plafons de fusta que treballen són verticals, formen part de les façanes de les cases tradicionals toradja. En algunes ocasions, han de treballar en les parts inferiors de plafons inclinats. Es tracta d'un context en el qual el mètode euclidià i acadèmic resultaria impossible d'aplicar.

Un cop formalitzat acadèmicament, es posa de manifest que el mètode toradja no representa altra cosa que una divisió, però alliberada de les limitacions que caracteritzen les divisions numèriques de l'escola primària occidental (Albertí, 2007). La figura 11 mostra que es podria fer una divisió numèrica seguint el procediment geomètric dels artesans toradja.

FIGURA 11

Adaptació de la divisió no euclidiana d'un segment a la divisió numèrica



Un cop finalitzada la recerca, vaig tenir l'oportunitat de veure que els artesans també s'enfrontaven al problema de dividir una circumferència en parts iguals, ja que alguns dissenys incorporaven pentagrames. Després d'observar que no se n'acabaven de sortir, el repte creatiu del matemàtic occidental fou adaptar la solució toradja de la divisió d'un segment a la divisió d'arcs circulars (Albertí, 2010). La perspectiva acadèmica ajudà en la tasca, però hauria resultat impossible sense el vessant pràctic. Tot plegat posà de manifest el paper que té la praxi *in situ* en la comprensió del que feien i pensaven els artesans i la creativitat matemàtica per adaptar mètodes aliens a la pròpia cultura.

El diàleg filosòfic

S'ha esmentat la funció dels altres en la creativitat matemàtica, però no ha estat concretat. En l'àmbit matemàtic el paper que desenvolupen els altres esdevé fonamental, ja que el fet de compartir idees i solucions matemàtiques inspira la creativitat. De fet, quan algú té una bona idea acostuma a sentir la necessitat d'explicar-la, de comunicar-la, de compartir-la. Aleshores, es produeix un diàleg de caràcter filosòfic l'objectiu del qual és la cerca de la veritat, la revisió dels raonaments i la posada a prova de les idees i solucions manifestades. Això vol dir escoltar, reflexionar, raonar i arribar a conclusions, aspectes que no tenen perquè produir-se en una conversa, tertúlia o un debat. Tenint en compte això resulta fàcil imaginar com d'inspirador per a la creativitat pot resultar un diàleg filosòfic.

De fet, les matemàtiques s'han desenvolupat i els seus resultats han estat validats arran de diàlegs filosòfics. Malgrat tot, els diàlegs no s'han produït ni en el mateix espai ni en el mateix temps. L'entrebanc ha estat sempre la dificultat de comunicació. Cèlebres són els diàlegs de Plató (1960) en el decurs dels quals s'estableixen idees matemàtiques primàries i principals a les quals s'arriba posant els pensaments damunt d'una taula virtual, a la vista i

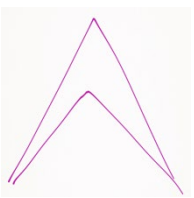
crítica de tothom. Cèlebre és el diàleg a tres bandes mitjançant el qual Galileu (1994) va enfrontar els dos sistemes de concepció del món vigents a finals del segle XV: el ptolemaic i el copernicà. No menys rellevants són els diàlegs que Lakatos (1994) enceta entre l'alumnat d'una aula imaginària per a posar a prova les concepcions i demostracions de les propietats topològiques dels poliedres.

Si Newton i Leibniz, en lloc de lluitar per tal d'esbrinar qui fou el primer de crear el càlcul diferencial, haguessin dialogat per a refinar i compartir les seves idees, no hauria estat tan necessari que els seus successors, Lagrange, Cauchy i altres, encetessin un diàleg sobre el càlcul posterior als dos grans protagonistes. El mateix se'n pot dir de les disputes entre Descartes i Fermat sobre la resolució del problema de la tangent a una corba. Al segles XVI i XVII les comunicacions eren, sobretot, epistolars, la qual cosa demorava l'escolta i la resposta. Avui dia no hi ha excusa per a no encetar diàlegs filosòfics.

Alguns exemples contemporanis i ben recents de com el diàleg incita la creativitat es troben en el diàleg filosòfic mitjançant el qual l'alumnat d'un grup de 1r curs d'ESO arriben a concretar la idea de cercle (Albertí, 2016) i en el següent diàleg desenvolupat també en una classe de matemàtiques d'aquest mateix nivell educatiu (taula 1) (Albertí i Hernández, 2018).

TAULA 1

Diàleg filosòfic sobre la definició de rectangle

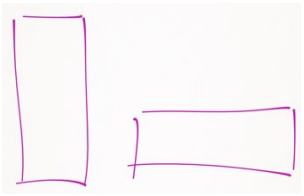
Professor	***Alumnat***
—Què és un rectangle?	—Una figura de quatre costats.
El professor dibuixa aquesta figura a la pissarra: 	Ningú no la considera rectangle.
	—De quatre costats, però dos d'iguals i els altres dos també iguals, però diferents.
—Algú podria dibuixar una figura així que no sigui rectangle?	Una alumna surt a la pissarra i dibuixa: 

Ningú no la considera rectangle.

—El costat major ha d'estar horitzontal.

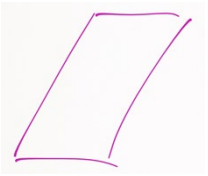
—No importa, el rectangle serà el mateix.

El professor dibuixa:



—Una figura com abans, però amb els costats paral·lels.

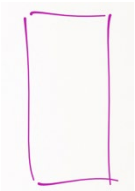
Un alumne surt a la pissarra i dibuixa:



Ningú no la considera rectangle.

—El mateix, però amb els quatre angles rectes.

Un altre alumne dibuixa:



En el decurs del diàleg filosòfic es posen en solfa habilitats de pensament (Lipman, 2016). En aquest cas les més utilitzades són el contraexemple i la definició.

Mirar i veure… matemàtiques

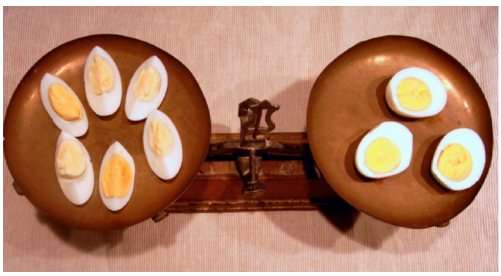
La relació de l'àmbit matemàtic amb la realitat de l'entorn en què vivim, natural, social… és un indici de creativitat en ambdós sentits. D'una banda, en l'aplicació del saber matemàtic. De l'altra, en la inspiració que per fer matemàtiques podem trobar en la realitat. En el primer sentit, hom observa la realitat buscant-hi símbols, conceptes, objectes, figures, relacions matemàtiques. En l'altre, hom crea idees, conceptes, relacions i problemes matemàtics inspirant-se en la realitat.

Fer una fotografia matemàtica és un procés creatiu. Les bones fotografies matemàtiques fan veure aspectes matemàtics del nostre voltant que a la majoria de la gent passen

desapercebuts. Un exemple d'això és la foto reproduïda a la figura 12. Qui no ha vist ous bullits tallats en meitats o quarts? El que il·lustra la foto és l'equivalència de les fraccions d'ous bullits. La balança fa de jutge i n'estableix l'equivalència del pes, del volum, de les fraccions numèriques. Al plat esquerre, hi ha sis quarts d'ou; al plat de la dreta, n'hi ha tres meitats. La balança fa evident l'equivalència d'ambdues fraccions numèriques: 6/4 = 3/2.

FIGURA 12

Fraccions equivalents



FONT: Ona Aguilera, 3r premi de 1r cicle d'ESO al Concurs de Fotografia Matemàtica de l'ABEAM, 2013.

L'entorn és ric. La figura 13 mostra una arqueta enmig de l'asfalt que els operaris deixaren mal posada, ja que la pintura blanca del metall va quedar lluny de la línia guixada a l'asfalt. Però l'error és productiu si som capaços de veure que gràcies a l'errada podem assegurar que l'arqueta metàl·lica és quadrada. Si no ho fos, si fos rectangular, no hauria encaixat en el forat i l'errada hauria estat impossible. El matemàtic creatiu treu un teorema d'aquest gir de 90° a l'esquerra. Sense moure's del lloc, pot assegurar que l'arqueta és quadrada i no rectangular.

FIGURA 13

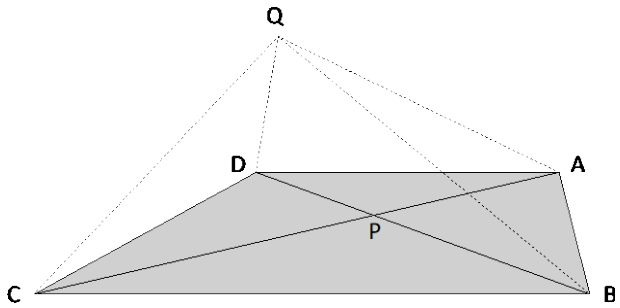
L'arqueta quadrada fa possible l'errada



El de la mirada creativa és un enfocament cabdal en matemàtiques. Molts problemes geomètrics es resolen veient o dibuixant línies no traçades en l'enunciat. Si ens mirem la figura 3 des d'una altra perspectiva, la veurem com si d'una representació plana d'un poliedre tridimensional es tractés: una piràmide de base el quadrilàter ABCD enmig del qual es troba P, el punt de tall d'ambdues diagonals. Veient així les coses (figura 14) resulta evident que la suma de les longituds de les arestes que connecten Q als vèrtexs de la base és menor que la suma dels segments que les connecten a P.

FIGURA 14

Una altra mirada a la figura 3



També es posa de manifest la creativitat matemàtica quan veiem relacions que inspiren noves preguntes. Per exemple, en mirar el mostrador d'una sabateria ens podem preguntar si la relació que hi ha entre les talles d'unes sabates de taló alt ha de ser la mateixa que la que hi ha entre les altures dels talons. La figura 15 mostra dues sabates de talles 40 i 37, però tenen la mateixa altura de taló. Això fa que, atesa la inclinació més gran que ha d'adoptar el peu, el parell de la talla 37 resulti força més incòmode que el de la talla 40.

FIGURA 15

Elegància incòmoda: sabates de les talles 40 (esquerra) i 37 (dreta), però amb la mateixa altura de taló



Matemàtiques inspirades extramurs: viatge a les ciutats invisibles d'Italo Calvino (2012)

Que les matemàtiques s'han utilitzat en àmbits llunyans del científic no representa cap novetat. Al *Quixot* de Cervantes trobem alguns problemes i paradoxes matemàtiques; *El Llibre del Tao* de Lao Tse conté una sèrie d'expressions que sintonitzen amb conceptes matemàtics, i Paul Klee, Vassili Kandinski i Pablo Picasso utilitzen formes geomètriques i perspectives espacials simultànies però diferents per representar les seves abstraccions. Moltes composicions musicals de la primera meitat del segle xx prengueren idees matemàtiques com a recurs per a la composició (Schönberg, Berg, Webern, Stockhausen). Alguns temes musicals populars permeten escoltar melodies simètriques, com ara la popular *Singing in the rain* d'Arthur Freed. També alguns escriptors més moderns com Italo Calvino i Umberto Eco fan ús d'idees matemàtiques en les seves obres.

Però ara ens interessa més la perspectiva oposada. És a dir, la de la creació matemàtica arrelada en altres àmbits. Albertí (2006) s'ha inspirat en la lectura de *Les ciutats invisibles* d'Italo Calvino per a crear algunes relacions i problemes matemàtics. L'autor italocubà fa servir mots geomètrics i numèrics per a descriure les ciutats que un imaginari Marco Polo descriu a un imaginari Khublai Kan. A continuació es presenten tres problemes matemàtics, cadascun d'ells inspirat per una ciutat "invisible".

La ciutat de Dorotea inspira un problema topològic en el qual no importen les distàncies ni les àrees, sinó la forma ((taula 2).

TAULA 2

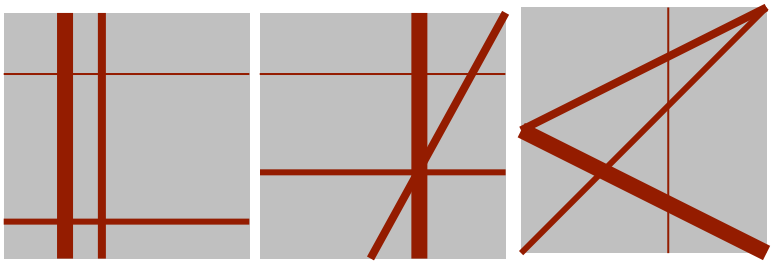
Problema matemàtic inspirat per la ciutat de Dorotea

Ciutat	*Text*	*Problema matemàtic*	*Raonament i solució analítica*
Dorotea	…el fossat les aigües del qual alimenten quatre verds canals que travessen la ciutat i la divideixen en nou barris…	¿Quin és el nombre màxim de recintes amb els quals queda dividit un quadrat travessat per *n* rectes?	El màxim nombre de recintes o barris *B(n)* es crea si cada canal nou talla tots els anteriors: $$B(n) = B(n-1) + n = 1 + \sum_{i=1}^{n} i = \frac{n^2 + n + 2}{2}$$

La comprensió d'aquest problema passa, d'una banda, per adonar-se de què amb la mateixa quantitat de rectes es poden crear diferents quantitats de recintes (figura 16).

FIGURA 16

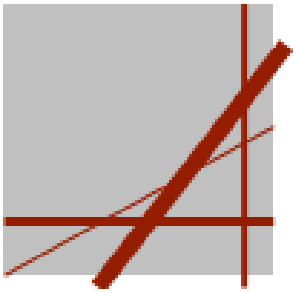
Formes vàries en què quatre canals poden seccionar Dorotea en nou barris



D'una altra banda, el nombre màxim de recintes s'obté quan cada recta talla totes les altres. Això s'aconsegueix traçant-ne una i fent que cadascuna de les següents talli totes les precedents (figura 17).

FIGURA 17

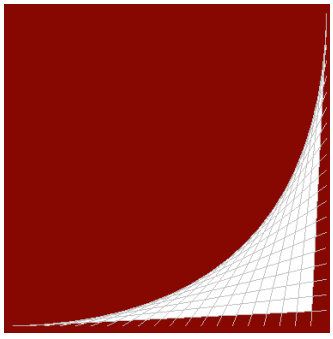
Quatre canals poden crear fins a onze barris



Augmentant el nombre de rectes el problema adopta un caràcter general. Aleshores, dels perfils dels recintes creats per les rectes apareix la idea d'una corba hiperbòlica (figura 18).

FIGURA 18

L'envolupant dels barris B(n) que el creixent nombre de canals va creant a Dorotea és la hipèrbola $x^2 + y^2 + 2xy - 4y = 0$



La ciutat de Cloe inspira un problema clàssic de combinatòria (taula 3).

TAULA 3

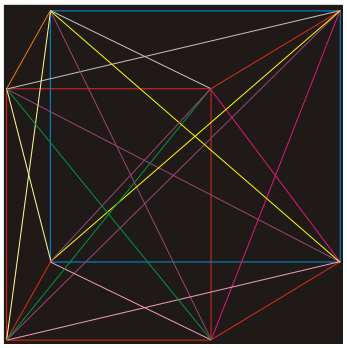
Problema matemàtic inspirat per la ciutat de Cloe

Ciutat	*Text*	*Problema matemàtic*	*Raonament i solució analítica*
Cloe	Quelcom corre entre ells, un intercanvi de mirades com línies que connecten una figura amb una altra i dibuixen fletxes, estrelles, triangles, fins que en un instant totes les combinacions s'esgoten…	¿Quants segments es poden traçar entre *n* punts de l'espai?	Des de cadascun dels *n* punts es poden dirigir n–1 segments als restants, però en el total *S(n)* s'han comptat dos cops: $S(n) = \frac{n \cdot (n-1)}{2}$

La figura 19 il·lustra el fragment del text de Calvino, però el problema matemàtic plantejat té caràcter general: el nombre de punts és arbitrari.

FIGURA 19

Una versió de Cloe: els 8 · 7/2 = 28 segments que es poden establir entre 8 punts de l'espai



La ciutat d'Olinda inspira un problema sobre el cercle (taula 4).

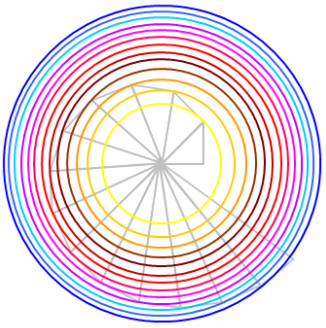
TAULA 4

Problema matemàtic inspirat per la ciutat de Dorotea

Ciutat	*Text*	*Problema matemàtic*	*Raonament i solució*
Olinda	Olinda no és l'única ciutat que creix en cercles concèntrics, com els troncs dels arbres que cada any augmenten un anell… les velles murades es dilaten emportant-se amb elles els barris antics que creixen… mantenint llurs proporcions en un perímetre major; aquests envolten barris un xic menys vells, tot i que de major perímetre i menor espessor per deixar lloc als més recents que empenyen des de dins…	¿Quina relació hi ha entre els radis de cercles concèntrics les corones entre els quals conserven l'àrea?	Les àrees de dues corones circulars consecutives seran iguals si el quadrat del radi d'una corona és la mitjana aritmètica dels quadrats dels radis de les seves dues corones veïnes: $r_n^2 = \frac{r_{n+1}^2 + r_{n-1}^2}{2}$

FIGURA 20

Un model per als barris concèntrics d'Olinda que van conservant l'àrea amb radis que són les arrels quadrades dels nombres naturals



Referents per a la creació matemàtica

Des d'una perspectiva àmplia, els aspectes generals que caracteritzen la creativitat matemàtica són els d'àmbit psicològic compartits per tot procés creatiu: fluïdesa d'idees, flexibilitat, originalitat i sensibilitat pels problemes. Aquests representen el marc des del qual s'encetà aquest treball. Des d'una perspectiva específica, i analitzant de prop la manera en què s'incita la creativitat, hem vist els aspectes que en la creació matemàtica tenen un paper ben destacat: l'heurística, el canvi de representació, la mirada matemàtica, la pràctica situada i el diàleg filosòfic.

L'heurística serveix d'orientació per trobar la manera d'enfocar matemàticament una situació per a convertir-la en un problema matemàtic o buscar una solució d'un problema. El canvi de representació és, en si mateix, una creació. Més rellevant és com més productiva resulta. La mirada matemàtica representa un canvi de perspectiva de la mirada corrent, ja que suposa adreçar els pensaments que hom té quan veu o mira fenòmens no gaire corrents per la majoria de les persones. En la pràctica situada es posen de manifest habilitats de pensament que en un àmbit teòric podrien passar desapercebudes. El diàleg filosòfic concreta el paper que poden desenvolupar els altres en el desenvolupament de processos creatius. Amb tot plegat, podem afirmar que es pot aprendre a ser matemàticament creatiu, almenys en un nivell bàsic propi de l'educació secundària obligatòria. L'educació constructivista per competències pot facilitar el fet d'aprendre a ser matemàticament creatiu.

Més enllà d'això val la pena observar que el recurs cabdal de la creació és l'establiment de noves relacions. Els més grans resultats matemàtics (definicions, conceptes i teoremes) s'han obtingut mitjançant relacions que fins aleshores haurien resultat insòlites. En un nivell prou elemental, això és el que una fotografia matemàtica assenyala: una relació entre un objecte o fet quotidià del nostre entorn i un fet matemàtic. Així aprenem a mirar matemàticament i ens fem conscients d'haver après matemàtiques. Per aprendre a ser creatiu matemàticament ens poden servir com a referents:

1) *Modelització matemàtica*. Aquest és un pas fonamental de tota creació matemàtica. La majoria d'idees matemàtiques són de tipus visual. La modelització matemàtica es la primer procés creatiu i consisteix en relacionar un fenomen de qualsevol mena

amb les matemàtiques. Això s'ha fet aquí amb fenòmens tan diversos com unes sabates de taló alt, una arqueta o alguns textos literaris d'Ítalo Calvino.

2) *Canvi de representació*. El simple fet d'expressar una idea ja és un procés creatiu. I no resulta gens fàcil, sovint és més difícil del que sembla. Una expressió diferent del garbell d'Eratòstenes ens ha permès comprendre més a fons la natura dels nombres primers. Un cop fet el canvi, sembla molt senzill. Però no ho era gens abans de dur-lo a terme.

3) *Plantejament de bones preguntes*. En observar un fenomen o un objecte, hi ha una pregunta directa que ens adreça de seguida a l'àmbit matemàtic: quant? En la quantificació rauen la majoria dels processos matemàtics. Després d'aquesta, la segona pregunta a fer-se possiblement sigui: què es conserva mentre la resta canvia? S'entén aquí que el canvi fa referència a la quantificació.

4) *Generalització*. Passar d'un cas particular o interpretar un fenomen com a cas particular d'un de més general és corrent dins de l'àmbit matemàtic. Aquesta és l'estratègia que incita el desenvolupament de teoremes.

5) *Habilitats de pensament*. Fer-les servir essent-ne conscient ens farà aprendre a aprendre i a crear: organitzar la informació en una llista o taula de dades, caracteritzar, definir, elaborar contraexemples, fer conjectures, fer proves…

6) *Acceptar la part creativa de la lògica*. Hom podria pensar que aquest és un acte d'obediència. Però fa falta ser creatiu per acceptar alguns resultats als quals ens condueixen els axiomes matemàtics i les aplicacions de la lògica. Per exemple, acceptar que $2^0 = 1$ o que el conjunt que no consta de cap element és també un conjunt, són creacions matemàtiques imposades per la lògica.

7) *Mirada matemàtica*. En mirar, procurar veure coses que no són davant dels ulls: imaginar línies addicionals a través de les quals establir relacions.

8) *Pràctica situada*. Està relacionada amb el canvi de representació, atès que en la praxi es produeix un canvi de representació en tots els àmbits, tant el conceptual (implicat per l'ús d'eines i materials) com en el metodològic (la pràctica té la última paraula).

9) *Diàleg filosòfic*. És gràcies al diàleg filosòfic que els altres poden contribuir al desenvolupament de la nostra creativitat. Així pren sentit l'aspecte social de la construcció de l'aprenentatge de Vygotsky (1978).

10) *Establir relacions*. La modelització matemàtica es la primera relació que hom necessita fer per relacionar un fenomen qualsevol amb les matemàtiques. El segon nivell consisteix en relacionar diferents fenòmens dins de les matemàtiques. Com en el problema inspirat per la ciutat de Dorotea on es relacionen una sèrie de segments amb una corba cònica. s

11) *Gosar adoptar noves perspectives*. Atrevir-se a proposar nous punts de vista sense tenir por d'equivocar-se i valorar l'error com a punt de partida de la millora suposa una incitació al procés creatiu que l'educació basada en la transmissió de coneixement impedeix desenvolupar. En aquest sentit, l'educació per competències ofereix entorns d'aprenentatge molt més afins a la creativitat.

Igual que els jugadors primerencs d'escacs, els matemàticament iniciats pensen que l'obeïment de les normes, tant les dels escacs com les de les matemàtiques, impedeixen el desenvolupament creatiu. Però un cop s'és expert i les normes s'han incorporat al pensament i al caràcter de la persona, es posa de manifest que no són obstacle per a la creativitat. A ningú se li acudiria pensar que un pintor veu la seva creativitat limitada per la forma o mida del quadre, per les games de colors disponibles o pel pinzell amb què fa la seva obra. La paradoxa és que la creativitat necessita límits i que és dintre dels límits on i quan hom esdevé vertaderament creatiu.

Nota final: totes les figures, taules i fotografies són d'elaboració pròpia excepte quan s'indiquen altres fonts.

Bibliografia

Albertí, M. (2006). En las ciudades invisibles. *Suma, 53*, 83-91. Recuperat de https://revistasuma.es/IMG/pdf/53/083-091.pdf

— (2007). *Interpretació matemàtica situada d'una pràctica artesanal*. (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya). Recuperat de https://www.tdx.cat/handle/10803/4712

— (2010). Situated Mathematical Research: the Interaction of Academic and Non-academic Practices. *For the Learning of Mathematics, 30*(2), 32-39.

— (2016). Què és més rodó? *Revista 9Biaix, 38*, 43-66.

Albertí, M. i Hernández, M. (2018). *L'INSiTU, un projecte metodològic obert*. Actes del Simposi d'Aprenentatge Globalitzat i per Projectes, ICE de la UAB, Bellaterra. Resum recuperat de https://www.uab.cat/doc/simposi_aprenentatge_globalitzat_i_per_projectes_2018

Boyer, C. B. (1986). *Historia de la matemática*. Madrid: Alianza editorial.

Calvino, I. (2012). *Les ciutats invisibles*. Barcelona: Labutxaca editorial.

Courant, R. i Robbins, H. (1996). *What Is Mathematics? An Elementary Approach to Ideas and Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Ernest, P. (1998). *Social Constructivism as a Philoshphy of Mathematics*. Albany, NY: Sunne Press.

Euclides (1994). *Elementos*. Madrid: Editorial Gredos.

Galileu, G. (1994). *Diálogo sobre los dos máximos sistemas del mundo ptolemaico y copernicano*. Madrid: Alianza Editorial.

Hadamard, J. (1954). *The Psychology of Invention in the Mathematical Field*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Hararap, B. i Negoro, S. (1998). *Ensiklopedia Matematika*. Jakarta: Ghalia Indonesia. Anggota IKAPI.

Lakatos, I. (1994). *Pruebas y refutaciones*: *La lógica del descubrimiento matemático*. Madrid: Alianza Editorial.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Every Day Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro Editorial.

Matusek, P. (1977). *La creatividad: Desde una perspectiva psicodinámica*. Barcelona: Editorial Herder.

Newell, A., Shaw, J. C. i Simon, H. A. (1963). Empirical Explorations with the Logic Theory Machine: a Case Study in Heuristics. Dins Feigenbaum i Feldman (eds.), *Computers and Thought*. Nova York, NY: McGraw-Hill, Inc.

Penrose, R. (2011). *La nueva mente del emperador.* Barcelona: Editorial Debolsillo.

Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child.* Nova York, NY: Grossman.

Pinillos, J. L. (1981). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza Editorial.

Platón (1960). *Diálogos: Filebos: Timaios: Kritias*. Madrid: Ediciones Ibéricas.

Polya, G. (1988). *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*. Princeton: Princeton University Press.

Singh, S. (1998). *El enigma de Fermat: La historia de un teorema que intrigó durante más de trescientos años a los mejores cerebros del mundo*. Barcelona: Editorial Planeta.

Taylor, C. W. (1964). *Creativity: Progress and Potential*. Nova York, NY: McGraw-Hill, Inc.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Altres referències consultades

Barriga, S. (1982). *Psicología general*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Per citar aquest article:

Albertí, M. (2019). Referents per a la creació matemàtica. *Revista Catalana de Pedagogia, 16*, 73-102.

Publicat a *http://www.publicacions.iec.cat*

Pensar dibujando: haciendo camino al pensar

Pensar dibuixant: fent camí al pensar

Thinking by drawing: Advancing by thinking

Aurora Leal

Professora al Departament de Psicologia Bàsica Evolutiva i de l'Educació

de la Universitat Autònoma de Barcelona, UAB.

A/e: aurora.leal@uab.cat

Data de recepció de l'article: 2 de gener de 2019

Data d'acceptació de l'article: 4 de març de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.126

Resumen

En nuestra cultura se suele considerar que el pensar es algo básicamente mental. No se suele ser consciente de cómo se piensa también al hablar, escribir, leer, dibujar, pasear, jugar… De hecho, el cómo pensamos forma parte del qué pensamos. Al exteriorizar los pensamientos, damos forma a aquello que tenemos en nuestro interior. Ello comporta un proceso, unos pasos que, al ser previos al resultado, se suelen desestimar, no se consideran válidos, ya que lo importante es el resultado final. Sin embargo, esos pasos que se desestiman propician aspectos nuevos y creativos del pensamiento, aspectos quizá anteriormente no previstos.

Se presentan tres ejemplos de reflexión sobre la idea de respeto en la pareja realizados por tres jóvenes estudiantes que, mediante sus escritos, dibujos, bocetos, pruebas, exteriorizan las representaciones y significados que van elaborando. Las diversas formas en que expresan aquello que piensan, que sienten, acerca de esta idea manifiestan nuevos significados no previstos, creados durante el proceso de dibujar su pensar. Esta forma psicoeducativa favorecería otras maneras de reflexionar, de pensar, ajenas a aquellas que preconizan únicamente un resultado final a la actividad.

Palabras clave

Dibujo, proceso, respeto, significados, representaciones, pensar.

Resum

En la nostra cultura se sol considerar que el fet de pensar és una cosa bàsicament mental. No s'acostuma a ser conscient de com es pensa també en parlar, escriure, llegir,

dibuixar, passejar, jugar… De fet, el com pensem forma part del què pensem. En exterioritzar els pensaments, donem forma a allò que tenim en el nostre interior. Això comporta un procés, uns passos que, en ser previs al resultat, se solen desestimar, no es consideren vàlids, ja que el que és important és el resultat final. No obstant això, aquests passos que es desestimen propicien aspectes nous i creatius del pensament, aspectes potser anteriorment no previstos.

Es presenten tres exemples de reflexió sobre la idea de respecte a la parella realitzats per tres joves estudiants que, mitjançant els seus escrits, dibuixos, esbossos i proves, exterioritzen les representacions i significats que van elaborant. Les diverses formes en què expressen allò que pensen, que senten, sobre aquesta idea, manifesten nous significats no previstos, creats durant el procés de dibuixar el seu pensar. Aquesta forma psicoeducativa afavoriria altres maneres de reflexionar, de pensar, alienes a aquelles que preconitzen únicament un resultat final a l'activitat.

Paraules clau

Dibuix, procés, respecte, significats, representacions, pensar.

Abstract

In our culture, it is usually considered that thinking is basically a mental activity. We are not usually aware that we are also thinking when we speak, write, read, draw, walk or play. In fact, the way we think forms part of what we think. By externalizing thoughts, we shape what we have inside of us. This involves a process – some steps that, however, being prior to the result, are usually dismissed. They are not considered valid since the important thing is the outcome. However, the steps that are dismissed lead to new and creative aspects of thinking, aspects that were perhaps previously unforeseen.

Three examples of reflection are presented. They are based on the idea of respect within the couple and they are the work of three young students who, through their writings, drawings, sketches and tests, externalize the representations and meanings that they are developing. The various ways in which they express what they think and what they feel about this idea evidence new unanticipated meanings created in the course of the process of sketching their thinking. This psychoeducational approach would favor other ways of thinking, alien to those that only focus on the outcome of an activity.

Keywords

Drawing, process, respect, meanings, representations, thinking.

Haciendo camino al pensar

Una de las características de la sociedad en que vivimos es la de enfocar las diferentes actividades de nuestra vida, proyectos, actuaciones, otorgando la importancia principal de las mismas a la obtención de objetivos, y sobre todo a los resultados inmediatos. Obtener

resultados implica el reconocimiento de tener éxito en una actividad, superarla, superarse, ganar. Todo ello conlleva también mostrar una faceta positiva ante las demás personas además de mostrarse a sí mismo, a sí misma, de manera positiva. Ahora bien, los pasos, el camino que se sigue para conseguir esos resultados suele ser considerado como una serie de momentos accesorios, que incluso se pueden ver como errores sobre los que generalmente no se reflexiona, se apartan o se dejan de lado.

Tal como afirma Byung-Chul-Han (2015) la sociedad del s. XXI ya no se considera tan disciplinaria como de rendimiento. De ahí que la obtención de resultados, de resultados importantes, forma parte de esa capacidad de rendimiento que exige nuestra sociedad. Y, continúa diciendo el autor «cuando uno se dirige únicamente a un objetivo el intervalo espacial hacia el destino solo es un obstáculo que debe superarse lo más rápido posible; desaparece pues la prolífica semántica del camino» (p. 61). Si es así quizá también podemos preguntarnos si se sigue haciendo camino al andar.

En el ámbito de la educación el éxito se plasma en los estudios, en los conocimientos adquiridos. El rendimiento y los resultados óptimos se concretan a través de las calificaciones. Los estudios se hallan enormemente vinculados a las notas que se obtienen en ellos, al hecho de aprender los conceptos admitidos social y culturalmente. En este sentido es como prevalecen los resultados y con ello se va forjando una forma determinada de pensar, de ver el mundo. Sin embargo, desde una perspectiva filosófica, educativa, psicológica, surgen reflexiones que preconizan la importancia de preguntarnos, de indagar el cómo, de qué forma, o de qué formas llegamos a saber aquello que sabemos, o creemos saber. No ya acerca de esos conceptos o conocimientos que nos han sido transmitidos, y que se consideran ciertos, seguros, exactos, sino sobre todo acerca de muchos de los conocimientos, ideas y situaciones cotidianas que vivimos, que pensamos, o simplemente de aquellas que no hacemos.

Puede ser de gran interés detenernos a pensar qué es lo que sabemos, cómo vamos sabiendo acerca de aquellas situaciones de nuestra cotidianeidad que suponen una relación con otras personas, como son las aproximaciones afectivas o las distancias. Por ejemplo, lo que entendemos por reconocimiento, respeto o escucha, entre muchas otras formas de relación que ponemos en práctica sin que necesariamente nos hayamos planteado ni en qué consisten realmente ni cómo lo hacemos.

El qué y el cómo se piensa

Generalmente se considera el hecho de pensar como algo tranquilo, que requiere detenimiento, a veces tiempo, reflexión, con objeto de llegar a una conclusión, una certidumbre, al menos momentánea, que nos dé el resultado de ese pensar. Tal como escribe Davidson (2005) raramente recurrimos a observaciones exteriores para saber lo que pensamos; al contrario, se cree que normalmente se sabe aquello que se piensa antes de hablar o actuar. Incluso cuando se tienen indicios, no suele hacerse uso de ellos. El autor considera que aparentemente no sabemos lo que pensamos, por lo menos no del mismo modo como creemos saberlo.

El hecho de reflexionar acerca de cómo pensamos sobre nuestros propios pensamientos, cómo sabemos lo que sabemos, o lo que llegamos a saber, nos suscita la idea de que el ser humano está siempre en proceso de cambio, es un continuo devenir (Bergson, 1957). En este sentido podemos afirmar que no hay pensamiento, conocimiento, afecto, intención, que no se modifique en todo momento. Nos fijamos en aquello que va sucediendo, en lo que denominamos cambios, situaciones diferentes. Pero esos estados, si bien nos parecen diferentes, no son estrictamente distintos, sino que forman parte de un todo continuo. Serían como las distintas notas de una melodía que enlazan las diferentes acciones que vamos realizando, las diferentes situaciones que vivimos, y que constituyen distintas formas de aquello que denominamos pensar. Cada acción que realizamos se continúa con otra en un incesante fluir. Sin embargo, donde hay una fluidez de acciones y de matices nuestra tradición cultural nos lleva a considerar estas acciones de forma separada: así, pensar siempre se verá distinto de moverse, de dibujar, de escribir, de conversar…

Es pues importante destacar que lo que entendemos por pensar implica un continuo devenir. Pensar equivale a ir pensando, en un proceso continuo, idas y venidas, cambios, relaciones y conexiones varias de orden social, personal, situacional, que no se suelen poner de relieve porque lo que se considera importante es tratar de saber cuál es el resultado de lo que pensamos, lo que sabemos o creemos saber, de forma definitiva, de forma final, terminada y organizada, dejando en segundo lugar, o ignorando, el camino que se sigue para ir construyendo esa idea, ese pensamiento. Bergson (2007, p. 50) denomina finalismo a esta forma de ver el curso de las cosas, el desarrollo de la vida, y considera que a ese finalismo le repugna una creación de forma imprevisible. Una aplicación rigurosa de este principio de

finalidad conduce a la conclusión de que todo está dado. Ello nos lleva a preguntarnos, si es así, si pensamos y actuamos así, ¿dónde está la posibilidad de crear nuevas ideas, nuevas perspectivas? Sin embargo, ese devenir, los cambios que ello implica, constituyen el núcleo vital de esa construcción. Pasos que forman parte de una posible o probable nueva creación.

En nuestra cultura tradicionalmente se ha venido considerando que pensamos con la cabeza, que la mente radica en el cerebro. Acerca de aquello que pensamos, decimos que lo tenemos *in mente*. Sin embargo, al hablar, al movernos, al hacer alguna actividad, expresamos, exteriorizamos aquello que tenemos en nuestro interior. Aquello que pensamos se puede hacer visible, audible, tangible, comprensible para otros y también para nosotros mismos. Una persona puede explicarse, narrar aquello que ella misma sabe o cree saber. Pero la forma en que lo hace, el medio que utiliza, la situación o contexto en que se halla, serán tan reveladores como el contenido, la sustancia del relato.

El conocimiento de una persona, todo aquello que conoce o que sabe, incluso su propio conocimiento, no surge tan solo de su cabeza, como tradicionalmente se ha venido concibiendo, sino que es la interiorización resultante de experiencias diversas, conversaciones, notas, lugares consultados; tal como apunta Bruner (1990) todos estos elementos son parte del flujo de ese conocimiento cultural del que llegamos a formar parte.

Al expresarnos otorgamos existencia a lo que es imaginado, pensado. Proyectamos, es decir, damos forma o expresión a los sentimientos o ideas internas. El propósito es saber, conocer lo que sabemos, lo que creemos saber, exteriorizándolo, haciendo el pensar (Ackermann, 2007). Ahora bien, decimos que exteriorizamos aquello que tenemos en nuestro interior. Pero ¿es equivalente lo que pensamos interiormente a aquello que exteriorizamos? ¿Qué supone el hecho de exteriorizar aquello que tenemos en nuestro interior? ¿Contribuye ello a saber, a conocer mejor aquello que pensamos?

Solemos llamar pensamiento solo a aquello que consideramos interno. Pero cuando lo exteriorizamos de una u otra forma ¿podemos considerar que es pensamiento también? Cuando lo exteriorizamos al hablar, escribir, dibujar, movernos, etc., ¿supone todo ello pensar? ¿O seguimos considerando que los pensamientos se hallan en nuestro interior y lo demás no son exactamente tales, sino que solo son exteriorizaciones? El cómo pensamos o, mejor dicho, cómo vamos pensando, actuando en formas diversas, sin duda va dando forma

de maneras particulares a aquello que pensamos y va configurando nuestra forma de ser, de ver el mundo.

Hemos de destacar pues la importancia del *cómo* hacemos, cómo vamos haciendo, eso que llamamos pensar. Un pensamiento que tenemos no es un pensamiento X claramente determinado, acabado, sino su continua transformación; algo que también puede depender en buena parte de las formas o los medios con los que actuamos al pensar. No existen los pensamientos o los saberes y que una persona los posea de forma acabada. Todo pensamiento y saber es movimiento, es devenir; no es previsible cómo se va produciendo, elaborando.

Tal como dice Bergson (2007), ante un retrato el mismo artista no puede prever cómo va a ser cuando esté terminado. Predecirlo hubiese sido producirlo antes de que fuese producido. Añade el autor que cada uno de nuestros estados al mismo tiempo que surge de nosotros modifica nuestra persona (p. 18). En esta misma línea el poeta Fortuny (2013) expresa así esta no previsión exacta de aquello que la poesía le va a hacer escribir:

> La mayoría de las veces ni siquiera el poeta sabe, a ciencia cierta, cómo y por qué una palabra determinada viene a ocupar un lugar en el verso que parece que sea su único lugar posible. Y esto porque, si lo sabe, el poeta solo conoce como empieza el poema, pero no como termina.

En la cotidianeidad actuamos, elaboramos, hacemos actividades diversas que van configurando nuestros pensamientos, nuestra forma de pensar, de formas distintas. Cada actividad, cada actuación va transformando nuestro pensamiento, nuestra persona, en un continuo devenir, movimiento. Pensamos paseando, escribiendo, leyendo, conversando, cocinando, jugando… Cada una de nuestras acciones ofrece, deja ver unos u otros aspectos de la realidad con los que dialogamos y nos transformamos sin tener clara conciencia de ello.

Pensar y sentir en lenguaje, en imagen

Según nuestra cultura, nuestra forma de pensar necesita considerar las ideas, los conceptos, de forma lo menos variable posible para, de este modo, tener una cierta seguridad sobre aquello que pensamos, cómo lo pensamos, y poder actuar de forma consecuente sobre todo

ello. El lenguaje ayuda a cancelar las diferencias; nos proporciona un mundo permanente que denominamos con las mismas palabras; ellas hacen que cada idea nombrada de igual modo nos parezca que es la misma porque se denomina de la misma forma.

Las consideraciones acerca de la formación del pensamiento han venido estando en gran parte y durante mucho tiempo relacionadas con una concepción lingüística; pensamiento y lenguaje han estado unidos, considerando que el lenguaje moldea el pensamiento. Ello implica suponer que las representaciones humanas, la mente, el conocimiento, están organizadas esencialmente como lo está el lenguaje. Sin embargo, se hace necesario revisar la idea de que el pensamiento reposa sobre el lenguaje exclusivamente y que ambos pueden ser una misma cosa. Se trata de poner de relieve un funcionamiento mental y representacional más allá del lenguaje. El pensamiento sobre muchas de las ideas corrientes, abstracciones, contextos diversos, puede adoptar formas múltiples que no tienen necesidad del lenguaje para existir. De hecho, el lenguaje está sometido a limitaciones: son símbolos colectivos codificados que permiten distribuir los mundos mentales comunes, pero no siempre reflejan la singularidad de los pensamientos individuales. ¿Por qué interesarse por ello? La respuesta podría clarificar la naturaleza de los ligámenes entre emociones, lenguaje y pensamiento.

Se puede afirmar, pues, que existe un pensamiento sin lenguaje. Una gran parte de nuestro mundo interior pasa por las imágenes más que por las palabras. El lenguaje sería la traducción de las ideas y representaciones mentales previas. Pero también se puede decir que las representaciones mentales se organizan mediante el lenguaje —u otras formas de expresión que se exteriorizan— con el fin de comunicarse. Son conocidas aquellas situaciones que nos llevan a decir: «no tengo palabras para explicar esto». Así, cuando pensamos en alguna relación personal, un sentimiento, cuando leemos una novela, escuchamos una melodía, nos vienen multitud de estados, de imágenes a la mente antes de organizarlas mediante el lenguaje.

Denis (1979) argumenta la teoría de la doble codificación: «hay una parte de nuestro conocimiento del mundo que nunca se expresa verbalmente, bien porque puede no ser objeto de comunicación (recuerdos de cuadros, imágenes, cine, melodías), bien porque no disponemos de los términos adecuados para expresarlo» (p. 107). También señala que la parte no verbal de nuestro conocimiento del mundo implica una parte de la afectividad. A

este respecto se puede observar que, al recordar alguna situación a partir de signos, a partir de palabras, estas se refieren a una idea, a un concepto que a su vez sugiere la representación de la imagen personal del individuo que la recuerda. Así, el sentido que se le da a estos signos, a estas palabras, hace referencia a la experiencia vaga de la percepción original de cada individuo (Llacuna-Morera y Guardia-Olmos, 2015). Podemos decir, pues, que emoción, representación mental, imagen, cuerpo, todo ello actúa en íntima relación.

Meunier (2003) afirma que hay buenas razones para tomar en serio la hipótesis de la iconicidad del pensamiento. Si las expresiones lingüísticas tienen sentido es porque están íntimamente ligadas a la representación icónica. Ello no obliga a rechazar toda forma proposicional de representación mental. Pero sí obliga a revisar las relaciones entre las diferentes formas de representación, de expresión, de simbolización, ya que pueden ser diversas. Es necesario tener en cuenta la formación del pensamiento, de los pensamientos, la representación imaginada, las operaciones cognitivas y emotivas que la hacen posible, pero sobre todo —y ello nos interesa de cara a la experiencia que expondremos— la naturaleza de las relaciones que se establecen con las formas externas de la representación: el lenguaje verbal con sus signos arbitrarios por una parte, y la gran variedad de expresiones externas de que disponemos en nuestra cultura por otra parte.

Tal como afirman Inhelder y Cellerier (1996), la noción de representación conlleva dos aspectos complementarios: la semioticidad, es decir, los diversos modos de representación (gesto, imágenes, lenguaje, entre otros) y lo que se puede llamar el «cómo hacer», es decir, las formas a las que recurre el sujeto para anticipar y planificar sus conductas de expresión. La semioticidad, el modo en que exterioriza sus ideas, junto al «cómo hacer» constituyen instrumentos complementarios que se convierten para el sujeto en objetos que ayudan a pensar (p. 53).

El sujeto, para expresar sus representaciones, sus modelos internos, mediante la traducción o el uso de varias modalidades simbólicas (lenguaje, gesto, dibujo, entre otras) inventa procedimientos diversos que pueden generar representaciones distintas. Ello implica la necesidad de trabajar sobre esas representaciones, convertidas entonces en lo que podemos llamar objetos que ayudan a pensar, que ayudan a modificar las ideas iniciales, a crear otras nuevas que pueden provenir de las anteriores, de maneras distintas, a veces muy personales. De esta forma se pone de relieve el proceso de elaboración, el cómo se lleva a

cabo esa representación, que como veremos constituye una parte importante y significativa del resultado, de la expresión final, y que puede conllevar aspectos nuevos, creativos.

Pensar y sentir, escritura y dibujo

Veamos cómo el uso de estas modalidades simbólicas, el lenguaje escrito y posteriormente el dibujo, favorecen la elaboración de esos modelos internos, esas representaciones mentales que se convierten en objetos que ayudan a pensar e ir reconstruyendo y recreando las ideas originarias.

En un interesante estudio, Cassany (1987) muestra cómo a partir de la escritura de un texto, un grupo de personas analizan y explican su proceso de elaboración; aquello que han estado haciendo y pensando mientras escribían, mientras construían el texto: se expresan vacilaciones, rodeos, rectificaciones, ideas pendientes. Se alude a determinadas palabras que aparecen y que determinan el proceso de construcción del texto, entre otras muchas cosas. Todo aquello que relatan puede depender de diversas cosas o circunstancias; por ejemplo, la visión que cada autor tiene de la escritura; o también el papel que puede jugar aquello que cada autor o autora pensaba que tenía que haber escrito en un principio sin haberlo realizado al final.

Surgen ideas que interrumpen la composición para generar otras nuevas. Las ideas que cada autor tiene *in mente*, todavía no escritas, las palabras que va utilizando, determinan el resto del proceso de la redacción del texto. Flowers y Hayes (1981), citados por Cassany, sostienen que dichas formas de planificación, organización y reorganización de los objetivos del texto, además de mostrar claramente procesos de aprendizaje en acción, sugieren que «la creatividad y la inventiva del escritor están estrechamente relacionadas con estos actos» (p. 159). Y añaden que «el pensamiento creativo o la inventiva del escritor residen precisamente en esta habilidad de explorar un tema, desarrollarlo y formar conceptos nuevos que regeneran los primeros».

Respecto al dibujo, y también al acto de dibujar, tal como dice Berger (2016), existen los dibujos que observan, estudian lo que es visible, aquellos que expresan y comunican ideas, los que se elaboran desde el recuerdo (p. 43). El autor relaciona cada tipo de dibujo con una capacidad diferente de la imaginación. El dibujo es una forma de abrir el mundo, de facilitar su forma de entenderlo, de comunicarlo. Muchos procesos complejos se pueden simplificar

mediante el dibujo. La escritura no puede escapar de las convenciones alfabéticas establecidas, pero el dibujo puede renovarlas.

Barañano *et al.* (2016), recogiendo pensamientos de Leonardo da Vinci, explica:

> El hecho de corregir no equivalía a borrar y eliminar lo equivocado como evidencia de torpeza, más bien de asumirla para progresar en sus descubrimientos e indagaciones. Para este artista el hecho mismo del proceso de retroalimentación propiciaba el hallazgo, la aparición súbita en la propia acción dibujística. Era el cómo y no el qué, lo que le acercaba más al acto creativo (p. 164).

El dibujo constituye no solo un medio de expresión, sino, sobre todo, un medio de organización mental, representacional. Arnheim (1976) explica que las formas perceptivas y pictóricas son no solo traducciones de productos del pensamiento, sino también la sustancia misma de este pensamiento. Alude a esos dibujos esquemáticos, rasgos a veces no figurativos, que algunos profesores trazaban sobre la pizarra o el encerado para explicar algunos conceptos, ideas, de forma esquemática. Considera que esos rasgos son auténticos auxiliares del pensamiento. Según Olaizola (2007), el dibujo obliga a verificar continuamente las ideas a partir de las cuales se construyen los bocetos. Podemos añadir, además, que esos bocetos, a menudo desestimados respecto al resultado final, suelen llevar consigo muchos de los significados que constituyen ese proceso, ese devenir del pensamiento.

Así pues, podemos afirmar que el dibujo es una forma de conocimiento que permite analizar la realidad, la propia realidad, sin pasar por las palabras. Invita a observar no ya hacia fuera, sino sobre todo hacia adentro. Es una reflexión en acción. Una forma de abrirse a procesos y situaciones complejas que pueden simplificarse para hacerlo comprensible, comunicable para otras personas y también para sí.

Pensar el respeto dibujándolo

Con objeto de aproximarnos a todo aquello que nos puede brindar el pensar mediante otra modalidad simbólica, no centrada exclusivamente en el lenguaje, como es el caso del dibujo y todo aquello que aportan los diferentes momentos de su ejecución, expondremos tres ejemplos de una experiencia que se propuso a un grupo de estudiantes universitarios: la expresión de la idea de respeto en la pareja mediante el dibujo. Se les invitó a hacerlo a su

libre albedrío, ya fuera en forma figurativa o abstracta, remarcando que todo dibujo realizado en estas condiciones sería siempre personal y adecuado. Además de conservar o no desestimar las diferentes pruebas o bocetos de sus dibujos, se les solicitó que expresaran por escrito los momentos que reflejan la búsqueda —o el hallazgo— de los diferentes significados que, a través de sus ensayos gráficos o bocetos, iban atribuyendo a su idea de respeto en la pareja.

Consideramos de gran interés poner de relieve el proceso de construcción, el diálogo que un autor o autora establece entre su representación semántica, la que le puede proporcionar el conocimiento cultural a través del lenguaje, de su experiencia, y su representación imaginada, en nuestro caso a través de esa expresión gráfica que denominamos dibujo. Ello puede aportar la posibilidad de indagar y poner de relieve algunos de esos momentos de elaboración, los distintos significados que van surgiendo, esa continuidad —o continuo— que permite a los y las autoras ir perfilando y reconstruyendo sus representaciones mentales, sus ideas o pensamientos acerca de una situación determinada, en este caso relativa a la idea del respeto en una relación de pareja (Leal, 2017). Veamos a continuación tres ejemplos de los significados y elaboraciones gráficas correspondientes a esta idea aportadas por tres estudiantes participantes de un máster universitario.[1]

Ejemplo 1 (JR. H). Reflexiones escritas por un joven participante que reflejan diferentes momentos de elaboración y expresión de su idea de respeto en la pareja.

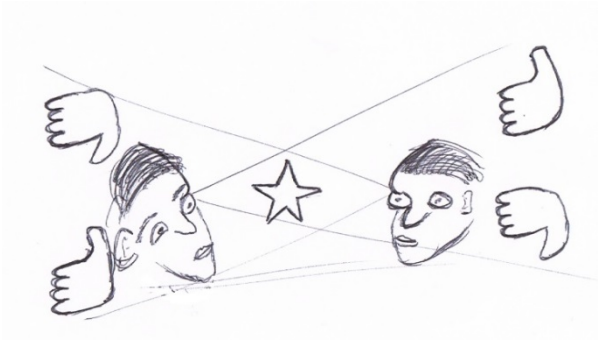
> Al plantearme la idea de respeto en la pareja, lo primero que me vino a la cabeza fueron situaciones concretas en las que creo que existe o no este respeto.
>
> … también me di cuenta de que estaba enfocando la tarea basándome en una idea de respeto equivocada, construida en contraposición al concepto de machismo.
>
> … quería hacer una representación en la que se incluyeran todo tipo de parejas, sin centrarse en el sexo o género de cada uno.
>
> … elegí entenderlo como la aceptación del otro como una persona íntegra y con libertad para decidir. De esta libertad decidí poner simbólicamente una estrella de fondo.
>
> … quería simbolizar aquellas cosas con las que coincidimos o no con la pareja, que, al poder ser una infinidad de cosas, he decidido simplificar en una mano con el pulgar hacia arriba, y otro hacia abajo, respectivamente.
>
> … preferí que mis personajes «diesen la cara», y decidí por último ponerlos a la misma altura simbolizando la igualdad de posiciones, opuesta a una relación de dominantes y dominad@s.

1. Máster de Intervención Psicosocial. UAB.

> … las manos, por lo comentado anteriormente sobre el respeto ante cosas que nos gustan, y sobre las que no, para no jerarquizarlas en una ocasión he puesto arriba las que no nos gustan y las que sí debajo, y en el otro al revés.
>
> FUENTE: Reflexiones de un estudiante del Máster de Intervención Psicosocial. UAB.

Como puede observarse en la figura 1, el texto del joven autor muestra cómo, al pensar qué elementos va a dibujar, le van surgiendo ideas diversas acerca de lo que considera el respeto en la pareja. Una de las formas mediante las que trata de aproximarse a la idea de respeto es una idea contraria, la de machismo. Por otro lado, acude a un símbolo cultural, el de una estrella, para expresar la idea de libertad, que considera importante en el marco del respeto.

FIGURA 1. *Ejemplo 1*



FUENTE: Dibujo de un estudiante del Máster de Intervención Psicosocial. UAB.

La elaboración expresada en este ejemplo pone de relieve no solo los significados positivos atribuidos al respeto —aceptación y libertad mutua—, para lo que recurre a un símbolo cultural, el de la estrella, sino que también expresa otros significados: los desacuerdos.

La reflexión del autor sobre los diferentes elementos con los que va configurando su dibujo permite observar el proceso constructivo que le permite ir otorgando significados precisos a su idea de respeto en la pareja. Así, la contemplación de las dos manos dibujadas, en un primer momento, remarcando un pulgar hacia arriba y otro hacia abajo, realizadas como un símbolo cultural que alude a lo positivo y lo negativo, a los acuerdos y desacuerdos, le suscita la necesidad de dibujar las manos con sus pulgares respectivos una segunda vez de forma invertida, con objeto de mostrar una visión más completa de esos acuerdos y desacuerdos que desea poner de relieve en una relación de pareja. La expresión verbal «dar la cara», en el sentido de sinceridad mutua, la simboliza mediante el dibujo de dos caras, dos

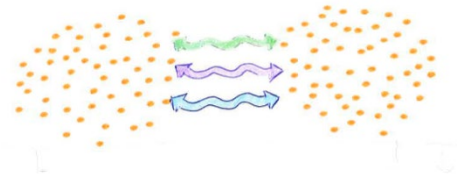
personas mirándose. También destaca la decisión de dibujarlas a la misma altura con objeto de expresar con ello la igualdad entre ambas personas.

Ejemplo 2 (GS. M). Fragmentos significativos de una segunda participante, que permiten observar su proceso de elaboración de los dibujos, así como la construcción y reconstrucción de significados que ello comporta.

> … enseguida me vinieron a la mente dos entidades, representando los dos miembros de la pareja. A nivel gráfico los representé como dos rectángulos uno ante el otro en una disposición horizontal. En medio de los dos rectángulos había un espacio que diferenciaba las dos entidades como individuos con agencia propia;
>
> … los rectángulos estaban representados por la silueta, sin ningún color determinado y como un espacio transparente.
>
> Este concepto de transparencia simbolizaba la nitidez y pureza del concepto «respeto».
> … volví a retomar la actividad… y como buen metabolizador que es el tiempo, mis concepciones iniciales empezaron a tomar forma.
>
> … inicialmente, dibujé las dos entidades como dos rectángulos (figura cerrada), y en segundo lugar lo desestimé puesto que creo que es limitado representarlo en una figura cerrada que puede dar sensación de límite, no crecimiento o expansión, al contrario de lo que es o tendría que ser un individuo.
>
> … así pues, plasmé la representación final. Se trata de dos entidades, como inicialmente, pero sustancialmente diferentes. Están plasmadas en forma de nube de partículas; con este gráfico quiero representar la vaporosidad del concepto, es decir, lo entiendo como un estado omnipresente, que tendría que ser visible en todos los aspectos de la relación de pareja.
>
> … entre las dos entidades he dibujado tres flechas bidireccionales, indicando reciprocidad.
>
> FUENTE: Reflexiones de una estudiante del Máster de Intervención Psicosocial. UAB.

La joven autora explica los significados de la idea de respeto en íntima relación con la elaboración de los dibujos. El respeto para ella tiene unas connotaciones de pureza, de esencialidad, todo lo cual denota la importancia y profundidad que otorga a dicha idea. Es de gran interés observar los símbolos que crea (figura 2), el significado que les otorga, así como los nuevos significados que tales símbolos le sugieren y que le conducen a rectificar y buscar otros más apropiados a sus ideas y representaciones.

FIGURA 2. *Ejemplo 2*



FUENTE: Dibujo de una estudiante del Máster de Intervención Psicosocial. UAB.

La autora comenta los dibujos que realiza previamente y que luego desestima y elimina. El significado que ella misma les atribuye le hace reflexionar. Así, los rectángulos dibujados en primer lugar (dibujos que no conserva, sino que elimina) le sugieren una idea de cerrazón, de límites, algo que no admite para expresar esa idea de crecimiento y expansión que desea atribuir a una relación entre dos personas. De ahí que rectifica y sustituye los rectángulos por dos nubes de partículas que representan la vaporosidad de la relación en todos sus aspectos comunes, algo opuesto a la anterior rectitud de líneas de los rectángulos eliminados, sugeridoras de límites cerrados. Dibuja luego unas flechas bidireccionales con objeto de poner en relación ambas entidades, ambas nubes. Ello le permite también destacar el significado de la reciprocidad de la relación de pareja.

Ejemplo 3 (CS. M). Fragmentos representativos de las reflexiones y dibujos de esta tercera participante acerca del respeto:

> … podríamos hablar por tanto de equivalencia, lo primero que me viene a la cabeza es una báscula con una persona a cada lado. Si se respetan, la báscula estará equilibrada, mientras que, si hay faltas de respeto, la báscula se inclinará hacia uno de los lados y se romperá el equilibrio.
>
> … se me planteó el problema de cómo dibujar la balanza para que no pareciera que había un espacio muy grande entre las dos personas, pues daría la sensación de que con tanta igualdad se pierde el amor, el contacto…
>
> … además, al dibujar el poste de la balanza parecía que era una línea divisoria entre las dos partes y lo que quiero representar es unión no división. Decidí entonces que la balanza no se sujetara sobre un pie sino sobre un clavo, un clavo que sería el amor, lo que une a ambas personas. Además, el palo que une las dos balanzas es doble, lo que representa una unión fuerte …
>
> FUENTE: Reflexión de una estudiante del Máster de Intervención Psicosocial. UAB.

FIGURA 3. *Ejemplo 3*



FUENTE: Dibujo de una estudiante del Máster de Intervención Psicosocial. UAB.

El respeto en este caso se entiende mediante la existencia de diferencias que es necesario equilibrar, es decir, mostrar un equilibrio entre ambos miembros de la pareja. Al poner de relieve la existencia del amor, el contacto necesario entre ambas personas, la autora rechaza la separación, las líneas divisorias, el excesivo espacio entre ambas, destacando la unión. Su significado personal parte de unas primeras concepciones éticas atribuidas de forma cultural a la idea de respeto (reconocimiento, libertades, derechos), pero aludiendo también a la unión y los vínculos entre ambas personas.

Su proceso de elaboración, las observaciones de diferentes partes del dibujo simbólico de una balanza y las consecuentes rectificaciones (figura 3), muestra los significados relevantes que percibe a través de algunas partes del objeto dibujado y que atribuye al tema del respeto. La autora observa, por ejemplo, el espacio que separa ambos platos de la balanza y lo ve ahora como excesivo para simbolizar esa unión que desea destacar. Ello le lleva a considerar la necesidad de rectificar y disminuir ese espacio entre ambos platos, algo que simboliza el equilibrio entre las dos personas, pero también, para ella, la distancia, que considera excesiva, y que según su criterio es necesario reducir.

El poste, la sujeción de la balanza, una vez realizado el dibujo, es visto como símbolo de división, algo que desestima, ya que ella preconiza lo contrario, es decir, la unión de ambos miembros de la pareja. Esto da lugar a que la autora otorgue un nuevo significado a dicha parte del objeto balanza, ya que considera que entre la pareja debe predominar la unión, el amor, unificando ambas cosas en una sola. De ahí que rectifique el dibujo añadiendo a la

sujeción de la balanza el dibujo de un clavo, símbolo de amor, en lugar del pie o poste de sujeción que considera que puede simbolizar la separación. Para ello dibuja además un travesaño más ancho que une los dos platos de la balanza, remarcando así la unión más que la separación, es decir, pone de relieve el significado de unión que ella atribuye de forma relevante a esta relación de respeto en la pareja.

Recreando las ideas

La construcción y reconstrucción de las propias representaciones, las idas y venidas que se pueden llevar a cabo al tratar de expresar, de exteriorizar una idea, una representación interna como las que muestran los ejemplos que presentamos, constituye una dinámica que consideramos importante destacar con objeto de ir conociendo cómo se produce esa construcción, ese devenir del pensar, de las representaciones y conocimientos de las personas, los cambios o la continuidad de los mismos.

Las elaboraciones, las representaciones mentales que cada individuo lleva a cabo, constituyen lo que se denomina «modelos organizadores» (Moreno y Sastre, 2010; Sastre *et al.*, 2016; Sastre, 2018): conjuntos de ideas, pensamientos, que cada persona organiza en su interior, formadas por distintos significados que se van construyendo y organizando en interacción con sus entornos, dentro de los grupos, la cultura, a fin de entender conceptos, ideas, acontecimientos que conciernen. De forma consciente, o menos consciente, toda persona trata de entender para sí y también trata de exteriorizar, explicar —y explicarse— las diferentes situaciones que ocurren —que le van ocurriendo— en interacción con el mundo que le rodea.

Tal como hemos podido observar, las ideas —representaciones, modelos organizadores— acerca del respeto en la pareja muestran significados parecidos o próximos, si bien se perciben también algunas diferencias entre ellos. Así, mientras que en el primer ejemplo se destacan los acuerdos y desacuerdos, además de la sinceridad mutua, el segundo ejemplo pone de relieve unas connotaciones de pureza y profundidad atribuidas al respeto en la pareja; una relación vaporosa en aras de crecimiento y expansión, además del intercambio mutuo. Finalmente, el tercer ejemplo muestra la existencia de diferencias y la necesidad de equilibrarlas, así como la de ir reduciendo las distancias y aumentando la unión entre ambos miembros de la pareja.

Si bien las ideas de equilibrio, desequilibrios, compensaciones e intercambios mutuos se perciben de formas distintas en los tres modelos expuestos, hemos podido observar como la necesidad de expresar gráficamente esta idea, da lugar a que cada autor o autora recurra a su propia representación semántica, a unos significados compartidos, así como también a la conciencia de la propia representación o modelo personal, tratando de ir elaborando un plan interno, una organización que le permita expresarla sobre el papel. Para hacerlo, cada persona selecciona aquellos aspectos que para sí misma tienen un significado relevante —también desestima otros— y los organiza y elabora en función no solo de sus representaciones internas —fruto de sus experiencias, vivencias, conocimientos, cultura, etc.—, sino también de las posibilidades que le ofrece —también las que le impide— el medio de expresión que va a utilizar —por ejemplo, no es lo mismo el dibujo que la escritura—, la intención comunicativa, el contexto en que se produce el ejercicio gráfico, así como los significados compartidos social y culturalmente. Todo ello implica un proceso de movilización, de reorganización, un diálogo entre sus representaciones internas, su modelo organizador, y las formas simbólicas de expresión gráfica que utiliza, los significados nuevos y no siempre previstos que esa actividad y las formas que va diseñando le permiten descubrir e ir integrando a su representación, a su modelo personal.

Esta labor de interacción entre lo interno, aquello que se exterioriza y las representaciones y acciones que comporta, conlleva una revisión y precisión de los significados —a veces un descubrimiento no previsto—, una reorganización de las ideas, de las concepciones y modelos previos, ya que el uso de un sistema de simbolización —dibujo, lenguaje, pintura, entre otros posibles— y, por tanto, de expresión y comunicación, supone también para la persona que lo utiliza un instrumento para pensar, re-pensar, sentir y reorganizar los significados y vivencias. Naturalmente, el uso de uno u otro sistema favorece la exteriorización de algunos aspectos, pero también inhibe o dificulta la expresión de otros.

Los recursos que ofrece el dibujo y los que ofrece la escritura permiten configurar con mayor o menor precisión aspectos complementarios, no siempre del todo coincidentes entre sí. Todo ello favorece que el autor o autora indague, componga, recomponga y descubra distintos aspectos personales, relacionales y culturales correspondientes a esa idea de respeto que ha abordado y que quizá no había considerado al inicio de esa actividad. Todo ello gracias al proceso de diálogo entre la representación interna y la simbolización externa.

El resultado, el dibujo y los diversos dibujos o bocetos realizados, junto con la conciencia del proceso de elaboración, forman parte del conjunto complejo de representaciones internas del autor o autora respecto a la idea que trata de elaborar. Todo ello va constituyendo un modelo organizador, en este caso simbólico, que muestra el devenir, la constante elaboración y cambio de las representaciones, del pensamiento.

Se puede decir que la eficacia de un modelo —o su función heurística— no es tanto buscar su adecuación a la realidad como la forma en que quien lo construye controla su adecuación o inadecuación personal, siempre aproximada, a la realidad (Ackerman, 1987); en nuestro caso podríamos añadir también que la persona tiene en cuenta también una adecuación al objetivo, a la finalidad de esa expresión gráfica que lleva a cabo, al contexto en que se produce, al momento personal y social.[2]

Creatividad y pensamiento

Elliot W. Eisner (2004) pone de relieve el papel de las artes, de la creatividad, en la transformación de la conciencia. Así, la elaboración de los significados de orden cultural y también personal mediante sucesivas reflexiones permite dirigir la atención hacia el interior, hacia lo que se piensa y siente, sin centrarse únicamente en el resultado final de la actividad sino también en cómo esta va tomando forma y haciéndose realidad. Un resultado así llevado a cabo permite tomar conciencia de las distintas representaciones, imágenes, situaciones, que se han ido elaborando, dándole al proceso el importante papel que tiene.

Algunas ideas, representaciones o modelos son expresables fácilmente mediante un lenguaje literal, pero otras ideas o modelos permiten también otras formas de expresión y consecuentemente otras posibilidades de reelaboración. Los procesos que generan cambios, alteraciones a veces no previstas, crean ocasiones para descubrir nuevos significados, matices. Son ocasiones de creación, son también formas de pensar. Tal como dice Eisner «la forma y el significado interaccionan entre sí porque la forma en que aparecen las ideas influye en los tipos de experiencia que tendrán las personas» (p. 257).

2. Recordemos que dicha actividad se sitúa en el marco de un máster universitario de intervención psicosocial en que es relevante el tema del género.

El tratamiento de un objetivo, un resultado final, de una manera flexible, mediante pasos, mediante un tiempo y una reflexión sobre esos pasos, implica favorecer educativamente una determinada forma de pensamiento. Eisner preconiza la importancia de educar de forma creativa, es decir, trabajar una inteligencia que implique una capacidad de dirigir, incluso redefinir los objetivos cuando surgen mejores opciones durante el desarrollo de una obra, algo que suele ser ajeno a una concepción educativa que preconiza exclusivamente los resultados.

Una conclusión importante de lo anterior sería poner de relevancia una metodología educativa que no se centre exclusivamente en los resultados, sino que permita observar y concienciar las relaciones, los significados que se van elaborando antes de llegar a ese deseado resultado final. Ello nos permitiría hablar de creatividad, pero también decir que tratamos de educar formas de pensar abiertas, distintas. Una educación para aprender a pensar indagando, abriendo nuevos posibles es también una formación para la creatividad. Tal como dice Eisner «Los métodos definen los marcos mediante los cuales interpretamos el mundo» (p. 261*)*.

Bibliografía

Ackermann, E. (2007). Experience of artifacts. En M. Larochelle (ed.), *Key works on radical constructivism.* Rotterdam: Sense Publishers Ed. XX.

Arnheim, R. (1969-1976). *La pensé visuelle.* París: Flammarion.

Barañano, K., Plasencia, C., Rodriguez, A., Gimenez, R. y Lloret, C. (2016). *El dibujo como forma de conocimiento.* Valencia: Sendemà Editorial.

Berger, J. (2016). *Sobre el dibuix*. Barcelona: Edicions Viena.

Bergson, H. (1957). *Memoria y vida: Textos escogidos por Gilles Deleuze.* Madrid: Alianza Editorial [1977].

Bergson, H. (2007). *La evolución creadora*. Buenos Aires: Editorial Cactus.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Mas allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Cassany, D. (1987). *Descriure escriure: Com s'aprèn a escriure.* Barcelona: Empúries.

Davidson, D. (2005). Conocer la propia mente. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación, 10*, 85-111.

Denis, M. (1979). *Las imágenes mentales.* Madrid: Siglo XXI de España Editores [1984].

Elliot, W. E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Barcelona: Paidós.

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process: Theory of writing. *College Composition and Comunication, 32*, 365-387.

Fortuny, J. (2013). Creatividad o primacía del poema. *Temas de psicoanálisis*, 5. Recuperado de http://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2012/12/Joan-Fortuny-TdP-Enero-2013.pdf

Han, B-C., (2015). *El aroma del tiempo*: *Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse.* Barcelona: Herder.

Inhelder, B. y Guy, C. (1996). *Los senderos de los descubrimientos del niño.* Barcelona: Paidós.

Leal, A. (2017). Dibujando el respeto en la pareja: Un estudio sobre simbolizaciones gráficas. *Quaderns de Psicologia, 19*(2), 125-136.

Llacuna-Morera, J. y Guardia-Olmos, J. (2015). Dimensión cuerpo-mente. De Spinoza a Damasio. Imágenes, signos, emociones y sentimientos en el lenguaje. *Anuario de Psicología UB, 45*(1), 7-23. Recuperado de http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/12014/14783

Meunier, J. P. (2003). Le problème de la représentation mentale: Représentation propositionnelle et/ou représentation imagée. *Recherches en communication, 19*. Recuperado de http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/viewFile/5211/4941

Moreno, M. y Genoveva, S. (2010). *Como construimos universos: Amor, cooperación y conflicto.* Barcelona: Gedisa.

Olaizola, C. J. (2007). Aprendiendo a pensar, dibujando. *Theoria, 16*(1), 23-30. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29916104

Sastre, G. (2018). Encrucijadas sociales y educación del pensamiento. *Revista Catalana de Pedagogia, 14*, 47-66.

Sastre, G., Moreno, M., Leal, A. y Arantes, V. (2016). *Amor, educación y cambio: Modelos organizadores y aprendizaje.* Barcelona: Icaria.

Per citar aquest article:

Leal, A. (2019). Pensar dibujando: haciendo camino al pensar. *Revista Catalana de Pedagogia, 16*, 103-123.

Publicat a *http://www.publicacions.iec.cat*

Processos d'aprenentatge creatiu a través del joc. Experiència a l'escola dels Encants

Creative learning through play. The experience at the Encants school

Gemma París-Romia

Professora, Universitat Autònoma de Barcelona,
Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB
A/e: gemma.paris@uab.cat

Data de recepció de l'article: 8 de febrer de 2019

Data d'acceptació de l'article: 4 d'abril de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.127

Resum

En aquest article proposem una recerca en relació amb la importància del joc com a espai de creació necessari dins l'entorn educatiu, posant èmfasi en la potencialitat de la imaginació i creativitat dels infants com a eines essencials dins l'escola. La investigació se centra en el concepte de joc entès com a espai de creació, i analitza diferents aprenentatges que esdevenen significatius mitjançant estratègies lúdiques i creatives. Analitzem l'experiència de l'escola dels Encants de Barcelona, la qual aposta des dels seus inicis per un aprenentatge creatiu que permeti als infants esdevenir persones capaces de desplegar el seu màxim potencial. Mitjançant sessions d'observació, d'entrevistes i diàlegs amb infants i mestres de l'escola, hem recollit dades que hem interpretat mitjançant el llenguatge escrit, i, alhora, amb estratègies artístiques, creant una narrativa visual que ajuda a fer visibles aquests processos d'aprenentatge a través del joc dins l'escola dels Encants.

Paraules clau

Aprenentatge, infància, joc, creativitat, narrativa visual, dibuix, escola.

Abstract

In this paper we propose a research in relation to the importance of play as a necessary space of creation in educational settings, emphasizing the potential of imagination and creativity in children as essential tools within the school. The research focuses on the concept of play as a creation space, and analyzes different learning experiences that

become significant through creative strategies. We analyze the experience at the Encants school, in Barcelona, where the teachers works with creative learning to allow children to become people capable of achieving their full potential. Through observation sessions, interviews and dialogues with school children and teachers, we have collected data that we have interpreted through written language, and at the same time with artistic strategies, creating a visual narrative that helps to make these learning processes visible through the play at school.

Keywords

Learning, childhood, play, creativity, visual narrative, drawing, school.

El joc com a procés de creació

«El joc és la forma més elevada de la investigació.»

ALBERT EINSTEIN

Sabem que els infants juguen, i que mitjançant el joc desenvolupen aprenentatges significatius i reveladors que els connecten amb si mateixos i amb els altres. Però per què el joc és tan present en l'espai per excel·lència que és l'escola? El joc és, durant la infància, el lloc i el temps on l'infant es desenvolupa, on descobreix el seu «jo» i les relacions que pot anar construint en relació amb els altres. Abad (2006) afirma que jugar és una manera de prendre consciència de l'existència, i el joc, com a actitud vital i manifestació de cultura infantil, respon a l'essència de la pròpia creativitat. Bruner (2002) concep el joc com a espai en el qual poder combinar pensament, llenguatge i imaginació. Tonnucci (2016) diu que, per a un infant, jugar és la possibilitat de retallar un trosset de món i manipular-lo, sol o acompanyat d'amics, sabent que on no pot arribar ho pot inventar. Anteriorment, el psicoanalista nord-americà Winnicott (1997) ja considerava que és en el joc, i potser només en ell, que l'infant o l'adult estan en llibertat per ser creadors; per això és tan important deixar espais de joc espontani com a acció que allibera la creativitat de qualsevol infant i en potencia el desenvolupament psicològic.

Malgrat el suport de diversos educadors i teòrics envers la importància del joc en el desenvolupament dels infants (Winicott, 1997; Tonucci, 2016; Bruner, 2002), encara és difícil que els adults permetin espais de joc lliure fora dels espais educatius, i també és rar que els educadors dissenyin espais d'aprenentatge a través del joc dins les escoles. Si *jugar* és el verb per excel·lència de la infància, els adults no podem desarrelar els processos

d'aprenentatge que té el joc com a procés creatiu. Marina (1993) explica com la mirada es torna intel·ligent quan està dirigida per projectes inventats, «al ser penetrada per la llibertat, es converteix en mirada creadora. I el mateix succeeix a la memòria, al moviment dels músculs o a la imaginació» (p. 27). Per tant, és necessari que l'educació inclogui el potencial que la imaginació infantil té com a eina d'aprenentatge potent i enèrgica (Egan, 1994). El dissenyador Bruno Munari (2018) ja ens advertia de la importància de valorar l'aprenentatge creatiu:

> […] si volem que l'infant es converteixi en una persona creativa, dotada d'una fantasia ben desenvolupada i no sufocada (com veiem que passa a molts adults), hem de procurar que memoritzi la màxima quantitat possible de dades (fins on arribin les seves possibilitats, òbviament), per així permetre-li el màxim nombre possible de relacions i resoldre així els problemes cada vegada que aquests es presentin (p. 32).

Munari descrivia com l'ampliació del coneixement i la memorització de dades es realitza en edat infantil a través del joc. És en els moments de joc on es desenvolupa la fantasia, que neix de la llibertat de pensament d'imaginar allò que no cal que sigui real, i és en el terreny del joc on es desenvolupen també la invenció i la creativitat, relacionades amb la funcionalitat i la necessitat. El joc és emoció, i és mitjançant aquesta emoció que els infants aprenen i construeixen la seva pròpia identitat, i estableixen relacions amb els altres i amb l'entorn (Stern, 2017).

Per aquest motiu és tan important, com a educadors, potenciar la creativitat infantil, ja que la fantasia, la invenció i la creativitat són facultats essencials de l'ésser humà —i no tan sols dels artistes—, i desenvolupar les seves potencialitats permetrà que els seus aprenentatges siguin més significatius, que aquests infants esdevinguin persones creatives i crítiques en relació amb el món que es trobin, i que puguin millorar-ne alguns aspectes amb els seus pensaments innovadors. La neurobiologia està demostrant com els aprenentatges no duren si els nostres centres emocionals no s'activen. Els infants, de manera natural, van a cercar coses o experiències que els activen aquests centres emocionals, de manera que les experiències i els aprenentatges es queden emmagatzemats en el seu interior.

Stern (2017) descriu com si deixem que l'infant aprengui al seu ritme i des del seu propi interès, «viu la seva troballa quotidiana amb allò que és nou en un estat d'entusiasme interior» (p. 17), que el commou i que el convida a continuar investigant. En el fons, la vida

d'un infant està construïda per aquestes experiències, el que Stern anomena *reencontres*, aquelles «revelacions sorprenents que els infants tenen quan es mouen en l'immens i sorprenent món del qual formen part» (p. 74). Com que «l'infant no acumula nocions, sinó que les viu; aquest disposa del joc com a medi per viure-les» (p. 75). Hoyuelos (2005), mestre format en les escoles Reggio Emilia, ens parla del joc com una activitat fascinant que «quan és observada en els éssers humans, aquesta activitat commou, emociona, intriga i diverteix, ja sigui pel misteri que suggereix, donada l'aparença xifrada que posseeix, ja sigui pels records d'infància que suscita en l'observador i per la sorpresa que provoca» (p. 137).

Malgrat aquesta visió del joc com a essència de l'aprenentatge creatiu, alguns experts argumenten que els nens contemporanis, especialment els que viuen a entorns urbans, no juguen prou i que les oportunitats de jugar són minvades per les activitats dirigides pels adults i l'ús de mitjans tecnològics. Les formes de joc infantil caracteritzades per la imaginació i les riques interaccions socials semblen anar disminuint. Per aquest motiu, creiem que cal repensar l'escola actual, apropant els infants a aprenentatges més significatius i creatius.

Repensar l'escola com un espai d'aprenentatge creatiu

Egan (1994) ens alertava ja fa anys que els nostres currículums educatius infantils i, per tant, moltes de les pràctiques docents estaven plenes de coses trivials, de soroll que impedia treballar amb profunditat amb un dels elements que per l'educador era més important: «la fantasia dels infants, una de les eines intel·lectuals més potents i dinàmiques que els infants porten a l'escola» (p. 33). Robinson (citat per Stern, 2017) explica com a l'escola, durant molts anys, els alumnes han estat aprenent que tan sols existeix una resposta, la qual s'havien d'aprendre de memòria i que no es podia copiar, impedint que l'altre obtingués millors resultats que un mateix. Contràriament a això, s'ha vist com poques vegades existeix una única resposta, i que si volem que els nostres infants sobrevisquin en un món cada vegada més canviant, és necessari que aprenguin a treballar amb les múltiples respostes davant un mateix problema, a relacionar conceptes entre si més que a memoritzar-los, a preguntar-se coses de la pròpia realitat, a ser flexibles en un món complex i canviant, a treballar en equip per aconseguir metes que seran, segurament, difícils de resoldre de manera individual. I per tenir aquestes virtuts com a adults, cal que es repensin els

aprenentatges en l'etapa educativa actual, per tal d'aprendre d'una manera no tan lineal i, en canvi, més rizomàtica, on la creativitat s'entén com una virtut que ens permet trobar moltes interpretacions diferents a la pregunta en si, de no pensar de manera massa lineal.

És en el terreny del joc i de la creació on als infants se'ls permet imitar i copiar, simular, posar-se a la pell dels altres, viure i reviure coses que, d'una altra manera, serien perilloses o fins i tot impossibles (Stern, 2017). Si incloem la fantasia i la creativitat dins els processos d'aprenentatge, com a educadors «podrem proporcionar als infants coses en què pensar que desafiïn i estimulin les capacitats imaginatives amb què pensen» (Egan, 1994, p. 34). De fet, Marina (1993) afirma que «ensenyar a preguntar és l'esforç educatiu més perfecte» (p. 40), i «si aconseguim desenvolupar la pròpia subjectivitat intel·ligent de cada individu aconseguirem el projecte creatiu definitiu de la intel·ligència» (p. 211).

La consideració d'un ventall ampli d'intel·ligències humanes va conduir l'educació a una nova visió anomenada educació centrada en l'individu. Si Gardner (1993) afirmava que existeixen set tipologies d'intel·ligències humanes (la intel·ligència lingüística, la logicomatemàtica, l'espacial, la musical, la corporal, la interpersonal i la intrapersonal), tot infant és intel·ligent en com a mínim una o dues d'aquestes tipologies. Sota aquesta visió, com a educadors hem de concebre l'escola com un espai de pluralitat d'intel·lectes i, per tant, hem de buscar les estratègies perquè cada un dels infants pugui desenvolupar-se en les intel·ligències que són més importants pel seu desenvolupament, reforçant aquelles on se sent més dèbil. Per Gardner (1993), «l'objectiu de l'escola hauria de ser desenvolupar les intel·ligències i ajudar els infants a aconseguir trobar els seus propis interessos i aficions que més s'adeqüen al seu particular espectre d'intel·ligències» (p. 27). És necessari, com s'anticipava Egan (1994), «reconstruir el nostre currículum i mètodes docents sota una visió més rica de l'infant com a pensador imaginatiu i logicomatemàtic» (p. 32). A l'hora de repensar els espais educatius, i que els infants puguin desenvolupar la seva particular sensibilitat, vinculada a la seva pròpia intel·ligència, els infants necessiten altres espais i escales de temps (Kluge i Negt, 1993, p. 39, citat per Nielsen, 2010):

> Per tal de desenvolupar la seva forma específica de sensualitat, de «realitzar-se», als nens els cal una esfera pública concebuda d'una manera molt més espacial que la dels adults. Necessiten més espai per poder-se moure, llocs que representin de la manera més flexible possible un camp d'acció, on les coses no estiguin definitivament fixades, definides,

dotades de noms, carregades de prohibicions. Per créixer, també necessiten escales de temps molt diferents de les dels adults.

Alguns antecedents pedagògics d'educació en la creativitat

Moltes de les pedagogies actives que tenen en comú posar l'infant com a protagonista dels seus aprenentatges, acompanyats pel mestre, proposen un enfocament transversal dels processos d'aprenentatge, i fomenten que aquests provinguin d'un interès intrínsec de l'infant pel gaudi del propi coneixement, i no per un reconeixement extern de l'adult. En el cas d'estudi, l'escola dels Encants, voldríem parlar d'alguns antecedents que creiem que han estat importants en la construcció de la seva identitat com a escola; models educatius amb els quals comparteixen el concepte d'un aprenentatge creatiu per part de cada infant.

El primer seria el de les escoles d'educació infantil de Reggio Emilia, que van néixer al nord d'Itàlia després de la Segona Guerra Mundial, i que es fonamentaven en una noció de la creativitat com a no extraordinària, sinó com un fet inherent a experiències quotidianes. Els educadors que treballen en aquestes escoles creuen que la creativitat no s'hauria de considerar una facultat mental separada, sinó una característica dels nostres processos quotidians de pensar, conèixer i prendre decisions. Es considera que la creativitat sorgeix d'un sentit de llibertat per aventurar-se a anar més enllà d'allò que és desconegut. Aquesta concepció de la creativitat no es limita exclusivament al procés de creació artística i, de fet, és part de la nostra experiència quotidiana. Tot i que l'art ens permet crear escenaris de creativitat i llibertat, totes les àrees curriculars es poden impregnar d'aquest esperit creatiu. Els enfocaments pedagògics com els desenvolupats per Reggio Emilia o a altres realitats educatives, com a l'escola dels Encants, ajuden a proporcionar una interpretació més àmplia del que és ser creatiu i la seva aplicació en un sentit quotidià, més enllà de l'àmbit artístic. Ser creatiu és aprendre a ser flexible, a buscar diferents respostes a una qüestió, a perseguir la recerca constant, experimentar amb una idea, assumir riscos i acceptar l'atzar, voler anar més lluny, sortint de la zona de confort. Com a famílies, sovint costa entendre aquesta manera de construir espais d'aprenentatge, ja que significa que l'escola empodera els infants en el seu propi aprenentatge, fent-los més creatius, flexibles, assumint riscos i incerteses que tradicionalment han estat minimitzats per un control dels processos per part del mestre.

> **La intel·ligència del bassal**
>
> Per als infants, hi ha pluges i pluges.
>
> La que diverteix i sorprèn, i la que angoixa i avorreix.
>
> Però si la pluja deixa un bassal, gràcies a la bondat d'un petit forat al terra i una mica de sol, els nens fan una festa. I la festa esdevé una gran celebració si els adults no dicten prohibicions i els segueixen el joc. […]
>
> L'entusiasme dels infants quan fiquen els peus i les sabates a l'aigua i submergeixen les mans en el fang viscós, esquitxen amb pedres i intenten travessar-lo amb fingida gosadia, esdevé sorpresa i cridòria quan descobreixen en el bassal els jocs de la llum, dels colors, de la transparència, i després el mirall de les seves imatges i de la porció del món que es reflecteix al seu voltant.
>
> A partir d'aquest moment el joc s'amplia, canvia de nivell i passa a contenir tota la intel·ligència dels infants, que provoca observacions, pensaments, intuïcions i lleis físiques i perceptives cada vegada més pròximes i convincents, quan, i sobretot, raonen divertits sobre situacions i fins sobre mons capgirats, amb tot el que això implica (Malaguzzi, 2005, p. 88).

El segon model pedagògic que ha estat important en el disseny d'escola que presentem en aquest article, l'escola dels Encants, fou el centre Pestalozzi, que Rebeca i Mauricio Wild van construir a Equador l'any 1977, sota la influència de Maria Montessori, Fröbel, Pestalozzi o l'escola Summerhill d'A. S. Neill. En aquesta escola es pretenia que el procés de desenvolupament humà, tant sensitiu com intel·lectual i moral, seguís el curs evolutiu de la naturalesa de l'infant, sense que l'adult se li avancés de forma artificial. Per això, l'adult havia d'acompanyar l'infant en aquest procés, tot proporcionant-li els recursos necessaris per aconseguir el seu desenvolupament integral. Segons Wild (2009), és necessari que l'adult s'adapti a l'infant i no al contrari. L'educador ha de fixar-se en les iniciatives de l'infant per investigar el seu món, oferint una educació respectuosa amb les estructures mentals i les emocions de cada un dels infants.

Quan els espais es converteixen en llocs: l'escola dels Encants

Eulàlia Bosch (2009) parla de la diferència entre espais i llocs, i de com un espai pot convertir-se en lloc en qüestió de segons o amb el pas dels anys, depenent de si l'habitem o no. Ens avisa que «és la qualitat del temps viscut el que transforma un espai genèric en un

lloc singular» (p. 112). Pensant si vivim l'escola com a espai o com a lloc, penso no tan sols l'escola com espai construït amb una finalitat educativa, ple de mobiliari, pissarres, abrics i llibres, sinó, sobretot, les relacions afectives i d'aprenentatge que s'hi estableixen. Si l'infant se sent acompanyat, si estableix vincles emocionals amb els companys i amb les mestres, ràpidament sentirà l'escola com a lloc. Com un dels seus llocs vitals més importants.

La primera vegada que vaig entrar a l'escola dels Encants, malgrat estar encara en barracons, ràpidament vaig sentir que aquell era el lloc. Aquell lloc volia que fos l'escola on s'escolaritzessin els meus fills; aquell lloc volia que fos una escola on poder desenvolupar l'Espai C, un projecte d'innovació educativa a través de les arts que estava ajudant en aquells moments a començar a caminar; aquell lloc era l'escola on volia que el màxim d'alumnes possibles de la Facultat d'Educació hi anessin a fer pràctiques; aquell lloc creia que m'oferiria també nous vincles emocionals amb altres mares i pares que entenien l'educació de manera similar a la que tenia jo. I aquest és el lloc des d'on narro aquesta experiència, com a docent, investigadora, artista, coordinadora de l'Espai C i com a mare. I no perquè l'escola dels Encants sigui el centre on els educadors ens hem d'emmirallar, sinó perquè és un dels centres educatius que des dels seus inicis, ara ja fa deu anys, va defensar el joc com a estratègia d'aprenentatge, perquè les seves mestres creien fermament en la diversitat de cada un dels infants, buscant potenciar la seva subjectivitat i creativitat, amb l'objectiu d'empoderar-los des de ben menuts en les seves pròpies recerques, cooperant amb els companys per assolir projectes en comú, dialogant i conversant el màxim de temps possible, aprenent a escoltar les diferències i les vivències dels altres. Les mestres que formen l'equip directiu expliquen la importància que tenen el joc i la creativitat dins l'escola:

> El joc és una activitat molt present en el dia a dia de la nostra escola, i és ben visible a simple cop d'ull. Per a nosaltres, és important oferir espais que fomentin el joc, perquè no és tan sols una font d'aprenentatge vital i social, sinó que contribueix a gaudir de l'experiència viscuda esdevenint un element motivador. Les propostes que plantegem als infants pretenen provocar-los per a desenvolupar la imaginació, tot interpretant diferents rols. Per potenciar la creativitat, oferim estímuls que són en certa manera neutres, perquè cada un dels infants pugui imaginar i crear un món enorme de possibilitats. (Equip directiu, desembre de 2018[1])

1. Documentació interna de l'escola no publicada (2018).

Les mestres conceben que hi ha tantes variants personals com persones i que cal respectar i acompanyar processos, tot donant temps al creixement individual, perquè els ritmes i els temps són personals, i els companys i els adults de l'entorn proper són part essencial d'aquest procés. Per això són conscients que en aquesta etapa és imprescindible que els nens i nenes sentin que tenen un lloc en el seu entorn i que confiïn amb els altres. Per això, l'equip directiu de l'escola, afirma que «cal acollir-los i acceptar-los íntegrament amb estima, conèixer-los i comprendre'ls des del respecte i l'afectivitat, i assegurar les relacions de confiança i la creació de vincles amb les persones adultes i els companys propers»(Escola els Encants, 2014).

> **Com vam creuar un jardí ple de dinosaures**
>
> La Marina i la Blau feien una bola de fang quan la Lia, de tres anys, va preguntar-me si la podia acompanyar a la cabana d'indis. Jo li vaig contestar que no podia anar amb ella, perquè havia d'acompanyar els nens que hi havia al sorral, però la vaig animar perquè hi anés sola. Es va quedar pensant, però no estava gaire convençuda. En aquell moment, l'Ariadna, de set anys, que havia sentit tota la conversa, es va apropar a ella i li va dir: «si vols jo vaig amb tu». La Lia no va dubtar un moment a agafar-li la mà. Als seus tres anys estava convençuda que l'Ariadna la cuidaria. I a l'excursió improvisada no van trigar a apuntar-s'hi set nenes més.
>
> Fent petits salts d'alegria començaven a travessar el jardí, i passaven a prop de la caseta de fusta i esquivaven el llop que amenaça els que són dins. Després de passar la muntanya de terra, van arribar per fi a la cabana dels indis. Algunes van entrar-hi, altres pujaven per l'estructura. Havien creat un vincle especial, i al cap d'una estona jugaven amb uns tubs grans que hi havia al jardí. Estaven eufòriques i es notava l'alegria pel triomf aconseguit entre totes.
>
> Escola els Encants, 2014, p. 94-95

Els Encants, una escola on l'infant és el protagonista del seu aprenentatge

Aquesta escola va construir, des dels seus orígens el 2009, el seu projecte educatiu defensant que l'infant estigui al centre del seu propi aprenentatge, i que pugui experimentar, jugar i manipular sense la directivitat de l'adult. Ser mestre en aquesta escola, segons argumenta Pablo (2009), significa «(trobar-se) en un centre on l'aula no és un espai ocupat per multitud de taules i cadires. On la porta és una invitació a entrar i no pas una

barrera infranquejable per les famílies. On el mestre no té una taula ni un lloc reservat. Una escola on l'infant és realment el centre».

Ens els ambients de l'escola, organitzats en comunitat dels petits, dels mitjans i dels grans, les mestres preparen materials estructurats i no estructurats que permeten la lliure circulació de pensament dels infants, fomentant activitats obertes amb respostes múltiples, permetent la construcció de coneixement a través de la pròpia experiència, que es va construint amb la relació amb els altres. Mentre els infants experimenten, juguen i manipulen sense la directivitat de l'adult de referència van aprenent, es van relacionant amb els altres, tot potenciant les intel·ligències múltiples de cada un dels infants. Cada un dels ambients és preparat per les mestres dins el marc sensorial, motriu i emocional, amb suficients elements perquè l'infant pugui desenvolupar-se amb plenitud i amb l'experiència d'un acompanyament afectuós per part dels adults que ha d'afavorir el desenvolupament de les seves capacitats personals, de la mateixa manera que la interiorització de les qualitats de l'entorn (Wild, 2009).

Fer sessions d'observació a l'escola dels Encants m'ha permès veure l'autonomia que tenen els infants des de ben petits per viure els seus propis processos d'aprenentatge a través del joc i la creativitat. Mentre un petit grup d'infants de set anys s'amaguen sota coixins, entre rialles, dos infants de quatre anys preparen un esmorzar a l'ambient de Joc simbòlic per a una nena de tres anys que els ha vingut a visitar des d'un altre ambient del pis de dalt; dos amics de nou anys comencen a elaborar la seva proposta en l'itinerari de treball, a la comunitat dels grans; mentre tres nenes de la comunitat dels mitjans busquen el país del pare d'una d'elles al mapamundi que hi ha a Atles; una cua llarga d'onze nens i nenes fan cua a la porta de l'Espai C, esperant que els artistes residents obrin la porta del taller; una nena i un nen de cinc anys aconsegueixen fer una torre més alta que ells amb peces de fusta; dues noies d'onze anys busquen el seu company de grup per continuar la caixa de recerca que estan fent; un nen de sis anys s'està quiet com una estàtua en un racó de l'ambient llegint un conte amb atenció; tres nens dels grans mesuren els ingredients per fer una recepta a Creamat; quatre amics de set i vuit anys construeixen una cabana a l'Àgora dels mitjans; quatre nenes de tres anys dibuixen tranquil·lament a la taula de representació de Llum i ombres; una nena de deu anys li ensenya la llibreta a la seva mestra; un nen de nou construeix la casa dels seus somnis mitjançant un programa de dibuix 3D a l'ordenador

de Taller; dos nens de quatre anys s'abracen perquè han aconseguit fer una construcció molt elaborada; una nena de nou anys ha aconseguit saber quantes unitats hi ha en un cub enorme de fusta que hi ha a la comunitat dels grans.

Tot això passa en una estona petita d'un matí qualsevol a l'escola dels Encants, mentre les mestres estan atenent de forma individualitzada alguns dels infants que ho necessiten. Els infants aprenen mentre juguen, i les mestres són les encarregades de dissenyar els escenaris i preparar els materials perquè els jocs apareguin de forma natural entre els infants. Mentre desenvolupen els seus jocs, les mestres paren l'orella per registrar alguns dels processos, relacions i aprenentatges que van florint a l'ambient. Com deia en Ferran —un dels mestres de l'escola—, «les millors converses sempre es donen en petits grups, en entorns íntims». L'escola dels Encants està formada per tota la comunitat educativa, formada pels infants, les mestres, els monitors de menjador, els cuiners i les famílies. Els acompanyants de l'espai del migdia (Escola els Encants, 2014) expliquen com:

> És molt emocionant veure els moments de complicitat que sorgeixen entre els infants, quan no són conscients que els adults els observen i estan totalment lliurats a la relació amb els altres nens o al món imaginari o real que exploren junts. Converses, jocs, mirades, rialles, balls, cançons, trapelleries… moments plens de sentit que exigeixen presència i confiança en un mateix per assolir una entesa perfecta entre dos o més infants. Les complicitats apareixen dia rere dia i ens conviden a seguir aprenent de la vida, ens vinculen emocionalment a les persones i a allò que fem de forma compartida i ens recorden que viure és per ser i sentir-se còmplice. (Documentació interna de centre, p. 10)

En aquesta manera d'entendre els aprenentatges, la creativitat és «entesa com a estratègia de percebre les coses de manera diferent, i de fer les coses de manera diversa» (Adams i Owens, 2016, p.1), amb l'objectiu final de construir entre tots un món que sigui una mica millor.

La narrativa visual com a metodologia d'investigació a través de les Arts

En aquest article, he analitzat com els infants aprenen a través del joc a l'escola dels Encants, mitjançant sessions d'observació dels infants, així com també mitjançant entrevistes a mestres. Les evidències de la investigació es mostren en dues parts: en la part escrita i en la narrativa visual titulada *Protagonistes*, on he dibuixat moments

d'aprenentatge observats a dins els ambients i el jardí de l'escola dels Encants. En aquests dibuixos els cossos dels infants prenen multitud de posicions diferents, i el joc està inscrit en la biografia del cos de l'infant (Abad, 2008); el cos és entès com a recipient i escenari del joc, el qual esdevé la manera natural de conèixer el món que tenen els infants. Com a artista he observat centenars de microgestos (Wall, 2007) que pels infants són espontanis, necessaris per aconseguir desenvolupar el seu joc.

La recerca visual ha cercat reflectir aquesta multiplicitat de gestos que estan plens de curiositat, de fantasia i d'una energia especial que sembla explotar en el moment que aconsegueixen aquell experiment, grimpar fins dalt de tot. Tot just després d'aquest instant, la seva concentració es desfà com una muntanya de cartes que rep un cop de vent, i es transforma ràpidament, buscant un nou repte per assolir. Amb l'objectiu de fer visible alguns d'aquests gestos, he creat la narrativa visual *Protagonistes*, que recull alguns d'aquests moments d'aprenentatge creatiu a través del joc a l'escola dels Encants (figura 1). Aquesta narrativa permet fer visibles aquests processos creatius mitjançant el llenguatge del dibuix, tan proper i tan poc utilitzat, a la vegada, com a eina de reflexió i de coneixement del món en les investigacions educatives.

Metodològicament s'ha adoptat una estratègia d'investigació educativa basada en les arts visuals (Eisner, 2008; Marín, 2012; Hernández, 2008), perquè compartim la idea que «les estratègies de creació artística poden ajudar a investigar i resoldre problemes educatius» (Roldán i Marín, 2012, p. 39). Segons Marín (2005), aquestes metodologies confien que el mestissatge, la simbiosi i la fusió entre dos territoris del coneixement humà, la recerca científica i la creació artística —tradicionalment allunyats entre si i fins i tot oposats pel que fa a la seva objectivitat, validesa i veracitat—, produeixi resultats fructífers. Les metodologies artístiques de recerca proposen que «hi ha altres maneres de coneixement, que juntament amb el que és estrictament científic, poden contribuir a il·luminar els problemes humans i socials, entre ells els educatius, i que un d'aquests àmbits de coneixement són les arts» (Roldan i Marín, 2012, p. 24).

Des de les múltiples perspectives que investiguen des dels àmbits d'art i educació, com la Visual Arts Based Educational Research (Barone i Eisner, 2012), l'Arts-based Visual Research (Cahnmann-Taylor i Siegesmund, 2008) i l'A/R/Tography (Irwin i Springgay, 2008), entre d'altres, la investigació ja no es percep des d'una perspectiva científica tradicional, sinó des

d'un punt de vista alternatiu, on investigar és una pràctica de vida íntimament lligada a les arts i l'educació, que ofereix noves maneres de construir significats i provocar canvis transformadors en l'àmbit educatiu. D'aquesta manera, podem enriquir les investigacions socials i educatives amb l'experiència de les arts i fer que les arts s'interessin, alhora, pels problemes d'investigació social i educativa (Barone i Eisner, 2012; Eisner, 2008; Marín, 2005).

FIGURA 1

Sèrie 'Protagonistes', realitzada per Gemma París a l'escola dels Encants, 2017-2018



FONT: Elaboració pròpia.

Així doncs, en aquesta investigació he utilitzat el llenguatge del dibuix, com a estratègia d'observació i anàlisi de dades, per tal de crear coneixement en relació amb els processos i resultats de la recerca, amb l'objectiu que aquesta ressoni d'una altra manera en els lectors de l'article, oferint noves preguntes de reflexió i recerca als mestres i professionals de l'educació. El dibuix ens ofereix «el que és imaginatiu enfront del que és clarament referencial, allò que és particular davant allò que és general, l'estètica de la bellesa enfront de la versemblança de la veritat, millors preguntes davant de respostes definitives i la innovació metafòrica enfront de l'útil literalitat» (Roldán i Marín, 2012, p. 28). Si volem educar en la creativitat, creiem necessari, també, repensar les metodologies d'investigació educativa, apropant-les a les estratègies de creació artística, perquè aquestes ens poden

oferir elements que poden enriquir les praxis i les investigacions educatives, amb l'objectiu final de construir entre totes millores en l'àmbit educatiu.

Conclusions, jugar en l'immens món

En aquest estudi dels aprenentatges creatius a través del joc, he pogut passejar pels passadissos i els ambients de tota l'escola dels Encants. Com si fos completament transparent, he pogut meravellar-me de la concentració de cada un dels infants en el joc, la seva implicació corporal i mental en els seus processos, aquella serietat incondicional que tenen quan estan aprenent. He gaudit d'aquella sensació especial de confiança en la força de l'infant de què parla André Stern (2017) «aquella força primitiva, pura, aquella força de l'infant —a la qual no dediquem atenció i que continua ignorada—, que ens provoca un sentiment evident i inequívoc: comencem a confiar en la força de l'infant» (p. 42). I és aquesta força de l'infant que batega en cada un dels moments que estan realment connectats amb els seus jocs, el fil conductor dels dibuixos *Protagonistes*: quan a través del joc, l'infant viu en plenitud el seu pensament divergent. En els dibuixos realitzats a l'escola dels Encants aflora aquesta concentració i rigor en el propi aprenentatge que tenen els infants, i que és tan difícil de trobar en els adults, fent visible la seva capacitat de construir nous reptes i assolir-los, individualment o col·lectivament. *Protagonistes* mostra la constància en el propi aprenentatge, i la creativitat i la innovació inherents en els seus jocs. En l'epidermis del paper d'aquests dibuixos, sembla que ens arribi la idea de Stern (2017) que «quan juguen el seu món és comprensible, manejable i està ple de sentit» (p. 22). Mitjançant el joc aprenen que hi ha nombroses respostes possibles a les seves pròpies preguntes. Aquest aprenentatge els permet no tan sols adaptar-se al món, sinó modelar-lo. Sabem que l'individu es forma en aquests primers anys de vida, i continuarà sent com és llavors.

Munari (2018) ens avisa que dependrà dels «educadors el que aquest individu sigui després una persona creativa o es limiti a repetir codis preestablerts. Depèn d'aquests primers anys, així com de l'experiència i memorització de dades, el que un individu sigui lliure o se senti condicionat. Els adults haurien de donar-se compte d'aquesta grandíssima responsabilitat, de la qual depèn el futur de la condició humana» (p. 37). Les mestres de l'escola dels Encants es van decantar des dels inicis de l'escola per una educació creativa, amb l'objectiu que

l'escola esdevingués un lloc, on els vincles enfortissin cada un dels infants, i on aquests se sentissin lliures per anar dissenyant els propis camins de l'aprenentatge.

Agraïments

Als infants de l'escola dels Encants per deixar-me entrar en alguns dels seus múltiples jocs, els quals sempre em meravellen per la senzillesa de recursos emprats; per la seva creativitat quan elaboren cada un dels escenaris i històries, de manera individual o col·lectiva; per l'autonomia que mostren des dels tres anys en els propis aprenentatges, i pels vincles afectius que estableixen amb els companys i amb les mestres.

A les mestres dels Encants perquè sempre m'han obert les portes de l'escola, mostrant-me les seves bambolines, permetent-me moure'm per l'escola amb tota llibertat, sovint vestida de mare, sovint de professora, i també vestida d'artista.

Al meu Protagonista Gran, Protagonista Mitjà i Protagonista Petit, per fer-me meravellar de la riquesa del món del joc com a espai vital i d'aprenentatge constant, des de fa ja nou anys.

Bibliografia

Abad, J. (2006). Escenografías para el juego simbólico. *Aula de Infantil, 34*, 10-16.

– (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, *3*, 167-188.

Adams, J. i Owens, A. (2016). *Creativity and Democracy in Education*. London: Routledge.

Barone, T. i Eisner, E. (2012). *Arts Based Research*. Los Angeles: SAGE.

Bosch, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Graó.

Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Cahnmann-Taylor, M. i Siegesmund, R. (eds.) (2008). *Arts-based Research in Education: Foundations for Practice.* Nova York: Routledge.

Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.

Eisner, E. (2008). Art and knowledge. Dins J. Gary Knowles i Ardra L. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (p. 3-12). Londres: Sage.

Escola dels Encants (2014). *Complicitats*. Barcelona: Escola dels Encants.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: La teoria en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, *26*, 85-118.

Hoyuelos, A. (2005). Territorios de la infancia. Dins C. Eslava i M. I. Cabanellas (coords.), *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía.* Barcelona: Graó.

Irwinn, R. i Springgay, S. (2008). A/R/Tography as practice-based research. Dins M. Cahnmann-Taylor i R. Siegesmund (eds.), *Arts-based Research in Education: Foundations for Practice* (p. 103-124). New York: Routledge.

Malaguzzi, L. (2005). *Els cent llenguatges dels infants: La narrativa del possible*. Barcelona: Rosa Sensat.

Marín, R. (2005). La investigación educativa basada en las artes visuales o Arteinvestigación educativa. Dins Ricardo Marín-Viadel (ed.), *Investigación en educación artística*. Granada: Universitat de Granada i Universitat de Sevilla, 223-274.

– (2012). Las metodologías artísticas de investigación y la investigación educativa basada en las artes visuales (sobre el paisaje de la depresión cuadrada de Bruce Nauman). Dins J. Roldán i V. Marín (eds.), *Metodologías artísticas de investigación en educación.* Málaga: Aljibe ed.

Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

Munari, B. (2018). *Fantasía*. Barcelona: Gustavo Gili.

Negt, O., Kluge, A. (1993). *Public Sphere and Experience*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Nielsen, P. (2010). *El model: Un model per una societat qualitativa (1968).* Barcelona: Publicacions del Museu d'Art contemporani de Barcelona (MACBA).

Stern, A. (2017). *Jugar*. València: Litera libros.

Samthing Visual (2015, setembre 15). *Entrevista completa Francesco Tonnucci para «Imagine Elephants»* [Vídeo]. Recuperat de https://www.youtube.com/watch?time_continue=15&v=uR88Z0Unq-c

Wall, J. (2007). *Fotografía e inteligencia líquida*. Barcelona: Gustavo Gili.

Wild, R. (2009). *Educar para ser: Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.

Winnicott, D. W. (1997). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedhisa.

Per citar aquest article:

París-Romia, G. (2019). Processos d'aprenentatge creatiu a través del joc. Experiència a l'escola dels Encants. *Revista Catalana de Pedagogia, 16*, 125-141.

Publicat a *http://www.publicacions.iec.cat*

Afrontar el desarrollo del pensamiento creativo con los estudiantes

Afrontar el desenvolupament del pensament creatiu amb els estudiants

Confronting the development of creative thinking with students

Estibaliz Aberasturi-Apraiz,[a] José Miguel Correa-Gorospe[b] i Miriam Peña-Zabala[c]

[a] Professora titular. Universitat del País Basc (UPV/EHU), Donostia.
A/e: estitxu.aberasturi@gmail.com

[b] Professor titular. Universitat del País Basc (UPV/EHU), Donostia-San Sebastián.
Grup d'investigació consolidat.
A/e: jm.correagorospe@ehu.eus

[c] Professora. Universitat del País Basc (UPV/EHU), Donostia-San Sebastián.
Departament de Didàctica de l'Expressió Plàstica, Leioa (Biscaia).
A/e: miriam.pena@ehu.eus

Data de recepció de l'article: 18 de gener de 2019

Data d'acceptació de l'article: 4 de març de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.128

Resumen

El artículo propone indagar sobre nuestra posición e interés con relación al desarrollo del pensamiento creativo. En la introducción comenzamos haciendo un breve recorrido de las investigaciones y su relación con la idea de creatividad. Continuamos proponiendo al lector una posible posición desde donde abordar la creatividad, vinculado a lo que G. Deleuze nos expone en torno al acto de creación como un acto de resistencia. A partir de este posicionamiento nos acercamos reflexivamente a tres experiencias prácticas que revisitamos desde el arte entendido como resistencia. Y finalizamos con unas conclusiones que recogen algunas ideas clave que confiamos ayudarán al lector a buscar y reflexionar sobre su lugar y las posibilidades de una deriva creativa en enseñanza.

Palabras clave

Pensamiento creativo, aprendizaje basado en las artes, formación, resistencia.

Resum

L'article proposa indagar sobre la nostra posició i interès amb relació al desenvolupament del pensament creatiu. La introducció comença fent un breu recorregut de les investigacions sobre la idea de creativitat. Continua proposant al lector una possible posició des d'on abordar la creativitat, vinculat a allò que G. Deleuze exposa entorn de l'acte de creació, entès com un acte de resistència. A partir d'aquest posicionament ens acostem reflexivament a tres experiències pràctiques que revisem des de l'art entès com a resistència. Per finalitzar, es proposen unes conclusions que recullen algunes idees clau que confiem ajudaran el lector a buscar i reflexionar sobre el seu lloc i les possibilitats d'una deriva creativa en ensenyament.

Paraules clau

Pensament creatiu, aprenentatge basat en les arts, formació, resistència.

Abstract

This article seeks to inquire about our position and interest in the development of creative thinking. In the introduction we take a brief look at the research and its relationship to the idea of creativity. We then propose a possible position from which to approach creativity, linked to what G. Deleuze says about the act of creation as an act of resistance. From this position we reflexively approach three practical experiences we revisited from art considered as resistance. The paper closes with some conclusions presenting key ideas that may help the reader to search for and to reflect on the place and the possibilities of a creative drift in teaching.

Keywords

Creative thinking, arts-based learning, teacher education, resistance.

Introducción

En el año 2006 se difundió el vídeo de Ken Robinson «Las escuelas matan la creatividad», con un efecto importante entre las personas preocupadas por un cambio educativo. Se trataba de una conferencia en TED Talks de 19 minutos, con 55.231.895 reproducciones y subtitulado a 62 lenguas, de indudable éxito. En el 2009 se publicaba en español su libro *El elemento*, mucho menos leído y probablemente con menor éxito mediático, que planteaba una propuesta concreta para desarrollarse con relación a nuestras capacidades y deseos,

pero no recordamos a ninguna escuela que lo mencionara como referente. Sin embargo, el tema provocó interés y se subieron a YouTube muchos vídeos que explicaban o reflexionaban sobre la necesidad de una escuela más creativa y un necesario cambio en las maneras naturalizadas de hacer educación dentro de unos espacios y un tiempo que fueron determinados muchos años atrás.

Entre todos estos vídeos volvió a reaparecer el videoclip de Pink Floyd de 1979 con su tema «Another Brick in the Wall», en el que la crítica a una formación unificada de las personas era clara. La creatividad parecía convertirse en objetivo primordial en un momento en el que la innovación y las nuevas ideas se proponían como la llave para el cambio, la transformación y la mejora. Esta es una noción muy vinculada a intereses económicos y empresariales, para el desarrollo de una sociedad basada en el capital y el rendimiento. Pero, ¿eran estos los intereses de la educación? ¿por qué la educación se interesaba por la creatividad?

Entre el año 2006/2008 participamos en una red temática sobre porfolios electrónicos (SEJ2006-27543-E/EDUC), donde reflexionábamos y participábamos en experiencias que nos permitiesen recoger todos los matices del proceso de aprendizaje. Principalmente nos centrábamos en las potencialidades y usos de la tecnología para el aprendizaje, en desarrollo de propuestas innovadoras, creativas y que permitiesen la mejora.

En esos años, iniciamos una pequeña y lenta transformación en nuestra manera de compartir la ciencia y la investigación a partir de la lectura del texto de Liberman y Miller (2003) que nos cautivó y nos permitió centrarnos en profundizar en la dimensión narrativa como tarea reflexiva. Colocar el foco de investigación en las propuestas en torno a la indagación como propuesta formativa se iría, con el tiempo, entrelazando con los modos de hacer creativos. Una de las claves del giro que fuimos dando como investigadores fue no pensar en lo tecnológico como objeto de estudio central sino girar hacia las personas, sus relaciones, sus formas de enseñar y aprender.

Los posteriores proyectos de investigación colocaron el foco de investigación en las personas y sus relaciones pedagógicas. Fue el período en el que investigamos cómo se configura el docente en sus primeros años de experiencia laboral, para llegar a la conclusión, entre otras, de que la identidad es algo en constante movimiento y cambio y que en ello el contexto

escolar y las ideas preconcebidas no estaban permitiendo que los profesores noveles fueran reconocidos como personas con conocimiento y probablemente con diversas experiencias, desmontando así la idea de que el profesor novel necesita de un tiempo de adaptación y experiencia (EDU2010-20852-C02-02).

Es decir, no pensamos en ningún momento en una formación del profesorado más creativa, consideramos que formar desde la indagación, desde el análisis de diferentes relatos o narrativas (poniendo el valor en los relatos situados frente a macrorrelatos), desde una posición reflexiva y crítica, eran conceptos estrechamente vinculados a una formación más creativa.

La creatividad, a nuestro modo de ver, se basa en la posibilidad de plantear propuestas que nos permitan mirar la realidad desde otra perspectiva. Y para ello, necesitamos generar hipótesis, por muy absurdas que nos puedan parecer, que nos permitan abrir nuevos caminos. Es decir, barajar varias posibilidades y elegir. La persona creativa observa su entorno, escucha y reflexiona críticamente. Y lo hace casi sin darse cuenta, a diario, le coloquen límites o no. Una maestra, por ejemplo, necesariamente tiene que ser creativa, tiene que estar imaginando diferentes propuestas y soluciones a situaciones de incertidumbre. La creatividad es la capacidad de generar ideas nuevas a determinadas situaciones. Los estudiantes también tienen un pensamiento creativo y también a diario la maestra tiene la suerte de poder escucharlas y/o compartirlas. Por lo tanto, la pregunta no sería cómo desarrollar esta creatividad, la pregunta sería si realmente consideramos que el desarrollo de este pensamiento creativo puede ayudarnos a desarrollar un conocimiento y una relación con los saberes que permita una mejora en los procesos de aprender. La pregunta es si realmente consideramos valiosa la educación creativa para lograr otra relación con el conocimiento.

Nosotros creemos que así es y a lo largo de estos años, a pesar de no haber sido nuestro foco de estudio, sí podríamos decir que ha atravesado las investigaciones y el trabajo docente. En la investigación en la que actualmente estamos inmersos nos preguntamos ¿cómo aprende el profesorado de educación infantil y primaria?, integrando y trabajando a partir de métodos artísticos y visuales (APRENDO, EDU2015-70912-C2-2-R) bajo la hipótesis de que estos métodos nos acercan a respuestas inesperadas.

Los procesos de investigación en los que participamos se hibridan con indagaciones artísticas, siempre en busca de nuevas miradas y propuestas creativas que nos permitan trabajar más cerca de lo interpretativo. Los procesos de investigación afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la experiencia de evaluación con Lego Serious Play, donde podemos observar las posibilidades de un método de evaluación creativo. Esta investigación ha posibilitado extraer estas realidades a través de un método visual, lo que ha permitido conocer la realidad desde otro enfoque. Aun así, las miradas son infinitas, ya que no existen las verdades absolutas. Al igual que afirma Goodman (1976, citado por Peña-Zabala, Cilleruelo y Aberasturi-Apraiz, 2018, p. 257), «lo máximo que llegaremos a conocer son nuestras propias percepciones del mundo».

La deriva de las investigaciones nos ha llevado hacia estrategias de indagación e investigación creativas, reflexivas y críticas, donde el arte ocupa un lugar central.

El pensamiento creativo como estrategia de resistencia

Desarrollar la creatividad, ofrecer formación más creativa, crear, son expresiones que pueden sonar vacías si no especificamos qué o por qué nos interesa la creatividad. La Real Academia Española (2001) nos ofrece una definición clara de lo que es creatividad: «facultad de crear o capacidad de creación». La Wikipedia se extiende bastante más y ofrece esta primera definición: «generación de nuevas ideas o conceptos, de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos, que habitualmente producen soluciones originales» con un desarrollo amplio del tema en apartados como la personalidad creativa, técnicas para la creatividad, colaboración creativa, etc. Contamos con test, con ejemplos prácticos en escuelas, claves, recomendaciones y guías que nos orientan, etc.

¿Cuál es el motivo por el que la formación del profesorado y la enseñanza en general todavía sigue siendo tan poco creativa? Gilles Deleuze ofreció en la Fémis, la escuela nacional superior de los oficios de la imagen y del sonido de París, el 17 de marzo de 1987, una conferencia, que podemos encontrar en YouTube. En esta conferencia Deleuze se pregunta ¿qué es el acto de creación? Y dedica 46 minutos a hablar de ello, sin interrupción alguna. En el minuto 15, lo primero que nos aclara es que «no se tiene una idea en general, una idea ya está consagrada, así como el autor o el ámbito». De manera que el hecho de que

una idea se reconozca como tal tiene que ver con el contexto o ámbito que le rodea, no se puede partir del supuesto de que la idea está ahí casualmente, espontánea o naturalmente.

Podríamos decir que «la idea» está en constante movimiento y cambio y que el entorno afecta al acto de creación, aunque tampoco aportamos nada nuevo. Cuando formamos, sin embargo, trabajamos normalmente en torno a ideas «consagradas» y resulta más complicado permitir que emerjan nuevas ideas o trabajar con ellas. Esto quizá sí podríamos ponerlo en cuestión en favor de una formación más creativa.

Nos interesa especialmente el fragmento final de la conferencia donde afirma que el acto de creación es un acto de resistencia. «Es un acto de resistencia y de lucha activa en contra del reparto de lo profano y de lo sagrado» (minuto 44, segundo 40). Deleuze nos dice que la resistencia es una noción interesante. Y la coloca frente a la obra de arte. El acto de resistencia busca la creación de miradas activas, donde implicarnos, saber dar forma a nuestra experiencia. La resistencia supone compromiso con estas miradas que resisten al acontecimiento presupuesto y donde se nos propone ficcionar estos acontecimientos para subvertir la propia historia, provocando una trasgresión de nuestra constitución como sujetos. Deleuze considera que el control viene desde el acto de informar, comunicar, algo que el arte no busca. En el acto de creación se da forma a una idea, una idea que puede repetirse con pequeñas variaciones saliéndose de la idea de copia y que nos permite salirnos de la noción de identidad esencial, fija. Es esta cuestión la que nos lleva a afirmar que actividades repetitivas e idénticas, basadas en la copia, pueden entenderse como acciones de control cimentadas sobre lo que se considera esencial o establecido, y el acto de creación, por el contrario, trabaja con ideas de resistencia al control y a lo preestablecido.

Desde esta posición de resistencia, nos plegamos a la proposición que plantea Brea (2014) cuando apela al artista como crítico cultural:

> Hay una función a la que el artista contemporáneo es invocado […] la de proporcionar al ciudadano elementos de análisis crítico que le permitan afrontar reflexivamente la circulación de las imágenes en las sociedades actuales. […] se pide del artista que actúe de interruptor activo de esos flujos de transferencia de imaginario (p. 38).

El autor invoca al otro, probablemente aquello que el crítico de arte no puede alcanzar, pero en sus palabras rescata una idea interesante basada en la necesidad de que la obra

acompañe a las personas para afrontar reflexivamente lo visual o, si lo vinculamos a lo que de Deleuze previamente nos ha dicho, para resistir al control (visual), a esos flujos de transferencia del imaginario, prefijados y controlados.

¿Cómo afrontar el desarrollo del pensamiento creativo con los estudiantes? Por suerte no existe una receta, aunque confiamos en que nuestros modos de hacer puedan ayudar al lector a buscar cuáles son los suyos. Nos atrae la idea de subversión, probablemente porque nos interpela y está en relación con cuestiones que consideramos relevantes y es por ello que nos interesa el planteamiento de Deleuze. La propuesta de resistencia a partir del arte consideramos que en sí misma nos da la oportunidad de entender la disciplina educativa más allá de la norma-disciplina. Consideramos que resistir supone educar reflexiva y comprometidamente, asumiendo que son retos a los que enfrentarnos desde la formación. Poner en cuestión lo naturalizado nos ofrece la oportunidad de construir una educación global más justa y de calidad para todas las personas.

Con el objetivo de promover estas miradas activas y volviendo a la conferencia de Delueze: «La filosofía es una disciplina tan creadora, tan inventiva como cualquier otra disciplina, que consiste en inventar conceptos. Y la filosofía fabrica estos nuevos conceptos, siempre y cuando se demanden o haya una necesidad» (minuto 5, segundo 24). Y el arte hace uso de estos nuevos conceptos integrándolos en sus piezas, conectándolo con sus ideas, devolviendo reflexiones que acontecen en su entorno. Desarrollar el pensamiento creativo como estrategia de resistencia nos posiciona desde una relación con la creatividad activa, reflexiva y crítica.

Afrontar el reto del desarrollo del pensamiento creativo. Tres ejemplos

Afrontar el reto supone comprometerse con una idea, más o menos definida y clara, del significado y el sentido que tiene la educación para nosotros.

Trabajamos en la formación de las futuras maestras y maestros de educación infantil y primaria, en los grados que se imparten en la Universidad del País Vasco (EHU/UPV), en la Facultad de Educación de Donostia-San Sebastián. En la formación impartimos docencia en nuevas tecnologías y en didáctica de la expresión plástica, y compartimos investigaciones y grupo de investigación.

Proponemos al lector tomar la reflexión como base para indagar en dos prácticas creativas que hemos desarrollado en la formación del profesorado. Schön (1992) nos ofrece la posibilidad de «reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado» (p. 36). Planteamos una variación a esta reflexión, ya que volvemos por segunda vez sobre nuestra experiencia; una primera cuando redactamos el texto y la conectamos con el proyecto de investigación, y una segunda ahora, cuando revisamos lo escrito para establecer nuevas aportaciones y relaciones desde el desarrollo de un pensamiento creativo entendido como resistencia.

Narrativas visuales creativas [2013]

Propusimos a los estudiantes del grado de Educación Infantil realizar narrativas visuales como espacios creativos donde se podían permitir imaginar, soñar, desear y recrear escenarios educativos alternativos. Cuando escribimos la experiencia, nosotros argumentamos que la identidad imaginada es un recurso fundamental en la formación de la identidad de las futuras generaciones de maestras y maestros. Nuestro objetivo fue poner en cuestión esta identidad docente que imaginaban y plantearnos alternativas a este imaginario. ¿Cómo lo hicimos? Propusimos a los estudiantes que realizaran una *tecnobiografía* (una biografía con tecnología) en forma de narración audiovisual, donde reflexionar sobre su historia educativa, el contexto y experiencia actual, y la proyección hacia el futuro.

Cuando hablamos de narración audiovisual, nos referimos a «vídeo prácticas analíticas creativas» (VPAC), un término que Richardson (2000) utilizó para designar una práctica que mezcla el lenguaje del arte con el de las ciencias sociales y que tiene como objetivo producir conocimiento social a través de una práctica creativa. Nosotros, además, propusimos hacerlo vinculado al uso de los recursos digitales. Buscamos en nuestro alumnado desarrollar la actitud indagadora (Libermann y Miller, 2003) para darse cuenta de dónde estamos y qué ocurre en nuestra cultura, nuestra vida, qué ocurre con el conocimiento que compartimos, cuestionando lo que está naturalizado y permanece invisible.

Por lo tanto, podríamos decir que las narrativas visuales las entendemos como espacios creativos donde los/as alumnos/as se permiten imaginar, soñar, desear y recrear escenarios

de aprendizaje alternativos, para llegar a propuestas de aprendizaje que apelen al estudiante y que le permitan problematizar el mundo en el que vive. Estas propuestas creativas las entendemos como desaprendizaje y como aportación modesta a la construcción de otra nueva narrativa audiovisual más creativa y reflexiva.

Lo más llamativo es que, aunque todavía no nos habíamos acercado a las reflexiones de Deleuze, a través de otro autor escribíamos: según Feliu (2007, p. 267), las Prácticas Analíticas Creativas «pueden ser una forma de resistencia a las modalidades del control social que marginan narraciones alternativas». Hace cinco años lo mencionamos y ahora lo integramos en nuestro discurso.

¿En qué momento se da el pensamiento creativo y por qué decimos que se trata de un acto de resistencia? En la parte final del proceso de trabajo, cuando los estudiantes han tenido la posibilidad de investigar en torno a sus vivencias pasadas y actuales, se les propone el reto de imaginar el futuro educativo, de poner en cuestión la identidad imaginada. El tema lo plantea el docente, cuando les pregunta sobre la formación en general, y la formación en educación artística en particular; a partir de aquí, para construir la narrativa audiovisual realizan un trabajo de investigación (visual y textual). Estas investigaciones, sus relatos de experiencia y el debate en grupo, les permite desarrollar el diseño de un guion. El último paso, sin embargo, propone imaginar un futuro a partir de la resistencia a ciertas cuestiones que han ido identificando. Y resisten desde la creación de un escenario educativo imaginado, que no existe.

Gillian Wearing y una máscara para el Big Bang Data [2015]

Unos años más tarde, propusimos una experiencia basada en la artista Gillian Wearing y la obra de las máscaras. En esta ocasión, también trabajamos hibridando las tecnologías, el arte y la educación. Nos preocupaba la vigilancia y control en Internet, un espacio de investigación asociada a la mercantilización y transformación de nuestras identidades como es el conocido con el nombre de *big data*. Presentamos una experiencia de aprendizaje inspirada en la exposición artística *Big Bang Data* (http://www.cccb.org/ca/exposicions/fitxa/big-bang-data/45167) desarrollada con futuras maestras de educación infantil de la Universidad del País Vasco (Correa, Aberasturi-Apraiz, 2015).

La exposición y la documentación asociada fueron una referencia interesante para investigar en torno al tema. El Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, el CCCB, incentiva la investigación en nuevas tecnologías y nuevos usos de la red en la creación y la producción cultural y, en general, facilita la accesibilidad y la difusión de la cultura. Es decir, un lugar al que acceder y desde el que poder desarrollar un pensamiento creativo. Así nos lo pareció y nos propusimos trabajar el tema haciendo uso del material que tenían en línea en abierto. Además, acotamos el tema y propusimos un proceso de investigación en torno a la vigilancia y el control, donde los estudiantes desarrollasen sus narrativas audiovisuales con máscaras, huyendo del control y permitiéndose realizar relatos audiovisuales que pusieran en cuestión algunas certezas educativas.

Para trabajar el contrarrelato educativo, los estudiantes tomaron como base el trabajo de las máscaras de Gillian Wearing. En *Álbum (2003)*, esta artista utilizó la máscara para recrear los personajes de quienes serían sus familiares más cercanos dejando claro que ella estaba debajo, quedando siempre a la vista sus ojos. Pero Wearing también utiliza la máscara para invitar a otras personas a contar sus relatos que posteriormente presenta como videoinstalación (2006). En esa pieza participaron un conjunto de personas con disfraces y máscaras, describiendo de forma anónima experiencias personales delicadas. Tomando como referencia este trabajo artístico planteamos a los estudiantes contar sus experiencias personales en la escuela. La acción finalizó cuando subieron los vídeos a la red anónimamente, tratando de no dejar rastro, buscando estrategias digitales para ello.

Reflexionando sobre el trabajo realizado y narrado, podríamos decir que se trata de una propuesta compleja pero que busca plantear una experiencia formativa indagatoria, donde al estudiante se le ofrece la posibilidad de pensar críticamente a través del arte. Nos acercamos a la obra de una artista contemporánea como G. Wearing porque valoramos que sus piezas pueden permitirnos que los estudiantes se piensen desde el arte, acercándonos a una dimensión más amplia que no se basa únicamente en cuestiones estéticas, visuales o matéricas del arte. Plantear la cultura como posibilidad reflexiva y como propuesta de investigación temática consideramos que puede ayudarnos a superar algunas limitaciones educativas.

Cruces en el camino [2018]

En septiembre de 2018 recibimos un mensaje de la revista *Yorokobu*, una publicación sobre creatividad, innovación, diseño y buenas ideas, entre otros muchos, diciéndonos que querían escribir un artículo sobre algunos cambios que se están imponiendo en la educación actual y les interesaba particularmente la narrativa audiovisual. Mariángeles García (2018) había leído uno de nuestros artículos y a partir de una conversación vía correo electrónico, en la que intercambiamos comentarios y dudas, el artículo se publicó el 29 de octubre.

En el artículo que se publicó en *Yorokobu* se pierde la conversación mantenida con Mariángeles, una conversación vía correo electrónico que nos permitió reflexionar sobre algunas cuestiones interesantes que recogemos para este texto. Ordenamos fragmentos para un análisis reflexivo de la utilización de la narrativa audiovisual para el desarrollo del pensamiento creativo:

- ¿Cómo podría el profesor introducir la narrativa audiovisual en el aula?

Recomendamos a quien esté interesado en introducir la narrativa (audio)visual en clase, que converse con sus estudiantes e investigue sobre temáticas relevantes para entender el mundo en el que vivimos; que escuche y ponga en valor las propuestas de los estudiantes haciendo aportaciones que les permitan comprender y avanzar en el tema; y que recupere las preguntas que la humanidad viene haciéndose y muchas ya son lugares comunes: qué, cómo, cuándo, por qué, etc. En la actualidad, puede que los propios estudiantes tengan más capacidades que cualquier docente para editar una narración audiovisual; nuestra labor en el siglo XXI es acompañar el proceso y ayudarles a pensar, en este caso, visualmente.

- ¿Cómo puede ayudar a la comprensión de los contenidos para las alumnas y alumnos?

Los estudiantes actualmente están aprendiendo en diferentes contextos multimodales y cuando buscan la información, habitualmente lo hacen por medios digitales. Consumen vídeos a través de las redes, comparten imágenes e incluso se comunican a través de ellas. Es decir, pensamos que la pregunta quizá sería mejor: ¿qué oportunidades está perdiendo la escuela cuando enseña los contenidos, si solo lo hace de forma unidireccional y textual?, ¿qué saberes son los que ha dejado fuera del aula al no introducir lo audiovisual?, ¿y, si lo

utiliza únicamente para «ilustrar» el contenido, que posición adquiere ante el conocimiento?

No se trata, por lo tanto, de introducir un recurso asumiendo que aportará mejoría *per se*, se trata más bien de buscar los recursos al alcance para indagar en los temas y cuestiones que se nos plantean en el proceso de aprender. La narración audiovisual permite a los alumnos y alumnas entender el mundo que les rodea desde distintos ángulos y visiones. Pero para ello es necesario que el estudiante sea parte activa del proceso. Si nos posicionamos en favor de un desarrollo creativo que resiste y subvierte lo naturalizado, el rol del docente sería el de acompañar.

Supongamos que estamos trabajando un tema de historia con los estudiantes de primaria y los docentes optan por crear un audiovisual donde se le explica un fragmento de la historia, poniéndolo en relación con diferentes materias. En favor de lo creativo se les habría pedido a los estudiantes que investigaran sobre el tema y que cada uno realizase su narrativa audiovisual. Esto supone que, en lugar de ser el profesor el que tiene todo el conocimiento, utilizamos la narración audiovisual para investigar los temas y permitir que emerjan diferentes narrativas a partir de las cuales hablar luego en clase. Es decir, provocamos en el estudiante una mirada activa y una actitud de búsqueda de su proceso de aprendizaje donde el docente acompaña, ordena, devuelve, conecta, etc., los temas.

Conclusiones

Tras un breve recorrido por la experiencia en investigación y docencia en la formación universitaria del profesorado, hemos llegado al apartado de las conclusiones. No hemos querido ofrecer una lista de puntos a tener en cuenta para el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes, pero sí que hemos colocado el foco en posicionarse y preguntarse: ¿qué busco cuando elijo desarrollar el pensamiento creativo en mis estudiantes?, ¿cómo voy a proponerlo, como algo puntual o como planteamiento que vertebra mi forma de enseñar?, ¿qué aspectos debería modificar o adecuar de mi forma de enseñar?

El ser humano ha crecido y ha llegado hasta el día de hoy gracias a pequeñas mutaciones que se han ido dando a lo largo del tiempo y que han permanecido en nosotros. Después de más de veinte años en la universidad, abogamos por pequeños cambios, reflexionados y

aplicados con un objetivo, para llegar al desarrollo de mejoras. Consideramos que hay que detenerse a pensar por qué educar creativamente lo consideramos esencial, si lo que buscamos son pequeños cambios que duren en el tiempo y que su introducción nos permita mejorar en lo que venimos haciendo, que es enseñar.

Hemos descubierto que ya nos habíamos posicionado y que en este momento estamos dando forma a la noción de resistencia; un concepto que en la actualidad nos interesa especialmente desarrollar porque consideramos que nos permite educar en la reflexión y el pensamiento crítico. La creatividad además cuenta con una característica para nosotros fundamental, la creación. Algo especialmente valioso ya que transciende el pensamiento, la mirada activa, para llegar a las personas activas en el acto de creación.

Otra de las consideraciones a tener en cuenta en el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes es que tiene doble dirección; es decir, afrontar este reto educativo significa también revisar nuestros modos de hacer, el rol docente. Pero, como suele decirnos Mikel, maestro de primaria y director de escuela en la actualidad, «si siempre haces lo mismo, obtienes los mismos resultados». Cambiar de rol docente en favor de una educación más creativa puede ofrecernos mayor imaginación pedagógica, algo realmente necesario en cualquier proceso de cambio.

Para finalizar, queremos destacar que afrontar este reto creativo nos abre la posibilidad de pensar e investigar los temas desde la cultura y el arte. Particularmente, a nosotros nos ha ofrecido muchos beneficios educativos y continúa haciéndolo. Como hemos expuesto, ello nos ha permitido ofrecer una formación inicial y continúa rica, que nos conmueve y nos afecta, en relación con cuestiones actuales, ya que la mayoría de las veces nos acercamos a temas contemporáneos. Afrontar el reto del desarrollo del pensamiento creativo supone abordar la educación a partir de temas, ideas y conceptos clave sin dejar la complejidad de lado.

Bibliografía

Brea, J. L. (2014). *El cristal se venga: textos, artículos e iluminaciones de José Luis Brea.* Madrid: Fundación Jumex Arte Contemporáneo.

Correa, J. M. y Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Redes sociales e identidad digital docente: Experiencias de aprendizaje de futuras maestras de educación infantil a partir de la exposición artística Big Bang Data. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Extra 1*, 223-245.

Deleuze, G. (1987, marzo 17). *Gilles Deleuze - ¿Qué es el acto de creación? (completo) – Subtitulado al español* [Vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=dXOzcexu7Ks

Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, *12*, 262-271.

García, M. (2018). Narrativa audiovisual: cómo hacer que alumno y profesor hablen el mismo idioma. *Yorokobu*. Recuperado de https://www.yorokobu.es/narrativa-audiovisual

Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro Editorial.

Peña-Zabala, M., Cilleruelo, L. y Aberasturi-Apraiz, E. (2018). Lego Serious Play como un método visual evaluador de prácticas educativas vinculadas al arte contemporáneo. *Arte, Individuo y Sociedad*, *30*(2), 243.

Richardson, L. (2000). Writing: A Method of inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research: Second edition* (p. 923-948). London: Sage.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Otras referencias consultadas

Correa, J. M., Aberasturi Apraiz, E. y Gutiérrez, L. P. (2009). El e-portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial reflexivo. *Revista de Educación a Distancia, monográfico VIII* [Número especial dedicado a portafolios electrónicos y educación superior]. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/M8

Correa, J. M. y Aberasturi Apraiz, E. (2013). Una nueva narrativa para la escuela: La creatividad visual en la reflexión y búsqueda de alternativas escolares. En A. Lopes, F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (coords.), *Histórias de vida em educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida* (p. 276-284). Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Recuperado de http://hdl.handle.net/2445/47252

Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte: Aproximación a la teoría de los símbolos.* Barcelona: Paidós.

Han, B-C. (2010). *La sociedad del cansancio.* Barcelona: Herder Editorial.

Nota: el desarrollo de este texto ha contado con los referentes elaborados desde los siguientes proyectos de investigaciión:

Proyecto SEJ2006-27543-E/EDUC: RED temática Portafolios electrónicos. Ministerio de Educación y Ciencia (2006-2008). Coordinado por Elena Barberá.

Proyecto EDU2010-20852-C02-02 (2010-2013): La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil en la formación inicial y los primeros años de trabajo. Coordinado por José Miguel Correa.

Proyecto APRENDO, EDU2015-70912-C2-2-R.: Como aprende el profesorado de Infantil y Primaria: Implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social. 2016-2019. Coordinado por José Miguel Correa y Estibaliz Jz. de Aberasturi.

Per citar aquest article:

Aberasturi-Apraiz, E., Correa-Gorospe, J. M., i Peña-Zabala, M. (2019). Afrontar el desarrollo del pensamiento creativo con los estudiantes. *Revista Catalana de Pedagogia, 16*, 143-157.

Publicat a *http://www.publicacions.iec.cat*

Experiències

Gestions Creatives: formar mestres en i per a una realitat complexa i en constant ®evolució

Creative Procedures: training teachers in and for a complex constant ®evolutionary reality

Maria Josep Valls Gabernet[a], Agustí Liñán Papaseit[a], Gemma Forns Agulló[a], Helena Ayuso Moli[b] i Jordina Solsona Badia[c]

[a] Professors del Departament de Pedagogia de la Universitat de Lleida.

[b] Professora del Departament de Didàctiques Específiques.

[c] Mestra d'educació infantil.

A/e: pepavalls@pip.udl.cat

Data de recepció de l'article: 18 de febrer de 2019

Data d'acceptació de l'article: 19 de maig de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.129

Resum

El grau d'educació infantil en Gestions Creatives és un projecte de la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida que s'inicia el curs 2015-2016 i s'origina a partir del convenciment que és necessari trencar esquemes en l'àmbit de la docència universitària per donar resposta a les especificitats de l'educació de la societat del segle XXI. ¿És necessari i urgent qüestionar els models pedagògics tradicionals de les institucions universitàries? ¿Quina responsabilitat tenim les facultats d'educació a l'hora de formar mestres en una societat de sabers compartits? ¿Com podem donar resposta, des de la formació inicial dels mestres, a aquest constant moviment que ha comportat que cada cop hi hagi més escoles que es plantegin transformar profundament metodologies, organitzacions i arquitectures?

Gestions Creatives vincula totes les matèries i àrees de coneixement de la titulació i proposa una transformació metodològica, organitzativa i curricular de tot el grau. Ens decantem per la idea que el canvi metodològic és necessari però insuficient per poder bastir qualsevol procés de metamorfosi educativa. Per tant, la metodologia que proposem està emmarada en un ecosistema curricular i una arquitectura de docència que permet sustentar-la.

En aquest article pretenem compartir l'experiència amb la idea d'anar configurant un «eixam hacker» (Padilla, 2012) que ens permeti connectar sabers, àmbits d'aprenentatge i perspectives per anar construint una universitat oberta, connectada, contemporània i crítica.

Paraules clau

Formació de mestres, docència universitària, transformació educativa, currículum, metodologia, pedagogia crítica.

Abstract

The Pre-school Education degree in Creative Procedures is a project of the Education, Psychology and Social Work School of the University of Lleida that began the 2015-16 academic year. It is based on the need to innovate in university teaching in order to respond to the specificities of the education of society in the 21st century. Is the questioning of traditional pedagogical models of the university necessary and urgent? What responsibility do schools of education have when training teachers in a society of shared knowledge? How can the initial teacher training respond to the constant movement that has caused many schools to contemplate the transformation of methodologies, organizations and architectures?

Creative Procedures links all the subjects and knowledge areas of the degree and proposes a methodological, organizational and curricular transformation of the whole degree programme. We take the stance that methodological change is necessary but insufficient to build an educational metamorphosis process. Therefore, the methodology we propose is supported by a curricular ecosystem and a teaching architecture.

In this article we seek to share our experience with the intention of creating a *hacker swarm* (Padilla, 2012) that will allow us to connect knowledge, learning areas and perspectives to build an open, connected, contemporary and critical university.

Keywords

Teacher training, university teaching, educational transformation, curriculum, methodology, critical pedagogy.

Introducció

L'especificitat de la conjuntura social actual posa de manifest la necessitat de repensar els models pedagògics tradicionals de les nostres institucions educatives. Se succeeixen transformacions constants en l'àmbit econòmic, polític, sociològic, cultural i ideològic que, entre moltes altres coses, tenen repercussions fonamentals en l'àmbit educatiu. Aquest

constant moviment ha comportat que cada cop hi hagi més escoles que es plantegin transformar profundament metodologies, organitzacions i arquitectures.

Amb la finalitat d'oferir una formació de mestres que doni resposta a aquesta realitat educativa en constant evolució, i compromesos amb una pedagogia de la transformació, en el grau d'educació infantil de la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida s'implementa des del curs 2015-2016 el projecte Gestions Creatives, una modalitat de formació inicial de mestres que aspira a trencar esquemes en l'àmbit de la docència universitària i que pretén formar professionals reflexius, crítics i que siguin capaços d'actuar sobre realitats educatives complexes, diverses i contemporànies. Per aquest motiu es connecta la teoria amb l'acció educativa. No només s'ofereixen pràctiques en centres educatius al llarg de tota la carrera. A més a més, es combinen les classes teòriques amb el treball en espais d'aprenentatge on es proposen diverses *accions creatives.* Aquestes es plantegen com a reptes que els i les alumnes resolen de forma autogestionada amb l'orientació i l'assessorament de tots els i les professores del grau. La implicació de tot l'equip de professorat i la relació de les diferents matèries del pla d'estudis amb les accions creatives des de la transdisciplinarietat permet una millor comprensió i anàlisi dels continguts conceptuals.

Es proposen accions creatives en diferents espais d'aprenentatge: espai facultat, espai públic, espai xarxa (museus, escoles, biblioteques, ludoteques…), espai en blanc (l'espai de l'imaginari) i espai falca. El funcionament de tot plegat es gestiona en l'espai assemblea. L'autogestió del propi aprenentatge (en els espais i a través de les accions) fomenta la corresponsabilitat, l'autonomia i l'apoderament personal i professional.

Totes les accions creatives promouen una implicació de la Universitat amb la comunitat. Per dues raons. La primera perquè entenem que la Universitat, en un escenari polièdric, multilògic, interconnectat i conseqüentment divers i complex, s'ha d'articular com un espai no només físic, sinó fonamentalment cultural, social, de desenvolupament, investigador…, i amb un objectiu clar: ser agent de transformació social. La segona, perquè la participació dels nostres alumnes en la vida col·lectiva i comunitària exercint una ciutadania activa pot contribuir a desenvolupar un compromís social que pot comportar un gran benefici per a l'individu i per a la comunitat.

Gestions Creatives: formem mestres per una realitat complexa i en constant [r]evolució.
Valls, M. J., Liñán, A., Forns G., Ayuso, H. i Solsona, J.

Aquestes accions creatives es vertebren al voltant d'un ecosistema curricular (entramat de relacions complexes entre elements curriculars interdependents i en constant evolució) que configura una arquitectura de docència formada per itineraris i *badges*. Aquest ecosistema curricular s'ha dissenyat conjuntament amb tot el professorat del grau i a través d'un procés d'investigació acció col·laborativa (Rodríguez, García i Gil, 1996).

Gestions Creatives, en definitiva, aspira a ser una experiència radical d'aprenentatge que pretén aglutinar el coneixement transdisciplinari, la reflexió i l'acció connectada, complexa i comunitària perquè els nostres alumnes, els futurs mestres, puguin apoderar-se i així desenvolupar la responsabilitat i la confiança que els permetrà guanyar autonomia i capacitat de decisió per impulsar canvis positius en el context, tant de manera individual com col·lectiva.

El PERQUÈ de tot plegat. De l'aïllament social a la societat hiperconnectada

Assistim a un escenari social compost per un entramat de complexitats i possibilitats en què cal obrir-nos a noves maneres de mirar i de fer. Se succeeixen transformacions constants en l'àmbit econòmic, polític, sociològic, cultural i ideològic… que influeixen de forma determinant en la configuració d'una societat de sabers compartits (UNESCO, 2012). Les maneres de circulació del saber s'han transformat al voltant de tres eixos: descentrament, deslocalització i disseminació. (Martín, 2012).

El coneixement s'organitza i distribueix en xarxa, a partir d'intel·ligències col·lectives (Lévy, 1995) o de multituds intel·ligents (Reinghold, 2002) que estableixen processos interactius en entorns d'aprenentatge caracteritzats per la participació, la col·laboració o la connexió (Siemens, 2004). Aquestes societats de sabers compartits presenten característiques i especificitats que interpel·len les pràctiques, les polítiques i les epistemologies relacionades amb l'educació.

En primer lloc, perquè plantegen transformacions profundes en els processos d'aprenentatge de les persones. Es parla, per exemple, d'un canvi en els patrons de lectura i escriptura dels individus (Jenkins, 2008; Piscitelli, 2009) com a conseqüència d'estar immersos en un procés de multialfabetització (Zickuhr *et al.*, 2012). En aquest sentit, s'han articulat diverses investigacions en les quals es posa de manifest una obsolescència d'una alfabetització tradicional, on es considera als alumnes receptors passius i reproductors de

les incontestables representacions de la realitat que se'ls transmeten (Cope i Kalantzis, 2009). Aquests autors proposen unes multialfabetitzacions que parteixin del reconeixement d'un paper més actiu de l'alumne en la creació de significats per establir una pedagogia més productiva, rellevant, innovadora, creativa i emancipadora. Suggereixen que la multialfabetització, més que amb habilitats i competències específiques, està relacionada amb la formació de persones actives i creadores, obertes a les diferències, al canvi i a la innovació.

En segon lloc, perquè qüestionen els límits entre l'educació formal, no formal i informal, configurant un entramat d'aprenentatges impossible de segmentar en una societat hiperconnectada. Segons Segarra, Traver i Lozano (2015) un dels reptes que ens ofereix aquesta societat és gestionar la permeabilitat de les fronteres que pretenien separar rotundament els àmbits d'intervenció educativa i que avui s'evidencien obsoletes. Aquestes interaccions contribueixen a la configuració de la identitat del subjecte educatiu, entenent que aquesta construcció és dinàmica i està sotmesa a un procés de transformació constant en funció de les relacions que es mantinguin en la pràctica social, ja que segons Wenger (2001) la construcció de la identitat és inseparable de l'acció, la comunitat i el significat. Això ens convida a parlar de la identitat (personal, professional, cultural) en termes de nomadisme (Maffesoli, 2005).

En l'àmbit educatiu, Planella (2012), citant a Deligny, posa de manifest la importància de desenvolupar pedagogies nòmades, caracteritzades per la mobilitat intel·lectual i la transhumància social, i que impliquen que educar es converteix en donar a l'altre la possibilitat de ser, existir i de fer-ho per si mateix. El valor del nomadisme, segons Maffesoli (2005) es concreta en una forma diferent de relacionar-se amb els altres i amb el món, menys ofensiva, ja que se sustenta en el valor efímer de les coses, els éssers i les relacions. Educar, per a les pedagogies nòmades, no és una lliçó, sinó una trobada. Educar no és tancar, sinó obrir. Per aquest motiu el concepte d'educació expandida fa referència a la constatació que l'educació passa, sobretot, fora de les institucions educatives i dels processos educatius formals (Freire, 2012). Espais públics, comunitats d'interessos compartits, Internet, etc., ens ofereixen possibilitats de comunicació i d'aprenentatge que haurien de ser considerades en els dissenys i programes educatius en l'àmbit formal.

Gestions Creatives: formant una realitat complexa i en constant [r]evolució.
Valls, M. J., Liñán, A., Forns G., Ayuso, H. i Solsona, J.

Aquest marc, entre moltes altres coses, ens ofereix una oportunitat per qüestionar els models pedagògics tradicionals en les nostres institucions educatives formals i fer-los evolucionar cap a formes d'aprenentatge que facin ús d'una pluralitat de llenguatges, d'alfabets i d'espais visibles i invisibles per a construir coneixements pràctics i valuosos a escala personal i social (Fernández i Anguita, 2015). En aquest escenari, és urgent implementar un tipus d'educació en consonància amb l'aposta de transformació i sostenibilitat que s'està duent a terme des d'altres àmbits: ecologia, urbanisme, política, economia, etc., i que desperten una altra sensibilitat cap a la construcció d'unes formes de vida i unes relacions més humanes.

Situats en el context de l'educació superior, entenem que la universitat, en un escenari polièdric, multilògic, interconnectat i conseqüentment divers i complex, s'ha de posicionar en el saber com una forma d'apropiació del món: coneixement, comprensió, anàlisi i valoració (Puig, Batlle, Bosch i Palos, 2011). Cal, per tant, que s'articuli com un espai no només físic, sinó fonamentalment cultural, social, de desenvolupament, investigador, etc., i amb un objectiu clar: ser agent de transformació social. Per a això, cal que el model formatiu de la universitat promogui situacions que suposin implicació amb la comunitat i que possibilitin la millora de les relacions i les condicions de vida al territori per transformar-la (Martínez, 2008). I encara més si tenim en compte que el coneixement, comprensió, anàlisi i posicionament de i en aquesta estructura social en constant evolució demana una sèrie de competències socials com la col·laboració, el pensament crític o la gestió de la complexitat (Reimers, 2009). Les persones desenvolupen aquestes competències a través de les seves experiències d'interacció social al llarg de la seva vida, a través de múltiples llenguatges i en cohabitació amb altres espais i entorns d'aprenentatge (Fernández i Anguita, 2015). Existeix, per tant, la necessitat de crear comunitats, de generar vincle social i un aprenentatge col·laboratiu que posin les bases per al desenvolupament d'una intel·ligència col·lectiva.

Sobre la necessitat d'un canvi de paradigma. L'acció col·lectiva com a forma de vida universitària i de pràctica docent

Per poder assolir aquests nivells de qualitat és necessari un canvi de paradigma dels professionals i un model d'universitat més compromès amb la comunitat i amb la seva millora (Rhoads, 1997). Convé promoure espais, situacions d'aprenentatge i contextos de

convivència en què els estudiants puguin desenvolupar competències per a l'exercici d'una ciutadania activa com a estudiants i com a futurs professionals. Aquesta manera de producció i construcció del coneixement, connectada amb les necessitats socials i bastida a través d'un procés social d'aprenentatge, suposa una aproximació molt diferent a la manera tradicional de construir el coneixement que tenen les institucions educatives: establert a través d'una educació unidireccional basada en els coneixements del professor i dins de l'espai aula. Lefebvre (1974) ja advertia de les conseqüències educatives que comporta la rigidesa d'espais d'aprenentatge tancats. Hem de trobar la manera d'establir mecanismes en què la institució educativa participi amb la comunitat per construir el coneixement de manera conjunta i així millorar socialment, vivint la comunitat com un espai on s'aprèn, s'investiga i es construeixen aliances. Per a això, cal crear contextos d'aprenentatge orientats i viscuts des d'allò que és comú i per a allò que és comú, en els quals la cruïlla de sabers obri possibilitats per a una experiència d'aprenentatge compartida.

Compromesos amb aquesta idea de transformació, entenem que la pedagogia representa sempre un compromís amb el futur, i la tasca dels i les mestres segueix sent la d'assegurar que el futur es dirigeixi cap a un món més just en l'àmbit social, un món on els discursos de la crítica i la possibilitat, en conjunció amb els valors de la raó, la llibertat i la igualtat, siguin capaços de modificar, com a part d'un projecte democràtic més ampli, els terrenys en què es desenvolupa la nostra vida. En aquest sentit, a les facultats d'educació tenim la responsabilitat d'educar els alumnes perquè es converteixin en agents crítics que es qüestionin i siguin capaços de discutir, de manera activa, la relació entre la teoria i la pràctica, entre l'anàlisi crítica i el sentit comú, entre l'aprenentatge i el canvi social (Giroux, 2008). Els futurs mestres haurien de ser capaços d'assumir el seu propi paper com a agents crítics. Per tant, se'ls haurien de proporcionar les condicions perquè siguin capaços de prendre consciència de la seva pròpia relació amb el projecte de construcció d'una democràcia que encara està inacabada.

Ara bé, formar mestres és una tasca d'una complexitat extrema. Per diverses raons. En primer lloc, l'educació, com a procés en el qual s'hauran de veure involucrats els mestres al llarg de la seva carrera professional, presenta una especificitat molt determinada: es produeix enmig de processos socials complexos, té un component moral i polític, i no només tècnic, i la professionalitat interacciona amb altres dimensions de la persona (Gimeno,

Gestions Creatives: formar mestres per una realitat complexa i en constant [r]evolució.
Valls, M. J., Liñán, A., Forns G., Ayuso, H. i Solsona, J.

2010), ja que els i les mestres són persones alhora i abans de ser docents. Com a conseqüència, entenem que no pot pensar-se que hi hagi una professionalitat docent nítidament perfilada i estable per a la qual s'hagi de formar en les facultats d'educació, ja que hi ha múltiples formes de pensar-la, de sentir-la i d'exercir-la. Només la història personal i una aproximació global a la individualitat de cada docent ens pot permetre accedir a allò que significa ser docent, a com s'entén a si mateix com a tal, al compromís que manté amb la seva professió, a la satisfacció o insatisfacció que mostra el seu ànim, a la idea sobre com entén la seva funció social, a quins són els supòsits o teories implícites que sustenten la seva visió dels alumnes, el valor de l'educació, etc. Des d'aquesta perspectiva, la professionalitat és una manera de ser, de pensar i de sentir. Una posició, en definitiva, davant del món de l'educació.

En segon lloc, i prenent com a referència el constructivisme com a cultura, no es pot establir una coincidència entre el coneixement acadèmic que es proporciona als estudiants i el coneixement professional que hauran d'utilitzar en la realització de la seva tasca com a educadors. El coneixement professional és personal, construït pels propis estudiants com una reelaboració de la interacció entre el coneixement acadèmic, les pròpies categories d'interpretació de la realitat i la seva experiència prèvia. La sola adquisició de coneixements tècnics, per tant, no garanteix l'aplicabilitat i ús de certs paradigmes en l'actuació pràctica concreta.

Aquesta transició ha de ser molt més complexa i multidimensional si pretenem que els futurs professionals de l'educació puguin intervenir activament en la seva transformació. I entenem que podran fer-ho en la mesura que prèviament els hagin transformat a ells, capacitant-los per endinsar-se en la comprensió i anàlisi de les condicions contemporànies de l'educació, així com també per qüestionar-se la urgència d'una transformació profunda per donar resposta a la societat del segle XXI. Qualsevol procés de formació, per tant, hauria de combinar l'aproximació teòrica, l'acció i la reflexió. En aquest sentit, Martínez (2008) afirma que en els moments actuals un bon exercici professional no només depèn d'una bona formació especialitzada, sinó que representa una exigència ineludible de plantejar-se objectius orientats al desenvolupament de competències genèriques i transversals que si són bones per a un millor exercici professional del futur mestre, també ho són per formar els i les estudiants com a persones cultes, respectuoses, amb capacitat per a comprendre el

món que els ha tocat viure i, consegüentment, amb aptitud per a convertir-se en ciutadanes compromeses amb la transformació social.

En tercer lloc, i tot i que el discurs competencial reivindica la idea de fer convergir en els processos formatius el coneixement, l'acció i la reflexió, hi ha importants obstacles que dificulten l'organització de l'ensenyament d'acord amb aquest paradigma. El predomini de la racionalitat tecnològica, per exemple, amb la seva creença que la teoria proporciona un coneixement d'on deriven normes d'acció i que la forma de millorar la pròpia pràctica és seguir les orientacions que la teoria proporciona. Sota un esquema de racionalitat mitjans-fins, per tant, es limita la reflexió dels alumnes a qüestions tècniques i de gestió de l'ensenyament, oblidant totes aquelles que són relatives als propòsits i condicions en què aquest es desenvolupa i deslligant-les de les implicacions ètiques i polítiques que tenen. Si aquesta reflexió es desvincula del context en què l'ensenyament i l'aprenentatge tenen lloc, no només se'n frena la comprensió, sinó que s'impossibilita els i les estudiants per afrontar i transformar les condicions institucionals que limiten les realitzacions possibles, incloses les de la seva pròpia pràctica.

D'altra banda, ensenyar a les facultats d'educació és ensenyar sobre l'ensenyament. Això implica, necessàriament, no generar incoherències entre el que fem i el que diem que cal fer. Entenem, per tant, que cal estar atent perquè no es produeixin contradiccions entre allò que s'argumenta i es defensa formalment i allò que li succeeix a la pràctica quotidiana de l'aula.

Per tant, si el que pretenem és formar professionals reflexius i crítics capaços d'analitzar, comprendre i intervenir sobre realitats educatives complexes, diverses i contemporànies, entenem que representa una exigència ineludible proporcionar espais en els quals la llibertat per qüestionar(-se), afirmar(-se) i construir(-se) es configuri com un eix vertebrador per assolir els objectius d'una contemporaneïtat en constant moviment i, fins i tot, per anar construint, replantejant i qüestionant els objectius de la pròpia democràcia (Derrida, 2001).

El COM. Essencialitzant el currículum per fer complexa l'acció educativa

*Els itineraris i els seus identificadors (*badges*)*

Gestions Creatives: formant una realitat complexa i en constant [r]evolució.
Valls, M. J., Liñán, A., Forns G., Ayuso, H. i Solsona, J.

En la seva estructura formal, l'ecosistema curricular de Gestions Creatives està compost per una sèrie d'itineraris pedagògics que han emergit de l'anàlisi de les competències generals i específiques de la titulació. Aquests assenyalen un posicionament conceptual amb relació a aquestes competències i proposen una sèrie d'aprenentatges específics. S'han definit sis itineraris: comunicació, investigació, dissenys en beta, processos en evolució, autogestió ampliada i construcció participada. Els estudiants han de tancar aquests sis itineraris al llarg del grau per poder aconseguir el títol de mestre.

Cada itinerari conté un nombre determinat d'identificadors d'acreditació (*badges*):

— Comunicació: narracions orals, narracions escrites, narracions audiovisuals i documentació.
— Investigació: etnografies, cartografies, observació, pensament científic i anàlisi.
— Dissenys en beta: pre-acció, acció i post-acció.
— Processos en evolució: metacognició, alteritat, pensament sistèmic i autoconeixement.
— Autogestió ampliada :narracions autobiogràfiques, metacreativitat i en blanc).
— Construcció participada: cogestió, coneixement produït i diywo (do it yourself with others).

Els identificadors concreten els aprenentatges específics i, en l'àmbit curricular, representen els indicadors de competència. Cadascun dels *badges* inclou la descripció de l'aprenentatge que es proposa, informació sobre com es guanya el *badge* i qui o quins professors l'acrediten. Cada *badge* té tres nivells de complexitat. Alguns d'aquests nivells estan definits en funció de les matèries, continguts i competències a desenvolupar al llarg de la formació. Altres nivells són optatius i els i les alumnes poden optar a la seva consecució durant tota la formació inicial i també una vegada finalitzats els estudis. D'aquesta manera donem sentit a la formació permanent al llarg de tota la vida.

La terminologia de *badges* per referir-nos als aprenentatges específics i indicadors de competència l'hem copiat literalment de la plataforma Ciudad Escuela (*http://ciudad -escuela.org*). La descripció detallada dels itineraris i els *badges* es pot trobar a la pàgina web del projecte (www.gestionscreatives.udl.cat).

Aquest projecte intenta intervenir en l'espai de legitimació d'aprenentatges informals i sabers situats en els marges. I ho fa incorporant una infraestructura digital de programari lliure anomenada *Open Badges* que va ser impulsada el 2011 per la Fundació Mozilla, la

creadora del navegador Firefox. Els *Open Badges* són una infraestructura digital per a la certificació d'aprenentatges. El punt de partida de Mozilla era senzill: hi ha molts aprenentatges que es realitzen actualment a Internet. Mil i un aprenentatges que no són possibles d'acreditar. Un aprenentatge que no és possible demostrar és una confiança que no es pot dipositar, un reconeixement que no s'arriba a atorgar. Mozilla va crear un sistema per acreditar aquests coneixements i moltes són les plataformes que l'han adoptat. Com a conseqüència, en el projecte Gestions Creatives intentem reivindicar aquesta relació entre la universitat i la comunitat, considerem convenient mantenir la terminologia de *badges* per poder establir vincles entre les nostres acreditacions i les acreditacions realitzades per plataformes sorgides a les perifèries de les institucions acadèmiques. D'aquesta manera, els i les nostres alumnes no només poden optar als *badges* de Gestions Creatives, sinó també als *badges* de Ciudad Escuela, per exemple.

Amb això pretenem posar de manifest la importància de generar connexions entre la institució acadèmica i la comunitat per donar resposta a les exigències de les societats hiperconnectades i visibilitzar aquelles competències adquirides en entorns informals. És a dir, reconèixer (i validar) aquelles experiències pràctiques d'aplicació de coneixements i habilitats que tenen lloc en diferents microentorns d'aprenentatge.

Les accions creatives

Perquè les alumnes puguin anar obtenint els *badges* que els permetin tancar els itineraris (i, per tant, puguin anar evidenciant les competències desenvolupades), els proposem accions creatives. Aquestes les conceptualitzem com a reptes que els i les alumnes han d'anar resolent de forma autogestionada amb l'orientació i l'assessorament de tots els professors del grau.

Es proposen accions creatives de diferents tipologies:

— ACCIONS CONNECTADES A MATÈRIES. Per resoldre-les s'han d'utilitzar, com a mínim, els continguts conceptuals de les matèries vinculades i tenen l'objectiu d'actuar com a bastides pels processos d'autogestió.

— ACCIONS TRANSVERSALS. Es plantegen sense vinculació directa a matèries del pla d'estudis i es proposen com a escenaris que permeten posar en joc les pròpies estratègies per tal de prendre consciència dels punts forts i punts febles com a

Gestions Creatives: formem una realitat en constant [r]evolució.
Valls, M. J., Liñán, A., Forns G., Ayuso, H. i Solsona, J.

(futurs) professionals de l'educació. Actuen, per tant, com a estratègies metacognitives per falcar els processos de desenvolupament professional.

— ACCIONS EFÍMERES. Sorgides a l'empara de convocatòries, d'ajudes públiques, de connexions… que fan que es puguin proposar durant un període de temps passatger. A través d'aquestes accions vinculem la formació amb els processos creatius de diferents artistes.

— ACCIONS AUTOPROPOSADES. Plantejades i dissenyades pels alumnes en funció dels seus propis interessos i/o necessitats.

— ACCIONS OBERTES. Vinculades al pràcticum de la titulació i susceptibles de ser consensuades amb les mestres dels contextos educatius.

Els espais d'aprenentatge

Pel que fa als espais d'aprenentatge que estan vinculats a les accions, els entenem com a laboratoris d'acció i investigació, com a llocs d'intercanvi d'idees i de construcció conjunta. Pretenem repensar, inventar i reinventar els espais educatius de la Facultat i de la comunitat per transformar-los i dotar-los d'identitat amb la intencionalitat de convertir-los en llocs de llibertat on potenciar processos de desenvolupament personal i professional de les nostres alumnes i així, des de la pròpia consciència crítica, poder treballar a partir de l'autogestió creativa. Creiem que des d'aquesta llibertat podem aconseguir persones més autònomes i sobiranes, i properes a valors de transformació social. Li prenem les paraules a Joan Nogué (2008) per afirmar que tots els llocs són potencialment generadors d'interrogants i qüestionaments i, per tant, susceptibles d'aprendre en ells. Apostar per intervenir en la diversitat d'espais ens fa viure i treballar des d'un espai total (Ruiz de Velasco i Abad, 2011), l'espai que ens ajuda a comprendre com podem generar espais creatius i crítics que permeten desenvolupar experiències col·lectives on tot està per fer en l'imaginari de l'espectador o habitant ocasional d'aquests llocs.

Així, els diferents espais que proposem (públics, comunitaris, universitaris, conceptuals, virtuals, etc.) intenten proporcionar un marc on desenvolupar estratègies d'apoderament personal i autogestionat per aprendre d'ells i, alhora, intervenir creativament en la seva transformació. Els espais han de permetre donar-nos la possibilitat de convertir-nos en autodidactes però també en productors i actors actius.

Totes les accions creatives proposades estan cartografiades en cadascun d'aquests ESPAIS:

— ESPAI FACULTAT**.** Aquest és l'espai més institucional. L'espai que representa la zona de confort, tant per nosaltres com pels nostres alumnes. Espais que van des de l'aula assignada al grup, a altres aules com el gimnàs, l'aula de música o el laboratori de ciències, els passadissos, els espais desaprofitats de la facultat, l'espai exterior… espais, en definitiva, que s'utilitzen en el disseny de les propostes d'acció o com a escenaris d'implementació d'aquestes.

— ESPAI PÚBLIC. L'espai públic és conflicte, és espai de diferències, de continuïtats i ruptures, de memòria històrica… Un microcosmos dens, ple d'activitat, amb les seves particularitats, amb les seves contradiccions i les seves incoherències. Un lloc on el saber es problematitza i on la incertesa pren més força. Pensar i dissenyar activitats educatives al carrer proporciona, si més no, l'aprenentatge que no tot es pot controlar i que evidentment hi ha molts factors a analitzar prèviament, durant i *a posteriori* de l'acció educativa. A més, l'espai públic esdevé un instrument social amb un ritme marcat i on la col·lectivitat passa per sobre de la individualitat.

— ESPAI XARXA. L'espai que correspon als recursos comunitaris (museus, biblioteques, ludoteques, escoles, entitats socials, etc.) pretén valorar i donar vida a allò que succeeix en els recursos comunitaris que ens ofereix el territori, quelcom que és potenciador de possibilitats per a la formació de mestres. En definitiva, aquests espais comuns es converteixen en llocs on intercanviar i compartir experiències, opinions i aprenentatges entre les persones que habiten la ciutat. D'aquesta manera es crea coneixement individual i comunitari i s'enforteixen els vincles entre els membres de la comunitat treballant-ne el sentiment de pertinença. Partim de la idea que la col·laboració és un mecanisme de progrés personal, econòmic i social. Això pot contribuir a un canvi cultural que promogui la solidaritat, la cohesió social i l'equitat. La ciutat, el territori, es converteix en un espai d'intercanvi, d'idees, d'implicació social, de construcció conjunta, col·lectiva, cooperativa i humana.

— ESPAI EN BLANC. És un espai utòpic, un espai buit d'espai. En contraposició als altres espais definits en l'ecosistema curricular de Gestions Creatives que, agafant-nos a les tesis de Focault, els podríem considerar *heterotopies*, l'espai en blanc ens hauria de

Gestions Creatives: fomentem espais per a una realitat complexa en constant [r]evolució.
Valls, M. J., Liñán, A., Forns G., Ayuso, H. i Solsona, J.

permetre explorar i prendre consciència de la pròpia individualitat i dels propis processos de desenvolupament personal i professional sense la necessitat d'estar físicament a un lloc. Bàsicament, aquí hi ubiquem les accions que fem amb artistes.

— ESPAI FALCA. És un espai conceptual i obert no només als estudiants sinó a tota la Universitat i a tota la comunitat. Es configura com un espai de diàleg i d'intercanvi entre el coneixement de la Universitat i el de fora d'aquesta. En aquest espai incorporem de manera sistemàtica relats, experiències i veus de la comunitat per aprofitar-los en els nostres processos d'aprenentatge. Proposem un espai on persones, institucions i col·lectius que no estan vinculats a la institució Facultat comparteixen els seus projectes o coneixements. Recuperar la bella/vella idea de generar aquestes dinàmiques d'obertura per tal de conceptualitzar la Universitat com una institució pública, cultural i social no deixa de ser un intent de desafiar l'actual procés de producció i construcció del coneixement, un coneixement més basat en el seu valor econòmic que en el seu valor social i comunitari.

— ESPAI ASSEMBLEA. Actua com aglutinador dels diàlegs sorgits en la resta d'espais d'aprenentatge i és un espai de coordinació col·lectiva del projecte Gestions Creatives. És un espai gestionat pels propis estudiants i que cada setmana, a proposta dels propis estudiants, es realitza en un lloc diferent de la ciutat. És un espai on la veu dels alumnes pren forma, ja que es prenen decisions que ens afecten a totes i tots.

A tall de conclusió

Gestions Creatives s'ha pensat com un procés lent, inacabat, sempre obert i en constant construcció. Una espècie de prototip situat constantment en una fase d'assaig-error i instal·lat en la certesa que el coneixement està caracteritzat pel dubte constant i el risc permanent. Això ens prepara perquè un canvi en la direcció inicial del procés alteri les condicions inicials i ens porti a explorar altres camins.

Introduir-nos en processos de construcció conjunta ens ha permès formular-nos, des de la col·lectivitat, noves preguntes amb relació a la docència universitària que ens han fet comprendre la necessitat de vincular-nos a espais de recerca més oberts, més crítics, més compromesos i, sobretot, que ens interpel·lin sobre quina ha de ser la missió de la

universitat en el territori i del coneixement que s'hi genera. Parafrasejant Jorge Wagensberg, un canvi en les respostes implica evolució i un canvi en les preguntes genera revolució.

Bibliografia

Cope, B. i Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal, 4*(3), 164-195.

Derrida, J. (2001). The Future of the Profession or the Unconditional University. Dins L. Simmons i H. Worth (eds.), *Derrida Downunder* (p. 233-248). Palmerston North (NZ): Dunmore Press.

Fernández, E. i Anguita, R. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida: Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 19*(2), 1-16.

Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? Dins R. Díaz i J. Freire (eds.), *Educación expandida* (p. 67-84). Sevilla: Zemos98.

Gimeno, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68*(24.2), 243-260. Recuperat de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279268800.pdf

Giroux, H. (2008). Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. Dins P. McLaren i J. L. Kincheloe (eds.), *Pedagogia crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (p. 17-22). Barcelona: Graó.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: When New and Old Media Collide.* New York, NY: New York University.

Lefebvre, H. (1974). *The Productions of Space.* Oxford: Blackwell.

Lévy, P. (1995). *La inteligencia col·lectiva: Por una antropología del ciberespacio.* París: La Découverte.

Maffesoli, M. (2005). *El nomadismo: Vagabundeos iniciáticos.* México DF: Fondo de Cultura Económica.

Gestions Creatives: formar una realitat complexa i en constant [r]evolució.
Valls, M. J., Liñán, A., Forns G., Ayuso, H. i Solsona, J.

Martín, J. (2012). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. Dins R. Díaz i J. Freire (eds.), *Educación expandida* (p. 103-128). Sevilla: Zemos98.

Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades.* Barcelona: Octaedro Editorial i ICE-UB.

Nogué, J. (2008). *Entre paisajes.* Barcelona: Ámbito.

Padilla, M. (2012). *El kit de la lucha en internet*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación.* Buenos Aires: Editorial Santillana.

Planella, J. (2012). Fernand Deligny: pedagogia y nomadismo en la educación de las «otras infancias». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, 20*, 95-115.

Puig J. M., Batlle, R., Bosch, C. i Palos, J. (2011). *Aprenentatge servei: Educar per a la ciutadania.* Barcelona: Octaedro Editorial.

Reimers, F. (2009). Leading for Global Competency. *Educational Leadership: Teaching for the 21st Century, 67*(1).

Reinghold, H. (2002). *Smart Mobs: The Next Social Revolution.* Cambridge: Perseus.

Rhoads, R. A. (1997). *Community Service and Higher Learning: Explorations of the Caring Self.* Nova York: State University of New York Press.

Rodríguez, G., Garcia, E. i Gil, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.

Ruiz de Velasco, A. i Abad, J. (2011). *El juego simbólico.* Barcelona: Graó.

Segarra, T., Traver, J. i Lozano, M. (2015). Saberes nómadas, convivencia intercultural y transformación social: las misiones interculturales, un estudio de casos. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 19*(2), 165-183.

Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *E-Learn Space*. Recuperat de http://itdl.org/journal/jan_05/article01.htm

UNESCO (2012). *Vers les sociétés du savoir*. París: Publicaciones de la Unesco.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de pràctica: Aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona: Paidós.

Zickuhr, K., Rainie, L., Purcell, K., Madden, M. i Brenner, J. (2012). Younger Americans' Reading and Library Habits. *Pew Research Center publications about Internet & Technology.* Recuperat de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537514.pdf

Per citar aquest article:

Valls, M. J. (2019). Gestions creatives: formar mestres en i per a una realitat complexa i en constant revolució. *Revista Catalana de Pedagogia, 16*, 161-177.

Publicat a *http://www.publicacions.iec.cat*

Motivar la creativitat gramatical des de la formació inicial de mestres a l'educació infantil

Motivating grammatical creativity from initial teacher training in child education

Alexandra Monné Bellmunt,[a] Clara Grau Ribó[b] i Laura Oró Mònico[c]

[a] Professora de la Universitat d'Andorra.
A/e: amonne@uda.ad
[b, c] Estudiants de la Universitat d'Andorra.

Data de recepció de l'article: 31 de gener de 2019

Data d'acceptació de l'article: 4 de març de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.130

Resum

L'aprenentatge del llenguatge i l'escriptura és fonamental en el desenvolupament d'una persona i es produeix en les interaccions entre l'infant i l'adult que, més enllà del procés d'ensenyament, creen un vincle amb tot el seu entorn, ja que funcionen com a eina de comunicació i socialització.

Partint d'aquesta idea, aquest article recull un seguit d'activitats que pretenen treballar la lectoescriptura des d'un enfocament globalitzador. Algunes de les estratègies principals que s'utilitzen per aconseguir-ho són les següents: el joc (cal deixar jugar els infants lliurement i evitar jutjar les seves creacions), la literatura infantil (els contes són un gran recurs per treballar aspectes del desenvolupament tan importants com la imaginació —canviar el rol dels personatges, crear nous finals, etc.—) i els tallers i les activitats plàstiques (fomenten la lliure expressió i la creativitat artística a través d'una infinitat de materials de diferents colors, formes i textures). Les propostes que es presenten són una mostra de diferents maneres de treballar la creativitat tot desenvolupant la personalitat i autonomia de cada alumne, la seva espontaneïtat i la capacitat de comunicació.

Paraules clau

Lectoescriptura, aprenentatge global, desenvolupament, creativitat, vincle i socialització.

Abstract

Learning language and writing is fundamental for the development of a person and it is a process that takes place within the interactions between child and adult. These interactions, beyond the teaching process, help children to create a link to their environment as a whole since they act as a tool of communication and socialization.

Based on this idea, this paper presents a series of activities aiming to work on literacy from a comprehensive approach. Some of the main strategies include playing (letting children play freely and avoiding judgement of their creations); children's literature (short stories are a great resource for working on important aspects of development such as imagination – changing the role of characters, creating new endings, etc.); and arts and crafts (which foster expressive freedom and creativity through materials of different colours, forms and textures). The proposals which are presented are a sample of different ways of working on creativity while enhancing the development of students' personalities and autonomy, as well as their spontaneity and ability to communicate.

Keywords

Literacy, comprehensive learning, development, creativity, bond and socialization.

Introducció

El projecte presentat en aquest article s'emmarca dins l'assignatura de didàctica de les llengües I del bàtxelor en ciències de l'educació de la Universitat d'Andorra. L'objectiu d'aquesta matèria és dotar els futurs mestres de recursos, eines i estratègies per a l'ensenyament de les llengües en l'etapa de zero a sis anys. Així doncs, el treball descrit a continuació s'integra dins d'aquesta finalitat i mostra un conjunt de cinc activitats que permeten treballar de manera lúdica i globalitzada les llengües amb infants, preferiblement, de tres a sis anys.

Tradicionalment, en un sistema educatiu que dividia els continguts i aprenentatges en una espècie de calaixos separats i independents els uns dels altres, la didàctica de les llengües es concebia com una disciplina aïllada. En aquest sentit, s'entenia que per aprendre a llegir i a escriure el més important era centrar-se exclusivament en exercicis de repetició pràctica que poc tenien a veure amb el context o els interessos dels alumnes. Si l'objectiu era l'adquisició de la lectoescriptura, per què calia relacionar el seu aprenentatge amb altres continguts? No devia ser aquesta una causa de distracció per als infants?

Des de fa uns anys, i prenent com a referents grans pedagogs que ja defensaven un model diferent fa més d'un segle, són moltes les escoles que estan apostant per un canvi en la seva manera d'ensenyar. Després de ser testimonis de nombrosos casos de dificultats i fracassos en l'aprenentatge d'aspectes tan bàsics com la lectoescriptura, s'han adonat que calia replantejar-ne la didàctica. I és que si el dia a dia fora dels centres escolars no està separat en assignatures i les habilitats requerides per fer front als reptes quotidians són múltiples, per què durant tant temps ens hem esforçat a dividir el coneixement com si les matemàtiques no tinguessin res a veure amb les ciències naturals o les llengües?

Precisament per donar resposta a aquesta situació neixen propostes com aquesta, en la qual, per exemple, l'exercici de la motricitat fina a partir d'activitats múltiples s'utilitza com a pretext per fomentar l'oralització (etapa clau prèvia a l'escriptura). De manera similar, el clàssic joc del passaparaula es converteix en l'excusa perfecta per practicar vocabulari i iniciar-se en el coneixement de l'abecedari. Les emocions, un tema que va guanyant terreny a les escoles, també tenen el seu lloc en el projecte i aconsegueixen relacionar l'expressió verbal i artística dels infants amb resultats sorprenents. Tot això, al seu torn, s'integra dins d'un centre d'interès més ampli basat en una de les parròquies d'Andorra, fet pel qual cadascuna de les diferents propostes conté elements que hi estan relacionats.

Els nostres referents de treball

Segons el programa d'Escola Andorrana, l'educació maternal acull infants de dos a sis anys i els ofereix un treball lúdic i sistemàtic de la llengua del país. Això ho fa tot garantint una identificació dels elements més significatius de l'entorn i buscant la integració sociocultural dels estudiants al país.

De manera resumida, els principals objectius d'aquesta etapa són els següents:

- Comprendre i utilitzar la llengua.
- Conèixer formes d'organització de la vida humana (treball, oci, etc.).
- Identificar el medi i la cultura que els envolten.

Tot aprenentatge ve precedit d'una integració de coneixement, entenent aquesta integració com una forma d'estructurar l'aprenentatge en la qual es tinguin en compte els processos, a més dels conceptes i les habilitats; en la qual intervinguin aprenentatges de diverses àrees

en un context que ajudi a donar sentit; i en la qual es treballi l'autonomia personal i la vinculació al grup tenint en compte els aspectes ètics i emocionals.

El fet d'intervenir diverses àrees en un únic context i establir múltiples connexions entre elles per aconseguir un aprenentatge significatiu s'anomena *globalització*. De manera més precisa, podem definir aquest terme com «un principi d'organització del procés d'ensenyament i aprenentatge en l'educació infantil i en la primària, contrari a la fragmentació del coneixement en disciplines, que consisteix a proposar àrees àmplies de coneixements que es presenten en grans blocs o unitats interrelacionades» (TERMCAT, 2011). No es pot educar un infant aïllant unes matèries de les altres, ja que el seu desenvolupament és global i no està dividit en apartats. Ovide Decroly, un reconegut pedagog famós per la metodologia dels centres d'interès, va ser el primer defensor d'aquesta funció de globalització de l'ensenyament.

En aquest sentit, els programes de segon cicle d'educació infantil exposen que els aprenentatges educatius d'aquesta etapa s'han d'organitzar en àrees corresponents a àmbits propis de l'experiència i del desenvolupament infantil i s'han d'abordar per mitjà d'activitats globalitzades que tinguin interès i significat per als infants.

En qualsevol cas, seguint amb la defensa de la globalització, cal dir que existeixen moltes metodologies i pràctiques d'ensenyament-aprenentatge que treballen en aquest sentit. Dos dels exemples més coneguts són els centres d'interès, esmentats anteriorment, i el treball per projectes. Ambdós mètodes parteixen d'un tema que resulta atractiu per als estudiants i, a partir d'aquí, s'organitza un treball que interrelaciona les diferents àrees d'aprenentatge amb la finalitat de resoldre un repte o interrogant inicial. Gràcies a estratègies com aquestes, els alumnes s'adonen de la utilitat pràctica d'allò que fan a l'escola i aprenen a relacionar els aprenentatges entre ells i amb la vida real.

Una altra tècnica usada sovint a l'educació infantil és la coneguda com «aprendre jugant», que entén el joc com «un mitjà de socialització, expressió i comunicació, amb el qual l'infant supera el seu egocentrisme, estableix relacions amb els seus iguals i aprèn a acceptar punts de vista diferents del propi» (Cortiella, Fernández i Sánchez, 2010). Així doncs, el fet d'aprendre jugant contribueix a desenvolupar les funcions psíquiques necessàries per a

l'adquisició posterior d'aprenentatge (percepció sensorial, llenguatge, memòria, etc.), així com les funcions físiques (córrer, saltar, equilibri i coordinació).

El darrer dels nostres referents, en els treballs del qual ens hem basat per dissenyar la quarta activitat, és Rafael Bisquerra. L'Univers de les Emocions (Bisquerra, 2015) és concretament el projecte que hem fet servir i sense el qual no pot entendre's la proposta del *Rebost de les emocions.*

Contextualització

Aquest projecte consisteix a realitzar set activitats amb recursos i materials variats que reben el nom de:

- Maleta màgica de la psicomotricitat
- Joc de lectoescriptura
- Passaparaula
- Joc d'emocions
- Conte sensorial
- Cartes de Propp
- La pedra tirada a l'estany

En aquestes activitats els infants treballen la llengua a partir de metodologies diverses i en combinació amb àrees didàctiques com la psicomotricitat o les emocions, entre d'altres. Han estat pensades per poder ser dutes a la pràctica amb infants de segon cicle d'educació infantil (de dos a sis anys) de qualsevol sistema educatiu. Tot i això, és important que cada mestre adapti les propostes que vulgui utilitzar a la realitat i necessitats del seu grup d'alumnes.

Objectius i destinataris

L'objectiu principal d'aquest projecte és que els mestres tinguin eines i recursos per treballar la comprensió i l'expressió, tant oral com escrita, amb infants de dos a sis anys. La idea és, doncs, oferir als estudiants que s'acaben de graduar, però també a qualsevol docent que ho

desitgi, una sèrie de propostes vinculades amb l'aprenentatge de la llengua a educació infantil i basades en l'aprenentatge globalitzat.

A més de l'objectiu anterior, altres finalitats rellevants del treball són:

1. Estimular l'interès als futurs mestres sobre els processos d'adquisició de la llengua oral i escrita, tenint en compte les característiques de l'etapa psicopedagògica dels infants de zero a sis anys.
2. Promoure i dinamitzar activitats d'aplicació directa per a infants d'aquestes edats.
3. Fomentar el desenvolupament d'habilitats comunicatives mitjançant diferents vies d'expressió (verbal, corporal, artística i plàstica, musical) en alumnes d'educació infantil.
4. Dissenyar activitats de lectura i escriptura per dur a terme amb infants d'educació maternal.
5. Promoure les habilitats creatives, imaginatives i fantàstiques tant en els estudiants universitaris com en l'alumnat de les escoles.

És important remarcar que no totes les activitats s'han pensat per a la franja d'edat completa (de dos a sis anys), ja que les que requereixen llegir i escriure, per exemple, no poden ser dutes a terme per infants que encara no dominin aquestes habilitats.

Desenvolupament

Maleta de psicomotricitat fina

La maleta de psicomotricitat fina és una activitat que, com el seu nom indica, consisteix a presentar als infants una maleta o similar que conté diferents propostes per treballar la motricitat fina. Els materials i recursos que s'hi poden incloure són molt variats i l'únic requisit que han de complir és que siguin segurs i atractius per als petits. A tall d'exemple, podem trobar-hi des de fitxes per resseguir i retallar fins a trencaclosques o cubs per apilar, tot passant per la plastilina, els botons, els llaços amb cordills o els collarets.

Per tal d'afavorir la motivació dels infants, es recomana decorar la maleta i introduir-la per primera vegada a l'aula com un objecte misteriós. A partir d'aquí, cal donar a cada infant un dels materials i deixar que treballin de manera autònoma fins que considerin que han assolit

el seu objectiu i puguin passar a un altre exercici. És molt important que el mestre tingui les diferents propostes ordenades en capses, carpetes i bosses per tal que no es perdi res i es pugui utilitzar el material en ocasions posteriors.

Lectoescriptura

Aquesta segona proposta està formada per dues activitats, una enfocada específicament en la lectura i l'altra en l'escriptura (aquesta segona pot fer-se en dos formats diferents). Pel que fa a la primera, la idea és elaborar cinquanta targetes blanques plastificades que continguin paraules senzilles d'una o dues síl·labes i passar-les als infants com si fossin bits. Si es fan servir monosíl·labs, es recomana seguir alguna de les estructures següents (C = Consonant; V = Vocal): CV, CVC, CCVC, CVV. Si s'opta per utilitzar mots bisíl·labs, en canvi, l'estructura més aconsellable és la de CVCV.

Per tal de facilitar la lectura als alumnes, el paper hauria de ser blanc i la lletra majúscula i senzilla. És igualment recomanable que les cantonades siguin rodones per tal d'evitar punxades o rascades, així com que les cartes es presentin juntes dins d'una capsa per tal de poder identificar i ordenar el material correctament. Retornant al contingut, poden incloure's imatges darrere de cada targeta per tal que els infants relacionin les paraules i el seu significat.

Pel que fa a l'activitat del *lapbook*, nom que rep la primera proposta per a l'escriptura, consisteix a crear un desplegable de cartolina que reculli una sèrie d'exercicis per iniciar els infants en l'escriptura. La idea és partir d'un tema general com ara les vocals o el nom propi i dissenyar senzilles activitats a partir de les quals l'alumne comenci a redactar les seves primeres paraules. Aquestes activitats poden consistir, per exemple, en l'exercici de resseguir punts per formar lletres amb retoladors o gomets, d'escriure amb lletres magnètiques o de copiar lletres damunt d'una pissarreta esborrable, entre moltes d'altres. Es recomana decorar el material de manera atractiva i adaptar-lo a les necessitats de cada infant. Si es fa bé, es tracta d'un material molt útil que combina múltiples habilitats i que ajuda els alumnes a adquirir un aprenentatge complex de manera divertida.

La segona proposta per treballar l'escriptura consisteix a agafar vint-i-cinc de les cinquanta paraules utilitzades en el joc de lectura i representar-les de manera escrita mitjançant elements naturals. A tall d'exemple, alguns dels materials que poden utilitzar-se són pedres,

petxines, sorra, fulles, palets, mongetes, tiges de plantes i taps d'ampolla. Des del nostre punt de vista, es tracta d'una activitat molt interessant perquè, seguint amb la defensa de l'aprenentatge globalitzat, combina el coneixement del medi amb l'escriptura, dues àrees del currículum sovint massa allunyades.

Passaparaula

Aquesta activitat consisteix a crear el famós joc conegut amb el mateix nom, adaptant-lo a alumnes d'educació infantil. La idea és treballar el vocabulari relacionat amb un tema tractat a l'aula (els oficis, els transports, les estacions, etc.) de manera lúdica i dinàmica, tot fomentant la relació d'una paraula amb la seva lletra inicial i el seu significat.

Pel que fa al disseny, es recomana utilitzar lletres majúscules i decorar el cercle i les targetes amb elements vinculats al tema tractat. Així per exemple, si és un passaparaula de la castanyera, les targetes poden tenir forma de castanyes o paperines per fer-les més atractives. A més a més, el docent dinamitzador del joc pot anar disfressat i maquillat en relació amb la temàtica treballada.

El rebost de les emocions

L'objectiu d'aquesta quarta activitat és introduir els infants en el món de la intel·ligència emocional a partir de les sis emocions bàsiques presentades en l'Univers de les Emocions de Rafael Bisquerra. L'exercici consisteix en què els alumnes representin una escena de la seva vida quotidiana en què senten una determinada emoció mitjançant la tècnica del dibuix. La idea essencial d'aquesta pràctica és que els infants identifiquin i donin nom a les emocions que senten i les relacionin amb alguna acció del seu dia a dia. És molt recomanable demanar a cada alumne que exposi a la resta del grup el seu dibuix amb una petita explicació, ja que explicar una cosa en veu alta és una de les millors maneres de demostrar que hem entès allò que hem fet. Finalment, per tenir-ne un record per a tota la classe, una bona manera de tancar l'activitat és fent un dossier amb les fitxes de tots els infants i deixar-lo a la biblioteca de la classe perquè el puguin consultar quan ho desitgin.

Pel que fa al material, necessitarem sis pots petits de vidre marcats amb el nom de l'emoció general i omplerts d'etiquetes amb la mateixa emoció o, si el docent ho considera oportú, els noms d'algunes de les subemocions (emocions més específiques vinculades a cadascuna

de les generals). A més a més, també ens caldrà un document en format paper en què hi hagi un espai destinat al dibuix de l'infant, un requadre per escriure-hi el seu nom i una casella perquè el docent escrigui la descripció del dibuix que ha fet l'alumne.

Conte sensorial sobre una parròquia d'Andorra

En aquesta activitat es tracta de crear un conte sensorial que estimuli els cinc sentits (la vista, l'oïda, el gust, el tacte i l'olfacte) dels infants. Depenent de la seva complexitat i les activitats proposades, pot anar destinat a qualsevol edat compresa en l'etapa d'educació infantil, ja que l'objectiu principal és fomentar el gust pels contes, fet que pot treballar-se amb tots els grups. Pel que fa al tema, en el nostre cas l'hem vinculat amb una parròquia d'Andorra, tot i que els docents que llegeixen aquest text poden utilitzar-ne qualsevol altre.

L'educació sensorial és un aspecte molt important en el desenvolupament dels infants, ja que el primer contacte que tenen amb l'entorn es dona mitjançant els sentits. Per aconseguir aquesta estimulació i el desenvolupament posterior de les capacitats cognitives i motores, el conte ha d'incloure activitats molt variades (tocar, olorar, enganxar, embotonar, estirar, etc.) i ha de presentar-se en un format visualment atractiu. A més a més, es recomana acompanyar-lo amb titelles, disfresses i decorats per tal d'enriquir la narració de la història que en fa el docent.

La història del conte ha d'estar escrita perquè la llegeixi un adult, però poden incloure's onomatopeies i paraules clau en lletra de pal per tal que els infants més grans puguin llegir-les durant l'explicació de la història. A més dels materials de suport que ja s'han esmentat, també poden fer-se servir recursos tecnològics (presentacions, micròfons, etc.) per atraure l'atenció dels alumnes i fomentar-ne la motivació.

Les cartes de Propp

Aquesta activitat consisteix a crear una història tot seguint els passos que el lingüista Vladimir Propp va utilitzar per delimitar l'estructura general dels contes populars. Es tracta d'un joc de cartes en què hi ha il·lustrades les trenta-una funcions escollides per l'autor per descriure l'evolució de la història, i té la finalitat de promoure l'oralitat, l'escriptura, la creativitat, la imaginació i la fantasia en infants de maternal.

Ja sigui en gran grup, en parelles o individualment, la idea és que els infants s'inventin una narració en què hi apareguin totes o gairebé totes les accions de les cartes. En funció de l'edat i les habilitats dels infants, el docent pot demanar-los que l'escriguin o, simplement, l'expliquin de manera oral. Les accions representades en cadascuna de les trenta-una cartes són les següents:

1. Allunyament
2. Prohibició
3. Infracció
4. Investigació
5. Delació
6. Trampa
7. Connivència
8. Dany (o falta)
9. Mediació
10. Acceptació de l'heroi
11. Partida de l'heroi
12. L'heroi és sotmès a prova pel donant del talismà màgic
13. Reacció de l'heroi
14. Regal del talismà
15. Viatge de l'heroi
16. Lluita entre l'heroi i el seu antagonista
17. L'heroi és ferit
18. Victòria sobre l'antagonista
19. Esmena del dany o falta inicials
20. Retorn de l'heroi
21. Persecució
22. L'heroi se salva
23. L'heroi arriba d'incògnit a casa seva
24. Fingiment del fals heroi
25. A l'heroi se li encarrega una difícil missió
26. Realització de la missió difícil
27. Reconeixement de l'heroi
28. Desemmascarament del fals heroi o de l'antagonista
29. Transfiguració de l'heroi
30. Càstig de l'antagonista
31. Boda de l'heroi

La pedra tirada a l'estany

En aquesta última proposta parlarem de paraules. Una paraula qualsevol provoca una reacció en cadena que serveix perquè l'infant relacioni memòries i experiències personals amb aquell mot. Partint d'aquesta idea, doncs, l'activitat en qüestió consisteix a crear grupalment una cadena de paraules a partir d'una primera paraula proposada pel docent o per un alumne. Quan se'n tenen un nombre considerable, és moment de buscar la manera de relacionar-les i ordenar-les per tal de crear una història amb sentit. Aquest exercici va ser creat pel pedagog Gianni Rodari i es troba recollit en la seva obra *Grammatica della fantasia* (1973).

Valoracions del professorat i els estudiants

Pel que fa a les valoracions, el professorat que ha guiat aquesta pràctica en destaca l'èxit a l'hora de portar les activitats a les escoles i el gran nombre d'habilitats que fomenta en l'estudiantat universitari. Entre aquestes últimes, s'hi troben la reflexió, l'anàlisi, la comunicació i la responsabilitat, per mencionar-ne només algunes. Es tracta d'una experiència d'aprenentatge molt significativa per a totes les parts implicades i funciona com a mitjà d'unió entre les escoles i la universitat, dues realitats que estan molt lligades i alhora es troben massa sovint allunyades.

Quant als estudiants universitaris, s'han recollit les seves valoracions amb relació a l'activitat que han realitzat amb els infants durant les seves estades formatives.

Maleta de psicomotricitat fina

L. O.: «Eren setze nens de P3 i els vaig dividir en dues taules, damunt de les quals vaig col·locar les diferents activitats de la maleta. Un cop passats els primers vint minuts, vaig demanar-los que canviessin de taula per tal de poder fer tots els exercicis proposats. En una altra sessió, vaig presentar-los les tres activitats restants (la sorra, les fulles i la pedra amb aigua). Com que no podien fer-les tots alhora, vaig anar agafant els alumnes de tres en tres mentre el gran grup practicava cançons de Halloween i de la castanyera. A les mestres, que també hi van participar, els va encantar la proposta i em van demanar si podria anar-hi un altre dia, ja que havia anat tot rodat. Les meves conclusions són que els infants van gaudir molt amb les diverses

activitats i estaven molt concentrats. No se sentia cap crit, només quan un nen treia el joc de la mà a un altre… Tot molt bé, la veritat!».

Joc de lectoescriptura

A. M.: «De totes les activitats que hem realitzat a l'assignatura de didàctica de les llengües I, he decidit presentar les targetes dels monosíl·labs. Després de dur a terme la pràctica, he pogut observar que els infants han sabut llegir totes les targetes sense cap problema. La part negativa és que ha sigut difícil controlar la impulsivitat dels alumnes amb més facilitat, ja que quan ensenyava una targeta es posaven tots a cridar la paraula i no deixaven parlar els alumnes francesos, que eren els que volia que participessin més, per veure quin nivell de català tenien. Quan ja havíem fet la meitat de les targetes, i perquè no seguís sent un caos, vaig demanar-los que responguessin individualment. D'aquesta manera va ser tot més silenciós i tranquil i els nens s'ho van passar igual de bé tot esperant el seu torn i escoltant els companys».

Passaparaula

C. R.: «He organitzat la classe de vint-i-cinc alumnes en una rotllana. Cada alumne feia una de les lletres del passaparaula i, sempre que necessitaven ajuda, els altres companys els la donaven. Com que en la majoria de casos els infants no deien el mot que corresponia amb la definició, m'he sentit incòmoda i pensava que no estava fent bé la feina. Per aquesta raó, he conclòs que l'activitat és una mica difícil per a alumnes de maternal B i caldria adaptar-la en properes ocasions. Així, per exemple, tot i que el passaparaula clàssic utilitza només definicions escrites, una idea alternativa que potser m'hauria funcionat és fer servir imatges per tal de facilitar la feina als infants».

F. C.: «L'activitat que jo he portat a terme a l'aula durant les meves estades ha estat la del passaparaula amb infants de dos a tres anys. Com que es tractava d'infants molt petits, he cregut convenient posar una imatge dels diferents conceptes damunt de la seva lletra i fer les etiquetes de colors diferents. D'un en un, els alumnes s'anaven apropant i agafaven la imatge que els havia tocat, deien què era i desenganxaven la veta adherent per veure la lletra i dir-ne el color. En general va anar força bé, però els va costar dir correctament algunes paraules com ara *helicòpter*, *jersei* o *kiwi*. Pel que fa

a la identificació dels colors de les targetes, els van costar més el groc i el verd que el vermell i el blau».

A. P.: «Realitzar aquesta pràctica amb infants d'entre dos i tres anys a l'escola Andorrana d'Ordino ha sigut molt enriquidor per a mi. Es tractava del primer cop que portava a terme una activitat sola amb infants petits i em va sorprendre el fet que anés tan bé i ells es mostressin tan motivats. Potser, si la tornés a fer, penso que estaria bé portar els aliments corresponents a cada lletra del passaparaula perquè els alumnes els tastessin i fer així l'activitat una mica més sensorial».

Rebost de les emocions

C. G: «Tot i que la valoració de la meva pràctica amb els infants de maternal B és molt positiva, si repetís la pràctica no col·locaria els infants agrupats per emocions perquè això ha fet que alguns copiessin el dibuix d'altres. A més a més, penso que hauria estat enriquidor per al resultat final fer una activitat prèvia de reflexió conjunta sobre les sis emocions. Si bé és cert que en vam parlar una mica, crec que ho hauria pogut fer de manera més completa».

L. B.: «Vaig realitzar la meva activitat amb infants de maternal B i vaig poder observar una gran diferència entre els mitjans i els grans. En aquest sentit, els primers tenen més dificultats a l'hora de definir les emocions i trobar-ne exemples en la seva vida real. Tot i això, va ser una activitat que va agradar i que va encaixar perfectament amb els dos grups».

C. S. D.: «Aquesta activitat la vaig realitzar a la classe de segon de primària i vaig treballar la identificació i expressió de les emocions d'alegria, tristesa, por, calma, ràbia i amor a partir de l'oralitat i els dibuixos. De manera resumida, l'exercici m'ha servit per observar que als infants els costa parlar de les emocions i identificar algunes de les subemocions que es deriven de les sis més generals».

J. M. M.: «Vaig realitzar l'activitat de les emocions amb tres alumnes d'una classe de maternal B de l'escola Andorrana d'Ordino. La pràctica consistia a fer-los identificar les emocions bàsiques amb un color i que parlessin una mica sobre com se sentien. Cal destacar que les emocions és un tema molt present al centre i els infants ja coneixien la relació convencional entre les emocions i els colors, ja que portaven treballant-la des

de principi de curs. Penso que està bé que es treballin tant les emocions des de tan petits, ja que és un factor important a tenir en compte al llarg de tota la vida. Si els infants saben gestionar-les i aplicar-les correctament, seran persones emocionalment intel·ligents i podran gaudir de tot el que això comporta».

J. O.: «Jo vaig dur a terme l'activitat en una aula de maternal B amb alumnes de 4-5 anys. La vaig basar en el conte *El monstre de colors* d'Anna Llenas (2012), a partir del qual vaig dissenyar un exercici perquè els infants relacionessin un seguit de músiques amb l'emoció que els suggeria i el seu color. Finalment, per acabar la sessió, vaig repartir gomets amb els colors de les sis emocions i tothom volia el rosa (el de l'amor). A part del color rosa, també van agafar el de la calma, el de l'alegria i algun infant el de la tristesa».

N. R.: «A partir del llibre *El monstre de colors*, vaig fer uns titelles per poder explicar la història i vaig escriure cada emoció en sis pots de vidre diferents. Un cop explicada la història, vaig demanar als alumnes que m'expliquessin situacions en què sentien cada emoció i en fessin un dibuix. En general l'activitat va anar bé; els infants van ser molt participatius a l'hora d'expressar les seves emocions i els dibuixos que van fer van ser molt originals i diferents els uns dels altres, ja que cadascú va demostrar tenir el seu propi concepte de les emocions».

Conte sensorial

A. A.: «L'activitat que jo vaig decidir dur a terme a l'escola va ser la del llibre sensorial amb infants d'un a tres anys. Els infants van seure fent un semicercle al meu voltant per tal de poder visualitzar i interactuar amb el llibre. Una vegada asseguts, vaig demanar silenci i vaig començar a explicar el conte. En general, els infants van interactuar força i van estar bastant atents».

V. C.: «Vaig posar en pràctica aquesta activitat amb infants de maternal A de l'escola Francesa d'Encamp i vaig poder observar que al grup dels petits els va agradar més que al dels mitjans. Els petits tenien més curiositat i reien cada cop que tocaven una cosa, mentre que els mitjans es van mostrar més impacients i no van sorprendre's gaire amb les diferents textures i sorolls. Per mirar de captar la seva atenció de nou, vaig fer que

tanquessin els ulls i els vaig anar passant plomes per la cara, així com també vaig fer sonar els cascavells per tal que endevinessin de quin so es tractava. En resum, crec que és una activitat molt divertida i que, si es reparteix en diverses sessions i es va introduint a poc a poc cada sentit, els nens experimenten més i integren els aprenentatges molt millor».

Apunts finals

A manera de conclusió, volem destacar que projectes com el que hem exposat en aquest article presenten un seguit d'aspectes innovadors en diferents àmbits respecte de pràctiques educatives més tradicionals. En aquest sentit, els més rellevants són:

En l'àmbit curricular, pensem que aquest tipus de projectes segueixen un enfocament competencial en lloc de treball per objectius que fan que la proposta motivi la globalització.

En l'àmbit pedagògic, presenta canvis en la relació estudiant i professorat, en la interacció entre els estudiants universitaris i els alumnes d'infantil i la coordinació entre professors universitaris i mestres de l'escola.

En l'àmbit metodològic, pensem que fomenten un tipus d'aprenentatge integrador i globalitzat enfocat en la professió, canvis en l'organització de l'espai i el temps, i comporten una orientació contínua i reguladora del professorat.

Tots aquests aspectes fan que el projecte segueixi una metodologia més innovadora a l'hora de desenvolupar i motivar l'aprenentatge del codi escrit, tant amb estudiants universitaris com amb alumnes escolars.

D'altra banda, pensem que hi ha aspectes a millorar. Referent a les diferents tècniques emprades, pensem que caldria diversificar el format en el conte sensorial, incorporant personatges humans, titelles, marionetes, ombres xineses, format digital, a manera de fer suggeriments de millora perquè el conte permet moltes aplicacions. També caldria fer un modelatge previ amb l'assistència a espectacles reals, en el curs passat es va portar una especialista en contacontes perquè els estudiants es poguessin formar una idea de com un llibre cal que traspassi els límits de ser llegit i mirat, a ser escoltat o ser

escenificat. Pensem que aquest modelatge enriquiria el format oral que acompanya el conte així com la seva interacció.

El conte sensorial es podria fer conjuntament amb els infants d'escola, ja que d'aquesta manera incorporaria les seves veus, els seus gustos, neguits i preferències. Aquest va ser el cas d'una proposta que es va fer fa quatre anys, que va acabar amb una publicació conjunta entre la Universitat i l'escola Janer d'Andorra. Projectes col·lectius d'aquest tipus donen sentit a l'escriptura col·laborativa i a la metodologia d'aprendre de manera més lúdica, els quals engresquen ambdues institucions, escola i universitat, i els diferents agents implicats (com són els mestres, professors, alumnes i estudiants) que fan que l'ensenyança es posi al servei de l'aprenentatge i esdevingui un procés bidireccional que es retroalimenta de la mateixa interacció d'aquells que el fan possible.

Agraïments

Volem acabar agraint el treball dels estudiants de 2n curs del bàtxelor en ciències de l'educació de la Universitat d'Andorra, ja que tots ells han col·laborat també en la redacció d'aquest article: Andreia Almeida Santiago, Betriu Diumenjó, Laura Boscà Rozas, Fátima Campos Gomes, Vanessa Canelas Amorim, Catia Da Silva Machado, Joan Marc Martí Verdugo, Ayrton Medeiros Adaes, Joel Ortega Juárez, Andrea Piqué Vallejo, Alice Nepomuceno Pittencourt, Catarina Rodrigues Cardoso, Noelia Russinyol Abderrahman.

Bibliografia

Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.

Cortiella, M. L. (coord.), Fernández, F. i Sánchez, D. M. (2010). *El joc infantil i la seva metodologia.* Mòdul del CFGS d'educació infantil de l'Institut Obert de Catalunya*.* Recuperat el 23 de gener de 2019 de https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M04/web/html/index.html

Llenas, A. (2012). *El monstre de colors*. Barcelona: Flamboyant.

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia: Introduzione all'arte di inventare storie.* Torí: Giulio Einaudi Editore.

TERMCAT, Centre de Terminologia. (2011). Globalització. Dins *Diccionari d'educació* [en línia]. Recuperat de https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/132

Altres referències consultades

Bisquerra, R. (2009). *Educació emocional i benestar.* Madrid: Síntesis.

Centre de Recursos Pedagògics Específics de Suport a la Innovació i la Recerca Educativa (Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya) (2016). *Integració de coneixements*|*3-12* [en línia]. Recuperat el 27 d'octubre de 2018 de https://agora.xtec.cat/cesire/projectes/integracio-de-coneixements-3-12/

Decret del programa d'educació maternal, del 18 de gener de 1996. *Butlletí Oficial del Principat d'Andorra (BOPA), 9, any 8.*

Decroly, O. (2007). *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Farré, M., Larraz, V., Monné A. i Yáñez, C. (Maig 2016). *Sant Jordi i el món lector*. Ponència presentada en el 8è Congrés Educació i Entorn: «Els poders de l'escriptura», p. 43-45, la Seu d'Urgell, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Resum recuperat de http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/escriptura/ara-escric/ponencies_congres_seu_urgell.pdf

Per citar aquest article:

Monné, A., Grau, C. i Oró, L. (2019). Motivar la creativitat gramatical des de la formació inicial de mestres a l'educació infantil. *Revista Catalana de Pedagogia, 16*, 179-195.

Publicat a *http://www.publicacions.iec.cat*

L'aula, un espai de creació en la formació del professorat: els tallers narratius

The classroom, a creative space in teacher training: narrative workshops

Adrià Paredes Santín[a] i Asunción López Carretero[b]

[a] Mestre d'educació primària i pedagog. Professor del Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
A/e: adria.paredes@ub.edu

[b] Professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
A/e: asuncion.lopez@ub.edu

Data de recepció de l'article: 25 de febrer de 2019

Data d'acceptació de l'article: 20 de maig de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.131

Resum

En aquest article s'exposa una experiència desenvolupada en l'aula de formació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Aquesta experiència té el seu origen en la recerca que anem realitzant amb mestres de primària, amb els quals explorem sabers i modes de saber essencials per a la formació del professorat. Per fer aquest trànsit des de la recerca dins de l'escola a la formació del professorat hem hagut de traçar camins creatius que ens han portat a replantejar-nos els fonaments del nostre ser i fer de mestre. De la mateixa manera, la presència dels nostres alumnes ens interpel·la i ens convida a pensar altres maneres d'entendre la formació a l'aula universitària.

Paraules clau

Formació de professorat, dimensions de l'ofici docent, sabers i modes de saber, investigació amb mestres.

Abstract

In this paper we present an experience developed in a training classroom at the Faculty of Education of the University of Barcelona. This experience originates in the research that we have been carrying out with elementary school teachers

with whom we explore skills and forms of knowledge which are essential for teacher training. In order to bridge the transition from research in the school to teacher training, we found that we needed to design creative paths which have led us to rethink the basic premises of the way we think and do things as teachers. Likewise, the presence of our students calls out to us and invites us to think of other ways of understanding the training provided in the university classroom.

Keywords

Teacher training, teaching dimensions, forms of knowledge and ways of knowing, collaborative inquiry.

Introducció

L'ensenyament com a creació ens acosta a un nus que podria facilitar ponts entre l'ofici d'ensenyar a l'escola i a la universitat. Aquest text, basat en projectes d'investigació i un d'innovació docent, no abordarà la creació o la creativitat des de l'àmbit artístic, sinó que, recollint l'expressió de Cífali (2005), ens hi referirem com l'art de la relació dins de les professions del sector humà, aquelles en què hem d'abordar situacions complexes en les quals s'interconnecten allò que és social, institucional i personal.

El focus d'aquests projectes són els aprenentatges desenvolupats al voltant de l'ofici docent, que busquen connectar la formació inicial amb el saber de l'experiència de docents de primària. Hem tractat d'indagar la complexitat i la comprensió dels sabers que demana l'ofici docent, la qual cosa ha requerit involucrar-nos en un tipus de recerca que posa l'atenció en la pràctica quotidiana a les escoles i en l'acció educativa dels mestres.

En la formació inicial, en connexió amb les experiències viscudes al costat de mestres, busquem explorar les dimensions del nostre ofici docent i generar en els estudiants una manera personal d'incorporar creativament la cultura educativa. Una manera que els faci créixer, viure i viure's des de si mateixos en el seu ofici de mestres i en les seves vides. També perquè, quan estiguin amb les criatures, les facin protagonistes de les seves vides i creadores de mons propis.

Què necessita avui l'educació? I la formació?

Aquesta és la pregunta que ens convoca i ens impulsa a explorar juntament amb mestres que estan obrint noves propostes educatives i també a indagar les nostres pròpies inquietuds com a formadors. Inquietuds que impliquen entendre la formació del professorat molt més enllà d'un conjunt tècnic d'habilitats i actituds. Aquesta formació vol ser un espai de re-creació cultural i personal. És a dir, un espai on les veus dels estudiants siguin presents per tal de crear un relat educatiu singular i alhora comú.

Si entenem la cultura en sentit ampli com un conjunt de sabers que ens construeixen com a subjectes, observem que des del mercat es desprestigia el valor de la cultura perquè per actuar-hi es requereixen habilitats immediates sense massa reflexió. Aquesta és la idea de progrés que imposa el neoliberalisme i que no mesura les conseqüències dels actes. Això propicia estils de vida canviants, no transformadors, sinó fluctuants i poc arrelats. No obstant això, la crisi econòmica no permet seguir somiant en diners i èxit i el buit que deixa s'omple de frustració o d'ideologies del jo. Ideologies que contraposen i assenyalen els altres com potencials enemics. Aquests corrents, vinculats a l'autoajuda, ofereixen estratègies pobres per afrontar la realitat actual en la seva complexitat.

Però nosaltres desitgem una formació que faciliti una vida creativa, que faci créixer el món interior i exterior dels futurs educadors. En aquest panorama que afecta els subjectes, les seves vides i les famílies, com pensar la formació dels mestres i les mestres?

La vida actual requereix no tan sols una transmissió de coneixements sinó afavorir en les criatures i en els futurs mestres la creació de recursos de pensament propi que facin emergir criteris per a les eleccions vitals que han de fer. Una educació que propiciï sentir-se subjectes d'agència pròpia, capaços d'orientar les seves vides i de trobar inspiració en la cultura educativa des d'una actitud creativa, vinculada als esdeveniments.

Les experiències desenvolupades com a pràctiques de recerca a les escoles de primària ens han obert la mirada com a formadors i ens han fet adonar-nos d'aquelles

qüestions que són essencials en la relació educativa. Ens han assenyalat la necessitat d'aprofundir en aquestes dimensions de l'ofici docent que aporten unes qualitats que sovint estan invisibilitzades (Contreras, 2018). Qualitats que tenen a veure amb la creació de recursos, pràctiques i sabers vinculats a les noves necessitats de sentir-nos protagonistes de la nostra vida en relació amb altres. Qualitats que fan de l'ofici docent un mediador entre allò que és personal, institucional i social. Mediació que té lloc en la relació educativa.

Viure l'experiència amb mestres ens ha qüestionat el nostre lloc com a formadors i les formes de relació que posem en joc a l'aula universitària. Aquest procés facilita la trobada amb l'ofici docent des de dos mons, l'escolar i l'universitari, amb els seus punts en comú i les seves diferències. En aquest sentit, aquesta experiència ens suggereix reconsiderar els subjectes, els espais formatius, les relacions personals que tenen lloc a l'aula, així com la relació amb el saber que n'emergeix.

(Re)Pensem els estudiants com a subjectes amb experiència. Si aproximem el focus i escoltem bé els estudiants com a subjectes capaços de produir sabers, més enllà de judicis precipitats, afloren altres qüestions. Qüestions que tenen a veure amb les tensions i desitjos en què es mouen. Avui, quan sembla que hi ha tantes possibilitats obertes, fins i tot dins de la precarietat econòmica, ells i elles es pregunten per les seves vides, pel sentit de les seves vides: «la vida que porto l'he triada jo, o són les circumstàncies les que m'hi estan portant?» (una estudiant).

(Re)Pensem l'espai. L'aula universitària esdevé un espai significatiu i de significació. Aquesta preocupació pel sentit de la formació fa que des de diferents llocs es vagin obrint nous camins. Els nous espais col·lectius de reflexió i de pensament ens suggereixen sabers i maneres de saber que ens orienten cap a estils de vida que ens ajuden a transformar i transformar-nos en la societat d'avui, obrint nous horitzons de sentit.

(Re)Pensem el grup-classe: de l'individu a un entramat relacional. Com a formadors que investiguen i investigadors que ensenyem, el nostre desig ha estat proporcionar maneres de saber més enllà del que és tècnic i disciplinar. Fer de l'aula universitària un espai relacional, per elaborar un itinerari fèrtil entre el que passa i el que ens passa, en

la relació amb els altres i amb el saber. Intentem que aquest itinerari sigui el més compartit possible, fent-lo en comunitat, cuidant-nos i acompanyant-nos.

(Re)Pensem el/la mestre/a, un subjecte en relació. Ser mestra, ser educadora o educador, requereix desenvolupar i activar sabers vinculats a l'experiència, en els quals es fonen aspectes del saber, del fer i de l'ésser, sense perdre l'essència que el constitueix; sense perdre la vida que els anima (Contreras i Pérez de Lara 2010). La pregunta pel sentit manté viu el desig d'explorar i demana una elaboració personal més enllà de sabers i metodologies ja instituïdes. Requereix la capacitat de re-inventar i re-inventar-se, tot mantenint-se aferrat a l'experiència i acollint allò que passa i allò que ens passa. Això obre noves dimensions de l'ofici docent, que ja molts i moltes mestres estan posant en joc. En altres paraules, és una altra manera d'estar a l'aula.

En conseqüència, aquest replantejament de qui som, de qui es l'altre i de què fem a la universitat ens ha portat a *(re)pensar el temps de la classe, com un temps que ha de tenir sentit.* Un temps present on ens trobem amb els estudiants, que també pot ser un temps d'experiència, un temps suspès entre el passat i el futur, un temps present que ha de tenir importància per ell mateix.

La poètica de l'educació

> Asumir el riesgo, mantenerse abiertos para que el acontecimiento de la subjetividad pueda surgir, es un gesto creativo y un gesto de creación, aunque en el sentido frágil y existencial —en el que se trae el ser a la vida—, una vida compartida con otros en responsabilidad y subjetividad (Biesta, 2017, p. 42).

Per aprofundir en aquesta orientació de la importància i sentit de la creació en l'ofici de mestre, ens referirem a allò que anomenem *experiència de si*. És a dir, aquest sentiment que alguna cosa de tu i del món s'entrellacen, de manera que sents que formes part d'alguna cosa més àmplia, però a la qual alhora tu estàs aportant una llavor pròpia. Aquest sentiment podria ser un dels significats d'una vida creativa.

Des d'aquesta mirada, ens fem ressò del pensament de Winnicot (2013), qui es refereix a la percepció creadora pròpia com un sentiment que dona sentit a la vida. Per contra, si hom se sent tan sols com a objecte passiu, experimenta un sentiment

d'inutilitat. Sentirà una dificultat de modificar la realitat exterior que li provoca malestar. Una frase actual freqüent que expressa aquesta dificultat és aquella que diu: «Això és el que hi ha».

El relat de les vides que propicia el moment actual és el relat d'un subjecte aïllat, omnipotent i que no reconeix els aspectes vulnerables de la vida, com ara les pèrdues, la frustració, els dubtes que formen part de qualsevol itinerari vital. Per tant, un subjecte que no genera espais de creativitat amb relació als altres per transformar i transformar-se , i que viu amb una manca de consciència de si mateix. Aquesta manca de consciència també es manifesta en la formació inicial del professorat, i sense ella correm el perill de reduir el magisteri, el ser i fer de mestre, a un conjunt de tècniques que acompanyen un títol.

L'aposta per aprofundir en aquesta visió de la creativitat com una actitud vital es connecta amb la perspectiva narrativa de Clandinin, J. i Connelly, M. (2000), Contreras, J. (2010), Huber, J. (2013) i Van Manen, M. (1996), com un enfocament que ens obre la possibilitat de compartir històries que són portadores d'aquests sentits que cadascú elabora, aprofundint en la relació experiència-saber, tant en la investigació com en la formació. Això facilita l'elaboració d'un sentit subjectiu —sentit que és original per a cadascú— en l'enllaç amb la cultura, cosa que ens dona un lloc al món i significa una connexió entre la pròpia experiència i el saber. El relat i les històries que expliquem constitueixen la nostra manera fonamental de comprendre'ns i entendre les experiències i el món en què vivim (Cífali, 2012).

Pel que fa als estudiants, no es tracta doncs, simplement, d'explicar les pròpies experiències, sinó que, a poc a poc, vagin aprenent a anomenar-les «des de si» i amb relació a l'altre; a escoltar i escoltar-se; a crear passatges entre el seu món interior i la realitat educativa. Que comprenguin que la realitat no està fora; que la realitat del seu ésser educador o educadora es juga en «l'aquí i ara» de l'aula de formació. En definitiva, aquests són els propòsits que guien la nostra pràctica, intentant provocar una experiència de relació amb el saber en què cada estudiant s'enfronta amb els enigmes de l'existència i la seva pregunta pel *ser docent*. Un saber corpori que dona volum i moviment a la paraula i així li dona un sentit propi en relació amb el seu

origen. El saber de l'experiència és font inesgotable de sentit. Cal connectar amb aquest saber i preguntar-nos de quina manera es mobilitza durant l'acció i què ens ajuda a resoldre. Pensar posa en relació el sentir, el saber de l'experiència i els sabers instituïts.

Per tant, hem posat en el centre les vivències i experiències dels estudiants per compartir-les a l'aula, per transitar passatges que ens portin a connectar vivència, experiència, paraula i pensament, tot establint ponts entre el saber de l'experiència i el saber disciplinari. Entenem, doncs, que l'experiència és una vivència acompanyada de pensament (Mortari, 2004).

A partir d'entendre l'aula com a generadora de noves vivències i experiències compartides, neix la invenció: «Els tallers narratius», que expliquem com una pràctica que afavoreix la relació experiència-saber d'una manera vivencial i ajuda a travessar aquests passatges entre vivència, experiència i sentits educatius, passatges no mancats de dificultats. Els anomenen narratius perquè —a diferència d'altres dinàmiques de classe—, no busquem un impacte o una descoberta immediata, sinó un treball interior i exterior per tal de generar una conversa amb un mateix i amb els altres que generi sabers i sentits educatius.

Els tallers, un recurs narratiu: la creativitat o l'acte de crear a partir de l'alteritat

> Al principio me pareció una dinámica como cualquier otra, pero en seguida me di cuenta de que no iba por ahí… Era algo muy pensado y estructurado… (subjecte 1).

Podem partir de les diverses concepcions del que és un alumne, per bé que aquesta és una figura que evoluciona en el temps i ara, en el present, està sotmesa a les normatives de la institució que el defineix. En el cas del grup de recerca que acull aquestes pràctiques docents, entenem l'alumne com l'alteritat, com un subjecte conscient que ens interpel·la amb la seva presència i ens interroga.

> Aprender es un encuentro con la diferencia de cada persona, sin usar al otro para afirmarse, nos hace profundizar en el interior para poder conectar, cruzar distintos puentes, frecuencias y sintonías, que nos acercan al otro conectando con nosotras (López i Gabarini, 2016, p. 207).

Preguntar-se per l'altre és una actitud vital i simbòlica que té diverses translacions pràctiques dins de l'àmbit de la pràctica educativa. És escoltar què diuen, no plantejar preguntes tancades; és deixar-los espais de relació i conversa significatius; és plantejar-se i plantejar-los seriosament qui són, on estan i pensar quina ha estat la seva trajectòria; és llegir entre línies els relats d'experiència buscant allò que s'escapa, allò que no poden o volen explicar. Què fem amb tot això? O bé què fan amb tot això?

Preguntar-nos qui tenim al davant ens ha permès entendre la planificació com un procés creatiu i comprendre l'espai de formació com un espai narratiu, on es pot viure i explicar *alguna cosa.* Aquest plantejament ens permet superar la concepció de l'aula com espai formatiu i entendre-la *com un espai d'experiència i relació,* on es poden imaginar altres temps, espais i relacions.

Habitar una aula entesa com un espai de relacions ens fa preguntar-nos qui és l'altre que tenim al davant. Aquesta és una pregunta que en un context universitari amb cinquanta alumnes a l'aula es fa difícil de respondre sense aproximacions didàctiques i metodològiques que permetin apropar-nos-hi, encara que sigui d'una manera incerta. Per tant, la formació entesa com a pràctica creativa esdevé un espai rellevant, que cal que sigui pensat de manera que permeti als estudiants reconèixer-se com a subjectes i com a mestres en formació.

> Les pràctiques pedagògiques són procediments, estratègies i accions que prescriuen la comunicació, l'accés al coneixement i l'exercici de pensament. Així com la visió de les posicions, oposicions i disposicions de les relacions socials dels subjectes a l'escola (Díaz, 1995, p. 353).

Si pensem a traslladar aquesta representació a l'aula universitària, el que ens estaria proposant l'autor és la creació d'un dispositiu que permeti tornar simbòlicament a l'escola, a l'aula entesa com un espai de relacions, per tal de poder posar en qüestió la nostra pròpia experiència escolar. Ambdós dispositius aquí presentats tenen en comú tenir l'experiència subjectiva de les relacions al centre de la pràctica pedagògica. Això no és possible si prèviament no s'ha fet abans una relectura en clau narrativa del pla docent. Una relectura que posi al centre els sentits que aquest pla intenta «il·luminar»,

més enllà dels coneixements que pretén transmetre. Tot plegat intentant respondre a la pregunta: què és allò que és essencial que reclama aquesta assignatura?

En definitiva, cal crear un espai interactiu i alhora reflexiu —amb el temps necessari i l'espai adequat— que permeti la relació entre experiència i saber.

La creació de dispositius pedagògics d'experiència en la formació del professorat. Què cal tenir en compte i a què cal atendre durant el procés creatiu?

En l'experiència docent que presentem es tracta de pensar dispositius pedagògics *d'experiència de si* en l'àmbit universitari que han implicat un canvi de normes del paradigma imperant en la generació i transmissió de coneixements. Aquest canvi també el podem entendre com un canvi de posicions entre el subjecte i el coneixement, si ubiquem al centre del currículum i de la pràctica l'experiència subjectiva de l'estudiant i no el coneixement que hem de transmetre. Això ha significat per als nostres estudiants una transgressió del rol d'estudiants que s'havien construït.

Per poder propiciar aquest re-posicionament del subjecte, ens ha calgut posar en joc les expectatives dels estudiants en el si de la institució. Preguntes com ara «què m'ofereix la universitat?», «què busco a la universitat?» o «què trobo a la universitat?» permeten plantejar la pregunta final: «com em situo en primera persona a la universitat, en relació amb qui soc i amb la professió docent?».

Als tallers narratius ens proposem crear un dispositiu pedagògic que posi en joc el lligam entre allò que és personal, institucional i cultural-social. El fet és que els estudiants es posin en joc, en situacions reals creades a l'aula universitària (similars a una *performance)*, en què els formadors creen guions que reprodueixen analogies amb situacions de la vida a les institucions educatives que naturalitzem. Per exemple, el formador els convida a situar-se en una aula on no hi ha llocs predeterminats ni configurats. Les vivències que neixen són mitjans que donen lloc a reflexions que se situen entre allò que és personal i les experiències comunes presents i passades. El sentit dels tallers és, doncs, provocar vivències i experiències en «l'aquí i ara» que permetin transitar vers els sentits educatius subjacents. La proposta cerca, per part dels estudiants, que sorgeixin relats que obrin horitzons nous de sentits educatius, tot creant sabers i dimensions de l'ofici educatiu fins ara desconegudes.

El nucli dels dos tallers que tot seguit relatarem rau en la recreació a l'aula de diverses aproximacions a la relació educativa.

A la primera part hem posat l'èmfasi en el paper del docent i en el de l'alumne. Ara abordarem com pensar les condicions per configurar un espai en termes del saber de l'experiència, pensant-lo de manera que *una altra cosa pugui passar.*

(Re)Pensant els temps. El primer és un taller que funciona en termes de temps projectius. Parteix del moment present per portar-los a explorar les expectatives de futur que tenen en la formació educativa. El segon taller que s'exposa funciona completament al revés: permet recuperar vivències passades per traslladar-les al present, on als estudiants se'ls proveirà de noves eines que els permetran reflexionar en relació amb els companys.

(Re)Pensant els espais. L'espai també té importància en aquesta «altra manera» de pensar la docència. En el primer taller els alumnes es troben dins d'una aula sense mobiliari, on els seus cossos seran els que la configuraran i estructuraran. En aquest escenari és factible experimentar/imaginar la vivència d'allò que és possible. Tot al contrari que el 2n taller, que parteix d'un espai fix i normatiu que té la intenció d'angoixar els que l'habiten. *Angoixar* en el sentit de patir la posició que ocupes, experimentant els marges on et situa la institució.

(Re)Significant les relacions. Els dos tallers es proposen desencadenar un procés relacional en què s'evidenciïn les diverses metàfores que constitueixen els llocs socials que vivim en la quotidianitat i més concretament en l'àmbit escolar. Llocs que tenen a veure amb l'ús de l'espai i del temps dins de les institucions educatives.

Des d'allà, els estudiants poden elaborar sentits i significats educatius. Ja és una experiència en si mateixa l'elaboració d'una producció pròpia i no una re-producció d'allò que ha passat, d'allò que s'ha dit. El sentit dels tallers és desencadenar aquest procés d'obertura del seu ofici a nous sentits, a partir de les seves vivències. Per tant, farem servir alguns dels seus testimonis que donin fe de la seva experiència.

Viure, sentir i pensar la relació educativa

1r taller: la mestra que vull ser

Un esdeveniment que ens va convidar a la reflexió sobre les pràctiques a l'aula va ser comprovar com, tot i ser el tercer dia de classe, els llocs que ocupaven a l'aula estaven força definits i, a més, la seva actitud era conseqüent amb la posició que a l'aula ocupaven. És a dir, al darrere s'asseien la majoria de nois de la classe amb una actitud festiva; al contrari, l'actitud d'aquelles que seien al davant (totes noies) demostrava interès i un major grau de participació que la resta de la classe. El fet de no haver pensat en qui tenim al davant i de comprovar com de ràpid s'estaven començant a fixar les posicions i rols a l'aula ens va portar a pensar en la possibilitat de plantejar la necessitat que tenia el grup de moure's. De forma física, amb la intenció de forçar un canvi de posicions (Ellsworth, 2005) a l'aula i de les conductes que les acompanyaven. També d'una forma simbòlica, entenent el moviment com la conseqüència de la relació amb un altre que et mou. Això implicava començar a pensar les classes en termes d'experiència, i la introducció de l'alteritat dins les mateixes pràctiques educatives.

En conseqüència, i amb la voluntat que els estudiants visquessin, en termes de vivència educativa (Contreras i Pérez de Lara, 2010), el concepte de relació educativa i que això transcendís més enllà de la teoria, vàrem començar a pensar un *dispositiu pedagògic*, és a dir, una pràctica mediadora en la relació del subjecte amb ell mateix, tot fixant, regulant i canviant l'experiència del subjecte amb si mateix (Larrosa, 1995). Dins d'aquest taller els estudiants haurien de:

- Tenir la possibilitat i/o necessitat de plantejar-se el lloc que ocupen a l'aula, en relació amb la història que els ha dut a cursar el grau de magisteri. La pregunta té l'objecte que ells puguin relacionar les seves intencions i desitjos amb l'actitud mostrada a l'aula (en termes d'interès, participació, disrupció, aprofundiment, disposició a l'intercanvi d'experiències…).
- Expressar les seves expectatives vers l'ofici i posar-les en relació amb les demandes/expectatives dels altres. L'estructura del taller demanava als

participants sortir d'ells mateixos, tot pensant la resposta només des de la seva experiència.

- Expressar-se amb el cos i reflexionar sobre la vivència física d'estar en una relació educativa. Partint del concepte del moviment que genera la relació educativa (Contreras i Pérez de Lara, 2010), es va voler explorar la seva translació a l'espai de l'aula universitària. A partir de paraules extretes de la dinàmica de la classe anterior es pretén representar diferents modes d'estar en relació amb l'escola.

Seqüència en moviment del primer taller

En aquest taller s'explora la naturalesa de la relació educativa, a partir de: les pròpies vivències (passades), desitjos (presents) i anhels/expectatives (futures). Totes les dinàmiques són traspassades pel propi cos i viscudes en relació amb l'altre i, perquè res desvirtuï el sentit de la proposta, es va dur a terme en una aula completament buida. Aula que ningú s'esperava trobar d'aquesta manera. La primera tasca, doncs, que van haver de superar va ser la sensació inicial de (des)col·locació i la d'haver de respondre reflexivament a les següents preguntes:

- Què passa quan un entra i no té lloc?: ens (des)centrem / ens (des)col·loquem.
- Què passa quan un no troba allò que s'espera?: la vivència de l'expectativa.

Per tal de començar la primera activitat se'ls va comunicar que calia que busquessin el seu lloc al grup (no en una cadira, sinó amb relació als companys). Ho farien pensant reflexivament unes preguntes formulades pel mestre per posteriorment intercanviar les seves respostes amb les companyes en format de conversació breu. En acabat elaborarien un petit registre narratiu de l'experiència viscuda. Ho exemplifiquem amb una vivència relatada per una de les alumnes:

> La primera activitat que vam realitzar, i considero que molt necessària, va ser un conjunt de reflexions que a continuació vam posar en comú amb alguns companys. Jo estic cursant la carrera pel dia de demà ser mestre, però, per què vull ser mestre?, què és el que més em motiva d'aquesta professió?, què puc oferir jo com a mestre?, i com a alumnes, què és el que volem del nostre mestre?, què vull jo com a mestre de

> les famílies dels meus alumnes?, i com a mare què li demano al mestre del meu fill? Totes aquestes preguntes que ens [vàreu] plantejar, que mai abans me les havia formulat, em van ajudar a fer aquesta reflexió que considero tan necessària, com bé he dit abans, per entendre i assegurar-me que realment estic on vull estar (subjecte 2).

La intenció d'aquesta dinàmica era que es plantegessin la seva visió del magisteri i de la figura del mestre en relació amb la de les seves companyes de classe; que fomentéssim així la reflexió a partir de l'escolta de l'altre, *escolta reflexiva que et mou*.

Durant la 2a part de la sessió, que té com a objecte escenificar i viure en la pròpia pell les diferents formes que pot prendre la relació educativa, el cos pren molt de protagonisme. El cos passa a ser el llenguatge amb el qual ens expressarem a l'aula, deixant enrere la paraula i la reflexió per passar a viure i notar què vol dir estar en relació amb un altre. Fet que requerirà prendre consciència de com el cos de l'altre m'afecta; és a dir, què passa quan ens toquem, tant de manera simbòlica com física, què passa quan ens apropem, o més ben dit, què em passa quan algú em toca i què em passa quan algú se m'apropa. La dinàmica en si és simple: els estudiants es posen per parelles (una de les persones de la parella exerceix el rol de mestre i l'altre, d'alumne, aquests rols s'intercanvien durant la dinàmica), mentre el mestre va dient en veu alta unes consignes i, sense poder discutir-les, cal que les representin/visquin amb els seus cossos.

Després d'explorar els conceptes amb el cos i l'espai, s'organitza una conversa per parlar del que implica des de cada una de les posicions de la relació educativa. A continuació, una de les reflexions fetes per una de les alumnes afirma:

> Al principi em va fer dubtar una mica l'activitat, però en acabar-la vaig veure la utilitat d'ensenyar això a joves estudiants d'educació primària per poder expressar com s'han sentit durant la seva infància dins les aules, el que no volen que torni a passar quan ells arribin a ser professors i què creuen que poden millorar com a futurs mestres. A mi personalment em va fer pensar que un professor ha de ser protector amb moderació, és a dir, autoritari perquè els nens i nenes no passin d'ell o agafin una confiança errònia, però permissiu perquè els alumnes puguin gaudir aprenent i no seguint el model de l'escola tradicional. Vigilar l'alumne i individualitzar cada

> infant, perquè generalitzar només genera acabar rebutjant alguns nens. Finalment, crec que la protecció no s'ha de prendre segons la definició estricta de protecció, sinó que un alumne és un element de la societat amb una educació base, de casa, el qual podem educar escolarment nosaltres mateixos perquè sigui un membre actiu a la societat, respectuós amb els altres i amb personalitat pròpia. Això crec que només podem aconseguir-ho protegint els alumnes i exposant-los a situacions reals de la vida, però no sobreprotegint-los, perquè si no, no sabran actuar a la vida (subjecte 3).

La valoració d'aquest taller per part de l'alumnat supera les expectatives, així com els objectius plantejats en un començament. Els estudiants valoren la dinàmica com una possibilitat: per replantejar-se, des de si, la seva presència al magisteri; per millorar les relacions dins del grup; per perdre la por a parlar amb els altres, i per conèixer els altres des d'una perspectiva educativa i no personal.

2n taller: una classe normal

El 2n taller que es planteja dins de l'assignatura va tenir lloc a mitjans d'aquesta, un cop s'ha transitat pel concepte de la relació educativa i s'ha treballat la posició i figura del mestre en aquesta relació. La següent etapa consisteix a abordar l'alumne dins de l'espai de la relació educativa com un subjecte aliè a nosaltres, com l'alteritat que està per descobrir (Contreras, 2002; Skliar, 2005).

Per a l'elaboració d'aquest taller es va experimentar amb la reproducció d'una aula escolar «tradicional», on el concepte de *normalitat*, tal com ens l'explica Skliar (2005), no ha estat posat en qüestió. La sessió, pensada de forma expositiva-reflexiva, tenia l'objectiu d'exposar els conceptes plantejats per Contreras (2002) i Skliar (2005) a mesura que els estudiants els anaven «vivint» en la seva pell. La idea principal a transmetre era problematitzar i reflexionar les barreres que posa el sistema educatiu i l'escola per construir relacions educatives amb l'alteritat (Contreras, 2012).

El taller parteix de la idea que els alumnes que cursen magisteri, en la seva majoria, han superat tots els filtres que el sistema educatiu col·loca per seleccionar i orientar els itineraris educatius i vitals dels alumnes (Fernández, 2018). Per tal que ells poguessin repensar la seva experiència, majoritàriament d'èxit, des d'un altre lloc calia doncs, crear aquest altre lloc, (re)posicionant-los a l'espai per tal que el visquessin d'una

manera diferent a la manera acostumada. Generant una experiència d'alteritat en ella mateixa, encarnant ells les dues posicions de la relació educativa, separades pel temps i simbòlicament unides en una *altra* aula.

Els conceptes treballats durant la sessió van ser els següents: normalitat/anormalitat, diferència/diversitat, diagnòstic escolar / identitat, llenguatge classificador / necessitat de mirar i escoltar els infants.

Seqüència de la sessió

Només entrar a l'aula els alumnes són classificats. En aquest cas s'utilitzen gomets de diferents formes i colors.

Els alumnes són agrupats, segons la classificació prèvia, i ressituats dins de l'espai de l'aula: els grups marginals als marges i fons de la classe i el grup «normal» al centre i davant de la pissarra, al lloc on es durà a terme l'explicació. D'aquesta manera es vol emfatitzar què implica estar simbòlicament als marges, tot i que a una aula ocupis un espai central, i com això té implicacions en la mirada, la comunicació, l'atenció i l'espai que ocupes en la relació educativa amb els iguals i amb el mestre.

Els alumnes són *diagnosticats* en els termes que indica Contreras (2002). Se'ls comunica la seva particularitat, ja sigui en la parla, en la llengua, en el moviment o en la cognició, i aquesta afectarà la seva capacitat d'intervenció durant la sessió.

> Quan vas dividir el grup classe en diversos subgrups: «els normals», els que no es poden moure, els que no poden parlar, els que «viuen a la parra», etc. Al principi vaig pensar: «què deu estar fent aquest tio?». I vaig arribar a la conclusió que el que estava generant tan sols era una realitat existent en les aules, ja que hi ha alumnes actius, els que no fan res, els que no callen, els que no parlen… (subjecte 4).

Una vegada configurat l'espai i distribuïts els alumnes, la nostra tasca com a professors era doble. Per un costat, fer de mediadors entre els textos i la classe a partir de l'exposició del contingut d'aquests. I, d'altra banda, la projecció de materials audiovisuals que enriquien la seva comprensió. Mentrestant, manteníem estrictament un ordre físic i simbòlic a partir de la pràctica docent i de les interaccions que amb ells podia arribar a establir. En altres paraules, les nostres pràctiques havien de reproduir

l'escenari escolar de desigualtat, reproducció social i pèrdua d'identitat que els textos posaven de manifest.

> Però quan em vas dir que jo no podia parlar perquè no importava la meva opinió, vaig pensar que estaries de broma, però a mesura que anava avançant la sessió em vaig adonar que tot això anava «en serio». Jo, una alumna acostumada a participar en tot i que no calla, se'm va trencar tot en saber que havia d'estar-me callada perquè al mestre no li importa el que jo pensi (subjecte 5).

Un exemple és posar deliberadament el focus de la nostra atenció vers un grup central majoritari (normal/vermell), cosa que implicava ignorar deliberadament les intervencions dels altres grups marginals i situats als marges de la classe (negres/grocs/blaus/verds). També implicava l'ús d'altres recursos didàctics com la veu i el llenguatge, variant el to i la velocitat de les nostres respostes depenent del grup d'on provingués la pregunta. D'aquesta manera, en veure's, els alumnes, com a part d'una classe i alhora d'una *performance*, van anar vivint i qüestionant-se, des de la seva posició d'alumnes i com a mestres en formació, els conceptes que els autors ens anaven desvetllant.

> Durant la realització de l'activitat no em vaig sentir bé perquè tenia un paper que no estava acostumada a tenir i no em pertocava, però quan vam posar en comú com ens vam sentir, vaig veure que ningú s'havia sentit bé, ni tan sols els «normals», que tenien el major dret de tots. Va ser aquí quan em vaig adonar que aquesta diversitat d'alumnat existent dins de les aules, en part, és cosa del mestre, ja que és aquest el que ha de promoure la igualtat, l'acceptació i la participació dins de les aules (continuació de la citació anterior).

L'objecte del taller és crear un dispositiu pedagògic d'experiència de si, on els participants puguin descentrar-se del lloc que normalment han ocupat dins de l'aula escolar, o bé veure el lloc que ocupen amb relació al lloc de l'altre i la distància física i simbòlica que els separa. En aquest taller es va fer evident com l'espai i el cos tenen altres maneres de relacionar-se. En la seva interacció es (re)creen estructures socials que fan més clares les relacions existents. Per poder partir de la seva experiència cal

anar reproduint aquells petits gestos escolars que tenim molt normalitzats, ja que són quotidians, que ens permetran fer visible allò que fins ara ens era invisible.

No es pretén canviar la mirada cap a l'altre i generar així empatia en veure el món amb relació al lloc que ocupem o a les característiques que altres ens han donat. És poder mirar endins (cap al nostre interior) per obrir la possibilitat que després podrem mirar cap a fora d'una altra manera. Així ho expressa un dels alumnes:

> […] he de reconèixer que em va fer ràbia no poder expressar-me com volia o no poder debatre temes com «què és normal?» a la classe dels gomets. Però era el vostre paper comportar-vos així i fer-nos veure i aprendre el que trobarem a una classe i com afrontar-ho. Per això al final sempre li he trobat sentit a les vostres activitats encara que durant la realització, pot ser, he estat descontent (subjecte 6).

Altres reflexions:

> No pot ser que a les aules hi hagi tanta discriminació. Tothom és conscient del problema, però tractar-lo com el vam tractar va ser espectacular. La dinàmica dels colors va ser molt bona, perquè veiem el problema de les etiquetes però segueix passant. A les aules els professors ho fan i nosaltres també, en el nostre dia a dia, o ho hem fet a classe. Per tant, aquesta m'ha servit per reflexionar, jo com a persona primer. El que jo vull ser, la persona amb la qual em vull sentir identificada i en un futur, ja com a mestre, fer que aquestes etiquetes no existeixin. Tenim més ganes de buscar la igualtat i la no-discriminació. A moure'm més honestament i el que ara es coneix com a pintar-te la cara, i reconèixer que jo soc el primer que moltes vegades ha discriminat. I reflexionar per fer que no torni a passar.
>
> Va servir molt per empatitzar i posar-nos en la pell de l'altre. Tots al llarg de la nostra vida havíem sigut vermells, jo a la dinàmica era negre, i sabent que era una representació em vaig ratllar, fins i tot comentàvem amb un altre company negre si anàvem a prendre alguna cosa al bar. Vull dir que encara em va donar més força per lluitar per tots aquells que no tenen veu. Per tots aquells que són negres dia rere dia (subjecte 7).

La segona part d'aquest taller va tenir com a objectiu aprofundir en l'experiència de l'altre en primera persona. Per tant, ha estat pensada per ser realitzada en parelles i petits grups. A partir de l'observació i interacció amb l'altre, es posen en pràctica i en

qüestió conceptes com ara: *la comparació, el judici (de l'altre), la singularització* i, finalment, *com és i quina potència té sostenir una mirada atenta en l'altre/alteritat.*

La primera activitat necessitava que els i les estudiants es posessin en joc —en els termes de Masschelein, J. i Simmons, M.— creant alguna cosa, per tal de poder (re)viure el grau d'exposició dels infants a l'escola (2014). Per dur-ho a terme se'ls va demanar que, per grups, fessin una construcció amb peces, com més bonica i personal millor. Posteriorment aquesta seria mostrada a tot el grup i avaluada. Durant «l'avaluació» la funció dels docents era desmuntar-la per acabar deixant més o menys la mateixa figura en tots els grups, homogeneïtzant les «produccions escolars» i eliminant les singularitats que aportava cadascú. Cal recordar que els tallers no volen exemplificar la teoria ni reviure l'escola. Volen fer viure en la pròpia pell la pregunta pel sentit. Volen fer pública aquesta pregunta. En aquest cas es pretenia que els i les estudiants visquessin la tensió entre singularitat i homogeneïtzació. I els permetés preguntar-se com ho han viscut, com ho estan vivint i com ho acolliran i/o podrien acollir en un futur a l'escola.

> Quan vaig veure que entràveu a l'aula amb un munt de Legos®, vaig pensar: «Vamos! Avui serem nens i jugarem», però la veritat és que no va ser pas així, no vam jugar, vam aprendre a valorar la feina dels alumnes. Quan els diferents subgrups vam crear les nostres figures, cadascú amb la seva imaginació, i les vau destruir una per una, l'única cosa que vau causar en nosaltres, almenys en mi, va ser un nou aprenentatge. No per fer la figura més gran serà la millor, o no per fer la més petita serà la pitjor. Cada infant té un món dins seu i faci el que faci estarà bé, i com a mestres hem de reforçar tot el que aquest infant construeix en comptes de destruir-ho (subjecte 8).
>
> L'altra part que més em va agradar i vaig gaudir va ser el segon dia amb les peces de Lego®, us vau carregar el sistema educatiu en cinc minuts. Tothom reia i feia broma, però jo pensava […] que realment era duríssim. Destrossar el que havíem fet, destrossar la vida dels estudiants, trencar tots els esquemes, realment vau interpretar perfectament el sistema educatiu, vàreu rebutjar el nostre treball, igual que l'escola fa amb molts nens i nenes (subjecte 9).

Per seguir pensant

La nostra manera d'investigar és *investigant amb,* el que vol dir: crear espais de relació amb les mestres realitzant estades de llarga durada dins de les escoles. Viure l'experiència d'estar a l'escola amb els i les mestres, conversant i posant en valor aquelles històries que configuren la vida de l'aula ens interpel·la i a l'hora ens dona una visió de quin és el dia a dia de l'ofici de mestre, amb les seves llums i ombres. Això ens permet preguntar-nos i preguntar-los pel sentit, per allò de què val la pena parlar, parar atenció i aprofundir, de l'escola i aquells que la conformen. D'aquesta manera trobem una nova manera de posar en relació el món escolar amb la formació universitària. Com investigadors fugim, doncs, dels discursos sobre l'escola per explorar amb ells i elles allò que ocorre i ens ocorre, la qual cosa ens convida a desenvolupar una sensibilitat pedagògica que neix d'aquesta relació. Ens nodrim d'aquesta experiència i dels nous sentits que ens ha obert, (re)col·locant-nos com a formadors, amb un doble vessant, en la relació amb els nostres estudiants i amb el saber. Descobrim nous sabers i modes de saber que estan més vinculats a l'ofici de mestre. La perspectiva narrativa ens ha facilitat aquest canvi de mirada que és epistemològic i alhora polític. Perquè posa en valor l'experiència de les mestres i les estudiants i replanteja les posicions en la relació educativa a la formació del professorat. Genera, doncs, recursos pedagògics propis en un procés creatiu compartit entre alumnat i professorat.

Bibliografia

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.

Cífali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. Dins L. Paquay (coord.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (p. 170-196). México: FCE.

— (2012). Referencias breves*. Cuadernos de pedagogía, 427*, 55-59.

Clandinin, J. i Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-BassPublishers.

Contreras, J. (2002). Educar la mirada… y el oído. *Cuadernos de Pedagogía, 311*, 61-65.

— (2018). *Enseñar tejiendo relaciones*. Madrid: Morata.

Contreras, J. i Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. Dins J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (p. 333-358). Madrid: La Piqueta.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

Fernández, M. (Desembre 2018). *¿Y a qué espera la Universidad?* Recuperat el 9 de juliol de 2019 de https://blog.enguita.info/2018/12/ya-que-espera-la-universidad.html

Huber, J., Caine, V., Huber, M. i Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education 37*(1), 212-242.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y la educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. Dins J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (p. 259-327). Madrid: La Piqueta.

López, A. i Gabbarini, P. (2016). Hacia una epistemología vulnerable. Dins J. Contreras (comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: Una mirada desde la experiencia* (p. 187-222). Barcelona: Octaedro Editorial.

Masschelein, J. i Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Madrid: Miño y Dávila.

Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. Dins Diótima (ed.), *El perfume de la maestra* (p. 153-161). Barcelona: Icaria-Antrazyt.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía, 17*(41), 9-22.

Van Manen, M. (1996). Phenomenological Pedagogy and the Question of Meaning. Dins D. Vandenberg (ed.), *Phenomenology and Educational Discourse* (p. 39-64). Durban: Heinemann Higher and Further Education.

Winnicott, D. (2013). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Altres referències consultades

Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78*, 125-136.

— (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro Editorial.

Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F. M., Clandinin, D. J. i Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona: Editorial Laertes.

López, A. (2010). Un movimiento interior de vida. Dins J. Contreras i N. Pérez de Lara (coords.), *Investigar la experiencia educativa* (p. 211-224). Madrid: Morata.

Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos: La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa 2*(1), 42-54. Recuperat de https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/58/38

Notes: Els projectes de recerca que sustenten aquest text són els següents:

Projecte EDU2011-29732-C02-01. El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de casos.

Projecte EDU2016-77576-P. Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas.

Projecte 2017PID-UB/032, setembre, 2017 a juliol 2019, d'innovació docent. Universitat de Barcelona: Desenvolupament dels sabers educatius dels i les estudiants mitjançant estratègies narratives.

Els tallers que presentats són fruit d'una manera de fer i pensar l'educació que neix en el si de la comunitat de pensament ESFERA (Experiència, Saber i Formació d'Educadores i Educadors - Recerca i Acció), coordinada per José Contreras, qui també és coordinador de l'assignatura que ha albergat els tallers: processos educatius i pràctica docent a l'educació primària (assignatura troncal de primer curs del grau de magisteri d'educació primària).

Per citar aquest article:

Paredes, A. i López, A. (2019). L'aula, un espai de creació en la formació del professorat: els tallers narratius. *Revista Catalana de Pedagogia, 16*, 197-218.

Publicat a *http://www.publicacions.iec.cat*

Recursos creatius en la formació i supervisió de professionals de l'educació: l'experiència de l'Equip BES (Barcelona Espai de Supervisió)

Creative resources in the training and supervision of education professionals: The experience of the BES team (Barcelona Supervision Space)

Xavier Gimeno,[a] Raül Martínez,[b] Arnau Careta[c] i Neus Ballesteros[d]

[a] Professor titular d'universitat al Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB.

[b] Conductor en entorns de supervisió d'equips de professionals del sector educatiu i social.

[c] Formador i assessor d'equips i de professionals de l'àmbit socioeducatiu. Membre de l'ERIFE (Equip de Recerca sobre Infància, Família i Educació de la UAB).

[d] Professora associada per al Departament de Pedagogia Aplicada de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB.

A/e: *info@espaibes.cat*

Data de recepció de l'article: 11 de gener de 2019

Data d'acceptació de l'article: 4 de març de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.132

«El pensament creatiu no és un talent mític. És una habilitat que pot ser practicada i nodrida.»

EDWARD DE BONO[1]

1. Escriptor i psicòleg maltès de la Universitat d'Oxford, entrenador i instructor en el tema del pensament.

Resum

Els professionals de l'educació vivim la nostra tasca des d'un compromís profund que ens aporta satisfaccions i també malestars que cal atendre. Disposem de contextos de formació i de supervisió professional on es promou la reflexió i la consciència d'un mateix, de l'equip i l'aprenentatge compartit. Són espais que faciliten el fet de revisar com ens desenvolupem a escala personal i professional per posar-nos a disposició i acompanyar de forma honesta i saludable la formació de les persones amb les quals es treballa.

Els recursos creatius que es despleguen en les formacions i supervisions professionals són dispositius que ajuden a aquest objectiu i medien, a través d'elements simbòlics i metafòrics, entre el formador/supervisor i aquell qui s'està formant o participa a les supervisions i, també, entre aquell que aprèn i l'objecte d'aprenentatge. Són recursos que ens situen i permeten desenvolupar la capacitat de generar alguna cosa innovadora per a la persona i els equips.

Paraules clau

Professionals de l'educació, formació permanent, supervisió professional, recursos creatius, reflexió, autoconeixement.

Abstract

Education professionals carry out their task with a profound commitment providing both satisfaction and discomfort that need to be addressed. We have training and professional supervision contexts in which reflection and self-awareness, the team and shared learning are promoted. These are spaces that help us to review how we develop at the personal and professional levels in order to make ourselves available to, and to accompany in an honest and healthy way, the training of the people with whom we work. The creative resources deployed in professional training and supervision become devices that favour this objective and that mediate, through symbolic and metaphorical elements, between the trainer/supervisor and the person who is training or participating in the supervision, and, also between the person who learns and the object of learning. They are resources that situate us and that allow professionals and their teams to develop their ability to generate something new.

Keywords

Education professionals, permanent training, professional supervision, creative resources, reflection, self-knowledge.

L'experiència del BES

> Treballar en EQUIP no és una virtut, és una elecció conscient i voluntària que sorgeix construint llaços de confiança basats en la vulnerabilitat humana que mostren els integrants de l'equip per compartir els seus errors, pors i dificultats (Lencioni, 2003, p. 25).

L'experiència adquirida al llarg dels més de deu anys d'acompanyament a famílies i els seus membres, i a professionals, equips i direccions dels àmbits de l'educació escolar, l'educació social, el benestar social i l'atenció sociosanitària, permet a l'Equip BES estructurar una oferta de serveis d'acompanyament, formació i supervisió sensibles a les necessitats de desenvolupament en el lloc de treball que aquests col·lectius professionals ens han fet arribar.

Hem après en aquests anys de treball que no hi ha res més important que poder tenir cura de les persones i el seu entorn proper, tenir cura dels equips i els seus hàbitats, i tenir cura dels centres i les relacions institucionals.

Sabem que per a poder desenvolupar aquesta activitat de cura professional i institucional no hi ha receptes màgiques que funcionin per a tothom, que no hi ha imposicions de mans que salvin a ningú, i que les intervencions *prêt-à-porter* poden resultar enlluernadores en un primer moment per revelar-se poc després com a intransferibles i inoperants en la realitat concreta que viuen els equips professionals. Al contrari, hem reafirmat amb cadascuna de les nostres intervencions que és d'especial importància tenir en compte les especificitats circumstancials de cada situació, de cada professional i de cada equip. Això requereix un delicat i elaborat exercici de compenetració, confiança i creativitat per abordar cadascuna d'aquestes situacions úniques, que demanen que es posi en joc un acompanyament i uns recursos fets a mida *ex professo* per a cada esdeveniment.

Barcelona Espai de Supervisió, el BES, és un equip intergeneracional de set professionals i diversos col·laboradors dels camps de l'educació, la psicologia, la psicopedagogia, les arts plàstiques i les arts escèniques, que treballa des del 2005 posant a disposició tots aquests recursos per procurar espais de benestar en els àmbits de convivència de les famílies àmpliament enteses i els professionals que treballen

amb elles en aquests àmbits de l'educació escolar, l'educació social, el benestar social i l'atenció sociosanitària.

L'equip del BES treballa per acompanyar i generar recursos per als professionals que treballen amb persones, famílies i el teixit sociocomunitari cap a l'acció proactiva en la cerca del benestar comú, amb la intenció d'impulsar sinergies promotores de la qualitat de vida digna per a aquests professionals i les persones que atenen.

Des de 2015 el BES ha supervisat i format cada any més de mil professionals i els seus equips, i ha acompanyat també anualment més de dues-centes cinquanta famílies. L'equip del BES ha treballat amb més de seixanta-cinc institucions que li han fet confiança, entre les quals la Diputació i el Consorci de Serveis Socials de Barcelona; més de vint ajuntaments, universitats públiques i privades, serveis educatius i psicopedagògics públics, col·legis i federacions professionals, fundacions i empreses, centres educatius, biblioteques, centres culturals, i més de quaranta-cinc AMPA i AFA.

Dedicar-nos a l'educació ens suposa importants guanys i també importants costos

> Educar es lo mismo
> que poner un motor a una barca…
> Hay que medir, pensar, equilibrar…
> y poner todo en marcha.
>
> Pero para eso,
> uno tiene que llevar en el alma
> un poco de marino…
> un poco de pirata…
> un poco de poeta…
> y un kilo y medio de paciencia concentrada.
>
> GABRIEL CELAYA (Gaínza, 1982, p. 182)

Els i les professionals que ens dediquem a l'educació, la gran majoria de nosaltres, ho fem perquè en algun moment ens hem sentit cridats per la vocació, pel desig i el plaer d'ajudar a créixer i desplegar-se aquells amb qui treballem. Si algú ha decidit dedicar-se a l'educació per enriquir-se econòmicament ho té molt difícil; i tot i no fer-nos rics

en diners, la nostra tasca de formació, d'acompanyament i de suport per facilitar que l'altre pugui fer aflorar i desenvolupar el seu ventall de facultats i potencialitats, no té preu.

No té preu perquè allò que fem els i les professionals de l'educació tant en l'àmbit de l'atenció a les persones, des de nadons a gent gran, com en el de les seves comunitats de pertinença, des de la família a la comunitat veïnal, compleix una funció social de cura i desenvolupament individuals i col·lectius d'un valor incommensurable. Fins aquí, tot intentant deixar de banda l'escàs reconeixement social i econòmic de la tasca educativa, podria semblar que ser professional de l'educació és d'un idil·li meravellós, però… Sí, la tasca educativa té peròs, uns peròs que habitualment no se'ns plantegen en el moment d'escollir la professió, i que en general tampoc s'aborden en la formació professional inicial ni continuada, i pels quals podem arribar a pagar un elevat preu.

Els i les mestres, psicopedagogues, educadores socials, treballadores socials i familiars, monitores, professionals de l'àmbit sociosanitari i, en general, totes aquelles professionals que ens dediquem a tenir cura i a acompanyar en el creixement d'altres persones, sovint hem d'afrontar situacions complexes en la nostra pràctica professional dins el camp de les relacions humanes i del tracte amb les dificultats i el dolor que pateix la població amb qui treballem.

Quan ens plantegem la professió o en la nostra formació com a professionals, generalment no es contemplen alguns aspectes que després en la quotidianitat del dia a dia resulten ser els que majors malestars ens produeixen. Per exemple, no tenim present la importància de revisar el nostre propi estil de vinculació afectiva, o de relació amb l'autoritat i les figures de poder. Tampoc comptem sovint amb la ineludible gestió de la frustració de no veure acomplertes les nostres expectatives en les persones amb les quals treballem i amb el propi equip de treball.

Alhora, la dinàmica institucional, entre companys, amb les direccions i amb instàncies superiors, origina sovint dificultats en les persones professionals per saber quin és el seu lloc i què els correspon. A vegades les nostres institucions tenen una inversemblant similitud amb el hamletià castell d'Elsinore: ambient d'exquisida educació, cortesia, ambigüitats i aparences, al costat de les passions, dubte, desconfiança, dissimulació, intrigues i venjances pròpies del teatre de la vida.

Tots tenim evidències de la cronificació del malestar, de la crisi social pel que fa als valors i principis, amb caràcter general. Els professionals de l'educació també ens veiem afectats per aquesta cronificació en la pràctica diària, en la nostra intervenció, però no es contempla la pròpia necessitat de cura, de resiliència, i d'habilitats i recursos per gestionar de forma almenys suportable les dificultats i malestars que trobem en els llocs de treball. Això genera una sobrecàrrega assistencial que perjudica el propi treball dels professionals de l'educació i dels processos de millora de les condicions de vida dels ciutadans.

Si no hem estat nosaltres mateixos, sabem de companys i companyes professionals que pateixen fins i tot somatitzacions d'aquest malestar: predisposició a agafar refredats, mals de cap, dificultats digestives, dolors musculoesquelètics o dificultats per a agafar el son. Altres manifestacions són desencantament i desinterès per la feina, l'aparició de sentiments de desànim, impotència i incapacitat, o resistències a la realització de la tasca. Les característiques intrínseques del treball dels professionals de l'educació i les condicions laborals porten associats uns riscos de salut que cal prevenir des de cada lloc concret de treball.

La formació i la supervisió: característiques

> «Un dia, Nasrudín va perdre les claus de casa. Ja de nit el pobre home anava de quatre grapes, sota un fanal d'oli, buscant i rebuscant debades les claus (…).
>
> Passa per allà un veí.
>
> —Què estàs fent, Nasrudín, has perdut alguna cosa? —li pregunta.
>
> —Sí, estic buscant la meva clau.
>
> El veí es queda amb ell per ajudar-lo a buscar. Després d'una estona, passa una veïna.
>
> —Què esteu fent? —els pregunta.
>
> —Estem buscant la clau de Nasrudín.
>
> Ella també vol ajudar-los i es posa a buscar. Després, un altre veí s'uneix a ells. Junts busquen i busquen i busquen. Havent buscat durant una llarga estona acaben per cansar-se. Un veí pregunta:
>
> —Nasrudín, hem buscat la teva clau durant molt temps, estàs segur d'haver-la perdut en aquest lloc?

—No, diu Nasrudín.

—On l'has perdut, doncs?

—Allà, a casa meva.

—Llavors, per què l'estem buscant aquí?

—Doncs perquè aquí hi ha més llum i la meva casa està molt fosca.

(Bárcena, 2015, p. 3)

La pregunta ara és: què fem per millorar la nostra pràctica professional? Com el mul·là Nasrudín, les professionals de l'educació sovint cerquem allà on hi ha més llum: ens preocupa instruir-nos en noves tècniques o habilitats que ens puguin ajudar en el desenvolupament de la nostra tasca. Els progressos del coneixement i les modes socials ens han portat a molts a estudiar nous marcs de referència, com la intel·ligència emocional o la neuroeducació; a aprofundir en metodologies pedagògiques, com la pedagogia sistèmica o la Waldorf, i, fins i tot, a tractar de comprendre millor les realitats que ens trobem a l'aula, com la infància en risc, el TDAH, etc.

Sens dubte la formació permanent és una activitat enriquidora que millora la qualitat de la nostra activitat, però normalment no és la clau per afrontar les situacions potencialment estressants amb les quals treballem, el contacte amb situacions de marginalitat, les problemàtiques de difícil solució o l'alt nivell d'exigència. Tampoc permet entomar de forma eficaç la sobrecàrrega laboral i la baixa autonomia, l'ambigüitat del rol, les relacions interpersonals a la feina o les mateixes condicions de la feina (salari, hores extraordinàries, escassetat de recursos). Sovint busquem respostes fora, quan les tenim a dins nostre.

Com ja sabem l'activitat formadora consisteix a «donar forma», però aquesta uniformitat no abasta la nostra integritat física, emocional i racional, ni exhaureix els contextos simultanis d'equip, institucional i social on ens trobem immerses. A escala individual, les emocions pròpies, l'autoconcepte, la competència percebuda i l'autoconfiança es posen en joc en la quotidianitat de la nostra pràctica. De la mateixa manera, els processos d'intercanvi social amb infants, famílies, companys i caps impliquen una càrrega emocional que s'ha de gestionar en el dia a dia, barrejada amb la necessitat operativa de planificar i implementar les activitats assignades. A escala institucional, les disfuncions de rol, la manca de salut organitzacional, l'estructura, la

cultura i el clima organitzacional travessen la nostra pràctica, condicionant-la, de vegades sense que en siguem massa conscients. L'entorn social, alhora, estableix nous requeriments amb l'aparició de noves lleis i estatuts, els canvis en procediments i programes, l'augment de les demandes per part de la població o el canvi de perfil demogràfic, així com les variacions en el prestigi de la professió.

Atenent l'orientació clarament professionalitzadora de la formació universitària en el nostre àmbit, que treballa amb «material sensible», costa d'entendre com a la universitat no ens van ensenyar a integrar harmònicament les diferents dimensions de l'experiència humana ni a afrontar les circumstàncies concretes que envolten la nostra activitat professional en els marcs personal, social i històric on s'estan donant. Semblaria que en el currículum ocult de la nostra formació acadèmica dominés la idea que allò que passa en la pràctica, ocupant (i preocupant) la major part del nostre dia a dia, no existeix. Això no s'aprèn a l'escola perquè té més a veure amb el que fem que amb el que sabem.

Tanmateix, la condició aprogramàtica dels processos de supervisió i el rol menys directiu de les persones que els condueixen, semblen no encaixar amb els criteris metodològics i estructurals de l'educació reglada. Mirat més de prop, el seu caràcter diferenciat i sistemàtic, la intencionalitat socioeducativa i la metodologia contrastada dels processos de supervisió professionals, ens animen a proposar la idoneïtat d'aquestes pràctiques en els processos d'educació formal. I és que no estem gaire acostumats a supervisar la nostra pràctica, malauradament, els dispositius de supervisió professional tampoc són presents de forma majoritària en les institucions educatives.

No obstant això, la formació i la supervisió que el BES promou són espais especialitzats a examinar la pràctica professional des de les preocupacions externes més àmplies de l'organització, fins als nivells d'experiència més interns i profunds. Orientats a l'examen i revisió compartida de l'activitat professional individual, d'equip i institucional, furgant allà on menys llum hi ha (on podem trobar la clau de Nasrudín), els dispositius de supervisió milloren la pràctica professional individual i la cura en el seu exercici, optimitzen l'efectivitat dels equips professionals i purifiquen la salut de

les institucions, revertint de forma menys tangible en la prevenció dels riscos psicosocials associats a la nostra pràctica professional i en la qualitat de l'atenció a les persones que atenem.

Com ens deia l'educadora i ballarina Patrícia Rodríguez, «abans de ballar escalfem per prevenir lesions, per què no "escalfem" en educació?». La supervisió, lluny de com el mot en sí pot ressonar en alguns de nosaltres, és una activitat de cura. Cuidar dels que cuiden com a requeriment social per atendre les persones amb amor i respecte, vetllant pel benestar de tothom.

Les característiques dels dispositius de supervisió trenquen amb alguns dels ajustaments clàssics de l'educació, encara que conserven la necessitat de definir un espai propi (prou ampli i confortable, lliure de disrupcions externes), establir uns temps prefixats d'activitat (habitualment, en sessions mensuals de noranta minuts) i assignar el rol de lideratge o conducció de l'espai (normalment a professionals externs: una persona o, com és el cas del BES, dues persones que es distribueixen la conducció i l'observació, o bé comparteixen la conducció de les sessions).

El seu caràcter aprogramàtic, on els continguts es van concretant arran de la producció del grup i dels seus membres, és propiciat pel rol no directiu de la conducció: no s'estableix cap mena d'objectiu, cap tema ni cap programa més enllà de comunicar-se amb honestedat i respecte, verbalitzant el que pensem o sentim, posant paraules en lloc d'accions a les coses que ens passen. Les persones participants seuen en cercle, cara a cara i sense taules o barreres per a la comunicació interpersonal. El marc de relació que s'estableix és el de la discussió flotant o de flux lliure, en la qual es promou el respecte i valoració de les diferències individuals i s'aprèn a dialogar validant les emocions dels altres en lloc de valorar les seves opinions.

Parlant en primera persona, connectant l'aquí i ara del grup amb l'allà i aleshores del centre de treball o de la vida familiar, de mica en mica es posen en evidència o s'assenyalen aspectes informulats, silenciats o poc conscients per tal de poder-los elaborar grupalment. Per afavorir la confiabilitat de l'espai de supervisió és convenient respectar i fer respectar el principi de confidencialitat i de restitució al grup dels continguts treballats a les sessions que hagin pogut abocar-se en espais informals fora de la supervisió.

La mida del grup pot variar a partir d'un mínim de sis o set persones. Sense ser un obstacle per al treball de supervisió, els grups petits ofereixen normalment matisos i desenvolupaments diferents dels grups mitjans o grans, a partir de vint persones, que acostumen a incorporar més elements de l'àmbit sociocultural.

En ocasions, les persones que condueixen la supervisió fan ús d'exercicis i activitats que permeten accelerar alguns processos d'activació del grup, ajudant a superar la incomoditat inicial o afavorint el treball intrapersonal i interpersonal, per exemple, sense passar per alt les tasques de desenvolupament pròpies del grup, que permeten incrementar el sentiment d'autonomia i potència grupal.

Recursos creatius en contextos de formació i supervisió de professionals de l'educació

> I ara oblideu-vos d'aquest llibre i viviu pacíficament amb el tresor de les vostres metàfores […]. Viviu, doncs, amb la tranquil·litat del vostre discurs, fet de paraules que sonen i ressonen de manera plural; les que van com fletxes cap a significacions precises i altres que també hi arriben fent, però, giragonses que es deturen en nocions amigues, velles conegudes vostres: el vostre cos, les vostres accions, les vostres afeccions, els vostres objectes familiars. No oblideu, però, que fins i tot la paraula *metàfora* (trasllat o viatge) és també una metàfora (Tusón, 2008, p. 102).

En els contextos educatius i de supervisió professional, utilitzem dispositius que ens ajuden a l'objectiu principal de fomentar la reflexió, el diàleg i en definitiva l'aprenentatge: reconeixement del propi bagatge, ser conscients dels propis recursos, així com de les possibles limitacions que apareixen en la tasca professional.

Entenem que, com a professionals de l'educació, ens cal revisar el pòsit cultural i de valors, a la vegada que aprofundir en l'autoconeixement per poder posar-nos a disposició i acompanyar de forma honesta. Els recursos que utilitzem pretenen fomentar aquesta consciència d'un mateix, de les pròpies creences, pensaments i actituds davant la vida i l'acompanyament.

Parlem de *recursos creatius* entenent com a *recurs* aquell dispositiu grupal que media, que fa de pont i defineix una metodologia en un context formatiu (educatiu,

d'ensenyament/aprenentatge o didàctic) entre el formador/supervisor i aquell qui s'està formant o participa en les supervisions. Incloem l'adjectiu *creatiu* en el sentit de Storr que entén la creativitat com *la capacitat de fer que existeixi alguna cosa nova,* ja que els instruments als quals fem referència promouen el desenvolupament de la capacitat de generar alguna cosa innovadora per a la persona i els equips.

Al mateix temps, els recursos creatius els definim com a dispositius caracteritzats per una càrrega simbòlica o metafòrica que porta les persones i els equips a noves realitats. Com explica Goodman (1995), la ciència no és l'únic camí que condueix al progrés del coneixement. L'autor afirma que la pràctica, la percepció i les diferents arts constitueixen igualment mitjans per obtenir coneixement i formar-se una idea d'alguna cosa i que l'art, de la mateixa manera que la ciència, proporciona la comprensió de noves afinitats i contrastos, fa desaparèixer categories usuals per establir noves organitzacions, així com visions noves dels mons que habitem. Segons Goodman, el món és una construcció simbòlica, i a partir de l'experiència artística, creativa, la persona pot revisar la seva representació del món i canviar la seva realitat. Autors del camp de la psicologia i l'educació, Carl G. Jung i Jean Piaget entre d'altres, parlen també de processos de simbolització i de com l'experiència artística, de representació de la realitat a través de llenguatge simbòlic, ajuda al desenvolupament de la persona.

Els elements centrals d'aquests recursos, doncs, són imatges, il·lustracions, objectes, relats i obres de diversos formats, al voltant dels quals es planteja una consigna que incentiva i que actua com a guspira. A partir d'aquí, es pren en consideració el procés creatiu que es desplega on no existeix un sol resultat o resultats als quals calgui arribar. És, precisament en el procés, quan emergeix allò que és principal i nuclear en els processos d'aprenentatge i de supervisió.

Hernández (1997) defineix el procés creatiu a partir de les següents característiques que considerem rellevants a l'hora d'abordar els processos d'aprenentatge a través dels recursos creatius:

a) Redefinició constant dels problemes.

b) Transformació del món exterior i de les representacions internes mitjançant l'establiment d'analogies i la construcció de connexions conceptuals.

c) Utilització de representacions no verbals de pensament.

d) Saber afrontar temes reconeixent models i imatges que facin proper allò que és nou, i nou el que és vell.

e) Moments de tensió, de conflicte entre allò que està establert i l'obertura d'un nou camp de treball, en els diferents passos que se segueixen fins a arribar a la solució final, i entre la batalla entre el caos desorganitzat i el camí que porta fins a nivells més alts d'organització i eficiència.

Gràcies a aquests recursos i el procés de treball que es desencadena, es poden observar situacions (casos) i objectes d'aprenentatge des d'una mirada no habitual —menys, en contextos d'educació formal. L'aproximació a aquests objectes d'aprenentatge té un component d'activació de la curiositat, sense respostes preestablertes i amb menys condicionaments. Al seu temps, genera nous plantejaments i noves respostes sorprenents per les mateixes persones que estan immerses en el procés (*insights*).

La curiositat, essencial per a l'aprenentatge, junt amb la capacitat d'imaginar esdevenen eines d'un potencial il·limitat. D'acord amb Sanchez-Ruiz i Chacón (2012) el fet d'incentivar la persona a imaginar al voltant d'una consigna; a través de l'observació d'una il·lustració, per exemple, o d'escoltar una visualització guiada, pot desencadenar imatges, que al seu temps poden anomenar-se, poden ser expressades, viscudes més conscientment i, per tant, afavorir un creixement saludable.

Així, en el context de les supervisions i formacions d'equips de professionals de l'educació, el desenvolupament d'aquestes propostes a través del llenguatge metafòric i simbòlic ens serveix per fer revisió dels processos i de la tasca de les persones i dels grups, desvelant elements que resten ocults, que no veiem en el dia a dia de la vida professional.

> Entrem a la sala i el primer que s'hi veu és una taula baixeta, centrada al mig de la rotllana de cadires. Es percep que hi ha interès en la proposta. La Maria, professional

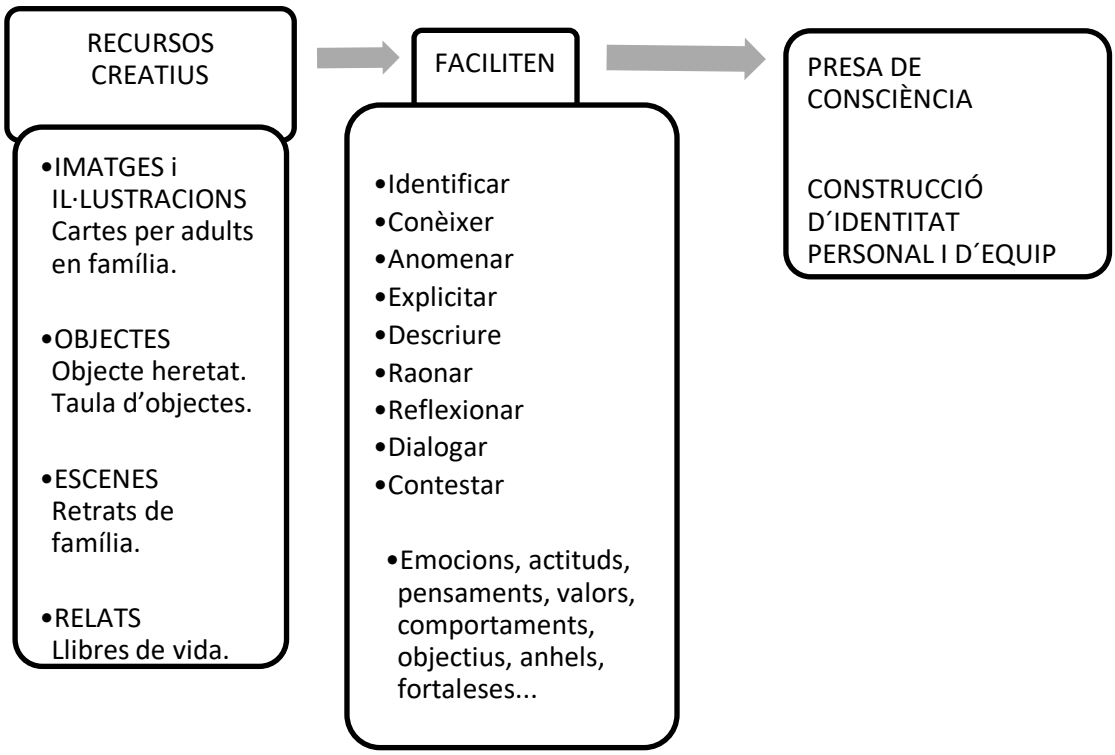
participant del grup de supervisió, ha cuidat molt la taula, posant-hi un llençol blanc, fa goig. A mesura que va entrant l'equip de professionals, posen l'objecte heretat, que duen cadascuna, a sobre de la taula central. El conductor s'aixeca i els posa ben visibles […].

La Matilde agafa un tovalló brodat. La Paquita diu que l'ha portat ella, quan l'agafa ens diu que «té onze companys més», el tovalló. Rient i amb emoció explica que era un regal de la seva sogra, una dona forta que donava seguretat: «M'ha fet pensar en ella, aquí en el lloc de treball a la residència, aquesta és l'actitud que ens cal! El valor dels objectes li atribuïm nosaltres» —apunta. «Igualment ens passa en com valorem les persones».

La presència de l'objecte i les aportacions que comparteixen les participants, desencadena un treball de reflexió en l'equip centrat en la utilitat, la cura, la dignitat i el respecte. Com miro i valoro la persona a qui atenc. Com miro i valoro la persona amb qui treballo. (Fragment de registre del BES d'una sessió de supervisió a l'equip de professionals d'una llar d'avis. Els noms que apareixen no són els reals.)

FIGURA 1

Recursos creatius en contextos formatius i de supervisió



FONT: Elaboració pròpia.

El procés de treball que deriva de l'ús dels recursos creatius és individual i també col·lectiu, per això el format i l'espai en el qual es presenta és per nosaltres també un element generador: el cercle que formen les persones participants facilita que allò que un mateix descobreix i desvela ho pugui anomenar, expressar i compartir amb els altres, que al seu torn, connectaran amb els seus aprenentatges, potenciant l'aprenentatge personal i enriquint el grup; i viceversa (figura 1). Potencia la vinculació i el compromís amb un mateix, amb els altres, amb la tasca, amb l'espai i amb la institució.

Un exemple: les cartes il·lustrades del BES

> Simbolitzar sentiments i experiències a través d'imatges pot constituir un mitjà d'expressió i comunicació més poderós que la descripció verbal, i al mateix temps, és capaç de fer que tals sentiments i experiències es tornin menys amenaçadors (Dalley, 1987, p. 16).

El treball des de la metàfora i el símbol, elements principals en els recursos que estem descrivint, ajuden, com hem dit, a aproximar-nos a aspectes importants i sovint poc evidents que hem de prendre en consideració a l'hora d'abordar el procés formatiu o de supervisió.

Des de sempre les persones juguem a cartes. N'hi ha de moltes menes i per a totes les edats. Les regles canvien, els materials també, però a la base hi ha la imprescindible necessitat de relació entre les persones que hi juguen. Així, és un instrument amb el qual estem familiaritzats, que no genera desconfiança i que ens pot fer de pont en la relació amb l'altre i amb un mateix.

El joc *Cartes per a adults en família*, (http://espaibes.cat/botiga/cartes-adults-familia) creat pel BES, és un recurs projectiu que facilita la tasca d'acompanyament als grups, promovent la presa de consciència de qui són, com senten, com pensen, com actuen i per què, i cap a on volen o no anar. La funció principal és la de facilitar les relacions entre les persones i promoure l'establiment de vincles entre elles. Alhora, permeten

parlar i compartir vivències, mirades i plantejaments revisant conjuntament aquests aspectes que sovint generen un alt grau de resistència i incomoditat per parlar-ne obertament en els nostres equips i institucions.

Una de les majors virtuts d'aquest material és precisament el de ser, com ja hem apuntat, un recurs projectiu. Les cartes del BES presenten un seguit d'imatges relativament ambigües i poc estructurades. Com que no hi ha una contextualització, un abans i un després de l'escena presentada, serà la pròpia persona que les mira qui projecti els seus sentiments i pensaments sobre què és el que ha ocorregut o què descriu l'escena que està veient, com se senten els personatges i com pot desenvolupar-se la situació.

Com que la imatge pot ser interpretada en una infinitud de formes, cadascú la completa amb una part de si mateix, creant històries o interpretant les escenes mostrades segons les seves experiències passades, desitjos actuals, sentiments i necessitats, tant conscients com inconscients. Podríem dir que cadascú hi veu el que «necessita» veure-hi, o el que pot veure-hi; podent parlar així de si mateix però des d'un lloc molt protegit i confiable, molt poc exposat; podent així alliberar i verbalitzar material a vegades poc conscient, o que genera especials resistències a poder ser verbalitzat.

Són útils en múltiples contextos i situacions on es troben persones reunides a fi de desenvolupar-se, aprendre i créixer juntes. Les cartes proposen un ampli ventall de possibilitats per acompanyar des d'institucions, equips de professionals i grups de tutoria, fins a poder jugar-hi amb grups d'amics i amb la família. Tot i que es presenten amb una guia, tenen un alt grau d'adaptabilitat.

El joc de cartes consta de cinquanta-dues cartes il·lustrades organitzades en cinc categories: autoestima, autocontrol de la conducta, autocontrol emocional, estil cognitiu i relacions amb els altres. Són categories generades a partir del llibre de Ferran Salmurri *Llibertat emocional*, editat per La Magrana el 2004. Trobem, doncs, deu cartes il·lustrades per cada categoria, més dues cartes en blanc per poder incorporar aquells continguts no inclosos i que la persona conductora consideri oportuns per al treball amb el grup que dinamitza.

Cada carta es presenta dins d'una categoria i mitjançant una sèrie de preguntes proposades a la guia, es pretén facilitar la comunicació de la persona que la té amb el grup. Les preguntes són obertes perquè qui les llegeix pugui respondre al nivell d'intimitat que desitgi o pugui.

Les cartes il·lustrades del BES es poden emprar en els següents àmbits d'ús:

- Àmbit lúdic: és el més conegut. Es juga com un comú joc de cartes amb les regles prèviament establertes pel conductor o pel grup.
- Àmbit de socialització bàsica: s'utilitza per fer una presentació ràpida i senzilla de les persones participants en el grup. Es distribueix una carta a l'atzar a cada persona i se les convida a explicar allò que li suggereix la carta que ha rebut. L'objectiu bàsic és el de facilitar la comunicació sense aprofundir en cap aspecte concret.
- Àmbit operatiu: quan utilitzem les cartes per facilitar aspectes parcials (fent un treball exclusivament sobre una de les cinc categories) o per treballar l'ampliació de vocabulari, conceptes, relacions, millorar la capacitat de comunicació o d'expressar opinions. Es pot agafar una carta del conjunt i es treballa psicopedagògicament la imatge il·lustrada. Es pot treballar en grups petits cada categoria de carta. És important que el dinamitzador guiï o supervisi tot el treball.
- Àmbit relacional: és un àmbit més complex que el de socialització. Cada persona participant pot escollir la carta de què vol parlar. El temps destinat a cada participant és més llarg, està en mans de cada participant. El conductor intervindrà per entrellaçar les aportacions del grup.
- Àmbit de reflexió: en aquest àmbit el conductor proposa l'ús de les cartes per tal d'analitzar una situació crítica al context de formació o de supervisió al qual pertany el grup.

A manera de conclusió

La utilització que fem de recursos creatius en contextos de formació i supervisió de professionals de l'educació ens permet afirmar que funcionen com a mediadors de la reflexió, del diàleg i de la construcció de la identitat personal i de grup.

Els processos creatius i d'aprenentatge que afavoreixen aquests recursos faciliten el desenvolupament de les persones i dels equips i de la seva capacitat de generar situacions noves.

A través del material que emergeix en el treball, constatem que els recursos creatius:

- Generen pensament i reflexió, i possibiliten múltiples respostes.
- Incentiven un procés de cerca de la pròpia resposta, personal i d'equip.
- Permeten identificar aspectes rellevants de la història personal o de l'equip.
- Afavoreixen la construcció de la identitat personal i d'equip.
- Faciliten la presa de consciència d'aspectes rellevants del procés i de la tasca.
- Procuren fer més explícit el contingut inconscient, que d'una altra manera també actua i sovint és origen de malestar.
- Aporten més elements per identificar fortaleses, debilitats, en un mateix i en l'equip de professionals.
- Transformen pensaments, actituds i comportaments.

Bibliografia

Bárcena, H. (2015). *Històries de Nasrudín.* Barcelona: Fragmenta Editorial.

Dalley, T. (1987). *El arte como terapia.* Barcelona: Herder Editorial.

Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: Visor.

Hernández, F. (1997). *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía: La creatividad como representación cultural.* Manresa: Editorial Angle.

Lencioni, P. (2003). *Las cinco disfunciones de un equipo*. Barcelona. Empresa activa.

Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional: Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Sanchez-Ruiz J. i Chacón P. (2012). *Artemediación, un modelo en desarrollo: Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*. Jaén: COLBAA.

Tusón, J. (2008). *Això és (i no és) allò.* Barcelona: Ara Llibres.

Altres referències consultades

Acuña, E. i Sanfuentes, M. (2013). *Métodos socioanalíticos para la gestión y el cambio en organizaciones.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria Santiago de Chile.

Barcelona Espai de Supervisió. (2013). *Registres de sessions de supervisió a equips professionals.* Document inèdit, Barcelona.

Fernández, J. (1997). *La supervisión en trabajo social: Reflexiones para quienes ejercen supervisión de campo.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Foulkes, S. H. (2007). *Grupoanálisis terapéutico.* Barcelona: Cegaop Press.

Furth, G. (2002). *El secreto mundo de los dibujos.* Barcelona: Editorial Luciérnaga.

Gaínza, Hno. F. (1982). *Casi puro rezo*. Buenos Aires: Stella.

Garrido, M., Moral, G. del, González, E. i López, A. (2009). Estudio del burnout entre los profesionales de los Equipos de Tratamiento Familiar en la atención a las familias en riesgo psicosocial. *Apuntes de Psicología, 27*(2-3), 517-537. Recuperat de http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/272/272

Gay, E., Milà, M., Noguera, M. i Embuena, E. (coords.) (2004). *Condicions de seguretat i salut del treball docent.* Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, Abacus i Atlantis.

Gimeno, X. i Careta, A. (2016). *Joc de cartes per a adults en família*. Barcelona: Barcelona Espai de Supervisió.

Guerra, L., Santiago, F. i Fernandez, M. J. (2013). *Psicodiagnóstico dinámico a través de las técnicas proyectivas.* Salamanca: Amaru Ediciones.

Guimón, J. (2007). *Manual de terapia de grupos: Tipos, modelos y programas.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Jenaro, C., Flores, N. i González-Gil, F. (2007). Síndrome de burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(1), 107-120.

Leal, J. (1997). Elementos grupales e institucionales en la escuela y su repercusión sobre los sujetos. Dins Institut de Ciències de l'Educació (ICE), UdL (ed.), *Pedagogia crítica: Malestar i ocultació.* Lleida: ICE de la Universitat de Lleida.

Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Eduación, 52*(2), 1-9.

Nitsun, M. (2014). El espejo organizativo: una aproximación grupoanalítica a la asesoría de las organizaciones. Teoría. Primera parte*. Teoría y práctica grupoanalítica, 4*(1), 13-36.

Siquier, M. L., García, E., Grassano, E. i Grassano, E. N. (2003). *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Sunyer, J. M. (2008) *Psicoterapia de grupo grupoanalítica: El proceso de co-construcción de un conductor de grupos.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Yalom, I. (1986). *Teoría y práctica de la psicoterapia de grupo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Per citar aquest article:

Gimeno, X., Martínez, R., Careta, A. i Ballesteros, N. (2019). Recursos creatius en la formació i supervisió de professionals de l'educació: l'experiència de l'Equip BES (Barcelona Espai de Supervisió). *Revista Catalana de Pedagogia, 16*, 219-237.

Publicat a *http://www.publicacions.iec.cat*

Miscel·lània

La pràctica musical a l'ESO. El cas de cinc escoles concertades de Barcelona

Musical practice in compulsory secondary school. The case of five charter schools in Barcelona

Marc Miralles Garre

Estudiant de pedagogia de l'Escola Superior d'Estudis Musicals de Catalunya.

A/e: marc.miga@gmail.com

Data de recepció de l'article: 13 de febrer de 2019

Data d'acceptació de l'article: 20 de maig de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.133

Resum

La música resideix en tot ésser humà de la mateixa manera com ho fa el llenguatge. Són els gens i les condicions ambientals les que influeixen en aquesta capacitat. En la nostra societat, l'ensenyament artístic està regulat en les escoles segons el currículum i les competències bàsiques del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. L'objectiu plantejat encara el com es duu a terme la pràctica instrumental en la matèria de música a l'ESO i contrasta aquesta pràctica amb la llei d'educació. En la metodologia es van triar cinc escoles com a mostra i representació de Barcelona, i es van dur a terme entrevistes amb el professorat a càrrec de l'assignatura. Com a resultat, es compara la realitat a les aules amb el que dicta la llei. S'evidencien diverses discrepàncies en la formació del professorat, en els recursos materials necessaris com ara instruments musicals i altres suports, en el tractament metodològic dels objectius i continguts, en les oportunitats que genera aquesta art i en la importància cultural que se li dona en el nostre país.

Paraules clau

Pràctica instrumental, música en l'ESO, currículum i competències bàsiques de música, formació del professorat, instruments musicals.

Abstract

Music belongs to the human condition just as language does, and genetics and environmental conditions influence these capacities. In Catalan society, artistic education is regulated in schools according to the curriculum and the basic

competences set out by the Education Department of the Government of Catalonia. The aim of our project is to focus on how instrumental practice is carried out in the subject of music in compulsory secondary school, contrasting this practice with the guidelines set out in the education law. Five schools were chosen as a representative sample for Barcelona, and interviews were carried out with the teaching staff in charge of the subject. This research shows that both classroom methods and routines follow what the law dictates. It should also be mentioned that several discrepancies were found in teacher training, in the necessary material resources (such as musical instruments and other supports), in the methodological treatment of objectives and contents, in the opportunities generated by this art, and in the cultural importance given to it in our country.

Keywords

Instrumental practice, music in compulsory secondary school, music competences, teacher training, musical instruments.

Introducció

La música apareix d'una manera tan natural com el llenguatge (Dalla Bella, Giguère i Peretz, 2007). Són els gens i les condicions ambientals les que ens influeixen en aquesta capacitat, que és una funció biològica i resident en la naturalesa de l'ésser humà (Wallin, Merker i Brown, 2000). En la majoria de nosaltres la música suposa diversió, un moment agradable, una experiència emocionant, un sentiment, acompanyament; però és molt més que això. L'aprenentatge de la música ajuda a millorar les capacitats globals de l'individu pel fet que «afecta les estructures cognitives, motores i afectives, que incrementen les seves capacitats, i ajuda a integrar la percepció de si mateix i amb altres persones, permetent una col·laboració enriquidora perquè és cultural i artística» (Bermell i Alonso, 2014, p. 99).

El document que correspon a les competències bàsiques de l'àmbit artístic per a l'educació secundària obligatòria, descriu la competència 3 d'interpretar música de forma individual i col·lectiva utilitzant la veu, els instruments, el cos i les eines tecnològiques (Departament d'Ensenyament, 2016, p. 26). En els continguts, pel que fa al conjunt instrumental, destaca la tècnica i cura dels instruments, sincronia, interpretació, gaudi i pràctica d'un repertori variat de música antiga, tradicional, moderna, de Catalunya i d'arreu. I pel que fa a les orientacions metodològiques en els instruments i equipaments, descriu que la condició necessària per fer música en grup és que l'aula disposi d'una dotació d'instruments escolars que permeti que tothom

pugui triar i tocar diversos instruments i combinar-los a mesura que s'aborda un nou repertori.

Pel que hi ha descrit en l'anterior competència bàsica, es planteja: si totes les escoles poden adquirir instruments diversos per als seus alumnes; si saben quins instruments són els més adients, quins recursos materials són els necessaris i com es poden aconseguir; com els alumnes poden ser capaços de tocar en conjunt i els docents d'ensenyar-los; si aquests tenen la formació necessària per fer-ho; si hi ha algun mètode que pugui utilitzar el professorat; com es pot gestionar el recurs temporal tan escàs de les hores lectives de música; si hi ha una bona organització i projectes interessants que relacionin la música amb la pròpia institució…

Totes aquestes inquietuds són les que ens desperten l'interès en aquesta investigació. Pensem que la música és un ensenyament molt complex i amb una metodologia tan lliure que és fàcil perdre's, per això cal replantejar-se bé el mètode que s'utilitza per tal que surtin alumnes de l'escola, sabent fer música i sent petits intèrprets instrumentals.

Així doncs, tenint en compte el que ens aporta el conjunt instrumental i com està descrita la llei d'educació pel que fa a les competències d'aquest àmbit, en aquesta recerca pretenem esbrinar si a les escoles es duu a terme aquest ensenyament i si els alumnes saben fer música i la saben fer en grup. Per abastar aquest estudi, hem agafat algunes escoles de Barcelona, ja que són nombroses i amb models diversos. Algunes d'aquestes escoles practiquen el conjunt instrumental, d'altres no. De raons en trobem moltes, el que ens interessa és saber el com i per què ho fan de determinada manera, i valorar-ho.

Metodologia

Els objectius principals de la recerca eren saber com es duu a terme la pràctica instrumental en la matèria de música a l'ESO i contrastar aquestes pràctiques segons la llei d'educació. La metodologia emprada, d'una banda, es basa en induccions a partir d'observacions i entrevistes, i de l'altra, pretén fer una revisió de les competències artisticomusicals relacionades. És una investigació descriptiva qualitativa i s'expressa de manera narrativa.

L'estudi es va dur a terme entre el novembre del 2018 i finals de gener del 2019. D'entre totes les escoles concertades de Barcelona, es van triar cinc casos amb diversitat de condicions i es va realitzar una entrevista amb cada una de les mestres de música de secundària. Les preguntes es van fer en persona i en les respectives escoles d'on formaven part. Principalment, el focus d'atenció es va dividir en tres seccions. La primera era contextualitzar l'escola; el nombre de línies per curs, la quantitat d'alumnes per classe i la tipologia d'aquests; la distribució de l'assignatura i l'optativa en els quatre anys d'ESO; la formació i trajectòria del docent, i els recursos de l'escola. La segona secció es va centrar en com es duia a terme la classe; l'equivalència entre teoria i pràctica, els instruments emprats en la pràctica, l'afrontament en el conjunt, la subdivisió del grup, mètodes, organització, audicions i espectacles, motivació, etc. I per acabar, es va preguntar l'opinió personal del docent sobre com seria el seu model ideal de classe de música.

Paral·lelament, a través del web d'ensenyament del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, es van descarregar les publicacions sobre el currículum i les competències bàsiques de l'assignatura de música, per fer una breu revisió i així contrastar-ho amb les respostes de les escoles analitzades.

Els resultats

TAULA 1

Escoles concertades de Barcelona on s'han fet les entrevistes

Escoles	Barri	Nivell socioeconòmic	Línies/curs	Pràctica instrumental	Conjunt instrumental
Escola 1	Sant Antoni	Mitjà	4	Sí (flauta)	No
Escola 2	Dreta de l'Eixample	Mitjà	2	Sí (bateria i percussió)	Sí
Escola 3	Sant Gervasi-Galvany	Alt	3	Sí (instruments Orff i veu)	Sí
Escola 4	Sarrià	Alt	4	No	No
Escola 5	Verdun	Baix	1	Sí (instruments varis i veu)	Sí

FONT: Elaboració pròpia.

Per tal de mostrar una primera visió general de les escoles que s'han pres com a mostra, a la taula 1 es visualitza una comparació entre els diferents centres, per emmarcar aquestes escoles com a representació de Barcelona, en la seva diversitat pel que fa a les escoles concertades.

La primera diferència analitzada se centra en la distribució horària de la matèria. En el currículum està descrit que música es farà al primer curs amb 3 h lectives i al tercer curs amb 1 h lectiva. Al quart curs s'ofereix l'optativa amb 3 h lectives. La realitat és que cada escola adapta aquesta distribució a les seves necessitats. Totes ofereixen música com a assignatura obligatòria dos anys (entre 1r i 3r). Durant aquests dos anys fan 2 h lectives a la setmana. Totes ofereixen l'optativa de música a quart i algunes al curs d'entremig.

Pel que fa a la formació del professorat, és molt divers. Cal destacar que tots els docents entrevistats van ser dones. En l'escola 1 i 4, són graduades en musicologia i amb estudis musicals de grau professional. En l'escola 2 i 5, són graduades en educació primària i amb el grau professional de música. En l'escola 3, és graduada superior de pedagogia musical. S'ha de tenir en compte que el grau professional de música, tot i ser un títol oficial, no està inclòs en els requisits per ser docent a secundària. I un nombre considerable de professors de música han estudiat magisteri amb una formació musical de grau mitjà, com descriuen Botella i Gimeno (2014, p. 168). La musicologia i el grau superior de música són els títols requerits. Cal tenir en compte que el primer se centra en un vessant més teòric, i el segon se centra més en la pràctica d'aquesta art.

Així doncs, l'estil educatiu d'aquests docents ve determinat per la seva formació i per les capacitats i els recursos dels quals disposa. Això fa que cada centre imparteixi les classes d'una manera completament diferent de la resta.

La interpretació instrumental es practica en totes les escoles excepte una. La docent d'aquesta escola creu que no és factible aprendre un instrument trenta alumnes alhora. En l'optativa de 4t curs, els alumnes fan un musical cantant i tocant instruments. Les quatre escoles restants fan instrument.

La primera practica flauta, que és un instrument senzill i fàcil de tocar. En el primer any, la professora ensenya per imitació a la mateixa aula. En el segon any, els alumnes aprenen per imitació a través de vídeos que penja la docent a la plataforma de l'escola, i són avaluats penjant a la mateixa plataforma el vídeo d'ells tocant aquella cançó.

La segona escola divideix el grup en dues parts, mentre uns fan exercicis d'audició a l'ordinador, el grup restant aprèn a tocar la bateria. Hi ha una bateria a l'aula, la professora ensenya l'exercici, i d'un a un, passen a tocar-lo. També fan diverses activitats de percussió corporal. A tercer, ofereixen una optativa de caixó flamenc, i a quart, ofereixen una optativa en la qual segueixen fent bateria, percussió corporal i caixó, llenguatge i cinema.

La tercera escola dedica una de les hores a la setmana a fer instruments Orff. La majoria de peces musicals les fan a l'uníson, i algunes més treballades, les fan a diverses veus. Els alumnes que volen, també canten. Una característica singular d'aquesta escola és que ofereix un itinerari de primària i secundària musical. Aquests alumnes, a l'hora de música, surten de l'aula i treballen la música a part. Per als alumnes que ja toquen instruments i tenen més nivell, la professora els fa partitures adaptades, per seguir la peça del conjunt.

La cinquena escola està formada per alumnes molt inquiets, i la professora gairebé sempre fa classes pràctiques adaptant cançons de l'actualitat, per fer-les cantades i amb els instruments de què disposa a l'aula (un teclat, uns pocs instruments Orff i alguns instruments de percussió).

Com a projecte d'espectacle/audició/concert, l'escola 3 fa actuacions en esdeveniments de l'escola (Nadal, Sant Jordi, final de curs, etc.). I a l'escola 2 i 4, els alumnes de l'optativa de 4t fan una actuació a final de curs.

Finalment, com a recull de les opinions d'aquestes docents, cal destacar que la majoria desitjarien disposar d'instruments Orff i de percussió per a tots els alumnes. També creuen que és un gran avantatge poder desdoblar els alumnes en dos grups per poder treballar més adequadament el conjunt instrumental.

En la revisió del currículum i les competències bàsiques de música, s'han retratat els objectius principals de la matèria relacionats amb la pràctica instrumental, que són aquests:

> 1. Utilitzar la veu, els instruments i el cos per expressar-se musicalment de forma creativa i personal.
>
> 4. Conèixer i aplicar tècniques instrumentals i vocals bàsiques per a la interpretació i la creació musical i per a l'expressió corporal.
>
> 5. Participar, de forma responsable i proactiva, en activitats musicals organitzades a l'aula, al centre o a la comunitat educativa afavorint la cooperació i el treball comú.
>
> 10. Valorar l'escolta, la pràctica i la creació musicals com a fonts de gaudi, d'enriquiment personal i de coneixement d'un mateix i del món.
>
> (Departament d'Ensenyament, 2015, p. 205)

Pel que fa a les competències bàsiques, en la dimensió de l'expressió, interpretació i creació, les competències relacionades amb la pràctica instrumental són:

- Competència 3. Interpretar música de forma individual i col·lectiva utilitzant la veu, els instruments, el cos i les eines tecnològiques.
- Competència 5. Compondre amb elements dels llenguatges artístics utilitzant eines i tècniques pròpies de cada àmbit.
- Competència 6. Experimentar i/o improvisar amb instruments i tècniques dels llenguatges artístics.

I en la dimensió de societat i cultura, es destaca:

- Competència 9. Gaudir de les experiències i creacions artístiques com a font d'enriquiment personal i social.

(Departament d'Ensenyament, 2016, p. 25-81)

Discussió i conclusions

La primera conclusió que es va extreure demostra que el que es diu a la llei d'educació de la LOE respecte al currículum i les competències bàsiques de música és una cosa i

que la realitat a les aules és molt diferent. D'altra banda, la formació del professorat, majoritàriament, no és la requerida, segurament per la falta de personal amb la necessària formació musical. Això fa que molts docents no tinguin la formació necessària per dur a terme una pràctica instrumental de qualitat. La música és molt complexa i un bon professor de música n'ha de dominar tots els vessants, com el llenguatge musical, l'harmonia, la rítmica, la composició, la interpretació instrumental (vocal, instruments de percussió, melòdics i harmònics), la direcció, la informàtica musical, la història, els audiovisuals…, entre molts d'altres. Quan hi ha manca d'alguna formació d'aquestes, es crea un desequilibri en l'assignatura i el docent inclina la seva tendència d'ensenyar cap a allò que domina, deixant de fer altres continguts requerits.

Així doncs, d'acord amb Fernando López Calatayud i M. Ángeles Bermell Corral (2016), «la formació del professorat de música a Espanya dona per un ampli camp d'investigació, a través del qual es posa de manifest la importància de dotar d'una òptima preparació aquests futurs docents» (p. 215). Sobretot, es tracta d'estudis superiors musicals en els quals hi hagi tant qualitat interpretativa com qualitat sobre continguts teòrics i didàctics. Amb el màster o certificat d'aptitud pedagògica (CAP) per ser professor de música a l'ESO, pot no ser suficient, ja que per ser un bon docent i pedagog de l'àmbit, abans cal ser un bon músic.

La gran majoria d'escoles practiquen instruments, però amb força dificultat arriben als requisits que se'ls demana. Primer de tot, com a recurs material és necessari l'adquisició d'instruments a les escoles. De la mateixa manera que no es podria donar classe d'informàtica sense ordinadors, no es pot donar classe de música sense instruments. Així doncs, els centres educatius haurien d'invertir a dotar l'escola dels instruments musicals per dur a terme la matèria de música, ja que la majoria de docents opinen que els cal molt més material.

Per a la tria d'instruments, en tenim de tots colors, però per aconseguir la meta proposada no ens hem de centrar tan sols en un instrument com la flauta, que sí que és un instrument amb grans possibilitats, tal com descriu María Esperanza Jambrina Leal (2009, p. 123), però no s'ha d'oblidar que hi ha molts més instruments, també senzills de tocar i que atrauen molt més els alumnes, com són els instruments Orff i

sobretot els instruments folklòrics, com afirmen Francisco Sosa Godoy i Yeray Rodríguez Montesdeoca (2010, p. 181). Tot i ser una edat complicada, no s'ha de deixar de practicar l'instrument que totes les persones portem a dins, la veu: «Sabem que cantar potencia els coneixements musicals, com el ritme, la pulsació, el sentit de l'harmonia, la melodia, el fraseig, la dinàmica, la respiració, l'educació de l'oïda de forma global, sense deixar-nos de remarcar que a través del cant podem potenciar la memòria, la intel·ligència, la voluntat, el sentit estètic, la creativitat, la comunicació, la sociabilitat…» (Sellés, 2004, p. 8). A més, la pràctica d'aquest art donarà com a fruit la possibilitat que l'alumnat participi en esdeveniments de l'escola, aportant actuacions, espectacles i audicions musicals que enriquiran el centre i les persones que el formen.

Així doncs, la majoria d'escoles entrevistades no tenien aquesta possibilitat per la falta d'aquesta pràctica, cosa que comporta no poder oferir aquest plus que aporta tant als alumnes.

El currículum i les competències bàsiques publicades per l'Administració pública no concorden amb la realitat de les aules. Sembla que no hi ha cap mena de valoració ni control de qualitat sobre l'assignatura, cosa que fa pensar que és una matèria una mica descuidada, ja que se li dona poca importància i manca de continuïtat durant tots els cursos, i és una de les assignatures amb menys hores lectives. En resum, cal un replantejament de com volem que sigui la música al nostre país i si se li dona la importància que mereix.

Bibliografia

Bermell, M. A. i Alonso, V. (2014). La aportación de las agrupaciones musicales escolares a la sociedad. *Revista Internacional de Ciencias Humanas, 3*(1), 93-101. Recuperat de https://journals.epistemopolis.org/index.php/humanidades/issue/viewIssue/35/229

Botella, A. M. i Gimeno, J. V. (2014). Estudio sobre la actitud del profesorado de música de enseñanza secundaria hacia la audición musical y su tratamiento curricular en los libros de texto. *Revista Fuentes, 15*, 161-186.

Departament d'Ensenyament (2015). *Educació, currículum, educació secundària obligatòria*: Catalunya: Currículums, 373.5 (467.1). Recuperat de

http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0023/fe124c3b-2632-44ff-ac26-dfe3f8c14b45/curriculum_eso.pdf

— (2016). *Competències bàsiques de l'àmbit artístic: Música: Educació visual i plàstica: Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Recuperat de http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-ambit-artistic.pdf

Dalla Bella, S., Giguère, J-F. i Peretz, I. (2007). Singing proficiency in the general population. *Journal of The Acoustical Society of America, 121*(2), 1182-1189.

Jambrina, M. E. (2009). La flauta dulce en el currículo de Educación Musical de los Centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Campo Abierto. Revista de educación, 28*(2), 121-135.

López, F. i Bermell, M. A. (2016). La especialidad de Música del Máster de Profesor de Educación Secundaria: Análisis de los planes de estudio de las universidades españolas ofertantes. *Revista de Investigación en Educación, 14*(2), 205-219. Recuperat de http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/214/226

Sellés, M. A. (2004). *El cant coral a secundària: Repertori popular, tradicional i modern, basat en peces i autors Catalans*. Recuperat de www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200304/memories/840m.pdf

Sosa, F. i Rodríguez, Y. (2010). Análisis de la práctica instrumental en la educación secundaria obligatoria. *El Guiniguada: Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación, 19,* 169-186.

Wallin, N., Merker, B. i Brown, S. (eds.) (2000). *The origins of music*. Cambridge, MA: MIT Press.

Altres referències consultades

Bermell, M. (2002). Estrategias educativas de la expresión musical y movimiento en la formación del profesorado. *Música y Educación, 52,* 99-116.

— (2004). Bases de la investigación musical. *Música y Educación, 60*, 109-123.

Per citar aquest article:

Miralles, M. (2019). La pràctica musical a l'ESO. El cas de cinc escoles concertades de Barcelona. *Revista Catalana de Pedagogia, 16*, 241-251.

Publicat a *http://www.publicacions.iec.cat*

La formació dels i les mestres de música de primària a les universitats de Catalunya

Training of primary school music teachers in Catalan universities

Roger Vallès Tortosa

Estudiant al Taller de Músics.
A/e: rogervt26@gmail.com

Data de recepció de l'article: 12 de febrer de 2019

Data d'acceptació de l'article: 20 de maig de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.134

Resum

L'educació dels nens i nenes té un paper vital en la nostra societat. Els i les mestres són els encarregats de donar-los l'atenció pedagògica adequada durant bona part de la seva infància. L'objectiu d'aquesta investigació és analitzar i comparar els diferents plans d'estudi de la menció de música del grau d'educació primària de totes les universitats de Catalunya. Actualment el grau d'educació primària és la carrera en la qual els mestres, en la seva formació inicial, reben els continguts i les competències necessàries per exercir el seu rol. El recull de les dades s'ha dut a terme exclusivament a través dels webs de les universitats i els resultats s'han agrupat en tres blocs: característiques generals de la menció, els requisits per poder cursar-la i les assignatures que la formen. Els resultats han estat comparats amb diferents articles i llibres publicats d'altres autors i les metodologies més rellevants de l'educació musical. Com a conclusió, es planteja que les hores de la formació específica per als futurs mestres de música són insuficients per adquirir tots els coneixements que demana la docència musical en una escola de primària.

Paraules clau

Mestre de música, educació primària, currículum, menció de música, grau d'educació primària, formació.

Abstract

Children's education plays a vital role in our society. Teachers are responsible for providing suitable pedagogical assistance to children during a significant part of their childhood. The aim of this research is to analyse and compare the different curricula of the music major of the bachelor's degree in Primary Education Teaching of all the Catalan universities. Currently, the Primary Education Teaching bachelor's degree is a study programme in which teachers receiving their initial training are conveyed the contents and necessary skills to exercise their function. Data collection has been carried out exclusively through university websites and the results have been classified in three blocks: general characteristics of the speciality, previous requirements, and courses offered. The results have been compared with different articles and publications of other authors and the most important methodologies of musical education. It is concluded that the hours of specific training for future music teachers are insufficient to acquire all knowledge required to teach music in a primary school.

Keywords

Music teachers, primary education, curricula, music major, bachelor's degree in Primary Education Teaching, training.

Introducció

L'educació primària és una etapa educativa que s'encarrega de l'educació dels nens i nenes a partir dels sis anys. És una etapa obligatòria dins de l'ensenyament formal i està dividida en sis cursos. El paper de l'educació en la formació dels individus i en el desenvolupament de la societat és inqüestionable. L'educació té una incidència vital dins la societat i només és possible a partir de la formació de les persones (Belavi i Murillo, 2016). Els i les mestres són els encarregats d'acompanyar els infants durant aquesta etapa i per això el seu important paper està sempre en constant revisió i en constant canvi.

La formació inicial dels mestres és fonamental per poder oferir una correcta educació dels infants. És indispensable formar de manera conscient els mestres des del començament, ja que són i seran els encarregats de donar l'atenció pedagògica adequada els nens i nenes en la seva infància (Barba, 2018). És responsabilitat de cada docent tenir un marc teòric que doni suport a l'acció educativa i que busqui el desenvolupament integral de l'alumnat (Escobar, 2006). Actualment, el grau en educació primària és la formació que prepara i transmet els continguts i les competències necessàries als futurs i futures mestres per poder exercir aquest rol.

> Me he interesado mucho por la educación y creo, ante todo, que es muy importante que no solo sepan de música los músicos, sino todos. Es una parte fundamental, tanto de nuestra civilización como de nuestra vida interior (Hans Werner Henze, citat per Russomanno, 1999, p. 76).

Amb la LOGSE (1990) es va començar a regularitzar l'ensenyament musical a les escoles i la consegüent creació de places per a mestres especialistes en educació musical. Malgrat això, amb la LOGSE, la incorporació de la matèria de música al currículum escolar va anar acompanyada d'una reducció d'hores i protagonisme de l'assignatura de música que s'ha mantingut fins ara. La LOE (2006) va dur a terme un important canvi curricular dins del grau de magisteri. Fins aquell moment, des de l'aplicació de la LOGSE, hi havia diferents especialitats del grau de magisteri. Els mestres s'especialitzaven des del principi en un àmbit en concret. D'una banda, hi havia l'especialitat en l'educació primària, i de l'altra, hi havia altres especialitats com la de música, l'educació física, l'educació especial, etc. Tampoc existia l'actual grau d'educació infantil i, en canvi, hi havia l'especialitat de magisteri en educació infantil. A partir de l'aplicació de la LOE, la formació dels i les mestres es va dividir en només dos graus diferents, el grau en educació primària i el grau en educació infantil. Dins del grau d'educació primària existeix la possibilitat de cursar diferents mencions que serveixen per especialitzar-se com a mestres en algunes assignatures com ara anglès, educació física, música, etc.

Amb aquest canvi, per ser mestre de música a primària, es va passar d'haver de cursar una carrera de tres anys especialitzada en educació musical, a haver de cursar una carrera de quatre anys, pràcticament amb els mateixos continguts per a tots els mestres en la seva formació inicial. Només una vuitena part dels continguts de la carrera estan destinats a les diferents especialitats. Aquesta gran reducció d'hores de formació especialitzada ha portat molt de debat i polèmica (Díaz, 2005).

La metodologia seguida

La metodologia utilitzada per aquest treball ha consistit en una comparació dels diferents plans d'estudi de la menció de música del grau d'educació primària de totes les universitats de Catalunya: la Universitat de Barcelona (UB), la Universitat Autònoma

de Barcelona (UAB), la Universitat de Girona (UdG), la Universitat de Vic (UVic), la Universitat Rovira i Virgili (URV) i la Universitat de Lleida (UdL). No s'han analitzat els dobles graus de magisteri i educació infantil ni els graus en llengua anglesa perquè es dona per suposat que tenen les mateixes característiques en l'àmbit curricular. El recull de les dades s'ha dut a terme exclusivament a través dels llocs web de les respectives universitats i s'han recollit en tres taules comparatives que fan referència als tres blocs que s'expliquen a continuació. Tots els plans docents analitzats són del 2018.

TAULA 1

Els requisits per poder cursar la menció de música

UdG, UVic, URV, UdL	No hi ha cap requisit, es garanteix la formació bàsica
UAB	El grau elemental o fer una prova equivalent
UB	Prova d'accés

FONT: Elaboració pròpia.

TAULA 2

Les característiques generals

	UB	**UAB**	**UdG**	**UVic**	**URV**	**UdL**
Crèdits (ECTS)	27	30	21	30	21	18
Any que es cursen	4t	4t	2n, 3r, 4t	3r i 4t	2n, 3r, 4t	4t
Nombre d'assignatures	6, 3 de 3 ECTS i 3 de 6 ECTS	5 de 6 ECTS	7 de 3 ECTS	5	7 de 3 ECTS	2 de 9 ECTS
Pràctiques obligades de la menció	Pràctiques III del 4t curs (9 ECTS)	Pràcticum V del 4t curs (12 ECTS)	Pràcticum II del 4t curs (10 ECTS)	Pràctiques III del 4t curs (18 ECTS)	No és obligatori cursar les pràctiques	12 ECTS dins dels 20 de les pràctiques III

FONT: Elaboració pròpia.

A l'hora de comparar s'han analitzat diferents aspectes dividits en tres blocs. Un primer bloc (taula 1) recull els requisits que es demanen per entrar a la menció. És un aspecte que s'ha considerat molt important perquè marca el punt de partida. El segon

bloc (taula 2) recull les característiques d'interès del grau i la menció que s'han considerat com a generals, els crèdits de la menció, l'any que cursen les optatives de la menció i el nombre d'assignatures de la menció. A l'últim bloc (taula 3) s'analitzen les assignatures que es cursen classificant-les segons el seu contingut.

La discussió de les dades

La mitjana de crèdits destinats a la menció de música és de 24,5. Segons l'EEES (l'espai europeu d'educació superior), un crèdit és equivalent a una càrrega lectiva d'entre 25 i 30 hores. Per tant, la mitjana d'hores que es destinen a la formació de l'alumnat dins la menció de música és d'entre 612,5 i 735. Tenint en compte la reducció d'hores de formació específica que hi va haver amb la LOE, es planteja el dubte de si es destinen el suficient nombre d'hores a la formació específica per als futurs mestres de música.

Seguint amb aquesta línia, la majoria d'universitats cursen la menció al 4t any. Tenint en compte que quatre de les sis universitats parteixen des de zero a l'hora de transmetre els continguts musicals, és difícil entendre com l'alumnat pot adquirir amb tan sols un any tots els continguts musicals necessaris per exercir de mestre de música. Vilar (2001), a la seva tesi doctoral, explica que en alguns casos alumnes que cursen estudis musicals fora de l'escola, a 3r de primària ja tenen més coneixements musicals que el professor, una mancança que es fa evident a la classe i com a conseqüència, l'alumne s'avorreix i es desmotiva.

Una petició reiterada que fa temps que està sobre la taula és la necessitat de comptar amb una prova d'accés de coneixements musicals que eviti que l'alumnat sense cap mena de formació musical pugui cursar la carrera (Díaz, 2005). Només les dues universitats de Barcelona, la UB i la UAB, tenen requisits o prova d'accés per poder cursar la menció de música. Això podria ser degut a la gran quantitat d'estudiants que volen estudiar el grau de primària a Barcelona en comparació amb les altres quatre universitats que ofereixen el grau i, per tant, seria un procés de selecció.

La UAB, per exemple, té com a requisit haver cursat el grau elemental de música. Tenint en compte que el grau elemental és equivalent a uns quatre anys de formació musical, és difícil que el nivell dels futurs mestres de música que surten de la UAB o de la UB sigui el mateix que els que surten de la UdG, UVic, UdL o URV, on es garanteix la

formació bàsica per a tothom i es comença des de zero. Seguint amb aquesta línia es pot plantejar també el debat de si a la carrera s'han d'invertir les hores de formació a transmetre continguts musicals als futurs professors o, en canvi, s'han de transmetre els coneixements necessaris per aprendre com ensenyar aquests continguts als alumnes en un futur.

TAULA 3
Les àrees que es cursen

	UB	UAB	UdG	UVic	URV	UdL
Generals						
Didàctica general de la música						
Formació vocal						
Didàctica de la veu						
Formació auditiva						
Didàctica d'audició						
Formació de direcció						
Didàctica de la direcció						
Formació instrumental						
Didàctica de l'instrument						
Creativitat i/o improvisació						
Formació en la dansa i/o el moviment						
Didàctica de la dansa i/o el moviment						
Conjunt instrumental escolar						
Ús de les noves tecnologies						

Nota: les caselles en verd són les àrees que es cursen a les respectives universitats i les caselles en vermell les que no es cursen.

FONT: Elaboració pròpia.

Tal com es pot veure a la taula 3 s'analitzen les assignatures que es cursen a les diferents mencions, a partir dels resultats obtinguts. L'estudi està enfocat sobretot en

l'anàlisi de les diferències que hi ha entre les universitats amb els continguts treballats. Hi ha quatre assignatures presents pràcticament a totes les universitats. La quantitat d'assignatures de didàctica varia depenent dels continguts que es treballen.

D'altra banda, hi ha les assignatures generals, en les quals s'han agrupat totes les assignatures que treballaven continguts de llenguatge musical, història, etc. L'única universitat que no té cap assignatura que se centri en continguts musicals més generals és la UB. Contrastant aquest fet, però, la UB és la universitat que treballa més continguts específics a diferència de les altres.

La formació vocal és present també pràcticament a totes les universitats, ja que és l'instrument principal amb el qual es treballa a l'aula. El cant és un dels procediments més efectius i més complets per a la iniciació musical (Prieto, 2001).

La formació auditiva ja no està tan present com els continguts esmentats fins ara tot i que la majoria d'universitats treballen aquest aspecte de l'educació musical. Kodaly defensava que el que no pot escoltar, no pot ser músic. Afirmava també que no existeix cap cultura musical que hagi estat creada per una persona sorda. Kodaly també afirma que l'educació de l'oïda només pot tenir èxit si es comença a treballar des de ben petits, idea que també defensa el pedagog i músic Edgar Willems (Prieto, 2001).

Així doncs, tenint en compte a més a més que el treball auditiu és un contingut que forma part del currículum de primària dins l'assignatura de música, es pot afirmar que hi ha una mancança formativa en aquest àmbit en algunes universitats, ja que és un aspecte essencial per a un professor de música.

Jaques-Dalcroze, pedagog i músic molt important, basa la seva metodologia en el ritme i el moviment del cos (Bachmann, 1998). D'aquesta manera (Díaz, 2017) remarca la importància de la dansa com a eina per adquirir continguts i conceptes musicals. La dansa, dins l'àmbit educatiu, contribueix a l'autoconeixement del cos i a la valoració positiva d'un mateix i, per tant, contribueix a la formació de l'autoconcepte i afavoreix una millor autoestima (Domínguez i Castillo, 2017).

En el cas de la dansa i el moviment es pot veure que només dues universitats destinen una assignatura a la formació d'aquest branca. Tenint en compte que la dansa i el

moviment és un contingut que es treballa dins l'assignatura de música a primària i es troba dins del currículum d'educació primària, és difícil d'entendre que no se li doni certa importància o, directament, no es treballi.

Després tenim el cas de la formació en la direcció, que només hi ha dues universitats que especifiquin a l'assignatura que treballen aquest aspecte. Una situació difícil d'entendre tenint en compte que és un contingut indispensable per poder realitzar la feina de professor de música, ja sigui dirigint una cançó cantada o dirigint el conjunt de flautes, per exemple.

Jaques-Dalcroze, a la seva metodologia, s'oposa radicalment a fer servir sempre audicions a l'aula com a eina de treball. Són un bon recurs com a suport, per treballar el moviment i per posar exemples, però per davant de tot, defensa la música improvisada del mestre com a eina principal per treballar (Bachmann, 1998). Carl Orff, a la seva metodologia, també dona molta importància a la improvisació a través dels instruments Orff, presents a la majoria d'aules de música (Lahoza, 2012). Tant Orff com Jaques-Dalcroze, dos dels principals pedagogs en el desenvolupament de l'educació musical, donen molta importància a la improvisació i la creativitat. Tot i així, només dues universitats, la UdG i la URV, tenen una assignatura enfocada principalment en aquest aspecte.

Partint també d'aquestes dues metodologies, es pot parlar també de la formació de la pràctica instrumental que reben els futurs mestres de primària. Jaques-Dalcroze va dir que els ritmes marcats pel mestre amb les mans aconsegueixen ser imitats pels nens amb exactitud, força i intel·ligència, però no els inciten a completar-los o a manifestar-los de forma personal, mentre que si es toquen amb el piano, transmeten alegria i entusiasme (Bachmann, 1998). Actualment, en general, els mestres en la seva formació inicial adquireixen coneixements musicals i instrumentals en un nivell bastant elemental, i gairebé mai es tracta d'un instrument melòdic o harmònic com el piano o la guitarra (Epelde, 2011).

Tenint en compte les aportacions esmentades és evident la necessitat d'incrementar la formació instrumental dins la menció de música. Tot i això, els resultats obtinguts ens mostren el contrari. La formació instrumental com a assignatura està present només a

la meitat de les universitats. Es pot afirmar, doncs, que actualment la meitat dels mestres de primària no reben formació instrumental, explicat amb altres paraules, no saben tocar un instrument de música. Una mancança greu dins la carrera tenint en compte que estem parlant de l'assignatura de música.

L'ús de la tecnologia a les aules és una realitat que permet donar resposta a diferents demandes de la societat i l'alumnat (Vicente, Marín i Cepeda, 2018). El 2010 es va produir un canvi important a les aules amb el projecte Programa Escola 2.0 que va impulsar l'ús de les tecnologies educatives a les aules a tot el país. Diversos estudis sobre tecnologia educativa donen molta importància a la implantació i l'ús de la tecnologia dins les escoles (Tejada i Pérez, 2016). Malgrat tot, com es pot veure a la tercera taula, només la UdG destina una assignatura sencera a la formació de l'alumnat sobre l'ús de les tecnologies. Aquí es pot veure una mancança important en aquest sentit i una falta d'adaptació en el context educatiu actual.

Les conclusions

L'objectiu d'aquesta investigació era analitzar i comparar els diferents plans d'estudi de la menció de música del grau d'educació primària de totes les universitats de Catalunya. Després de la recollida de dades i la discussió s'han extret tres conclusions:

– Donades totes les dades recollides es planteja que les hores de la formació específica per als futurs mestres de música en la menció de música són insuficients.

– La comparativa entre diferents universitats mostra grans divergències en els seus plans d'estudi, especialment en la seva formació instrumental, de direcció, de dansa, i d'improvisació i creativitat.

– Es constata un dèficit en la formació instrumental, d'improvisació, creativitat i noves tecnologies aplicades a la música.

Bibliografia

Bachmann, M. (ed.) (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze: Una educación por la música y para la música.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Barba, E. (2018). Importancia de la formación docente en Educación Inicial: experiencia personal. *Revista Illari, 5,* 38-40. Recuperat de http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/398/1/Revista%20Illari%20005%2040-42.pdf

Belavi, G. i Murillo, F. J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 5*(1), 13-34. DOI: 10.15336/riejs2006.5.1

Díaz, A. M. (2017). Adquisición de conceptos musicales a través de la danza. *Revista de educação e humanidades, 13*, 109-119.

— (2018). Adquisición de conceptos musicales a través de la danza. *Dedica: Revista de Educação e Humanidades, 13*, 109-119. Recuperat de http://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/7243/6440

Díaz, M. (2005). La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 52,* 23-38. Recuperat de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1209140264.pdf

Domínguez, C. L. i Castillo, E. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 17*(1), 73-80. Recuperat de https://revistas.um.es/cpd/article/view/291931/211461

Epelde, A. (2011). Importancia del teclado como recurso para el maestro de Música: estudio cualitativo-cuantitativo en la Comunidad Andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. *Revista de Investigación en Educación, 9*(1), 33-47.

Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Revista de Educación Laurus, 12*(21), 269-288. Recuperat de http://www.redalyc.org/pdf/761/76102112.pdf

Lahoza, L. I. (2012). El pensamiento pedagógico de Orff en la enseñanza instrumental. *Revista Arista Digital, 24,* 29-34.

Prieto, R. (2001). El perfil del maestro de Primaria especialista en Educación Musical. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 40,* 175-185. Recuperat de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223574019.pdf

Russomanno, S. (1999). «La música sin gestos no puede vivir». Conversación con Hans Werner Henze. *Doce Notas Preliminares*, *3*, 75-79.

Tejada, J. i Pérez-Gil, M. (2016). Diseño y evaluación de un programa informático para la educación musical de maestros no especialistes: El caso EMOLab. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 13*, 22-49.

Vicente, R. M., Marín, D. i Cepeda, O. (2018). Análisis de materiales didácticos musicales para Primaria en la escuela digital. *Revista Electrónica de LEEME, 42*, 1-15. DOI: 10.7203/LEEME.42.10942

Vilar, M. (2001). *De la formació inicial dels mestres d'educació musical a la pràctica professional: anàlisi i avaluació* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya.

Altres referències consultades

Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical, 3,* 11-21. Recuperat de http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52/18

Castillo, M. i Gamboa, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista Electrónica Diálogos Educativos, 12*(24), 55-69. Recuperat de http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1055/1067

Per citar aquest article:

Vallès, R. (2019). La formació dels i les mestres de música de primària a les universitats de Catalunya. *Revista Catalana de Pedagogia, 16*, 253-264.

Publicat a *http://www.publicacions.iec.cat*

Els orígens de l'Escola Lavínia[1]

The origins of the Lavínia School

Montserrat Camps Mundó i Carme Sala Sureda

Mestres i formadores de professorat.
A/e: salasureda@gmail.com

Data de recepció de l'article: 24 de febrer de 2019

Data d'acceptació de l'article: 20 de maig de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.135

Resum

El desig i la necessitat d'alliberar l'escola de les rèmores del franquisme, als anys setanta, va mobilitzar pares i mestres a emprendre reptes importants per a retornar-li els valors i les pràctiques democràtiques que havien estat vetats. L'Escola Lavínia del barri de les Corts n'és un testimoni. Era una escola laica, oberta, creativa, integradora, participativa i on tot es feia en català. La col·laboració dels pares, el treball en equip dels mestres i la bona disponibilitat d'amics i de professionals externs (del teatre, pintors, negocis, museus) van fer possible convertir una utopia en una realitat de benestar per aprendre, compartir i fer bones amistats entre els alumnes, que després de cinquanta anys encara són ben presents.

Hi havia una gran curiositat i voluntat d'estudi dels models pedagògics que ens van precedir i envers els que en el present ens oferien reflexió, mètodes i tècniques per consolidar el projecte d'escola. En aquest sentit, el lligam amb el moviment Freinet, Pedagogia Institucional (França) i MCE (Itàlia) en són una bona mostra.

Aquest text, una síntesi del llibre *Escola Lavínia*. *Els orígens d'un referent pedagògic*, pretén difondre el plantejament d'una escola en un moment històric determinat. Ajudar a veure el lligam de l'escola amb la realitat política, social i econòmica d'un període concret. Aquest recull de vida quotidiana, amb testimonis d'alumnes, mestres i pares, i les reflexions, dubtes, temptatives, encerts i desencerts, constitueix la millor definició d'aquest espai escolar com a lloc per comunicar-se, descobrir, aprendre, participar, relacionar-se i gaudir tot creant i inventant. Finalment, un aspecte clau era mantenir la ferma convicció de

1. Síntesi del llibre *Escola Lavínia*. *Els orígens d'un referent pedagògic*. L'objectiu d'aquest text és presentar dades, documents, records i sobretot vivències, maneres de fer, treballar i viure a l'Escola Lavínia i molt concretament en la seva primera dècada.

potenciar els valors d'humanitat i de democràcia en la consciència dels nostres alumnes.

Paraules clau

Educació, antifranquisme, renovació pedagògica, escola oberta, Freinet, cooperativa.

Abstract

The will and need to free the school from the bonds of the Franco regime in the 1970s prompted parents and teachers to take up the major challenges involved in restoring the values and democratic practices that had been banned until then. The Lavínia School in Barcelona's Les Corts district bears witness to this. It was an open, creative, integrating and participatory secular school where everything was done in the Catalan language. Parents' collaboration, the teamwork of teachers, and the willingness of friends and external professionals (theatre professionals, painters, businesspeople, museum experts) made it possible to turn a utopia into the reality of a favourable atmosphere for learning, sharing and establishing strong friendships among students, still evident after fifty years.

There was a great curiosity and desire to study the pedagogical models that preceded us and those that at the time offered us an opportunity for reflection, as well as methods and techniques to consolidate the school project. In this respect, the link with the Freinet institutional pedagogy movement (France) and MCE (Italy) is a good example.

This paper is a synthesis of the book *Escola Lavínia*. *Els orígens d'un referent pedagògic* (The Lavínia School. The origins of a pedagogical reference). It aims to disseminate the approach of a school at a specific historical moment, highlighting the ties of the school with the political, social and economic reality of the period concerned. It reflects the daily life of the school, with testimonies of students, teachers and parents, and reflections, doubts, attempts, successes and disagreements, forming the best definition of this school as a place for communication, discovery, learning, participation, and enjoyment of creation and invention. Lastly, a key aspect was to maintain the firm conviction of enhancing the values of humanity and democracy in the awareness of our students.

Keywords

Education, anti-Franco movement, pedagogical renovation, open school, Freinet, cooperative.

Les bases per a una nova escola

A partir de la memòria col·lectiva i del fons documental de l'Escola Lavínia, guardat com a tresor ben preuat (textos lliures, treballs dels alumnes, revistes d'escola i de

classe, documents fundacionals, contingut de reunions amb pares, fotografies…), es pretén donar testimoni dels primers anys de la vida de l'escola.

Després de la Guerra Civil, l'Estat espanyol va ser sotmès a una estricta dictadura dirigida pel general Francisco Franco, que va perseguir i anul·lar tots els progressos que havia fet la societat durant la Segona República. A Catalunya la repressió va ser molt dura per a qui defensava l'ús i l'ensenyament de la llengua, la cultura, la història i les tradicions catalanes. L'ensenyament oficial a Catalunya durant la dictadura es va caracteritzar per l'oblit de tots els progressos pedagògics assolits, una disciplina irracional, l'estudi dels «Principios Fundamentales del Movimiento» i la ignorància absoluta respecte a allò que feia referència al català i al país. Malgrat això, la lluita contra el feixisme va ser-hi sempre. A la dècada dels seixanta, des de diversos sectors de la societat van sorgir tot un seguit de moviments que significaven un esclat que faria rebrotar la cultura catalana: en la literatura, en la Nova Cançó, en les manifestacions ciutadanes i també en l'ensenyament. És als anys cinquanta quan apareixen les primeres escoles catalanes que posen en marxa un moviment de renovació pedagògica que va representar un alè d'esperança i de vitalitat molt valorat per la societat. Es tractava de centres que defensaven els valors pedagògics que ja havien estat presents a les escoles de la República, basats en la democràcia i la participació de tots els seus membres: pares, mestres i alumnes. El pas de les «escoles catalanes» a l'escola pública va significar un abans i un després per a tot el moviment en favor d'una nova escola pública al nostre país.

Vist amb la perspectiva de més de mig segle, podem afirmar que aquestes escoles nascudes en ple franquisme van arribar a tenir prou requesta per esdevenir l'impuls necessari per a la creació de noves escoles que seguien models conceptuals i de funcionament similars i que es van anar estenent acceleradament per tota la geografia de Catalunya.

No podem aïllar els moviments de mestres i de renovació pedagògica del marc general del país. L'expansió de la lluita antifranquista i democràtica es va començar a estendre per tot Catalunya, però sobretot a Barcelona i la seva àrea metropolitana, i agrupava des dels moviments de masses de les associacions de veïns dels barris obrers i populars, fins a l'activitat política dels nombrosos grups clandestins de totes les

tendències, passant per la lluita sindical dels emergents sindicats clandestins i per instruments d'unitat democràtica com l'Assemblea de Catalunya, els moviments estudiantils o els moviments culturals i intel·lectuals.

En aquest context s'ha de situar l'escola i el seu desafiament pedagògic, en el qual cal incloure el moviment de mestres, tant des del punt de vista polític i sindical com didàctic, que reivindicaven una escola digna per a tothom, unint-se així als grups socials més avançats de l'època que reclamaven una profunda modernització i democratització del país. Llavors van aparèixer escoles i agrupacions de mestres per construir una nova escola i per recuperar la magnífica tradició de les institucions educatives catalanes aniquilades durant l'etapa franquista. Es va imposar la necessitat de treballar conjuntament, d'intercanviar coneixements, pràctiques, reivindicacions laborals i experiències.

Construint l'escola del postfranquisme. Com sorgeixen aquestes escoles

Hi ha tot un seguit d'escoles que van ser creades a la ciutat de Barcelona després de la Guerra Civil, fora del que era l'escola religiosa. Van ser iniciatives privades de gent que volia recuperar i mantenir un nivell pedagògic que les *escuelas nacionales* no estaven en disposició d'oferir, perquè el seu professorat havia estat depurat i l'adoctrinament era la base de l'ensenyament. L'escola religiosa, majoritàriament, anava de la mà del franquisme i les seves prioritats quedaven clares.

Les primeres escoles que van representar un intent d'avançar pedagògicament van ser: Isabel de Villena i Tècnic Eulàlia, 1939; Andersen, 1946; Laietània, 1953; Sant Gregori i Santa Anna, 1955; Talitha i Costa i Llobera, 1956, i Decroly, 1960. Quatre d'aquestes escoles, creades entre els anys 1955 i el 1956 (Costa i Llobera, Talitha, Sant Gregori i Santa Anna), van decidir treballar sota la tutela d'Alexandre Galí, que havia estat fundador de l'Escola Blanquerna i, com a director del centre, represaliat pel franquisme. Alexandre Galí exercia el paper d'ideòleg i ajudava a entroncar amb l'herència de l'Escola Nova Unificada de la República.

Aquestes escoles eren promogudes per grups de pares i de mestres, la majoria lligats a la petita i mitjana burgesia catalana, gent que volia un canvi polític i que no estava

disposada a dur els fills a l'Escuela Nacional. Tampoc no volien el model d'escola religiosa perquè la majoria eren catòlics progressistes.

Volien una renovació de l'ensenyament i la catalanització escolar. Aquesta experiència es va delimitar en el sector privat perquè en aquells moments era impossible pensar en un canvi de l'ensenyament públic. Cada vegada més, totes aquelles escoles van anar arrelant i creixent a Barcelona i, en moltes ocasions, la demanda dels pares per inscriure-hi els fills superava l'oferta de places. A més, estaven situades a la part alta de la ciutat, a Sarrià-Sant Gervasi, i d'uns quants barris van sorgir grups de pares que volien dur els fills a una escola catalana prop de casa.

Comença Lavínia

Un grup de famílies del barri de les Corts, que tenien interès per dur els fills a una escola activa i que veien molt difícil d'accedir a una de les que ja hi havia, va creure en la possibilitat de crear una nova escola al barri. Volien una escola diferent de la que ells havien tingut, una escola on els seus fills aprenguessin en català i tinguessin unes llibertats que a les escoles del moment eren impensables. També tenien clar que l'escola havia de ser aconfessional en l'aspecte religiós i pluralista en l'aspecte ideològic. Van anar a Costa i Llobera a demanar consell i d'allà van sortir tres de les quatre mestres que van començar Lavínia. Des del primer moment van tenir clar que seria una escola en règim de coeducació, en català i laica.

L'escola va començar en una petita torre del carrer les Corts, amb tres grups de nens i nenes i amb quatre mestres. Només hi van poder estar un curs, la torre era molt petita i les sol·licituds van anar creixent. Es va fer el trasllat a una torre del carrer Anglesola i allà es va poder desdoblar el grup dels grans i així el segon any ja hi havia cinc grups, tres de parvulari i dos de primària. Any rere any l'escola anava creixent, fins i tot construint uns barracons al pati, fins que aquest edifici també es va fer petit i es va aconseguir un local nou per estrenar, de lloguer però fet a mida, al carrer Fígols, que és la ubicació actual de l'escola. El setembre de 1973 va començar el curs en el nou edifici. Aquí va acabar de créixer l'escola fins a completar tot el parvulari i l'EGB (de tres a catorze anys).

L'escola va ser en un principi una societat formada per tres pares, tres pedagogs, dues mestres i una psicòloga, però amb el creixement de l'escola i l'arribada al local definitiu, es va passar a formar una cooperativa de personal de l'escola i una associació de pares, cosa que reflectia millor la realitat del funcionament del centre. Els mestres funcionàvem en equip i tot i distribuir-nos feina i responsabilitats, preníem les decisions en grup. Tots ens consideràvem mestres per a tots els alumnes i la relació amb els pares es feia a tots nivells.

L'escola des del seu inici tenia voluntat de ser un servei públic i, com a tal, el plantejament econòmic no havia d'impossibilitar que els pares interessats en el model d'escola poguessin accedir al centre. Es volia una escola de barri, a la qual tothom pogués accedir, una escola plantejada com un servei. No es pretenia ser una escola d'elit, opció que d'altres havien pres i que també iniciaven la seva activitat en aquells anys. En un primer moment es va confeccionar el pressupost conjuntament amb els pares, es va dividir entre el nombre d'alumnes i es va fixar aquella quantitat com a quota indicativa, que assenyalava el cost del servei per a cada alumne, però cadascú havia de fixar-se la quota corresponent. Josep M. Bas va ajudar a fer el primer pressupost i després, amb un comptable que ell va portar, es feien els comptes cada mes. Hi havia una comissió de pares i mestres que es reunia periòdicament per revisar els comptes i orientar les decisions que calia prendre, fer els pressupostos cada any i fer-ne el seguiment al llarg del curs.

Una característica especial de l'escola va ser l'horari. S'entrava a les 8.30 h i acabaven les classes a les 14 h. Això era perquè en un primer moment no es podia fer mitja pensió i els pares, però sobretot les mares, van veure millor aquest horari per compaginar horaris de treball i familiars. Quan es va voler fer mitja pensió, a Anglesola amb càtering i a Fígols amb cuina pròpia, no es va voler perdre l'horari i es va optar per continuar-lo fent i oferir un servei de monitors fins a les 17 h. Així qui volia recollia els nens a les dues i qui ho necessitava els podia tenir a l'escola fins a les cinc de la tarda. En aquesta estona de la tarda els alumnes podien fer deures i també tenien activitats programades pel servei de monitors amb supervisió de l'equip de mestres.

A la recerca del nom de l'escola

S'havia de donar nom a l'escola. Havia de ser un nom especial, un nom que ajudés a definir el caràcter que es volia que tingués l'escola. Lavínia va ser el nom escollit.

En el pròleg de Joan Fuster a l'*Obra poètica* de Salvador Espriu, editat per Albertí el 1963, podem trobar: «Espriu va anomenar Konilòsia a la "vella Sepharad" de *La pell de brau*. En parlar-nos de Konilòsia, Espriu ens parla també, i més en particular, de Lavínia. Lavínia és "una gran ciutat, focus nacionalista dels lavinians, els quals constitueixen un grup a part dintre de Konilòsia. Tenen una llengua diferent i els defectes konilosians augmentats"» (Espriu, 1963).

> Sepharad: una Konilòsia on Lavínia queda sumida sense pena ni glòria —o amb molta pena i poca glòria. Lavínia amb prou feines hi compta. La petita i doblement ferida Lavínia s'hi dilueix. Com si la sang —taca uniforme— li hagués esborrat les fronteres històriques i socials de poble a part…

Què són o què haurien de ser, lògicament, Konilòsia i Lavínia en el pensament de Salvador Espriu?

Els papers de pares i mestres

Pares i mestres de forma conjunta van elaborar unes línies bàsiques sobre les quals s'anirien definint els objectius de funcionament de l'escola. Des de l'inici van quedar clares les funcions que pertocaven a cada institució. Els pares exerceixen la funció de pares i com a tals la seva participació és fonamental en aspectes de col·laboració pel bon funcionament del centre, en l'economia del centre, en participació activa i com a òrgan consultiu en aspectes de línia pedagògica.

Els mestres en són els professionals i, com a tals, els pertoquen les competències de decisió sobre mètodes, tècniques, línia pedagògica i didàctica del centre. Si existeix una bona informació i debat, com era el cas, pocs conflictes sorgeixen sobre això. Si es parteix del principi que l'educació és una acció de corresponsabilitat entre pares i mestres, els pares havien de ser membres actius de la comunitat escolar tant pel que fa als fills en concret, per cercar conjuntament maneres d'actuar, propostes d'intervenció, de suport, anàlisi de punts de vista sobre la manera de ser i de fer dels

seus fills per encaminar-los i reafirmar-los en aquells aspectes que els permeten una evolució positiva, com per intervenir en tot allò que beneficiava el funcionament de la institució.

La informació entre pares i mestres era fluida. Hi havia diferents graus de comunicació segons fessin referència a cada un dels alumnes en concret, al seguiment de les activitats de cada aula, o a la marxa general de l'escola. Les hores d'entrada i sortida eren moments privilegiats d'intercanvis puntuals. Aquesta estona servia sobretot per parlar de qüestions relacionades amb cada alumne que només requerissin un breu comentari.

Per parlar del progrés i evolució de cada alumne es feien informes d'avaluació que arribaven puntualment a les famílies. Sempre que es creia necessari es convocava als pares per parlar de cada alumne en concret, a partir dels informes, o per la sol·licitud dels pares o perquè es veia necessari des de l'equip de mestres. La relació es feia a través del mestre encarregat del grup o tutor i, si calia, es feia conjuntament amb la psicòloga.

Per a les qüestions d'organització i funcionament pedagògic hi havia documents a l'inici de cada curs en els quals es parlava de quins serien els mestres de cada grup, quin tipus d'activitats es feien a les aules (artístiques, musicals, etc.) i quines farien els alumnes segons els nivells. Es concretaven els horaris de cada cicle i tot el que ajudés els pares a situar-se davant el nou curs que començava.

Al llarg del curs s'anaven enviant circulars informatives sobre temàtiques diverses: sortides, colònies, etc., així com també sobre aspectes pràctics del funcionament de l'escola. A través de l'associació de pares es va establir un canal de diàleg entre mestres i pares per tot el que feia referència a la marxa legal i econòmica de l'escola. L'associació també servia per canalitzar les inquietuds dels pares sobre el funcionament de l'escola i per articular la seva participació.

Els mestres

Els primers anys només hi havia quatre mestres, però a mesura que l'escola anava creixent s'anaven incorporant nous mestres fins que en el curs 1975-1976, quan es va

completar tota l'EGB, ja van ser un equip complet. A més dels tutors de cada curs, hi havia especialistes, sobretot en la segona etapa d'EGB. Aquests especialistes a més de donar classe les hores assignades als cursos superiors, orientaven sobre la matèria els altres grups.

A través de les vivències aportades per alguns mestres d'aquells primers cursos, es va poder veure com era el dia a dia a l'escola. El compromís de tots ells amb l'equip, la feina de preparació, la dedicació no només en hores de classe sinó també en activitats fora de l'aula i fora d'horaris establerts. En el record de tots els mestres es constata que l'experiència de Lavínia era, per a ells, innovadora i que entre tots es van viure noves experiències enriquidores professionalment i personalment. Tots valoren molt positivament la relació que s'establia amb els alumnes, la companyonia amb tots els professionals i l'entesa amb els pares dels alumnes, encara que a vegades no era fàcil.

També cal assenyalar que a l'equip hi havia una psicòloga, tot un luxe en aquells moments. La seva integració es concretava en diversos àmbits: a les reunions d'equip orientant els mestres, en els grups de mestres o individualment per tractar problemes concrets, en l'atenció individual dels alumnes, i en el treball psicòleg-mestre ajudant a afrontar situacions conflictives.

Els alumnes

Per poder tenir les impressions i records dels alumnes es van fer diverses trobades amb els de les primeres promocions, es van recollir comentaris i valoracions que a través de la Xarxa anaven arribant. Es van comentar moltes anècdotes i van aflorar les vivències més coincidents, com ara: realitzar moltes activitats fora de l'escola, cosa que en aquells moments no era gaire habitual; fer natació a la piscina del pare Manyanet; anar a jugar al Miniestadi; comprar i preguntar als veïns, a les botigues, i fer el tafaner per tots els racons del barri per descobrir les novetats que apareixien (noves construccions, algun nou servei, un carrer en obres…), i anar al mercat de les Corts a comprar pulmons, cors, ronyons i intestins per disseccionar-los i fer-ne l'estudi.

Entrant en aspectes més importants sobre què i com van aprendre a l'escola, va ser realment interessant la coincidència absoluta en aquells aspectes que l'equip de mestres pretenia, en allò que treballava per fer-ho possible i els instruments didàctics

que se cercaven per aconseguir-ho. La primera intervenció, unànimement ratificada, va ser que l'escola els ensenyava a pensar i a cercar instruments per resoldre, conèixer i trobar informació. Es fomentava la capacitat de l'alumne a l'hora de buscar-ne, més que no pas el subministrament garbellat d'aquesta.

La formació no era un procés que tenia com a limitació física l'edifici de l'escola. Per contra, es donava molta importància a la feina que es feia fora dels límits estrictes de les aules i s'incorporaven les «sortides» a la dinàmica pedagògica: exposicions, sessions de cinema, treballs de camp.

Recorden que no tenien llibres de text, però que feien molt bon ús de la biblioteca. Els llibres de text que començaven a aparèixer amb continguts més innovadors formaven part de la biblioteca i eren llibres de consulta com qualsevol altre.

Van dir també que la manera d'ensenyar va ser fonamental per aprendre a transferir, és a dir, que sabien aplicar el que aprenien a resoldre situacions de la vida quotidiana. En paraules seves: «Tot tenia sentit i ho sabíem transferir i aplicar a la nostra vida». Es van escoltar frases com: «L'escola ens va ensenyar a ser creatius i a gaudir treballant». A l'escola es facilitaven les eines per parlar i conversar, per tenir ganes d'escriure i llegir, per dibuixar, fer lectures poètiques, elaborar enquestes. Algú va recordar també, potser fruit de sentir-ho als seus pares, que l'escola actuà de vincle entre els qui hi participaren i la llengua i cultura del país.

Els fonaments pedagògics

L'ocasió de formar part d'un projecte en aquells moments va ser una font d'il·lusions i esperances i, alhora, d'inseguretats i temors. Però calia fer-ho i aquest esperit va impregnar els inicis. Il·lusió per poder ser un granet de sorra en la construcció d'una escola, una més, de model democràtic. Es tenia molt clar el que es volia, però també el que no es volia. El que no es volia era el que s'havia viscut en els anys anteriors. En les dècades dels quaranta i cinquanta l'escola i l'ambient del moment (sempre hi ha excepcions, molt escasses en aquell context) era tot això: l'escola dels càstigs, del rebuig als que diferien del patró dictatorial dominant, del foment de la por i el terror del pecat, del predomini de la memòria sense comprensió, del maltractament

psicològic i físic, del catecisme, la confessió, la primera comunió i els exercicis espirituals, del mes de Maria, dels dejunis i les abstinències, del «habla en castellano o en cristiano», dels uniformes i les monges sàdiques, del *Cara al sol* diari, de les burles i insults immerescuts, dels exàmens i paranys per fer-te caure, de les pel·lícules «para mayores con reparos y gravemente peligrosas», del pànic per l'infern, del dia del Domund i les boletes de plata «para las misiones», de la mantellina i el rosari.

El que es volia era ser tots plegats una mica més feliços aprenent, jugant, compartint, creant, fent bons amics i participant. La idea hi era i ben clara. Es construïa una nova escola i calia pensar, estudiar, preparar-se professionalment, aprendre a escriure en català correcte, saber fins on es podia arribar. No n'hi havia prou amb bones intencions, calia afegir al que ja se sabia els fonaments, els perquès i el com d'una nova manera de fer.

I com s'havia de fer? Doncs implicant tots els mestres i, com a escola, vinculant-se als moviments que començaven a aparèixer i que permetien descobrir maneres de fer, instruments didàctics, reflexions… I, sobretot, no estar sols. Trencar la solitud del mestre a la seva escola, a la seva aula, trencar la pràctica tan arrelada de ser «propietari definitiu» d'una aula, «la meva aula, els meus nens». Plantejar en grup les necessitats pedagògiques i sindicals per a un bon exercici de la professió. Trencar amb les programacions estereotipades per a tots els nens d'un mateix nivell, la consideració que el mestre ho sap tot i explica a qui no sap res, sense tenir en compte el bagatge de cada nen fruit de la seva vivència, del seu ambient, de les seves experiències. Trencar amb el fet d'ensenyar el mateix a tots i perseguir uns objectius iguals per a tothom, tot i saber que els resultats no serien els mateixos per a tothom. Aquesta manera de fer que donava seguretat al mestre, perquè era un pur transmissor d'una cultura estàndard, i les seves conseqüències, que eren etiquetar els alumnes en bons i dolents: els que arribaven al nivell i els que començaven el llarg calvari de repetir per aprendre i, encara pitjor, que deixaven de tenir consideració de «normalitat».

D'aquesta premissa, en deriva una conseqüència important. El canvi profund no estava en funció de renovar les aparences de l'escola, deixar fer, els centres d'interès que d'any en any podien ser els mateixos (la tardor, els animals del Zoo, l'aeroport, la família) o canviar l'estructura de la classe eliminant les tarimes, el Sant Crist i la foto de

Franco. El canvi significatiu era en l'escala de valors, fer emergir els valors democràtics: el respecte per l'individu, la formació plural d'opinions, l'esperit cívic de concòrdia, el diàleg com a forma de relació social, resoldre els conflictes per la via del consentiment i no per la violència, la lliure circulació d'idees i de creences, l'autoritat professional i no l'autoritarisme… Posar en pràctica aquests valors representava el gran repte perquè volia dir establir un nou estil de relació entre els mateixos mestres, entre els nens i els mestres, i entre els mateixos nens, i amb aquest marc relacional exercir la funció professional i social de fer créixer, acompanyar, estimular i obrir horitzons en els àmbits intel·lectual, afectiu, creatiu, físic i relacional de cada nen. En aquells moments encara no es parlava d'intel·ligències múltiples (Howard Gardner), però s'intentava potenciar aquells aspectes pels quals els nens i nenes tenien una especial predisposició i habilitat, per convidar-los a accedir a altres camps. Dominava encara (potser fins i tot continua avui) un ambient escolar i familiar que acostumava a amonestar els nens a qui els agradava molt jugar a futbol, dibuixar, fer col·leccions i intercanvi de cromos, i la frase «és que només penses en el futbol, però mai a fer deures o llegir», era ben recurrent. Hi havia una cultura de la punició en tot allò que, d'alguna manera, podia ser punt d'arrencada per a nous coneixements i activitats.

Les experiències compartides amb altres mestres i escoles van ser la guia per a l'actuació a l'escola. L'Associació de Mestres Rosa Sensat, que es feia ressò de la llarga i excel·lent tradició pedagògica del nostre país, recuperava el paper d'innovació i organització. Oferia eines per a la formació per mitjà de cursos d'hivern i d'escoles d'estiu, biblioteca, publicacions i professionals ben disposats a oferir els seus coneixements, reflexions i experiències. També donava veu als intel·lectuals que des de camps diversos (filosofia, política, sindicats…) aportaven iniciatives i pensament crític.

L'Escola Lavínia participava activament en el que es feia a Rosa Sensat, però qui va marcar l'estil propi de Lavínia va ser el Moviment Freinet i les branques que en van sorgir, com el Moviment de Pedagogia Institucional (França) i el Moviment de Cooperació Educativa (Itàlia). A Rosa Sensat s'hi trobava allò en què cadascú tenia necessitat d'aprofundir i alhora l'escola aportava el que semblava que podia servir als altres. El Moviment Freinet va formar part del compromís com a equip d'escola i va

propiciar la relació amb les quinze o vint escoles de l'entorn que en formaven part. S'experimentaven i es practicaven les tècniques perquè eren eines de gran eficàcia per propiciar aquell canvi de relacions i valors ja esmentats. Recuperar la veu dels nens i fer-la arribar per mitjà de les tècniques d'impressió a tots els seus corresponsals, familiars i amics. Despertar d'aquesta manera les ganes de comunicar-se oralment i per escrit fent servir el mètode natural per aprendre a llegir i escriure. El text lliure per comunicar esdeveniments quotidians, pensaments, opinions, crítiques, sentiments i fer creacions literàries, era l'instrument que ens permetia gaudir del grup, en comú, de les experiències, vivències i preocupacions de la vida. La publicació en forma de revista permetia donar un sentit a l'escriptura com a record en el futur d'allò que havíem fet.

Formar part del Moviment Freinet donava l'impuls necessari per fer el treball de grup, en equip, tant a l'escola com en les trobades amb altres escoles que en formaven part. S'intentava seguir una bona metodologia perquè formava part d'un concepte de cooperació fonamental per combatre els valors autoritaris d'imposició i submissió.

El treball en grup no resultava fàcil a la pràctica, perquè habituar-se a aportar punts de vista i reflexió exigeix l'esforç personal de documentar-se i preparar-se les reunions, intervenir, complir uns deures en un temps determinat, controlar el propi equilibri; perquè obliga a superar i controlar tensions, reconèixer les pròpies virtuts i mancances, acceptar punts de vista diferents, argumentar i finalment treure conclusions i, consegüentment, tenir compromís d'actuació i de documentació. Els alumnes també requereixen un bon aprenentatge per realitzar treballs de grup i no caure en la pràctica tan estesa que consisteix en el fet que qui sap escriure, escriu, qui sap dibuixar, dibuixa, i qui no es veu en cor o no vol fer res, no fa res. S'ha de tenir gran cura de com i quan s'inicien aquests processos metodològics i seguir-los de prop per habituar-los des de bon principi a donar-los el veritable sentit que se'ls atribueix.

L'escola prioritzava la comunicació per mitjà de tots els llenguatges. El llenguatge oral constitueix l'eix fonamental de relació i comunicació d'afectes i de sabers. Aprendre a parlar, enraonar i dialogar formava part de la programació escolar amb la plena consciència que no n'hi havia prou de deixar parlar i expressar-se de forma espontània els nens, sinó que calia crear situacions que ho facilitessin i els estimulessin. D'aquest pòsit, forjat i compartit amb molts mestres, en deriven els postulats de la pràctica que

donen identitat laviniana. Una escola com a lloc de trobada per comunicar-se, aprendre, descobrir, relacionar-se i gaudir tot creant i inventant.

Seguint aquest procés natural amb els estímuls i la creació de situacions intencionades per part dels mestres, apareixia ben aviat l'interès per desxifrar el codi escrit que formava part del seu entorn i eren conscients dels seus valors (els llibres expliquen coses interessants, volem saber anar pel carrer i llegir els missatges que se'ns ofereixen…). Així és com aprenien naturalment a llegir i a escriure, sempre prioritzant la comprensió. La imitació dels signes del llenguatge escrit i el procés de descoberta dels codis que el regulen eren apassionants.

En el camp de l'educació artística, la plàstica, la Lluïsa Jover n'era la mestra i especialista, amb curiositat i coneixements, però també autodidacta en el camp de l'ensenyament. Ella va donar una primera lliçó a l'equip: «La classe de plàstica no s'ha de confondre amb una classe de manualitats». I des de bon principi va ensenyar a l'equip que hi havia un llenguatge que permetia plantejar un problema i resoldre'l de totes les maneres possibles. Es procurava escurçar totes les distàncies entre el món de l'escola i el de fora, per conèixer el model d'art propi de l'època (art modern) i aproximar els alumnes als tresors de l'art antic i, molt d'acord amb l'esperit de l'escola, es feien moltes sortides per «veure, observar, dibuixar i escoltar». Les visites amb grups d'alumnes al taller del pintor i amic Josep Guinovart a Castelldefels eren freqüents. El Guino s'oferia a fer una classe tot un matí als alumnes de l'escola. Veure'l treballar, implicar-se en els seus projectes, interactuar amb els elements que utilitzava, les seves converses (mai infantilitzades), l'humanisme que transmetia. Tornaven a l'escola plens d'emocions i carregats d'interrogants i ganes de fer. La Lluïsa, quan calia, treballava temes de matemàtiques, geometria, ciències i el que fos, amb els mestres que ho requerien, per fer més entenedors els conceptes i problemes que es presentaven.

La Lluïsa i els alumnes de l'escola van ser iniciadors del projecte «Les escoles al museu» per l'ampli marc de coneixences que tenia la Lluïsa en aquest camp. El MNAC i la Fundació Miró van ser llocs de treball meravellosos.

El desig era que Lavínia fos una escola oberta, és a dir, que oferís un ampli ventall de possibilitats de socialització i d'aprenentatge: l'espai classe, interclasse, biblioteca, espais de joc i activitats en petit grup, laboratori, tallers…

Aquest esperit d'escola oberta portava a considerar el fora escola com a font inexhaurible d'objectes d'estudi de tota mena i a utilitzar el mètode de recerca per descobrir l'ambient antropològic, social i cultural de l'entorn. Les Corts era un barri emergent i se seguia tot el que es feia: a escala de construccions, de serveis, la història del nucli vell i les opinions personals sobre mancances i nous projectes. Encara hi havia, al costat de l'escola del carrer Anglesola, vaqueries i baixos de cases on es venien bons productes agrícoles: verdura i fruita. Amb la recerca d'ambient es pretenia ajudar l'infant a explorar el seu medi social i natural, a copsar la dinàmica de les relacions que el regulen i a actuar en conseqüència per a la seva transformació. Aquest nou aprenentatge, aquesta manera de fer, implicava mestres i alumnes.

Les vivències de les generacions de mestres i alumnes en l'època de l'obscurantisme i dictadura mai van tenir com a referent, com a punt de partida, l'estudi de la realitat immediata. La geografia i la història s'impartien i s'estudiaven des d'una perspectiva de l'ideari feixista d'uns vencedors i una cultura homogènia i centralista. Les peculiaritats culturals de les comunitats humanes concretes no existien i es potenciava, sota la bandera de «la unidad nacional», el desconeixement de la pròpia realitat. Aquest propòsit no va aconseguir en el nostre país una consciència col·lectiva de desarrelament i de renúncia a la pròpia identitat i cultura, però sí que va generar una gran ignorància en moltes branques del saber de les nostres arrels: llengua, cultura i costums. Unes quantes generacions de mestres van quedar despullats d'instruments d'interpretació del propi medi natural, físic, social i cultural.

Contextualitzant l'experiència Lavínia

En aquesta dècada, del 1968 al 1978, es van fer grans esforços de recuperació de la identitat i de la manera de concebre l'escola com a lloc on les vivències, creences, diferències individuals i costums de cada alumne es posaven en comú i constituïen el punt de sortida per a tota l'acció educativa. On les experiències que els nens i nenes porten a la seva motxilla i les que l'escola proposa, són estudiades, ampliades i

sistematitzades. En aquest nou escenari hi entren ciències que no formaven part dels currículums habituals com ara la sociologia, l'antropologia, la psicologia. L'estudi del medi, la investigació d'ambient, la recerca, s'alimenta del complex món de relacions que emergeixen en el seu si. Per a un adolescent, per exemple, el medi no és tan sols la família, el barri i els serveis, sinó també els seus ídols, els signes que deixa l'home en els espais, com les pintades, grafits, els sons i les paraules, l'organització social i política, la televisió i tots els mitjans de comunicació.

En els anys seixanta i setanta arribaven pessics d'experiències pedagògiques com ara *Poema pedagógico* de Makarenko (1967), *Carta a una mestra* dels alumnes de l'escola Barbiana (1969), *Els infants de Vilna* de Léna Pougatch-Zalcman (1970), *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (1970), S*ummerhill* d'A. S. Neill (1963), *La escuela ha muerto* d'Everett Reimer (1973), i d'altres, que encomanaven ganes de conèixer maneres de fer i de saber què es coïa al món.

L'objectiu que es proposava l'escola era que els alumnes i els mestres no fóssim elements passius i només coneixedors de la seva cultura, un turista en la pròpia ciutat, com deia Fiorenzo Alfieri (1980), sinó que hi hagués un compromís social i polític per tal de no crear una escissió entre el que el nen sap i aprèn i el que «viu», entre el «saber» i la «vida». Viure afegeix al saber verificació, valoració i elecció, base per aprendre a situar-se amb esperit crític davant la seva realitat i a intervenir, quan la maduresa personal ho faci possible, per aconseguir una millora col·lectiva. La llibertat, la creació d'opinió pròpia, saber prendre decisions i actuar pel bé comú els conduirà a la categoria de ciutadans amb drets i deures.

En certa manera tot això entronca amb el binomi escola i vida i, més concretament, amb tota l'aportació de John Dewey i els seus seguidors. En efecte, Dewey, afirmava el 1887 que l'educació no és l'ocasió de la transmissió de la veritat absoluta i del saber acadèmic que, d'altra banda, ja no constitueixen un punt de referència filosòfic definible, sinó una palestra en la qual s'aprèn a viure concretament, a resoldre problemes reals, a conviure amb els nostres semblants, a «ajustar» els diversos moments i aspectes de l'existència en la perspectiva del benestar i de la felicitat.

Els relats vivencials d'escoles que ja fan història han de ser una font de documentació per a la formació de futurs mestres, de la mateixa manera que en la nostra època es va recórrer a la tradició progressista de les escoles de la República, de les que van formar part de la resistència durant el període franquista i de tots els moviments avançats de l'època. Són fonts inexhauribles per a la reflexió, renovació i construcció a partir del patrimoni que tenim. Documentar el que es fa hauria de ser una pràctica habitual a la feina de mestre. S'ha fet molta cosa i no cal començar sempre de zero. Avui la mobilitat i les noves tecnologies fan possible l'accés a moltes experiències (alumnes d'Erasmus, per exemple), però tenir curiositat pel que hi ha més enllà sols ho fa possible una extensa documentació i una bona difusió. Els llibres de contingut vivencial haurien de ser àmpliament potenciats en la formació de mestres.

Bibliografía

Camps, M. i Sala, C. (2018). *Escola Lavínia: Els orígens d'un referent* pedagògic. Girona: Curbet Edicions.

Referències bibliogràfiques que varen orientar la feina de molts mestres

Alfieri, F. (1975). *El oficio de maestro.* Barcelona: Avance.

Alumnes de l'escola de Barbiana (1969). *Carta a una mestra.* Barcelona: Nova Terra.

Espriu, S. (1963). *Obra poètica.* Barcelona: Albertí.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Jover, Ll. i Sala, C. (1975). *Técnicas de impresión en la escuela*. Barcelona: Avance.

Makarenko, A. (1967). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.

Neill, A. S. (1963). *Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pougatch-Zalcman, L. (1971). *Els infants de Vilna*. Barcelona: Nova Terra.

Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral Editores.

Altres referències consultades

Alfieri, F., Colombo, M., de León, L., Giardiello, G., Papa, O. i Strata, S. (1980). *Profesión maestro: Las bases: Vol. I i II*. Barcelona: Reforma de la Escuela.

BEM - Biblioteca de l'Escola Moderna. (1970-1980). Diversos títols. Barcelona: Estela i Laia.

Bettelheim, B. (1987). *No hay padres perfectos*. Barcelona: Crítica.

Ciari, B. (1977). *Modos de enseñar*. Barcelona: Avance.

— (1981). *Nuevas técnicas didácticas*. Barcelona: Reforma de la Escuela.

Deligny, F. (1971). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Estela.

Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.

Freinet, E. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.

— (1978). *La trayectoria de Célestin Freinet*. Barcelona: Gedisa.

Giardiello, G. i Chiesa, B. (1977). *Àrees de recerca a l'escola elemental*. Barcelona: Avance.

— (1976). *Instruments per a la recerca*. Barcelona: Avance.

Illich, I. (1973). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

Lodi, M. (1973). *El país errado*. Barcelona: Laia.

— (1974). *Crónica pedagógica*. Barcelona: Laia.

— (1980). *Empezar por el niño*. Barcelona: Reforma de la Escuela.

Lurçat, L. (1977). El parvulario ¿Una escuela diferente? Barcelona: Avance.

Michaud, G. (1972). *Análisis institucional y pedagogía*. Barcelona: Laia.

Movimento di Cooperazione Educativa, MCE. (1979). *A la escuela con el cuerpo*. Barcelona: Reforma de la Escuela.

Oury, F. i Pain, J. (1975). *Crónica de la escuela cuartel*. Barcelona: Fontanella.

Passatore, F., Destefanis, S., Fontana, A. i de Lucis, F. (1976). *Yo soy el árbol (tú el caballo)*. Barcelona: Avance.

Rodari, G. (1976). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Avance.

Tonucci, F. (1975). *La escuela como investigación*. Barcelona: Avance.

— (1977). *A los tres años se investiga.* Barcelona: Avance.

Per citar aquest article:

Camps, M. i Sureda, C. (2019). Els orígens de l'Escola Lavínia. *Revista Catalana de Pedagogia, 16*, 265-283.

Publicat a *http://www.publicacions.iec.cat*

Ressenyes bibliogràfiques



La formació emocional del professorat. Aprendre i ensenyar amb benestar i empatia

Pere Darder Vidal (coord.)

Barcelona: Octaedro, 2017

Aida Urrea Monclús

Mestra i psicopedagoga, professora de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Sara Rodríguez Pérez

Professora de la Universitat d'Oviedo.

Pere Darder és llicenciat en filosofia, doctor en ciències de l'educació i emèrit de la UAB. Cofundador de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, ha centrat les seves activitats i publicacions, entre d'altres, en la formació inicial i permanent del professorat i en la funció que tenen les emocions en el desenvolupament personal i social. La seva experiència com a docent i investigador tant a l'educació primària, l'educació secundària com a la universitat va refermar en ell la necessitat d'estendre les dimensions emocionals a l'educació impulsant les dimensions afectives en l'educació integral, en el treball en equip i en l'establiment de relacions empàtiques a l'aula i al centre educatiu.

Des de ja fa uns anys s'està evidenciant un canvi en la consideració de les emocions i la seva funció en la vida individual i social. Aquest canvi es demostra en la progressiva penetració de les dimensions emocionals en diferents camps com la medicina, les neurociències, la gestió i lideratge de grups, i també en l'educatiu. Pere Darder i la resta d'autors que col·laboren en aquesta publicació (Ferran Salmurri, Mariano Royo, Anna Carpena, Josefina Sala, Lourdes Marzo i Marta Albaladejo) coincideixen en la necessitat de formar els docents en aquestes dimensions emocionals, ja des de la seva

formació inicial. La publicació estableix una connexió permanent entre la teoria, la pràctica i l'experimentació de les diferents tècniques dins el marc de l'aula i del centre educatiu, des de la singularitat de cadascun dels autors. Tenint en compte aquells factors que influeixen sobre el desenvolupament de les emocions, s'emfasitzen dos aspectes clau per a la formació del professorat amb relació a les emocions, com són les competències emocionals pròpies d'aquests i algunes propostes educatives per tal de millorar la seva pràctica.

El benestar emocional del professorat determinarà la qualitat educativa. Per una banda, el benestar personal produeix felicitat però, també, eficiència i qualitat. Maslow en la seva piràmide ja situava la realització personal en un dels esglaons més elevats. A més, es parteix de la premissa que totes les decisions estan influenciades per les emocions. Així doncs, per poder aconseguir un adequat benestar emocional en infants i adolescents, cal que mestres i professors disposin d'una alta competència emocional, necessària per mantenir l'equilibri personal, i que disposin d'actituds i valors que afavoreixin l'autoestima personal i de grup.

Ser professional de l'educació i ajudar a la maduració emocional de l'alumnat requereix haver assolit un alt nivell en competències emocionals però, sobretot, haver reflexionat sobre com s'ha assolit aquest nivell. L'autoconsciència, a través del *coaching* per exemple*,* ajudarà a experimentar en el jo allò que es vol que l'alumnat assoleixi i a reconèixer el paper de model que té el docent. Al mateix temps, l'aplicació d'aquesta tècnica amb l'alumnat, disminuint les emocions negatives de l'altre i fent que augmentin les positives a partir de missatges verbals, no verbals i de l'expressió corporal, facilitarà a l'alumnat l'adquisició de competències emocionals necessàries per esforçar-se i ser responsable del seu aprenentatge.

L'estil educatiu i l'estil atribucional dels docents també influirà en el desenvolupament de les competències emocionals i l'aprenentatge. La relació entre professor i alumne està plena d'emocions que motiven l'alumnat a aprendre o el desmotiven, el fan sentir segur i capaç o l'omplen de pors i neguits. L'estil atribucional sustentat en l'esforç, farà pensar que si s'esforcen superaran qualsevol dificultat i assoliran amb èxit els seus

aprenentatges. Però aquest no només incideix en els aprenentatges i com aquests són viscuts per part de l'alumnat, sinó que també incideix en el clima emocional de l'aula.

El desenvolupament del clima escolar és, com apunten els autors, un altre factor clau. Les cultures professionals són un conglomerat d'actituds, valoracions, etc., que predisposen amb facilitat les actituds i els valors personals. Aquesta valoració compartida per la comunitat educativa del centre configura la dimensió emotiva que influenciarà la interacció educativa. Perquè aquesta sigui positiva, el docent té la responsabilitat col·lectiva que funcioni l'equip de professors i el centre. Així doncs, les propostes en aquest sentit versen sobre dues estratègies: els hàbits de la cultura escolar que donen suport al desenvolupament emocional i els espais del centre dedicats i preparats perquè això sigui possible.

S'ha posat de manifest un augment dels problemes psicològics en els infants i adolescents així com l'acord a considerar que molts dels problemes d'aprenentatge tenen el seu origen en disfuncions emocionals i afectives. En relació amb això, s'ha demostrat el caràcter preventiu que té el desenvolupament dels aprenentatges basats en habilitats i estratègies emocionals sobre el rendiment acadèmic, l'adaptació social i familiar. Els nens i adolescents necessiten que les seves emocions siguin validades, necessiten saber i sentir que són legítimes i que tenen dret a sentir-les.

De les idees i propostes recopilades en aquesta publicació se n'extreu que l'augment de les competències emocionals s'ha de brindar des de dues dimensions. Des de la dimensió intrapersonal, la primera, referida a un mateix i relacionada amb l'autoestima, que assenyala el treball des del binomi cos i emoció, la presa de consciència de les emocions i la gestió emocional. I des de la dimensió interpersonal, en segon lloc, referida als altres, perquè incideix en l'establiment de relacions positives amb els altres, en el foment de la convivència, en el treball en equip, tot posant èmfasi en l'empatia, en la comunicació i en la resolució de conflictes.

És per això que, perquè s'assoleixi la competència emocional entre el professorat, s'aposta per: (1) la preparació científica, (2) els coneixements professionals i (3) les vivències pràctiques. És necessari incidir en tots tres components des de la formació inicial del professorat. Per tant, es proposa que aquesta formació ha d'incloure pràctiques orientades i avaluades perquè el futur professor vegi i visqui la dedicació, el

compromís, la vocació, la responsabilitat i les actituds adequades i necessàries pel desenvolupament de la seva professionalitat.



Aventures d'aprenentatge

Mar Esteve Ràfols

Vic: Eumo Editorial, 2019

Josep M. Puig Rovira

Catedràtic de teoria de l'educació a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

A/e: joseppuig@ub.edu

Aventures d'aprenentatge és un llibre únic. Qualifiquem d'única una obra que, a més de ser bona, és poc habitual. El treball de Mar Esteve Ràfols reuneix aquestes dues característiques: la qualitat i un aire personal, diferent i ben peculiar. Deixeu-me, doncs, recomanar-lo ja des d'aquest primer paràgraf. És un plaer llegir aquest volum tan singular. Us explico els motius que als meus ulls fan tan profitosa la seva lectura.

Són les reflexions d'una educadora, vinculada a un equip de mestres, a propòsit de la seva experiència de treballar per projectes a l'escola Epiqueia, una petita comunitat educativa rural situada a l'Alt Penedès. Tot el llibre es refereix al treball per projectes —i se'n poden treure moltes idees i indicacions de valor—, però no és un manual o una guia sobre com fer projectes, ni tampoc la història d'aquesta metodologia o de les aportacions dels autors de més anomenada. Crec que és força més que tot això. És un llibre sobre projectes, sí, però també és una reflexió filosòfica sobre un grapat de temes educatius suggerits per l'experiència d'haver treballat per projectes. Un llibre pràctic i teòric alhora.

L'obra aconsegueix aquest doble registre perquè està feta com s'ha de fer la pedagogia. Estic convençut que John Dewey la consideraria un exemple reeixit del que per a ell era fer pedagogia. Deia que la pedagogia no és una ciència, en el sentit clàssic del terme, sinó més aviat un art, una artesania, que els educadors i educadores han de saber cultivar. Un art que parteix de la tasca diària d'enfrontar-se a les dificultats que planteja la formació dels nois i noies. Una activitat artística que sap veure les dificultats i sap considerar-les amb tota la ciència i tota l'experiència que tenim a la nostra disposició, però que mai és l'aplicació directa d'aquests coneixements, sinó la confecció d'una solució singular per a cada situació singular. Es tracta de pensar en cada moment què reclamen les persones, els grups i la comunitat en formació i, a més a més, ser capaç de portar-ho a terme amb cura. I després valorar-ne els resultats, seguir pensant què fer per millorar-los i també per convertir els errors i els encerts en coneixement comunicable. Tot això ho trobareu en aquesta obra: proximitat a la vida, voluntat de mirar i de veure dificultats autèntiques, riquesa de coneixements i referències, capacitat de reflexió, empenta per actuar i també valentia per valorar què val la pena mantenir i què cal modificar.

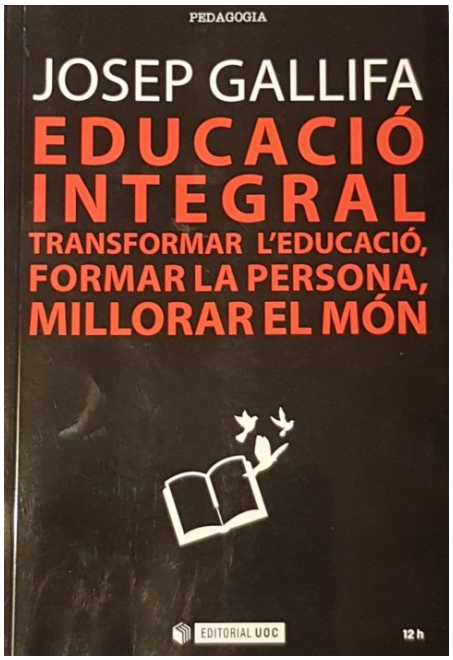
Aquesta mena de lògica per actuar reflexivament en situacions concretes i complexes és important però no ho és tot. Encara trobareu en el llibre un segon component insubstituïble: l'ofici i la sensibilitat dels docents per pensar i fer en situacions singulars. Unes virtuts que analitza, defensa i practica l'autora del llibre. La pedagogia entesa com a artesania requereix de qui la practica el domini de certes capacitats per fer i pensar de manera arrelada. No és fàcil, però, destacar la virtut cabdal, ni tampoc fer-ne una síntesi, de totes elles, més aviat es tracta d'adquirir un estol de capacitats que s'usen d'acord amb les exigències de cada moment. La complexitat de les situacions obliga a combinar una varietat de capacitats i actituds per fer-hi front. De tota manera, en aquesta constel·lació de virtuts no hi pot faltar el sentit comú, la mirada atenta, la lentitud i la paciència, la sensibilitat i el tacte, la capacitat d'articular fets i valors, la imaginació i l'esperança, i segur que també la valentia i la bondat. I encara me'n deixo, però almenys queda dit que la feina d'educar i la feina de pensar l'educació depèn d'una saviesa imprescindible i gens fàcil de definir en tots els seus vessants.

D'aquesta saviesa el llibre en va ple, i aquí rau una de les conseqüències positives que pot provocar la seva lectura. M'explico. Hi ha llibres que informen, que ensenyen una nova metodologia, que argumenten la bondat de certes idees i segur que n'hi ha amb altres funcions. El que teniu a les mans no menysté aquests objectius, però pel damunt de tot és un llibre que ens pot ajudar a canviar com a persones i com a professionals de l'educació. És un llibre que invita a mirar amb una altra llum l'educació, com l'autora recorda en la darrera pàgina, i ens permet descobrir matisos que passen per alt, perspectives oblidades i aspectes nous. És un llibre que motiva a canviar la mirada amb què vivim l'educació. Ens caldrà, certament, una mica d'atenció i dedicació per fer-la del tot nostra, però llegir-lo encoratja i ajuda perquè mostra de manera transparent les reflexions d'algú —l'autora— que malda per mirar l'educació amb saviesa.

Però, a més a més, *Aventures d'aprenentatge* és un llibre d'una professora que també està pensant en els mestres del futur, en els que ara s'estan preparant per ser-ho. Crec que el llibre té per als docents en formació una utilitat enorme perquè mostra la saviesa dels docents que reflexionen des de la pràctica i que acaben fent pedagogia i fent filosofia. I això és complicat d'ensenyar, el llibre no ho ensenya, ho mostra en viu. Llegir el llibre no farà la feina als futurs docents, també els caldrà atenció, dedicació i experiència pràctica, però els indica el camí per acostar-se a la saviesa educativa.

Crec que he explicat els principals motius que, a parer meu, converteixen aquesta obra en única i molt profitosa de llegir, però segur que quan el llegiu encara en trobareu més que us faran aprendre i gaudir, almenys tant com a mi m'han ensenyat i agradat els que us he contat.

Del pròleg a la primera edició. Amb permís editorial.



Educació integral.
Transformar l'educació, formar la persona, millorar el món

Josep Gallifa
Barcelona: Editorial UOC, 2018

Carme Amorós Basté

Pedagoga i psicòloga
Societat Catalana de Pedagogia, IEC.

Josep Gallifa ens aporta una extensa reflexió sobre el sentit de l'educació, el paper de l'educand, el de l'educador i el de l'escola. Com a professor universitari, amb llarga experiència en la formació de mestres, ens aporta també una reflexió sobre com ha de ser la formació de mestres en la societat d'avui, mestres que formaran estudiants, futurs ciutadans del segle XXII. Fa una aposta clara per l'educació integral entesa com la que té per objectiu «formar la persona» i «millorar el món».

Ja en el Prefaci s'afirma que «entendre l'educació de manera integral afecta la forma de ser de l'educador, de l'educand, dels continguts, dels mètodes, de l'avaluació, de les institucions educatives, de les administracions o de les famílies» i que el llibre vol contribuir a aquest canvi. L'autor facilita un model o diversos models filosòfics que ajuden a interpretar millor el sentit de l'educació integral. Assenyala com ha estat una qüestió abordada d'alguna manera al llarg de la història del pensament i de la cultura i quines de les interpretacions de pensadors actuals, com la de Ken Wilber, ajuden a trobar criteris per a una actuació sistemàtica.

També qüestiona algunes creences sobre el professor, en el sentit que és qui controla tot l'aprenentatge dels alumnes i, precisament, l'aprenentatge amb mètodes més actius i col·laboratius encara posa més en evidència que els alumnes poden avançar en el coneixement sense la intervenció directa del professor.

En el text s'analitza el context social, polític i cultural que explica els canvis socials: la revolució en els sistemes d'informació i de comunicació, les feines no són per a tota la vida… L'escola no té el monopoli de la informació però, en les seves formes, currículums, mentalitats, encara té molt de l'escola «moderna» precedent. És cert que al llarg del segle XX han aparegut diferents reformes educatives, però allò que és nou són els canvis socials i culturals, així com els nous coneixements sobre el funcionament del cervell, la qual cosa orienta les millors estratègies per aprendre així com la direcció que han de seguir els canvis en el model educatiu escolar. No es pot oblidar que l'educació és una realitat en evolució, com ho és la mateixa societat. Per tant, és pertinent demanar-se quin paper estan representant i han de representar les institucions educatives, especialment les escoles, per donar resposta a aquestes necessitats educatives dels infants i joves d'avui.

L'autor defineix i argumenta les principals teories que, des del seu punt de vista, orienten l'educació avui, tot assumint que l'educació cal entendre-la com una transformació personal, com una via d'accés al coneixement socialment construït, com un aprendre a pensar bé i per un mateix, i com la necessitat d'adquirir i demostrar competències bàsiques per resoldre diferents situacions i problemes. Pel que fa als factors personals i al talent de les persones, proposa potenciar els múltiples talents individuals, fomentar la creativitat, contemplar les emocions i treballar-les, així com fomentar una orientació de la formació cap a l'obtenció de resultats.

L'autor no ignora algunes de les raons que, al seu entendre, explicarien, en part, per què moltes de les reformes educatives del segle XX no han obtingut l'èxit esperat. Proposa una clara aposta per l'educació integral, que implica totes les dimensions de la persona, per la qual cosa és important fonamentar un canvi de consciència, que vol dir: una primera aposta pel pensament positiu o capacitat de cultivar pensaments i emocions positives; una segona aposta per la intel·ligència espiritual, entesa com la capacitat que té l'ésser humà d'elaborar un tipus de preguntes que tenen a veure amb el sentit últim de l'existència i que no s'expliquen per les altres intel·ligències, i una tercera aposta per la cerca del bé o la virtut, no solament per ajudar a fer una societat més viable sinó també per aconseguir la felicitat personal.

En coherència amb això, la figura de l'educador no pot quedar reduïda a la d'un professional que imparteix les seves classes. S'emfasitza el caràcter vocacional del docent (desig d'ensenyar i de compartir) al costat de la seva competència cientificotècnica. Les noves competències, però, no eliminen les estratègies convencionals d'ensenyament, si bé esdevindran una part més petita i complementària del repertori del professor o professora. Serà molt important esdevenir un motivador, facilitador, orientador, i haurà de mostrar passió per alguna cosa.

Addicionalment, l'autor concedeix una importància rellevant a la funció orientadora de l'educació. L'alumne, en el llarg camí de la seva formació, ha de poder percebre que va cobrint etapes, que en pot parlar amb els seus educadors, que l'orienten i l'acompanyen en la presa de decisions, l'ajuden a passar de la zona de seguretat a la zona de risc. La funció orientadora del mestre i de l'escola ha d'anar ben coordinada amb la família. Així, es presenten metodologies que afavoreixen el paper actiu de l'alumne com el «treball per projectes», o la construcció col·laborativa del coneixement com «l'aprenentatge cooperatiu», o els projectes que comporten un aprenentatge-servei a la comunitat.

Pel que fa a l'avaluació, se n'assenyala la rellevància i es fa una valoració de diferents mètodes i activitats d'avaluació, relacionant-les amb els objectius que persegueixen. Es presenten uns criteris interessants des del punt de vista de l'educació integral.

En el prefaci l'autor utilitza una imatge literària molt adient tenint en compte la quantitat i varietat de temes i de punts de vista que s'aborden: «Començar la lectura d'un llibre és com iniciar l'ascensió a un cim […]. Un cop fet el cim pots comprovar que l'experiència del camí fet d'alguna forma ens ha transformat». Crec que la lectura del llibre ho aconsegueix. L'experiència plena només es pot fer amb la mateixa lectura del llibre que encara ens descriu, en l'epíleg, diferents atmosferes de consciència humana, que poden associar-se amb fases de transformació de l'educació. Val la pena llegir el llibre, ben segur que cadascú hi descobrirà facetes noves i que generarà debats a les escoles, a les associacions de pares i mares, a les universitats i centres de formació de mestres, a les organitzacions empresarials i econòmiques, i entre els responsables de política educativa.

In memoriam

Pilar Heras Trias (1954-2019). Una figura clau de la pedagogia social contemporània catalana

Núria Fabra, Miquel Gómez i Asun Llena

Grup de Pedagogia Social, Departament de Teoria i Història de l'Educació,
Universitat de Barcelona.

A/e: mgomez@ub.edu

No tornaràs mai més, però perdures
en les coses i en mi de tal manera
que em costa imaginar-te absent per sempre.

Miquel MARTÍ I POL, «Lletra a Dolors», *Llibre d'absències* (1984)

Nascuda a Figueres l'any 1954, va estudiar pedagogia, primer a la Universitat Autònoma de Barcelona i després a la Universitat de Barcelona, universitat en la qual es va doctorar l'any 1990. Va iniciar la seva carrera professional l'any 1973 com a professora de català a EGB i BUP, feina que combinava amb classes de català en escoles d'adults. L'any 1985 va iniciar la seva activitat acadèmica i investigadora al Departament de Pedagogia Sistemàtica de la Universitat de Barcelona. Fora de la universitat, va ocupar diversos càrrecs institucionals: regidora de l'Ajuntament de Cabanes, delegada a Girona de l'Àrea de Benestar Social del govern de la Generalitat de Catalunya (2004-2006) i, en els darrers anys, Directora General d'Execució Penal a la Comunitat i de Justícia Juvenil del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya (2016-2019).

Es va formar en pedagogia sistemàtica de la mà del Dr. Alexandre Sanvisens, de qui va ser deixeble, al costat, entre altres, dels doctors Francesc Raventós, Josep Maria Puig, Jaume Trilla, Miquel Martínez o Antoni Petrus, de qui també va ser deixeble i amb qui va treballar al llarg de tota la seva trajectòria acadèmica. Va ser fundadora del Grup de Pedagogia Social (GPS) i companya professional de veus rellevants com José Antonio

Caride, Gloria Pérez Serrano, José Ortega, Xavier Ucar, Violeta Núñez o Xavier Martí March, entre altres.

La seva tesi doctoral *Dona i educació a Catalunya (una mirada al sexisme educatiu des d'una pedagogia social no androcèntrica)*, dirigida pel Dr. Antoni Petrus, va representar el punt de partida d'una llarga trajectòria acadèmica en un dels eixos per ella més treballats, gènere i educació, i que va derivar en una intensa producció científica (Heras, 1991; Heras, Martin, Piguillem i Quesada, 1992; Heras i Vilanou, 1999). Sempre va mantenir una mirada de gènere no únicament com a respecte i correcció expressiva i lingüística, sinó des d'una mirada de dona, que ella entenia com una manera de comprendre la realitat des del respecte a la mirada de l'altre, l'escolta activa i la cooperació.

Sense abandonar mai la perspectiva de gènere, Heras es va endinsar en l'educació ambiental. Hi va començar a treballar l'any 1992 amb una recerca d'àmbit local a l'Empordà i va desenvolupar una prolífica literatura científica en aquest àmbit (Heras, 1994, 1995, 1997).

La preocupació per la sostenibilitat la va acompanyar al llarg de la seva trajectòria i ben aviat la va relacionar amb els desequilibris nord-sud i els drets dels col·lectius vulnerables, cosa que va desvetllar un altre dels seus espais de treball i reflexió: la identitat cultural, l'educació intercultural i la cooperació (Heras, 2000, 2008).

La Pilar va aprofundir en el concepte d'identitat cultural i va defensar la necessitat de la configuració d'una identitat cultural a partir de les múltiples situacions i trajectòries personals i familiars, com defensa Maalouf. L'economia, els efectes de la globalització o els desequilibris econòmics, són factors estructurals que afecten les persones que viuen situacions de desigualtat social. Cadascú hi respon de forma individual i mira de cercar el seu millor benestar, però no es poden entendre les diferències sense llegir-les en clau estructural. En la seva obra veiem com destria meticulosament els desavantatges socials, l'estructura dels serveis, les polítiques econòmiques i socials dels processos individuals, i com les identitats culturals són un element més d'aquesta complexa realitat.

Heras ens proposava una lectura de l'educació com a dret social universal que dona resposta a necessitats individuals en contextos complexos. Va aportar elements de reflexió per als qui treballen en l'atenció a persones immigrades, associades a l'ètica de la responsabilitat, tot interpel·lant a l'ètica de l'educador social, professional que ha de denunciar la injustícia social i reclamar el dret a la discriminació positiva per raó de gènere i de diversitat cultural.

Des de la complexitat, l'educació ha de treballar amb les persones immigrades i amb la societat d'acollida per definir nous contextos de convivència capaços de respondre a les noves realitats socials. Pensadora crítica amb els dispositius de resposta dels estats europeus, ens va aportar elements de reflexió relacionats amb la capacitat de desenvolupament de les comunitats, la mediació comunitària i l'apoderament dels grups socials. Va participar en projectes de cooperació internacional i en projectes d'atenció social a col·lectius culturals minoritaris a casa nostra, tot recordant que cal donar veu a les persones, interrogar sobre les seves necessitats i bastir respostes sostenibles i teixides en l'entorn comunitari.

Heras va estudiar les polítiques socials, l'apoderament comunitari, i es va implicar en projectes de desenvolupament comunitari (Heras, 2008) des de la seva manera d'entendre la pedagogia social com una ciència orientada a l'acció i que, per tant, dona cos a l'educació social, va fer una anàlisi sobre la responsabilitat de l'educador i l'educadora social en la construcció de projectes i serveis socials.

La Pilar va aprofundir en l'ètica aplicada als serveis socials. Sempre apel·lava a l'autonomia, a la capacitat per a prendre decisions, a la llibertat de les persones, entenent que l'únic límit són els efectes sobre els altres i sobre la comunitat. Va col·laborar amb el Comitè d'Ètica dels Serveis Socials i amb el Comitè d'Ètica de l'hospital de Figueres, on va aprofundir, al costat de Canimas i Mundó, sobre la responsabilitat ètica en l'exercici professional. Pilar Heras, però, no hi va aprofundir només des del vessant teòric, sinó des del compromís personal i social. Defensava que en l'acció pedagògica hi ha acció política i que mai ens podem desprendre del què i el perquè en la nostra acció educativa.

Heras va treballar en les seves recerques la dimensió política de l'acció social. Heras va reflexionar sobre l'efectivitat dels serveis socials, li preocupava que la consolidació del

sistema de serveis socials buidés de contingut la seva raó de ser —la confiança en les persones, la seva capacitat de participació i l'apoderament col·lectiu— i va traslladar aquesta preocupació a la política penal. Va dirigir el Màster d'Execució Penal a la Comunitat i Justícia Restaurativa i va fer un discurs que posava en valor l'acció educativa com a eina clau en l'execució penal i remarcava que la finalitat és la reinserció postmesura, no sols la rehabilitació, i que la primera s'assoleix a través de la corresponsabilitat entre l'Administració i la societat civil, tot posant en valor el treball de les entitats col·laboradores i de voluntariat.

Des d'aquesta concepció ètica i compromesa, Pilar Heras va fer un pas més enllà i va abandonar temporalment la carrera acadèmica per assumir el repte de la Direcció General d'Execució Penal a la Comunitat i de Justícia Juvenil. Des d'aquest encàrrec polític, primer amb el conseller Carles Mundó i, després, amb Ester Capella, va treballar activament per a potenciar i millorar la qualitat de la justícia juvenil i de l'execució penal a la comunitat, així com de l'atenció a les víctimes del delicte. És innegable la seva aportació al Departament de Justícia, on des de l'escolta activa i la capacitat innovadora que la van caracteritzar, va contribuir al desenvolupament de nous programes i serveis que han millorat l'atenció tant de víctimes com de victimaris.

També cal remarcar les seves aportacions en l'àmbit universitari. Va ser una de les impulsores dels estudis d'educació social a la Universitat de Barcelona, primer de la diplomatura i, després, del grau. El seu compromís amb la posada en marxa de l'ensenyament van ser molt rellevants (Heras, 1996). Va ser una de les veus que va reclamar uns estudis oberts i una formació plural que inclogués l'educació de persones adultes, la formació ocupacional, l'atenció als joves, la participació social i política, el lleure i la pedagogia de l'oci, i l'educació especialitzada des de l'atenció a la diversitat funcional, la diversitat cultural, l'atenció als infants adolescents i joves en situació de risc social, l'educació per a la salut… Sempre amb perspectiva ètica, amb consciència i mirada de gènere, amb consciència ambiental i de sostenibilitat. L'educació social ha de contribuir a transformar la societat i a fer-la més justa i cohesionada i, per tant, la formació ha de ser un espai d'autoconeixement, de reflexió i de presa de consciència social i política. Sempre va defensar un model d'educació que ajudés els estudiants a

desenvolupar la capacitat d'anàlisi de la realitat des de la complexitat i el desenvolupament d'una consciència crítica, sempre va defugir les propostes metodològiques simples, tot apostant per una formació que ajudés a pensar, que cerqués respostes al què i el perquè. En el mateix grau sempre va posar en valor la veu de les estudiants i va proposar espais participatius i de treball col·laboratiu.

Pilar Heras va ser professora en nombrosos estudis de màster i postgrau a casa nostra i a escala internacional en matèries de gènere, medi ambient, execució penal i pedagogia social. Per exemple, va ser directora de la Maestría en Perspectivas de Genero y Desarrollo (2002-2003) que va fer-se a Nicaragua, va ser professora de les Maestrías de Educación, Género, Ciencias Sociales y Medio Ambiente que van impartir-se a Nicaragua i San Salvador. Cal especialment destacar que fou professora i coordinadora del Màster d'Intervencions Socials i Educatives i directora del Màster d'Execució Penal a la Comunitat i Justícia Restaurativa, tots dos de la Universitat de Barcelona. Són exemples que mostren el seu compromís i contribució al desenvolupament de la pedagogia social i a la formació inicial i continuada dels professionals de l'educació social.

Sempre va tenir una mirada oberta envers l'educació social com a camp d'acció de la pedagogia social. Per a ella l'educació social es definia com un procés d'acompanyament, amb intencionalitat educativa, dirigit a les persones, en contextos socials i culturals concrets, amb la finalitat de millorar el seu autoconeixement, la relació amb els altres i amb l'entorn comunitari. Així, entenia que l'educació social es podia desenvolupar en diversos contextos i realitats, que podia aplicar diferents metodologies i estratègies, però sempre requeria un procés planificat on les persones constitueixen el centre de l'acció. Defensava la necessitat de donar veu a les persones implicades i dotar-les de les eines necessàries per a assolir els seus objectius, des del reconeixement, el respecte i l'acompanyament educatiu, entès com un saber fer propi de la interrogació, la capacitat d'anàlisi i el desplegament d'estratègies de coordinació i desenvolupament. Tenia una mirada crítica envers el creixement de serveis especialitzats, tot argumentant que, des de la mirada de la complexitat, no cal facilitar respostes sectoritzades o parcials a cada situació concreta, sinó que cal analitzar les necessitats singulars tenint en compte el context econòmic i polític global i cercar

respostes des de la proximitat. En aquest sentit, pensava que no hi ha bones i males opcions, sinó que cada praxi té una raó de ser i, desenvolupada amb coherència i respecte als implicats, pot ser una política d'èxit, malgrat que sempre cal considerar que hi pot haver altres respostes, per això esdevé clau la participació de la comunitat.

Aquesta mirada en i des de la complexitat va ser una constant en el treball de Pilar Heras. Sempre citava Edgar Morin, amb qui compartia l'anàlisi de la realitat a partir de les diferents formes possibles d'interpretar-la. Defugia les anàlisi simplistes de la relació causa-efecte i optava per definir la realitat com una incertesa condicionada per múltiples factors entrellaçats. La Pilar situava sempre la persona al centre i com a motor del fet educatiu i, tal com afirma P. Meirieu, considerava que és la persona qui té la capacitat per prendre les decisions i qui és responsable de les seves eleccions i accions, que l'educador i l'entorn són importants, però no determinants en el fet educatiu. Partia del compromís ètic i de la necessitat de treballar des del respecte als drets individuals i col·lectius. Podem dir que una aportació de Pilar Heras a la pedagogia social és justament aquesta manera d'entendre l'educació des de la complexitat. L'educació entesa com un procés de generació de respostes a les necessitats de desenvolupament personal, social i comunitari, amb l'acompanyament i el compromís ètic del professional de l'educació social, tot reconeixent l'autonomia i capacitat de presa de decisions de l'altre, veritable subjecte de l'educació.

Bibliografia

Heras, P. (1991). La educación discriminatoria por razón de sexo. Dins M. Martínez i J. M. Puig (coords.), *La educación moral: perspectiva de futuro y técnicas de trabajo* (p. 183-188). Barcelona: Graó.

— (1994). El medi ambient i el desenvolupament, l'economia i l'educació. Quina economia i quina educació? *Temps d'Educació, 11*, 185-190.

— (1995). Educació Ambiental i cooperació internacional, una relació pedagògico-social. *Temps d'Educació, 13*, 97-108.

— (1996). Els estudis universitaris en educació social (O allò que ja sabem i del que sovint no parlem). *Temps d'Educació, 15*, 147-154.

— (1997). Pedagogía ambiental y educación social. Dins A. Petrus (coord.), *Pedagogía social* (p. 268-291). Madrid: Ariel.

— (2000). Una experiència de cooperació transformadora. *Perspectiva Social*, *43*, 61-76.

— (coord.) (2008). *La acción política desde la comunidad*. Barcelona: Graó.

Heras, P., Martin, P., Piguillem, A. i Quesada, E. (coords.) (1992). Educació no sexista i Reforma. *Perspectiva Escolar, 167,* 2-50.

Heras, P. i Vilanou, C. (coords.) (1999). *Pedagogia amb veu de dones*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Altres referències consultades

Fabra, N., Heras, P., Gómez, M. i Homs, O. (2016). Inserción laboral de personas que cumplen medidas penales. *Revista de Educación Social, 22*, 182-197. Recuperat de http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=734

Úcar, X., Heras, P. i Soler, P. (2014). La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Revista de Pedagogía Social, 24,* 21-47. Recuperat de https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/37137/20682

Actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia

Període novembre 2018 - març 2019

A càrrec de Carme Amorós Basté

Taula debat i presentació del llibre *Propuestas para un nuevo pacto sobre la educación*, de Joan Rué Domingo

Participació en l'acte del Dia Internacional de l'Educació

Participació en el Col·loqui Internacional Héloïse «Pedagogies de la democràcia i de la resistència a Europa al segle XX i avui dia»

Altres informacions de la Societat

Presentació del llibre *Mestres de casa nostra*, de Bartomeu Palau Redón

Participació en l'acte de presentació del diccionari ideològic català-francès a l'Acadèmia de Bones Lletres

Homenatge a Pilar Benejam i Argimbau, reconeguda filla il·lustre de Ciutadella, Menorca

Participació en la celebració del desè aniversari de la FEDAC

Necrològiques: M. Teresa Fort i Playà, Irene Balaguer i Felip i Joaquim Farré Purroy

Taula debat i presentació del llibre *Propuestas para un nuevo pacto sobre la educación. El sentido de aprender en la escolaridad del siglo XXI*

Autor: **Joan Rué Domingo**, pedagog i professor de la UAB.
Editorial: **Octaedro**, juliol de 2018.



L'acte va tenir lloc el 14 de novembre a la seu del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya i va comptar amb la presència de Josefina Cambra, degana del Col·legi, que va donar la benvinguda als assistents. L'obertura va anar a càrrec de Martí Teixidó i Planas, president de la Societat Catalana de Pedagogia (SCP).

En el debat, moderat per l'autor del llibre, van intervenir Salvador Carrasco i Calvo, sociòleg i professor jubilat de la Universitat de Barcelona; Francina Martí Cartes, presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, i Jordi Carmona Espinosa, professor de la Fundació Pere Vergés - Escoles Garbí.

Des de l'inici es va fer present el sentit que ha donat l'autor a la seva obra: presentar, amb una anàlisi crítica acurada, quins són els problemes més rellevants del sistema educatiu actual i quins serien els referents o eixos per afavorir els canvis i els acords necessaris en el sistema escolar per donar una millor resposta als canvis socials i culturals que s'han viscut els darrers anys.

Al llarg de les diferents intervencions es va fer palès que cal una transformació del sistema educatiu per donar resposta a les necessitats de formació de tota la població en una societat que ha experimentat grans transformacions degudes als processos de globalització, als moviments migratoris, a la crisi en els models econòmics vigents i a la irrupció de les tecnologies de la informació i la comunicació.

L'escola, els instituts i la universitat encara responen massa sovint a un model formatiu que va de dalt a baix, més propi d'una societat industrial, que serveix més per expedir títols que no pas per preparar l'alumnat per a la societat del coneixement. Massa alumnes queden fora del sistema i es fa una referència a poblacions específiques que abandonen l'escola o l'institut abans de finalitzar el període formatiu. Els consensos socials, o pactes, del segle XX, a l'Estat espanyol, no han acabat d'aconseguir el que pretenien. Estem en una cruïlla i cal introduir canvis rellevants en el model escolar, repensant el sentit de l'escolarització avui.

L'eix vertebrador del canvi ha de pivotar en el «sentit de l'aprenentatge» en la societat del coneixement i es donen unes pinzellades o caracteritzacions d'aquest aprenentatge:

— o bé l'aprenent reelabora el coneixement presentat o no és coneixement. I això demana preguntar-se: com fem que els alumnes siguin autònoms en el seu aprenentatge?, com fem que assumeixin la seva responsabilitat? Els alumnes s'han de formular bones preguntes;

— s'aprèn en el si del grup, s'aprèn en col·laboració amb els altres. Els altres han d'ajudar a la formulació de les bones preguntes i a trobar noves informacions, plantejar possibles solucions i a millorar els resultats;

— el bon ús de les tecnologies de la informació i la comunicació afavoreix l'aprenentatge en el context social i cultural en què vivim. La creació i consolidació de xarxes entre alumnes, entre alumnes i professors, pot ser un bon camí.

S'insisteix també en la idea de pacte: hi ha d'haver un gran acord social per a una visió més humanista de l'educació. Veure com es pot afavorir un creixement real de les

persones i facilitar que puguin trobar el seu propi lloc tant en la vida laboral com en la seva implicació social. Cal trobar maneres diferents, tempos diferents per tal d'evitar pèrdues d'alumnes pel camí.

Això demana sintonies entre l'escola i altres institucions, demana imaginació i compromís per trobar respostes diverses i exigents. Evidentment, caldrà també una implicació política, però tindrà més garanties d'èxit si s'avança en consensos socials en aquest camp.

Un dels participants ho expressava de la manera següent: «Ens cal una escola que es defineixi en contraposició permanent al relativisme que ens atordeix i anestesia, fonamentada en el pensament crític i el compromís ètic, en la recerca de la justícia i la veritat».

Participació en l'acte del Dia Internacional de l'Educació

Celebrat a Lleida el 24 de gener de 2019.





La Societat Catalana de Pedagogia ha participat en l'acte del Dia Internacional de l'Educació amb altres entitats: el Moviment d'Innovació Educativa (MIE) de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (FMRPC), el Col·legi de Pedagogs de Catalunya (COPEC), el Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya (COPC) i el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC).

Com a societat científica ha presentat l'educació com a assumpte social que afecta a tota la societat en tant que educable i educada i que és competència de tots: família, escola, mitjans de comunicació i també de la gent del carrer. Per això tindrà sentit difondre per tots els mitjans, un dia l'any, el valor de l'educació. La pedagogia com a ciència nuclear de les ciències de l'educació aporta coneixement integrat, elabora criteris, propostes i instruments que s'han de demostrar en la pràctica empírica amb les aportacions d'una innovació participativa. Aquest és el camí de transformació progressiva de l'educació.

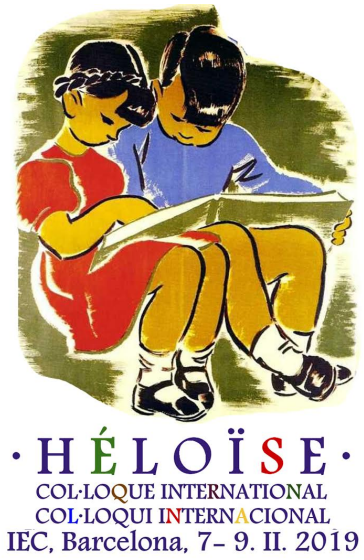
En paraules de Martí Teixidó, la pedagogia és punt de confluència de la xarxa d'educadors i docents que actuen, d'infants i famílies, d'altres receptors i participants, i de l'Administració que fa l'ordenació educativa en comú. La política ha d'escoltar la pedagogia per prendre decisions; els docents i educadors han d'actuar amb pedagogia científica i art personal, i els ciutadans ho han de comprendre, i, per això, avui cal una pedagogia familiar, atès que l'educació no es transmet suficientment per tradició.

En educació cal articular la gran participació amb una direcció pedagògica clara, semblantment com veiem en els castells humans tan representatius de Catalunya: tots a fer pinya a la base, castellers forts i àgils amb tècnica als pilars i un director/a que amb visió de conjunt en garanteix l'eficàcia.

La pedagogia científica s'inicia amb Iohannes Amos Comenius que tracta (en llatí) de la *eruditio*, traduïble com a 'instrucció' o 'ensenyament'. Afirma que el que s'ensenya i s'aprèn ha de ser útil a la vida, cal evitar que a destemps vegem que ignorem el que és necessari perquè vàrem aprendre el que no ho és. Afirma que amb l'ensenyament s'ha de desenvolupar la intel·ligència per a la saviesa, el llenguatge per a l'eloqüència i les mans per a executar amb habilitat (*Orbis sensualium pictus,* 1658). Una visió de l'ensenyament-educació ben actual, avui expressada amb currículum competencial i assoliment de competències.

Participació en el Col·loqui Internacional Héloïse «Pedagogies de la democràcia i de la resistència a Europa al segle XX i avui dia»

Celebrat a la seu de l'IEC, els dies 7, 8 i 9 de febrer de 2019 i organitzat per l'Institut d'Estudis Catalans i l'Association Héloïse, amb la col·laboració de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, la Fundació Ferrer i Guàrdia, la Fundació Marta Mata Garriga i la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.



Objectius del Col·loqui

— Donar a conèixer itineraris professionals de pedagogs catalans relacionats amb altres pedagogs europeus, impulsors tots ells de canvis rellevants en l'educació del segle XX.

— Debatre sobre reptes actuals de l'educació en les societats democràtiques en crisi, sotmeses encara a diverses formes d'autoritarisme i a forts canvis socials, culturals i econòmics.

Públic destinatari: mestres, professors, investigadors, estudiants, escoles públiques i concertades i xarxes per al canvi i la innovació.

Contingut acadèmic

El contingut del Col·loqui va girar entorn del tema general i va ser tractat en tres conferències, en dues taules rodones i en les presentacions de comunicacions i experiències. Les conferències es van orientar a la presentació de pedagogs rellevants de la pedagogia europea, relacionats amb el seu context i moment històric així com a l'anàlisi d'influències, contraposicions i evolució del pensament o pensaments pedagògics.

Conferència 1: «Pedagogies de la democràcia i de la resistència a l'Europa del segle xx i fins avui», a càrrec de **Philippe Meirieu**, professor de la Universitat Lumière de Lió II. Va actuar com a moderadora, Mireia Montané.

Conferència 2: «La història de l'educació a Catalunya: Lluites, resistència i democràcia. Els cinc itineraris proposats a Catalunya», a càrrec de **Conrad Vilanou**, professor de la Universitat de Barcelona; Joan Soler, professor de la Universitat de Vic, i **Sylvain Wagnon**, professor de la Universitat de Montpeller. Va actuar com a moderador, Jordi Garcia.

Els cinc pedagogs catalans donats a conèixer de manera especial en el Col·loqui han estat Francesc Ferrer Guàrdia, Rosa Sensat Vilà, Alexandre Galí Coll, Ramon Fuster Rabés i Marta Mata Garriga. Es poden veure els plafons que es van exposar al Col·loqui al lloc web *http://heloise2019.llocs.iec.cat*.

Conferència 3: «L'Escola de Ginebra: construccions internacionalistes polifòniques», a càrrec de **Rita Hofstetter** i **Frédéric Mole**, professors de la Universitat de Ginebra.

Les taules rodones van permetre el debat sobre temes d'especial rellevància per a l'educació avui. Hi van participar especialistes en diferents camps, professors, investigadors i responsables de la gestió i la política educativa.

Taula rodona 1: «Ser docent en una societat democràtica en crisi», amb la participació de **Ferran Ruiz**, llicenciat en ciències físiques, professor de matemàtiques, ha estat director del Programa d'Informàtica Educativa del Departament d'Ensenyament i president del Consell Escolar de Catalunya; **Xavier Besalú**, doctor en pedagogia, professor de la UdG, director de la *Revista Perspectiva Escolar* i membre de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'IEC; **Anna Pagès**, doctora en filosofia i lletres per la UAB i professora de la URL; **Begoña Román**, doctora en filosofia i professora a la UB, presidenta del Comitè d'Ètica de Serveis Socials de Catalunya i membre de comitès d'ètica de diversos centres sanitaris; **Eloïsa Valero**, llicenciada en belles arts, professora d'educació artística de l'Institut Martí Franquès i professora associada a la URV, i **Ignasi Garcia Plata**, mestre, llicenciat en filosofia i lletres i director general de Professorat i Personal de Centres Púbics del Departament d'Educació.

Va actuar com a moderadora **Francina Martí**, presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i membre del Comitè Organitzador del Col·loqui.

Taula rodona 2: «Cohesió social i llengües», amb la participació d'**Anna Cabré**, catedràtica de geografia humana de la UAB, experta en demografia i moviments migratoris a Catalunya, que ha estat directora del Centre d'Estudis Demogràfics de la UAB; **F. Xavier Vila**, professor titular de la UB, expert en recerca i coneixement dels usos i comportaments lingüístics en societats plurilingües, i assessor de la Xarxa CRUSCAT de l'IEC; **Daniel Cassany**, professor de llengua a secundària, actualment professor titular d'anàlisi del discurs de la UPF i investigador en ensenyament i aprenentatge de llengües, especialment en l'àmbit de la lectura l'escriptura i la cultura escrita; **Neus Lorenzo**, professora d'anglès, inspectora d'educació, experta en tecnologies aplicades a l'educació i en programes internacionals i actualment subdirectora de Transformació Educativa del Departament d'Educació; **Martí Teixidó**, mestre i pedagog, que ha estat inspector i professor associat a la UAB, president de la Societat Catalana de Pedagogia de l'IEC, inspirador i expert del projecte «Fem l'escola plurilingüe», i **Mariona Casas**, professora de didàctica de la llengua als graus de mestre de la UVic, membre del Grup de Recerca en Educació, Llenguatge i Literatura (GRELL) i coordinadora del doble grau d'educació infantil i primària a la mateixa universitat.

Va actuar com a moderadora **Mercè Gisbert**, professora de la URV i membre del Consell Científic del Col·loqui.

Presentació de comunicacions i d'experiències: des del moment inicial de disseny del Col·loqui es va voler deixar un espai per a comunicacions sobre estudis o recerques vinculades a la temàtica general, però també per a presentacions d'experiències d'institucions o centres educatius que fossin una mostra de la renovació i la innovació en diferents àmbits.

El Consell Científic va valorar les diferents propostes i se'n van acabar presentant un total de trenta-una. No hi van faltar estudis de caràcter històric amb aportacions de pedagogs i pedagogues de Catalunya i de diferents països europeus i llatinoamericans, contextualitzats en el temps i en el territori. S'abordaren temes com l'educació artística, el cinema i l'educació, el paper de les dones, l'atenció a alumnes amb

necessitats educatives específiques…, i plantejaments innovadors a escala metodològica, en el plantejament de les àrees de coneixement o els projectes de recerca integradors.

Es va editar un dossier amb els resums de totes les comunicacions i experiències, en diferents llengües, que es va lliurar a tots els participants. Actualment s'hi pot accedir des del web del Col·loqui: *http://heloise2019.llocs.iec.cat*.

Aspectes organitzatius

La participació de diferents entitats en l'organització del Col·loqui en va enriquir clarament el contingut i, al mateix temps, va comportar necessitats tècniques com són la cobertura de la traducció simultània, la previsió d'espais comuns i espais paral·lels i les gravacions de les diferents sessions per facilitar-ne la difusió posterior.

Durant la celebració del Col·loqui es va comptar amb la visita d'un avaluador del Consell d'Europa per poder emetre un informe prescriptiu previ al fet que els Itineraris Pedagògics, promoguts per l'Association Héloïse, puguin obtenir el reconeixement d'Itineraris Culturals Europeus.

Van participar en el Col·loqui al voltant de cent vint persones que van expressar en diferents moments una valoració positiva. Entre els participants estrangers, cal destacar la presència de Francine Vaniscotte, primera presidenta de l'Association Héloïse, i Françoise Guillaume, vicepresidenta, en representació de Xavier Riondet, actual president, que no va poder assistir al Col·loqui per un imprevist de darrera hora.

Informació complementària

Es pot trobar informació complementària del Col·loqui en els següents llocs web:

- *https://www.cdl.cat/colloqui-heloise-2018*
- *http://heloise2019.llocs.iec.cat* (Des d'aquest web es pot accedir a les gravacions de les diferents sessions i es poden obtenir diversos documents lliurats durant el Col·loqui.)

Altres informacions de la Societat

Presentació del llibre *Mestres de casa nostra*, de Bartomeu Palau Redón

(Barcelona: Editorial La Vocal de Lis, 2018)

El 26 de novembre de 2018, a les 19 h i a la seu del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, va tenir lloc la presentació d'aquest llibre del mestre, director de centre i inspector d'educació Bartomeu Palau Redón. Ha estat inspector en cap de Barcelona ciutat. És president i fundador de l'Aula Maria Rúbies - Fòrum d'Educació i Cultura i president de l'Aula d'Extensió Universitària Ramon Juncosa.

L'acte, presidit per la degana, Josefina Cambra, va comptar amb la presència de l'autor i de Margarida Muset i Adell, que va fer la glossa del llibre i en va relacionar el contingut amb la trajectòria personal i professional del seu autor.

El llibre presenta vint-i-set mestres del segle xx que han destacat per la seva aportació a la qualitat de la funció docent, en diferents tipus d'escola i amb alumnes de diferents nivells educatius. En cadascun dels breus relats destaca el tret més rellevant del seu o seus protagonistes.

Amb una trajectòria professional àmplia i diversa, Bartomeu Palau, que ha estat una persona molt sensible a valorar i donar suport a la professió docent, fa un recorregut per diferents moments històrics del segle xx fins avui i per tota la geografia del nostre país per descobrir allò que ell mateix defineix utilitzant paraules de Baldiri Reixac: «mestres que estimessin els seus alumnes i que es fessin estimar».

****

Participació en l'acte de presentació del diccionari temàtic francès-català a l'Acadèmia de Bones Lletres

El 29 de novembre de 2018 va tenir lloc a la seu de la Reial Acadèmia de Bones Lletres la presentació del *Dictionnaire thématique français-catalan*, de Michel Cavaillé. En

l'acte van participar Catherine Blanch, filòloga francesa; Ferran Guedea, catedràtic d'oncologia de la Universitat de Barcelona; Neus Lorenzo, subdirectora general del Departament d'Ensenyament; Carme Rider, psicopedagoga i secretària de la Societat Catalana Pedagogia de l'IEC, i Xavier Blanco, catedràtic de filologia francesa de la Universitat Autònoma de Barcelona.

El diccionari compta amb més de vint-i-set mil entrades, dividides en quaranta-un capítols que tracten temàtiques diferents. Durant la presentació es va fer palès l'interès didàctic d'un diccionari d'aquestes característiques i molt interessant també per a usuaris que viuen en territoris on aquestes dues llengües estan en contacte.

També en el sistema educatiu de Catalunya convé disposar d'eines que faciliten l'aprenentatge del francès a partir del català com a llengua de referència bàsica de l'aprenentatge per part dels alumnes que opten per aquesta llengua estrangera tan propera al català. Es va fer una referència específica als alumnes que estudien el batxibac i que obtenen la doble titulació batxiller-baccalauréat.

L'autor, que ha viscut a Cabestany i a Montpeller, va insistir en la necessitat que havia experimentat al llarg de la seva vida professional de disposar d'un diccionari d'aquestes característiques. En la contraportada del llibre hi ha una citació de Francesc Ferrer i Gironès que diu: «Els catalans a la nostra vida quotidiana tenim el ròssec de conviure amb d'altres llengües, atès que sovint ens veiem obligats a viure submergits en la castellanització o la francesació, malgrat la nostra voluntat de viure fidels a la nostra llengua».

****

Homenatge a Pilar Benejam i Argimbau

Pilar Benejam, mestra, geògrafa i pedagoga. Reconeguda filla il·lustre de Ciutadella de Menorca el 16 de gener de 2019.

Són molts els homenatges a aquesta sòcia de la Societat Catalana de Pedagogia, tots ells ben merescuts. Com ella mateixa diu en el seu llibre *Quina educació volem?* (2014), publicat a Barcelona, per l'Associació de Mestres Rosa Sensat, ha centrat l'activitat

docent i investigadora en dos camps: la didàctica de les ciències socials i la formació del professorat. En aquests dos camps ha destacat, ha estat un referent de la pedagogia catalana contemporània i ha animat molta gent a avançar en el camí de la dignitat de la professió de mestre i a assumir la responsabilitat social que representa.

Ha estat una dinamitzadora del treball a l'aula, a l'escola i a la universitat, i una dinamitzadora d'equips docents. Ha estat mestra de les escoles Talitha i Costa i Llobera, de Barcelona, professora de didàctica de les ciències socials a la Universitat Autònoma de Barcelona i molt vinculada a l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

Pilar Benejam ha estat consultada pel Govern de la Generalitat de Catalunya i pel Ministeri d'Educació en els períodes de reformes educatives, tant en el moment de definir nous models de formació inicial i permanent del professorat com en el moment de definir els nous currículums escolars, especialment en el camp de les ciències socials. Documents elaborats per ella sobre la funció del professorat han orientat debats amplis per a la presa de decisions en moments de canvi.

Com va escriure Martí Teixidó al web de la SCP:

> Pilar Benejam, mestra, ha recorregut els camins del coneixement geogràfic i la transmissió pedagògica: il·lustrada, entusiasta i comunicadora. Per tanta acció, havia d'estar a Barcelona on va arribar de jove però mai ha abandonat Ciutadella i, ara, hi retorna com l'Odisseu, rica de tot el que ha guanyat fent els camins sense esperar més riqueses (Teixidó, 2019).

****

Participació en la celebració del 10è aniversari de la FEDAC

La Societat Catalana de Pedagogia va ser convidada a l'acte de celebració del 10è aniversari de la Fundació d'Escoles Dominiques de l'Anunciata de Catalunya (FEDAC), que es va celebrar al Palau de la Música Catalana de Barcelona, el dissabte 16 de març de 2019. L'acte va aplegar alumnes, pares i mares, professorat i monges de la

comunitat fundada pel pare Francesc Coll i Guitart, amb vocació de servei a l'educació de nenes, a finals del segle XIX.

Va ser un acte festiu, commemoratiu de les decisions que es van prendre fa deu anys, per la comunitat de religioses i que va comptar amb la col·laboració de professorat seglar, per assumir aquesta nova fundació amb importants canvis en l'àmbit organitzatiu i d'innovació pedagògica sense abandonar les arrels fundacionals. Les vint-i-quatre escoles de la FEDAC, distribuïdes per tot Catalunya, són una bona mostra d'il·lusió dels directius, el professorat, els pares i mares i les religioses que ajuden en tasques diverses per respondre a les noves necessitats educatives d'infants, nens i nenes i joves.

En l'acte, un espectacle poètic i visual molt ben cuidat i harmonitzat que utilitzava L'ARBRE COM A METÀFORA DE LA VIDA… I DE LA FEDAC, hi van participar la presidenta del Patronat, la germana Montserrat Font; el senyor Enric Puig, de la Fundació Escoles Cristianes de Catalunya, i els senyors David Martí i Xavier Marcet, experts en dinàmica de canvi en les organitzacions i en lideratge educatiu, respectivament. Cal destacar l'aportació poètica de Noemí Morral, l'escenografia plàstica, de moviments i musical, amb la participació d'alumnes i exalumnes, així com l'actuació musical de dos dels membres del grup Txarango, Àlex Pujols i Joan Palà i la FEDAC-Manresa Band.

Abans de cloure l'acte, el Sr. Jou Director General de la FEDAC, va mantenir una conversa amb un professor i una alumne sobre el que voldrien de l'escola del futur i, finalment, van cloure l'Acte el Sr. Jou Director General de la FEDAC i el Sr. Josep Bargalló, Honorable Conseller d'Educació, que va insistir en el dret universal de l'educació i la seva funció social.

****

Necrològiques

M. Teresa Fort i Playà

Va morir la matinada del 25 de desembre de 2018. Havia estat mestra de l'escola Talitha de Barcelona, després de l'escola Fàtima de Terrassa i finalment a Vilanova. Havia destacat per descobrir i potenciar el valor educatiu del joc, de l'observació al camp i de la descoberta, manipulació i transformació d'objectes diversos. Havia treballat amb els més petits i amb alumnes amb necessitats educatives especials. La M. Teresa Codina, que havia estat directora de l'escola Talitha i la coneixia molt, va escriure:

> Havia estat des de l'inici de Talitha, fins el curs 61-62: a parvulari primer i en tot el tema de joc la resta de cursos. S'hi dedicava: va aconseguir una mena d'especialització, en un aspecte en el qual els programes oficials no solen considerar les necessitats (però després se'n pateixen les conseqüències —aïllament, gamberrisme, agressivitat, marginació, assetjament escolar…).
>
> Una meravella el que feia i havia aconseguit en el seu àmbit: coneixement dels trets espontanis i personals de cada infant i treball educatiu personalitzat, estudi, classificació dels tipus de joc. Amatent i meticulosa en el tracte… La seva feina va permetre descobrir aspectes que, tractats convenientment a l'etapa de parvulari, evitaven problemes posteriors (esquema corporal, lateralització, audició, segregació…).
>
> Intensa i convençuda en els seus projectes, fina en la percepció de diferents tipus de dificultats i alhora planera i senzilla, en la relació amb els altres.
>
> Creient exigent i col·laboradora en tot el que representa realisme i eliminació de barreres entre creences. Ara troba la resposta a tants interrogants.
>
> Després de Talitha, professionalment s'ha dedicat en l'aspecte educatiu a diferents aspectes de problemes físics, sensorials… Sempre, i més des de la jubilació, disposada a treure partit de qualsevol situació en què pugui ajudar l'altre.
>
> A l'abril havia fet els vuitanta-set anys, viscuts amb intensitat i amb els consegüents problemes i satisfaccions. Tal com era, en ella predominaven les ulleres de veure-hi positiu: així ha superat un munt d'operacions quirúrgiques, amb resultats que sorprenien els metges.

> L'equip i l'escola inclusiva, l'atenció als altres, han estat fins a última hora les seves dèries, tant personalment com socialment.
>
> Ens deixa un bon llegat no tant en escrits com en testimoni personal. Als que quedem, ens toca mantenir-lo viu.

Irene Balaguer i Felip

Va morir el 28 de desembre de 2018 quan encara esperàvem poder comptar amb la seva aportació personal i professional a l'educació de casa nostra.

Va ser mestra d'educació infantil i pedagoga catalana. Fou presidenta de l'Associació Rosa Sensat entre 2006 i 2015. També era membre de la Fundació Marta Mata Garriga, de la qual fou una de les creadores i va arribar a ocupar el càrrec de vicepresidenta. Va destacar per la seva lluita a favor de l'escola pública de qualitat. També va formar part del Consell Assessor d'*El Diari de l'Educació*.

El 1981 fundà la revista *In-fàn-ci-a* amb vocació de constituir un fòrum viu de comunicació, reflexió, diàleg i col·laboració per a tots els que estan relacionats amb l'atenció i l'educació dels infants de zero a sis anys. El 1990, la revista *In-fan-ci-a* en castellà, i el 2001, *Infància a Europa*, publicada en quinze llengües.

El 2011 va crear la revista digital *Infancia Latinoamericana* amb la idea d'articular una xarxa entre professionals del món de la infància dels països llatinoamericans per l'intercanvi d'idees i experiències pedagògiques.

Va formar part del Comitè Organitzador del Col·loqui Héloïse des del seu inici fins al moment de la seva defunció. Philippe Meirieu, en la conferència inaugural, la va presentar com un dels referents de l'educació a Catalunya durant els darrers anys.

En tot moment ha mostrat una gran claredat en l'exposició de les seves idees i una gran valentia en la defensa del paper de l'educació en la societat, de la necessària qualitat de l'escola pública, de la salvaguarda de les idees, experiències i valors dels mestres predecessors en la innovació educativa i el compromís social, sense caure en un immobilisme paralitzador. Les mostres de condol de persones i institucions, així

com la continuïtat del dinamisme de les institucions que ella ha presidit en són un bon testimoni.

(Trobareu informació complementària al web de la SCP: *https://blogs.iec.cat/scp/2018/12/29/4231*, i al web de Rosa Sensat o de la Fundació Marta Mata.)

Joaquim Farré i Purroy

Va morir el 9 de març de 2019. Va ser mestre de l'Escola Costa i Llobera, molt implicat en la dinàmica educativa del seu centre, molt estimat pels alumnes i els altres professors. Va ser un dels mestres implicats en el Programa Experimental de Reforma de l'antic cicle superior de l'educació primària que finalitzava quan els alumnes tenien catorze anys.

Destacava pel seu rigor en la selecció de materials, pel seu sentit de responsabilitat com a docent i per la seva disponibilitat a treballar en col·laboració amb els altres docents. Amb Pere Darder va escriure diversos textos sobre la funció directiva, amb el convenciment de la importància dinamitzadora dels bons equips directius.

Els que hem conegut Joaquim Farré ben segur que tenim present la seva preocupació per ajudar els alumnes en el seu camí cap al coneixement rigorós, vinculat a l'experiència i a l'apropament a la realitat. El seu rigor en el treball de la llengua en uns moments d'introducció del català com a llengua base de l'aprenentatge i de la seva relació amb les altres llengües i amb totes les àrees del currículum va ser un bon model a seguir.

Participar en alguna activitat de formació amb en Joaquim era una ocasió clara de partir d'experiències ben elaborades, plantejar-se bones preguntes i fer una valoració de la feina feta sense oblidar la necessària crítica per a la millora.

Les paraules de Pilar Benejam en la introducció al seu llibre *Quina educació volem?* són una mostra ben eloqüent del seu llegat:

> Un agraïment molt especial al meu marit, Joaquim Farré i Purroy, que va guiar amb saviesa els meus passos com a mestra, que és el més rigorós dels meus crítics, el corrector de tots els meus escrits i ha suportat amb amor i humor la meva passió per millorar l'educació.

VOLUM 16

2019

REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA
INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS