UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Discursos del professorat d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual sobre la diversitat cultural en l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya

Meritxell Limonero-Casanovas

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

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  https://creativecommons.org/licenses/?lang=es

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



UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat d'Educació

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

Programa de doctorat en Educació

Tesi doctoral

Discursos del professorat d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual sobre la diversitat cultural en l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya

Doctoranda
Meritxell Limonero-Casanovas

Directora i tutora de tesi
Montserrat Rifà-Valls

2026

Tesi doctoral

Discursos del professorat d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual sobre la diversitat cultural en l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat d'Educació

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

Programa de doctorat en Educació

2026

Doctoranda
Meritxell Limonero-Casanovas

Directora i tutora de tesi
Montserrat Rifà-Valls

AGRAÏMENTS

Vull agrair la guia i l'acompanyament de la meva directora i tutora de tesi durant aquest llarg procés. Les seves orientacions i la seva confiança en aquesta recerca, han estat indispensables per a la seva realització.

Als meus pares, ja que són un pilar fonamental per a la meva trajectòria vital, professional i acadèmica, així com per recolzar-me en els moments més difícils i per transmetre'm el valor de l'esforç i la constància.

A totes les docents que han participat en aquesta recerca, ja que sense la seva generositat i implicació, aquesta tesi no hauria estat possible.

I a totes aquelles persones que han participat i contribuït a fer possible aquesta tesi.

Taula de continguts

PART 0.INTRODUCCIÓ 12

CAPÍTOL 1. Diversitat cultural a l'educació artística 16-45

1.1. Models de gestió de la diversitat cultural 16
1.1.1. Multiculturalitat i interculturalitat 16
1.1.2. Exemples situats de gestió de la diversitat cultural 19
1.1.3. Educació per a la diversitat cultural 19
1.1.4. L'educació artística i la diversitat cultural: lectura crítica d'Anne Bamford des del paradigma intercultural 21
1.2. Etnocentrisme i Eurocentrisme 22
1.2.1. La institucionalització de l'etnocentrisme en l'educació artística 23
1.3. Mediació i connexió entre cultures 24
1.4.La Catalunya actual com una societat culturalment diversa 25
1.4.1. La diversitat cultural a Catalunya 25
1.5. La diversitat cultural i la multiculturalitat a les aules 26
1.5.1. Representació de la diversitat cultural i la multiculturalitat a les aules 26
1.5.2. Mesures i estratègies dels sistemes educatius Català i Espanyol per garantir la diversitat cultural i la multiculturalitat a l'aula 27
Marc espanyol sobre diversitat cultural 27
Marc català sobre la diversitat cultural 28
1.6. Objectius de desenvolupament sostenible ODS - Educació de qualitat 29
1.6.1. Els ODS i l'agenda 2030 29
ODS 4. Educació de Qualitat 30
1.6. Agenda de Seül per a l'Educació Artística 30
1.6.1. Contingut 30
1.6.2. Documents del marc internacional i nacional sobre la defensa de l'educació artística 32
1.6.3. Documents del marc internacional i nacional sobre la defensa de l'educació artística 34

CAPÍTOL 2. EL CURRÍCULUM DE L'ÀMBIT ARTÍSTIC A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA 36

2.1. La llei catalana d'educació i el currículum envers l'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual 37
2.1.1. Tractament de les arts en el marc de la llei d'educació actual (2025) 37
2.1.2. Comparativa entre el Decret vigent (175/2022) i el decret antic (19/2015) en referència a l'assignatura d'Educació Visual i Plàstica. 38

2.2. El currículum de l'Educació Visual i Plàstica 40
2.2.1. Comparativa del currículum actual català i espanyol 40
2.3. Lectura crítica del currículum actual (Decret 175/2022) 43

PART I. MARC TEÒRIC 47

CAPÍTOL 3. TEORIES, CONCEPTES I DISCURSOS SOBRE LA DIVERSITAT CULTURAL A L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA A L'ESO 48

3.1. La cognició sociocultural: teories i discursos sobre l'individu, la identitat i la consciència col·lectiva 49
3.1.1. La perspectiva moderna de Vigotski sobre la cognició sociocultural i la relació amb la diversitat cultural. 49
3.1.2. La perspectiva intercultural i el model de gestió assimilacionista de la diversitat cultural 49
3.1.3. La construcció de l'alteritat i la normalització des de la pedagogia social crítica 50
3.2. Desmuntar la mirada occidentalitzada de la història de l'art 51
3.2.1. Inclusió de la història crítica de les arts 51
3.2.2. La visió androcèntrica de l'art 54
3.2.3. El colonialisme i l'orientalisme de les arts plàstiques i visuals 56
3.3. Mirades alternatives, discursos minoritaris i minoritzats en l'educació artística 59
3.3.1. Interseccionalitat i rellevància dels discursos alternatius i minoritaris per a l'educació artística 59
3.3.2. La decolonialitat a l'educació artística: el punt de partida 62
3.3.3. Educació artística per a la justícia social, racial i de gènere: quatre funcions pedagògiques de l'art 63
3.3.4. Perspectiva de gènere en la pedagogia de l'educació artística 72

CAPÍTOL 4. PRÀCTIQUES DOCENTS I PROPOSTES PEDAGÒGIQUES MULTICULTURALS DE REFERÈNCIA 76

4.1. Perspectives pedagògiques sobre multiculturalitat o interculturalitat a l'educació artística 77
4.1.1. Models, nivells i perfils sobre l'educació i la diversitat cultural 80
4.2. Competència intercultural i democràtica del professorat 81
4.2.1. *Reference Framework of Competences for Democrative Culture* 81
4.2.2. El programa *Inno4div* 83
4.2.3. Connexió entre RDCDC i *Inno4div* i síntesi 86
4.3. La formació intercultural del professorat d'EPVA 86
4.3.1. Programes de formació del professorat en educació intercultural 87
4.3.2. Estat actual de la formació en educació intercultural destinada al professorat a Catalunya 87
4.4. Recursos i instruments de treball intercultural a l'educació 88
4.4.1. La Guia INTER (Ministerio de Educación) 89
4.4.2. El Libro Blanco de la Educación Intercultural (fonament estratègic i marc conceptual) 91
4.4.3. El Libro blanco de la Educación Artística (diagnòstic i proposta de reforma) 91
4.4.4. Comparativa documental i estat a Catalunya. 92
4.5. Projectes, recursos i iniciatives de mediació cultural amb impacte en l'educació artística en l'àmbit català 96

PART II. MARC METODOLÒGIC 99

CAPÍTOL 5. DISSENY TEÒRIC I METODOLÒGIC 100

5.1. Anàlisi de la recerca 101
5.1.1.Anàlisi crítica del discurs (ACD) 101
5.1.2.*Arts-based Research* (AbR) 102
5.2. El mètode d'investigació 102
5.2.1. Idoneïtat de la recerca 103
5.2.2. Criteris de selecció i característiques dels participants 104
5.3. Recollida i metodologia d'anàlisi de la informació 105
5.3.1. Recerca documental 105
Expectatives i finalitats 105
5.3.2. Organització i codificació de la informació documental 106
5.3.3. Anàlisi de la fase documental 106
5.3.4. El qüestionari inicial 107
5.3.5.Processament de les dades del qüestionari: *software* i categorització de la informació 107
Dades i variables mètriques 107
Càlcul de variables noves 108
Generació de noves variables 108
5.3.6. Validació de l'anàlisi dels diaris artístics d'aula 108
5.4. Codificació dins de la recerca 108
5.4.1. Codificació de les docents 108
5.4.2. Codificació de les cites de les docents 108
5.4.3. Codificació del material visual generat per les docents participants a la recerca 109
5.5. Dimensions, segments i tematitzacions 109
5.5.1. Anàlisi de les percepcions del professorat d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual 109

5.5.2. Reflexió i anàlisi de la intervenció pedagògica: els diaris artístics d'aula 115
5.5.3. Trajectòria professional 115
5.5.4. Formació del professorat 119
5.6. Aspectes ètics i codi de bones pràctiques 119
5.6.1. Normativa de la Universitat Autònoma de Barcelona 119
5.6.2. Gestió de les dades 120
5.6.3. Custòdia de dades 120
5.6.4. Formularis i contractes vinculants 121
5.7. Dilemes, qüestions ètiques i reflexió del paper com a investigadora 121

PART III. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE RESULTATS 125

CAPÍTOL 6. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS DEL QÜESTIONARI INICIAL 126

6.1. Fase 1: La recerca s'inicia a través del qüestionari 127
6.1.1.Expectatives i finalitats del qüestionari 127
6.1.2. Formulació de les preguntes 127
6.1.3. Freqüències i dades preliminars obtingudes 130
6.1.4.Resultats del qüestionari a partir del creuament de dades: les noves variables generades 135
6.1.5. Anàlisi de la participació 142
6.1.6.Anàlisi de resultats del qüestionari 144
6.1.7.Examen d'omissió i incompliment de respostes 145
6.1.8.Examen de respostes obertes 145
6.1.9.Conclusions de la primera fase 147

CAPÍTOL 7.ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS DE LES ENTREVISTES 150

7.1. Fase 2: les entrevistes 151
7.1.1.Expectatives i finalitats de la fase 151
7.2.Etapes del procés l'entrevista 151
7.2.1.Formulació de les preguntes de l'entrevista 154
7.2.2.Anàlisi de participació 154
7.3. Interpretació de l'anàlisi dels discursos sobre la diversitat cultural a les entrevistes 155
7.4.Discussió sobre les entrevistes 176
7.5.Conclusions de l'anàlisi de les entrevistes 178

CAPÍTOL 8. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS DIARIS ARTÍ 182
8.1. Expectatives i finalitats dels diaris artístics d'aula 183
8.2. Planificació, elaboració i anàlisi dels diaris artístics de l'aula 183
8.2.1.Fases de l'elaboració dels diaris artístics d'aula 184
8.3. Anàlisi i interpretació dels diaris artístics d'aula 188
8.3.1. La metàfora, la resistència i la justícia social a l'aula (Diari DE3 - Laura) 190
8.3.2. La pedagogia centrada en la pràctica reflexiva: un espai entre l'educació artística i la memòria familiar (Diari DU4 - Melissa) 200
8.3.3. Brodant la identitat docent: una mirada cap a la diversitat cultural de l'aula (Diari DM1 - Elna) 205
8.3.4. La consciència docent: com ampliar la mirada de l'alumnat? (Diari DC4 - Marina) 218
8.4.Discussió 252
8.5.Conclusions de la fase 3 255

PART IV. CONCLUSIONS GENERALS DE LA RECERCA 259

CAPÍTOL 9. DISCURSOS I TIPOLOGIES 260

9.1. Síntesi dels avenços 261
9.2. Contribucions al camp de l'educació artística 267
9.3. Limitacions de la recerca 269
9.4. Futures línies d'investigació 270

BIBLIOGRAFIA

ANNEX

I. Taula comparativa documental del currículum d'EPVA català i espanyol (1r-3r ESO)
II. Guió del qüestionari
III. Etiquetatge de preguntes i codificació de les variables
IV. Respostes qualitatives del qüestionari
V. Recompte de respostes de les preguntes qualitatives del qüestionari
VI. Guió de l'entrevista
VII. Transcripcions de les entrevistes
VIII. Models de formularis i contractes per la recerca
IX. Eina d'anàlisi de les entrevistes
X. Guia visual: Diari d'aula del/la docent d'arts sobre la diversitat cultural
XI. Pla de gestió de dades

Introducció

El camp d'estudi d'aquesta investigació s'emmarca, principalment, en l'àmbit de l'educació artística, en relació amb l'educació intercultural i la formació del professorat, especialment enfocada a la pràctica docent en un context educatiu divers. Dins d'aquest marc, l'objecte d'estudi es l'anàlisi i el foment de la diversitat cultural i de tot el ventall de manifestacions artístiques que utilitzen els docents d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual a Catalunya, concretament en el context de l'ESO.

L'origen d'aquesta recerca sorgeix com a motivació personal després de la meva experiència professional com a docent de dibuix i disseny en diversos centres de titularitat pública a Catalunya, especialment en el nivell de l'ESO, des d'on he detectat la necessitat d'una revisió crítica de l'enfocament curricular i pedagògic actual en relació amb la representació de la diversitat cultural a l'aula.

Tanmateix, existeix un buit investigador a Catalunya sobre la diversitat cultural en la didàctica de les arts plàstiques i/o visuals, en comparació amb altres contextos educatius internacionals d'àmbit anglosaxó, de Llatinoamèrica i de països de l'Europa occidental on s'aborda amb més recurrència. Per tant, es posa de manifest la necessitat d'entendre el perquè i els motius pels quals el professorat encara perpetua el relat hegemònic occidental.

Des del punt de vista curricular i dels docents, és important analitzar la centralitat del patrimoni artístic europeu i occidental dins de l'àmbit de la didàctica de les arts visuals, atès què vivim en un context marcat per la globalització on la diversitat també és present a les aules catalanes.

Educar i centrar la didàctica de les arts des d'un enfocament, exclusivament, basat en el patrimoni artístic europeu o occidental (a vegades, també s'inclou el context nord-americà) fomenta només l'estudi i el coneixement d'alguns grups i identitats socioculturals que han estat històricament privilegiats en detriment a d'altres tradicions artístiques minoritzades. L'absència de diversitat en les representacions artístiques limita el potencial inclusiu que suposa l'educació artística i fomenta el desequilibri des de la perspectiva de la justícia social, racial i de gènere.

El punt de partida de la investigació se situa en el foment de l'interès del professorat d'arts plàstiques per afavorir la inclusió de manifestacions artístiques i culturals sense estar basats en l'europeisme i la mirada etnocentrista de l'art.

Diversitat Cultural
Currículum
Pràctiques docents
Referents artístics

Antecedents teòrics de la recerca

Aquesta recerca es fonamenta en un entramat teòric i conceptual que abasta diverses disciplines i que busca transformar l'educació artística en un espai de reflexió crítica i compromesa socialment.

Per una banda, la recerca s'inscriu en la concepció sociocultural del coneixement que entén l'aprenentatge de les arts com a procés situat, social i col·lectiu, on s'integra la diversitat com a un element imminent degut a les necessitats actuals de la societat. Paral·lelament, es tenen en compte els processos d'assimilació i acomodació, que són mecanismes on el subjecte construeix i reconfigura representacions del món exterior, posant èmfasi en la interpretació i l'experiència, en línia amb els plantejaments sobre l'educació artística desenvolupats per Arthur Efland, que concep les arts com a forma d'entendre i conèixer el món.

Per l'altra banda, en l'àmbit de l'educació artística i en diàleg amb la història de l'art i els estudis de cultura visual, es planteja la revisió del relat hegemònic, a partir de la necessitat de deconstruir el cànon eurocèntric i androcèntric, ja que s'han invisibilitzat les cultures no occidentals sota el concepte "exòtic" o "primitivista". En aquest sentit, Susan Woodford replanteja una història de l'art global i intermitent que es basa en temàtiques i conceptes en comptes d'un eix cronològic lineal o d'una zona geogràfica en concret. Nicholas Mirzoeff, en la mateixa línia, conceptualitza el *dret a mirar* com a forma d'autonomia, on la visualitat té l'origen en les dinàmiques de l'autoritarisme i l'esclavitud.

La mirada crítica també incorpora la perspectiva feminista a partir del qüestionament del cànon androcèntric i com s'ha invisibilitzat les dones dins del món de l'art: Simone de Beauvoir analitza com s'ha construït la idea de la dona com a "l'altra" en una societat patriarcal. En la mateixa direcció, Laura Mulvey conceptualitza el *male gaze* com a lògica de l'objectificació de la dona al servei de la mirada de l'home. Linda Nochlin apunta a les barreres institucionals i culturals que han provocat l'impediment de reconeixement de les dones artistes. Rozsika Parker i Griselda Pollock desmunten la jerarquia entre les belles arts i les arts decoratives o menors que s'associaven a les dones, un clar exemple, és el de l'artista Artemisia Gentileschi, destacada per Mary Garrard.

L'eix d'anàlisi de les desigualtats se centra en l'aplicació del concepte de Kimberlé Crenshaw, de la "interseccionalitat" com a eina que permet l'anàlisi de diversos tipus d'opressió i que travessen les identitats no normatives a l'aula. L'educació basada en els Drets Humans i en els ODS a través de la comprensió cap a la diferència: l'alteritat i l'otretat. També la teoria i la pedagogia *Queer* d'Asun Pié, que proposa no normalitzar la diferència sinó que proposa repensar espais educatius i models normatius que es va perpetuant en la comunitat.

En l'àmbit català, també són rellevants les contribucions de Montserrat Rifà i Sara López, ja que aprofundeix en el biaix de gènere que es va perpetuant i reforçant (conscientment o inconscientment), la manca de la reflexió crítica subjectiva que perpetua el model binari masculí-femení.

Sobre l'àmbit específic de l'educació artística, cal destacar que la recerca es posiciona en la pedagogia crítica de Paulo Freire, situant les arts visuals com a pràctica

de qüestionament del poder, de l'opressió i de la desigualtat. Sonia Nieto, vincula l'educació i la justícia social des d'una perspectiva transformadora. bell hooks i Nel Noddings se centren en la dimensió de l'experiència personal, la cura i el diàleg crític. Pel que fa a Elliot Eisner, se centra en la defensa de les arts com a forma de coneixement i pensament complex.

Dins de l'àmbit curricular de la cultura visual, Fernando Hernández-Hernández, o des de la formació categorial de Wolfgang Klafki, es proposa una educació basada en la cultura visual com a comprensió social de l'art, en diàleg amb María Acaso des del desenvolupament de pràctiques centrades en la inclusió. S'incorpora la dimensió de l'educació multicultural de James Banks i propostes de currículum i diversitat cultural com les d'Alfonso Revilla i Pilar Olivares, dins del marc de dignitat i drets humans de la UNESCO.

Justificació de la investigació

La perspectiva del professorat d'arts envers la cultura global és imprescindible pel foment de la diversitat cultural a les aules perquè és una manera d'arribar a la inclusió i a la realitat de l'educació actual.

El fet d'investigar en el camp de la didàctica de les arts i el seu contingut, les pràctiques, els referents i les manifestacions, pot ajudar a completar i diversificar els estudis, les titulacions i la formació del mateix professorat que, posteriorment, podran transmetre a l'alumnat i, per tant, enriquiran molt més el teixit educatiu basat en els referents habituals de les arts plàstiques.

Els discursos del professorat sobre la diversitat cultural a l'aula d'EPVA són el nucli analític d'aquesta recerca, ja que permeten revelar privilegis, prejudicis o exclusions conscients o inconscients que orienten la presa de decisions didàctiques que afecten la representació cultural a l'aula. A través de l'anàlisi, es pot comprendre com es construeix la inclusió o la seva absència en la pràctica docent i en l'aplicació del currículum.

En la recerca documental, serà fonamental descobrir que s'entén com a diversitat cultural en les assignatures artístiques i quins són els plans de les institucions oficials per fomentar l'aprenentatge, la formació docent i la difusió en aquest àmbit. Aquesta tesi també vol contribuir a la revisió del currículum educatiu vigent enfocat a l'àmbit artístic per tal de concretar més el treball basat en la interculturalitat. En aquest sentit, es pretén ampliar la visió artística de diferents cultures, referents i moviments artístics diversos, dialogant per coexistir amb els continguts que formen part del patrimoni històric i artístic del territori que normalment estructuren l'assignatura d'Educació Visual i Plàstica.

Els plans institucionals del Departament d'Ensenyament per promocionar la diversitat cultural a l'aula es basen, a primària (Decret 175/2022) en l'àrea de Dimensió percepció, comprensió i valoració (Competència 3. Comprendre i valorar elements significatius del patrimoni artístic proper, de Catalunya i d'arreu); a secundària (Decret 175/2022), en la Dimensió societat i cultura (especialment a la Competència 8. Valorar amb respecte i sentit crític les produccions artístiques en els seus contextos i funcions); i al Batxillerat (Decret 171/2002), en diverses matèries de modalitat, com per exemple, a Història de l'Art, Llenguatges Artístics Contemporanis, Disseny, etc.

La rellevància acadèmica del tema també recau en la investigació d'eines i instruments de diferents tipus, per dotar al professorat per tal de desenvolupar les seves competències docents envers la diversitat cultural i artística, ja que, és una manera de proporcionar informació i contingut didàctic i pedagògic que fomenti la cohesió i la diversitat a l'aula.

Preguntes de recerca

Quins referents artístics i culturals tenen els i les docents enfocats en el camp de les arts?

La formació base rebuda pel professorat d'arts proporciona diversitat de referents envers els discursos minoritaris en l'art?

Com apliquen els docents les seves pràctiques educatives que donen la possibilitat d'establir un diàleg enriquidor entre cultures?

Com es caracteritza la sensibilitat intercultural del professorat de l'Educació Secundària Obligatòria a l'assignatura d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?

Quina relació hi pot haver entre la diversitat sociocultural del professorat d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual i l'ús de referents artístics occidentals en la seva pràctica docent?

Quins discursos sobre diversitat cultural es manifesten en el professorat d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual i com es poden definir i caracteritzar?

De quina manera el discurs del professorat sobre diversitat cultural es materialitza en la representació variada de col·lectius socioculturals a l'assignatura?

Com les metodologies i pràctiques docents enfocades a la interculturalitat contribueixen a la inclusió dins de l'aula?

Com poden les pràctiques docents de l'assignatura d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual integrar el patrimoni local amb manifestacions de col·lectius minoritzats i sota quins criteris orienten la selecció?

Objectius

Els objectius d'aquesta tesi doctoral se centren a analitzar i definir els discursos del professorat català de la matèria d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual a l'ESO sobre la diversitat cultural i la interculturalitat, per examinar com aquests s'articulen en la presa de decisions com la selecció de referents, les pràctiques docents i el desplegament curricular de l'àmbit artístic.

Objectiu principal

Analitzar i interpretar els discursos del professorat sobre la diversitat cultural i la interculturalitat en relació amb el currículum d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual, i identificar les característiques de pràctiques docents inclusives centrades en la justícia social, racial i de gènere.

Objectius específics

- Identificar els referents artístics i teòrics seleccionats pel professorat d'arts, així com els seus criteris i justificacions que en fonamenten l'elecció.
- Analitzar pràctiques docents que són favorables per la diversitat cultural i la interculturalitat.
- Analitzar i interpretar els discursos del professorat envers la diversitat cultural a l'aula, a partir de les seves percepcions, creences i posicionaments.
- Examinar com aquests discursos i pràctiques reprodueixen o qüestionen de manera crítica, l'estructura curricular i cultural occidentalitzada, des de la decolonialitat i la interseccionalitat.
- Formular una discussió crítica sobre com les experiències i pràctiques docents del professorat d'arts poden orientar pràctiques inclusives en l'educació de les arts que es vinculen a la diversitat cultural i a la interculturalitat.

Capítol 1.

DIVERSITAT CULTURAL A L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA

1.1. Models de gestió de la diversitat cultural

1.1.1. Multiculturalitat i interculturalitat

La diversitat cultural es pot definir com el conjunt dinàmic i variat d'expressions, manifestacions i identitats culturals de tota la humanitat. La UNESCO fonamenta la definició de diversitat cultural en la Convenció de París de 2005 sobre la protecció i la promoció de la diversitat de les expressions culturals:

> *La "diversitat cultural" es refereix a la multiplicitat de formes en què s'expressen les cultures dels grups i societats. Aquestes expressions es transmeten dins i entre els grups i les societats.*
>
> *La diversitat cultural es manifesta no només en les diverses formes en què s'expressa, s'enriqueix i es transmet el patrimoni cultural de la humanitat mitjançant la varietat d'expressions culturals, sinó també a través de diferents tipus de creacions artístiques, producció, difusió, distribució i gaudi de les expressions culturals, siguin quins siguin els mitjans i tecnologies aplicats.* (UNESCO, 2005, p.7)

La diversitat cultural fomenta l'enriquiment de l'alumnat a partir de l'observació i el coneixement d'altres cultures diferents de la qual aquest està immers perquè a partir de la diversitat es poden comparar cultures i trobar el nexe d'unió i de diferència, punt fonamental per al desenvolupament cognitiu de l'esperit crític i del reconeixement de la identitat i l'alteritat a partir de la comparació. Tal com afirma Frega:

> *L'escola ha de mostrar tota la riquesa possible de la cultura contemporània. I quan diem això, estem clars que avui es disposa d'un immens cabdal possible en matèria de diversitat cultural que val la pena aprofitar."* (Frega, 2020, p.55-56)

Juntament amb la definició i concreció de la diversitat cultural que adopta aquesta recerca, cal delimitar amb precisió les diferències terminològiques i conceptuals entre els mots "pluriculturalitat", "multiculturalitat" i "interculturalitat".

La distinció no és tan sols nominal, sinó que s'orienta en el marc teòric de la recerca i permet que es puguin analitzar els discursos docents amb més rigor, especialment pel que fa als criteris amb els quals interpreten el concepte de "diversitat cultural" i la seva traducció i aplicació a les decisions didàctiques que duen a terme.

El pluriculturalisme s'utilitza per referir-se a la situació de la diversitat cultural i a la coexistència de diverses cultures en un espai social però sense establir diàleg o interacció entre els seus membres participants. En canvi, el multiculturalisme sol descriure un model de reconeixement basat en la gestió de la diversitat on les diferències culturals es visibilitzen i se'ls atorga legitimitat socialment i institucionalment, distingint-se del model assimilacionista del *The melting pot*[1], que pressuposa la fusió de les diferències culturals en una cultura dominant. Sobre la definició de multiculturalisme, Molina i Casado (2014) es recolzen en la concepció d'Ellis Cashmore (1996):

> *El multiculturalisme té la idea, o l'ideal d'una convivència harmoniosa de diferenciació cultural o de grups ètnics en una societat plural. Així i tot, el principal ús del terme multiculturalisme ha cobert un ventall de significats on s'ha inclòs el multiculturalisme com a ideologia, com a discurs i com a clúster de polítiques i pràctiques.*

Per la seva banda, Abdallah-Pretceille (2001) distingeix entre multiculturalitat i interculturalitat en la tradició anglosaxona, a través de definir la multiculturalitat que,

[1] Expressió anglosaxona extreta del títol de l'obra d'Israel Zangwill (1908), es basa en la metàfora d'una societat que s'acaba convertint en homogènia i monocultural.

dins de la diversitat cultural, és aquell model que permet a les persones pertànyer a una comunitat o cultura diferent de la de la predominant. Pel que fa a la interculturalitat, Abdalla-Pretceille, considera que és un model que permet construir comunitats socials que contemplin a tots els individus i grups que conformen la societat, accentuant així el valor de la universalitat (Soriano, 2001).

En contraposició, de la Fuente (2005) defensa que el terme multiculturalisme presenta una forta ambigüitat perquè existeixen diverses posicions basades en visions diferents depenent de la rellevància moral de la identitat cultural: liberals igualitaris, culturalistes liberals i multiculturalistes (De la Fuente, 2005). L'autor defensa que la posició multiculturalista és aquella que defensa l'enriquiment que proporciona la diversitat humana i el reconeixement d'aquesta en l'esfera pública.

Les mesures d'una política multiculturalista, segons Joseph Raz (2001), es basen en cinc inputs:

1. Els joves han de ser educats pels seus propis grups culturals, si els progenitors ho volen, i a la vegada ser educats també a partir del respecte cap a la història i les tradicions del territori.
2. Reconeixement per les pràctiques i costums dels col·lectius en l'empresa privada i en els serveis públics.
3. Desvinculació l'ètnia amb la falta de recursos i la falta d'escolarització, ja que molts grups ètnics estan força estigmatitzats per aquests motius i pot contribuir al fet que ells mateixos no se sentin orgullosos de la seva identitat cultural i de les seves pròpies capacitats.
4. Polítiques públiques d'ajudes per afavorir als grups minoritaris de manera més compromesa.
5. Representació de tots els grups culturals o col·lectius dins dels espais visuals i públics. Actualment, aquesta mesura està en vies de ser implementada, però moltes vegades continua sent motiu de polèmica, especialment en l'àmbit televisiu.

En definitiva, es pot dir que el multiculturalisme dota d'una certa convivència a les cultures minoritàries en una posició respectada i acceptada dins de l'Estat, però sense ser compartides per la majoria d'integrants de la societat i sempre categoritzada com a minoria (Semprini, 1999) a l'espai geogràfic on aquestes cohabiten.

A més a més, Abdallah-Pretceille (2001) també destaca els trets més importants d'aquest multiculturalisme basats en el concepte de la societat mosaic[2] on la importància recau en: la identitat del col·lectiu i no pas en el mateix individu; la discriminació positiva a partir de diverses polítiques i jurisdiccions; el reconeixement a partir del relativisme cultural; i, la creació d'espais segregats geogràficament i tipificats com a guetos.

El multiculturalisme pot suposar un començament per intentar superar l'etnocentrisme, però no és del tot suficient, ja que es queda en un nivell molt superficial de la dimensió social i no profunditza en l'individu ni en les relacions. Hi ha una tendència a acceptar l'existència de d'altres col·lectius amb posicions diferenciades respecte de la cultura majoritària del context.

Això no obstant, la interculturalitat suposa anar molt més enllà que la multiculturalitat. Riis (2019) defensa que la interculturalitat se centra molt més en l'experiència i el passat cultural de l'individu i/o grup que el fa interaccionar i col·laborar amb els altres.

De fet, exposa que les experiències sobre la migració i la percepció del subjecte formen part de l'experiència humana i aquesta interacció pot esborrar diferències entre individus que aporta, a més, una comprensió interpersonal (Riis, 2019).

[2]Barreja de grups, ètnies, idiomes que conviuen en una societat.

1.1.2. Exemples situats de gestió de la diversitat cultural

Pel que fa a la multiculturalitat i la interculturalitat, que sovint actuen com a categories conceptuals, la concreció d'aquestes depèn dels marcs polítics, normatius o culturals que regulen quines són les diferències entre conceptes i com es tradueixen a la pràctica. En aquest sentit, incloure exemples situats de referència a la recerca, permet identificar marcs implícits en els discursos docents (com pot ser l'assimilació, el reconeixement de la diferència, la interacció…), i entendre com aquests marcs guien en la selecció de referents i de decisions didàctiques del professorat d'EPVA.

- **EUA (assimilació vs. reconeixement):** la metàfora del melting pot ha operat històricament com a representació de l'assimilació cultural i ha estat reforçada també per discursos i polítiques English-only però, en paral·lel, hi ha l'escolarització en context de pluralitat lingüística i cultural a partir d'un enfocament que garanteix l'accés efectiu al desenvolupament del currículum. Un cas que va assentar un precedent és el cas Lau vs. Nichols de 1974, ja que estableix que el fet d'oferir el mateix currículum sense mesures de suport pot negar significativament l'educació a un alumnat que no domina o comprèn la llengua majoritària. Per tant, coexisteixen dues lògiques, l'homogeneïtzació i el reconeixement.
- **França (universalitat i laïcitat):** dins de la tradició republicana francesa, la gestió de la diversitat s'ha enfocat des del principi d'universalitat ciutadana, que en l'àmbit escolar es tradueix en el principi de laïcitat (European Education and Culture Executive Agency, 2023), estructurant una neutralitat religiosa i simbòlica dins de l'escola pública. El marc francès tendeix a prioritzar la cohesió cívica i la igualtat per sobre del reconeixement de comunitats diverses, fet que genera un espai particular.
- **Catalunya (cohesió, acollida i inclusió):** dins del context català, la gestió de la diversitat per part de les institucions educatives es concentra principalment cap a la cohesió social i la inclusió de l'alumnat nouvingut. Per una banda, a través de la llengua (Pla per la llengua i la cohesió social), on les aules d'acollida són una línia estratègica per una integració educativa (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2009). Paral·lelament, també es disposa del Decret 150/2017 que regula l'atenció de l'alumnat en un sistema educatiu inclusiu.

En definitiva, els exemples anteriors permeten entendre que la gestió de la diversitat no és tan sols una qüestió que impliqui la terminologia sinó que implica decisions: què es reconeix, com es regula i com es relaciona la diferència als centres educatius.

1.1.3. Educació per a la diversitat cultural

Dins dels models de gestió de la diversitat cultural (des dels assimilacionistes fins a multiculturals o intercultural) repercuteixen inevitablement en l'àmbit educatiu perquè orienten el què s'entén com a diferència cultural i quin lloc ocupen en el currículum o quines pràctiques es consideren legítimes per gestionar-la.

Educar per a la diversitat no es limita a incloure continguts sobre altres cultures de manera puntual sinó que implica adoptar una posició revisionista envers els criteris de selecció del coneixement, de les formes de representació cultural o les relacions pedagògiques que es produeixen a l'aula. Dins dels currículums hi ha una jerarquia que selecciona i prioritza uns continguts per sobre dels altres, ocultant-ne alguns i exagerant-ne d'altres i és per aquest motiu que abordar la diversitat significa qüestionar aquests biaixos i no incorporar, de manera superficial, elements "exòtics".

En d'aquesta recerca la distinció entre educació multicultural i educació intercultural és important perquè permet interpretar els discursos docents sobre diversitat cultural i posicionar-los segons com s'orientin: si

s'orienten cap al reconeixement (sota la lògica multicultural) i la visibilització de les diferències o bé si se centren en la relació, la interacció i la transformació de jerarquies (sota la lògica intercultural). La diferenciació és especialment pertinent en educació artística, on segons una lògica o una altra, el repertori de referent pot tant reproduir com qüestionar els cànons culturals hegemònics presents al currículum.

L'educació multicultural es desenvolupa de manera internacional com a una orientació de reforma educativa amb l'objectiu de garantir oportunitats d'aprenentatge que siguin equitatives per a tot l'alumnat, independentment del seu origen cultural, social o ètnic. Per tant, no es tracta tan sols d'afegir continguts culturals sinó que es basa en la promoció de canvis en diversos àmbits de l'educació: poden ser des dels materials i continguts curriculars fins a l'organització escolar o les expectatives i les pràctiques dels docents.

El marc de referència clàssic és del de James A.Banks (2008), on va identificar cinc dimensions clau de l'educació multicultural que es comenten amb més profunditat al Capítol 4. Pràctiques docents i propostes pedagògiques multiculturals de referència: la integració de continguts, la construcció de coneixement, la reducció del prejudici, la pedagogia de l'equitat i la transformació de la cultura i l'estructura escolar. Aquestes dimensions posen de manifest que l'educació multicultural busca una reforma integral del sistema educatiu que té per objectiu l'èxit acadèmic de l'alumnat, fent que se senti representat, reconegut i empoderat amb la seva identitat cultural.

En l'àmbit de l'educació artística, la perspectiva multicultural pot referir-se al fet d'incorporar referents i manifestacions artístiques no occidentals al currículum, juntament amb la diversificació d'autors i tradicions que es tractin a l'aula, i també amb la revisió de materials didàctics per evitar la naturalització d'una genealogia cultural única de l'art.

Un exemple d'educació centrada en un model multicultural liberal seria proposar activitats a l'aula d'EPVA amb relació a diverses cultures (a partir de màscares africanes, ventalls japonesos, atrapa somnis indis, etc.), que pot ampliar els repertoris visuals de l'alumnat. Però cal tenir en compte una limitació freqüent dels enfocaments multiculturals, que és caure en el "parany"d'una lògica additiva basada en el folklore estereotipat de "celebrar les diferències" de la diversitat cultural sense qüestionar les jerarquies culturals que el sostenen i, per tant, continuar perpetuant el racisme o la desinformació (May i Sleeter, 2010).

Graeme Chalmers (1999) exposa el fet que a vegades, aquesta educació artística multicultural es converteix en un "bufet d'exotismes seleccionats" (p.178) on basar-se per fer còpies decoratives i descontextualitzades. En conseqüència, aquest enfocament multicultural liberal, tot i partir de les bones intencions, treballa la diversitat de manera superficial i no se centra en les relacions de poder ni els relats dominants que, en definitiva, acaben produint més desigualtats.

Per tant, el pas d'una lògica del "reconeixement" de la diversitat a una "transformació" acostuma a necessitar un gir cap a les lògiques interculturals basades en la crítica, que revisen profundament el currículum i les pràctiques docents per tal de fer-les inclusives i equitatives de manera real i efectiva.

L'educació intercultural té una concepció dinàmica i relacional de la diversitat cultural. No se centra només en el fet de conviure entre cultures sinó que se centra més en com es construeixen les relacions, els significats i els projectes en comú entre persones que provenen de diverses cultures, en condicions d'igualtat i dignitat.

La UNESCO (2006) des d'una perspectiva internacional, formula una proposta d'educació intercultural orientada en tres àmbits:

1. El respecte de la identitat cultural de l'alumnat a partir d'una educació de qualitat adequada culturalment.
2. Dotar l'alumne de les competències necessàries per participar activament en una societat diversa
3. Fomentar el respecte, la comprensió i la solidaritat entre individus i grups de diferents cultures.

La mateixa línia que proposa el Libro Blanco del Consell d'Europa (2008) que vincula el diàleg intercultural amb la necessitat de viure com a iguals i en dignitat, situant una convivència democràtica i la cohesió social com a horitzons polítics i educatius ineludibles.

Pel que fa a l'àmbit pedagògic, María Teresa Aguado Odina et al. (2003) descriuen l'educació intercultural com a tendència reformadora dins de la pràctica educativa on s'intenta donar resposta a la situació actual. No s'adreça únicament a l'alumnat d'origen migrant o a les minories sinó que es refereix a tot el conjunt de l'alumnat i a tot el sistema educatiu. De fet, un dels principis bàsics de l'educació intercultural és que és rellevant per a tot l'alumnat, no només per a l'alumnat migrant o de minories ètniques. L'educació intercultural rebutja, per tant, les polítiques assimilacionistes d'absorció cultural i proposa la interacció en termes d'igualtat, i diàleg crític entre cultures.

En el context català, l'educació intercultural es defineix com a eix vinculat a la cohesió social i a l'atenció educativa en contextos de pluralitat. A principis dels anys 2000, el Departament d'Ensenyament va activar el Pla per la Llengua i la Cohesió Social i els Equips LIC per donar resposta a la diversitat cultural, especialment lingüística als centres educatius.

La Generalitat en el seu document orientatiu "Suport lingüístic i social en les aules multilingües" (2018), entén l'educació intercultural com una resposta pedagògica per preparar la ciutadania a viure en una societat plural i democràtica, per assolir la igualtat de drets i oportunitats, però garantint el dret a la diferència.

Traslladat a l'educació artística (a l'EPVA en concret), la perspectiva intercultural implica no tan sols diversificar el repertori visual d'artistes i referent a l'aula sinó també quines metodologies s'empren per treballar aquests continguts i amb quin nivell de mirada crítica. Es tracta, per exemple, de quines preguntes es formulen sobre la representació i el poder de les imatges que es proposen a l'alumnat, quines veus i relats culturals s'autoritzen o es legitimen, i com es generen condicions d'interacció crítica a l'aula. Cal anar més enllà d'exposar la diversitat i fomentar que l'alumnat qüestioni els relats hegemònics, els estereotips de la cultura visual i desvetllar els missatges i els valors implícits que transmeten les imatges.

1.1.4. L'educació artística i la diversitat cultural: lectura crítica d'Anne Bamford des del paradigma intercultural

Sobre l'educació artística des del paradigma intercultural és rellevant ampliar la reflexió i situar el debat en els programes sobre educació artística. A través de l'obra d'Anne Bamford "*El factor ¡Wuau!: El papel de las artes en la educación*" (2009), que és un referent internacional rellevant, sintetitza els resultats d'un estudi comparat impulsat per la UNESCO sobre l'educació artística en diversos contextos culturals.

Segons Bamford, la presència formal de les arts en el currículum no garanteix uns resultats educatius positius, ja que els impactes cognitius, socials i culturals es produeixen quan els programes artístics succeeixen sota criteris de qualitat, formació docent i connexió amb la comunitat. Partint d'aquesta idea, la distinció entre la presència de l'educació artística i la qualitat és rellevant en contextos caracteritzats per la diversitat, on hi ha un cert risc d'exposició superficial o folkloritzat.

L'informe es caracteritza pel reconeixement explicit que la definició d'"art" no és ni universal ni neutral, sinó que se situa culturalment. A partir d'aquesta afirmació s'obre un espai de legitimació de pràctiques artístiques diverses i qüestiona implícitament la genealogia

eurocèntrica de l'art. Bamford enfoca les seves reflexions sobre l'eficàcia educativa i la millora institucional, centrant-se en factors estructurals com la planificació, els recursos, la formació o l'avaluació i, no tant, en la problemàtica de les jerarquies culturals que poden ser presents en el currículum.

En el paradigma intercultural crític, l'aportació de Bamford és necessària però insuficient, ja que, si bé la qualitat és una condició imprescindible per no trivialitzar la diversitat, no garanties per si mateixa la transformació de les relacions de poder existents en la selecció cultural del coneixement. En aquest punt és on entra en diàleg amb la pedagogia crítica de Paula Freire, on l'educació no és tan sols un dispositiu per optimitzar resultats, sinó que és un procés de presa de consciència i que dota als subjectes per identificar aquestes estructures d'opressió per intervenir-hi.

Traslladar aquest diàleg a l'educació artística, implicaria no només en diversificar referents, sinó que inclou generar espais de diàleg on poder problematitzar els criteris de la legitimitat cultural i reconèixer com les relacions de poder configuren la història i, més concretament, la història de l'art.

Paral·lelament, la pedagogia compromesa de hooks introdueix una dimensió centrada en l'experiència situada, on es genera un espai que va més enllà de l'adquisició de continguts sinó que és un lloc on treballar des de la negociació de les identitats i desestabilitzar categories. En aquesta perspectiva, l'educació artística intercultural no es pot limitar en incloure obres de diverses procedències sinó que cal crear condicions perquè les experiències culturals de l'alumnat es puguin reconèixer de manera legítima com a font de coneixement.

Aquestes tres mirades permeten definir un canvi necessari: en un inici una educació artística multicultural caracteritzada per l'addició de continguts, cap a una educació intercultural que s'orienta a la transformació. Per tant, des de la perspectiva intercultural, la qualitat educativa no es desvincula del reconeixement crític de la diversitat cultural ni de la revisió dels criteris que legitimen l'estètica que és present al currículum. En aquest marc, l'educació artística és un espai privilegiat de negociació, construcció de significats i reflexió sobre les jerarquies culturals, des del rigor, la consciència i la pedagogia crítica.

1.2. Etnocentrisme i Eurocentrisme

L'etnocentrisme es pot definir com a l'actitud d'un individu, d'un col·lectiu d'individus o d'una institució, que manifesta que la seva cultura, les seves creences i els seus valors són superiors o millors que els de les altres cultures, aplicant uns valors estàndards culturals propis com a mesura universal.

Aquesta perspectiva autocentrada pot conduir a desenvolupar prejudicis cap a les altres cultures, formant la base del racisme més implícit perquè, des del punt de vista intercultural, l'etnocentrisme és un obstacle per a la comunicació i el diàleg entre cultures perquè impedeix comprendre o valorar la diversitat.

Des d'una perspectiva històrica, l'etnocentrisme europeu va lligat a la història del colonialisme i imperialisme. En el cas de l'egocentrisme, D'europa (per extensió tot Occident), és el centre del món i els valors culturals, polítics i social associats són els que es consideren universals per a la civilització. Des del punt de vista de la interculturalitat, l'etnocentrisme pot suposar un obstacle molt important per a la comunicació i la cooperació entre cultures.

L'eurocentrisme, en canvi, és la creença en la superioritat de les cultures europees i occidentals per sobre de les cultures presents en la resta del món, cosa que pot contribuir a com s'estudien o es veuen altres cultures i produir una infravaloració de les seves contribucions a la humanitat.

Cal especificar, que, com l'etnocentrisme, l'eurocentrisme també pot estar present en les institucions i no només ser una perspectiva individual (Said, 1979).

En definitiva, una forma d'etnocentrisme també és assumir la superioritat de la cultura europea i imposar aquesta visió a altres societats. Aquesta visió eurocèntrica es consolida durant l'expansió colonial europea, en un període que abarca els segles XV-XX, on europa estava conformada per diverses potències que van dominar grans extensions de territori africà, americà, asiàtic i d'Oceania. Aquesta ideologia colonial, va promoure una idea sobre l'avenç o la civilització avançada que suposaven en referència a la resta del món, legitimant així, la conquesta i el domini imperial.

1.2.1. La institucionalització de l'etnocentrisme en l'educació artística

A l'educació artística, l'eurocentrisme es pot entendre com a una manera institucional d'etnocentrisme, on no hi ha tan sols una mirada individual sinó que és tot un conjunt de criteris acadèmics (artistes i períodes que es consideren com a "bàsics", llenguatges visuals que són "universals") i que perpètua un model de jerarquia històrica del saber dins de contextos colonials.

Quijano (2000) descriu aquesta perpetuitat en el model com a colonialidad del poder, és a dir, és un patró global que construeix una classificació social i que consolida la perspectiva eurocèntrica com a racionalitat. Aplicat al camp de l'educació, això es tradueix en currículums que presenten l'a història de l'art occidental com a "universal" o com a "central", situant les altres tradicions visuals en els marges o en el folklore.

Les recerques en educació artística prèvies a aquesta investigació mostren que la diversitat no s'articula a partir d'imatges o artistes concrets de cultures no occidentals. Com ja anunciava Desai (2000), la noció d'"autenticitat" pot no ser suficient si no es treballa la posicionalitat i les relacions de poder que són les que defineixen qui representa i com es representa l'alteritat. En aquesta mateixa línia, Jones (2007) aclareix com l'orientalisme pot subvertir estereotips perquè pot reorientar la lectura de les imatges cap al pensament crític.

Hi ha una tendència discursiva que interpreta històries i cultures no europees des de la perspectiva occidental i que fa que se situa a Europa com a centre de referència epistemològic i cultural. Aquesta perspectiva s'arregla en el currículum i en la cultura visual, actuant com a norma implícita.

Aquesta dimensió institucional es fa visible en casos concrets: segons la tesi de Nam (2014), que se centra en l'anàlisi d'un llibre de text d'EPVA de Corea del Sud on la representació del multiculturalisme està travessat per la ideologia, el currículum i el manual influeixen en construir la identitat nacional, resultant quines formes d'art i quines cultures es representaran i s'interpretaran a l'aula.

En canvi, a través de l'anàlisi documental d'articles centrals en el camp, Khawaji (2002) des d'una perspectiva meta-analítica, identifica que els conceptes de "diversitat" i "inclusió" s'ha explicat de manera limitada i superficial. Finalment, proposa una pedagogia inclusiva per evitar una perspectiva deficitària i la perpetuitat del discurs acadèmic occidentalitzat.

En els contextos postcolonials, aquesta dimensió eurocèntrica institucional encara pot ser més explícita: tal com exposa Yeboah (2025), el sistema educatiu a Ghana marginalitza l'art i el coneixement local a través de les lògiques de la colonialitat britànica. Com a solució, proposa una pràctica artística "reparadora".

Aquestes jerarquies estructurals, no només són abstracts sinó que afecten a la interpretació i a la percepció de l'alumnat sobre l'art o qui pot generar cultura, incidint també en la identitat i el sentit de pertinença. Desai (2000) també adverteix que la política de representació és central, és a dir, l'educació artística pot essencialitzar les cultures quan es limita a executar projectes descontextualitzats (com en el cas de les

màscares africanes, esmentades amb anterioritat) sense història, sense poder i sense debat sobre qui defineix el què és o no l'art.

Per desmuntar l'etnocentrisme i l'etnocentrisme en l'educació artística es requereixen tres grans canvis: en l'àmbit curricular (a partir de equilibrar el cànon i reorganitzar temes, genealogies, arxius…), en l'àmbit pedagògic (evitar l'essencialisme cultural, observar les relacions de poder, la posicionalitat i la història colonial) i, finalment, l'àmbit institucional i metodològic (per exemple, a partir d'incorporar la recerca o la recerca-acció).

El sistema educatiu català, tot i no estar basat en la seva totalitat en aquests conceptes, és incapaç de dotar a l'alumnat de les eines necessàries per viure en un món globalitzat i interconnectat perquè s'ha perpetrat un currículum que té la limitació de la comprensió de la globalitat cultural i la igualtat de representació de les mateixes aules.

1.3. Mediació i connexió entre cultures

Tal com Margalit Cohen-Emerique (2013) defensa, el desenvolupament de les persones que provenen d'altres cultures han de navegar entre la negociació, la mediació i l'assimilació entre la seva cultura d'origen i la cultura d'acollida.

Per començar, la primera generació de migrants, construeixen la seva identitat i la seva autoconsciència a partir de l'aculturació, és a dir, la suma de la cultura d'origen i l'assimilació, sense ser reconeguts per la societat d'acollida ni per ells mateixos, ja que en nombrosos casos, busquen la integració a partir de l'adaptació instrumental sense que aquesta afecti els seus valors d'origen i amb estricte caràcter funcional (feina, estudis, etc.).

Dins d'aquesta generació, es produeixen dues situacions: l'assimilació total o bé la parcial[3].

Segon, la segona generació, basa la construcció identitària -que afecta a tota la seva existència- a partir del contacte amb la família o comunitat d'origen i també amb aquelles interaccions produïdes al centre educatiu a partir del procés de socialització natural del grup-classe. Els joves de segona generació es troben amb tota mena d'inconvenients produïts per la convivència d'ambdues cultures, des de crisis identitàries fins a conflictes de lleialtat (Cohen-Emerique, 2013) en referència a la cultura original.

Per mediar amb aquests conflictes identitaris singulars, però també plurals, els individus apliquen les anomenades "estratègies identitàries" (Alsina, 1998) que els proporcionen una certa habilitat dual per relacionar-se amb les seves múltiples realitats socials, creant-se així una identitat "híbrida" que no s'identifica completament en una o en una l'altra cultura (Cohen-Emerique, 2013).

També, Cohen-Emerique fa una aproximació teòrica dels treballadors socials que treballen amb migrants i que pot servir per fer un paral·lelisme i elaborar una aproximació pragmàtica del professorat d'EPVA en referència a la diversitat cultural. Cohen-Emerique (2013) desmembra aquest enfocament en tres etapes delimitades que es poden utilitzar per aplicar al coneixement i als referents culturals del professorat fent l'enfocament a la inversa:

1.Etapa de descentrament: interacció entre la identitat predominant del professorat i les zones o temes crítics a tractar en referència al contingut multicultural de l'assignatura on intervenen aspectes com la diferència entre les normes culturals de la majoria i la de determinades cultures on es produeix una intervenció complicada i difícil.

[3] On és present una adopció selectiva de diverses pràctiques culturals a partir de la integració i la coexistència, però, sovint, amb tensions provocades per les expectatives d'ambdues cultures, creant així un conflicte cultural intern.

2.Etapa del descobriment de referències: les dificultats per desxifrar i descodificar elements culturals diversos a la cultura identitària del professorat que proporcionarà coneixement sobre el procés de l'aculturació.

3.Etapa de la negociació i mediació: on intervé la gestió de diferències que es deriven en conflictes de les normes, dilemes filosòfics i polítics preestructurats del professorat en l'etapa del descobriment de referències. Tot i que els docents arribin a aquesta etapa, hi ha certs límits culturals, ideològics, psicològics, polítics i institucionals.

D'altra banda, hi ha dos conceptes propis de la sociologia anomenats "*bonding*" i "*bridging*" que poden arribar a delimitar estructuralment com fer aquest apropament cultural entre els mateixos individus de la societat.

Primer, el *bonding*, en referència a les relacions i les múltiples xarxes que es generen dins dels grups o comunitats que comparteixen aspectes que poden ser culturals, morals o identitaris. Solen ser grups molt cohesionats i sota el concepte "intragrupal" (Juarros, 2019) centrats en un mateix grup cultural o ètnic que limiten, en diverses ocasions, la comprensió i la interacció amb altres cultures diferents de les seves.

Segon, el "*bridging*", és el fenomen que sorgeix quan es creen "ponts" i connexions entre diferents grups i cultures diverses, amb característiques pròpies i sota el concepte "intergrupal" (Juarros, 2019). Les xarxes d'aquest tipus són importants per a la mediació entre diverses cultures, ja que faciliten la comprensió, la cooperació i la resolució de conflictes sorgides a partir de les diverses diferències.

Per tant, per tal d'assolir una educació que respecti i es fonamenti en la diversitat cultural, és necessari partir des de la perspectiva intergrupal on es fomenti el "*bridging*" i la creació de ponts com a nexe d'unió entre els interessos culturals de diverses procedències. D'aquesta manera, en el context de diàspora i de fluxos migratoris en el qual ens trobem, els membres que pertanyen a aquest "pont" cultural poden fluir amb més naturalitat entre la seva cultura d'origen i la cultura del país acollidor.

A partir d'aquesta generació "pont" es transmet una part de la identitat cultural i la història de la comunitat de procedència incorporant-la i comprenent-la en el context de la cultura autòctona que ajuda a facilitar el diàleg, la comunicació i la inclusió.

1.4. La Catalunya actual com a societat culturalment diversa

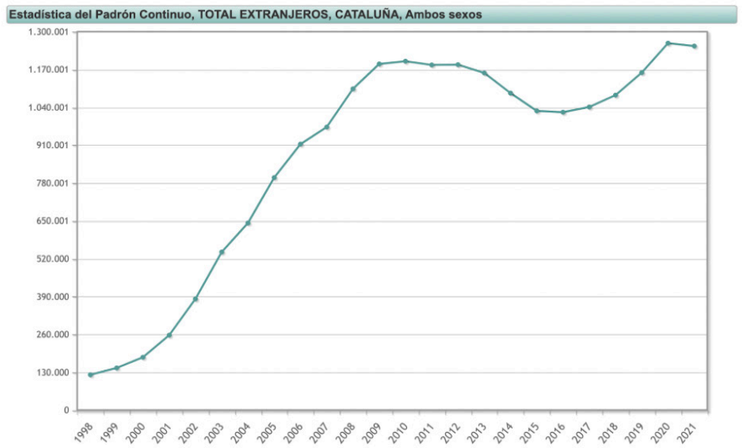
1.4.1. La diversitat cultural a Catalunya

La diversitat cultural a la societat catalana és cada cop més present a causa dels fluxos migratoris transnacionals que s'ha intensificat en els últims 50 anys amb destí europeu, situat a Espanya com a tercer país de la Unió Europea en immigració i en el país amb més creixement de casos migratoris des del 2018[4].

El concepte de la modernitat líquida (Bauman, 2010) es pot aplicar a Catalunya en forma de transitorietat i canvi constant de la societat catalana, a partir dels processos de globalització, entesos, en aquest cas, com a mobilitat de persones, circulació transnacional i la interconnexió de cultures que coexisteixen amb la societat sòlida de la zona geogràfica en qüestió.

La immigració a Catalunya ha anat augmentant exponencialment des dels inicis del segle XXI, tot i experimentar un cert retrocés i posterior recuperació de la tendència a l'inici de la primera i la segona

[4] Segons l'Informe sobre las migraciones en el mundo en 2022 de OIM. UN Migration. (2021). que especifica que Europa és el principal destí amb un 30,9%, és a dir, 87 milions de persones, de la població de migrants internacionals l'any 2020, tot i que les xifres es veuen afectades per la COVID-19. Espanya augmenta en un 23% els casos migratoris comparats amb els casos de 2018. (p. 21-44).



Gràfic 01. Estadística del padró d'estrangers a Catalunya incloent els dos sexes. Font: INE (2022)

dècada (INE, 1998-2021). El fenomen traduït en xifres situa el creixement de la població migrada a Catalunya en 1.250.665 d'habitants l'any 2021 empadronats amb una nacionalitat diferent de l'espanyola, en comparació amb els 121.361 habitants de l'any 1998. El grup de persones migrades que provenen de fora de l'Estat espanyol que viu a Catalunya suposa el 16,16% de la població a Catalunya a l'any 2021.

Per tant, la diversificació d'orígens de la població migrant en els darrers vint-i-cinc anys, ha contribuït a la configuració multicultural de la societat catalana. Concretant-se en la incorporació de les múltiples pràctiques culturals i identitats diverses (ètnica, racial, sexual, de gènere), així com les seves experiències culturals prèvies que aporten aquestes persones al país d'acollida.

D'altra banda, també s'han de tenir en compte les persones nascudes a Catalunya o a Espanya de progenitors que són nascuts a l'estranger, sovint denominades de "segona generació". El Cens de població i habitatges de l'any 2011 identifica que a Catalunya hi ha 381.502 persones que són nascudes a Espanya amb almenys un progenitor nascut a l'estranger.
Aquest col·lectiu anomenat la "segona generació" se situa habitualment en processos que inclouen l'aculturització i la negociació identitària, ja que es troben socialitzant simultàniament en el marc familiar i, també en el marc cultural o institucional del context majoritari on resideixen, fent que la construcció de la seva identitat pugui adoptar formes complexes i, a vegades, conflictives per als mateixos individus (Cohen-Emerique, 2013).

1.5. La diversitat cultural i la multiculturalitat a les aules

1.5.1. Representació de la diversitat cultural i la multiculturalitat a les aules

El total d'alumnes que cursen l'etapa de l'ESO el curs 2022/2023 era de 670.261 (IDESCAT, 2022-2023) i, d'aquesta xifra, hi havia 51.347 alumnes procedents d'altres països, dels quals 37.643 d'ells i d'elles escolaritzats en un centre de titularitat pública.

L'estudi divideix aquest alumnat immigrat en set grups depenent del país o agrupació continental elaborada per l'IDESCAT (Gràfic 02).
Cal destacar que l'estadística discrimina entre comarques, ja que l'alumnat nouvingut no es reparteix equitativament per tot el territori català sinó que es concentra, principalment, en tres zones en concret: Barcelonès, Vallès Occidental i Baix Llobregat, respectivament.

Com a conclusió, observant les zones geogràfiques de procedència cal esmentar que hi ha un gran nombre d'alumnes que provenen de la zona del Magrib, Amèrica Llatina i Àsia i d'Oceania. Per tant, la barreja ètnica, lingüística, religiosa i, en definitiva, cultural que pot confluir en una aula amb tota aquesta diversitat hauria d'estar contemplada i recolzada amb estratègies de suport i inclusió per l'alumnat i pel professorat per tal d'afavorir l'aprenentatge dels i les alumnes migrats i migrades i dels seus companys i companyes.

1.5.2. Mesures i estratègies dels sistemes educatius Català i Espanyol per garantir la diversitat cultural i la multiculturalitat a l'aula

Marc espanyol sobre diversitat cultural

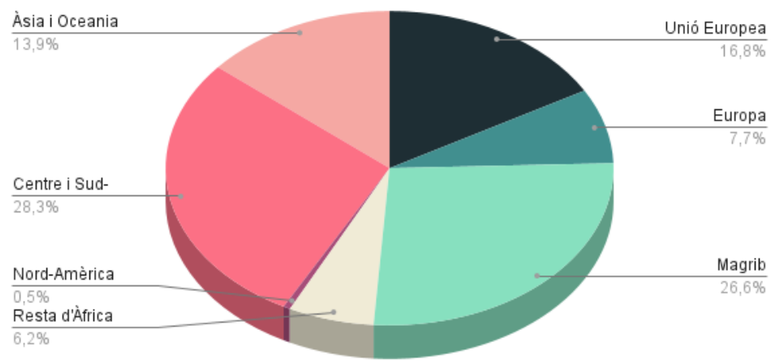
Les mesures i estratègies de gestió de la diversitat cultural i la multiculturalitat a l'aula des del context espanyol venen guiades des de la Subdirecció General de Cooperació Territorial i Innovació Educativa del Minsiterio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Des d'aquest òrgan, es fomenta l'educació intercultural prenent com a referent l'Informe Delors (1996), la Guia Inter (2008) i l'informe de la UNESCO sobre els Reptes de l'Educació (2021) per, finalment, aplicar-se a través de la Llei Orgànica de Modificació de la Llei Orgànica d'Educació - LOMLOE (2020).

Primer de tot, l'Informe Delors, de la Comissió Internacional sobre l'Educació pel segle XXI, subratlla la importància de l'aprenentatge en comunitat en un món globalitzat, partint de tres principis bàsics com són: el desenvolupament de l'altre (reconèixer i apreciar la diversitat cultural); la realització de projectes col·laboratius (entre alumnes de diferents orígens); i, la gestió dels conflictes a partir del respecte (a través de valors sobre la comprensió i el pluralisme).

L'Informe Delors s'ha recuperat en documents recents de l'àmbit institucional, com, per exemple, en el pròleg de la guia Claves para trabajar la interculturalidad y la inclusión con adolescentes y jóvenes del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023) on se cita explícitament per sostenir que un dels reptes educatius és "ensenyar a conviure en un món global", presentant l'educació intercultural com a pilar fonamental d'un model educatiu inclusiu i democràtic.

Segon, la Guia Inter: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela (2006) està dissenyada per ser emprada com a guia des dels centres educatius per implementar la interculturalitat i el respecte cap a la diversitat cultural, a causa de la seva presència prevalent



GRÀFIC 02. Alumnes estrangers, per lloc de procedència a Catalunya. 2022/2023 (Font: IDESCAT).Creació pròpia.

a les aules de tota Espanya. A través del reconeixement d'aquesta diversitat i la seva integració, el ministeri considera que es garanteix una educació de qualitat subjecta a les necessitats de l'alumnat.

Cal esmentar que la Guia Inter també inclou exemples pràctics i recursos pedagògics, a banda de directrius teòriques, per l'adaptació curricular basada en la interculturalitat.

L'informe de la UNESCO en referència als Reptes de l'Educació anomenat Reimaginar junts els nostres futurs: un nou contracte social per a l'educació (2021) assenyala la importància del centre educatiu com a espai protegit per promoure la inclusió, l'equitat o el benestar, tant individual com col·lectiu. Dins d'aquest marc, la inclusió remet a les condicions de participació, accés i reconeixement de tot l'alumnat; l'equitat fa referència a la reducció de desigualtats en oportunitats i trajectòries educatives; i, el benestar, es refereix a la funció social de la cura i el suport (incloent-hi, el suport socioemocional) que garanteix el centre.

A través d'aquest informe, la UNESCO deixa clara la necessitat de repensar l'educació en un món hiperconnectat i canviant. En el context actual, la societat té reptes de magnitud global, les emergències sanitàries, l'emergència climàtica o les desigualtats sistèmiques, sense deixar de banda els conflictes bèl·lics actuals.

Aquest informe és una proposta social per integrar i valorar l'educació de qualitat com a un bé comú i un dret fonamental.

En el marc normatiu, la LOMLOE (2020) suposa una actualització de l'antiga llei LOMCE (2013) amb l'objectiu d'adaptar el sistema educatiu als reptes socials en un context global alineat amb l'Agenda 2030. La ciutadania mundial i l'educació intercultural es consoliden com a prioritats per afrontar la globalització on, a més, s'inclou el principi de no-discriminació per qualsevol condició com a fonamental del sistema educatiu espanyol. Amb aquesta llei educativa, es pretén garantir que qualsevol alumne o alumna, independentment del seu origen o condició, tingui igualtat d'oportunitats en l'aprenentatge per assolir una societat justa i equitativa.

Per una banda, com a eina pedagògica en línia, hi ha el portal Aula Intercultural, impulsada pel sindicat FETE-UGT i finançat pel Ministerio de Inclusion, Seguridad Social y Migraciones conjuntament amb el Ministerio de Educación. Aquest portal conté diversos recursos formatius i didàctics per als docents centrats en la diversitat cultural, en un intent d'apropar material que sorgeix de la necessitat de valorar i integrar les diferents cultures presents a la societat espanyola actual. En aquest portal, s'hi troben publicacions i experiències fins a l'any 2020 (en l'edició en espanyol) i fins a l'any 2013 (en l'edició en català).

En aquest portal no hi ha específicament materials ni recursos orientats a l'educació artística però en termes generals, els seus recursos són transferibles a l'EPVA (hi ha temes com la convivència, la representació, la inclusió, la diferència des de la crítica…) alhora també es posa de manifest la necessitat d'aprofundir en com es tradueix la diversitat cultural en la selecció de repertoris, referents, i pràctiques propies del camp de les arts visuals.

Marc català sobre la diversitat cultural

El sistema educatiu català ha desenvolupat mesures específiques i diferents de les del marc espanyol, per gestionar la diversitat cultural a Catalunya; per sufragar les necessitats i reptes que suposa a la societat catalana, que és cada cop més diversa.

Pel Departament d'Educació, l'educació intercultural és una prioritat, així com ho és per a la legislació en matèria d'inclusió i igualtat d'oportunitats per tots els membres de la societat. A través del Decret 150/2017, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, la Generalitat de Catalunya defineix una sèrie d'estratègies i mesures per garantir l'atenció educativa de tot l'alumnat, orientant

els centres cap a la reducció del fracàs escolar i l'exclusió, que té com a objectiu augmentar la qualitat educativa per a tots els alumnes, generant entorns que puguin oferir expectatives d'èxit a tot l'alumnat i en igualtat de condicions.

Aquest decret també fa referència a l'informe de la UNESCO, citat amb anterioritat, "Repensar l'educació" (2015) com a marc internacional de l'educació inclusiva. Si bé està més centrat en l'alumnat amb diversitat funcional i cognitiva, també trobem que a partir de l'ELIC (Equips d'assessorament i orientació en llengua, interculturalitat i cohesió social) també inclou mesures i suports adreçats als alumnes amb necessitats educatives derivades de les seves condicions socioculturals i socioeconòmiques.

En aquest marc, el Decret reconeix els ELIC com a recurs de suport del sistema que forma part de la xarxa de serveis educatius, però no estan dissenyats com a dispositius per a la norma. D'acord amb la definició institucional, els ELIC duen a terme funcions d'assessorament, formació i suport als centres, en àmbits com la llengua, la interculturalitat i la cohesió social.

Tot i aquest servei de l'ELIC, el Decret 150/2017 no ofereix ni regula el suport al professorat per tractar alumnat provinent d'altres cultures si no compleixen els criteris esmentats abans, és a dir, el centre ni el professorat no obtindran suport si els alumnes provinents d'altres cultures no presenten una situació de risc social.

1.6. Objectius de desenvolupament sostenible ODS - Educació de qualitat

1.6.1. Els ODS i l'agenda 2030

Els Objectius de Desenvolupament Sostenible formen part de l'Agenda pel Desenvolupament Sostenible proposada per les Nacions Unides l'any 2015 en el marc de millora de la societat futura en l'àmbit mundial i en diversos camps d'acció, un d'ells l'educació de qualitat.

Aquesta agenda es divideix en 17 objectius per fer front a diversos reptes com la pobresa, la fam, l'emergència climàtica i, entre altres, a promoure la igualtat i la reducció de desigualtats.

Els Objectius de Desenvolupament Sostenible es poden agrupar en tres grans grups on trobaríem primer el bloc dels objectius que fan referència a les persones i al seu benestar (objectius 1, 2, 3, 4, 5 i 10); el segon bloc que fa referència al planeta i al canvi climàtic (objectius 6, 7, 11, 12, 13, 14 i 15); i, l'últim seria un bloc més dedicat a les relacions geopolítiques, administracions i institucions (objectius 8, 9, 16 i 17) tot i que tots estan relacionats.

Les Nacions Unides en el seu informe Objectius de Desenvolupament Sostenible (2020) en el qual es descrivia el progrés de l'Agenda 2030 destaca que, tot i que s'han observat alguns avenços, està resultant molt més lent del que es tenia previst per diversos motius, entre ells la crisi sanitària, econòmica i social produïda per la Covid-19. Segons António Guterres (2020) a l'Informe dels Objectius de Desenvolupament Sostenible:

> *Se observaban algunos avances: había disminuido la proporción de niños y jóvenes que no asistían a la escuela, la incidencia de muchas enfermedades transmisibles estaba disminuyendo, había mejorado el acceso al agua potable con una gestión segura y estaba aumentando la representación de la mujer en las funciones directivas. Al mismo tiempo, aumentaba el número de personas que padecían inseguridad alimentaria, el medio ambiente natural seguía deteriorándose a un ritmo alarmante y persistían los drásticos niveles de desigualdad en todas las regiones. El cambio aún no se producía al ritmo o escala necesarios.[...] debido a la COVID-19, una crisis*

sanitaria, económica y social sin precedentes amenaza las vidas y los medios de subsistencia, lo que dificulta aún más el logro de los Objetivos.(Guterres, 2020)

ODS 4. Educació de Qualitat

En aquesta recerca, s'incorpora l'ODS 4 com a referència principal perquè és l'objectiu de l'Agenda 2030 que, ja que es vincula directament al sistema educatiu i al currículum, i a més inclou dimensions que són claus per a aquesta tesi, com l'equitat, la inclusió, la promoció de la ciutadania global i el respecte cap a la diversitat. Hi ha altres ODS (com són l'ODS 5: Igualtat de gènere i empoderament de la dona, conjuntament amb l'ODS 10: Reducció de les desigualtats) que hi poden estar relacionats, però es prioritza l'ODS 4 per la seva connexió més immediata que tracta les pràctiques docents i la formació del professorat.

En aquest ODS 4 en concret, es recullen diverses metes i premisses pel 2030 en el camp de l'educació, entre elles, assegurar l'accés a l'educació gratuïta igualitària i de qualitat als nens i nenes; l'accés a la formació tècnica i universitària gratuïta de dones i homes; l'eliminació de la desigualtat de gènere i l'accés igualitari a l'educació a les persones vulnerables amb diversitat funcional; l'adequació de les instal·lacions educatives i implementar la qualificació de la plantilla docent a través de la cooperació. Una d'aquestes metes que se centra en la valoració de la diversitat cultural és la número 4.7, on s'especifica que l'alumnat ha d'adquirir valors com un estil de vida sostenible, la cultura de la pau i la igualtat de gènere (UNESCO, 2015, p.17).

El seu desenvolupament no és del tot favorable avui dia. Segons l'informe emès el mes de juliol de 2021, la pandèmia de la Covid-19 ha estat una catàstrofe generacional a causa del tancament d'escoles que tindrà conseqüències fatals per a l'aprenentatge dels infants a llarg termini. Segons l'informe del Secretari General de les Nacions Unides sobre els progressos dels ODS, Progress towards the Sustainable Development Goals (2021), ja que assenyala que, un any després de l'inici de la pandèmia, dos terços de l'alumnat de tot el món continuava afectat pel tancament de les escoles, amb les conseqüències negatives que suposa per a l'aprenentatge.

Dins del mateix informe, s'estima que 101 milions d'infants i joves van quedar per sota del mínim de competència lectora l'any 2020. El diagnòstic és coherent amb els informes internacionals que documenten com la pèrdua d'aprenentatge s'està convertint en extens i desigual i poden arribar a tenir costos socioeconòmics i socioemocionals importants a mitjà i a llarg termini (Banco Mundial, UNESCO i UNICEF, 2021).

1.6.Agenda de Seül per a l'Educació Artística

1.6.1.Contingut

L'Agenda de Seül està formada per tres objectius generals destinats al desenvolupament de l'educació artística que fou creada a la Conferència Mundial d'Educació Artística a Seül, iniciada l'any 2009 i formalitzada l'any 2010 per la UNESCO i amb ajuda del Ministeri de Cultura, Esports i Turisme de la República de Corea i de representants de l'educació artística de 95 països.

Aquests tres objectius són:

1. Vetllar perquè l'educació artística sigui accessible, com a element essencial i sostenible d'una educació renovada i de qualitat.
2. Vetllar perquè les activitats i els programes d'educació artística siguin de gran qualitat, tant en la seva concepció com execució.
3. Aplicar els principis i les pràctiques de l'educació artística per contribuir a la solució dels problemes socials i culturals del món cultural (UNESCO, 2010, p.1-11).

Tot i que els tres objectius principals estan molt relacionats, aquesta investigació se centrarà en l'objectiu 3, concretament en el 3.b, el 3.c i el 3.d, en les seves estratègies i els tipus d'acció que són els més rellevants per la temàtica d'aquesta recerca (UNESCO, 2010, p.3-10):

3.b. Reconèixer i desenvolupar les dimensions de benestar social i cultural de l'educació artística (p.9).

- *3.b.i. Estimular el coneixement de les dimensions de benestar social i cultural de l'educació artística entre altres: el valor de les experiències artístiques tradicionals i contemporànies, les dimensions terapèutiques i saludables de l'educació artística, el potencial de valoritzar i conservar la identitat i el patrimoni, així com de promoure la diversitat i el diàleg intercultural, les dimensions reparadores de l'educació artística en situacions posteriors a conflictes o desastres.*
- *3.b.ii. Incorporar coneixements sobre el benestar social i cultural en els programes de capacitació destinats als professionals de l'educació artística.*

En aquesta estratègia es proposa i defensa la promoció i el valor de la diversitat cultural i intercultural de manera que a partir de l'art es pugui estimular el benestar social general.

D'altra banda, també se cita la formació del professorat i es posa el punt d'atenció en la necessitat que aquesta també estigui basada en valors socials més enllà dels conceptuals i tècnics propis de la formació per a la funció de docent de l'educació artística.

3.c. Recolzar i enfortir la funció de l'educació artística en la promoció de la responsabilitat social, la cohesió social, la diversitat cultural i el diàleg intercultural (p.10).

- *3.c.i. Donar prioritat al reconeixement del context específic de l'estudiant i estimular les pràctiques pedagògiques que en cada localitat resultin pertinents pels alumnes, compresos els membres de grups minoritaris i els migrants.*
- *3.c.ii. Fomentar i enfortir el coneixement i la comprensió d'expressions artístiques i culturals diferents.*
- *3.c.iii. Incorporar les competències en matèria de diàleg intercultural i pedagogia, així com l'equipament i els materials didàctics necessaris per recolzar els programes de capacitació a l'educació artística.*

L'estratègia i les mesures d'actuació d'aquests punts se centren, per tant, en l'ús de l'ensenyament de les arts a partir del treball envers la diversitat de procedència i de cultura de l'alumnat, d'aquesta manera s'intenta fomentar la comprensió de manifestacions artístiques diferents de la cultura dominant dels i les alumnes. Es torna a insistir en la formació dins de la capacitació dels educadors de les arts envers la interculturalitat i els mitjans i recursos suficients per dur a terme un diàleg real i complet.

3.d. Fomentar la capacitat de respondre als principals problemes mundials, des de la pau fins a la sostenibilitat, mitjançant l'educació artística (p.10-11).

- *3.d.i. Centrar les activitats de l'educació artística en una àmplia gamma de temes socials i culturals contemporanis, tals com el medi ambient, les migracions mundials i el desenvolupament sostenible.*
- *3.d.ii. Ampliar les dimensions multiculturals en la pràctica de l'educació artística i augmentar la mobilitat intercultural d'alumnes i docents per impulsar la ciutadania mundial.*

Per finalitzar, l'objectiu d'aquesta estratègia es basa a exposar els problemes socials i de la sostenibilitat amb una perspectiva global, promovent la pràctica artística com a una via per analitzar i representar els diversos tipus de mobilitat global (siguin migracions o desplaçaments) presents a la comunitat educativa actual. D'aquesta

manera, es pot afavorir a l'empatia i la comprensió crítica de la diversitat i de les desigualtats associades que hi sorgeixen i com es manifesten en les trajectòries vitals de l'alumnat.

1.6.2. Desenvolupament i agents implicats

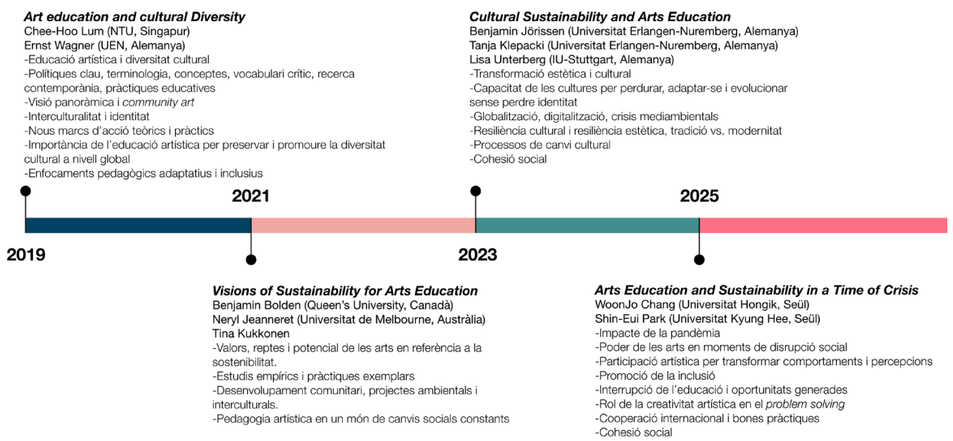
Entre els anys 2019 i 2025 s'ha desenvolupat una col·lecció d'anuaris (*yearbooks*) internacionals, centrats en l'educació artística, dins del marc de la xarxa UNESCO UNITWIN amb el nom d'"*Arts Education Research for Cultural Diversity and Sustainable Development*". Són un seguit de publicacions acadèmiques que recullen investigacions i pràctiques docents al voltant de com l'educació artística contribueix al desenvolupament des de diverses perspectives pedagògiques. Es va concebre, en un primer moment com un think tank per visibilitzar la recerca sobre art, educació i sostenibilitat en diversos països.

Cada volum anual té una temàtica específica que va des de la diversitat cultural fins a les crisis globals, alineant-se amb l'Agenda 2030 i els Objectius de Desenvolupament Sostenible de la UNESCO. Tenen com a objectiu informar a les institucions, governs, organitzacions, investigadors i docents sobre com l'art a l'educació possibilitat un desenvolupament sostenible. A cada entrega es contribueix de manera empírica, analítica, estudiada i de manera transversal en quatre dimensions: social, econòmica, ambiental i cultural.

En el primer volum de l'edició, anomenat *Arts Education and Cultural Diversity* (Lum, Wagner, 2019), els editors Chee-Hoo Lum i Ernst Wagner, situen l'educació artística en un diàleg amb polítiques, recerques i pràctiques que es vinculen amb la diversitat cultural. Es presenten diverses perspectives acadèmiques internacionals en quatre àmbits concrets:

1. Polítiques nacionals i internacional de l'educació artística
2. Terminologia, conceptes i vocabulari crítics
3. Recerca contemporània en educació artística relacionada amb la diversitat
Pràctiques educatives en contextos diversos culturalment

Per tant, Lum i Wagner (2019) ofereixen una visió global que profunditza en com l'educació artística reconeix la pluralitat cultural de la societat actual. Els capítols que tracten des dels estudis de polítiques públiques (especialment sobre el Consell Nacional de les Arts de Singapur o les polítiques en referència a les arts de Corea) fins a projectes pràctiques emmarcat en el



GRÀFIC 03. Eix cronològic de les publicacions dels yearbooks des de 2019 fins a 2025 de la xarxa UNESCO UNITWIN. Creació pròpia.

community art, estudis de casos diversos països i reflexions sobre la interculturalitat i la identitat.

Els objectius d'aquest *yearbook* és oferir un estat de la qüestió crític sobre l'educació artística en contextos culturalment diversos, identificant els avenços però també els reptes pendents en polítiques i pràctiques docents.

Les conclusions que es poden extreure d'aquest volum fan referència a la importància de l'educació artística per preservar i promoure la diversitat cultural en l'àmbit global en un món hiperinterconnectat. Els autors conclouen que quan l'educació de les arts s'enfoca de manera sensible cap a la diversitat, es converteix en un pilar sòlid per al desenvolupament sostenible de la dimensió cultural. També apunten la necessitat de fomentar els enfocaments pedagògics adaptatius i basats en la inclusió que visibilitzen la pluralitat d'identitats culturals de l'alumnat.

El segon volum, anomenat *Visions of Sustainability for Arts Education* (Bolden, Jeanneret, Kukkonen, 2021), dona continuïtat al primer volum i fa referència a la intersecció entre l'educació artística i la sostenibilitat.

Els seus temes principals són el valor, els reptes i el potencial que les arts tenen amb relació a l'educació. El volum està conformat per diversos estudis empírics i pràctiques docents de referència de tot el món, on es mostra com, en conjunció, l'art i l'educació promouen objectius vinculats a la sostenibilitat. Per exemple, es presenten casos on l'educació artística s'enfoca més cap al desenvolupament comunitari, on hi ha experiències d'integració entre art i educació ambiental i projectes interculturals de sostenibilitat cultural.

Un altre dels eixos que tracta és la implicació política de les iniciatives que es comenten. Per tant, els seus temes van des de la pedagogia artística fins a la formulació d'indicadors de qualitat per mesurar l'educació artística a partir dels ODS, participació de les arts en comunitats rurals, programes de residència artística als centres educatius, etc. Per tant, aquestes visions reflecteixen tant els valors de l'educació artística com els reptes.

Com a objectiu, aquest volum pretén examinar el potencial transformador de les arts en l'educació, justificant també els beneficis o les dificultats i les barreres que hi ha en l'actualitat, així com les possibilitats de futur de les propostes. Proposen un diàleg entre la recerca i la pràctica, per connectar les conclusions que s'elaboren en les investigacions de caràcter educatiu amb exemples i pràctiques reals, per tal de materialitzar les recomanacions que en fan.

Les conclusions d'aquest volum se centren en la integració plena de les arts en els plans educatius i en les polítiques educatives, ja que amb l'ensenyament de les arts es poden fomentar competències clau per al desenvolupament de l'alumnat, com és el pensament crític, la col·laboració o imaginar altres futurs alternatius, habilitats que els autors consideren indispensables per als ciutadans del segle XXI.

El tercer anuari, *Cultural Sustainability and Arts Education* (Jörissen, Klepacki i Unterberg, 2023) es vincula amb la càtedra UNESCO d'Arts i Cultura en l'Educació de la Universitat d'Erlangen i, a més, implica la continuïtat dels debats iniciats a la xarxa UNITWIN. En aquest cas, el volum apareix en un interval de temps marcat per la pandèmia.

Pel que fa als temes tractats en aquest volum, s'explora la noció de sostenibilitat cultural (entesa com a capacitat de perdurar, adaptar-se i evolucionar) i el rol de l'educació artística en la transformació estètica i cultural. Un altre tema transversal és el relacionat amb els processos de canvi cultural, on el volum analitza com l'educació artística és facilitadora de canvis d'actitud, de valors o relacions grupals de manera que aquestes transformacions són respectuoses amb la diversitat i la cohesió social.

Aquesta col·lecció de publicacions impliquen la visibilització de conceptes i situacions reals i actuals presents a les escoles i centres de tot el món envers els fluxos migratoris i el passat colonial de diverses nacions.

En conclusió, a partir de l'anàlisi de l'UNESCO (2010) i dels *yearbooks* de la xarxa UNITWIN entre els anys 2019 i 2025, s'observa una línia clara de continuïtat entre les directrius de l'Agenda de Seül i la seva concreció acadèmica.

L'Agenda de Seül fonamenta un marc conceptual que posa l'educació artística com a potencial cultural i estratègic per la cohesió social i el diàleg intercultural. Els objectius esmentats amb anterioritat (3.b, 3.c, 3.d) amplien la funció tradicional de les arts en l'educació i, a més, es configura com a dispositiu d'intervenció social, cultural i política. Per tant, es desplaça la visió instrumental o expressiva de l'educació artística i es dirigeix cap a una concepció estructural, vinculada a la justícia social i a la ciutadania global.

Els *yearbooks* de la xarxa UNITWIN convergeixen en diversos punts estructurals de cada volum:

- La diversitat cultural no és contingut afegit.
- La formació en competències interculturals específiques del professorat d'arts és fonamental.
- La sostenibilitat cultural com a capacitat d'adaptació i ressignificació.
- L'educació artística com a mediadora en contextos de tensió social.

Així doncs, sembla que hi ha consens sobre la necessitat de conscienciació i sensibilització del professorat d'arts envers aquests fenòmens i esdeveniments pot influir en el desenvolupament positiu d'una aplicació del currículum enfocat cap a la diversitat cultural per potenciar i enriquir els coneixements teoricopràctics de tot l'alumnat. Es pot assolir aquesta fita a través dels referents artístics reconeixent, acceptant i valorant l'alteritat i la diversitat com a fenomen enriquidor i necessari en una època marcada per fenòmens globals i èxodes massius.

1.6.3. Documents del marc internacional i nacional sobre la defensa de l'educació artística

En l'àmbit internacional, l'ONG anomenada *International Society for Education through Art* (InSEA), actua com a agent de defensa (o advocacy) de l'educació artística, i està especialment vinculada a la democràcia cultural, a la inclusió o a la diversitat.

Per començar, es va signar la Joint Declaration, una declaració conjunta a Lisboa (2006) entre diverses organitzacions: l'IDEA (*International Drama/Theatre and Education Association*, l'InSEA i l'ISME (*International Society for Music Education*), on se situava l'educació de les arts en un espai estratègic per afrontar els reptes contemporanis de la societat, on es defensava el seu valor en la formació de l'alumnat i el respecte a la diversitat cultural.

En la mateixa línia, un altre text de referència dins del marc internacional és el *Road Map for Arts Education* de la UNESCO, que és també el resultat de la Conferència Mundial de Lisboa (2006), on es defineix l'educació artística com a dret universal i destaca explícitament la relació que té en diversos àmbits culturals (participació, diversitat cultural, inclusió de les persones migrades, les minories culturals o les persones amb diversitat).

Aquest text és rellevant per la recerca perquè ajuda a reforçar la idea que la diversitat cultural no ha de ser tractada com a afegit al currículum d'EPVA sinó que s'ha de tractar com a dimensió estructural per tractar l'educació artística des de la perspectiva de la inclusió i la democràcia. Per tant, els documents de Lisboa són un fonament per al treball, des dels referents artístics diversos, la revisió crítica dels cànons i la generació d'espais segurs de diàleg intercultural, com a condicions de qualitat educativa en la societat actual.

Pel que fa al marc espanyol, la *Sociedad para la Educación Artística* (SEA) des del seu *Libro Blanco de la Educación Artística* (2022) diagnostica la situació de feblesa estructural en la qual es troba l'educació artística en el sistema educatiu espanyol i proposa diverses mesures per tal d'enfortir-la, com per exemple la creació de l'especialització del docent en educació artística (per a educació primària) i la coordinació d'activitats artístiques, culturals i mediàtiques als centres. Aquest document justifica aquestes propostes a partir de les recomanacions internacionals d'organismes com són la Comissió Europea, el Consell d'Europa, la UNESCO i associacions i xarxes de referència com l'INSEA i la WAAE (*World Alliance of Arts Education*).

Per a aquesta recerca, el *Libro Blanco de l'Educació Artística* (2022) de la SEA és valuós perquè manifesta tres elements clau: la formació específica, el pes horari i el reconeixement institucional de l'àrea artística. Sense aquests tres elements, difícilment el professorat podrà desenvolupar una educació artística crítica i inclusiva, per tant, afecta directament el problema de recerca, ja que permet interpretar les limitacions dels docents de l'EPVA, no en termes individuals, sinó en termes estructurals, traduïts en falta de recursos, l'estatus de la matèria i la formació necessària per afrontar els reptes de la diversitat cultural.

Capítol 2.

EL CURRÍCULUM DE L'ÀMBIT ARTÍSTIC A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

2.1. La llei catalana d'educació i el currículum envers l'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual

2.1.1. Tractament de les arts en el marc de la llei d'educació actual (2022)

A partir del Decret 175/2022 del 27 de setembre sobre l'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, el currículum de l'Educació plàstica, visual i audiovisual es modifica a partir de la inclusió de diverses modificacions notòries en comparació al currículum del Decret 19/2015 publicat amb anterioritat en el marc geogràfic català. Aquest decret s'empara amb la Llei Orgànica 3/2020, del 29 de desembre (LOMLOE), d'Educació de caràcter estatal.

El Decret 175/2022 basa l'aprenentatge en sis vectors transversals que intervenen en totes les àrees de coneixement: aprenentatge competencial, perspectiva de gènere, universalitat, qualitat de l'educació en llengües, el benestar emocional i la ciutadania democràtica i global.

El nou paradigma curricular fa situar l'aprenentatge competencial com a nucli de l'aprenentatge de l'alumnat, desvinculant-se de l'educació tradicional, més fragmentada en coneixements. S'aposta més aviat per una educació contextualitzada, interdisciplinària i significativa, en un intent de voler resoldre els reptes d'una societat diversa. La lectura critica que es pot efectuar del decret, en comparació a la seva aplicació pràctica, permet constatar que molts cops aquests ideals es formulen més aviat com a declaracions simbòliques i no pas com a transformacions reals pel canvi de la cultura escolar.

En aquest context, l'àmbit artístic adquireix certa importància com mitjà on desenvolupar els sis vectors i, a banda, la sensibilitat estètica, la creativitat i la consciència cultural, més que no pas com a camp de coneixement amb una autonomia epistemològica pròpia. La subordinació de les arts a la funció instrumental per part del Decret és un risc recurrent de les reformes educatives. Per una part, es reconeix el seu valor, però com a vehicle per a una finalitat externa (inclusió, convivència, cohesió), desdibuixant-ne l'especificitat cultural i cognitiva.

La competència clau destacada del Decret és la consciència i l'expressió culturals (CCEC) on fa referència a la valoració crítica i al respecte pel patrimoni artístic i cita la diversitat cultural, però en el desenvolupament d'aquesta competència dins del text, es fa més èmfasi a un enforcament patrimonial i no tant a la interculturalitat. La diversitat és reconeguda però no com a condició constitutiva ni estructural de l'acte educatiu.

Es proposa com a tema, no com a una interlocució amb l'alteritat, perpetrant així un model educatiu que, tot i tenir en compte el llenguatge inclusiu i les múltiples adaptacions possibles, continua instaurat en una representació heterogènica basada en l'hegemonia cultural occidental.

Tal com assenyala Freedman (2003), els criteris estètics eurocèntrics encara dominen la cultura visual escolar i, a la vegada, les pràctiques artístiques no occidentals es mantenen als marges del currículum. La diversitat, en aquesta perspectiva, es converteix en decoració, en ornament, sense trencar la jerarquia del valor visual i artístic.

Com ja apuntava Elliot Eisner (2003), el nou decret és una paradoxa recurrent que succeeix en les polítiques educatives: una transformació que es concreta o materialitza en prescripcions de caràcter burocratitzador pel professorat. Un currículum competencial, que a la pràctica hauria de flexibilitzar la pràctica docent, crea una tendència de generació de documents estàndard, rúbriques i formats que, al cap i a la fi, poden limitar la llibertat que requereix l'exploració artística. El docent d'arts, en comptes de sortir-ne empoderat, se sent sotmès en la rigidesa imposa el sistema, que precisament pretenia superar.

El valor de la pràctica artística com a espai d'expressió i identitat o d'experiència personal, queda invisibilitzat per una lectura funcional del currículum: l'art com a eina per a la competència digital o per la competència ciutadana, per exemple, tractant així la sensibilitat, l'imaginari o la construcció simbòlica com si fossin categories secundàries – i com a no fonamentals– del desenvolupament humà. La deriva estrictament tecnocràtica del currículum redueix l'art en un instrument, on s'obvien la resta de dimensions transformadores com la política, l'emocional i la cultural.

En definitiva, l'educació de les arts en l'actual Decret 175/2022 es pot interpretar com un espai de treball des de la resistència: malgrat l'intent d'homogeneïtzació, es manté el potencial qüestionador des de la pràctica artística. El paper del professorat és essencial: la mirada crítica del docent per subvertir la tendència de la neutralització cultural, on compartir experiències artístiques que presentin la diversitat, l'alteritat o la identitat pròpia de l'alumnat.

2.1.2. Comparativa entre el Decret vigent (175/2022) i el decret antic (19/2015) en referència a l'assignatura d'Educació Visual i Plàstica.

La comparació entre el Decret 175/2022 (actual) i el Decret 19/2015 (antic) posa de manifest una evolució terminològica però també la conceptualització de la funció de les arts dins del sistema educatiu des de la visió del Departament d'Educació. Es passa d'un decret on el seu eix fonamental són els continguts, per absorbir un model competencial.

Per una banda, el decret antic (19/2015) té una visió tradicional, més organitzativa de l'EPVA, com una lògica disciplinària i formalista: el treball de la tècnica, la representació estètica, sense tenir en compte el context social. Pel que fa al decret vigent, la noció d'àmbit artístic, compartit amb la matèria de Música, establint competències sobre la comprensió i l'expressió cultural. L'agrupació s'interpreta per a molts docents com a una reducció de l'espai de les arts visuals dins del currículum, en comptes de promoure la interdisciplinarietat.

Hi ha una simplificació conceptual en nom de la modernització competencial, on aquestes competències específiques es redueixen a sis, però sense saber concretament quins sabers les fonamenten, afegint així ambigüitat, delegant al docent la responsabilitat d'un marc legal difús en activitats i pràctiques concretes. Com s'ha esmentat a l'apartat anterior, en comptes de suposar una emancipació pels docents, produeix desorientació i desprotecció de la professió.

L'altra diferència més substancial dels dos decrets són els vectors transversals en el decret vigent. La perspectiva de gènere i la consciència global, semblen obrir espai de diàleg i de reflexió sobre la diversitat cultural, però, no obstant això, la formulació d'aquests vectors continua essent prescriptiu i generalista, no oferint cap mena de mecanisme concret per a implementar-se. A la pràctica, aquests dos vectors es poden quedar relegats com activitats anecdòtiques i poc profundes dins de les programacions didàctiques anuals.

La reforma del decret de 2022 forma part de la lògica neoliberal on es busca gestionar la diversitat com a un recurs i no com a un dret, convertint les arts en un instrument de "cohesió social" des d'una estructura acadèmica amb una tendència a uniformitzar els discursos i a desplaçar la crítica.
Des del Fòrum de les Arts i l'Educació impulsat pel Consell Nacional de la cultura i les Arts (CoNCA, 2022) ja s'advertia d'aquesta paradoxa: el discurs institucional promou una educació artística transformadora inclusiva, però als centres educatius la realitat és molt diferent. La manca de temps, de reconeixement i d'espai reals per al treball artístic significatiu fan que, tot i que el currículum parli de creativitat, el sistema tendeixi a restringir-ho tot.

A través de la lectura del quadre comparatiu, ens permet constar que en gran majoria, els canvis introduïts pel marc curricular actual fan més referència a una actualització terminològica i una redistribució d'elements conceptuals que no pas a una transformació epistemològica.

No implica necessàriament un replantejament profund del paper de les arts dins de l'educació obligatòria (actualment, anomenada com a "bàsica"), substituint el llenguatge del currículum tradicional per un vocabulari de caràcter tecnocràtic amb intenció flexibilitzadora i transversal i, paradoxalment, accentua la burocratització de la pràctica docent.

Per exemple, un dels canvis és la denominació de la matèria, ha passat

Taula 01_Quadre comparatiu entre el decret vigent (175/2022) i el decret antic (19/2015)

Decret	Decret 175/2022	Decret 19/2015
Nom matèria	Educació Plàstica, Visual i Audiovisual (1r-3r ESO) Expressió artística (opt. 4t)	Educació Visual i Plàstica
Matèries artístiques	Ed. Plàstica i Música per separat	Currículum d'Ed. Visual i Plàstica amb Música sota el nom d'"*Àmbit artístic*".
Competències	Competències clau i perfil competencial de sortida	Competències bàsiques
Competències específiques/bàsiques de la matèria	Retallada a 6 competències específiques. No hi consten dimensions generals per englobar les competències. Divisió de competències per cursos acadèmics, 1r-3r o 4t d'ESO	10 competències bàsiques de l'àmbit artístic, compartides amb la matèria de Música (la nº 3 exclusiva per a aquesta). Ordenades en 3 dimensions que engloben les competències per àmbits semblants
Competències transversals	4 competències transversals: Digital, Ciutadana, Emprenedora i Personal, social i d'aprendre a aprendre	No consten competències transversals específicament perquè es consideren que totes haurien de ser transversals.
Grus de coneixement	Desapareixen els conceptes graduals	Per nivells (1,2,3)
Continguts clau	No consten continguts clau	Continguts clau de cada matèria
Vectors	6 vectors transversals: Aprenentatge competencial Perspectiva de gènere Universalitat Qualitat de l'educació en les llengües Benestar emocional Ciutadania democràtica i consciència global	No consten vectors
Diversitat cultural, multiculturalitat, pluriculturalitat i patrimoni	Competència clau en consciència i expressió culturals (CCEC): *"CCEC1. Coneix, aprecia críticament, respecta i promou els aspectes essencials del patrimoni cultural i artístic de qualsevol època, valorant la llibertat d'expressió i l'enriquiment inherent a la diversitat cultural i artística, per construir la seva pròpia identitat."*	El concepte de diversitat fa referència a l'atenció a la diversitat de l'alumnat quant a capacitats i adaptacions curriculars i no pel que fa a diversitat ètnica, gènere, cultural, etc. També, anomena la diversitat de llenguatges artístics i la diversitat de formes i funcions de l'expressió artística com a vehicle de l'educació de valors.
Format de la programació del curs	Situacions d'aprenentatge	Unitats didàctiques

Taula 01. Comparativa curricular antiga i actual. Creació Pròpia

de ser “Educació Visual i Plàstica” a “Educació Plàstica, Visual i Audiovisual” pretenent reconèixer la cultura digital en la vida contemporània, però a la vegada, el decret no aprofundeix en com tots aquests avenços audiovisuals afecten la nostra percepció i la nostra interpretació del món. La dimensió “audiovisual” per tant, s’introdueix sense una revisió sobre les pràctiques visuals actuals.

Un altre exemple és com, a través de la simplificació de les competències a sis (sense dimensions ni categories), pot semblar més aclaridor i formal, però a la pràctica és una pèrdua de la densitat conceptual. A banda, les competències adopten un llenguatge amb una clara predominança de la verificació i l’evidència observable, totalment aliena al procés creatiu, normalitzant així el pensament artístic, i sense obrir-se a noves metodologies.

Per tant, després de la comparació crítica i tècnico-documental (taula 01) dels dos decrets es pot afirmar que el model actual incorpora un llenguatge que pot semblar més proper als valors de la diversitat i per la ciutadania global, però sense un canvi estructural real que garanteixi que és d’aplicació efectiva. El professorat és l’únic agent que, en últim lloc, pot donar sentit al currículum, bé per qüestionar-lo, bé per reproduir-lo, és precisament aquesta tensió on l’educació artística pot recuperar la seva natura crítica i emancipadora: on el sistema busca uniformitzar, és allà on s’han de buscar espais de diferència, d’expressió i de reconeixement de l’alteritat.

Pel que fa als sis vectors transversals del Decret 175/2022 són, clarament, un avenç ple d’intencionalitat política, quedant-se en la retòrica normativa, sense oferir orientacions o recursos per la seva implementació real dins de l’aula.

En aquesta situació, els vectors solen ser annexats a les unitats didàctiques de les programacions com a requisits formals, com s’ha esmentat amb anterioritat.

Per entrar en matèria de la diversitat cultural, el decret vigent incorpora la competència de consciència i expressió culturals (CCEC), apel·lant directament al patrimoni i a la diversitat artística des del punt de vista patrimonial i descriptiu. Es reconeix la pluralitat, però dins del reconeixement passiu i no des de la participació activa de les cultures que conformen l’aula.

Com a conclusió, la graella comparativa revela un currículum amb canvis de forma, que pretén ser innovador, però que conserva les lògiques de control i homogeneïtzació que l’educació artística pateix de manera secular. Es reprodueix una modernització aparent que oculta la manca de transformació de fons on l’art és tolerat com a espai d’expressió però despossseït del seu poder epistemològic i social.

2.2. El currículum de l’Educació Plàstica, Visual i Audiovisual

2.2.1. Comparativa del currículum actual català i espanyol

El currículum espanyol (LOMLOE, RD 217/2022) i el català (Decret 175/2022) es diferencien en l’organització de les matèries artístiques. A la taula comparativa disponible a l’Annex XI on la normativa estatal defineix les assignatures per separat, en contraposició del model català que les integra dins de l’”*Àmbit artístic*” competencial.

El decret 175/2022 estructura els sabers bàsics en blocs temàtics (per exemple, “*Creació Artística, Tècniques, procediments i processos*” o “*Manifestacions artístiques contemporànies i del patrimoni cultural. Anàlisi i apreciació estètica*”) i situa sis competències específiques orientades a l’anàlisi crítica i a la creació artística.

Hi ha una certa atenció respecte a la diversitat cultural en les valoracions culturals si el comparem amb el RD 217/2022, ja que sembla aprofundir més en el tema:

> *Descobrir les manifestacions artístiques contemporànies i del patrimoni cultural, interessant-se per la realitat patrimonial com a part de la pròpia cultura, per reconèixer-les com a testimoni del pensament i com a font d’aprenentatge, prenent consciència de la necessitat de conservar-les.”*- Competència nº1. Decret 175/2022 (Catalunya)

> *Comprender la importancia que algunos ejemplos seleccionados de las distintas manifestaciones culturales y artísticas han tenido en el desarrollo del ser humano, mostrando interés por el patrimonio como parte de la propia cultura, para entender cómo se convierten en el testimonio de los valores y convicciones de cada persona y de la sociedad en su conjunto, y para reconocer la necesidad de su protección y conservación.* - Competencia nº1. RD 217/2022 (Estat)

En referència a les competències, observem que ambdós decrets comparteixen el fet de fomentar l’interès pel patrimoni cultural propi. Si més no, el decret català sembla adoptar una posició més activa, fent èmfasi a la descoberta i a la relació amb el pensament, en canvi, l’espanyol sembla emprar un llenguatge més teòric, passiu i limitat quan fa referència a “*algunos ejemplos seleccionados*”.

En contraposició, cal esmentar que el Decret 175/2022 sembla tenir una visió autoreferencial cultural, per exemple, quan fa referència a “*la pròpia cultura*”, no defineix què s’entén per aquesta categoria ni com s’articula, en aquest cas, amb la diversitat real de les aules. En un context tan plural com l’àmbit català, aquesta expressió pot acabar invisibilitzant cultures minoritzades sota el reforç de la noció d’homogeneïtzar una identitat compartida. Pel que fa al RD 217/2022, també comparteix la mirada universalista (per exemple, quan parla de “*la sociedad en su conjunto*”) fet que permet una lectura lleugerament més oberta.

Per tant, podem dir que el tracte de la competència nº1 d’àmbit català sembla formular més l’aprenentatge des de la descoberta i la presa de consciència, el text estatal, en canvi, es refereix més a la comprensió i la valoració racional, conservant així un to instructiu i analític. En els dos casos es considera al patrimoni com a objecte d’estudi més que com a espai de disputa simbòlica.

> E*xplicar las producciones plásticas, visuales y audiovisuales propias, comparándolas con las de sus iguales y con algunas de las que conforman el patrimonio cultural y artístico, justificando las opiniones y teniendo en cuenta el progreso desde la intención hasta la realización, para valorar el intercambio, las experiencias compartidas y el diálogo intercultural, así como para superar estereotipos.* - Competencia nº2. RD 217/2022 (Espanyol)

El RD 217/2022 inclou una segona competència, que destaca per introduir directament el “diàleg intercultural” i la superació d’estereotips amb finalitat educativa. Com a discurs, suposa un avenç notable, tot i que la formulació sembla força genèrica i amb poca concreció metodològica. L’èmfasi el situa en l’intercanvi l’experiència compartida, apuntant així a una educació relacional, evidenciant així que el valor de l’art també se situa en la interacció entre subjectivitats.

> *Valoració del patrimoni cultural, incorporant la perspectiva de gènere i la diversitat cultural i social, a través de l’anàlisi, la interpretació i la lectura de manifestacions artístiques contemporànies, locals i de la història.* - Saber nº3. Manifestacions artístiques contemporànies i del patrimoni cultural. Anàlisi i apreciació estètica. Decret 175/2022 (Català)

Si relacionem l'anterior competència (nº2 estatal) amb el Saber nº3 (català) es pot observar com s'incorporen elements d'interseccionalitat, citant la perspectiva de gènere i la diversitat cultural i social, com a saber però no com a competència. Aquest fet implica que són uns valors presentats com a continguts de treball i no com a capacitats a desenvolupar, introduint així la dimensió crítica però sense ser un objecte formatiu, reduint el seu impacte educatiu real.

La formulació catalana, en aquest punt és molt més analítica que vivencial. Parla d'una "anàlisi" i una "lectura" de les manifestacions, però no des de la part relacional ni dialògica o de creació. Traduint-se en una educació artística que prioritza la interpretació per sobre l'experiència i el discurs crític per sobre de la participació cultural.

> "*Manifestaciones culturales y artísticas más importantes, incluidas las contemporáneas y las pertenecientes al patrimonio local: sus aspectos formales y su relación con el contexto histórico.*" Saber nº1. Patrimonio artístico y cultural. RD 217/2022 (Espanyol)

En aquest cas, el RD 217/2022 sembla mostrar, tot i que es força ambigu, més sensibilitat pel component relacions i intercultural de l'aprenentatge artístic. Recuperant el Saber català nº3 i comparant-lo amb el Saber nº1 estatal, aquest últim respon a una tradició més definidora i jeràrquica, on parla de "manifestacions més importants", pressuposant una escala de valor que invisibilitza produccions marginades o no occidentals. En canvi, el model català sí que evita el llenguatge jeràrquic apostant per un enfocament més estètic i interpretatiu, centrat en l'*anàlisi i apreciació*.

Per contra, aquesta aparent obertura conceptual del decret català no es tradueix directament una concreció pedagògica sinó que no defineix criteris o categoritzacions per determinar que s'entén per "*apreciació estètica*" ni com es garanteix la inclusió de diversos referents. Hi ha un cert risc en la suposada llibertat metodològica que aporta el model perquè s'acaba convertint en indeterminació, deixant completament la responsabilitat a la sensibilitat individual del docent, fet que pot provocar una pràctica desigual entre centres i continuar perpetuant la visió eurocèntrica dominant.

El Decret 175/2022 representa un avenç en la introducció de la diversitat cultural i la perspectiva de gènere dins del currículum artístic, tot i que el seu enfocament continua essent més declaratiu i no tant transformador. Els principis, la diversitat la inclusió i la interseccionalitat, apareixen com a valors propis del discurs sense una

Taula_02: Comparativa conceptual dels decrets català i espanyol

Aspecte	Decret 175/2022 (Catalunya)	Decret 217/2022 (Estat)
Patrimoni	Visió vivencial amb "*la pròpia cultura*" però sense definir la pluralitat cultural	Visió universalista, teòrica i històrica
Diversitat cultural	Interseccional però sense operativitat clara	Present però com a *diàleg intercultural* i superació d'estereotips, més relacional
Sabers	Anàlisi i apreciació estètica. No hi ha jerarquia explícita, però hi ha manca de concreció metodològica	Jerarquia de *manifestacions importants* i enfocament formalista
Orientació pedagògica	Reflexiva, amb potencial crític però indeterminada	Més expressiva, experiencial però menys crítica
Risc	Discurs que pot quedar en un pla declaratiu. Desigualtat, depenent de la sensibilitat docent	Universalització de referents o corrents

TAULA 02: Comparativa conceptual dels decrets català i espanyol. Autoria pròpia.

aplicació pràctica clara. El RD 217/2022, tot i que és més conservador en forma, manté una certa coherència entre allò que es proposa i allò que es pot aplicar, promovent el diàleg i la comparació d'experiències, encara que ho fa des d'una perspectiva universalista i més aviat poc crítica.

En conclusió, cap dels dos modes aconsegueix estructurar plenament una pedagogia intercultural en el sentit més complet del concepte. El decret estatal fomenta la comunicació intercultural, però des de la lògica formal i relacional, en canvi, el català enuncia la diversitat com a principi crític, però no en garanteix l'aplicació pràctica real a l'aula. El repte a Catalunya no és tant conceptual com estructural on cal passar de l'enunciat polític a la transformació real, proporcionant al professorat eines, amb prou concreció, per treballar la diversitat cultural des de l'experiència artística plena i no només des del discurs curricular.

2.3. Lectura crítica del currículum actual (Decret 175/2022)

A partir de l'anàlisi del currículum català de l'àmbit artístic actual (Decret 175/2022), es mostra un discurs polític que, a simple vista, pot resultar renovador, però que a la pràctica, continua arrossegant diverses inèrcies que existeixen en l'estructura del sistema educatiu. Per una banda, la inclusió de nous conceptes, com el de les competències específiques, els sabers, els vectors, etc. suposa una actualització més aviat terminològica i no tant com a veritable transformació epistemològica del tractament que se li fa la diversitat cultural, per tant, aquesta reforma del llenguatge curricular no sembla comportar suficients canvis per millorar ni l'entesa, ni l'ensenyament de l'educació artística: el sistema perpetua el funcionament lògic de control, homogeneïtzació i gestió de la diversitat de manera simbòlica i superficial.

Tanmateix, cal dir que el marc legal actual incorpora sis vectors de caràcter transversal que sí que reconeixen la necessitat d'una educació més humana i inclusiva (perspectiva de gènere, ciutadania global, benestar emocional…) presentant-se com a declaracions d'intencions, però, sense, pràcticament, mecanismes reals per fer-ne una aplicació efectiva a l'aula. Aquesta mancança de mecanismes reals, pot propiciar que el professorat insereixi de manera formal aquests elements per complir amb el requisit administratiu, però sense una transformació real de l'acció educativa.

El discurs basat en la diversitat cultural, en conseqüència, es queda sense utilitat, situant-se en un pla retòric, donant-li valor, però sense manifestar-se en metodologies interculturals ni en continguts que realment reflecteixin la pluralitat social i cultural de Catalunya.

El decret actual (175/2022) encara tracta la diversitat més com a tema i no com a condició estructural de l'educació, per exemple, el currículum parla de "la pròpia cultura" evitant entrar en definicions i matisos del que significa aquesta categoria en una societat tan diversa. Si situem a Catalunya en un context en què les aules estan conformades per diverses perspectives sorgides a partir de la migració, de les identitats híbrides i dels orígens diversos, el terme "cultura pròpia" és força ambigu, arribant a reduir de manera homogènia la cultura catalana, sense tenir en compte experiències i imaginaris que no s'ajusten ben bé al relat dominant. Per a Hall (1994), els discursos sobre una mateixa cultura poden actuar com a dispositius de poder simbòlic i no pas com a dispositius de reconeixement mutu, quedant, la diversitat cultural, reduïda a l'estètica de la diferència on es mostra i es representa, però no s'incorpora com a procés dialògic ni com a pràctica de coneixement.

D'altra banda, l'art continua sent instrumentalitzat, convertint-se en una eina amb finalitats socials o emocionals (com el benestar, la cohesió la convivència) en lloc de ser reconegut com un camp de pensament real i de crítica, desactivant,

així tot el potencial polític i epistemològic de les arts, deixant-les al servei del discurs moral i pedagògic del sistema.

Tot i proclamar una mirada oberta i de caràcter interdisciplinari del currículum, al final, el llenguatge competencial respon a una lògica tecnocràtica, on les competències es formulen com a evidències d'aprenentatge, exigint resultats que es puguin mesurar i observar. El marc continu de verificació fa que l'educació artística es converteixi constantment en una activitat justificativa o demostrativa, on el docent ha d'evidenciar i rubricar, essent així una pràctica completament de registre i de control, fent que l'experiència educativa artística perdi el caràcter exploratiu i de recerca.

Des del Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (d'ara endavant, CoNCA) a través del primer i el segon Fòrum de les Arts i l'Educació de 2022 i 2024, han estat molt crítics també en la insuficiència de la presència de les arts als centres educatius. Defensen que el sistema no garanteix l'accés igualitari a una educació artística de qualitat, denunciant com el currículum fa servir les arts per a assolir objectius externs (com per exemple la motivació de l'alumnat), però no treballa l'art com a dret cultural ni com a coneixement en específic. Tant l'anàlisi del currículum com les conclusions del CoNCA (especialment durant el Fòrum de les Arts a l'Educació de 2022) evidencien la necessitat d'una mirada intercultural i crítica dels ensenyaments artístics, sense tractar-se d'afegir continguts d'altres cultures, sinó més aviat de plantejar un qüestionament de les jerarquies que defineixen el què es considera cultura i el què no.

A través de la revisió dels referents, dels criteris estètics o de les metodologies artístiques, es poden reconèixer diverses pràctiques artístiques com a actes culturals situats, sota la idea que la pluralitat no ha de constar com un afegit sinó que ha de ser una condició de la mateixa educació contemporània, tot i que potser aquesta mirada sigui ben bé quelcom que es pugui imposar per un decret, hauria de néixer a partir de la formació, el diàleg i la llibertat pedagògica dels docents.

En conclusió, el currículum actual sota el Decret 175/2022 es troba en una fase de simulacre transformador: intenta parlar de canvi, però manté iguals les estructures que són més limitadores, reconeixent les arts però no respectant-les. Pel que fa a la diversitat, se cita, però no s'escolta ni es dialoga, i la creativitat se celebra, però no s'exerceix. La política educativa ha d'assumir la complexitat cultural real i actual, atorgant poder als docents per situar l'art al centre del coneixement, trencant la dinàmica ornamental que ha adquirit l'EPVA durant molt de temps, construint així una educació crítica, intercultural i realment emancipadora.

Part I

Marc teòric

- **CAPÍTOL 3.** TEORIES, CONCEPTES I DISCURSOS SOBRE LA DIVERSITAT CULTURAL A L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA A L'ESO
- **CAPÍTOL 4.**PRÀCTIQUES DOCENTS I PROPOSTES PEDAGÒGIQUES MULTICULTURALS DE REFERÈNCIA

Capítol 3.

TEORIES, CONCEPTES I DISCURSOS DELS REFERENTS ARTÍSTICS I LA DIVERSITAT CULTURAL A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

3.1. La cognició sociocultural: teories i discursos sobre l'individu, la identitat i la consciència col·lectiva

3.1.1. La perspectiva moderna de Vigotski sobre la cognició sociocultural i la relació amb la diversitat cultural.

La cognició sociocultural es pot definir com el resultat de combinar tots aquells elements que afecten el desenvolupament de l'alumne o alumna en la interacció amb l'entorn social.

És en aquest punt on, el desenvolupament cognitiu envers la relació sociocultural s'estableix en processos com l'assimilació de l'entorn i acomodació a aquest que serveixen perquè el subjecte construeix una o diverses representacions del món exterior que l'envolta (Piaget, 1991:129).

A mesura que aquestes representacions són més útils per explicar o predir el que passarà dins de l'entorn es considera que aquest desenvolupament està creixent qualitativament i, per tant, aquests individus amb aquesta potent competència sobre desenvolupament cognitiu sociocultural seran més comprensius i tindran més resiliència i capacitat d'adaptació a l'entorn. (Efland, 2002)

Tanmateix, Lev Vigotski va defensar el constructivisme sociocultural a partir de la base de la construcció col·lectiva de coneixement fonamentat en els esdeveniments que afecten la col·lectivitat, i no pas als successos individuals.

Cal destacar que la teoria de Vigotski, desenvolupada al segle XX, es veu profundament influenciada per la ideologia marxista i els valors fonamentats en el pes del valor social i històric com a base de l'URSS i els ideals socialistes.

La relació de la teoria de Vigotski amb la diversitat cultural permet entendre aquesta com a element inherent del context i de l'entorn de l'alumnat. Si partim de la base que l'entorn i la col·lectivitat formen part del desenvolupament cognitiu del subjecte, la diversitat present a les aules que aporta la resta del col·lectiu deixarà traces de diferents cultures, costums i religions que l'alumnat coneixerà i tindrà integrats, no necessàriament com a seus perquè no és necessari adoptar-los si aquests alumnes formen part de la cultura dominant, però sí que proporcionarà una visió més globalitzada i integradora d'aquestes cultures alternatives a l'autòctona a partir dels coneixements que construeixin els alumnes basats en la seva pròpia consciència col·lectiva que pot existir dins de l'aula o en entorns pròxims.

En aquest sentit, l'educació artística i la comprensió de la cultura visual, a través d'interaccions que no només transmeten costums o creences, es pot transmetre formes de representació i interpretació variades del món. En línia amb els estudis culturals de Hall i Bourdieu i les pedagogies crítiques de Freire i hooks, el coneixement es configura com a construcció social intervinguda per les relacions de poder i l'hegemonia cultural.

3.1.2. La perspectiva intercultural i el model de gestió assimilacionista de la diversitat cultural

Dins de la consciència col·lectiva sobre la diversitat cultural es pot afrontar aquesta diversitat des de la perspectiva intercultural, o bé des de la idea de l'enfocament assimilacionista, conceptes que s'han desenvolupat en l'àmbit de les migracions i la intervenció social (Bolzman, 2013), però també dins del context educatiu a través de l'educació intercultural (Banks, 2008)

Des d'aquestes dues postures – no del tot antagòniques, però sí amb diferències – trobem que la perspectiva intercultural, segons Margalit Cohen-Emerique (2013), intenta aprofundir i clarificar que l'individu d'origen divers no és reconegut en la seva complexitat cultural. Segons aquesta perspectiva, per deixar de ser reconegut

com a diferent, es reconeix aquesta diversitat com a quelcom legítim dins de la construcció social comuna, on existeix una situació de comunicació i negociació constant durant les situacions de conflicte cultural que sorgeixen entre els costums implícits autòctons i els forans.

L'enfocament assimilacionista, en canvi, se centra en el fet que la diversitat cultural és un element que ha de ser absorbit per la cultura dominant, a partir de l'adaptació de l'individu a tots els aspectes de la societat d'acollida (normes, valors, pràctiques…). Per tant, el model de gestió assimilacionista tendeix a invisibilitzar la diferència cultural o fins i tot, la considera un obstacle per assolir la cohesió social, fet que pot provocar processos d'homogeneïtzació cultural (Bolzman, 2013).

Per tant, la perspectiva intercultural promou el reconeixement i el procés de negociació de la diferència, en contraposició a l'enfocament assimilacionista que tendeix a neutralitzar-la en favor de la cultura hegemònica.

Aquesta diferència, dins de l'àmbit educatiu, pot suposar models pedagògics que, per una banda, poden fomentar la inclusió i el reconeixement a la diversitat cultural a l'aula o bé tot el contrari: reproduir dinàmiques d'invisibilització de les diferents identitats culturals de l'alumnat.

3.1.3. La construcció de l'alteritat i la normalització des de la pedagogia social crítica

Els conceptes d'alteritat i ostracisme són rellevants en el context educatiu actual i de les relacions interpersonals perquè reconeix la diferència i la diversitat des de la perspectiva social.

Primer de tot, l'alteritat es basa en la percepció i la comprensió centrades en l'*altre*, és a dir, la diferència a allò que no som nosaltres mateixos. Partint d'aquesta base, atorga als humans, l'oportunitat i la capacitat de reconèixer i respectar aquestes diferències des de l'agrupació (societat, cultura, ètnia…) fins a l'individu.

L'educació pot promoure, dins de la garantia dels Drets Humans i dels ODS, el respecte i la comprensió de l'alteritat entre els estudiants i fomentar les diferents perspectives i identitats, és per això que l'educació inclusiva és fonamental pel desenvolupament de la societat futura on la globalització posa en contacte una gran diversitat de realitats i contextos.

D'altra banda, l'ostracisme té una connotació negativa respecte a la diferència, ja que suposa excloure o marginar el diferent de la societat, aplicable al camp de l'educació a partir de l'assetjament o la discriminació on els estudiants són exclosos o rebutjats per motius de gènere, orientació sexual, ètnia, religió o altres factors que es materialitzen en comportaments que afecten la convivència dins de l'entorn educatiu.

Ambdós conceptes suposen una oportunitat per a l'educació en termes de no normalització, és a dir, si la normalització és excloent perquè es basa en la norma, s'expulsa al diferent, tal com s'analitza des de l'educació social i la pedagogia crítica (Pié, 2009). En aquest aspecte, la teoria queer qüestiona els processos d'integració basat en la normalització de la diferència, esdevenint, així, un marc teòric rellevant per poder analitzar i reforçar el reconeixement a l'alteritat i a la diversitat cultural dins del context educatiu actual.

Per iniciar la reflexió paral·lela sobre el component pedagògic de la teoria queer, cal centrar-se en la dimensió simbòlica corporal on la societat està políticament limitada per diverses categoritzacions (Zafra, 2008) que construeixen la normalitat molt definida de l'anormalitat a mesura que es van establint unes característiques en concret (sexe, edat…) que, en definitiva, és allò que s'espera de cadascun dels membres de la societat.

Per tant, el distanciament del qual s'espera d'un mateix i del que els altres esperen de nosaltres mateixos és la base

de la pedagogia queer, ja que posa a l'espectador en una situació infreqüent on la por és l'origen de l'evitació i l'exclusió davant del risc de la mateixa dissolució de la normalitat on quan els individus intervenen en la seva pròpia construcció es pertorba la identitat social (Pié, 2009).

Aplicat directament a l'educació, la pedagogia queer ajuda a repensar els espais (físics i no-físics) que s'elaboren a partir de l'alteritat i la diferència en un centre educatiu que, a la vegada, és una bona oportunitat per repensar quins models normatius culturals es reprodueixen perquè són el discurs que predomina dins d'una comunitat educativa determinada.

3.2. Desmuntar la mirada occidentalitzada de la història de l'art

3.2.1. Inclusió de la història crítica de les arts

La història de l'art s'ha presentat, tradicionalment, a partir de dues característiques molt concretes que han influenciat el seu desenvolupament acadèmic i cultural. La primera, representant de manera lineal en el temps, a través de l'ordenació i la successió dels anys i el pas dels segles, on es va acordar explicar els més representatius i rellevants. Sovint, aquesta narrativa cronològica es presenta com a relat únic, a partir de moments rellevants de la història occidental, amb etapes com el Renaixement, el Barroc o el Neoclassicisme, considerats períodes d'evolució artística inigualables per a les altres cultures.

La segona característica se centra en com la història de l'art ha estat relatada a partir dels avenços d'Occident, cosa que ha afectat a la percepció de les altres cultures, relegant-les a un paper secundari o inclòs categoritzant-les de variants o influències de la tradició artística europea, cosa que ha perpetrat el model eurocèntric durant el pas del temps. És aquesta perspectiva eurocèntrica que ha quedat totalment desfasada i que és objecte de crítica, especialment, des de finals del segle XX i durant el segle XXI.

La perspectiva eurocèntrica, com a marc de producció i de legitimació cultural, es qüestiona des de finals del segle XX, des dels estudis postcolonials, la crítica feminista i la cultura visual que han evidenciat el seu caràcter excloent.

Exposicions com *Magiciens de la Terre* (1989) del Centre Pompidou i Grande Halle de la Villette, organitzat per Jean-Hubert Martin, posen en paral·lel diversos artistes occidentals i no occidentals, suposant dels primers intents institucionals per trencar l'eurocentrisme i ampliar el cànon. Tot i això, va ser molt criticada pel marc interpretatiu europeu i no pas pels sistemes culturals propis de les obres. A banda de presentar una igualtat numèrica d'artistes superficial i no tenir en compte les desigualtats estructurals, també va presentar a alguns artistes no occidentals com a "màgics" o "fora de la modernitat" amb una connotació clarament primitivista.

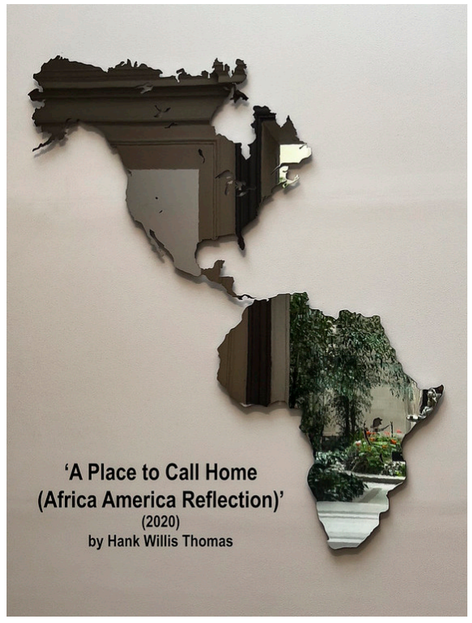
D'altra banda, una altra exposició que treballa amb aquestes limitacions, és *Afro-Atlantic Histories* (2021) del Museu d'Art de Sao Paulo (MASP), d'Adriano Pedrosa, Lilia Moritz Schwarcz i Tomás Toledo, plantejant una curadoria que desplaça el centre, amb l'articulació del relat des de perspectives històriques i geopolítiques alternatives, criticant de manera explícita el colonialisme i les relacions de poder de la història de l'art.

Susan Woodford (2021) planteja la història de l'art d'una manera molt global i de forma totalment intermitent a partir de temàtiques i conceptes en concret. Aquesta reavaluació proposa la inclusió de cultures diverses per enriquir el discurs artístic, on aquest enfocament pot ajudar a deconstruir les jerarquies perpetrades per la supremacia cultural d'occident.

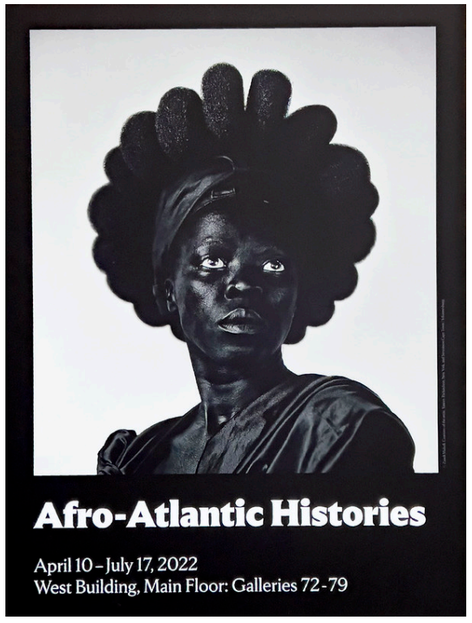
Planteja una mirada diferent de la història de l'art en la seva obra "*El arte de mirar*" (2021) on presenta la història a partir



Fotografia 01. Exposició Magiciens de la Terre (1989) amb les Obres de Richard Long, Paddy Jupurula Nelson i Neville Japangardi Poulson a la Grande Halle de la Villette. Font: Magiciensdelaterre.fr



Fotografia 02: A Place to Call Home (Africa American Reflection)' (2020) de l'artista Hank Willis Thomas, a l'exposició The 'Afro-Atlantic Histories' Exhibida at the National Gallery of Art Washington (DC) 2022"Font: Ron Cogswell, CC BY 2.0



Fotografia 03: Cartell de l'exposició"Afro-Atlantic Histories" National Gallery of Art Washington (DC) 2022. Obra de la sèrie de Zanele Muholi, "Somnyama Ngonyama, Hail the Dark Tigress".l. Font: Ron Cogswell, CC BY 2.0

de temes en concrets i no èpoques representatives, canonitzades i orientades a artistes masculins occidentals sinó que reflexiona més aviat sobre els conceptes que envolten les obres i les posen en comú, deixant l'estètica, l'autor i l'estil de banda i centrant-se en el context i els successos, la quotidianitat, els retrats, el mar, entre d'altres.

Aquest tipus d'enfocament es pot vincular a pràctiques curatorials contemporànies com, per exemple, l'exposició al Met anomenada *Unfinished: Thoughts Left Visible* (2016) de Kelly Baum, Andrea Bayer, Sheena Wagstaff. Les obres són organitzades a partir del concepte transversal de l"obra incabada", que travessa períodes històrics i contextos culturals de totes les èpoques i zones geogràfiques, a partir d'una lectura comparativa i no lineal.

Recuperant a Woodford, que proposa a través de la comparació d'obres sota una mateixa temàtica comuna, revela les connexions i diferències entre les seves perspectives. Un exemple significatiu que esmenta, pot ser la comparació entre l'obra de Matisse, l'obra de Torii Kiyanobu i el primer foli d'un Alcorà de Bagdad del segle XIV a través de l'exposició de la temàtica de la creació de patrons en superfícies planes.

En aquest cas, Matisse es veu influenciat per les arts decoratives de l'Orient Mitjà i l'Àfrica, integrant elements no occidentals en l'obra. En aquesta comparació elaborada per Woodford no només es desafia la noció de superioritat d'una tradició sobre una altra sinó que a més destaca la riquesa i la complexitat que poden presentar altres llenguatges artístics diferents dels europeus.

Per altra banda, Nicholas Mirzoeff (2011) argumenta com la història visual ha estat construïda a partir del relat colonial, imposant la seva narrativa sobre les imatges i les formes artístiques d'altres cultures. El que Mirzoeff considera el *dret a mirar*[5] sobrepassa el límit de l'observació com a tal, explica la relació mútua entre individus, on hi ha una reivindicació de



Fotografia 04. Actor de kabuki (1730), Torii Kiyanobu (Font: Wikimedia Commons)



Fotografia 05: Foli d'un Alcorà de Bagdad, datat de 1307 a 1308 (Font: Wikimedia Commons)



Fotografia 06: Habitació vermella (1908), Henri Matisse (Font: Wikimedia Commons)

l'autonomia sobre l'autoritarisme visual al qual estem sotmesos. Des d'aquest punt de vista, explica el contrast del concepte de "visualitat" (*visuality*), que té l'origen històricament en l'esclavitud i l'autoritarisme, cercant separar i dividir a les persones, categoritzant el que és visible, imposant així una visió concreta del món.

3.2.2. La visió androcèntrica de l'art

La visió androcèntrica de l'art es reflecteix en la manera en què la història de l'art i les institucions vinculades a l'art han estat dominades pel discurs masculinitzat i invisibilitzador cap a les dones. A través de l'obra de Simone de Beauvoir, *El segon sexe* (2007), es pot veure la relació entre la societat patriarcal i la construcció d'aquesta visió androcèntrica que produeix la diferència sexual i com ha influït en la representació i les dones, també en el món de l'art.

Beauvoir argumenta com s'ha establert a l'home com a subjecte universal i la dona, ha estat relegada al paper de *l'altra*, com a objecte de desig o idealització, però sense veu pròpia, per complaure a la mirada masculina. La dona, és sovint representada com a passiva i creada per ser observada, però sense autonomia ni individualitat.

Dins d'aquesta estructura de poder que envolta el món de l'art, la visió androcèntrica exclou la dona de molts àmbits, essent una invisibilització històrica, però també exclou la resta d'individus que no responen als col·lectius situats en els eixos de privilegi (apartat 3.3.1. Interseccionalitat i rellevància dels discursos alternatius i minoritaris per a l'educació artística). Exposicions com *Women Artists: 1550-1950* (1976) a *Los Angeles County Museum of Art*, curada per Ann Sutherland Harris i Linda Nochlin, representa un dels primer intents per visibilitzar dones artistes dins del relat historiogràfic.
La mirada masculina o male gaze (Mulvey, 1975) és el concepte que recull la perspectiva masculina d'objectificació pel plaer de l'observador masculí, reforçant la passivitat de la dona en el món de l'art fet que es relaciona amb l'assaig de Linda Nochlin, "*Why Have Been No Great Women Artists?*" (2021), on explica com les barreres institucionals i culturals han limitat a les dones artistes. La reflexió de Nochlin i Beauvoir es podria relacionar a partir de les estructures patriarcals que han limitat la participació de les dones en espais públics i creatius.
Des dels anys noranta del segle XX, els discursos antagònics han anat guanyant també pes en el camp de l'educació, especialment, a partir de la crítica feminista esmentada amb anterioritat, que va obrir altres camins per la interpretació

> *Podem ara abordar la nostra pregunta des d'un punt de vista més raonable, ja que sembla probable que la resposta per què no hi ha hagut grans dones artistes recau, no en la naturalesa del geni individual o la seva manca, sinó en la naturalesa de les institucions socials establertes i en allò que prohibeixen o fomenten en diverses classes o grups d'individus.* (Nochlin, 2021, p.11)



Fotografia 07: Exposició Women Artist: 1550-1950 (1979), al Brooklyn Museum (Font: Wikimedia Commons)

[5] *The right to look*, concepte emprat per Mirzoeff en referència a l'acció política i el dret de l'autonomia en el món dels artefactes visuals i que dona nom, també, a la seva obra *The Right to Look: A Counterhistory of Visuality* (2011).

de la història de l'art, també replantejant jerarquies tradicionals i problemàtiques socials de l'actualitat. Aquesta evolució, es pot veure reflectida en exposicions com *Wack! Art and the Feminist Revolution* (*Museum of Contemporary Art, Los Angeles*, 2007) de la curadora Connie Butler, analitzar com impacta el feminisme en l'art contemporani, així com l'exposició *Global Feminisms* (Brooklyn Museum, 2007), curada per Maura Reilly i Linda Nochlin, que suposa una ampliació del relat a partir de la incorporació de perspectives globals i no occidentals.

Per posar un exemple, Mary Garrard (1989) destaca el paper de l'artista barroca Artemisa Gentileschi, que va ser completament silenciada i minoritzada tot i haver demostrat un domini tècnic i conceptual comparable al dels homes de la seva època.

Rozsika Parker i Griselda Pollock a *Old Mistresses: Women, Art and Ideology* (1981), analitzen la història de l'art per desmuntar aquesta visió androcèntrica dominant en el cànon artístic.



Fotografia 08: Judit i la seva criada (1615), Artemisa Gentileschi (Font: Wikimedia Commons)



Fotografia 10: Vista de la exposició WACK! Art and the Feminist Revolution (2007) al The Geffen Contemporary at MOCA. (Font: The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, fotografia de Brian Forrest)



Fotografia 11: Segona vista de la exposició WACK! Art and the Feminist Revolution (2007) al The Geffen Contemporary at MOCA. (Font: The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, fotografia de Brian Forrest)



Fotografia 12: Obra The Dinner Party (1974-1979) de Judith Chigago, present a l'exposició Global Feminisms del Brooklyn Museum (Font: Steven Zucker, Smarthistory co-founder, CC BY-NC-SA 2.0)

Exposen com històricament hi ha hagut una divisió entre la disciplina de l'"alt" art i l'art "femení/decoratiu", identificant a les dones amb categories menys valorades com l'artesania o les arts aplicades, evidenciant, així, qui té dret i qui no a ser considerat un "gran artista".

Parker i Pollock (1981) insisteixen en com la construcció de la història de l'art ha generat el relat de grans mestres excloent a les dones per la mateixa definició del que es considera art. L'estructura fortament androcèntrica de la societat europea no només ha influït en la construcció d'un cànon artístic acceptat, sinó també en com es transmet la història de l'art dins del camp de l'educació de les arts.

L'absència estructural intencionada i inicial de referents no normatius en els currículums educatius de la segona meitat del segle XX, ha reforçat la idea general i actual que els homes blancs han estat capaços de produir grans obres d'art.
L'impacte ha estat tan directe i generalitzat que ha afectat a la percepció d'una gran part de la societat (arribant a la del primer quart del segle XXI) on, de manera implícita, encara ara s'associa que ser un "geni artista" és un atribut exclusiu del subjecte masculí i occidental.

La manera de revertir aquest procés social i estructural requereix un esforç conscient i un record constant sobre l'aplicació de metodologies educatives i recerca de referents, conjuntament amb tot el material documental amb el qual els i les docents analitzen i expliquen i treballen l'art amb els i les seves alumnes, exposant les temàtiques ignorades per la mirada masculina i hegemònica.

3.2.3. El colonialisme i l'orientalisme de les arts plàstiques i visuals

L'anàlisi i l'estudi de les arts occidentals no es pot deslligar de les dinàmiques i estructures de poder que han caracteritzat la relació que ha tingut Occident amb la resta del món durant diversos segles.

Dins de la Biennal de *Mujeres en las Artes Visuales* (BMAV) de Sevilla 2020, apareix el concepte de l'exposició *Desorientalismos*, en referència a l'obra d'Edward W. Said titulada "*Orientalism*"(1979) on Said reflexiona sobre la divisió binària entre *Orient* i *Occident*, l'exotització i misticisme amb el qual s'ha identificat històricament el que és qualificat "Orient" i les estructures de poder que han permès aquesta submissió de les representacions culturals. Segons el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo (CAAC), és una manera de jugar amb el concepte "Orientalisme" i "Desorientar" que representa, d'una manera lèxica, com s'ha intentat transmetre la construcció històrica i conceptual de què és l'"Orient" a partir de l'ús d'estereotips culturals.



Fotografia 13: Gülsün Karamustafa. First of May (Woman Constantly Sewing Red Flags With Her Sewing Machine) (1977). (Font: CAAC)

Des d'aquesta exposició del CAAC, també es relata com la intersecció entre art i poder han servit per fortificar aquest relat de dominació, però a la vegada també han fet emergir posicions de resistència davant d'aquesta situació.

L'exposició presenta diverses artistes, com Gülsün Karamustafa, Kamrooz Aram o Amina Agueznay, que han emprat la narrativa de l'evidència d'aquestes idees preconcebudes i estereotipades que ha sorgit de contraposar el que s'ha catalogat com a oriental, com a diferència cap a l'element a l'occidental, defugint de tota mena d'ornamentació o elements i signes gràfics que han estat tradicionalment associats a allò "oriental".



Fotografia 14: Kamrooz Aram. Nocturne 2 (Silent Nocturne) (2019). (Font: CAAC)

Continuant amb la reflexió sobre la decolonialitat, destaca l'obra de Naeem Mohaiemen, on l'artista s'enfoca en un context postbèl·lic que suposa la segregació del Pakistan. La seva obra audiovisual permet evidenciar com les narratives visuals poden participar en la construcció i la legitimació dels fets marcats per les relacions de poder. Queda reflectit com el colonialisme afecta la vida quotidiana dels habitants del país, que dinamita clarament la possibilitat d'alliberació i de solidaritat de finals del segle XX (CAAC, 2020).

Una altra proposta expositiva des d'una posició més radical, centrada en l'anticolonialisme de les arts és l'exposició anomenada *Antifuturismo Cimarrón* (2023-2024) de l'Arts Santa Mònica i La Virreina Centre de la Imatge, on el Colectivo Ajchowen i Colectivo Ayllu, conjuntament entre altres artistes, elaboren un manifest i una sèrie d'obres contextualitzades en un univers on Europa no hagués tingut protagonisme.

Aquesta acció implica un canvi de paradigma en les obres que generen els i les artistes, evidenciant així la riquesa de



Fotografia 15: Amina Agueznay.Incarner le visible, acter l'invisible (deux actes), (2019). (Font: CAAC)

la resta de manifestacions artístiques no europees ni europeïtzades.

L'organització de l'exposició també es planteja des del concepte decolonial, inclòs en les seves responsables i curadores, Yuderkys Espinosa Miñoso y Katia Sepúlveda, que s'autodenominen "curanderes". És d'aquesta manera com, de manera global, l'objecte d'aquesta exposició és visibilitzar com la influència europea ha induït a la desaparició d'estructures socials i elements culturals propis, amb una intencionalitat estandarditzadora i alienant per a les cultures minoritàries i indígenes.

Per tant, repensar les narratives artístiques hegemòniques des de la crítica a la colonialitat, s'acaba convertint en un acte de resistència, que trenca el model perpetu a partir de l'exposició de les dinàmiques de dominació cultural i les estructures de poder.

Des de les exposicions esmentades amb anterioritat, no només s'exposen obres que treballen en la zona de la crítica sinó que els artistes que hi participen també proposen altres vies i alternatives per donar valor a



Fotografia 16: Nitzayra Leonor. Cuerpos densos como agua en calma! (2023) (Font: Arts Santa Mònica, imatge cedida)



Fotografia 17: Exposició "Anti-Futurisme Zimarrón" (2023) (Font: Arts Santa Mònica, imatge cedida)



Fotografia 18: Exposició "Anti-Futurisme Zimarrón" (2023) (Font: Arts Santa Mònica, imatge cedida)

les pràctiques que qüestionen l'hegemonia occidental mundial i reivindiquen la seva pròpia identitat cultural en comptes de treballar-la des dels marges.

Aquestes iniciatives són una mostra de què l'art contemporani és un canal de reparació i de reflexió envers la transformació social i la reconstrucció de la història de l'art a partir de la diversitat i la representativitat de la globalitat. El fet d'incorporar aquesta perspectiva de reconstrucció dels discursos artístics i pedagògics demostra la seva intenció de fomentar la comprensió crítica i plural de l'art, dins del seu context històric i social.

3.3. Mirades alternatives, discursos minoritaris i minoritzats en l'educació artística

3.3.1. Interseccionalitat i rellevància dels discursos alternatius i minoritaris per a l'educació artística

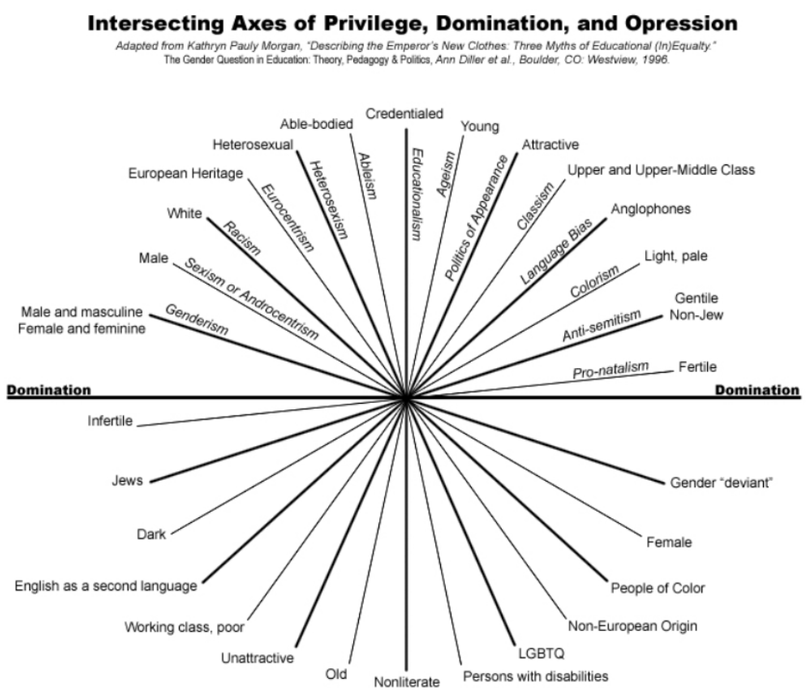
Enfocar la recerca cap a la interseccionalitat presenta l'oportunitat d'analitzar els diversos discursos minoritaris i minoritzats que són presents en la societat actual, però més específicament, també ens permet analitzar l'acció educativa del professorat, així com l'experiència educativa de l'alumnat.

El concepte d'"interseccionalitat" ve formulat per l'autora Kimberlé Crenshaw (1991) respecte a les diferents formes d'opressió basades, bàsicament, en el racisme, el sexisme i el classisme, tot i que en comenta d'altres, se centra en les que afecten les dones racialitzades i com aquestes formes d'opressió es converteixen en violència.

Crenshaw (1991) exposa els moviments feministes del segle XX dirigits a la defensa dels drets de les dones blanques i els drets civils dels homes negres, deixant a les dones negres en una lluita per fer-se un lloc en la intersecció dels dos camps, evidenciant la superposició i la interacció de diverses opressions, fet que fa que la lluita per la justícia social sigui molt més complexa.

La interseccionalitat busca reivindicar les identitats no normatives que es poden configurar a través dels catorze eixos de la desigualtat (Morgan, 1996) que es contraposen en privilegis i opressions (Gràfic 3). A la vegada, aquests eixos actuen sota quatre dominis del poder (Hill Collins, 2000): estructural, interpersonal, disciplinar i hegemònic.

Patricia Hill Collins (2000) exposa la necessitat d'entendre les múltiples formes amb les quals s'organitzen els eixos d'opressió. En el camp del poder estructural, es refereix particularment a l'accés de les dones racialitzades a l'educació, a les feines i als sous justos. El poder hegemònic es basa en invisibilitzar la complexitat dels Estats Units en la seva diversitat. En el camp disciplinari, es posa el focus en el control i la vigilància de les dones afroamericanes, mentre que en l'àmbit de les relacions interpersonals s'evidencia la manca de reconeixement i legitimitat de les seves experiències.



Gràfic 03: Intersecció dels eixos de privilegi, dominació i opressió. Intersecting Axes of Privilege, Domination, and Oppression (Morgan, 1996).

Des de la perspectiva pedagògica, el marc interseccional permet analitzar com les relacions de poder i de desigualtat es perpetuen i reprodueixen en els centres educatius en la selecció de continguts que es treballen a l'aula.

Dins del context de la pedagogia de l'art, el concepte d'interseccionalitat és fonamental per visibilitzar l'espai d'expressió de les múltiples complexitats existents (Crenshaw, 1991; Hill Collins, 2000). El món de l'art pot suposar un molt bon espai de diàleg per exposar i reflexionar aquelles identitats no normatives que sovint s'han oprimit en favor dels discursos occidentals patriarcals (hooks, 1994).

La incorporació i la visibilització dels discursos no normatius permet, no només a l'alumnat, sinó també a tota la comunitat educativa, reconèixer i trobar-se davant de nous relats i reptes davant dels estereotips que estan profundament arrelats en la societat actual.

La posició dels i les docents sota una pràctica de resistència i des d'una perspectiva interseccional, des dels marges, pot oferir un espai d'empoderament identitari i d'autoexpressió sota la premissa que quan l'educació és una pràctica de la llibertat, l'alumnat és lliure de compartir i exposar-se (hooks, 1994).

La consciència i el reconeixement del professorat cap a la interseccionalitat hauria de suposar una reflexió per tal de reconèixer els privilegis individuals i biaixos propis i col·lectius, per tal d'intentar analitzar on no s'està mantenint en les seves pràctiques. És una manera de dissoldre les estructures de poder (encara que en alguns sentits estan recolzats pel currículum) a través d'oferir i dotar a l'alumnat de diverses eines o metodologies per reflexionar també sobre la interseccionalitat i la seva identitat dins de la societat.

Per tant, recuperant el discurs de Crenshaw (1991) en referència a la interseccionalitat, la seva aplicació a l'educació artística pot contribuir a millorar diversos aspectes pedagògics:

- **Reconeixement de les diversitats i desigualtats estructurals que hi ha en la cultura visual:** reflexió de l'alumnat sobre les estructures de poder que manipulen els estímuls o referents que ens arriben (museus, exposicions, notícies, llibres, etc.) i el reconeixement que se'ls atorga. Cal reconèixer la diversitat cultural com valor real i intrínsec i no com a element afegit en un projecte o pràctica artística.

- **Foment de la comprensió crítica de les representacions visuals:** anàlisi dels elements formals, històrics, socials i polítics que envolten les representacions visuals per tal de desenvolupar el pensament crític en presència de la interseccionalitat. Aquest procés permet realitzar una recerca i una anàlisi profunda i activa dels elements que envolten l'obra per part de l'alumnat per comprende com operen els eixos de desigualtat en la cultura visual.
- **Creació d'espais d'autoexpressió segurs:** l'aula d'EPVA pot ser un espai on poder debatre i exposar idees de manera racional, respectuosa i coherent a través de compartir experiències pròpies o problemàtiques socials d'actualitat vinculades amb els eixos de desigualtat o privilegi (Gràfic 3).

Per concloure aquest apartat, cal destacar que la varietat de discursos no normatius en referència als models artístics que s'han ensenyat durant dècades als i a les alumnes a l'assignatura d'Educació Visual i Plàstica han estat, a vegades, escassos i estereotipats.

Quan a l'aula es treballen les referències artístiques de Pablo Picasso en relació a les màscares africanes se sol tractar sota el concepte d'"influència" sense problematitzar el context colonial ni el debat de l'apropiació cultural que suposa l'obra de l'artista i que ha estat assenyalat per diversos estudis en la història de l'art modern (Gikandi, 2002; Price, 1989).

Sovint, el professorat reprodueix aspectes formals o estilístics per ensenyar i treballar artistes no normatius, sense oferir més recursos que una explicació o recerca introductòria al projecte a realitzar. Hi ha una necessitat notòria de canviar el sistema amb el qual els professors i professores d'art exposen als i a les alumnes, artistes d'altres cultures, orientacions sexuals, identitats sexuals, ètnies i, en general, d'altres col·lectius que no són els que formen part dels eixos de privilegi.

La indústria de la moda, la publicitat, les xarxes socials i el mateix món de l'art suposen una plataforma d'exposició i divulgació molt gran, però a vegades, tota aquesta comercialització i explotació de la imatge de l'artista d'un col·lectiu minoritzat, acaba essent idealitzada i mitificada, i per això, els docents d'art han de promocionar la reflexió crítica de l'alumnat i, potser també a la comunitat educativa en general, la importància de la diversitat cultural des d'una visió molt més epistemològica i real, reflexionant sobre les estructures de poder que distorsionen la societat per tal de comercialitzar a un artista en concret.

Fent referència al segon punt de la teoria de Crenshaw, s'acaba treballant en un petit repertori d'artistes en el context educatiu i la resta dels artistes que formen part del mateix col·lectiu passen completament desapercebuts. Els centres educatius tendeixen a visibilitzar reiteradament figures com Frida Kahlo, Yayoy Kusama, Jean-Michel Basquiat o Keith Haring. Sovint es treballen des d'un nivell superficial, estètic i buit de significat, des de la còpia i no des de la reflexió del context social, cultural o polític.

Per tant, els artistes que formen part de col·lectius minoritzats i minoritaris poden suposar una molt bona oportunitat pels docents per tal de treballar des de la interseccionalitat representacional i no

només a partir de l'estil o la imatge de l'artista, que seria treballar-los de manera supèrflua. Des de la visió interseccional, els referents es poden treballar com a font de conceptes, idees, identitats i successos històrics i socials.

3.3.2. La decolonialitat a l'educació artística com a punt de partida

L'alteritat cultural esdevé especialment rellevant amb les avantguardes del segle XX on, des d'una mirada dominada pel pensament colonial, els artistes com Picasso o Gauguin representen i s'apropien d'elements culturals no occidentals per tal d'explicar escenes quotidianes i per representar altres formes d'expressió artística. Tal com apunta Edward Said (1978), les representacions d'aquest tipus responen a la construcció de l'alteritat que es basa en l'exotisme i la jerarquització de la cultura i no pas en la comprensió del context d'aquestes pràctiques artístiques.

Tot i que la narrativa històrica europea es basi en la visió colonial, també es pot utilitzar l'art per narrar, a partir de testimonis culturals que han estat marginats o oblidats dins de la història.

D'altra banda, per treballar l'alteritat cultural de manera decolonial i holística es pot fer a partir de diverses mirades i a partir del subjecte que es vulgui tractar, com per exemple, des de la crítica cultural. Walter D. Mignolo (2008) reflexiona en vers a l'energia que suposa la decolonialitat reflectida en el pensament després de la racionalitat moderna, que desprestigia les altres possibilitats com a tradicionals, místiques, primitives o bàrbares. Des d'aquesta premisa, es pot executar l'obra a partir de la identitat, la colonització, el racisme o la discriminació que afecten, en forma de *ferida colonial*[6], diversos col·lectius culturals per tal de conscienciar i generar un diàleg enriquidor entre els espectadors.

Amb la representació de diverses cultures i la seva barreja o fusió es pot crear noves formes d'expressió on, repercuteixi i es visibilitzi la influència cultural i es reflecteixi la interacció entre cultures o grups.

Cal esmentar que la hibridació cultural no és una simple combinació d'elements culturals que encaixen per conveniència, sinó que és tot un procés de transformació, reformulació i creació de nous significats i identitats (Bhabha, 1994). En aquest sentit, pot ser útil pel professorat d'EPVA la creació d'aquest tercer espai[7] on el mateix alumnat sigui capaç de compartir, negociar i prendre consciència de la hibridació de la seva construcció identitària i cultural.

Des del punt de vista de Stuart Hall (1990), la identitat no es concep com a fixa, considerant-la com a un procés constant de construcció, atravesada pel moment històric, cultural i social. Hall (1990) considera que totes aquestes reformulacions identitàries i culturals en referència a l'alteritat condueixen al que ell anomena "identitat diaspòrica", defugint del matís essencialista i basada en la dispersió d'una cultura o col·lectiu d'un territori que s'expandeix per la resta del món.

Partint d'aquesta teoria, s'entén que la hibridació cultural està fonamentada en el que resulta dels processos de tenir contacte, interacció i desplaçament dels diversos contextos culturals. La noció d'identitat diàspòrica descrita per Hall és útil per explicar la construcció dinàmica de les identitats, a partir de la negociació entre referents[8] culturals i defugint de la concepció fixa o essencialista.

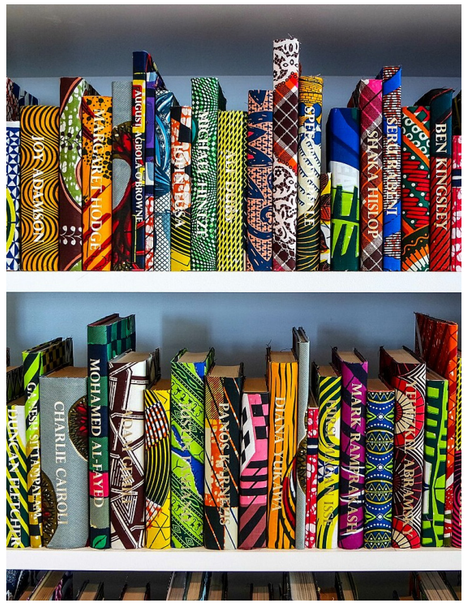
[6] *El concepte "ferida colonial" que Walter D. Mignolo (2008) basat en les definicions i explicacions de Franz Fanon (1951, 1963) i de Gloria Anzaldúa (1987) que defineix el conflicte entre Mèxic i els EUA i les seves fronteres a partir de la mentalitat civilitzadora i modernitzada i és utilitzat per definir la diferència colonial i la diferència imperial, el concebut des de l'exterior o des de fora i allò de dins que és civilitzat.*

[7] Third-space (Bhabha, 1994): espai intermedi entre cultures que permet el diàleg i la hibridació.

[8] Stuart Hall (1990) també suggereix que la identitat no és natural i que és una construcció social dissenyada a partir dels discursos, els contextos i les representacions que tenen lloc en la vida del subjecte.

L'artista britànic-nigerià Yinka Shonibare sovint utilitza les seves obres per exposar la hibridació de la seva pròpia identitat i per tractar diversos conceptes com la decolonialitat o l'alteritat. Fa servir indumentària victoriana que fa referència a la seva part identitària vinculada amb la Gran Bretanya emprant maniquins negres o estampats propis de les cultures africanes. Juga, també, amb l'apropiació d'autors clàssics britànics, dotant-los d'un nou significat diferent de l'obra orignal.

Des de la banda de les instal·lacions, l'artista franco-algerià Kader Attia, cursa un camí de reparació, recuperació i reapropiació constant de la tradició cultural i de la humanitat que reflecteix la pèrdua, l'agonia i el patiment a partir de la identitat i la cultura que proporciona una connexió entre l'arquitectura, la natura, la història i els mites. És un artista que se centra, especialment, en l'experiència emocional de diversos individus i grups socials que estan o han estat en perill.



Fotografia 19: The British Library (2016) de Yinka Shonibare (Font: Wikimedia Commons, Matt Harrop)

3.3.3. Educació artística per a la justícia social, racial i de gènere: quatre funcions pedagògiques de l'art

A partir del nexe entre els àmbits de la justícia social i l'art, es poden abordar qüestions de diversitat, gènere i igualtat, drets humans i canvis socials a partir del llenguatge artístic i la consciència que se'n deriva a partir dels punts següents:

- **Representació crítica:** l'art pot actuar com a plataforma de producció de contranarratives, amb el testimoni de veus i col·lectius marginats i comunitats discriminades o oprimides des d'una perspectiva interseccional i decolonial, no només des de la lògica de la visibilització. Es poden destacar qüestions socials i polítiques situant-les en el punt de mira de l'atenció pública, a partir de la representació d'experiències sobre discriminació, injustícia i opressió entrecreuant factors com el gènere, la raça, la classe o la procedència.



Fotografia 20: Champagne Kids (2013) de Yinka Shonibare (Font:Wikimedia Commons, Peter Bellerby

Els arxius visuals poden resultar un paper fonamental com a eines de construcció de la memòria i la producció del coneixement crític, lluny de ser contemplats com a dispositius neutrals, ja que permeten recuperar i reinterpretar històries excloses dels relats oficials.

L'artista i activista mexicà Guillermo Gómez-Peña és una figura influent de la fotoperformance i de les instal·lacions interactives. Els seus treballs giren entorn de la visibilització de la migració dels pobles, especialment sobre el tracte injust a les fronteres dels països llatinoamericans, la crítica del món globalitzat i les seves contradiccions interculturals.

En la mateixa línia, Tania Bruguera exemplifica com l'art pot ser una eina de representació crítica que aprofundeixi, en



Fotografia 21: The Repair from Occident to Extra-Occidental Cultures (2012), de Kader Attia (font: Flickr, HeinzDS)



Fotografia 22: Artificial Nature (2014), de Kader Attia (font: Flickr, Alexander Dulaunoy)



Fotografia 23: Ghost (2008), de Kader Attia (font: Flickr, Cheric Baker)



Fotografia 24: Naftazteca (2004) de Guillermo Gómez-Peña (font: Wikimedia Commons)



Fotografia 25: Displacement (1998) de Tania Bruguera (font: Flickr, Iso Brown FR, CC BY-NC-ND 2.0)

les performance o en les pràctiques d'art polític, un paper actiu dels espectadors generant espais de participació i confrontació amb problemàtiques socials actuals, com la censura, la migració o els drets civils.

La seva pràctica no es redueix a representar i visibilitzar realitats marginals, sinó que busca produir contranarratives de qüestionament de les estructures de poder i dels mecanismes de control de les institucions. És a dir, posa en evidència que la representació crítica en l'art contemporani no és només mostrar *allò* invisibilitzat, sinó que també és generar dispositius que permetin repensar les relacions de poder.

Però la representació crítica també es pot desplegar a través de pràctiques que qüestionen la construcció del relat històric. *The Atlas Group* (1989-2004) de Walid Raad és un projecte basat en la creació i la recopilació d'arxius (que poden ser reals o ficticis) que es vinculen a la guerra civil libanesa i que posa de manifest la fragilitat dels relats oficials, questionant els mecanismes de producció de la veritat i d'autoritat en la narrativa dels esdeveniments.

- **Desenvolupament de la consciència crítica:** el fet de generar consciència a partir d'intervencions artístiques que fomenten la formulació de preguntes, reflexions, diàlegs i promoure canvis i mobilitzacions. Les pràctiques artístiques poden actuar com a eines pedagògiques que intentin afavorir la capacitat d'anàlisi i de qüestionament de les estructures de poder, els discursos socials i culturals predominants. En consonància amb la pedagogia crítica de Freire, l'art pot generar aquests espais de reflexió i diàleg que permet posicionar-se de manera activa davant la injustícia i la desigualtat.

L'obra de Mona Hatoum gira entorn el desplaçament i l'exili, com en el cas del conflicte bèl·lic entre Palestina i Israel, però també a partir de la dimensió corporal de la vulnerabilitat. També representa l'espai domèstic i privat com a restrictiu i hostil, on es genera un diàleg entre les obres i els rols de gèneres o la pressió social.

Hatoum també desenvolupa una pràctica artística que fa referència a l'experiència corporal i emocional de l'espectador, generant consciència crítica a partir de la incomoditat i la vulnerabilitat. A l'obra Traffic (2002), utilitza materials orgànics, com els cabells, i referències al cos per representar situacions de violència i control, dialogant entre intimitat i política. L'obra de Hatoum permet problematitzar les representacions del conflicte i també la manera com aquestes impliquen i afecten a l'observador.



Fotografia 26: Traffic (2002) de Monab Hatoum (Font, Art Gallery of South Australia)

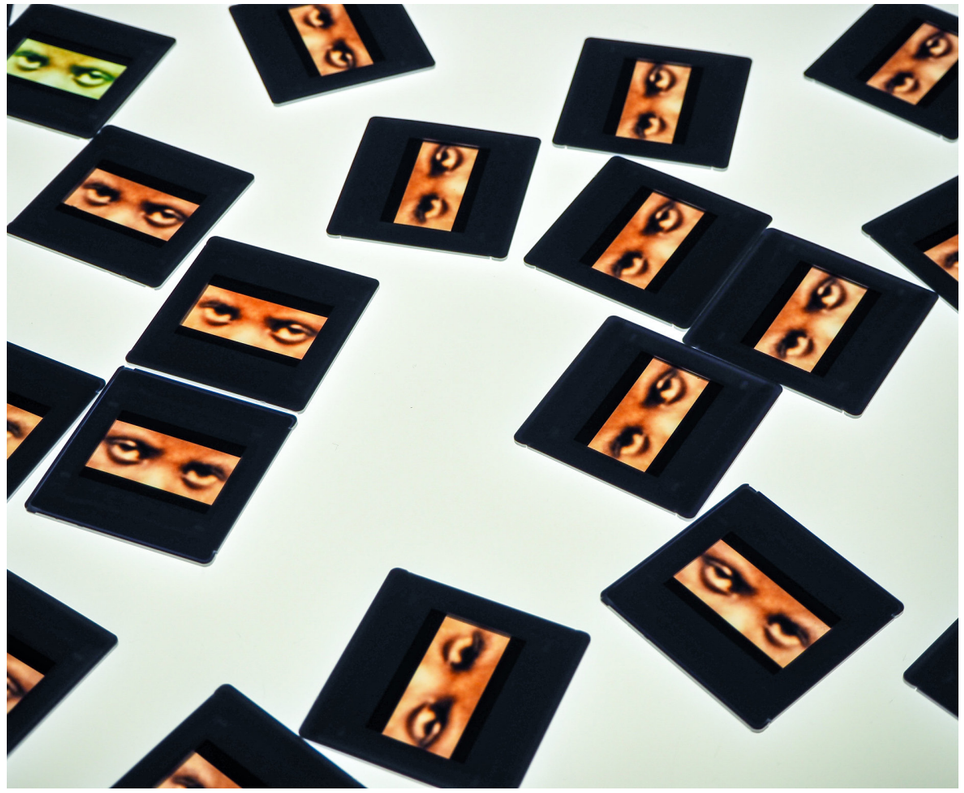
Alfredo Jaar treballa en el camp visual i arquitectònic i vincula la seva obra, especialment, amb la fotografia i l'arquitectura. Genera obres que van més enllà de la representació per activar la consciència crítica de l'espectador. A "*The Rwanda Project*" (1994-1996), Jaar no només documenta una crisi humanitària, sinó que qüestiona els límits de la representació del dolor i del paper i la responsabilitat dels qui observen les imatges. L'ús de text, com a "*A Logo for America*" (1987) i de preguntes incòmodes que interpel·len directament a l'espectador,



Fotografia 27: SB8 Hot Spot (2007) de Mona Hatoum (font: Wikimedia Commons, Khaoula Sharjah)



Fotografia 28: A Logo for America (1987) d'Alfredo Jaar (font: Flickr, George Fishman)



Fotografia 29: The SIlence of Nduyayezu (1997) d'Alfredo Jaar (font: Flickr, Peter E)



Fotografia 30: Exposició "In One Way Or Another" (2023) de Martha Rosler (font: SCHIRN Kunsthalle Frankfurt

crea així un desafiament entre el qual es percep visualment i el concepte de l'obra, amb el seu corresponent significat.

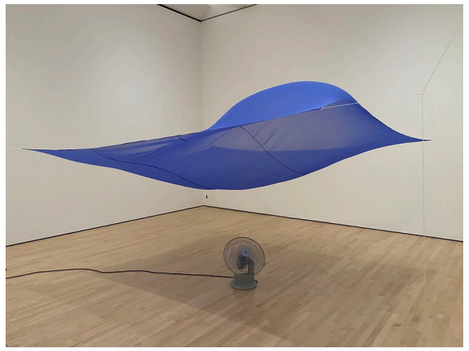
Martha Rosler, a l'exposició en solitari "*In one way or another*" (2023) a l'espai SCHIRN Kunsthalle Frankfurt, qüestiona la representació de la dona, la guerra i la violència en la seva obra a partir de la tècnica del fotomuntatge, posant en evidencia la relació entre les imatges, la ideologia i el poder. D'aquesta manera, reforça la lectura crítica quan situa els mitjans de comunicació i la construcció de la realitat social en el punt de mira de les seves pràctiques.

- **Denúncia crítica:** l'ús de l'art per exposar injustícies racials, de gènere i socials, sovint, desafiant l'status quo establert i criticant la violació dels drets humans. Des de la perspectiva interseccional, les pràctiques de denúncia permeten analitzar els diferents eixos d'opressió i com es creuen i reforcen mútuament. A vegades, algunes propostes empren la sàtira i l'humor com a mètode de reflexió i per desestabilitzar els discursos hegemònics.

En la línia d'aquesta funció pedagògica de les arts, Hans Haacke se centra en la crítica institucional a través de la relació entre l'art, el poder i el capital. La major part de l'obra de Haacke, posa de manifest les connexions entre les institucions museístiques, i els patrocinadors que formen part d'estructures econòmiques, vinculant-los així a diferents interessos polítics i financers ocults en el context artístic.

De la mateixa manera, Andy Bichlbaum i Mike Bonanno, més coneguts com a *The Yes Men*, articulen la seva denúncia cap als missatges corporatius o mitjans de masses a partir de la "interferència cultural" (*culture jamming*), que es basa en emprar la paròdia i la contrapublicitat com a mètode de resistència i subversió.

Seguint en l'àmbit de la performance i altres disciplines com videoart o fins i tot obra literària, l'artista Francis Alÿs exposa i



Fotografia 31: Blue Sail (1965) de Hans Haacke (font: Flickr, de Rob Corder, CC BY-NC 2.0)



Fotografia 32: The Yes Men, en una performance fent-se passar per directius d'Exxon Oil, companyia que comercialitza petroli fet a partir de restes humanes. (font: Flickr, Visible Hand, CC BY 2.0)



Fotografia 33: dOCUMENTA 13 (2012), de Francis Alÿs (font: Flickr, Hans Olofsson)

denúncia els conflictes sobre l'economia, la geopolítica i la societat a partir de les seves obres carregades de narrativa i poètica, que sovint es polaritzen en intervencions de realització molt complexa o bé en accions més senzilles d'executar.

Exposa i denúncia les dinàmiques que sorgeixen en el context urbà i fronterer, narrant diferents successos, des de la quotidianitat, la identitat i des de processos associatius[9] que provoca una reflexió profunda als seus espectadors.

Emory Douglas, dissenyador i ministre de Cultura del Partit de les Panteres Negres, va emprar el disseny gràfic com a mètode per denunciar la violència policial contra la comunitat afroamericana als Estats Units, fet que va acabar definint la imatge visual de tot un moviment polític.



Fotografia 34: White Hero for Black Australia (2013), d'Emory Douglas (font: Wikimedia Commons, Chris Olszewski)

El seu estil gràfic és un gran distintiu de la seva obra, ja que la fa molt reconeixible a partir d'elements visuals com la línia gruixuda, els colors saturats, lemes i frases o bé escenes impactants, sovint, amb caràcter bel·licista.

La seva obra no tan sols va suposar un element de propaganda política sinó que també va ser útil per tractar la justícia social, l'opressió o l'empoderament de les persones racialitzades.



Fotografia 35: We Shall Survive. Without a Doubt (2011), d'Emory Douglas (font: Flickr, Guilherme Cartaxo)

- **Construcció de la subjectivitat crítica i l'empoderament:** és un tema recurrent en els artistes que també recorren a la denúncia i defensen la justícia social. L'empoderament es manifesta a través de l'art per donar poder i veu a col·lectius i comunitats marginats o oprimits que sovint expliquen i relaten les seves experiències vivencials, però, a la vegada, celebren la seva identitat i la seva particularitat que els fa ser diferents del que és predominant com a mode d'inspiració per a la resta d'individus del grup.

Dins d'aquest apartat, un exemple és el projecte The Kitchen Table Series (1990) de Carrie Mae Weems, quan reflexiona sobre la identitat, gènere i raça a partir de narratives sobre les dones afroamericanes. El projecte posa en el centre la construcció de la subjectivitat des de la quotidianitat on l'espai domèstic es converteix en un espai de resistència i autorepresentació.

[9] Entesos com una aproximació entre dos individus d'un sistema social concret fins que es dona una integració cultural. Un clar exemple el trobem a l'obra "Sometimes Doing Is Undoing and Sometimes Undoing Is Doing" (2013), on dos soldats de diferents bàndols de la guerra d'Afganistan es troben realitzant exactament la mateixa acció: l'assemblatge d'un fusell de guerra. En aquesta obra, es pot observar com els dos individus realitzen la mateixa acció, per un objectiu concret compartit, provocar la mort, però amb una finalitat diferent, la victòria del seu bàndol.



Fotografia 36: The Kitchen Table Series (1990) de Carrie Mae Weems (font: Flickr, de Karl Steel, CC BY-NC-SA 2.0)



Fotografia 37: The Kitchen Table Series (1990) de Carrie Mae Weems (font: Flickr, de Rob Corder, CC BY-NC 2.0)



Fotografia 38: The Kitchen Table Series (1990) de Carrie Mae Weems (font: Flickr, de Rob Corder, CC BY-NC 2.0)

De manera molt similar, la pràctica artística de Faith Ringgold basada en els “edredons narratius” (*story quilts*) combina la narrativa visual i el text per explicar experiències vinculades a la història afroamericana, des de la lluita pels drets civils fins al feminisme. No només es representen memòries col·lectives, sinó que el seu valor també resideix en que es converteix en una forma d’empoderament a partir de la transmissió cultural a través de la narració.



Fotografia 39: Grooving High (1996) de Faith Ringgold. (font: Flickr, Nathan Hughes Hamilton, CC BY 2.0)



Fotografia 40: Detall de l’obra The Bitter Nest de Faith Ringgold. (font: Flickr, NCobalt123, CC-BY-NC-SA 2.0)

En l’àmbit de la fotografia, LaToya Ruby Frazier és una fotògrafa documental que es dedica a retratar les comunitats afectades per la desindustrialització, la crisi econòmica i l justícia ambiental a partir de les seves condicions de vida. Les seves fotografies s’articulen des de la narrativa íntima i també des de la col·lectiva, a partir de la reprsentació de la família com a eina d’empoderament.

L’artista Zanele Muholi també treballa a partir de la fotografia, més concretament, des del gènere del retrat, per immortalitzar tots aquells col·lectius perseguits i marginats del seu país natal, Sud Àfrica. Sovint, els protagonistes de les seves obres pertanyen a la comunitat LGTBIQ+ que, tot i que encara que la llei del país els protegeix constitucionalment des de fa gairebé trenta anys, segueixen en perill per abusos i discriminació fomentada pels discursos d’odi.



Fotografia 41: Somnyama Ngonyama, Hail the Dark Tigress” (2016) de Zanele Muholi. (Font: Roob Corder, CC BY-NC 2.0

Per finalitzar, cal destacar que aquestes pràctiques s’incriuen majoritàriament, en un marc vinculat al pensament panafricanista, ja que promou la construcció d’identitats negres i globals, juntament amb la reivindicació de les narratives subjectives de les herències colonials. En aquest aspecte, una exposició clau és *When We See Us: A Century of Black Figuration in Painting* (2025) al *Zeitz Museum of Contemporary Art Africa* (Zeit MOCAA), curada per Koyo Kouoh i Tandazani Dhlakama. Aquesta exposició és una recerca de l’art figuratiu del continent africà i la seva diàspora dels últims 100 anys, a partir de set temes centrals: el triomf i l’empancipació, la sensualitat, l’espiritualitat, la quotidianitat, alegria i gresca i, per finalitzar, el descans.



Fotografia 42: Aunt Midgie and Grandma Ruby (2007) de Latoya Ruby Frasier (font: Flickr, Thomas Hawk, CC-BY-NC 4.0)



Fotografia 43: Two Reclining Woman (2020) de Zandile Tshabalala present a l’exposició When We See Us: A Century of Black Figuration in Painting (font: Zeit MOCAA)

3.3.4. Perspectiva de gènere en l'educació artística

L'amplitud de mires de la diversitat cultural a l'educació es veu influenciada, especialment, per la incorporació de les mirades feministes i postfeministes del segle XXI, arribant així a ser fonamental per a comprendre i fomentar l'equitat i la justícia social a partir e l'anàlisi dels col·lectius marginats i minoritzats. És per aquest motiu que, per implementar de manera real la perspectiva de gènere en l'educació, s'ha de procurar treballar des de la interseccionalitat, és a dir, a partir també de les teories descolonials.

Primer, la visió feminista exposa la marginació i l'opressió de la dona dins de la societat, inclòs en el camp educatiu, on s'ha dut a terme històricament, un treball d'identificació i visibilització de les desigualtats patides en benefici del patriarcat. La importància de l'educació basada en les teories feministes promou la consciència de gènere, la igualtat i el valor de la perspectiva femenina dins d'un sistema educatiu on es pateix discriminació, abusos i manca de representació en el material educatiu.

Si elaborem un paral·lelisme de la causa feminista amb l'estat de la diversitat cultural dins de l'educació - tot i haver-hi encara desajustaments de representació femenina real - és notòria, encara, la baixa representació quant a diversitat de gènere, però encara més, la representació cultural.

Segon, dins de l'àmbit educatiu, el postfeminisme desplaça el focus cap al reconeixement a la llibertat de decisió individual. Partint d'aquesta mirada, la construcció de la identitat es pot vincular a la diversitat d'eleccions personals dels individus a mida que exerceixen conscientment les seves pròpies decisions.

Tercer, la manera d'emprar els discursos de gènere a les aules poden representar i reforçar normes i expectatives de gènere, però, d'altra banda, poden fomentar la consciència crítica i la comprensió de les qüestions de gènere. A partir del pensament o del diàleg, de les polítiques educatives o els llibres es poden promoure discursos inclusius i respectuosos amb la diversitat de la societat.

Des del Grup d'Educació i Gènere (2020) de la Universitat Autònoma de Barcelona, emmarquen la perspectiva de gènere dins de l'educació des de quatre dimensions diferents: subjectivitats, continguts, metodologies i espais. Cadascuna d'aquestes dimensions intervé en una fase de la construcció del pensament docent envers la pedagogia feminista i no tant des del punt de vista metodològic (Henderson, 2013).

- **Subjectivitats (Qui?):** subjectivitat del professorat i de l'alumnat per detectar i qüestionar com es reprodueix inconscientment la desigualtat de gènere. Es vincula a la "ceguesa de gènere" que és la manca de sensibilitat davant les injustícies socials i de gènere que contribueixen a perpetuar les desigualtats de gènere (Rifà, 2018).
- **Continguts (Què?):** les matèries tenen un biaix de gènere que dificulta la transformació feminista, per tant, es requereix una revisió crítica dels continguts i de la seva suposada neutralitat.
- **Metodologies (Com?):** metodologies docents i relacions educatives com el llenguatge, la participació, els agrupaments i l'avaluació des de l'equitat.
- **Espais (On?):** com l'espai educatiu (físic o simbòlic) configura relacions de poder, jerarquies o dinpamiques de control que influeixen al procés d'aprenentatge i al control de la disciplina.

La invisibilització d'aquests biaixos no tenen per què tenir un component intencional o conscient (Roig, 2020) però, en l'àmbit de l'educació secundària, la formació del professorat és essencial per ser capaços de parar atenció davant d'aquestes de les accions que permeten que les injustícies siguin invisibilitzades.

En aquest sentit, el GEG també destaca la identificació dels mecanismes hegemònics que generen desigualtat de gènere, on la manca d'una reflexió crítica subjectiva (Rifà, 2018), condueix a perpetuar el model binari masculí/femení que se sustenta amb el patriarcat (Roig, 2020).

La interpretació neoconservadora de la diversitat, on aquesta és considerada un problema, inclou un judici ètic de l'ordre social. Des d'aquesta perspectiva, s'accepten acríticament determinades desigualtats sense qüestionar-se el fonament ètic i, aquesta lògica, no admet una visió alternativa de la societat. .

El qüestionament, dins de l'assignatura d'EPVA, dels privilegis promoguts pel patriarcat, però també els privilegis del colonialisme, ajuda a establir aquesta connexió entre la necessitat de la perspectiva de gènere i la perspectiva decolonial com a eix vertebrador i interseccional de l'educació artística, on és possible qüestionar elements de la història de l'art i successos històrics, o bé, l'anàlisi crítica d'obres i artistes.

Si bé la interseccionalitat és el pilar fonamental, cal no oblidar que, per la part de la diversitat cultural, s'ha d'evidenciar la preocupació respecte a la forma en la qual algunes comunitats patriarcals tracten a les identitats no masculines (en termes cis genèrics) i com els drets culturals no haurien de legitimar aquest tipus de discriminació (Todd, 2007).

Per tal d'entendre el punt de vista dels docents d'EPVA sobre la cosmovisió de gènere i decolonial, la gradació per nivells de Colás i Jiménez (2006), inclosa en el marc conceptual proposat pel GAG (2020) però aplicat a la matèria, s'ofereixen tres estadis per tal d'identificar quina és la modalitat de consciència del professorat:

- **No consciència:** la persona percep que la perspectiva de gènere és inalterable, inqüestionable i basada en el marc cultural dominant. Es treballa la història de l'art o els artistes sense qüestionar-se la manca de dones o altres identitats i també es presenten referents artístics masculins sense reflexió crítica. Pel que fa a les activitats, només se centren en el caràcter tècnic, compositiu, cromàtic o estètic, sense analitzar els contextos socials o culturals. En el cas de coincidir amb una obra visual on apareixen qüestions de gènere, no es problematitzen ni es comenten.
- **Consciència de resistència:** lla persona és capaç de detectar la discriminació o el biaix i té sensibilitat crítica, però no en planteja cap canvi per millorar les situacions que de les que és testimoni. En aquest nivell, es mostren exemples que representen els estereoptips de gènere i es comenta la infrarepresentació de dones artistes. Es proposa a l'alumnat que analitzin imatges per identificar estereotips i rols de gènere però encara no hi ha una acció clara per transformar la situació, perquè l'objectiu és la presa de consciència, no la transformació.
- **Consciència crítica:** detecta patrons diferenciats, entén que es donen dins d'una estructura cultural dominant i té voluntat de canvi i transformació. Hi ha una profunda revisió del cànon artístic i s'introdueixen artistes invisibilitzades i es proposa a l'alumnat la creació de projectes visuals que qüestionen els estereotips o les desigualtats. Les obres es connecten amb les estructures culturals i socials que generen i perpetuen la discriminació i el treball artístic es converteix en una eina de denúncia i transformació social.

Una problemàtica inherent que fa referència al primer estadi de no consciència, és la manca de formació del professorat en ètica democràtica i en l'educació per a la igualtat, ja que, segons King i Strohm (1994), el professorat té poca experiència personal i un coneixement limitat de la desigualtat.

D'altra banda, dins de l'àmbit educatiu es comet un abús constant de l'objectivitat de continguts i de la neutralitat política i de pensament, on el professorat ha de cenyir-se al màxim durant les seves explicacions a allò que està universalment acceptat i eternitzat (Haraway, 1988). Des del GAG es proposa contextualitzar i argumentar el perquè d'aquestes veritats inamovibles per qüestionar-les, deconstruir-les i subjectivitzar-les.

Des de la dimensió dels continguts, el GAG destaca l'orientació androcèntrica, adultocèntrica i etnocèntrica de les matèries educatives actuals on hi ha un biaix important d'acord amb aquests conceptes, que impossibiliten el progrés cap al canvi educatiu basat en el feminisme recuperant la idea de neutralitat política de continguts.

Es destaca, també, la diversificació de referents teòrics que siguin una representació de la diversitat real: per una banda, per destacar la connexió entre el saber i la identitat (Rifà, 2018) i per l'altra, per destacar els referents oblidats o ocultats (Carrillo, 2017).

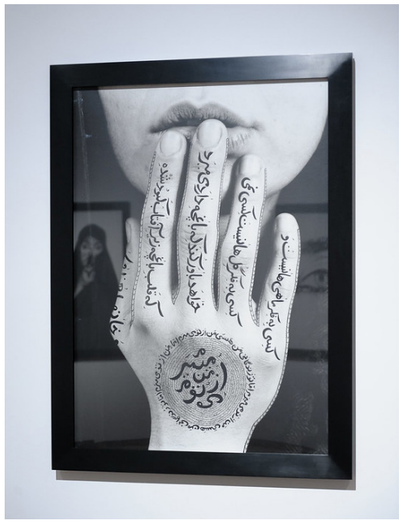
Sobre les metodologies exposades pel GAG, és important destacar la necessitat de desenvolupar i despertar el pensament crític de l'alumnat i del professorat a partir de la pràctica docent, el compromís ètic, la subjectivitat i la deconstrucció on, d'aquesta manera, ambdós agents poden identificar i reflexionar sobre les dimensions del patriarcat i del colonialisme.

Es pot fer a partir de la diversificació i flexibilització de les metodologies per tal d'adaptar-se a l'alumnat completament (Massip, 2018), per tant, el professorat ha de mostrar un interès real en la comprensió de la societat actual on la seva figura no suposi delimitar i influenciar el volum de coneixement que rep l'alumnat, si no que el mateix alumnat tingui l'oportunitat d'incloure la seva experiència identitària i vital, sense haver de sustentar-se en una relació de poder entre docent-alumnat, essent conscient dels privilegis i les opressions (GAG, 2020).

En l'àmbit metodològic, aquestes perspectives es concreten amb l'ús d'un llenguatge no sexista, l'ús d'exemples inclusius i imatges i iconografies que no responguin al model hegemònic masculí. En aquest cas, a l'assignatura d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual, la representació de col·lectius minoritzats i oprimits a partir de l'ús d'artistes o bé d'obres on es materialitzen aquests referents, ajuda a combatre la visió tradicionalista, clàssica i perfeccionista de l'art que tenen els alumnes en el punt d'arribar a l'educació secundària i obre la possibilitat de parlar sobre les experiències vitals i identitàries de l'alumnat.

L'ús d'iconografia no sexista, com per exemple l'artista iraniana Shirin Neshat, que es caracteritza per treballar la identitat femenina dins del context cultural i polític iranià a partir de peces fotogràfiques i audiovisuals amb cal·ligrafia persa que crea un diàleg entre gènere, política i religió.

A mitjans de la dècada dels 80 es forma el col·lectiu de les Guerrilla Girls a Nova York a partir de la denúncia i la discriminació patida per les persones per motius de gènere i raça en el món de l'art i en la societat, en general. Les accions de les Guerrilla Girls es basen, principalment, en l'acció sota



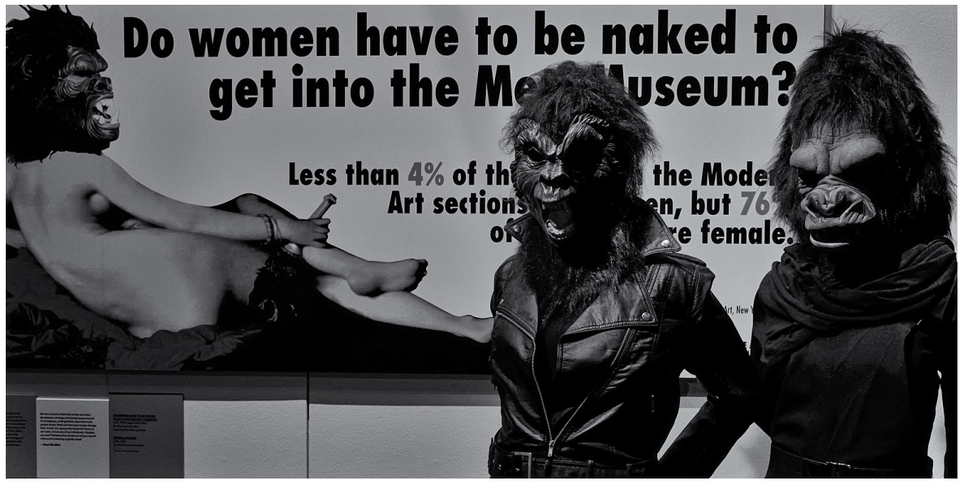
Fotografia 44: Exposició de Dones en societat (2017), de Shirin Neshat (font: Flickr, Universalmuseum Joanneum)



Fotografia 45: Exposició de Dones en societat (2017), de Shirin Neshat (font: Flickr, Universalmuseum Joanneum)

Altres punts claus que proposen Thayer-Becon, Stone i Spreched (2013) per tal de treballar la diversitat des de la pedagogia feminista es basen en l'exemplificació i estudi de les vides de dones no blanques ni de classe mitjana a partir de proposar un canvi de concepció en la descripció de la nostra societat, passant de ser multicultural a pluricultural.

En la línia de les propostes del GAG, també aposten per una reconceptualització del currículum a partir de les vides de les dones,



Fotografia 46: Exposició Disobedient Objects (2014), Guerrilla Girls (font: Flickr, Eric Huybrechts)

l'anonimat i en l'ús de pseudònims així com el cobriment dels seus rostres a partir de màscares de goril·la per protegir les seves identitats, però també per cridar l'atenció en l'espai on duen a terme els seus actes artístics.

Les seves obres fan servir la comunicació visual a partir de cartells o stickers basats en l'humor, la ironia i estadístiques que demostren la discriminació que denuncien, com en el cas de la baixa representació de dones i artistes no blancs en les sales de museu i galeries de Nova York.

En aquest punt, el docent i l'alumnat tenen l'ocasió de treballar des de diversos eixos de la interseccionalitat, del significat de la feminitat dins de l'Islam, o de la figura de l'artista com a posicionament polític i ètic envers la seva obra.

defensant un nou model educatiu basat en l'epistemologia feminista relacional, la teoria crítica de la raça i queer en la investigació educativa, i la crítica del treball docent en relació amb el feminisme, el marxisme i el capitalisme.

El GAG distingeix entre dos tipus d'espais — per tancar amb l'última de les dimensions— on l'espai físic és analitzable en dues tipologies: a l'aula i a altres espais, on el disseny del mobiliari i la distribució tradicional contribueixen a perpetuar segons quins mètodes pedagògics tradicionals de memorització (Donmoyer, 1989) o bé d'afavoriment de biaixos de gènere pel que fa a la territorialitat dels espais.

Capítol 4.

PRÀCTIQUES DOCENTS I PROPOSTES PEDAGÒGIQUES MULTICULTURALS DE REFERÈNCIA

4.1. Perspectives pedagògiques sobre multiculturalitat o interculturalitat a l'educació artística

L'educació artística és un espai singular i privilegiat on treballar la multiculturalitat perquè permet combinar l'expressió, la identitat i la reflexió crítica. Des de finals del segle XX fins a principis del segle XXI, el concepte de diversitat cultural ha anat evolucionant de manera significativa. En un inici, s'entenia més aviat des d'una perspectiva descriptiva i declarativa i, posteriorment, s'ha adoptat un enfocament crític i transformador que qüestiona les jerarquies culturals, les pràctiques institucionals o els processos de poder dins del camp educatiu (Nieto, 2010).

L'evolució conceptual és clau per comprendre com la multiculturalitat s'ha anat integrant en pràctiques educatives, i més concretament de l'àmbit artístic, així per interpretar com el professorat ha pogut desenvolupar estratègies que promouen una educació plural, equitativa i respectuosa. El marc teòric internacional sobre la multiculturalitat a l'educació artística de la recerca es combina a partir de diferents línies.

En primer lloc, la pedagogia crítica és el marc fundacional i conceptual de la recerca, especialment, a partir de les aportacions que realitza Paulo Freire des de la dècada dels anys 60 fins a la dècada dels anys noranta que han estat decisives per la consciència crítica a l'educació. Tant Freire com Nieto coincideixen a entendre la diversitat com a una realitat que no es pot desvincular de la democràcia ni de la participació crítica, situant, així, al docent com a agent mediador i imprescindible en diverses lluites: contra el racisme institucional, el biaix cultural o les narratives hegemòniques.

Des d'una lectura de la pedagogia crítica aplicada a aquesta recerca, la influència de Freire és molt rellevant per reivindicar les arts visuals com a eina de qüestionament de les estructures de poder, de l'opressió, de la desigualtat i per visibilitzar i donar veu a col·lectius minoritzats.

Les aportacions de bell hooks (1994) també reforcen aquesta idea transformadora de la pedagogia crítica i de la pedagogia de la cura, juntament amb les teories de Noddings (2005), hooks defensa una educació amb experiències personals de l'alumnat, on poder expressar la vulnerabilitat i el diàleg crític. Aquesta perspectiva és d'especial rellevància, ja que els processos creatius poden involucrar emocions, vivències i narratives de caràcter personal.

Segon, la pedagogia amb rellevància cultural (Ladson-Billings,1995) se centra en el rendiment acadèmic, la competència cultural i la consciència crítica. A l'educació artística es materialitza amb projectes que permeten explorar la identitat cultural i analitzar narratives dominants dins del cànon artístic occidental. El docent actua com a mediador entre els coneixements institucionalment requerits i les experiències culturals de l'alumnat.

Paral·lelament i sota la mateixa pedagogia crítica i sociopolítica de la diversitat, Sònia Nieto (2010) desenvolupa la seva teoria vinculant l'educació amb la justícia social. Nieto posa l'accent en la necessitat de reconèixer les desigualtats estructurals silenciades, fomentant l'empoderament de l'alumnat i generant pràctiques docents transformadores, i això permet interaccionar amb cultures minoritàries per participar activament en la construcció de coneixement.

Per una altra banda, Elliot Eisner (2003) va situar l'educació artística com a espai de pensament complex, d'interpretació profundament cognitiva a través de la defensa de les arts com a forma de coneixement. Aquesta mirada és vital per a la recerca, perquè permet comprendre que la creació visual no és només un acte expressiu sinó que també és una manera de conceptualitzar el món i d'interacció

amb ell amb mirada crítica i des de la diversitat cultural.

Complementàriament, Ana Maria Villegas i Tamara Lucas (2002;2007) desenvolupen la noció del docent "culturalment receptiu", que es basa en una figura professional que treballa des de la consciència crítica, essent conscient dels seus propis biaixos i que interpreta la diversitat com a oportunitat d'aprendre, fet que aprofita per adaptar-se i reformular les seves pràctiques docents per donar resposta al context actual que hi ha a cada classe. Aquest perfil de docent, és essencial, especialment a l'educació de les arts ja que, es parteix de la idea que la creació visual pot ser un mitjà de mediació cultural on desvelar tensions sobre identitat, gènere o processos migratoris.

A més a més, la teoria del "descentrament cultural" de Cohen-Emerique (2013) aporta un enfocament que ajuda a analitzar situacions d'incomprensió, conflictes, tensions i reaccions emocionals que poden arribar a sorgir dins dels projectes artístics que es poden donar a l'aula i que combinen diverses identitats, essent així el docent d'art, capaç de fer un acompanyament dins del procés de sensibilització, reconeixent la complexitat, tant emocional com cultural, del que s'està treballant.

També altres autors han aprofundit en la dimensió dialògica i comunitària. Sota el concepte d'"art col·laboratiu", Grant Kester (2004) defensa com l'art funciona com a eina dialògica intercultural, construint significats compartits i treballant la convivència. Connecta directament amb una necessitat concreta, com és la de repensar el paper del docent com a facilitador de processos de reflexió i construcció social i no, solament, com a transmissor de tècniques.

Dins de l'àmbit estructural, James Banks (2008) exposa cinc dimensions que permeten articular una pràctica educativa basada en l'educació multicultural de les arts i que sigui coherent i transformadora, orientant al docent a revisar els seus materials visuals, les seves metodologies més dirigides a la crítica de la imatge i a la garantia que totes les identitats culturals presents tinguin un espai dins del currículum:

1. Integració de continguts: incloure, al currículum, "sabers" sobre diverses cultures per mostrar elements bàsics i generalitzacions, així com algunes teories populars de la disciplina artística (en aquest cas). En diversos casos, aquesta visió reduccionista fa que els centres educatius o el professorat ja consideri que aporten una educació multicultural. Banks (2008) és més crític amb les matèries STEM, ja que sovint la dimensió multicultural té més pes en les assignatures de caràcter social/humanístic.

2. Construcció del coneixement: en aquesta dimensió es treballa més sobre com es creen els marcs conceptuals de referència, les perspectives i els biaixos presents en els quals s'ha estructurat la matèria i que es pressuposen com a neutrals i universals. En el cas de les arts, es podria referir per exemple a la perspectiva decolonial o bé la figura de la dona en l'imaginari d'alguns artistes populars de la història de l'art tradicional, així com en el currículum o els criteris estètics passats i actuals.

3. Reducció del prejudici: la dimensió se centra més aviat en tots els mecanismes i les estratègies del professorat per tal de revertir idees preconcebudes sobre actituds racistes a l'aula de manera implícita. Les intervencions que proposa se centren en els materials (representació realista de diferents grups), experiències vicàries i l'aprenentatge cooperatiu.

4. Pedagogia de la igualtat: la dimensió se centra en l'ús de les metodologies que faciliten l'èxit de l'alumnat de tots els grups culturals. Adaptar les tasques, la participació i les interaccions de les pràctiques culturals millora el resultat. En l'EPVA, es pot integrar a partir d'incloure formes d'expressió diverses, visibilització d'estètiques i metodologies col·laboratives.

5. Empoderament cultural: l'organització del centre educatiu es el nucli de la dimensió, ja que implica pràctiques avaluatives justes, supressió de centres segregats, normativa institucional i estructures basades en l'equitat i la participació i no en la desigualtat.

És important destacar que la diversitat cultural no només s'hi treballa des del contingut o els referents sinó que es treballa des del procés, des del diàleg, la representació i la relació entre els membres de la comunitat educativa, situant així, al docent en una posició fonamental: a banda de ser mediador cultural, facilita processos de reflexió crítica i crea espais per on guiar a l'alumnat cap a la comprensió complexa i diversa del món.

Des de l'àmbit de l'educació artística vinculada a la interculturalitat, la diversitat cultural o la multiculturalitat, hi ha diversos acadèmics nacionals i catalans que desenvolupen marcs teòrics i pràctiques innovadores a partir de la pedagogia crítica, l'art com a mediació sobre la identitat, l'art comunitari o la inclusió dels referents culturals diversos a l'aula. Amb les seves aportacions, es fonamenten conceptes clau que són útils per a aquesta recerca.

Centrada en la pedagogia crítica i intercultural que percep l'art com a pràctica social i com a instrument amb molt potencial de canvi, referents com Fernando Hernández-Hernández, des de la teoria de la formació categorial[10] de Klafki (1986), proposa recuperar el concepte d'"educació en cultura visual" com a redefinició de l'art com a una presència social i no com a objecte estètic de bellesa, on l'ensenyament artístic ha de contribuir a l'enteniment de la societat i la cultura dins del context de cada individu. Per tant, sota aquesta premissa, la pedagogia crítica sota la teoria de la formació categorial, és un camp, no només encertat, sinó que necessari per treballar amb la diversitat cultural dins de l'àmbit artístic.

En la mateixa línia, María Acaso (2009) també apunta a la necessitat de superar i abandonar la categoria de treballs manuals o manualitats vinculades a l'EPVA, per abordar de manera crítica els missatges que ens arriben a partir de la cultura visual, centrat en tot allò relacionat amb la generació de significats al llarg de la història, on l'art es converteix en una eina per qüestionar narratives dominants i formar alumnes amb capacitat crítica.

Els dos plantejaments teòrics, d'Hernández-Hernández i d'Acaso, s'alineen amb propostes educatives que parteixen del compromís amb la diversitat cultural i la inclusió. Per una banda, Alfonso Revilla i Pilar Olivares (2019) proposaven l'art Africà dins del currículum espanyol de l'assignatura d'EVIP (actualment, EPVA), plantejant reflexions postcolonials i la interculturalitat com a part de la nostra societat, afavorint el respecte a les diferents manifestacions culturals i artístiques, desenvolupant sensibilitat cap a aquest tipus d'art per tal de potenciar el seu valor social.

També fan referència a les declaracions de la Unesco (2010) quan manifesten que "*La diversidad cultural forma parte del conjunto territorial del globo, ninguna cultura es diferente en cuanto a dignidad y derechos se trata*" (pg.177). Les seves conclusions, des de l'estudi d'artistes africans, es basen, també, en com l'educació plàstica suposa un espai on exposar les identitats socials en un alumnat divers, tot i que reconeixen la dificultat que suposa treballar en una educació intercultural que sigui capaç de modificar el plantejament occidental.

Per l'altra banda, i també dins de la preocupació sobre la diversitat, es projecta la necessitat sobre el gènere i la identitat, on Marian López Fernández-Cao, impulsa

[10] Klafki, conceptualitza la formació categorial com a un diàleg entre el món objectiu (continguts de caràcter cultural) i el subjecte que aprèn (capacitats o categories mentals). En el cas de l'educació artística centrada en la diversitat cultural es podria exemplificar a partir de diverses categories com, per exemple, l'art colonial treballat des de la crítica al poder, a la representació, a la cultura dominant o el sentit de la identitat, fent que l'alumnat desenvolupi diversos aspectes com el pensament crític, la consciència històrica o la comprensió intercultural.

iniciatives culturals per visibilitat l'obra de les dones artistes dins del currículum museístic, Museus en Femení, per tal de promoure la igualtat i l'empoderament femení (López Fernández-Cao, 2018). Des d'aquesta perspectiva Gemma Carbó Ribugent (2017) afirmava que "*La diversitat de gènere és diversitat cultural*", fet que amplia la concepció de la diversitat més enllà de l'origen ètnic o geogràfic, fent al·lusió i alertant de com les diferències de representació artística de gènere esdevenen fonts de conflicte en no tractar-se amb equitat.

Pel que fa a les metodologies didàctiques, aquests autors coincideixen en les pràctiques participatives i contextualitzades, com per exemple, Javier Abad Molina (2007) destaca, el joc simbòlic com a formats d'alta participació, afavorint la cooperació, la solidaritat i l'alteritat a partir del respecte. Per tant, el procés creatiu es converteix en un espai de mediació cultural: l'alumne expressa vivències de caràcter simbòlic i corporal i a més, construeix relats col·lectius que entren en negociació amb els significats compartits.

En conjunt, les aportacions d'aquests referents reforcen i teixeixen un discurs sobre una educació artística crítica, inclusiva i intercultural, basant-se en un model educatiu on l'art (entesa com les expressions contemporànies fins a les tradicions) actua com un agent de transformació social i de mediador cultural. L'educació artística no és tan sols un aprenentatge de domini tècnic sinó que també suposa el desenvolupament reflexiu i crític. L'àmbit de l'EPVA, per tant, esdevé un pont per relacionar diferents referents artístics diversos que formin part del context de l'alumnat (en tots els seus aspectes i des d'una visió interseccional) fent de l'aula un espai obert a la diversitat que la compon i a la construcció comunitària i col·lectiva de coneixement.

4.1.1. Models, nivells i perfils sobre l'educació i la diversitat cultural

Dins dels models i escales ja existents envers les creences del professorat, Thijs et al. (2024), identifiquen cinc perfils docents, (intercultural, multicultural, integracionista, nacionalista i un no diferenciat), no lineals, sorgits a partir de l'avaluació de tres dimensions: el reconeixement de diferències culturals, l'èmfasi en les comunitats culturals i la socialització de la cultura nacional predominant.

D'altra banda, com a altres models existents sobre la formació intercultural, es proposen diversos models evolutius. Primer, el model de Bennet (2004) és més centrat en sis etapes: tres de referents a l'etnocentrisme (negació, defensa, minimització) i tres referents a l'etnorelativisme (acceptació, adaptació i integració). Fa més referència al desenvolupament de la competència intercultural[11].

Segon, els nivells de consciència proposats per Wurzel (1988) i Nieto (1992) com a procés transformador en el qual el professorat esdevé "culturalment conscient"[12]. Pel que fa al model de Wurzel, proposa set nivells de consciència cultural: monoculturalisme, contacte intercultural, conflicte cultural, intervencions educatives, desequilibri, consciència cultural i multiculturalisme.

D'altra banda, Nieto enfoca altres nivells o etapes consecutives en el suport educatiu en una diversitat multicultural de quatre nivells: tolerància, acceptació, respecte i afirmació, tot i que més endavant, Nieto i Bode (2011) inclouran també el monoculturalisme (obviat en un principi, però teoritzat prèviament per Wurzel) com a primer nivell.

Per finalitzar, cal destacar que totes aquestes aportacions coincideixen un punt central que es tradueix en la necessitat de contemplar l'EPVA com a un espai d'interacció intercultural únic i molt valuós, on també intervé la negociació identitària de l'alumnat, però també del professorat.

[11] Per a Milton Bennet (2004) la competència intercultural (CI) és entesa com a eina per entendre i desenvolupar la sensibilitat intercultural, fomentant l'apreciació l'adaptació de la diversitat cultural en organitzacions i individus.

[12] *Culturally aware*, entès com a creixement multicultural.

4.2. Competència intercultural i democràtica del professorat

La competència intercultural del professorat és una part essencial de la formació docent de manera global, però essencialment, en contextos socials o educatius que estiguin marcats per la diversitat en tots els seus àmbits. El desenvolupament d'aquesta competència per part del professorat, és necessària per garantir una educació de qualitat i inclusiva que fomenti els valors de respecte, justícia i equitat. En aquesta àrea, hi ha dues referències que s'alineen entre si: el *Reference Framework of Competences for Democrative Culture* (a partir d'ara RFCDC) del *Council of Europe* (2018) i els resultats de la recerca del projecte *inno4div* del GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural).

4.2.1. *Reference Framework of Competences for Democrative Culture*

Sobre el RFCDC, suposa un marc sistemàtic per a l'educació de competències, permet als docents promoure la cultura democràtica i la convivència definint i proposant vint competències que s'organitzen en quatre àrees generals d'actuació (Taula 02).

En el context d'aquesta recerca es considera que el RFCDC actua com a marc interpretatiu que permet identificar i detectar, des d'una lectura crítica, les narratives i produccions visuals del professorat participant. No es pretén, en cap cas, fer servir com a una rúbrica rígida o un com a document d'avaluació, sinó que permet establir un marc teòric i conceptual del desenvolupament, dels valors, del posicionament ètic i de les aptituds dels participants.

Aquest model ofereix una estructura i un vocabulari comú de referència aplicable a la formació del professorat que el Consell d'Europa considera importants per a la competència intercultural per promoure, per una banda, la convivència multicultural i, per l'altra, els valors democràtics. S'ofereixen orientacions per desenvolupar, aplica i avaluar les competències en contextos educatius formals i no formals.

Les vint competències aporten una visió global del que implica ser un docent competent interculturalment en una societat democràtica culturalment diversa, ja que no es limita tan sols a dominar els coneixements sobre la diversitat de cultures sinó que va més enllà i implica desenvolupar una sensibilitat ètica, capacitat reflexiva, perspectiva crítica i, a més, una pràctica pedagògica en línia amb els principis democràtics.

Al final, les quatre dimensions (Valors, Actituds, Habilitats i Coneixement i comprensió crítica) formen un ecosistema: per tal de funcionar, s'interrelacionin per poder dur a terme una pràctica docent efectiva, és a dir, no és possible desenvolupar una habilitat com la comunicació intercultural sense mantenir una actitud oberta o sense un coneixement crític sobre l'entorn sociocultural, així com els valors de justícia i equitat, s'apliquen a les habilitats com la resolució de conflictes, però també en la identificació de desigualtats estructurals.

L'aplicació eficaç del RFCDC a la pràctica docent quotidiana es pot concretar a partir de tres fases principals:

a) Planificar i dissenyar pràctiques educatives:

1. Fomentar la participació democràtica
2. Incorporar perspectives culturals diverses als continguts
3. Crear entorns d'aprenentatge valorant la pluralitat

b) Reflexió professional:

1. Autoavaluació docent (anàlisi de

Taula 03_Competències incloses en el model de competències del RFCDC	
Valors (*Values*)	**Actituds (*Attitudes*)**
Creences generals sobre els objectius desitjables. Motiven les accions i orienten per com actuar. Són transcendents i tenen un caràcter normatiu que permeten avaluar les accions que realitza un mateix o els altres per tal de justificar opinions, actituds o comportaments.	Orientacions mentals que s'adopta davant de quelcom o d'una persona. Intervenen les creences, les emocions/sentiments, una avaluació (sigui positiva o negativa) i una tendència a actuar cap a ella.
Competències: • Dignitat humana i Drets Humans • Valorar la diversitat cultural • Valorar la democràcia, la justícia, l'equitat i el poder de les lleis	Competències: • Obertura a l'alteritat cultural i a les altres creences, cosmovisions i pràctiques. • Respecte • Compromís cívic o sentit cívic • Responsabilitat • Autoeficàcia • Tolerància a l'ambigüitat
Habilitats (*Skills*)	**Coneixement i comprensió crítica (*Knowledge and critical understanding*)**
Capacitat d'interpretar patrons de certa complexitat i organització del comportament de manera adaptativa, per aconseguir un objectiu determinat. Proporcionen recursos pràctics per gestionar les relacions i les situacions de conflicte o els processos de comunicació.	Conjunt de coneixements, la comprensió es refereix a la capacitat d'entendre i valorar els significats. Implica una reflexió activa i una avaluació crítica. Permeten interpretar els contextos socioculturals educatius.
• Aprenentatge autònom • Pensament analític i crític • Escolta i observació • Empatia • Flexibilitat i adaptabilitat • Habilitat lingüística i plurilingüe • Cooperació • Ressolució de conflictes	• Coneixement i comprensió crítica d'un/a mateix/a • Coneixement i comprensió crítica del llenguatge i la comunicació • Coneixement i comprensió crítica del món: 1. Polítiques i lleis 2. Drets Humans 3. Cultura i cultures 4. Religions 5. Història 6. Mitjans de comunicació de masses 7. Economia, entorn i sostenibilitat

Taula 03: Model de competències interculturals del RFCDC.

la pròpia pràctica, identificant fortaleses i àrees de millora)
2.Actituds implícites
3.Gestió d'interaccions (reptes, conflictes, etc.)
4.Posicionament davant de l'alteritat de l'alumnat

3) Suport institucional:

1.Foment de pràctiques de centre
2.Consens entre el claustre i objectius reals i comuns
3.Escoles com a espai de convivència i reconeixement

En definitiva, el RFCDC suposa una aportació com a marc de referència teòric de la competència intercultural i la pràctica docent, amb capacitat d'oferir una base de llenguatge conceptual i d'anàlisi per facilitar la interpretació del desenvolupament professional. Així, es relaciona també coherentment amb la metodologia de l'Arts-based Research, explicat en profunditat al Capítol 5. Disseny teòric i metodològic.

4.2.2. El programa *Inno4div*

El projecte *Inno4div* (2019-2020) és un model teòric elaborat pel GREDI i que es basa en el *RFCDC* del Consell d'Europa (2018). En aquest cas, elaboren tres volums que es reparteixen entre la Competència intercultural del professorat (Vol.1), Revisió de la literatura sobre components clau que permeten el desenvolupament de competències interculturals i democràtiques dels professors i les seves barreres associades (Vol.2) i Pautes d'avaluació per a la formació del professorat i pràctiques formatives sobre el desenvolupament en competències interculturals i democràtiques (Vol.3). El projecte, en general, parteix de les manifestacions del professorat davant la dificultat real per afrontar la diversitat cultural a les aules, especialment a partir de la manca de formació en aquest àmbit.

La implicació per l'educació artística del projecte Inno4div és significativa perquè amplia el marc de la competència intercultural i democràtica (IDC) on la diversitat no és només una realitat sociocultural sinó que és un principi estructural, reforçant així la seva dimensió política i el seu potencial de transformació.

Per començar, el primer volum (Vol.1), sobre la Competència intercultural del professorat, és un volum que construeix un marc de referència per comprendre i desenvolupar la competència intercultural en un context europeu.

El primer canvi que ofereix aquest volum és la superació del concepte de competència intercultural (IC) per esdevenir com al concepte de competència intercultural i democràtica (IDC). Aquesta evolució conceptual rau en la necessitat de concebre com la diversitat no és un fenomen aïllat sinó que forma part estructuralment de les societats democràtiques.

És a dir, se sumen dues dimensions, per una banda, la dimensió intercultural (fonamentada en el diàleg i el reconeixement a l'alteritat) i per l'altra banda, la dimensió democràtica (fonamentada en els drets humans, la ciutadania activa i la justícia social). Aquest canvi deixa veure el posicionament del document i el situa de manera ètica i política, ja que considera que la competència intercultural del professorat no només es limita en la comunicació o en la tolerància sinó que cal que s'alineí amb els valors democràtics.

L'Inno4div destaca que la IDC necessita una transformació profunda dels models formatius tradicionals, criticant els enfocaments que es basen exclusivament en la incorporació de continguts sobre diversitat i defensa mètodes més actius i experimentals, identificant tres enfocaments progressius del treball en diversitat:

1. Ensenyar en diversitat (teaching diversity): sensibilització crítica i adquisició de coneixement. Entendre què significa la diversitat i com treballar en un entorn plural quant a cultura, religió i política. Necessita centrar-se en les particularitats de cada país. Es basa en models multiculturals i multiètnics, com en el cas dels EUA.

2. Administrar la diversitat (managing diversity): desenvolupar habilitats comunicatives i centrades en l'empatia, la mediació i la resolució de conflictes. La base és el model intercultural, empatitzant amb la segregació de grups ètnics, com en els casos d'Alemanya i els Països Baixos.

3. Potenciar la diversitat (enhance diversity): valorar la diversitat com a recurs educatiu amb el compromís ideològic per a la inclusió i la participació de tots els membres de la societat democràtica. És el que es considera més a prop del paradigma de la pedagogia intercultural, ja que recull inclusió i participació.

No es tracta d'enfocaments excloents, sinó que conviuen en la pràctica docent, fent més evident la necessitat d'una formació basada en el context i en la reflexió.

Per continuar, el segon volum, sobre la revisió de la literatura sobre components clau que permeten el desenvolupament de competències interculturals i democràtiques dels professors i les seves barreres associades, introdueix el concepte del KEC (9 Key Enabling Components). Això es tradueix en la revisió sistemàtica de 9 components clau que fan possible el desenvolupament de la IDC, de manera sintètica a la Taula 04.

D'altra banda, el volum 2 també manifesta les diverses barreres estructurals, institucions i pedagògiques que dificulten un desenvolupament efectiu de la IDC del professorat. Tot i que es reconeix de manera general la importància en l'educació intercultural en la política educativa europea, les barreres se centren en l'aplicació fragmentada o superficial amb la IDC, ja que depenen, directament de cada país.

També s'assenyalen les barreres pedagògiques centrant-se en l'ús de metodologies centrades exclusivament en la transmissió de continguts de caràcter teòric, que no afavoreixen el desenvolupament de competències reflexives. A més a més, el document exposa també que el professorat manifesta inseguretat quan ha de treballar temes delicats o controvertits que es vinculen a la identitat, a la cultura, religió o desigualtats socials per por de generar un conflicte a l'aula, fet que pot esdevenir en evitació o neutralització de diversos conflictes en comptes d'abordar-los de manera crítica i des de la perspectiva educativa.

Un altre dels eixos que exposa el volum 2 és el pes de la reflexió crítica i l'autoconeixement per desenvolupar la IDC. Es defensa que no és compatible promoure una educació intercultural i democràtica sense docents que treballin des de la consciència de la pròpia identitat cultural, dels seus valors, dels seus biaixos i prejudicis implícits que poden influir en la seva pràctica docent.

El procés de reflexió també implica anar més enllà de només adquirir coneixement d'altres cultures sinó que requereix una actitud enfront de la incomoditat, la incertesa o bé la revisió crítica de les pràctiques pròpies. En aquest sentit, *Inn4div* valora les metodologies formatives que es basen en aquesta reflexió sistemàtica en el KEC7, a partir de diaris docents, portafolis i narratives professionals, cosa que permet als professors analitzar les seves interaccions amb l'alumnat, identificar tensions i construir significats a partir d'aspectes alineats amb el desenvolupament de les competències que s'expliquen al *RFCDC*.

El volum 3, centrat en les pautes d'avaluació per a la formació del professorat i pràctiques formatives sobre el desenvolupament en competències interculturals i democràtiques defensa que la IDC pot ser avaluada i hauria d'avaluar-se. L'aportació inicial del volum 3 es basa a desmentir que la IDC és abstracta, subjectiva i, per tant, no pot ser avaluada. A partir del document es defensa com ha de ser objecte d'avaluació sistemàtica, en la formació inicial i en la formació permanent del professorat.

En el document també se subratlla que la IDC no pot ser avaluada per models tradicionals (tipus proves estàndard o indicadors cognitius) sinó que requereix

Taula 04_ Key Enabling Components del projecte Inno4div

KEC1	**Comprensió compartida dels conceptes de l'IDC** (Common understanding of knowledge, skills, and attitudes related to IDC)	Es tracta del consens terminològic i conceptual necessari sobre la diversitat, la interculturalitat i la inclusió. La manca de claredat o de coneixement conceptual respecte als termes, pot generar pràctiques incoherents i polítiques que es presenten fragmentades. S'exposa la necessitat d'un glossari amb conceptes i terminologia, marc de referència conceptual del pensament crític, necessitat de guies pedagògiques i recursos per millorar la pràctica metodològica, una avaluació honesta de les barreres presents (psicològiques, estructurals, pedagògiques…) sobre temes controvertits i la necessitat d'orientació i la necessitat d'un procés col·laboratiu (entre experiència i bones pràctiques).
KEC2	**Polítiques educatives de suport** (Supporting educational policies)	Es refereix a la necessitat del suport institucional, amb marcs normatius clars, finançament estable i una coherència en polítiques educatives i en les pràctiques docents. Les propostes se centren en la contractació de docents amb diversos orígens (per tal de reflectir la diversitat dels estudiants), millor preparació per la mediació cultural, la col·laboració, proporcionar informació veraç i acurada dels fluxos migratoris i reconèixer i premiar les pràctiques bones i innovadores en aquest camp.
KEC3	**Currículums sòlids i efectius en formació inicial del professorat (ITE)** (Effective initial teacher education (ITE) curricula, including mandatory IDC)	Proposa l'obligatorietat de la IDC que a més sigui explícita i avaluable, i no ser optativa a voluntat de cada docent, ja que s'ha detectat una escassa presència real de la diversitat en els plans educatius.
KEC4	**Formació permanent de qualitat pel professorat (CPD)** (Availability of high-quality IDC Continuing Professional Development (CPD) courses)	Formació contínua basada en l'experiència, la reflexió crítica i l'acompanyament, i allunyar-se dels cursos desconnectats de la realitat de la pràctica docent.
KEC5	**Integració de la IDC al centre educatiu** (Integrated IDC across the school curriculum (in addition to national and state regulations)	La diversitat i els valors democràtics han de formar part del currículum explícit i del currículum ocult, de totes les matèries, no només en les que es consideren de l'àmbit "social".
KEC6	**Aplicació de metodologies pedagògiques i eficaces** (Application of effective teaching methodologies)	Aprenentatge experiencial, grups de treball col·laboratiu i xarxa i reflexió crítica de la pràctica docent.
KEC7	**Disponibilitat d'eines i suport** (Availability of supporting tools)	Portafolis d'aprenentatge, diaris reflexius, narratives, storytelling, rúbriques d'avaluació i eines digitals per desenvolupar i avaluar la IDC.
KEC8	**Compromís de tot el centre educatiu** (Whole School Aproach)	la IDC com a projecte col·lectiu del centre, implicant a tots els membres de la comunitat educativa: el claustre (inclosos els membres de direcció), l'alumnat, les famílies i la comunitat més pròxima.
KEC9	**Formadors de docents amb experiència intercultural** (Teacher educators with experiential knowledge about interculturality and diversity)	A questa KEC es va introduir després de la revisió del projecte i tracta sobre la necessitat que els formadors de formadors tinguin experiències vitals i professionals reals en contextos diversos, si no és així, la formació passa a ser teòrica i desconnectada de la realitat.

TAULA 04: Key Enabling Components per a la Competència Intercultural i Democràtica (IDC) segons el projecte Inno4div.

un enfocament qualitatiu contextualitzat i formatiu, que vagi en consonància amb la naturalesa complexa de les competències del *RFCDC*.

D'altra banda, la IDC no es basa a classificar o certificar sinó que se centra en els processos de presa de consciència i autoreflexió, adoptant l'avaluació com a procés continu al llarg del temps, connectant amb les competències del *RFDCD,* ja que són dinàmiques i situades, i no fixes.

Aplicar aquest marc en l'àmbit de l'EPVA també afecta directmanet a la identitat dels i les docents a través de les seves decisions pedagògiques i el seu posicionament ètic dins de l'ensenyament.

4.2.3. Connexió entre RDCDC i Inno4div i síntesi

El Reference Frameword of Competences for Democratic Culture del Consell d'Europa i el projecte Inno4div són dos referents, que poden ser complementaris, per conceptualitzar i desenvolupar la competència cultural i democràtica (IDC) del professorat. Per una banda, el RFCDC engloba el marc normatiu i conceptual definint les competències necessàries per formar part d'una societat democràtica culturalment diversa, en canvi, l'Inno4div es basa més en l'operativització i l'aplicació en context específic de la formació docent de la Unió Europea.

El *RFCDC* aporta una estructura competencial clara, basada en les 4 dimensions interrelacionades entre elles (valors, actitud, habilitats i coneixement i comprensió crítica) que han de permetre comprendre la IDC com a un sistema dinàmic però integrats en l'educació. El model emfatitza especialment en el caràcter més normatiu dels valors democràtics i dels drets humans, situant així una competència intercultural que va més enllà d'adquirir habilitats basades en la comunicació o el coneixement sobre cultures, afegint les dimensions ètiques i polítiques imprescindibles.

El projecte Inno4div assumeix el *RFCDC* com a marc de referència i el materialitza en una realitat que vol reflectir en la formació del professorat, demostrant la necessitat de superar la visió instrumental atorgada a la interculturalitat tradicionalment. La revisió de polítiques educatives, documentació especialitzada i necessitats que expressa el professorat, l'*Inno4div* estableix i consolida la competència intercultural i democràtica.

Dins dels tres volums de l'*Inno4div*, es desenvolupa, de manera progressiva i coherent, un plantejament que va, des del volum 1 a partir del marc conceptual i la comprensió de la IDC, i la distància que hi ha entre el discurs normatiu i la preparació conceptual del professorat. Pel que fa al volum 2, s'aprofundeix en condicions que afecten la competència, s'identifiqués components claus i barreres estructurals, institucionals o bé de caràcter pedagògic, que entorpeixen la seva aplicació.

Per tant, els dos documents configuren aquest marc, de manera integrada, que suposa comprendre la IDC i suposa també comprendre que el procés de desenvolupament professional és continu, vinculat a la identitat docent i amb una reflexió crítica sobre la pràctica i el compromís. La competència no és un atribut fix ni una habilitat tècnica, sinó que és una capacitat fluida, dinàmica, que es construeix amb l'experiència i el qüestionament de les pràctiques de cada docent i la seva reflexió i diàleg amb l'alteritat.

4.3. La formació intercultural del professorat d'EPVA

La formació intercultural del professorat ha de ser un requisit i una estratègia prioritària a causa de l'augment de la diversitat cultural, lingüística i identitària que hi ha a les aules en l'actualitat. Dins de les institucions europees, s'ha intentat imposar diversos programes orientats a formar al professorat en competències interculturals, defugint de la idea que és un conjunt de coneixements sobre l'alteritat, si no més aviat com a una actitud reflexiva, crítica i ètica davant

la diversitat, la convivència o la justícia social. A través d'aquests programes, es comparteix una visió fonamental per l'educació intercultural que és la cohesió social, juntament amb la prevenció de conflictes i la construcció d'una ciutadania democràtica i inclusiva.

4.3.1. Programes de formació del professorat en educació intercultural

Dins de l'àmbit de l'educació intercultural, un dels programes de referència impulsats pel Consell d'Europa, va ser el programa *Pestalozzi,* cessat a finals de l'any 2017. Aquest programa s'adreçava al desenvolupament del professorat a escala europea, i amb l'objectiu de promoure els valors democràtics i els drets humans. Posava èmfasi en la reflexió de la pràctica docent de manera col·laborativa, compartint experiències i desenvolupant iniciatives noves. Es distribuïa en diversos tallers, seminaris i mòduls de formació, i a Catalunya, des de la formació permanent del Departament d'Ensenyament.

En la mateixa línia, l'ITE (*Intercultural Teacher Education*) és una formació inicial finlandesa de cinc anys de durada i orientada cap als docents d'educació primària, equivalent al Grau de Magisteri a Catalunya. Està impulsat per la Universitat d'Oulu i es considera un títol oficial equivalent al grau universitari. A més a més, aquesta formació culmina amb l'obtenció del títol de Grau en educació de les arts (*Bachelor of Arts Education*). Cal esmentar que no estan especificades quines matèries o continguts de l'ITE tenen relació amb la didàctica de les arts. El programa inclou un període de 3 mesos a l'estranger i està dissenyat per treballar en diversitat cultural i les qüestions globals de l'educació, ajudant a proporcionar al nou professorat competències necessàries per treballar en contextos amb diversitat cultural.

D'altra banda, hi ha *The European Wergeland Centre* (EWC) és una institució que depèn del Consell d'Europa i es dedica a promoure l'educació per a la ciutadania en valors democràtics, sobre els drets humans i la comprensió intercultural. Tenen programes de recerca, de formació lliure i assessorament educatiu, juntament amb recursos en línia disponibles. Integren la diversitat cultural com a recurs pedagògic i no com a problema a solucionar.

4.3.2. Estat actual de la formació en educació intercultural destinada al professorat a Catalunya

L'oferta formativa en educació intercultural orientada al professorat d'EPVA posa de manifest un buit considerable i significatiu de programes específics en el context català. Tot i que hi ha iniciatives de caràcter europeu o estatal, no responen a les necessitats formatives de professorat de l'àmbit artístic plàstic amb relació a la situació actual social.

Cal esmentar el màster universitari en Formació del professorat, que és el màster habilitador per ser docent a l'ESO. En el cas de l'especialitat de Dibuix, l'oferta és molt limitada i centralitzada, especialment a Barcelona, és pot cursar a la Universitat de Barcelona. Tot i estar especialitzat en les matèries pròpies de l'especialitat (EPVA, Expressió artística, matèries del batxillerat d'arts…) des de les assignatures de didàctica de l'àrea de dibuix, també conté mòduls genèrics de formació psicopedagògica bàsica.

En aquest màster, es treballa l'atenció a la diversitat i la inclusió en termes molt generals, és a dir, no hi ha una formació específica ni intensiva en educació intercultural ni en la competència intercultural (CI) o en la competència intercultural democràtica (ICD) i, a més, no es conceben aquestes competències com a eixos estructurals de la pràctica docent.

Tot i així, cal destacar que les formacions identificades en l'àmbit europeu i nacional s'allunyen d'un enfocament centrat en continguts normatius o competencials centrant-se, més aviat, en una dimensió que aborda l'experiència, el simbolisme i l'emoció, guiant un procés de reflexió crítica sobre la pròpia identitat, l'alteritat i el context

sociocultural que envolta al professorat. Tanmateix, l'adequació conceptual de la poca formació existent, no es tradueix en una oferta formativa accessible, continuada ni contextualitzada en l'àmbit català.

Des de la perspectiva de la formació universitària de segon grau de certa rellevància és el màster universitari en Artteràpia i Educació Artística per la Inclusió Social de la Universitat Complutense de Madrid i la Universitat Autònoma de Madrid, que se centra en el valor de l'educació artística com a àmbit interseccional entre art-educació-intervenció social, afavorint a la cohesió social a partir de la reflexió crítica sobre les pràctiques educatives des d'una perspectiva intercultural. Es tracta la inclusió social des de tres àmbits diferents: clínic (en el seu vessant més terapèutic), social (migrants, violència de gènere…) i cultural.

El principal inconvenient és la presencialitat d'aquesta formació, ja que es realitza exclusivament a Madrid, impossibilitant al professorat català participar-hi per raons de mobilitat, conciliació i la despesa que suposa.

Sobre formació contínua de la pràctica docent, d'impacte europeu, és el curs Arts for Inclusion *Erasmus+*, de la Comissió Europea. És una formació breu, de 5 a 7 dies (equivalent a unes 25 hores de formació), i que fa servir els llenguatges artístics (música, dansa, dibuix, etc.) per treballar sobre la inclusió a l'educació des d'una perspectiva social, fent servir metodologies artístiques que ajuden a desenvolupar l'empatia, el reconeixement de l'alteritat i el valor de la pluralitat cultural, reafirmant la idea de les arts com a facilitadores de la convivència. Està destinat a docents des de l'etapa infantil fins al batxillerat i cicles formatius.

En definitiva, hi ha un buit estructural i evident en l'oferta formativa a l'abast del professorat català que sigui pròxima i destinada plenament a treballar la interculturalitat o la diversitat cultural des de la perspectiva de l'EPVA, sigui de caràcter públic o privat, sigui d'àmbit universitari o de formació permanent. També es troba a faltar oferta des del Departament d'Educació per tal de formar al professorat en el context social actual, ja que l'oferta formativa actual se centra més aviat en la diversitat de l'alumnat centrada més en una dimensió psicopedagògica, sense abordar de manera sistemàtica, la diversitat o la interculturalitat com a eix transversal.

4.4. Recursos i instruments de treball intercultural a l'educació

L'educació intercultural necessita un conjunt de recursos que permetin transformar la pràctica docent, a banda d'intervencions o celebracions de caràcter puntual. En aquest sentit, les guies pedagògiques en interculturalitat han proporcionat una sèrie d'instruments fonamentals per orientar la tasca dels docents. Hi ha diversos recursos i instruments per tal de treballar la interculturalitat des de l'educació, i que constitueixen un marc fonamental per la pràctica docent per tal d'abordar la diversitat cultural de manera crítica i transformadora.

Dins el context espanyol i europeu, destaquen tres documents que són una aportació central i han estat emprat tant per la formació del professorat com pel disseny de polítiques educatives: el document de l'Agenda de Seül (2010) (comentada amb anterioritat), la *Guia Inter* del Ministeri d'Educació (2006) i el *Libro Blanco de la Educación Intercultural* (Aguado et. Al, 2006). Els dos documents ofereixen un marc conceptual sòlid i útil, amb orientacions i instruments pràctics, que aplicats de manera crítica, poden ser útils pel professorat per desenvolupar pràctiques interculturals aplicades a l'educació artística.

Dins el context espanyol i europeu, destaquen quatre documents que són una aportació central i han estat emprats tant per la formació del professorat com pel disseny de polítiques educatives: el

document de l'Agenda de Seül (2010) (comentada i analitzada amb anterioritat), la Guia Inter del Ministeri d'Educació (2006), el Libro Blanco de la Educación Intercultural (Aguado et. Al, 2006) i el Libro Blanco de la Educación Artística (López Fernández Cao et al., 2021). Aquests documents ofereixen un marc conceptual sòlid i útil, amb orientacions i instruments pràctics, que aplicats de manera crítica, poden ser útils pel professorat per desenvolupar pràctiques interculturals aplicades a l'educació artística.

El criteri de selecció dels documents respon a un criteri teòric, estratègic i medotològic que ha ajudat a fonamentar l'anàlisi des de diferents marcs: conceptual, instrumental i des de la proposta de reforma en l'àmbit de l'educació artística.

4.4.1. La Guia INTER (Ministerio de Educación)

La *Guia INTER* representa el desenvolupament pràctic per a una formació i acció educativa. Està dissenyada com a una eina útil per analitzar i millorar l'educació intercultural segons Aguado et al. (2006), per tant, es presenta com a un recurs de formació inicial i de la formació permanent del professorat. S'estructura en mòduls, activitats, casos, recursos i materials complementàries que la converteixen en un instrument de treball per se aplicat de manera fàcil i àgil.

Aquesta guia és important per a la recerca perquè és un dels principis fundacionals de l'educació intercultural a Espanya, definint la formació intercultural com a formació bàsica i conceptualitzant la diversitat com a element estructural reforçant la necessitat de pràctiques reflexives i crítiques.

El document defineix la diversitat cultural com a característica inherent i com a una riquesa social que cal valorar, conjuntament amb la interculturalitat definida com un model integrat que es dirigeix a tots els sectors de la comunitat, on l'objectiu final és la igualtat real i la justícia social.

Tanmateix, no és un document propi de la interculturalitat a l'EPVA o a l'educació artística, però destaca diversos elements del camp de les arts, com és el reconeixement de la creativitat i el simbolisme cultural, incorpora recursos audiovisuals i narratives reflexives i també proposa activitats que es poden aplicar a les pràctiques artístiques. Per tant, la relació de la *Guia INTER* amb l'EPVA és més dialògica que no pas directa, ja que les seves orientacions es poden extrapolar a l'àmbit artístic, en general.

Les pràctiques docents transformadores que proposa són:

- Revisió de les mateixes creences
- Cooperació
- Adaptació curricular
- Anàlisi de prejudicis
- Connexió amb les fmílies i la comunitat

Sobre la identitat, la *Guia INTER* treballa en tres eixos concrets: primer, la necessitat de reconèixer la multiplicitat d'identitats dins de la societat, evitar etiquetes i essencialismes i la promoció d'una comprensió igualitària de l'alteritat, rebutjant classificar a minories o col·lectius com a "altres", plantejant conèixer-los des d'una perspectiva igualitària.

La seva base crítica recau en les pràctiques superficials sobre la interculturalitat, que són criticades profundament, advertint al professorat del què no és l'educació intercultural, com per exemple les celebracions aïllades i descontextualitzades (setmanes culturals, sobre gastronomia de diferents cultures, etc.). És un posicionament especial en el context de l'educació artística, ja que, portat al camp de les arts, es podria aproximar a les activitats festives o representacions de caràcter folklòric que no tenen cap vincle amb processos d'aprenentatge reals.

Hi ha una sèrie de tensions i coherències identificades que es desprenen de la *Guia INTER* descrites a la Taula 05.

Per finalitzar, la guia insisteix en el fet que la interculturalitat no pot ser un afegit

al currículum, sinó que ha de ser l'eix vertebrador i estructural. Es pot vincular amb la necessitat de repensar l'EPVA com a espai idoni per la diversitat cultural, sense ser un "afegit" sinó un eix transversal de la pràctica artística, juntament amb la lectura visual crítica i la representació del món.

Implicacions de la Guia Inter a per l'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual

Des del punt de vista de l'anàlisi de la Guia Inter en referència a l'EPVA, cal esmentar que no s'ha de concebre com a una aplicació mecànica de les propostes del document sinó que convé que la seva aplicació a la matèria sigui a partir d'una lectura crítica i a més, des del llenguatge propi de l'educació artística.

Primer, pel que fa al treball sobre la identitat, que és anunciada discursivament en el document, es pot traslladar a l'EPVA de manera simbòlica a partir d'imatges, referents i pràctiques artístiques. Per tant, els docents de l'educació artística no només són facilitadors de l'expressió de la identitat de l'alumnat, sinó que també haurien d'analitzar com es produeixen i es legitimen determinades imatges culturals a l'aula.

Per continuar, l'expressió cultural i la narrativa simbòlica poden arribar a tenir un poder de transformació social molt potent o bé seguir reproduint essencialisme i els estereotips. Si des de l'assignatura no es treballa a partir d'una mediació crítica, el fet de centrar-se en les cultures de l'alumnat pot reforçar les etiquetes i les representacions simplificades. Per tant, la guia Inter, exigeix al professorat que incorpori aquesta dimensió reflexiva de quüestionament crític cap a la construcció social de l'alteritat i, aplicat a l'educació artística, també a partir de la construcció visual.

Com s'ha esmentat amb anterioritat, la Guia Inter també critica l'aproximació folklòrica de les representacions culturals. En el cas del currículum de l'àmbit artístic es pot problematitzar el cànon hegemònic, revisant els artistes, les estetiques o les narratives

Taula 05_Tensions i coherències identificades a la Guia INTER

Tensions internes

Tensions discurs-pràctica

Discurs entre igualtat i inclusió	Pràctiques segregadores (aules diferenciades del grup-classe ordinari)

Evitar conflictes

No es tracta d'evitar els conflictes sinó de ser conscients dels biaixos.	Lluitar contra la discriminació i els prejudicis.

Omissió de referències directes a l'educació artística

No hi ha cap mòdul específic d'EPVA. Tampoc aborda directament el rol de l'art en la construcció de la identitat i la diversitat.	Aplicable a l'EPVA: • Treball visual de la identitat • Expressió cultural • Narrativa simbòlica • Debat representacions culturals • Crítica al currículum hegemònic

Superficialitat com a risc

Convertir la interculturalitat en una celebració superficial

Coherències internes

- Principis i pràctiques teòriques i metodològiques: justícia social, antiracisme, democràcia
- Mòduls: reforcen la idea transformadora des de la reflexió i el diàleg
- Objectius d'educació inclusiva: pedagogia crítica de Freire

Taula 05: Tensions i coherències de la Guia INTER

visuals implicades en la centralitat i quins es queden als marges. Analitzar el currículum d'EPVA des d'una perspectiva interculutral i democràtica, inevitablement, obliga a qüestionar la jerarquia visual i simbòlica de les imatges que es treballen a l'aula.

Per acabar, sobre el risc de superficialitat que comenta la Guia Inter quan es produeix una celebració puntual, és equiparable a quan es realitzen activitats relacionades amb l'EPVA amb finalitats decoratives o que deriven en pràctiques anecdòtiques. Per tant, cal una pràctica artística significativa de les activitats de la matèria, articulades a partir de la lectura crítica d'imatges i la cosciència del poder simbòlic.

4.4.2. *El Libro Blanco de la Educación Intercultural* (fonament estratègic i marc conceptual)

El document del *Libro Blanco de la Educación Intercultural* s'articula a partir de les bases conceptuals sobre les quals s'ha de fonamentar la formació del professorat en un context de multiculturalitat. Es parteix des del reconeixement dels processos de transformació de les societats europees, on la diversitat cultural no és una excepció sinó un element estructural.

Va ser elaborat pel *Projecte Comenius*, un grup de treball europeu de caràcter supranacional, per tal de definir l'estàndard de formació en l'àmbit europeu, fet que dota al *Libro blanco* d'una bona legitimitat política i acadèmica destacable i fiable. No només es dirigeix al professorat sinó també als responsables polítics, institucions educatives, a formadors de formadors i a educadors de tots els nivells, en general.

S'ha sel·leccionat aquest document perquè suposa una proposta de principis, objectius i temes d'estudi per a la formació del professorat dins d'un model intercultural a partir de l'establiment d'un marc teòric i conceptual sobre la interculturalitat. El valor està, principalment, en oferir un diagnòstic global amb propostes de mesures estructurals sobre polítiques educatives, formació, courrículum i organització de centre. És un fonament conceptual i polític.

A banda, també es basa en el caràcter d'urgència de la formació intercultural com a competència del professorat, no com a una formació opcional. El document s'acaba convertint en un instrument fundacional estratègic i no normatiu, on el seu objectiu no és regular sinó orientar al professorat proposant un marc de referència per a totes les formacions docents: inicial, permanent i institucional.

La perspectiva sobre diversitat que es presenta és com a normalitat constitutiva de la societat actual, amb la necessitat que implica el fet de renovar la competència docent integrant l'educació intercultural com a una meta democràtica, basada en la igualtat. El seu vincle curricular és especialment amb les competències i la formació del professorat i el disseny del currículum.

Igual que la *Guia INTER*, tampoc és un document centrat en l'EPVA, però el fa aplicable a l'àmbit artístic perquè insisteix en el desenvolupament de competències expressives i el coneixement de llenguatges culturals a partir de la reflexió de les mateixes representacions, destacant la necessitat del reconeixement de l'alteritat com a legítima i no com a un problema basat en la diferència.

En aquest document, es planteja, també, la renovació de competències a partir d'un procés actiu i no només teòric, on hi ha una orientació metodològica basada en la reflexió crítica, el debat formatiu, la formulació de preguntes de caràcter essencial i el replantejament de les pràctiques i el contingut emprat pel professorat, posant el rol docent al centre de la qüestió.

4.4.3. El Libro blanco de la Educación Artística (diagnòstic i proposta de reforma)

El document del Libro blanco de la Educación Artística (López Fernández Cao, 2021) és un diagnòstic crític de l'estat de

l'educació artística a nivell nacional, dins d'un context de canvi legislatiu constant i la recent LOMLOE. No és tan sols un anàlisi conceptual sinó que també és estructural ja que constata com l'educació artística ocupa (i és percebuda) una posició marginal en quant a càrrega lectiva, reconeixement i especialització docent[13].

Aquest document, neix de les accions i reivindicacións de diversos docents de l'àmbit artístic i de la plataforma professional #EducaciónNoSinArtes que impulsen propostes de millora que es dirigeixen al Ministeri d'Educació. Per tant, aquest Libro Blanco de l'Educació Artística té un fort caracter professional i corporatiu, amb legitimitat acadèmica que es vincula amb altres agents internacionals com la UNESCO, la Comissió Europea o l'INSEA.

No és pas un document normatiu sinó que pretén treballar més des de l'estratègia i la formulació de propostes amb la finalitat de fonamentar la necessitat de l'especialització en EPVA a l'Educació Primària i també la creació de la figura de coordinació d'accions artístiques i culturals dins del centre.

La seva proposta parteix d'un punt de vista conceptual que defensa un canvi de paradigma sobre l'EPVA: no s'ha d'entendre com a una matèria complementària sinó com a un eix fonamental del pensament crític, la creativitat i la competència cultural i mediàtica. Insisteixen molt en la necessitat d'alfabetització visual en la societat digital actual.

Les seves propostes tenen un fort vincle amb les competències claus, especialment amb la competència en consciència i expressions culturals (CCEC) del currículum, el desenvolupament de la creativitat, la intel·ligència emocional i el pensament crític. Apunten també, a que la formació del professorat és un element clau en els dos àmbits de l'educació bàsica: educació primària i educació secundària.

El Libro Blanco de l'Educación Artística no s'articula específicament dins dun marc interculutral, però defensa l'EPVA com a espai de mediació cultural i d'inclusió social. Proposen accions artístiques que vinculin escola i comunitat, així com propostes que redueixin l'abandonament escolar.

En resum, Libro Blanco de l'Educación Artística és un instrument que proposa una sèrie de reformes sectorials que pretenen posicionar l'art dins del sistema educatiu a través del desenvolupament competèncial. A diferència del Libro Blanco de l'Educación Intercultural que se centra més en un formular un marc tranversal, aquest document se centra més aviat en l'EPVA des de diverses dimensions, sense entrar en matèria de l'educació artística intercultural.

4.4.4. Comparativa documental i estat a Catalunya

En aquest subapartat es presenta una taula comparativa (Taula 06) elaborada a partir de la lectura de diverses dimensions dels tres documents de referència de la recerca que articulen el discurs contemporani, conceptual i normatiu sobre la diversitat cultural i la inclusió a l'educació: El Libro Blanco de la Educación Intercultural, El Libro Blanco de la Educación Artísticai i la Guia INTER.

L'anàlisi d'aquests documents ha permès identificar les diferències i les similituds sobre diversitat cultural, el paper de l'educació artística i la responsabilitat del sistema normatiu educatiu per la construcció d'una societat més justa i inclusiva. La comparativa no és tan sols un exercici teòric documental sinó que és una eina per interpretar com el marc català s'alinea o es tensiona amb els referents de caràcter normatiu, centrat en la formació del professorat, l'accessibilitat de l'educació artística i la gestió pedagògica que es fa de la diversitat a l'aula.

[13] En el cas de l'educació primària, no es disposa d'especialista en Educació, Plàstica, Visual i Audiovisual ja que no existeix l'especialitat en sí mateixa, a diferència de l'especialita de Música o d'Educació Física.

Taula 06_ Comparativa de documents de referència per a la recerca

Dimensió	*Libro Blanco de la educación intercultural* (2010)*	*Libro Blanco de la Educación Artística (2021)**	*Guia INTER* (educació intercultural)(2006)*
Context geogràfic	Nacional (Espanya)	Nacional (Espanya)	Nacional (Espanya)
Àmbit	Diagnòstic i reforma del sistema	Revisió i redefinició de l'educació artística en el sistema educatiu i en el currículum	Guia pràctica d'aplicació de l'educació intercultural als centres
Finalitat principal	Definir la formació del professorat en educació intercultural	Evidenciar el valor estructural de l'educació artística i orientar la millora curricular i institucional	Garantir la igualtat d'oportunitats i d'inclusió reconeixent la diversitat cultural
Continguts	• Diagnòstic de la situació • Escassetat de recursos • Especialització docent en totes les etapes	• Fonaments epistemològics de l'educació artística • Competències • Cultura visualç • Formació docent	• Estratègies de gestió de la diversitat • Relació centre-família-comunitat • Pràctiques inclusives
Perspectiva sobre diversitat/ inclusió	• Normalització sobre la diversitat • Urgència de la formació docent	• Diversitat cultural com a font d'enriquiment • L'art com espai per construir la identitat i la inclusió	• Diversitat dels membres de la comunitat educativa • El centre com a espai segur per reconèixer i valorar la pluralitat
Orientació teoricopràctica	Diagnòstica i com a proposta política/ formativa	Conceptual i estratègica amb orientacions pel curriculum	Orientativa pràctica i didàctica
Destinataris principals	Autoritats polítiques educatives, formadors, universitats, docents	Docents, administració educativa, responsables del curriculum	Docents i comunitat educativa

Taula 06: Anàlisi comparativa per dimensions dels tres documents de referència per a la recerca. Autoria pròpia.
**En ordre no cronològic perquè s'han ordenat per concreció.*

L'anàlisi comparativa entre els tres documents manifesta una estructura coherent, que ajuda a situar-los dins de diferents nivells d'intervenció seguint unes dimensions concretes: El Libro Blanco de la Educación Intercultural, opera en clau de diagnòstic i de reforma del sistema educatiu, El Libro Blanco de la Educación Artística, és un diagnòstic sectorial i proposta millores estructurals concretes centrades en l'EPVA, i la Guia Inter, en canvi, se centra més en estratègies pedagògiques generals aplicables als centres.

Pel que fa al camp de la diversitat cultural i la inclusió, el Libro Blanco de la Educación Intercultural i la Guia Inter coincideixen en el fet que la pluralitat no es concep com una problemàtica que s'hagi de gestionar sinó més aviat com a una condició social estructural de l'educació contemporània i que ha de ser reconeguda, valorada i integrada pedagògicament.

Si bé coincideixen en aquest punt, també es diferencien e com s'aborda aquesta diversitat: per una banda, El Libro Blanco de la Educación Intercultural se centra en la necessitat urgent i imperativa de la formació del professorat i en la normalització institucional de la diversitat, i la Guia INTER concreta la visió general en pràctiques concretes de centre basades en la relació amb les famílies, la comunitat o la construcció d'espais educatius segurs per exposar aquesta diversitat.

Tanmateix, el Libro Blanco de la Educación Artística no se centra explícitament en la interculturalitat però legitima l'art com a espai de desenvolupament cultural, de pensament crític i d'alfabetització visual i crea les condicions estructurals perquè la diversitat es pugui treballar amb un enfocament intercultural.

Hi ha una tensió rellevant entre el discurs i la pràctica a Catalunya. Des d'aquest punt de partida, hi ha la guia normativa, el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, on assumeix la responsabilitat l'ELIC (Equips d'assessorament i suport a la Llengua, interculturalitat i cohesió social), però a la pràctica, la implementació efectiva dels principis de l'educació artística centrada en la diversitat cultural està condicionada per la formació o la predisposició del professorat o els recursos disponibles.

En definitiva, l'anàlisi del Decret 150/2017 (Taula 07) evidencia que la normativa catalana assumeix formalment els Tensió entre el marc normatiu i la pràctica real. Manca de recursos materials i de personal. Depèn de la voluntat i la implicació dels docentsprincipis de la inclusió i la diversitat, però no desenvolupa un concreció disciplinar ni tampoc ofereix mecanismes específics a l'educació artística per treballar la diversitat cultural. Aquesta absència reforça encara més, la tensió entre el discurs normatiu i la realitat.

Sobre la perspectiva de l'*Agenda de Seül*, planteja certs reptes significatius en l'àmbit de Catalunya: *com es pot entendre l'educació artística més enllà d'un complement curricular? Com es pot plantejar com a un espai privilegiat pel desenvolupament de la participació, la inclusió i la construcció d'una ciutadania cultural?* L'enfocament contrasta amb la realitat dels centres educatius on les arts continuen ocupant una posició perifèrica dins del currículum, limitant el potencial que té l'àmbit artístic com a eina de transformació social i de pensament crític.

Per acabar, la *Guia INTER* es vincula més en el marc transferible català, perquè proposa una concepció de centre educatiu connectat a la comunitat intercultural, fent que la diversitat d'alumnat i famílies sigui tractat com a recurs pedagògic. Per tant, la distància del model actual comparat amb el que es proposa a la *Guia INTER* a partir de pràctiques reals d'aula reforça una de les idees centrals de la recerca: la inclusió i la diversitat cultural aplicada a l'ensenyament de les arts no depenen únicament del marc normatiu sinó que, decisivament, depèn de les identitats dels professionals docents, de les seves creences, de les seves motivacions i de les seves pràctiques quotidianes.

Taula 07_ Anàlisi del Decret 150/2017 d'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu (Catalunya)

Dimensió d'anàlisi	Contingut o descripció	Lectura crítica sobre diversitat cultural en relació a l'educació artística
Àmbit	Normativa jurídica de regulació de l'atenció de l'alumnat. És de caràcter obligatori per a centres publics i concertats	Opera en un nivell normatiu general on es defineixen el principis però no concreta metodologies específiques
Inclusió	Principi rector del sistema educatiu. Atenció de l'alumnat amb necessitats educatives espcífiques atesos dins del sistem a ordinari	Estructural i sistèmica que s'alinea amb el discurs internacional. No es limita a atendre la diversitat funcional sinó que es refereix a la diversitat en sentit àmpli
Diversitat	Forma part en la normalitat educativa	Coincideix en el marc intercultural de la diversitat com a condició estructural. No es desenvolupa la dimensió cultural o artística com a eina pedagògica
Finalitat principal	Assignar funcions als centres, equips directius, ELIC, EAP…	• Responsabilitat sistèmica. • La seva aplicació recau en el personal docent, generant dependència de la formació docent
Mesures	Mesures universals (DUA), addicionals i intensives per atende a l'alumnat	Estructura clara, però no especifica com les matèries poden contribuir a aplicar les mesures.
Formació docent	Reconeixement de la necessitat de la formació docent	No concreta l'especialització necessària ni aborda la formació artística
Víncle amb el currículum	Currículum flexible i adaptat a l'alumnat	No es desenvolupen pràctiques artístiques comunitàries
Dimensió comunitària	Coordinació dels serveis externs	No es desenvolupen pràctiques artístiques comunitàries
Aplicació real	Dependència dels recursos materials i personals disponibles de l'organització dels centres	Tensió entre el marc normatiu i la pràctica real. Manca de recursos materials i de personal. Depèn de la voluntat i la implicació dels docents

Taula 07: Ànalisi del Decret 150/2017

En conjunt, la comparació evidencia que des del pla internacional com estatal, hi ha un consens sobre el valor i la necessitat d'abordar la diversitat cultural com a eix educatiu, tot i que també s'evidencia el buit, a nivell Català, que no es resol únicament amb polítiques o guies didàctiques, suposant un espai de tensió entre el discurs institucional i la pràctica docent.

Així, els tres documents suposen un marc de referència, però també poden ser vistos com un mirall crític de la situació actual i que permet problematitzar fins a quin punt el sistema educatiu català (centrat en l'ESO) està en condicions de sostenir l'educació artística des d'una perspectiva realment intercultural i inclusiva.

4.5. Projectes, recursos i iniciatives de mediació cultural amb impacte en l'educació artística en l'àmbit català

La societat catalana, tal com s'ha esmentat amb anterioritat, és cada cop més diversa i més complexa. La mediació cultural[14] és una eina clau per establir nexes i ponts entre institucions educatives, pràctiques artístiques i contextos socials diferents.

Dins de l'educació artística, la mediació cultural permet passar del model de transmissió del coneixement sobre art de manera tradicional a l'obertura d'espais on l'experiència i el diàleg col·lectiu ja construeixen en si diversos significats, fet que l'art actuï com a llenguatge, com a procés, però també com a crítica.

Hi ha diversos projectes i iniciatives en actiu que es desenvolupen en el context català i que ajuden a exemplificar diverses maneres d'articular aquesta mediació cultural aplicada a les aules. Són programes i pràctiques que posen en contacte i en xarxa als diversos actors (artistes, institucions, col·lectius, centres educatius…) que poden contribuir en l'enriquiment de l'educació artística a partir de diversos mètodes com la participació i la interdisciplinarietat. Les experiències sorgides d'aquests projectes deixen veure el valor i el potencial que té l'art com a espai de trobada entre la diversitat cultural, la identitat i el pensament crític i, a la vegada, renovar pràctiques docents.

A partir de l'anàlisi de projectes educatius com ara l'*araArt*, el *FlipArt* i propostes del MACBA i agrupacions d'artistes, s'evidencia com la mediació cultural incideix de manera significativa i connectada amb les experiències reals de l'alumnat. Les experiències ajuden a entendre la mediació no com a un recurs que complementa l'educació, sinó com a element necessari i estructural per construir relacions entre la comunitat educativa i el seu entorn cultural. El primer programa a destacar és l'*araArt,* que és un programa d'innovació pedagògica que ofereix el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Aquesta iniciativa, busca promoure la transformació pedagògica dins dels centres educatius a partir de projectes artístics proposats pels mateixos docents del centre.

En aquest projecte, s'estableix una col·laboració entre centres i agents artístics externs que formen part de l'entorn més pròxim, per a fomentar competències expressives, creatives i crítiques de l'alumnat, així com l'ús dels equipaments culturals i entitats artístiques de proximitat. La durada del projecte araArt és de tres anys i inclou un acompanyament professional de la institució de referència (aporten coneixement tècnic, metodològic, etc.) però no inclou cap mena de material ni de dotació econòmica pel centre. Requereix un equip impulsor que guií a la resta del claustre.

L'ACVIC (Centre d'Arts Contemporànies) i el CRP d'Osona ofereixen el programa Art i Escola que té una dinàmica semblant a l'*araArt*, esmentat amb anterioritat, on diverses institucions (EASD Vic, UVIC, UB…) col·laboren amb els centres educatius a partir d'un tema central que varia cada curs. Es designa un assessor que guia als docents per tal de guiar-los i assolir els objectius previstos del programa.

En la línia dels programes centrats en les col·laboracions més extenses en el temps hi ha *En Residència* (artistes als instituts) dirigida pel Consorci d'Educació de Barcelona tot i que també hi poden participar centres d'altres territoris com Lleida (en el cas del curs 2025/2026).

Cada curs, diversos artistes fan la residència en un instituts d'educació secundària (també pot incloure Cicles Formatius) designats pel Consorci i durant aquest temps, treballen en consonància a partir de l'obra de l'artista resident, fet que fomenta que l'alumnat pugui formar part del procés creatiu o de l'obra i ser testimoni de com es duu a terme. No és un programa específic en diversitat cultural, però hi ha molta diversitat d'artistes i de processos creatius, així com de llenguatges artístics (arts visuals, dansa, dramatúrgia…).

Un altre programa semblant és *Espais C* i també és promogut pel Consorci d'Educació de Barcelona, tot i que presenta dos matisos destacables: se centra en escoles d'educació primària i el centre cedeix un espai (anomenat espai-taller) per a l'artista per dur a terme la seva creació, comprometent-se a què grups d'alumnat puguin entrar i participar amb l'artista. Coordinen els artistes amb altres institucions com Fabra i Coats o la Fundació Antoni Tàpies, conjuntament amb la Universitat Autònoma de Barcelona.

El següent recurs és el *FlipArt*, de la Diputació de Barcelona, que se centra incentivar l'accés a les arts dels joves, per una banda, i apropar els professionals de les arts als centres educatius, especialment als instituts (sigui d'ESO i Batxillerat, com de Cicles Formatius). No té un format de residència sinó que el seu format és més aviat de càpsules d'activitats.

Aquestes activitats vinculades al *FlipArt* són diverses i es poden materialitzar en tallers, col·loquis, visites i xerrades dels artistes de manera puntual, és a dir, es diferencia del programa En Residència perquè no formen part de l'estructura de l'institut. Tampoc és un programa que se centri especialment en la diversitat cultural o la interculturalitat de manera directa, però sí que incorpora artistes d'orígens i contextos diversos en el repertori dels que participen en el programa.

Cada curs, diversos artistes fan la residència en un instituts d'educació secundària (també pot incloure Cicles Formatius) designats pel Consorci i durant aquest temps, treballen en consonància a partir de l'obra de l'artista resident, fet que fomenta que l'alumnat pugui formar part del procés creatiu o de l'obra i ser testimoni de com es duu a terme.

No és un programa específic en diversitat cultural, però hi ha molta diversitat d'artistes i de processos creatius, així com de llenguatges artístics (arts visuals, dansa, dramatúrgia…).

En conclusió, aquests programes i iniciatives evidencien una estratègia centrada a eliminar la principal barrera entre artista/institució i centre educatiu per acostar l'art a l'alumnat. Sota els dos tipus de propostes (llarga estada d'artistes en residència o bé activitats puntuals) contribueixen a apropar l'art a l'alumnat a través de la mediació cultural com a recurs per posar-los en contacte directe amb els agents creadors.

Aquestes propostes no sempre van dirigides a la diversitat cultural o a la interculturalitat com a tema central sinó que més aviat, incorporen espais oberts on es pot arribar a reconèixer la diferència en tots els seus àmbits (culturals, racials, religiosos…), renovant així, les pràctiques docents de l'EPVA i consolidant una educació més oberta i relacionada amb la realitat cultural de l'alumnat i el seu entorn.

[14] Mediació cultural entesa com a procés dialògic i relacional.

Part II

Marc Metodològic

• **CAPÍTOL 5.** DISSENY TEÒRIC I METODOLÒGIC

Capítol 5.

DISSENY TEÒRIC I METODOLÒGIC

5.1. Anàlisi de la recerca

El disseny metodològic que segueix la investigació se centra, bàsicament, en un enfocament qualitatiu on, si bé es fa servir una tècnica de recollida de dades quantitatives i qualitatives, el gruix de la investigació es recolza en la metodologia qualitativa.

Cal especificar que les perspectives que es prenen per dur a terme aquesta investigació són, bàsicament, a partir dels enfocaments dirigits a diversos punts de vista subjectius (els discursos del professorat sobre la diversitat cultural) i la descripció de situacions socials (pràctiques i metodologies docents aplicades a l'aula).

Des de la perspectiva de l'enfocament dirigit als diversos punts de vista subjectius, l'ús de les posicions teòriques en referència a la fenomenologia i a l'interaccionisme simbòlic seran fonamentals per entendre aquesta subjectivitat dels docents partícips en la mostra de la investigació. Els mètodes de recollida de dades d'aquest enfocament són a partir del qüestionari (1a fase) amb preguntes obertes de caràcter subjectiu i les entrevistes (2a fase) a un grup reduït de la mostra de caràcter mixt: narratives i semiestructurades.

Tanmateix, per poder dirigir la perspectiva de descripció de situacions socials cal una posició constructivista, a partir de mètodes de recollida de dades com són els diaris artístics d'aula (3a fase).

El sentit pràctic de Bourdieu (2007) defineix molt bé les situacions on els docents han de prendre decisions i dur a terme pràctiques basades en l'actuació adequada en el menor temps possible com a resposta a situacions d'urgència que requereixen acció i on no hi ha temps per a la reflexió.

El sentit comú sorgeix d'aquests processos d'interpretació i significació de la realitat (influenciats per l'habitus i el domini pràctic de l'assignatura) i molts cops escapen de la consciència del professorat aportant una sensació de naturalitat i de control gairebé automàtics.

5.1.1.Anàlisi crítica del discurs (ACD)

La definició inicial de l'objectiu de la investigació marca clarament la deriva metodològica i estableix els marges i límits de la mateixa investigació. En aquest cas, no es busca complir un postulat sinó la generació de nou coneixement a partir d'un procediment inductiu guiat per les preguntes d'investigació i els objectius generals i que avança a partir de la construcció teòrica i el sorgiment de categories d'anàlisi noves.

La necessitat d'abordar la investigació a partir de l'anàlisi del discurs sorgeix de la consideració inicial de la relativitat del discurs (Santander, 2011) on l'opacitat del discurs, mediada a partir de les aparences entre les idees i la realitat, fa que el nivell d'informació present a la superfície pugui eclipsar allò que actua a la realitat, que pot ser no visible, conscientment o inconscientment.

Partint de la lingüística semiològica de Saussure (1997) els signes a analitzar, tant del discurs oral com del discurs escrit i a banda de representar i comunicar, tenen una funció semiòtica on hi ha una generació de significat a partir de símbols de diversa natura que contribueix a ampliar la mirada dels signes a analitzar amb relació al context social i el dota de valor extralingüístic.

Dins de la metodologia qualitativa, aquesta investigació es basa en l'anàlisi crítica del discurs (ACD) de Fairclough (1992) i Van Dijk (2000), i a partir de la concepció activa del discurs (Austin, 1982) on s'atorga la capacitat activa del llenguatge d'acció que permet entendre l'acte discursiu com a mètode d'acció del professorat.

La seqüència pragmàtica de l'ACD aplicat a la investigació i la cerca sobre els discursos del professorat d'arts i la diversitat cultural parteix del discurs com a pràctica social que permet, no tan sols analitzar el discurs pròpiament com a una forma d'acció del professorat.

Cal dir que en aquesta investigació també s'ha tingut en compte la teoria discursiva i, en particular, la teoria de l'habitus de Bourdieu (2000) que intervé a partir de la interacció social entre docents de l'especialitat i que a més, influeix en les seves creences, percepcions i pràctiques educatives, així com la relació del concepte "camp" que delimita els espais socials dels subjectes, en aquest cas docents, en l'àmbit educatiu i totes les normes i la forma del capital cultural que són valuosos per a la investigació.

D'altra banda, també cal centrar-se en Bourdieu i en la teoria de l'habitus a partir de la reproducció social on a partir d'aquesta, els docents tendeixen a compartir una sèrie de característiques socials, quant a la posició i a l'estructura social, i per tant tendeixen a imitar patrons ja establerts en l'entorn educatiu.

Aquest tipus d'anàlisi inductiva permet detectar nous patrons i categories emergents a mesura que es van revisant les dades recollides, a partir de les eines metodològiques, de manera natural. Aquest fet proporciona un entorn flexible que permet explorar l'objecte de la investigació, ja que és un tema molt complex, però molt acotat a l'àrea geogràfica de Catalunya i que afecta una especialitat docent concreta i minoritària.

5.1.2. Arts-based Research (AbR)

A l'última fase de la recerca, s'ha optat per la recerca basada en les arts (*Arts-based Research*, d'ara endavant AbR), seguint principalment la proposta de Patricia Leavy (2019). Aquest marc metodològic basat en les arts, és especialment útil perquè permet interpretar dades a través de processos creatius i creacions de caràcter artístic i expressiu, per tant, és coherent amb el tipus de col·lectiu investigat i amb la recerca en general, vinculant les percepcions i les identitats de les docents amb l'alteritat i la diversitat cultural.

Així, l'AbR dota a la recerca d'un enfocament que se surt de la descripció verbal a partir de la incorporació d'altres formes d'expressió (collage, il·lustració, pintura, etc.) que poden ser catalitzadores de reflexions més profundes o complexes de definir amb paraules. Segons Leavy (2019), l'AbR permet accedir a dimensions de caràcter més subjectiu, afectiu i simbòlic que són difícils de definir a partir de tècniques més tradicionals.

El contingut d'aquesta fase no només aporta dades sinó que presenta tot un procés de reflexió i d'autoconeixement, conjuntament amb un posicionament identitari de les docents, ja que s'interpreta la seva pròpia identitat professional a partir, també, de les seves interaccions amb l'alumnat.

Per tant, l'ús de l'AbR permet ampliar el ventall d'informació per la recerca i dotar-la d'una comprensió molt més rica i complexa de les pràctiques docents en el context català actual.

Aquest procedir inductiu proporciona un marc incert on es pretén obtenir dades interessants a partir del mateix procedir analític i empíric que puguin ser de profit per l'àmbit de l'educació actual.

5.2. El mètode d'investigació

El mètode d'investigació escollit per a aquesta recerca es basa en un enfocament qualitatiu, especialment de caràcter interpretatiu, orientat a conèixer i a comprendre els discursos, l'ús de pràctiques docents i el posicionament del professorat d'EPVA amb relació a la diversitat cultural.

L'objecte de la recerca, no és obtenir una representativitat estadística de la situació a Catalunya, sinó que més aviat se centra a aprofundir en la significació que els docents poden atribuir a l'experiència docent i a les dinàmiques interculturals que sorgeixen durant el dia a dia a l'aula.

Tot això fa necessari el mostreig i la selecció de casos es realitzen de manera intencional i estratègica, prioritzant la qualitat informativa per sobre de la quantitat dels casos.

5.2.1. Idoneïtat de la recerca

El disseny d'aquesta recerca, parteix d'un enfocament qualitatiu basat en diferents fases de recollida d'informació per tal d'abordar els objectius de la recerca. La diversitat cultural i la identitat són conceptes tractats de manera contextual, ja que la seva construcció es realitza a partir de la negociació entre la pràctica i la realitat a l'aula. L'enfocament és centrat en els significats, les experiències i els discursos del professorat d'EPVA resulta el més encertat.

La recerca, inclou, realment, quatre fases d'aproximació que enforteixen tot el conjunt:

Les quatre fases construeixen un disseny metodològic que garanteix l'aproximació de manera integral als discursos del professorat participant a la recerca.

Fase 0. Recerca i anàlisi documental: s'ha elaborat un recopilatori, una anàlisi i una interpretació de tots aquells referents contextuals i teòrics i documents pedagògics que poden ser vinculants per la recerca com a estat de la qüestió i marc curricular. És una fase important per aquesta recerca perquè assenta les bases de la resta de fases, així com les dimensions de la recerca. Els documents més destacats han estat els currículums catalans (antic i actual) i l'estatal, així com la Guia Inter i documents vinculats a acords sobre diversitat cultural a l'educació (Agenda Seül, Agenda 2030 i Libro Blanco de la Educación Intercultural i el Libro Blanco de la Educación Artística).

Fase 1. Recollida i anàlisi inicial de dades del qüestionari: permet obtenir una visió general de la situació del professorat d'EPVA en relació amb la diversitat cultural i quins punts o elements es consideren més importants. Tot i que pot semblar una eina mixta (disponible a l'annex), no busca representar una estadística quantitativa sinó més bé presentar-se com a eina qualitativa,



FIGURA 01: Autoria Pròpia. Esquema visual de l'esquema de fases de la recerca.

dibuixant un mapa de posicions, vivències o tendències i, a més a més, connectar amb el professorat disposat a col·laborar en la recerca.

Fase 2. Recollida i anàlisi de dades de les entrevistes: en aquesta fase, les entrevistes semiestructurades permeten explorar algunes experiències i tensions que han experimentat les docents amb més detall. També ajuda a comprendre la lògica interna que configuren les seves intervencions a l'aula.

Fase 3. Recollida i anàlisi de dades dels diaris artístics d'aula: és el nucli profund transformador essent la culminació de la recerca, ja que és una fase que permet accedir a una sèrie de processos d'autocomprensió per part del professorat. Es basa en l'*Arts-based research*, combinant el registre visual, amb la reflexió pedagògica, la narració espacial i experiencial, situant al docent al centre, com a subjecte pensant, per interpretar la seva pròpia pràctica.

Les fases es complementen: la fase documental aporta el corpus teòric estructural, el qüestionari elabora una visió panoràmica, les entrevistes permeten explorar en profunditat i, per finalitzar, els diaris artístics inclouen la dimensió més interpretativa i reflexiva, fet que permet triangular de manera sòlida la recerca, dotant-la de coherència.

5.2.2. Criteris de selecció i característiques dels participants

La recerca de participants s'ha elaborat a partir del mostreig intencional i estratificat, combinant diverses estratègies en la investigació qualitativa. El procés de la recerca amb les participants es va desenvolupar en tres fases (qüestionari, entrevistes i diaris artístics), amb una reducció progressiva de participants deguda al tipus d'informació requerida en cada moment. La validació i correcció del qüestionari es va sol·licitar a tres experts vinculats a l'educació artística.

A) Mostreig intencional i estratificat a partir del nivell d'experiència docent en l'assignatura d'EPVA a l'ESO (presa de contacte): la divisió en estrats d'experiència és important perquè pot influir directament en l'habitus (Bourdieu, 2007) professional, en com es gestionen els reptes que sorgeixen a l'aula i com es construeixen els significats associats a la pràctica docent.

B) Casos per intensitat representativa de la informació proporcionada (segons resultats fase 1 -qüestionari): s'ha pogut seleccionar aquelles docents que parteixen d'experiències amb la diversitat cultural a partir de les seves respostes al qüestionari. Els casos escollits ofereixen a la recerca informació valuosa i profunda per comprendre com es viu la diversitat cultural i com es conceptualitza quan és rellevant per a la pràctica educativa de l'EPVA.

Taula 08_Resum de característiques de les participants

							FASES		
Nom anònim	**Codi docent**	**Nº ordre qüestionari**	**Formació universitària**	**Pla univ.**	**Form. ped.**	**Grup d'experiència**	**F1**	**F2**	**F3**
Sònia	DN3	15	Belles Arts-UB	PreB	CAP	Novell	✓	✓	
Elna	DM1	4	Belles Arts-UB	PreB	CAP	Mitjà	✓	✓	✓
Marina	DC4	29	Belles Arts-UB	PreB	Màster	Mitjà	✓	✓	✓
Laura	DE2	19	Belles Arts-UB	PreB	CAP	Experimentat	✓	✓	✓
Laia	DS2	3	Belles Arts-UB	PreB	CAP	Sènior	✓	✓	
Melissa	DU4	10	Belles Arts-UB	PreB	CAP	Sènior	✓	✓	✓
Neus	DT3	28	Belles Arts-UB	PreB	CAP	Sènior	✓	✓	

Característiques docents entrevistats. Creació pròpia
*PreB: Abans de l'aplicació del Pla Bolonya
**CAP: Certificat d'aptitud pedagògica

C) Casos típics (fase 2 - entrevistes): totes les docents participants en l'estudi tenen formació universitària en Belles Arts, tot i que es pot accedir a la professió amb estudis universitaris en disseny o arquitectura, representant els estudis majoritaris d'accés al col·lectiu. S'ha intentat mantenir la proporció de representació sorgida en el qüestionari previ en els casos de l'experiència i de la possessió del Màster (molt pocs participants) com a formació pedagògica (la resta, comptaven amb el CAP). Per tal de mantenir una proporció similar que no distorsioni la composició inicial i evitar biaixos de sobrerepresentació, la selecció dels docents per participar en les entrevistes es va realitzar de manera intencional per garantir la diversitat de perspectives i experiències d'acord amb l'experiència docent manifestada.

D) Mostreig per conveniència (fase 2 i 3): tot i seguir criteris teòrics, també hi ha un component de conveniència, especialment a la segona i a la tercera fase de la recerca, vinculat a la disponibilitat de participació del professorat. La decisió de participació és totalment voluntària i compromesa. La conveniència no ha afectat ni condicionat el rigor, ja que s'han incorporat docents que complien els criteris anteriors.

Cal especificar que el qüestionari de la fase 1 era anònim i el professorat tenia l'opció de mostrar interès en la investigació i la possibilitat de deixar el seu email pel seu posterior contacte, acció que van realitzar 16 docents dels 29 que van respondre el qüestionari.

Els participants per fase (Taula 08):
- Fase 1: 29 participants
- Fase 2: 7 docents
- Fase 3: 4 docents

L'estructura esglaonada permet combinar la profunditat i la intensitat d'anàlisi.

5.3. Recollida i metodologia d'anàlisi de la informació

5.3.1. Recerca documental

Expectatives i finalitats de la recerca documental

Les finalitats d'utilitzar la recerca documental per recopilar informació i conceptes rellevants per fonamentar la investigació són:

1. Comprendre el context educatiu actual les polítiques educatives, els enfocaments o propostes pedagògiques sobre la diversitat cultural.

2. Explorar pràctiques docents actuals, les polítiques educatives, els enfocaments o propostes pedagògiques sobre la diversitat cultural.

3. Investigar sobre la formació docent, enfocaments curriculars actuals, les metodologies de treball i recursos que utilitzen els docents per a treballar la diversitat cultural a l'aula.

4. Conèixer l'estat actual d'altres investigacions de l'àmbit, investigacions, publicacions i estudis han indagat abans en les perspectives docents sobre la diversitat cultural a l'assignatura d'EVIP.

5. Investigar sobre la formació docent existent, programes de formació existeixen i quines institucions i associacions recolzen la formació docent dirigida a la diversitat cultural.

6. Situar la investigació en el marc tèoric, polític i legislatiu educatiu vigent: quines directrius governamentals i de diverses institucions educatives recolzen la implementació de la diversitat cultural a l'educació.

5.3.2. Organització i codificació de la informació

Per a la fase 0 (recerca documental) es va emprar el *software Mendeley* per tal de mantenir els documents focalitzats en un sol programa que facilités dur un control sobre les referències dels documents emprats. Per a referències de documents que es podien visualitzar en línia de manera puntual, però sense descarregar, es va utilitzar el plug in de *Zotero* per a *Chrome*.

Paral·lelament, es va organitzar la informació documental fent ús de diversos programaris. Es va utilitzar el *software* de *Nvivo* per tal d'elaborar una recerca qualitativa efectiva, i, pel que fa a les dades de caràcter quantitatiu obtingudes a la fase 1 (qüestionari), es van introduir al programari d'estadística *SPSS IBM Statistics* per tal de ser analitzades i creuades per tal de generar noves variables.

Les dades qualitatives en brut extretes del qüestionari es van obtenir a partir de *Google Forms* i es van processar a partir de *Microsoft Excel* pel seu etiquetatge, codificació i neteja, així com les dades obtingudes de les entrevistes.

La categorització emprada per organitzar i analitzar tot el volum de dades documental, del qüestionari i de les entrevistes de la recerca es recull en els següents temes centrals:

- Educació artística
- Diversitat cultural
- Pràctiques interculturals
- Currículum
- Pedagogia de les arts
- Formació inicial
- Formació permanent
- Decolonialitat

5.3.3. Anàlisi de la fase documental

L'anàlisi documental s'ha dut a terme a partir d'un procediment en el qual s'ha analitzat, de manera sistemàtica, els documents més rellevants vinculats al rol que adquireix l'educació artística amb el tracte de la diversitat cultural i la inclusió. L'anàlisi s'ha estructurat en tres fases:

1) Exploració i contextualització de la lectura dels documents: amb aquesta lectura s'identifica la finalitat, l'autoritat institucional, l'abast en termes d'audiència i el context de producció a partir dels termes següents:

a) Rellevància i impacte
b) Nivell (normatiu, orientatiu o estratègic)
c) Perspectiva sobre diversitat cultural i inclusió que es proposa
d) Vincle amb el currículum o la pràctica docent

2) Codificació mixta de conceptes (inductiu-deductiu):

a)Codis inicials (vinculats als objectius de la recerca): diversitat cultural, interculturalitat, inclusió, educació artística, art, pràctiques docents, identitat, alteritat.

b)Codis emergents: enfocament, pedagògic, orientació metodològica, treball de la diversitat com a recurs (reptes, problemàtiques), rol docent.

3) Interpretació comparativa crítica: comparant les orientacions entre els diversos documents, identificant tensions (especialment omissions) i coherències, analitzant la incorporació de la perspectiva intercultural i la inclusiva i a l'educació artística i la incidència potencial d'aquests documents a les pràctiques del professorat.

La informació recollida en aquesta fase documental ha estat inclosa en el marc teòric de referència per a la recerca. A partir dels marcs normatius, pedagògics i conceptuals que orienten l'EPVA, s'ha pogut establir el corpus inicial teòric que permet analitzar i interpretar els resultats de les fases posteriors centrades en el discurs del professorat i la seva relació amb l'educació artística basada en la diversitat cultural.

Per tant, aquesta fase no es tracta, únicament, d'una fase documental contextual sinó que també és estructural, ja que permet comprendre els significats i les mirades que han emergit al llarg de la investigació, orientant, així, una lectura global dels resultats de totes les fases.

5.3.4. El qüestionari inicial

Per començar, es va utilitzar el qüestionari anònim elaborat amb *Google Forms* com a primer punt de contacte entre el professorat i la investigació de manera que es va poder realitzar un mapa que permetia interpretar la situació actual dels discursos del professorat d'arts a Catalunya.

Per dur a terme la difusió d'aquest qüestionari en línia, es disposava de dos grups de comunicació entre el professorat de dibuix de Catalunya a través de les Xarxes Socials on es difonien diverses informacions relacionades amb la professió i les assignatures relacionades amb l'especialitat de dibuix (Educació Visual i Plàstica, Dibuix Tècnic, Dibuix Artístic i altres matèries del batxillerat artístic). La quantitat total de professorat d'arts que va rebre aquest qüestionari per aquesta via de difusió ascendeix a gairebé 350 persones.

D'altra banda, també es disposava de la xarxa de col·legiats del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya (COLBACAT) que va aportar una difusió més professionalitzada cap al col·lectiu, ja que és una institució amb diversos anys de recorregut i influència en les decisions polítiques sobre l'educació artística.

L'enquesta es va publicar el dia 11 de febrer de 2023 i es va tancar el dia 20 de març de 2023, obtenint un total de 29 respostes. Es va fer un primer llançament pels dos grups de WhatsApp de professorat d'EPVA, després es va fer difusió des de COLBACAT el 16 de febrer de 2023.

De la mateixa manera, es va sol·licitar la difusió per part de CoNCa (Consell Nacional de la Cultura i de les Arts) i van contestar que no es podia fer aquest tipus de difusió com a institució i recomanaven la difusió a través del COLBACAT.

Tanmateix, es va sol·licitar fer difusió a l'Institut de les Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, a l'Institut de les Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida i a l'Institut de les Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona, aquesta darrera va respondre la no disposició de la difusió perquè no era una investigació promoguda pel Departament d'Educació. No es va rebre resposta dels altres dos ICE's.

5.3.5.Processament de les dades del qüestionari: software i categorització de la informació

Dades i variables mètriques

Les variables quantitatives que s'han extret en aquest qüestionari han estat l'any de finalització dels estudis de Grau o Llicenciatura (ANYF) i els anys d'experiència docent del professorat (ANYSEXP).

Dades i variables qualitatives (no mètriques)
Per tal de comptabilitzar les respostes qualitatives es van agrupar en diverses categories depenent del sorgiment d'aquestes a partir del discurs escrit natural del mateix professorat.

La codificació de les respostes qualitatives es va realitzar a partir de l'establiment de relacions conceptuals amb el marc teòric present en la investigació.
Noves variables

Hi havia l'opció de generar de noves variables de dues maneres diferents: primer, calculant variables noves en funció de dades recollides d'una sola tipologia al qüestionari i segon, a través de la combinació de diferents respostes de diferents variables.

Càlcul de variables noves:

Pla docent previ o post Pla Bolonya: la intenció era, a partir de les dades de l'any de finalització dels estudis, fer una comparativa amb el pla antic i la implementació del Pla Bolonya a les Universitats del territori (Curs 07-08 per la Universitat de Barcelona - facultat de Belles Arts), però hi manca el sentit perquè tots els participants van iniciar els seus estudis abans de l'aplicació del Pla Bolonya i, per tant, no els va afectar el canvi de pla.

Generació de noves variables:

- Experiència docent i diversitat cultural alumnat
- Experiència docent i treball a l'aula
- Experiència docent i obtenció de la formació en diversitat cultural
- Experiència docent i importància diversitat cultural
- Criticisme envers el nou Currículum i experiència docent
- Criticisme envers el nou Currículum i l'aplicació a l'aula.
- Obtenció de formació sobre diversitat cultural i aplicació a l'aula

5.3.6. Transparència i validació de l'anàlisi dels diaris artístics d'aula

Es van elaborar un informe individual de cada diari sota el format del *Thick description* (Roller i Lavrakas, 2015) detallats i contextualitzats amb la informació que va proporccionar cada docent, conjuntament amb el seu anàlisi.

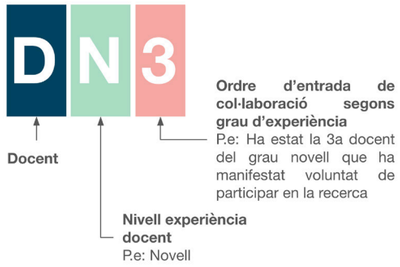
Per tal de validar les interpretacions i les anàlisis dels diaris, es van enviar els informes dels diaris a les docents sota la metodologia del *member check* (Lincoln & Guba, 1985; McKim, 2023).

5.4. Codificació dins de la recerca

5.4.1. Codificació de les docents

Per tal de garantir l'anonimat i gestionar tot el volum de dades, especialment de cites i material visual generades per les docents fruit de tota la recerca, s'ha establert un sistema de codificació per identificar i relacionar el contingut amb l'autora corresponent. Aquest sistema, ha permès organitzar la informació de manera sistemàtica.

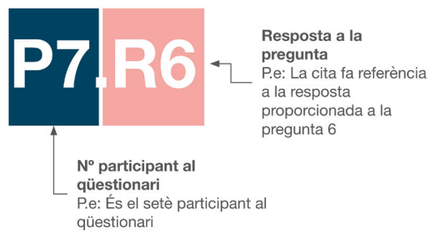
En el cas del grup experiència sènior, s'ha optat per trencar amb la codificació del grau d'experiència perquè podia dur a confusió, i s'ha estimat seguir amb les lletres de l'abecedari que succeeixen a la S (U i T).



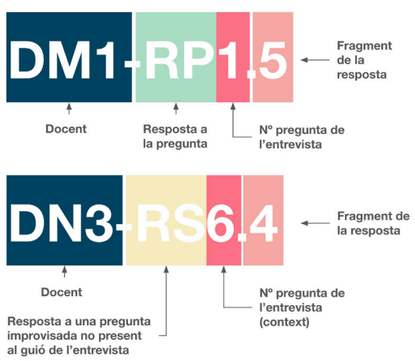
5.4.2. Codificació de les cites de les docents

En aquesta codificació de cites textuals cal distingir entre dues fases: la fase 1 del qüestionari i la fase 2 de les entrevistes:

Fase 1: Cites corresponents al qüestionari



Fase 2: Cites corresponents a les entrevistes



5.4.3. Codificació del material visual generat per les docents participants a la recerca



Pel que fa a la codificació de les imatges i material visual aportat per les docents, que provenen dels diaris artístics d'aula, es codifiquen a partir d'un sistema d'identificació que permet vincular-les a les seves autores i a la pàgina i l'ordre en la qual l'han posicionat en el seu diari.

5.5. Dimensions, segments i tematitzacions

Les dades recollides i el seu anàlisi en aquesta recerca s'han estructurat a partir d'un conjunt de dimensions analítiques que permeten treballar, organitzar i interpretar els discursos del professorat d'EPVA sobre la diversitat cultural.

Les dimensions sorgeixen a partir del marc teòric de la recerca, del procés de codificació i de l'anàlisi del corpus discursiu, fet que permet identificar els principals eixos que conformen les percepcions, les pràctiques i les experiències dels docents.

Des d'aquest procés, s'han establert segments i temetitzacions que han permès aprofundir i interpretar en els factors que influeixen en com s'interpreta i el treballa la diversitat cultural dins de l'aula d'EPVA. En especial, l'anàlisi se centra en les percepcions del professorat sobre la seva pràctica docent, la seva trajectòria professional i la seva formació, tant inicial com permanent.

5.5.1. Anàlisi de les percepcions del professorat d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual

La investigació se centra en les habilitats del professorat que treballa la diversitat cultural a l'aula on la formació inicial pedagògica del professorat condiciona el rol de docent d'EVIP, és a dir, l'habitus en el qual l'estudiant de professorat d'EVIP construeix la seva identitat pedagògica i la seva pràctica docent a imitar o a transformar segons les seves experiències en l'etapa formativa. Es produeix un encreuament de la percepció que tenen els futurs docents d'EVIP a partir de la priorització o la desestimació del camp pedagògic o del camp artístic, basats en l'actuació quotidiana i els seus esquemes de percepció (Alzamora et al., 2014) que poden acceptar o mostrar resistència cap al model educatiu.

La Taula 09 conté cinc dimensions del professorat d'EPVA a Catalunya amb els seus corresponents segments:

Dimensió 1. La competència pedagògica en diversitat cultural: en aquesta dimensió s'analitza el coneixement i les capacitats del professorat per comprendre i aplicar els principis de l'educació intercultural fonamentada en el reconeixement de la diversitat cultural com a element estructural de la societat, a partir de promoure pràctiques educatives inclusives (Banks, 2008; Nieto, 2010).

- Segment D1.S1. Coneixement teòric dels principis i conceptes que estructuren l'educació intercultural o processos d'aculturització: per a Banks (2008) i Aguado (2003), comprendre aquests conceptes és necessari per desenvolupar pràctiques educatives que reconeixen la diversitat i no se centrin en enfocaments assimilacionistes. Pel que fa a la pedagogia crítica, autors com Freire (1970) i Walsh (2009) destaquen la necessitat d'analitzar les relacions de poder i els contextos socials que influeixen en els processos educatius.

- Segment D1.S2. Habilitat de planificació i creació de recursos d'ensenyament inclusiu: es refereix a la capacitat dels docents per dissenyar estratègies pedagògiques que s'adaptin als contextos diversos. En l'àmbit de l'educació artística, Eisner (2003) destaca el potencial de les arts per expressar-se i generar diàleg cultural, mentre que Freedman (2003) se centra en integrar la cultura visual i les identitats viuals en el currículum.

Dimensió 2. El coneixement multidisciplinari: se centra en coneixements disciplinaris i culturals del professorat d'EPVA, ja que implica la integració de coneixements teòrics i pedagògics que permeten interpretar l'art com a fenomen cultural. Es planteja la necessitat de connectar l'art amb el context social i cultural en el qual es produeix (Hernández-Hernández, 2010; Freedman, 2003).

- Segment D2.S1. Domini teoricopràctic i metodològic de l'EPVA: coneixement dels principis bàsics de l'art, el disseny i les tècniques i materials propis de la disciplina. Es vincula amb la idea d'Eisner (2003) quan destaca que l'educació artística contribueix al desenvolupament del pensament creatiu i la comprensió de les diverses formes de representació.
- Segment D2.S2. Coneixements en justícia social, diversitat, igualtat, interculturalitat i història: s'analitza el coneixement dels docents sobre art, cultura i societat. En les perspectives de l'educació multicultural (Banks, 2008) i de l'educació crítica (Giroux, 1988; Walsh, 2008) destaquen la importància d'entendre les produccions artístiques dins de contextos socials i culturals diversos. Hernández-Hernández (2010) destaca com l'educació artística contribueix a desenvolupar una mirada crítica sobre la cultura visual actual.
- Segment D2.S3. Transversalitat de l'EPVA: la interdisciplinarietat és fonamental en l'enfocament educatiu contemporani, perquè d'aquesta manera, permet abordar fenòmens culturals complexos (Freedman, 2003).

Dimensió 3. L'adequació dels recursos didàctics: se centra en com el professorat selecciona i adapta els materials didàctics per treballar la diversitat a l'aula. Segons Banks (2008), incloure referents culturals (content integration) diversos és un pas clau per promoure l'educació multicultural. Per ampliar la representativitat, Freedman (2003) i Hernández Hernández (2010) també destaquen la importància d'incorporar diferents manifestacions culturals i visuals.

- Segment D3.S1. Selecció de materials i recursos per al treball de l'EPVA basada en la diversitat cultural: aquest segment analitza la capacitat d'identificar i seleccionar recursos didàctics del professorat que reflecteixin la diversitat cultural. Per a Gay (2010), l'ús de materials amb aquesta diversitat facilita la identificació de l'alumnat amb el contingut educatiu i es generen entorns més inclusius.
- Segment D3.S2. Creació de recursos propis: es refereix al disseny de materials didàctics que s'adaptin a les necessitats i característiques de l'alumnat. Segons Shulman (1987), el professorat ha de tenir la capacitat de transformar els coneixements de la disciplina en ensenyament comprensible per l'alumnat.

Dimensió 4. El foment de les competències de l'alumnat: en aquesta dimensió s'analitza el paper dels docents en el desenvolupament de les competències artístiques i socials de l'alumnat. Eisner (2003) defensa que l'educació pot contribuir al desenvolupament del pensament crític i la sensibilitat cultural. A més, segons Freire (1970) les metodologies de caràcter participatiu poden afavorir a la construcció de relacions de diàleg entre els estudiants.

- Segment D4.S1. Motivació de l'alumnat: com el professorat genera entorns d'aprenentatge estimulants per a l'alumnat. Segons hooks (1994), l'educació ha de fomentar la participació activa i promoure la curiositat i l'interès per a l'aprenentatge.
- Segment D4.S2. Guia en el desenvolupament de les habilitats artístiques, creatives i socials de l'alumnat: en aquest segment s'analitza com els docents, a través de les arts, poden fomentar formes de pensament divergents i contribuir a l'expressió personal de l'alumnat (Eisner, 2002).
- Segment D4.S3. Foment de la competència social i interpersonal dels alumnes a través de l'EPVA: en aquest segment s'analitza el desenvolupament de les competències socials (treball en equip, diàleg intercultural…) on l'aprenentatge es construeix amb la participació col·lectiva (Freire, 1970).

Dimensió 5. La inclusió i la diversitat cultural: en aquesta dimensió, s'analitza la creació d'entorns educatius basats en la inclusió i que reconeguin el valor de la diversitat cultural.

- Segment D5.S1. Entorn d'aprenentatge inclusiu i divers: s'analitza com el professorat genera espais on tot l'alumnat se senti representat.
- Segment D5.S2. Respecte i valoració de la diversitat cultural a l'aula: promoure el respecte i valorar la diversitat cultural que es treballa i que és present a l'aula. L'educació multicultural ha de fomentar el respecte i el reconeixement a les altres cultures (Nieto, 2010).

Aquest conjunt de factors que es vinculen a les característiques del professorat d'EPVA per la inclusió i la valoració de la diversitat cultural no es poden entendre de manera aïllada, és a dir, s'inscriuen en el desenvolupament professional del professorat i la seva pràctica docent.

Per una banda, hi ha l'experiència docent del professorat d'EPVA que dota als docents de pràctica i coneixement real de l'aula, així com un seguiment en temps real de l'evolució de l'alumnat al llarg dels anys, dels canvis i corrents pedagògics d'avantguarda i les múltiples reformes del sistema educatiu català.

D'altra banda, hi ha la formació contínua i els mèrits acadèmics del professorat com a evolució permanent i actualització de continguts propis de la matèria o bé, de problemàtiques o temes de caràcter social i essencial per a la sensibilització i per l'enteniment de l'educació i de tots els membres que formen part del teixit educatiu.

Tot i que se sol tenir una concepció més aviat acadèmica, la formació contínua també pot no anar vinculada a l'obtenció d'un certificat acreditatiu sinó que pot ser formació lliure o participació en esdeveniments, visites i jornades enriquidores per a la tasca docent.

Per finalitzar, la concepció que aporten els docents sobre l'avaluació a l'alumnat, a partir dels resultats, els instruments i els indicadors d'aprenentatge, incloent-hi les seves creacions, processos creatius i reflexius i l'evolució general dels alumnes envers la matèria.

Per acabar, la trajectòria professional dels docents pot aportar significativament una millora de la comprensió de desenvolupament professional del docent, així com, la identificació d'un buit formatiu, la millora de pràctiques docents o la reformulació de polítiques educatives més efectives per a la inclusió de la diversitat cultural al currículum d'EPVA.

Taula 09_Dimensions del professorat d'EPVA a Catalunya		
Dimensió	**Segment**	**Tematització**
D1. La competència pedagògica en diversitat cultural	D1.S1. Coneixement dels principis de l'educació intercultural	D1.S1.T1. Capacitat per explicar diversos conceptes que envolten la diversitat cultural: multiculturalitat, interculturalitat, aculturització, etc.
		D1.S1.T2. Identificació dels factors culturals d'influència a l'aprenentatge dels alumnes.
	D1.S2. Habilitat de planificació i creació de recursos d'ensenyament inclusiu	D1.S2.T1. Capacitat del/la docent per confeccionar i aplicar estratègies d'ensenyament basat en la diversitat cultural que fomentin l'aprenentatge i el desenvolupament dels alumnes.
		D1.S2.T2. Habilitat d'adaptar metodologies d'aprenentatge a les necessitats de l'alumnat de diverses procedències o cultures.
		D1.S2.T3. Promoció del treball cooperatiu i interactiu entre alumnes de diferents cultures.
D2. El coneixement multidisciplinari	D2.S1. Domini teoricopràctic i metodològic de l'EPVA	D2.S1.T1. Coneixement dels principis bàsics de l'art i del disseny i ús de tècniques i materials propis de l'assignatura.
	D2.S2. Coneixements en justícia social, diversitat, igualtat, interculturalitat i història	S2.S2.T1. Coneixement de manifestacions artístiques i culturals de la humanitat.
		S2.S2.T2. Anàlisi de les relacions entre ART-CULTURA-SOCIETAT.
	D2.S3. Transversalitat de l'EPVA	S2.S3.T1. Habilitat per establir connexions entre l'EPVA i altres àrees de coneixement.
		D2.S3.T2. Ús de l'art com a eina per a l'aprenentatge interdisciplinari.
D3. L'adequació de l'aplicació de recursos didàctics	D3.S1. Selecció de materials i recursos per al treball de l'EPVA basada en la diversitat cultural	D3.S1.T1. Identificació i selecció de materials i recursos didàctics inclusius i sensibles a la diversitat cultural.
		D3.S1.T2. Habilitat d'adaptació dels recursos a les necessitats dels alumnes
	D3.S2. Creació de recursos propis	D3.S2.T1. Dissenyar i elaborar recursos adaptats a l'alumnat.
D4. El foment de les competències de l'alumnat	D4.S1. Motivació dels alumnes per aprendre sobre art i cultura	D4.S1.T1. Crear un entorn d'aprenentatge motivador i estimulant.
		D4.S1.T2. Despertar la curiositat i l'interès de l'alumnat per l'art i la cultura.
	D4.S2. Guia en el desenvolupament de les habilitats artístiques, creatives i socials de l'alumnat	D4.S2.T1. Proporcionar als alumnes una retroacció formativa i constructiva sobre les seves activitats.
		D4.S2.T2. Fomentar la creativitat i la innovació de l'alumnat.
	D4.S3. Foment de la competència social i interpersonal dels alumnes a través de l'EPVA	D4.S3.T1. Promoció del treball en equip i el diàleg intercultural de l'alumnat.
		D4.S3.T2. Fomentar el respecte i la valoració de la diversitat cultural.
D5. La inclusió i diversitat cultural	D5.S1. Entorn d'aprenentatge inclusiu i divers	D5.S1.T1. Creació d'un ambient de treball a l'aula on tot l'alumnat se senti representat, valorat i respectat.
	D5.S2. Respecte i valoració de la diversitat cultural a l'aula	D5.S3.T1. Fomentar el respecte i la tolerància entre alumnes.
		D5.S3.T2. Promoció de la valoració de la diversitat cultural com a font d'enriquiment social i personal.

TAULA 09. Dimensions del professorat d'EVIP a Catalunya en termes de diversitat cultural. Creació pròpia

Taula 10_Dimensions de la intervenció pedagògica aplicades a la diversitat cultural a l'aula d'EPVA		
Dimensió	**Segment**	**Tematització**
D1. Disseny d'activitats i projectes i diversitat cultural (Banks, 2008; Ladson-Billings, 1995)	D1.S1. Disseny del material	D1.S1.T1. Varietat i inclusió de perspectives culturals del contingut teòric treballat a l'aula.
		D1.S1.T2. Integració de manifestacions artístiques i culturals de diferents regions del món.
		D1.S1.T3. Inclusió d'alumnat amb experiències culturals diferents de la cultura predominant.
	D1.S2. Estratègies d'aprenentatge	D1.S2.T1. Ús de metodologies actives i participatives per tal de fomentar la interacció i el treball cooperatiu entre alumne divers culturalment.
		D1.S2.T2. Treball amb activitats que permeten a l'alumnat connectar amb continguts artístics i les seves experiències culturals pròpies.
D2. Selecció de materials didàctics (Freedman, 2003: Hernández-Hernández, 2008)	D2.S1. Diversitat cultural present als materials	D2.S1.T1. Presència de materials visuals, audiovisuals o documentals que reflecteixin la diversitat cultural del món.
		D2.S1.T2. Ús d'obres d'artistes de diferents cultures i èpoques històriques com a referent.
	D2.S2. Adaptació i accessibilitat dels materials	D2.S2.T1. Adaptació de materials didàctics propis, lliures o comercials cap a la inclusivitat i sensibilitat cultural.
D3. Interacció docent-alumnat (Freire, 1970; hooks, 1994)	D3.S1. Expectatives del professorat	D3.S1.T1. Valoració de les diferents perspectives i experiències culturals de l'alumnat.
		D3.S1.T2. Valor a l'esperit crític, la iniciativa i la creativitat.
	D3.S2. Estratègies de comunicació	D3.S2.T1. Ús de llenguatge inclusiu, comunicació visual i no verbal.

TAULA 10. Dimensions de la intervenció pedagògica aplicades a la diversitat cultural a l'aula d'EPVA. Creació pròpia

5.5.2. Reflexió i anàlisi de la intervenció pedagògica: els diaris artístics d'aula

En el context d'aquesta recerca, la intervenció pedagògica dels docents s'ha de considerar com a un element clau per entendre i aprofundir com es transmet el seu discurs personal, ideològic i la seva perspectiva en la seva pràctica docent (Freire, 1970; Nieto, 2010).

Primer, el fet d'incorporar l'anàlisi de la seva intervenció pedagògica a partir dels seus diaris d'aula artístics, ajuda a contextualitzar el discurs docent vinculat a la realitat de l'aula, del centre i com les idees del professorat creen interaccions per crear un discurs en un context social específic(Fairclough, 1992; Van Dijk, 2000).

Segon, analitzant la intervenció pedagògica es fa possible una triangulació de dades que, juntament amb l'enquesta i l'entrevista, permet contrastar les declaracions d'una mostra com a representació dels docents, oferint una possible tendència entre el professorat sobre com s'incorpora la diversitat cultural a l'assignatura d'EPVA.

Tercer, l'anàlisi del discurs, juntament, amb l'AbR pot ajudar a detectar connexions entre el discurs i la pràctica (Fairclough, 1992; Eisner, 2002) on es poden revelar desajustos entre el que és presentat pels docents i com s'implementa a l'aula. En aquest punt, es possibilita la detecció d'àrees de millora del professorat.

Quart, a partir de l'observació de la pràctica docent, s'extreuen pràctiques concretes per abordar la diversitat cultural a l'aula i així, poder compartir aquestes experiències, estratègies i metodologies efectives implementades per altres docents i entre docents.

La intervenció pedagògica ajuda a comprendre els processos d'ensenyament i aprenentatge en contextos en què la multiculturalitat és present. Observar aquestes pràctiques es poden identificar factors que ajuden o dificulten l'aprenentatge en diferents contextos a partir de la interacció entre alumnes de diversos orígens culturals.

5.5.3. Trajectòria professional

La qualitat de l'ensenyament actual depèn, en molts casos, de l'experiència, la competència i el desenvolupament professional del professorat. La reflexió docent sobre les pràctiques a l'aula afegint, a més, la seva trajectòria professional, permet identificar les seves fortaleses i les seves debilitats per tal de cercar una millora continua en la seva pràctica.

Analitzar en profunditat les dimensions de la trajectòria professional dels docents, disponibles a la Taula 06, ens permet identificar quins factors influeixen en el seu desenvolupament, així com l'experiència en contextos diversos, la formació general o la formació permanent.

Per una banda, identificar les seves necessitats i debilitats permet detectar possibles mancances del professorat en cada etapa de la seva carrera professional, com per exemple, l'actualització de coneixements teoricopràctics i innovadors en didàctica de les arts plàstiques, integració de les TIC per treballar la globalització, la sensibilització a les diferents cultures o l'atenció a la diversitat.

D'altra banda, a través de la investigació de la trajectòria professional de casos d'èxit, es mostra un desenvolupament professional i una pràctica docent innovadora i inclusiva que pot servir d'exemple i de millora per a altres docents que necessiten aquesta transferència de bones pràctiques docents.

Per acabar, la trajectòria professional dels docents pot aportar significativament una millora de la comprensió de desenvolupament professional del docent, així com, la identificació d'un buit formatiu, la millora de pràctiques docents o la reformulació de polítiques educatives més efectives per a la inclusió de la diversitat cultural al currículum d'EPVA.

Taula 11_Dimensions de la trajectòria professional dels docents d'EPVA		
Dimensió	**Segment**	**Tematització**
D1. Coneixement teòric sobre diversitat cultural (Banks, 2008; Nieto, 2010)	D1.S1. Comprensió de conceptes clau de la diversitat cultural	D1.S2.T1. Ús de cites que fan referència a autors rellevants de l'àmbit artístic i relacionats amb la diversitat cultural.
		D1.S1.T2. Anàlisi crítica de discursos i materials didàctics des d'una perspectiva intercultural.
	D1.S2. Coneixement pedagògic sobre la inclusió en l'educació artística	D1.S2.T1. Integració de pràctiques pedagògiques a la pràctica docent que afavoreixin la inclusió.
		D1.S2.T2. Disseny d'activitats que considerin diferents necessitats, estils i experiències culturals d'aprenentatge.
	D1.S3. Comprensió, sensibilització i consciència de la diversitat cultural (Villegas & Lucas, 2002; Cohen-Emerique, 2013)	D1.S3.T1. Actitud oberta i receptiva
		D1.S3.T2. Capacitat per reconèixer i valorar la diversitat cultural com a font d'enriquiment per l'aprenentatge.
		D1.S3.T3. Reflexió crítica sobre els prejudicis i estereotips culturals.
D2. Experiència pràctica i formació sobre diversitat cultural a EPVA (Council of Europe, 2018; Inno4div)	D2.S1. Experiència docent en contextos diversos culturalment	D2.S1.T1. Anys d'experiència docent
		D2.S1.T2. Anys d'experiència docent en centres de màxima complexitat.
		D2.S1.T3. Participació en projectes d'intercanvi cultural.
		D2.S1.T4. Altres experiències
	D2.S2. Experiència en l'ús de pràctiques docents que fomenten la diversitat cultural (Eisner, 2002; Freedman, 2003)	D2.S2.T1. Ús i integració d'exemples i manifestacions artístiques de diferents cultures.
		D2.S2.T2. Treball i ús de tècniques i materials no convencionals.
	D2.S3. Formació permanent	D2.S3.T1. Participació en seminaris, tallers, cursos, grups de treball
		D2.S3.T2. Estudis de postgrau o cursos de formació especialitzada en interculturalitat.
		D2.V3.T3. Recursos bibliogràfics i investigació en l'àmbit.
D3. Pràctiques pedagògiques (Freire, 1970;1993;1999)	D3.S1. Metodologia	D3.S1.T1. Incorporar activitats i pràctiques artístiques col·laboratives que incloguin la comprensió i sensibilització intercultural.
	D3.S2. Estratègies d'inclusió	D3.S2.T2. Adaptació de materials que reflecteixin la diversitat cultural dels mateixos alumnes i promogui la identificació.
D4. Barreres i reptes de l'ensenyament sobre diversitat cultural (Council of Europe, 2018; Inno4div)	D4.S1. Obstacles del professorat	D4.S1.T1. Sorgiment i resolució de situacions de conflicte relacionades amb la diversitat a l'aula.
		D4.S1.T2. Falta de recursos didàctics i materials.
		D4.S1.T3. Necessitat de formació específica.
		D4.S1.T4. Ràtios elevades sense possbilitat de desdoblaments.
		D4.S1.T5. Supressió d'hores de la matèria.
	D4.S2. Desenvolupament professional en el sistema educatiu	D4.S2.T1. Oferta de formació permanent i accessible per adquirir competències en diversitat cultural i EVPA.

TAULA 11. Dimensions de la trajectòria professional dels docents d'EPVA. Creació pròpia

Taula 12_Dimensions de la formació del professorat d'EPVA en diversitat cultural		
Dimensió	**Segment**	**Tematització**
D1. Formació inicial	D1.S1. Continguts teòrics rebuts a la universitat	D1.S1.T1. Ús dels aprenentatges i continguts rebuts per la tasca docent.
		D1.S1.T2. Varietat de referents i artistes
		D1.S1.T3. Visualització de diferents cultures i manifestacions artístique
D2. Formació pedagògica	D2.S1. CAP (Certificat Aptitud Pedagògica)	
	D2.S2. Màster de formació del professorat	
D3. Formació permanent del professorat	D3.S1. Participació en activitats formatives	D3.S1.T1. Contingut relacionat amb les arts o la diversitat cultural.
		D3.S1.T2. Freqüència de participació en cursos, tallers i seminaris.
		D3.S1.T3. Tipologia d'activitats (en línia, presencial, híbrides…).
		D3.S1.T4. Metodologies de treball (individual, cooperatiu, col·laboratiu…).
	D3.S2. Impacte de la formació permanent	D3.S1.T1. Canvis en la pràctica docent conseqüència de la formació rebuda.
		D3.S2.T2. Aplicació de coneixement i recursos didàctics sobre diversitat cultural.
D4. Autoformació	D4. S1. Formació a partir d'institucions	D4.S1.T1. Visites a centres o institucions culturals (exposicions, museus...).
	D4. S1. Formació lliure	D4.S2.T1. Llegint, fent recerca...

TAULA 12: Dimensions de la formació del professorat d'EPVA en diversitat cultural. Creació pròpia

5.5.4. Formació del professorat

Les dimensions de la formació del professorat permeten comprendre amb més profunditat els discursos docents que emergents envers la diversitat cultural, ja que revela com la preparació dels docents impacta en la seva manera de treballar amb la inclusió, la representació i la valoració de les diferents expressions culturals presents en l'alumnat.

La formació inicial i permanent ha de dotar al professorat dels coneixements necessaris (Banks, 2008; Villegas & Lucas, 2002) per dur a terme la funció de fomentar la sensibilitat intercultural entre l'alumnat i promoure l'apreciació per les manifestacions artístiques d'arreu del món. Les dimensions atenen els següents aspectes:

- **Dimensió 1. Formació inicial:** grau de preparació dels docents relacionat amb diversos àmbits interculturals i interseccionals (Freire, 1970,1999; hooks, 1994): decolonialitat, justícia social, educació inclusiva i pedagogia crítica de les arts.
- **Dimensió 2. Formació pedagògica:** la diferència entre els coneixements teòrics adquirits a la universitat o durant la formació i l'ús d'aquests en les pràctiques docents amb alumnat que prové de diversos orígens culturals.
- **Dimensió 3. Formació permanent del professorat:** l'impacte de la formació docent en el desenvolupament de les competències del professorat (Inno4div; Council of Europe, 2018) pel que fa a l'adaptació de recursos didàctics, les estratègies d'avaluació, les metodologies i la sensibilitat cap a la diversitat cultural.
- **Dimensió 4. Autoformació:** l'autoformació també forma part del desenvolupament formatiu dels docents, ja que poden ampliar el seu coneixement a través de processos autònoms d'aprenentatge.

5.6. Aspectes ètics i codi de bones pràctiques

5.6.1. Normativa de la Universitat Autònoma de Barcelona

En aquesta recerca s'ha aplicat la normativa de codi ètic i codi de bones pràctiques de la Universitat Autònoma de Barcelona amb relació al tema d'investigació on s'han respectat els principis establerts al document "Itineraris de protecció de dades: Responsables del tractament" a la pàgina web de la UAB.

Per especificar, s'ha tingut en compte els següents principis ètics (UAB, 2020):

1. Transparència i lleialtat: s'ha informat a tots els docents participants en la investigació sobre els objectius de la cerca i com es tractaran les seves dades, de manera confidencial i se'ls demana el seu consentiment abans de participar en qualsevol activitat.
2. Minimització de dades: s'han recollit i sol·licitat el mínim i imprescindible de dades personals per la realització de l'estudi i es van eliminant dades que no eren necessàries un cop finalitzada la investigació.
3. Exactitud i actualització de dades: s'han verificat les dades personals recollides i en el cas que ha estat necessari, s'han actualitzat.
4. Limitació del termini de conservació: les dades es conserven un màxim de 10 anys i seran eliminades de manera segura un cop finalitzat aquest termini.
5. Integritat i confidencialitat: es va adoptar mesures de seguretat per garantir la integritat i confidencialitat de les dades personals recollides per la recerca.
6. Drets dels participants: es va informar, en tot moment, als participants de l'estudi dels seus drets davant de les dades recollides, així com el dret

a abandonar l'estudi en qualsevol moment.

5.6.2. Gestió de les dades

L'anàlisi de dades es va dur a terme de manera rigorosa i sistemàtica, seguint els criteris de qualitat establerts per a la investigació educativa. A més, els resultats s'interpreten a partir del context educatiu català actual i els reptes que se'n deriven a partir de la diversitat cultural present a les aules.

Per aquest motiu, l'aplicació dels principis ètics i de bones pràctiques de la universitat ha garantit que l'estudi es faci de manera responsable i respectuosa amb els drets dels docents voluntaris.

Es va elaborar un pla de gestió de dades sota la Guia per elaborar un pla de gestió de dades per a doctorands del Consorci de Serveis Universitaris de Catalunya - CSUC en la seva versió digital i amb data de creació i inici el 18 de febrer de 2024 on la present recerca es duu a terme des de setembre de 2021.

5.6.3. Custòdia de dades

Tal com s'indica a la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals (LOPD), en vigor des del 7 de desembre de 2018, deroga la Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal (LOPD de 1999), desenvolupa el Reglament (UE) 2016/679 del Parlament Europeu i del Consell, de 27

Taula 13_Tipologia de formularis disponibles per a la recerca

Formulari	Descripció	Agents implicats
Formulari de Voluntariat de Participació en la recerca	En aquest document s'informa el docent del resum breu de l'estudi, el desenvolupament i procediment d'aquest i els beneficis, així com els seus condicionants i drets. Per finalitzar, se sol·licita el permís per enregistrar el so o el vídeo de l'entrevista.	• Docent • Investigadora
Formulari d'enregistrament del centre i participació en la recerca (en el cas de ser necessari)	En aquest document s'informa el responsable del centre del resum breu de l'estudi, el desenvolupament i procediment d'aquest i els beneficis, així com els seus condicionants i drets. Per finalitzar, se sol·licita el permís perquè el docent pugui autoenregistrar el so o el vídeo dins de les instal·lacions del centre durant les seves sessions.	• Centre • Responsable del centre • Alumnes (prèvia cessió drets d'imatge cap al centre) • Docent • Investigadora
Formulari d'accés al centre i participació en l'estudi (en el cas de ser necessari)	En aquest document s'informa el responsable del centre del resum breu de l'estudi, el desenvolupament i procediment d'aquest i els beneficis. Per finalitzar, se sol·licita l'accés de la investigadora a les sessions del/la docent vinculat per tal de realitzar les observacions a l'aula sense cap mena d'enregistrament audiovisual.	• Centre • Responsable del centre • Docent • Investigadora

Taula 13. Tipologia de formularis. Creació Pròpia

d'abril, relatiu a la protecció de les persones físiques pel que fa al tractament de dades personals i a la lliure circulació d'aquestes dades, i pel qual es deroga la Directiva 95/46/CE, les dades personals i sensibles obtingudes a partir de la investigació i la recerca no se cediran a tercer i quedaran sota custòdia de la investigadora.

La custòdia de les dades es durà a terme durant un període de deu anys i després seran destruïdes. La seva custòdia es realitza de manera virtual (al núvol) i de manera física (unitat externa d'emmagatzematge) com a còpia de seguretat.

5.6.4. Formularis i contractes vinculants

Es van generar tres tipus de contractes vinculants específics per aquesta recerca on intervenen diversos agents implicats (disponibles a l'annex). Aquests contractes disposen d'informació relativa al dret dels agents a cessar la seva col·laboració i, per tant, abandonar l'estudi.

També drets fonamentals de protecció de dades com és el cas dels permisos de drets d'imatge i/o so.

En aquests formularis s'informa els agents implicats la custòdia de les dades durant deu anys.

5.7. Dilemes, qüestions ètiques i reflexió del paper com a investigadora

Pel que fa als dilemes i qüestions ètiques de la recerca, cal dir que han anat especialment vinculats a tres àmbits: el meu rol com a docent d'EPVA, la representació de les veus docents i la transcripció del discurs oral juntament amb la representació lingüística.

El primer dilema de la investigació és la proximitat amb el camp d'estudi, no tan sols com a investigadora sinó que també com a docent de l'especialitat de dibuix. La doble posició pot implicar avantatges per a la recerca (comprensió del context educatiu, llenguatge propi de l'EPVA o dinàmiques de la matèria) però també comporta determinats reptes metodològics i ètics vinculats a la influència de les experiències personals dins del procés d'interpretació de dades.

En alguns moments de l'anàlisi, han emergit intuïcions derivades de la trajectòria professional i del coneixement del camp educatiu, però essent conscient d'aquesta situació, s'ha intentat mantenir una actitud reflexiva tot i que el coneixement produït en la recerca qualitativa, es pot situar i condicionar per la posició de la investigadora (Denzin i Lincoln, 2018). Per aquest motiu, s'ha procurat distingir entre les interpretacions sustentades per les dades empíriques i el marc teòric d'aquelles derivades de l'experiència personal com a docent per tal de minimitzar el biaix interpretatiu i assegurar un anàlisi a partir del discurs de les participants.

El segon dilema ha estat com representar adequadament les veus de les docents participants sense produir interpretacions excessives o apropiacions del seu discurs. Dins de la recerca qualitativa, el relat acaba sent una construcció mediada per la persona investigadora, perquè selecciona, interpreta i contextualitza les dades segons el seu coneixement (Kvale i Brinkmann, 2009).

S'ha intentat preservar la veu de les participants en la producció de significat. És per aquest motiu, que s'incorporen les cites textuals del discurs de les docents amb l'objectiu de mantenir la seva veu i la proximitat amb les seves paraules. És una decisió metodològica que respon a la recerca situada i relacional i que sorgeix a partir de la interacció entre la investigadora, les participants i el context de la recerca (Haraway, 1988). Per tant, des de la recerca no es pretén actuar com a portaveu, sinó que es buscar mediar entre la construcció i la interpretació de la narrativa de les docents.

El tercer dilema ha estat com transcriure i presentar el discurs oral de les participants.

En tot moment s'ha volgut transcriure literalment el seu discurs per preservar la seva fidelitat, però, en alguns casos ha calgut fer transcripcions editades lleugerament per corregir errors ortogràfics, repeticions o expressions sense sentit (pròpies de l'oralitat) que no alteraven el significat del discurs, amb la voluntat de representar respectuosament les intervencions de les persones participants.

Per tant, coincideix amb Kvale i Brinkmann (2009) en el fet que la transcripció no és un procés neutre, sinó que és una manera d'interpretar i representar el discurs.

En conjunt, reconèixer la pròpia posició com a investigadora i la presa de decisions metodològiques en la representació i la interpretació de les dades, forma part del compromís ètic amb les participants i la recerca. En aquest sentit, la recerca assumeix que el coneixement és situat i resultat de les interaccions entre investigadora, participants i context i per tant, requereix una responsabilitat constant i activa en com s'interpreten i es presenten les veus de les docents.

Tal com defensa Haraway (1988), l'objectivitat en la recerca no es basa en la distància o la neutralitat absoluta sinó en reconèixer el coneixement situat i la responsabilitat de la mirada de la investigadora. Per tant, la recerca s'entén des d'un procés d'anàlisi, com a pràctica interpretativa i relacional, dins del context en el qual s'han produït.

Part III

Interpretació de resultats

- **CAPÍTOL 6.** ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS DEL QÜESTIONARI INICIAL
- **CAPÍTOL 7.** ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS DIARIS ARTÍSTICS D'AULA

Capítol 6.

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS DEL QÜESTIONARI INICIAL

6.1. Fase 1: La recerca s'inicia a través del qüestionari

6.1.1.Expectatives i finalitats del qüestionari

En aquesta recerca, el qüestionari inicial suposa una primera presa de contacte amb els participants, però també suposa el primer instrument de recollida d'informació dels docents.

Les expectatives d'emprar el qüestionari inicial van dirigides, particularment, a obtenir una panoràmica sobre les percepcions, les pràctiques i el posicionament basat en el discurs dels docents d'EPVA respecte a la diversitat cultural. De la mateixa manera, permet detectar docents interessats en participar en les fases següents de la recerca.

Les finalitats d'emprar aquest qüestionari com a primer punt de contacte amb el professorat són:

1. Identificar els discursos sobre la diversitat cultural predominen entre el professorat a Catalunya.

2. Analitzar les metodologies utilitzen els professors d'Educació Visual i Plàstica emprades per ensenyar diversos referents que divergeixen de la cultura Occidental.

3. Establir quines són les característiques bàsiques d'aquest professorat pel que fa a formació i procedència dels estudis.

4. Entendre els diversos punts de vista dels i les docents en el moment d'aplicar i fomentar la diversitat.

5. Saber l'opinió del professorat envers el canvi de currículum i la forma que està prenent aquest sobre la diversitat cultural a l'aula.

6. Seleccionar candidats i candidates per participar en grups de treball per tractar de millorar l'ús de la diversitat a l'aula de manera eficient i real.

6.1.2. Formulació de les preguntes

La formulació de les preguntes va distribuir en cinc seccions que delimiten i ordenen la tipologia de vint-i-una preguntes. El qüestionari es va difondre a partir de l'enllaç autogenerat per l'aplicació de *Google Forms* (disponible a l'Annex).

SECCIÓ PRIMERA - DADES GENERALS I INTRODUCCIÓ

La secció primera va dedicada a conèixer la situació general dels docents envers l'assignatura d'Educació Visual i Plàstica a partir dels estudis cursats, la universitat que els ha atorgat, els anys d'experiència i la zona geogràfica on exerceixen dins del territori català. Aquesta secció està formada per sis preguntes: tres preguntes de resposta lliure (nº1,2,3), dues de resposta única (nº4 i 5) i una resposta desplegable (nº6).

A partir de la investigació primària feta sobre els plans docents d'alguns graus actuals que donen accés a la funció docent de dibuix, es considera convenient preguntar sobre la procedència d'estudis per tal d'establir quins són els graus més populars entre el professorat en actiu i no pas el que ara mateix està cursant el Màster de Professorat.

L'any de finalització dels estudis universitaris de base és fonamental per saber en quin pla docent s'han dut a terme i per poder consultar quines assignatures pròpies de la titulació componien aquesta i si aquestes inclouen o no formació en diversitat cultural i referents plenament occidentals o no.

D'altra banda, a partir de l'any de finalització de l'estudi es pot saber si han cursat els estudis sota el nom de Grau del Pla Bolonya o si estaven sota els plans antics de Diplomatura i Llicenciatura.

En aquesta secció també es pregunta per la formació pedagògica, limitada a la quantitat de titulacions d'aquest tipus, ja que en l'àmbit català n'hi ha dues (el CAP i el màster en Formació del Professorat) però s'afegeix l'opció "Altra" per poder recollir les altres titulacions existents que capaciten per a la docència en l'àmbit estatal.

Els anys d'experiència docent de les persones enquestades pot ajudar a orientar el perfil de professorat que està més o menys disposat a treballar la diversitat cultural a l'aula de plàstica.

S'ofereix una escala quantitativa discreta on el professorat pot escollir entre quatre opcions delimitades en segments de 5 anys, exceptuant l'última que recull dels setze anys cap en amunt, i les relaciona amb un concepte abstracte relacionat amb l'experiència:

- **Novell (1-5 anys):** professorat que acaba de començar la seva vida docent, estan en formació molt activa i disposen de poca pràctica docent. Poden tenir la formació de base molt recent, tot i que no sempre es pot complir aquest requisit.
- **Mitjà (6-10 anys):** docents que ja disposen d'una certa experiència en la seva pràctica docent i estan començant a elaborar les seves pròpies metodologies basades en la seva experiència empírica.
- **Experimentat (11-15 anys):** professors i professores que tenen experiència docent i ja han adoptat una sèrie de metodologies o experiències docents contrastades.
- **Sènior (16 o + anys):** professorat molt experimentat que ha treballat amb diverses metodologies i ha testimoniat diverses reformes educatives en pocs anys. Coneixen molt bé el sistema educatiu.

És una pregunta que només permet marcar una resposta, ja que és incompatible marcar diverses opcions.

S'ofereix un desplegable al professorat enquestat per tal que se seleccioni la comarca on exerceixen la docència. Les seves respostes serviran per elaborar un mapa general del territori català i ajuden a visibilitzar on hi ha més concentració del tractament de la diversitat cultural, tenint en compte la densitat de població. La concentració de respostes de professorat de diverses àrees és deguda a la concentració de professorat enquestat a les zones més poblades.

SECCIÓ SEGONA - L'ASSIGNATURA D'EDUCACIÓ PLÀSTICA, VISUAL I AUDIOVISUAL I DIVERSITAT CULTURAL

La secció segona va destinada a posar el focus a les metodologies i els recursos que utilitzen els docents de l'assignatura d'EPVA per tal de transmetre la diversitat cultural al seu alumnat. Està dotada de quatre preguntes, dues de resposta lliure (nº7 i 10) i dues de multiresposta (nº8 i 9).

La pregunta nº7 és força oberta i les respostes del professorat deixen palesa la posició i la interpretació que té cadascun/a de l'assignatura (Creswell, 2014). Els i les docents han d'exposar el que ells i elles consideren, subjectivament, però des del punt de vista professional, les finalitats d'EPVA i, per tant, han de fer un exercici de reflexió envers la matèria i la tasca docent (Schön, 1999). Les respostes poden sorgir de la part més personal de cada docent i/o sorgir de la part més empírica a l'hora d'impartir la matèria (Fives & Buehl, 2012; Shulman, 1987).

Partint de la idea que les persones que farien l'enquesta eren docents conscienciats en la importància de la diversitat cultural a l'aula, es van proposar una sèrie d'opcions que, finalment, es van ampliar a partir de la visió d'una de les expertes que va revisar el qüestionari, donant l'opció de "No la treballo" i "Altres" (de resposta oberta), per tal de fer més inclusiva l'enquesta a tot el professorat, tant al que sí que treballa la diversitat cultural com al que no.

Aquesta pregunta es fonamenta a partir del primer punt dels 7 principis de l'aprenentatge (OECD, 2010) en què s'indica que l'alumne és el centre de l'aprenentatge i, per tant, ha de girar entorn d'ell. És per aquesta raó que és important saber si els i les docents s'interessen pels orígens i cultures dels seus alumnes i no només donen per fet que segueixen la cultura predominant o majoritària.

Des d'un primer moment, aquesta pregunta ja anava carregada de tot el pes de l'enquesta. Es pregunta directament als docents la seva pròpia opinió sobre la importància de la diversitat cultural a l'EPVA i, abans de la validació, no contenia cap opció negant la qüestió perquè es pressuposava que els enquestats eren docents interessats en el tema. Després de les validacions, es va arribar a la conclusió que s'havia d'incloure una negació com a opció perquè qualsevol docent al qual li arribés, estigui d'acord o no amb la importància de la diversitat cultural, ha de poder contestar honestament a la pregunta.

SECCIÓ TERCERA - REFERENTS I PRÀCTIQUES DOCENTS

Aquesta secció se centra en quins referents són utilitzats pel professorat, si fan servir de diverses cultures diferents de l'occidental, de quin altre tipus de diversitat fan partícip la seva tasca docent i com van arribar a l'obtenció d'aquest coneixement.

La secció està composta per sis preguntes: tres multi resposta (nº11,12 i 13), una de resposta binària si/no (nº14) i una de resposta lliure (nº15).

Pel que fa a la pregunta nº11, se en conèixer els motius que mouen als docents per emprar referents artístics no europeus. La pregunta nº12 consta dels diversos tipus de diversitat que apliquen a l'aula, per tal de saber si apliquen una mirada interseccional i quina de les diversitats és més popular. A continuació, la pregunta 13 inclou la pregunta sobre com van obtenir la formació sobre diversitat cultural per tal de saber les opcions formatives del professorat.

Les preguntes nº14 i nº 15 busquen saber si en el seu centre es realitzen esdeveniments puntuals que treballin temàtiques culturals, socials o amb perspectiva de gènere. Aquest tipus d'activitats poden indicar una lògica compensatòria (Banks, 2008) a la diversitat, introduint artistes, cultures en el calendari escolar en comptes d'estar integrats plenament en la pràctica docent quotidiana.

SECCIÓ QUARTA - EL NOU CURRÍCULUM D'EVIP (ARA EPVA, EDUCACIÓ PLÀSTICA, VISUAL I AUDIOVISUAL)

La secció quarta va acompanyada, en la seva descripció, de l'enllaç al nou currículum de l'assignatura que fa referència al Decret 175/2022, del 27 de setembre sobre l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Bàsica. En el moment del qüestionari, el context educatiu es trobava en un moment de canvi curricular, on el Decret 175/2022 era de nova aplicació.

Aquest apartat de preguntes va dedicat a esbrinar l'opinió general dels docents sobre els canvis que es proposen en el nou currículum de l'assignatura envers la diversitat cultural i la multiculturalitat. El bloc està compost per quatre preguntes: dues de resposta única (nº16 i 17), una de resposta llarga (nº18) i una multiresposta (nº19).

SECCIÓ CINQUENA - PARTICIPACIÓ I INVESTIGACIÓ

La darrera secció va relacionada amb les fases següents de la recerca i es formulen per tal de saber quins i quines docents estarien disposats a participar en els pròxims passos a seguir després d'aquesta enquesta i, de manera voluntària, poder proporcionar el contacte si així ho desitgen.

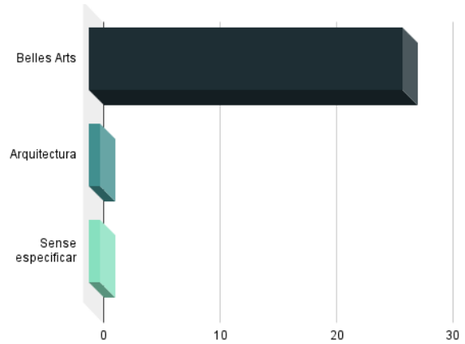
Aquesta secció està composta de dues preguntes: una de resposta única (nº20) i una de resposta curta (nº21).

6.1.3. Freqüències i dades preliminars obtingudes

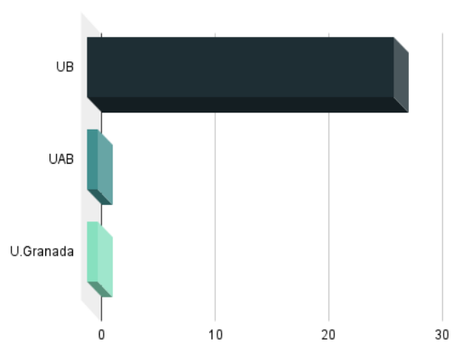
Formació acadèmica d'accés a l'especialitat de Dibuix (Gràfics 03, 04, 05, 06).

Gairebé la totalitat dels enquestats (93,1%) pertany a una sola branca d'estudi, la llicenciatura en Belles Arts de la Universitat de Barcelona (93,1%) per tant, semblaria que aquesta formació acadèmica és la que predomina com a formació d'accés per a la docència a l'especialitat de Dibuix i, a més, que els docents que provenen d'aquesta formació, semblen mostrar més interès per la diversitat cultural.

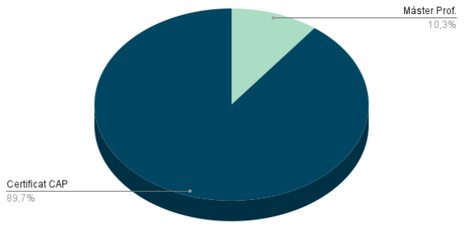
A partir de la divisió sobre els anys en què es va dur a terme aquesta formació, es pot observar que hi ha pocs casos que han estudiat després de l'aplicació del pla Bolonya (21,4%) i encara menys professors provinents del Màster en Formació del Professorat (10,3%) del total dels enquestats.



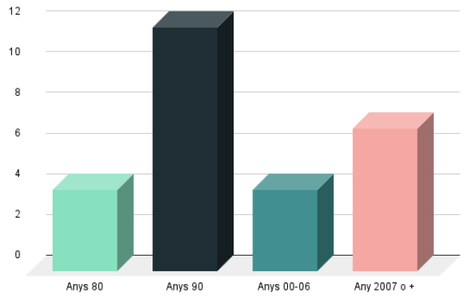
GRÀFIC 03: Estudis universitaris d'accés



GRÀFIC 04: Universitats de formació



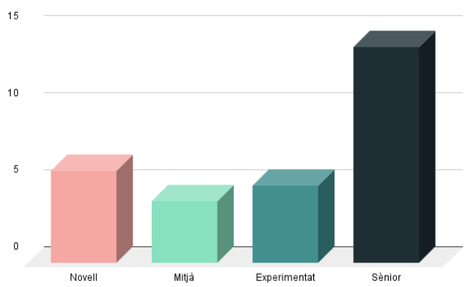
GRÀFIC 05: Formació pedagògica



GRÀFIC 06: Autoria Pròpia. Any de finalització dels estudis d'accés (per dècades)

Experiència docent (Gràfic 07)

Els resultats de les experiències docents van relacionats amb el nombre d'anys exercint com a docent de l'especialitat de dibuix. Es van dividir en quatre conceptes que facilitaven la identificació segons franges d'anys de quatre en quatre: Novell (20,7%), Mitjà (13,8%), Experimentat (17,2%) i Sènior (48,3%).

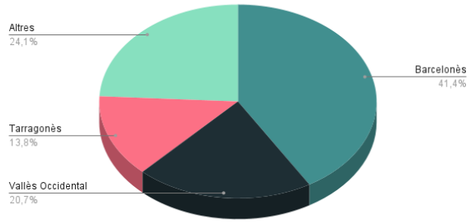


GRÀFIC 07: Experiència docent. Xifres expressades en persones. Estadis elaborats en intervals de 5 en 5 anys

Territori (Gràfic 08)

Les comarques amb més representació han estat el Barcelonès (41,4%), el Vallès Occidental (20,7%) i el Tarragonès (13,8%). La resta de respostes han estat emeses des de comarques de la resta de Catalunya però amb menys representació.

La màxima concentració de respostes en termes demogràfics recau on hi ha més població (tot i que la mostra abarca tot el territori) i, per tant, on hi ha més dotació de professorat als instituts públics dedicat a l'especialitat de Dibuix.



GRÀFIC 08: Representació del professorat (per comarques)

L'assignatura d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual

El professorat que ha participat en l'enquesta defineix l'EViP com a assignatura que ajuda a fomentar l'esperit crític, l'experimentació, la creativitat de l'alumnat a través de l'expressió personal i la sensibilització i el respecte cap a altres mostres i obres artístiques (resultats específics a la taula de l'annex).

> *Acompanyar en el coneixement, valoració i creació d'obres i artistes ViP. Dels diferents elements i llenguatges ViP tot potenciant la creativitat, el respecte, valoració i crítica d'autors, obres i corrents artístiques tant del passat com del present.*
> *(P7.R22)*

> *L'aprenentatge, reflexió i pràctica dels diferents llenguatges i, per resumir, manifestacions culturals i artístiques en els diferents moments (també, actualment) i els diferents llocs.*
> *(P7.R29)*

> *Apropar una mirada experimental i un nou discurs a la creació artística*
> *(P7.R15)*

Altres respostes se centren en aspectes més tècnics de l'assignatura on intervenen l'alfabetització visual com a habilitat que els alumnes adquireixen i utilitzen, com a creadors i com a espectadors, al llarg de la seva vida per a relacionar-se amb el món que els envolta.

> *La percepció de la importància de les arts en el món, l'educació artística i la introducció tècnica i metodològica als projectes artístics.*
> *(P7.R6)*

> *Dotar els alumnes de les bases del llenguatge plàstic, visual, audiovisual i tècnic, donant-los eines per expressar-se, comunicar i ser creatius a través de la imatge.*
> *(P7.R8)*

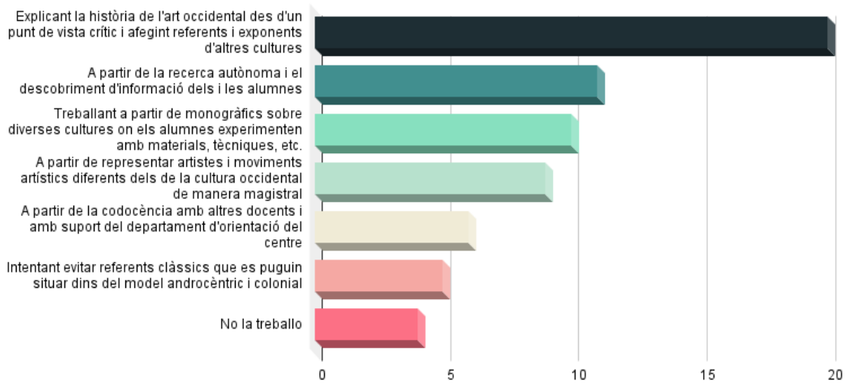
> *Permetre l'experimentació i donar valor a la creació i al procés amb relació a l'expressió artística. Sensibilitzar i afavorir el desenvolupament dels alumnes en vers la cultura i l'art.*
> *(P7.R11)*

Metodologia per treballar la diversitat cultural

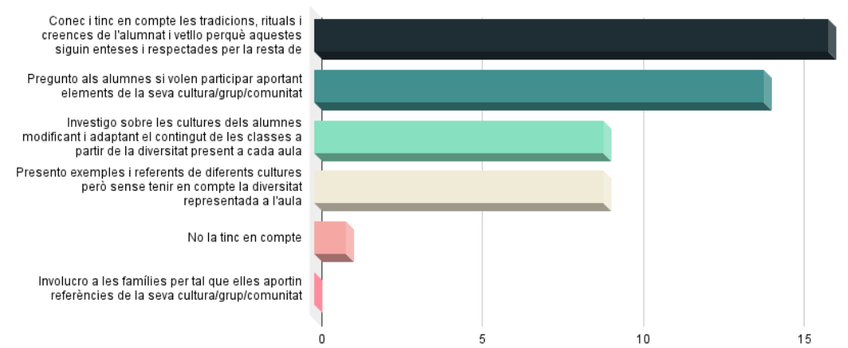
De totes les metodologies proposades al professorat (Gràfic 09), la més escollida per treballar la diversitat cultural a l'aula és aquella que parteix des de la perspectiva totalment majoritàriament occidentalitzada, però des d'una mirada crítica que inclou referents d'altres cultures.

D'altra banda, una de les segones opcions més escollides ha estat la recerca autònoma d'informació per part de l'alumnat durant les tasques. També destaca treball monogràfic amb temàtica cultural diferent de la predominant a l'aula amb finalitats pedagògiques basades en tècniques o metodologies que s'adeqüen a les cultures a treballar.

La tercera opció amb més representació ha estat la presentació magistral d'expressions artístiques d'altres cultures, per tant, es continua incloent l'explicació generalitzada a l'alumnat en referència a les cultures.



GRÀFIC 09: Resultats de les respostes sobre metodologia docent.



GRÀFIC 10: Resultats de les respostes sobre metodologia docent.

La diversitat cultural de l'alumnat

Per començar, el professorat ha escollit com a opcions més populars tenir en compte la diversitat cultural a l'aula a partir de considerar les representacions culturals presents en l'alumnat i vetllant pel seu respecte i animant directament a l'alumnat aportant elements de la seva cultura o ètnia no predominant.

Per continuar, les segones opcions amb més representació són la investigació per part del docent o la docent adaptant el contingut de l'assignatura a cada situació de diversitat present a l'aula i presentant exemples i referents de diferents cultures, però sense tenir en compte la diversitat cultural que pugui haver-hi a l'aula. L'opció que ha obtingut una nul·la representació és la d'involucrar a les famílies per tal d'aportar referents culturals a l'assignatura.

Importància de la diversitat cultural

En aquesta resposta oberta, el professorat ha destacat i reflectit diversos conceptes que reconeixen la importància de la diversitat cultural a l'assignatura (respostes completes a l'annex):

- Visió global, globalització i interconnexió de cultures
- Esperit crític i respecte envers l'entorn social
- Enriquiment i apropament cap a les cultures no predominants

Sí, perquè ajuda a entendre l'entorn social, per part de tot l'alumnat. (P10.R6)

Per evitar la cultura imposada dels mass media, anant més enllà del model imposat per la globalització (P10.R7)

Absolutament, s'ha de treballar transversalment a totes les assignatures, però és important conèixer diferents referències (P10.R19)

Referents artístics no europeus (Gràfic 12)

Les respostes del professorat als motius pels quals fan servir diferents referents artístics no europeus han quedat força repartides a causa de la qualitat multiresposta de la pregunta i, per tant, han sortit diverses respostes molt votades.

Primera, la majoria del professorat ha escollit que el motiu pel qual empra referents artístics no europeus ha estat per ampliar el coneixement global de l'alumnat, seguida per l'opció d'ampliar el sentit i l'esperit crític de l'alumnat.

Segona, s'ha fet referència a oferir a l'alumnat referents diversos on autoidentificar-se i empoderar-se, fomentar la inclusió a l'aula per trencar barreres i prejudicis i, finalment, per motivar i sorprendre a l'alumnat.

Tipus de diversitat (Gràfic 13)

La major part de professorat ha respost que la tipologia de diversitat més emprada per a la seva tasca docent és la diversitat de gènere seguida per la diversitat ètnica i l'orientació sexual.

Formació en diversitat cultural del professorat (Gràfic 14)

La formació sobre diversitat cultural del professorat prové, majoritàriament, de sí mateixos (79%), a partir de lectures i cerca d'informació. Una altra gran part del professorat diu que prové d'informació rebuda a partir de visites a exposicions, tallers i xerrades de museus (69%). El 24% afirma que la seva formació en diversitat cultural prové de la formació universitària de base (Grau o Llicenciatura).

Jornades i esdeveniments (Gràfic 11)

Les respostes en referència a la celebració de jornades i esdeveniments especials als centres són majoritàriament afirmatives (93%) segons el gràfic 11. Aquestes jornades són populars als centres i segons el professorat aporten a l'alumnat consciència sobre la realitat en la qual vivim i també mostra i visualitza altres maneres d'existir, viure i expressar-se igual de vàlides que les que l'alumnat considera pròpies del seu entorn escolar pròxim.

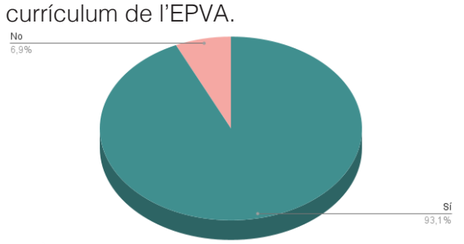
També estan d'acord en el fet que s'aporta riquesa cultural, rebuig als estereotips i el foment de la participació del professorat i de la comunitat educativa en general.

Currículum d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual (Gràfics 15, 16, 17)

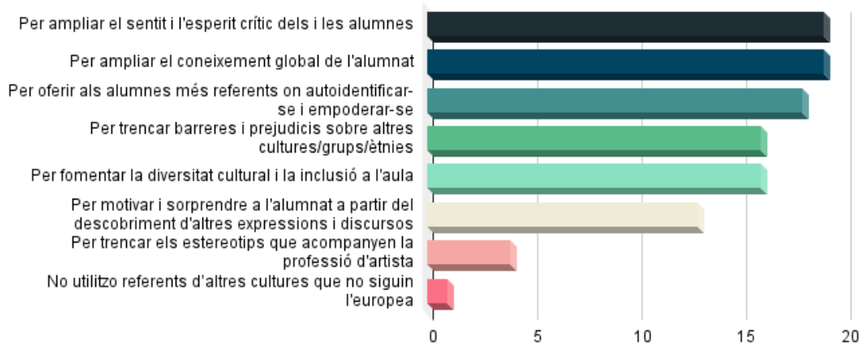
En primer lloc, la majoria del professorat d'EPVA (72,4%) creu que els canvis del nou currículum no fomenten la diversitat cultural perquè hi ha una manca de concreció i orientació cap al professorat.

En segon lloc, en referència a la multiculturalitat i el nou currículum de l'assignatura d'EViP, la majoria del professorat considera que els canvis no són suficients i que hi manca concreció i orientació (62,1%).

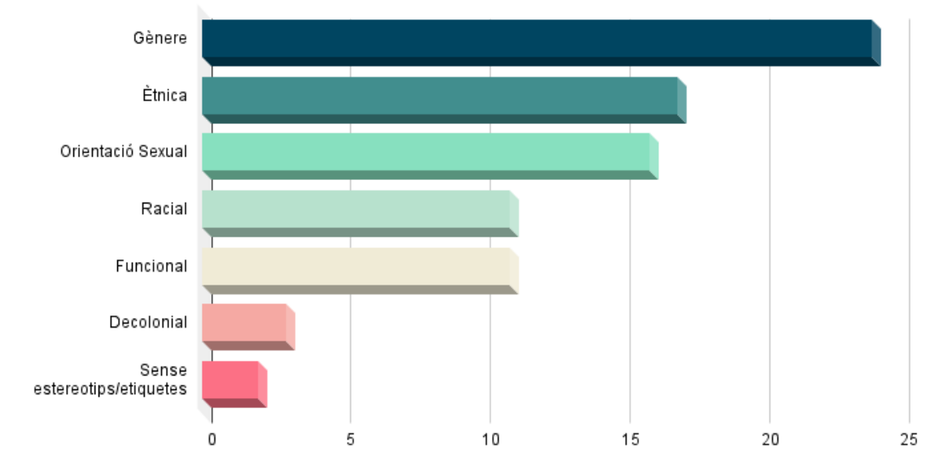
Pel que fa a les mancances que el professorat considera que té el currículum de l'àmbit artístic, d'acord amb la diversitat cultural, els enquestas sostenen que són, principalment, en la varietat i la diversitat de cultures i la manca d'un apartat o un saber centrat en la crítica social. Apunten a que hi ha altres mancances com, per exemple, el tractament de la justícia social i la representació del col·lectiu LGBTIQ+, ja que no apareixen explícitament al currículum de l'EPVA.



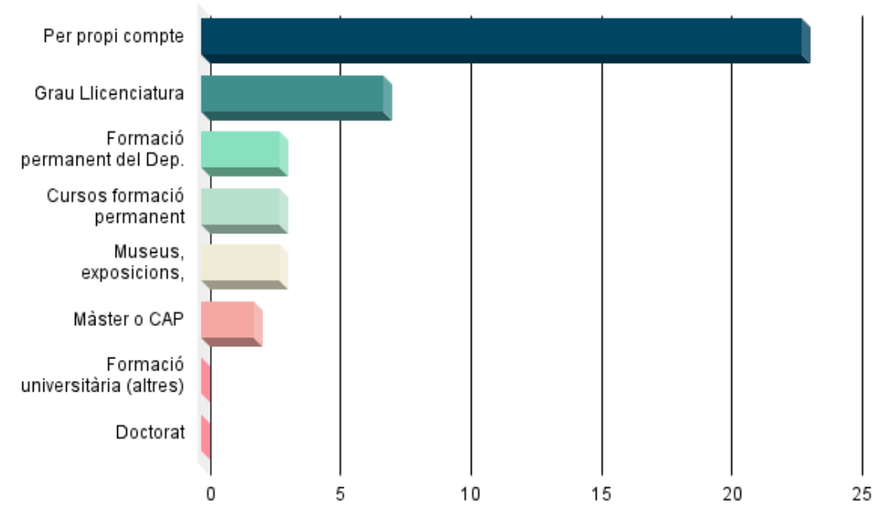
GRÀFIC 11: Cel·lebració d'esdeveniments i jornades de temàtiques concretes al centre



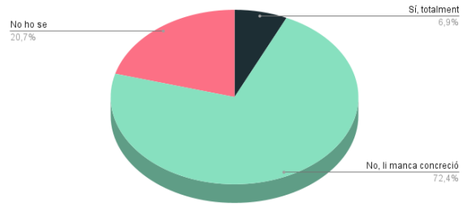
GRÀFIC 12: Motius del professorat per l'ús de referents artístics no europeus



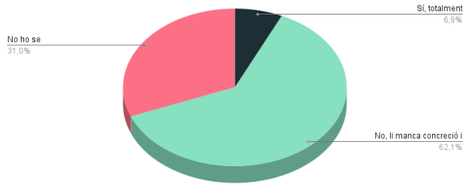
GRÀFIC 13: Tipus de diversitat treballades a l'assignatura d'EPVA



GRÀFIC 14: Orígen de la formació en diversitat cultural del professorat d'EPVA



GRÀFIC 15: Autoria Pròpia. Opinió sobre eld coents d'EPVA en referència al nou currículum i el tractament de la diversitat cultural



GRÀFIC 16: Autoria Pròpia. Opinió sobre eld coents d'EPVA en referència al nou currículum i el tractament de la interculturalitat

Per finalitzar, a la pregunta oberta sobre com impulsar la multiculturalitat i la diversitat cultural a partir del currículum els i les docents han proposat:

- Més formació del professorat, informació i eines pedagògiques
- Ampliació de la càrrega horaria d'EViP, desdoblaments i més recursos
- No simplificar ni fer una visió reduccionista a partir del concepte "patrimoni"
- Enfocament més obert i flexible del currículum
- Orientar el currículum a la realitat social i pràctica de l'aula
- Inclusió intercultural relacionats amb referents occidentals

Ampliant la visió i el camp d'estudi. Amb voluntat crítica i sempre constructiva
(P18.R2)

Més espais de diàleg i formació abans de crear un nou currículum
((P18.R4)

La inclusió de referents interculturals específics que es puguin relacionar amb els referents clàssics treballats des d'occident, dels entorns socials i mitjans de producció que van permetre la seva creació
(P18,R6)

Tractant la història de l'art amb un enfoc on es posés de relleu aquells artistes que s'obvien sovint als llibres i com l'art modern ha sorgit imitant l'art d'altres cultures en els moviments més importants.
(P18.R7)

6.1.4.Resultats del qüestionari a partir del creuament de dades: les noves variables generades

A partir del creuament de dades obtingudes de respostes simples i respostes múltiples s'han generat una sèrie de taules de creuament que permeten identificar freqüències, tendències i modes sobre les opinions del professorat que va realitzar el qüestionari.

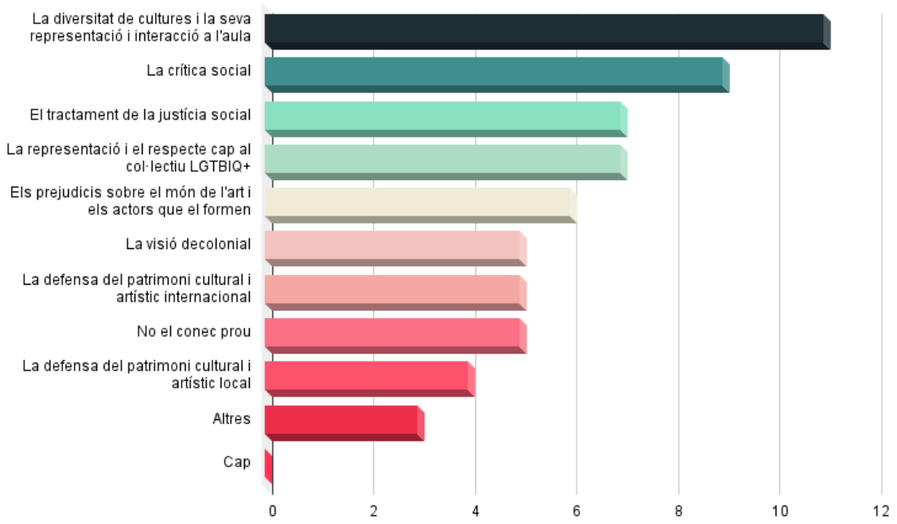
Experiència docent i diversitat cultural alumnat

Per començar, aquest creuament de dades es va efectuar entre l'experiència docent del professorat (separada per intervals de cinc anys i dividida en quatre categories) comparada amb les respostes d'opció múltiple de la pregunta en referència a la diversitat cultural de l'alumnat present a l'aula.

Com es pot observar, el grup mitjà afirma treballar més (50%) l'adaptació del contingut de la matèria d'EVIP amb relació a l'alumnat que la resta de grups, seguit pel grup experimentat (40%).

D'altra banda, en referència a l'experiència del professorat i la resposta sobre la consulta als alumnes per participar aportant elements de la seva cultura també es troba una tendència predominant de resposta cap al grup experimentat (60%).

Sobre els exemples i referents emprats de diferents cultures sense tenir en compte la representació de cultures present a l'aula, la tendència de representació en la resposta és més popular al grup mitjà.



GRÀFIC 17: Mancances del currículum segons el professorat d'EPVA

Com es té en compte la diversitat cultural de l'alumnat present a l'aula a la matèria d'EPVA				
Resposta	**Novell**	**Mitjà**	**Experimentat**	**Sènior**
Conec i tinc en compte les tradicions, rituals i creences de l'alumnat i vetllo perquè aquestes siguin enteses i respectades per la resta de companys	33	**50**	40	21
Pregunto als alumnes si volen participar aportant elements de la seva cultura/grup/comunitat	33	50	**60**	50
Presento exemples i referents de diferents cultures però sense tenir en compte la diversitat representada a l'aula	33	**50**	30	29
Investigo sobre les cultures dels alumnes modificant i adaptant el contingut de les classes a partir de la diversitat present a cada aula	33	**75**	40	21
Involucro a les famílies per tal que elles aportin referències de la seva cultura/grup/comunitat	0	0	0	0
No la tinc en compte	0	0	**20**	0

GRÀFIC 17: Heatmap sobre com el professorat d'EPVA té en compte la diversitat a l'aula per grups d'experiència. Dades expressades en %.

En referència a la resposta sobre la coneixença de les tradicions i la peculiaritat de la diversitat cultural a l'aula i per la seva vetlla pel respecte i el seu enteniment també hi trobem més freqüència de resposta entre el grup mitjà, on els altres grups es mantenen en la mateixa tendència, molt més discreta.

En conclusió, queda reflectit en aquesta fase de l'estudi comparatiu que el grup d'experiència mitjà sembla tenir més en compte la diversitat cultural del seu alumnat en les seves activitats i situacions d'aprenentatge tenint en compte la seva realitat a l'aula.

Obtenció de formació sobre diversitat cultural i aplicació a l'aula

En aquest apartat es comparen les diferents formes d'obtenció de la formació en diversitat cultural i l'aplicació dels i les docents en el seu àmbit de treball (Gràfic 18).

Primer, s'ha seleccionat l'opció "Formació universitària de primer grau", que engloba Llicenciatura i Grau universitari, juntament amb totes les respostes possibles ofertes per l'aplicació i el treball de la diversitat cultural a l'aula. Tal com s'observa a la taula, hi ha una certa tendència homogènia de respostes, però, destaca per sobre, la quantitat de respostes en referència a la transmissió de coneixement a l'alumnat sobre la Història de l'Art occidental de manera crítica pel fet que el professorat obté, durant la seva formació universitària de primer grau, una bona part del coneixement sobre Història de l'Art.

Quant a la formació pedagògica (CAP o Màster de professorat) creuada amb les múltiples respostes de la pregunta sobre el treball a l'aula basat en la diversitat cultural, s'obtenen resultats poc concloents, ja que cada resposta obté poca representació (6,90%), fruit de la suma de la representació total de les respostes dels casos, per tant, es pot deduir que la sensació del professorat envers la seva formació pedagògica és que no aporta eines ni informació sobre la diversitat cultural aplicables per a la tasca docent.

Per a les opcions de "Formació universitària de segon grau (Màsters i Postgraus)" i "Doctorat" no hi ha hagut cap resposta associada per realitzar l'encreuament de dades. Cal destacar que aquestes dues opcions sobre titulacions no són necessàries per dur a terme l'activitat docent als centres educatius de Catalunya ni de l'Estat Espanyol.

Les dades que s'han obtingut no permeten determinar els factors que intervenen en que el professorat d'EPVA no esculli la recerca acadèmica posterior als estudis necessaris per exercir com a docent d'ESO i serien necessaris recerques complementàries que poguessin analitzar-ne els motius.

Aquestes respostes reflecteixen la necessitat d'una formació permanent dissenyada especialment pel professorat que ofereixi metodologies, eines i coneixements sobre diversitat cultural. Al contrari de les tendències de creuament de les respostes anteriors, es presenta la situació d'"Informació i visites a museus i altres institucions culturals" que obté la meitat de la representació en el treball a l'aula a partir de la crítica sobre la Història de l'Art occidental (52%), la recerca autònoma de l'alumnat (34%), el treball a partir de monogràfics de diverses cultures (24%) i el tractament d'artistes i moviments explicats de manera magistral (24%).

Per tant, amb l'encreuament de respostes, queda clar que les institucions culturals tenen un pes important en la formació continuada del professorat a partir de visites, xerrades o tallers, molt més que a partir de la formació permanent dedicada exclusivament al professorat de l'àrea.

Per finalitzar l'apartat, cal destacar la importància de la formació per compte propi a partir de la recerca, la investigació i la lectura, ja que, segons els resultats, es relacionen amb diverses respostes sobre la metodologia de treball de la diversitat cultural a l'aula. La motivació del professorat per treballar la diversitat cultural a l'aula és a partir de la Història crítica de l'Art que es fonamenta en el coneixement generat per compte propi, però també radica en el foment de la recerca autònoma dels alumnes.

En conclusió, aquest encreuament de dades ha resultat útil per conèixer com el professorat aplica el que aprèn amb la seva formació relacionada amb com treballa a l'aula i de quina manera ho aprèn.

Experiència docent i treball a l'aula

L'objectiu d'aquest encreuament de dades era trobar correlacions entre els anys d'experiència docent i les metodologies sobre diversitat cultural aplicades a l'aula per saber si l'experiència fomenta l'ús de metodologies per tractar la diversitat cultural.

Com es treballa la diversitat cultural artística a l'aula?	Formació universitària (Grau, Llicenciatura...)	Formació universitària (Màster del Professorat o CAP)	Formació universitària (altres Màsters i Postgraus)	Formació universitària (Doctorat)	Cursos de formació permanent ofertats pel Dep.Ed.	Cursos de formació permanent del professorat NO ofertats pel Dep.Ed.)	Informació i de visites a exposicions, xerrades de museus i altres institucions	Per propi compte (llegint, investigant, fent recerca...)
A partir de la recerca autònoma i el descobriment d'informació dels i les alumnes	14	7	0	0	14	7	34	**38**
A partir de representar artistes i moviments artístics diferents als de la cultura occidental de manera magistral	10	7	0	0	3	7	24	**31**
Treballant a partir de monogràfics sobre diverses cultures on els alumnes experimenten amb materials, tècniques, etc.	10	3	0	0	7	10	24	**28**
A partir de la codocència amb altres docents i amb suport del departament d'orientació del centre	10	3	0	0	0	3	**17**	**17**
Explicant la història de l'art occidental des d'un punt de vista crític i afegint referents i exponents d'altres cultures	24	21	0	0	14	10	52	**66**
Intentant evitar referents clàssics que es puguin situar dins del model androcèntric i colonial	10	7	0	0	0	1	**17**	**17**
No la treballo	0	0	0	0	0	0	3	**7**
Altres	0	0	0	0	0	0	**7**	**7**

GRÀFIC 18: Heatmap sobre com el professorat d'EPVA obté la formació en diversitat cultural i metodologies aplicades. Dades expressades en %.

Estratègies i metodologies de treball de la diversitat cultural de l'alumnat present a l'aula				
Resposta	**Novell**	**Mitjà**	**Experimentat**	**Sènior**
A partir de la recerca autònoma i el descobriment d'informació dels i les alumnes	17	17	**60**	43
A partir de representar artistes i moviments artístics diferents als de la cultura occidental de manera magistral	0	**50**	20	43
Treballant a partir de monogràfics sobre diverses cultures on els alumnes experimenten amb materials, tècniques, etc.	**50**	25	0	43
A partir de la codocència amb altres docents i amb suport del departament d'orientació del centre	17	0	**40**	21
Explicant la història de l'art occidental des d'un punt de vista crític i afegint referents i exponents d'altres cultures	**83**	75	60	64
Intentant evitar referents clàssics que es puguin situar dins del model androcèntric i colonial	33	25	60	**64**
No la treballo	0	0	0	0

GRÀFIC 19: Heatmap sobre metodologies aplicades per grups d'experiència. Dades expressades en %.

Per començar, cal comentar com el grup experimentat destaca amb les seves respostes en referència a l'ús de la recerca autònoma dels alumnes per tal de treballar la diversitat cultural a l'aula.

D'altra banda, contrasta amb els seus resultats representatius del grup d'acord amb la metodologia centrada en l'explicació i la representació d'artistes i moviments diferents dels de la cultura occidental de manera magistral a les seves classes (20%), on el grup d'experiència docent més nombrós en emprar aquesta metodologia és el sènior (43%).

Tot seguit també es pot observar que hi ha una certa tendència entre el grup de novells (80%) i el grup mitjà (75%) a treballar la Història de l'Art Occidental de manera crítica per tal de treballar la diversitat cultural a l'aula, tot i que els resultats dels experimentats (60%) i els sènior (64%) també superen més de la meitat de representants del grup. Per la resta de possibles respostes que no s'han comentat, no hi ha hagut una correlació destacable entre metodologia i nivells d'experiència.

Experiència docent i importància diversitat cultural

D'entrada, amb aquesta relació es van comparar l'experiència docent amb, en aquest cas, la importància atribuïda pels docents a l'ensenyament basat en la diversitat cultural de la matèria d'EPVA. Aquesta relació s'ha elaborat codificant les respostes obertes dels i les docents recollides a l'apartat "Dades i variables qualitatives (no mètriques)" depenent del contingut de la seva resposta.

Primerament, cal destacar que només un representant de cada grup d'experiència docent ha respost, que la diversitat cultural no és important per desenvolupar la matèria d'EPVA (13,79%), en la part dicotòmica de la pregunta 10 (A).

Pel grup experimentat i pel grup sènior torna a ser més important la diversitat i la riquesa de models per a l'ensenyament de l'assignatura d'EPVA, resultant ser una freqüència força notòria de respostes, respecte a la resta de grups d'experiència.

Perspectiva crítica sobre el nou currículum i la seva aplicació a l'aula

En aquest apartat es creuen dos tipus de dades, primer de tot les de les respostes tancades(Sí/No/Nohosé)sobresiladiversitat cultural (Gràfic 20) i la multiculturalitat (Gràfic 21) són contemplades en el nou currículum i l'aplicació metodològica del professorat envers la diversitat cultural a l'aula. Cal destacar que les respostes negatives a les dues primeres preguntes han estat les predominants i de preferència dels enquestats i enquestades, cosa que denota una visió molt crítica del professorat i una tendència a la reticència al canvi legislatiu.

Les primeres dades concloents són envers les sensacions del professorat i el nou currículum de l'assignatura a partir del foment i del tractament de la diversitat cultural. El professorat que es decanta clarament (82%) pel "No, li manca concreció" són els que han respost que fomenten la diversitat cultural a partir de la recerca autònoma de l'alumnat.

A més a més, hi ha també una tendència dels i les docents que afirmen que expliquen artistes i moviments diferents dels de la cultura occidental magistralment a l'aula i a expressar l'opinió de què el nou currículum no fomenta el treball de la diversitat cultural.

Ara bé, on hi ha hagut una clara tendència del professorat a opinar que al nou currículum li manca concreció sobre el foment de la diversitat cultural ha estat en aquell grup de respostes que basen la seva pràctica docent en la crítica a la Història de l'Art occidental, assolint una coincidència d'un 80%.

D'altra banda, les respostes creuades també amb l'exposició de la història de l'art occidental amb l'opinió sobre si el nou currículum fomenta la multiculturalitat han

estat lleugerament més repartides, tot i que el "No, li manca concreció" aquesta resposta continua essent la tendència general de la majoria dels casos (70%).

Com es pot observar al Gràfic 23, hi ha una certa tendència al "No" però també incrementa el nombre de casos que desconeixen si el nou currículum treballa la multiculturalitat i les respostes vinculades a la recerca autònoma de l'alumnat com a metodologia. Per tant, incrementa la incertesa sobre si el nou currículum fomenta la multiculturalitat.

Per continuar en la línia, en l'estudi comparatiu fet a partir de les respostes sobre artistes i moviments explicats de manera magistral, trobem que també incrementa l'opció de "No ho sé", pels mateixos motius citats amb anterioritat.

Així mateix, passa amb les opinions creuades amb la resposta en referència als monogràfics sobre diverses cultures: hi ha una polarització de resposta entre el "No" i el "No ho sé".

Altrament, al Gràfic 23 es pot observar com les respostes amb relació al nou currículum sí que es decanten pel "No" en referència al treball de la Història de l'Art occidental des d'una mirada crítica. Aquesta quantitat de respostes negatives té molta similitud amb la pregunta creuada sobre l'opinió quant a diversitat cultural i la mateixa metodologia de treball a l'aula.

La resta de dades creuades entre la pregunta 8 sobre com es treballa la

Com es treballa la diversitat cultural artística a l'aula?	**Sí**	**No, li manca concreció**	**No ho sé**
A partir de la recerca autònoma i el descobriment d'informació dels i les alumnes	9	**82**	9
A partir de representar artistes i moviments artístics diferents als de la cultura occidental de manera magistral	0	**78**	22
Treballant a partir de monogràfics sobre diverses cultures on els alumnes experimenten amb materials, tècniques, etc.	3	**28**	3
A partir de la codocència amb altres docents i amb suport del departament d'orientació del centre	3	**14**	3
Explicant la història de l'art occidental des d'un punt de vista crític i afegint referents i exponents d'altres cultures	5	**80**	15
Intentant evitar referents clàssics que es puguin situar dins del model androcèntric i colonial	0	**14**	3
No la treballo	0	0	**7**
Altres	0	0	**7**

GRÀFIC 20: Metodologies de treball i la resposta sobre l'opinió envers el nou currículum i la concreció de la diversitat cultural. Dades expressades en %.

diversitat a l'aula amb les preguntes 15 i 16 sobre l'opinió del nou currículum quant a diversitat cultural i multiculturalitat, respectivament, no han aportat resultats concloents per a la investigació.

Perspectiva crítica sobre el nou currículum i l'experiència docent

En aquest apartat es van creuar les dades sobre els grups d'experiència docent juntament amb les respostes de les preguntes 15 i 16 sobre la diversitat cultural i la multiculturalitat i el foment d'ambdues al nou currículum.

Tal com ja s'ha esmentat amb anterioritat, l'opció "No ho sé" guanya més casos en referència les mateixes respostes de la pregunta anterior sobre multiculturalitat respecte a la pregunta sobre la diversitat cultural al nou currículum, especialment del grup novell i del grup sènior, els altres grups restants es mantenen en la mateixa línia de resposta.

Experiència docent i obtenció de formació en diversitat cultural

Per iniciar aquest apartat, es van creuar les dades d'experiència docent i de formació en diversitat cultural per tal de trobar una possible relació entre el nivell d'expertesa i la font de la informació i el coneixement dels/de les docents.

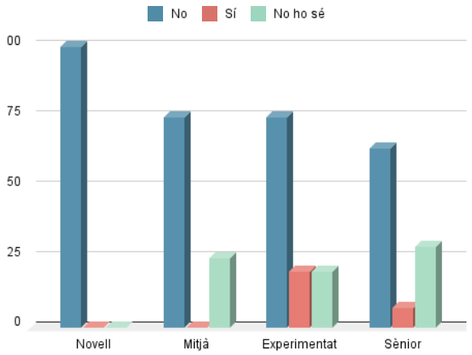
La tendència general de tots els grups d'expertesa es decanta cap a la formació per compte propi a partir de lectures, investigació i recerca, a diferència dels resultats mostrats envers la formació pedagògica (CAP i Màster del professorat), ja que el nombre de casos tampoc és representatiu.

Per una banda, trobem al Gràfic 24, on una part dels enquestats (24,1%) van contestar que havien obtingut el seu coneixement sobre diversitat cultural a partir de la formació universitària de primer grau on, el grup sènior és el més nombrós (42,9%) seguit del grup novell (28,6%).

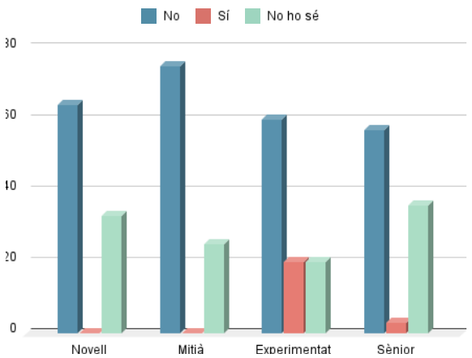
D'altra banda, sobre els cursos de formació del professorat, tant els reconeguts pel Departament d'Educació com els que no, tenen una representació el mateix nombre de respostes (10,34%).

Sobre la resposta de formació a partir de visites a museus i institucions culturals els resultats apunten que qui obté major representació és el grup experimentat (80%), seguit molt d'aprop pel sènior (71%) i, finalment, el novell (67%) i el mitjà (50%).

Pel que fa a la formació per propi compte, el grup mitjà i experimentat empaten amb un 100% de respostes, tot seguit el grup sènior (79%) i grup novell (67%). En aquest cas, qui experimenta un creixement més elevat és el grup mitjà, que duplica la representació.



GRÀFIC 21: Creuament de les dades sobre l'experiència docent i la concreció del nou currículum en referència a la diversitat cultural.



GRÀFIC 22: Creuament de les dades sobre l'experiència docent i la concreció del nou currículum en referència a la interculturalitat.

Com es treballa la multiculturalitat a l'aula?	Sí	No, li manca concreció	No ho sé
A partir de la recerca autònoma i el descobriment d'informació dels i les alumnes	9	64	27
A partir de representar artistes i moviments artístics diferents als de la cultura occidental de manera magistral	0	67	33
Treballant a partir de monogràfics sobre diverses cultures on els alumnes experimenten amb materials, tècniques, etc.	10	50	40
A partir de la codocència amb altres docents i amb suport del departament d'orientació del centre	3	10	7
Explicant la història de l'art occidental des d'un punt de vista crític i afegint referents i exponents d'altres cultures	5	70	25
Intentant evitar referents clàssics que es puguin situar dins del model androcèntric i colonial	10	64	7
No la treballo	0	0	7
Altres	0	0	7

GRÀFIC 23: Metodologies de treball i la resposta sobre l'opinió envers el nou currículum i la concreció de la interculturalitat. Dades expressades en %.

6.1.5. Anàlisi de la participació

La participació del professorat d'EPVA en aquesta fase permet identificar la motivació i l'interès cap a la diversitat cultural dins de la matèria, però també permet observar quins són els límits estructurals i quin és el debat o les reivindicacions del col·lectiu docent. La participació en aquesta fase no es pretén emprar com a una representativitat merament estadística i quantitativa sinó que s'utilitza més aviat com a dades qualitatives que descobreixen metodologies, pràctiques i perfils dels docents que es posicionen públicament sobre la qüestió.

Cal esmentar que, el fet que la participació sigui voluntària, ja introdueix en si mateix un biaix d'autoselecció del mateix professorat que permet interpretar els resultats que s'han obtingut de manera crítica, en comptes de deslegitimar-los.

Els docents que han participat mostren de per si, una predisposició favorable al reconeixement de la diversitat cultural, i a banda, ja mostren una predisposició reflexiva cap a la seva pràctica i l'anàlisi crítica del currículum, juntament amb les condicions actuals en les quals es troba l'assignatura. Per tant, tot això suggereix que, possiblement, el qüestionari ha estat contestat per un sector del professorat que és conscient o comença a ser conscient sobre les desigualtats culturals presents a l'aula i al sistema educatiu actual.

Tot i això, aquesta recerca també posa en especial rellevància les limitacions que es detecten a partir de les respostes d'aquest professorat participant. Tot i el grau de sensibilització que s'ha esmentat abans, se segueixen emprant pràctiques que parteixen d'una mirada centrada, majoritàriament, en la narrativa occidental de la Història de l'Art amb elements puntuals de la diversitat cultural i, a més a més, que depèn completament i significativament de la iniciativa pròpia i individual del mateix professorat per tal de compensar la manca de formació i de l'orientació adient per part del Departament d'Educació. És per aquest motiu que la diversitat cultural encara és abordada des de la complementarietat o un valor afegir al currículum oficial, i no pas com a un eix estructural de la pràctica docent.

Formació docent i experiència docent				
Tipus de formació	**Novell**	**Mitjà**	**Experimentat**	**Sènior**
Formació universitària (Grau, Llicenciatura...)	29	14	14	43
Formació universitària (Màster del Professorat o CAP)	0	25	0	7
Formació universitària (altres Màsters i Postgraus)	0	0	0	0
Formació universitària (Doctorat)	0	0	0	0
Cursos de formació permanent ofertats pel Dep.Ed.	33	0	0	7
Cursos de formació permanent del professorat NO ofertats pel Dep.Ed.)	0	0	0	21
Informació i de visites a exposicions, xerrades de museus i altres institucions	67	50	80	71
Per propi compte (llegint, investigant, fent recerca...)	67	100	100	79
Altres	0	0	0	21

GRÀFIC 24: Obtenció de la formació en diversitat cultural i l'experiència docent. Dades expressades en %.

Per tant, des d'aquesta perspectiva, la participació limitada a l'enquesta pot ser llegida des de tres vessants: la manca de professorat d'EPVA als centres, per una banda, per l'altra, com a indicador del grau de marginalitat que suposa dur a terme una pràctica o un debat centrat en la diversitat cultural dins de l'assignatura i per últim, el moment en el qual es va dur a terme la recerca va coincidir amb diverses convocatòries d'oposicions, dificultant la participació del professorat.

La no-participació d'una part significativa dels docents que formaven part del grup de WhatsApp de Dibuix, també pot respondre a altres factors com el desinterès, la manca de temps o la incomoditat de respondre una enquesta que qüestiona de manera indirecta el cànon artístic tradicional o les pràctiques docents molt consolidades. Per tant, el silenci no és neutre, sinó que forma part del camp discursiu fruit de la recerca, ja que perpetua l'hegemonia de certes mirades i pràctiques.

Per continuar, un altre dels aspectes rellevants que sorgeix de l'anàlisi de la participació és l'homogeneïtat en la formació acadèmica de base del professorat enquestat. Hi ha una clara predominança de la titulació de Belles Arts, amb una majoria evident cursada abans del Pla Bolonya, fet que suggereix que, aquest itinerari compartit de formació, pot haver contribuït a un marc comú sobre l'art i la seva didàctica, que pot haver fomentat la persistència dels discursos eurocèntrics i androcèntrics dins de l'educació artística actual, així com la dificultat estructural per introduir perspectives basades en la interculturalitat, la decolonialitat i la interseccionalitat.

A més a més, la formació pedagògica és majoritàriament basada en el CAP i no en programes més actualitzats com el Màster del Professorat, i això també pot haver limitat l'accés a teories i enfocaments més centrats en les necessitats actuals com la diversitat cultural, la justícia social o la inclusió. Amb això es constata que les dificultats que es detecten no són atribuïbles completament a les decisions individuals de cada docent si no que més aviat, responen a l'estructura formativa.

Pel que fa a la participació i els nivells d'experiència docent, cal dir que es pot observar una relació entre experiència docent i participació en l'estudi. Els docents amb més anys de trajectòria són els que mostren més predisposició de participació en la fase de l'enquesta i també presenten una visió més clara i crítica de les limitacions que presenta el sistema educatiu envers l'EPVA.

Però, si bé tenen aquesta consciència crítica, això no té per què traduir-se en una transformació en profunditat de la pràctica docent, ja que en diverses ocasions, el discurs reivindicatiu conviu amb les metodologies més tradicionals i amb una aplicació parcial de la diversitat cultural, per tant, hi ha una tensió entre el discurs i la pràctica, perquè manifesta aquesta voluntat individual, però també presenta aquests límits individuals provocats per la manca de suport institucional, formació específica i de qualitat i condicions laboral i materials adequades.

Per tant, realment el canvi cap a una educació artística intercultural no és només una qüestió de compromís individual dels docents sinó que fa falta una revisió en profunditat del marc curricular, de la formació (tant la inicial com la permanent) i el reconeixement de l'EPVA.

6.1.6.Anàlisi de resultats

El qüestionari com a mètode de recol·lecció de dades quantitatives i qualitatives disposa de diverses característiques que cal tenir en compte i on s'enfronta la diferència del que el subjecte que respon fa (o el que creu que fa), pensa i diu, ja que aquesta eina d'investigació dona una il·lusió de transparència (Martin, 1998) en suposar una coherència bàsica dels participants.

A més a més, pot existir una certa transparència en l'enunciació de les respostes per part del subjecte on diu el que pensa (especialment en les discursives i no tan centrades en les quantitatives del qüestionari present, ja que són dades més objectives, com per exemple, la universitat on va estudiar, o els anys treballats) però també pot existir la possibilitat que el subjecte no sempre faci el que pensa fer (deguda a la censura estructural i als esquemes adquirits que perduren inconscientment) o inclòs, el subjecte pot no sempre dir el que pensa, és a dir, pot existir algun tipus de censura social que fa que el participant variï el seu discurs depenent de la situació específica en la qual es trobi realitzant el qüestionari.

Tot i que, en general, els qüestionaris tenen un caràcter i una estructura quantitativa, la incorporació de preguntes que tenen respostes obertes i qualitatives tenen com a objectiu poder reflectir la complexitat dels discursos i les mirades dels docents, més enllà d'opcions preestablertes. Recuperant a Martin (1998) es trenca la il·lusió de transparència, esmentada amb anterioritat, i permet accedir a matisos, contradiccions, tensions i justificacions que es perden en un format de resposta tancada.

Relacionat amb aquesta il·lusió de transparència, un altre punt a destacar és la il·lusió d'opacitat, que es basa en la metodologia de la sospita, que defineix la situació on els subjectes no diuen el que pensen que fan i es produeix una discontinuïtat entre el pensament i la parla o entre el pensament i la lògica d'acció que ens remet al discurs manifest i al discurs latent (Hall, 1973). El discurs manifest i el discurs latent proposats per Stuart Hall (1973) són inscrits dins del camp de la teoria crítica comunicacional i cultural per analitzar el missatge mediàtic i cultural a partir de la transmissió de significats i valors més enllà del contingut literal.

Dins del discurs manifest que podem observar es troba el contingut literal i evident de les respostes obertes i és el que mostra superficialment i sol ser comprensible. Aquest nivell superficial del discurs és on se situen les afirmacions i la informació explícita en forma d'arguments evidents relacionats amb les pràctiques docents basades en la diversitat cultural a l'aula, en canvi, la part més interessant de l'anàlisi es pot centrar en el discurs latent és aquell que

resideix en el significat subjacent que no és evident i ambdós poden estar relacionats.

La recopilació de les respostes obertes aporta una heterogeneïtat considerable (tant lèxica, com conceptual, com de contingut) que fa necessària una estratègia de categorització per transformar aquest discurs qualitatiu de les respostes a unes variables analitzables que siguin representatives i no perdin el sentit.

En aquest cas, s'ha dut a terme una codificació inductiva on les categories no són definides prèviament, sinó que sorgeixen del corpus de dades a partir de la regularitat i la recurrència, fet que permet comparar respostes entre docents de diferents nivells d'experiència, formació i contextos (a partir de *heatmaps*) i realitzar diferents encreuaments entre dades qualitatives i quantitatives per generar noves variables.

Per tant, no es pretén simplificar o reduir el discurs dels docents sinó que la categorització de les respostes és una tècnica per transformar-les en unitats analíticament operatives, per poder observar la construcció de conceptes emprats pel professorat. Es garanteix la traçabilitat del discurs original del professorat i de les conclusions de la investigació, sense entrar en interpretacions que poden resultar arbitràries.

Per acabar, per facilitar la sinceritat conscient de resposta, s'ha optat per distribuir el qüestionari de manera anònima amb la possibilitat de proporcionar un email de contacte per tal de donar al participant l'opció de continuïtat en la investigació o bé d'anonimat en el cas de tenir algun tipus de prejudici en oferir la dada de contacte per por a trencar l'anonimat de les seves respostes.

6.1.7. Examen d'omissió i incompliment de respostes

L'enquesta es va configurar de manera intencional perquè no fos possible l'omissió de resposta. Per avançar de secció estava estipulat la contestació de totes les preguntes, garantint així que es completessin tot el conjunt de dades per facilitar-ne l'anàlisi posterior, però sí que s'han detectat incidències puntuals en un cas concret: respostes amb formats diferents (per exemple, un any en format XXXX i que es respon en format XX anys) o bé respostes incompletes (no especifica la seva branca d'estudis de llicenciat). Es consideren incidències menors i no han compromès l'anàlisi.

6.1.8. Examen de respostes obertes

Les respostes relatives a les finalitats de l'EPVA i la importància de la diversitat cultural tenen una semblança discursiva notable i amb aspectes en comú. Per una banda, una quantitat significativa del professorat de l'àmbit és molt conscient de la importància de la matèria per a l'educació de l'alumnat per esdevenir ciutadans crítics i sensibles amb el món que els envolta per tal de no ser simples consumidors visuals. En aquest sentit, es destaca l'esperit reivindicatiu que denoten les respostes perquè l'assignatura és força menystinguda, en termes generals, per part de molts centres i el professorat n'és conscient i reforça la seva identitat professional i té la necessitat de posar de manifest el seu valor pedagògic.

Convé destacar que les metodologies emprades pel treball de la diversitat cultural des de l'aula d'EPVA són majoritàriament tradicionals i narratives, és a dir, des de la perspectiva occidental i europeïtzada però amb un cert espai per tractar la diversitat de cultures entrant, especialment, en el contingut teòric i des del punt de vista crític i conscient amb el passat colonial.

En l'àmbit de la diversitat cultural de l'alumnat el professorat treballa per tenir cura i contemplar la diversitat cultural present a l'espai educatiu a partir de l'empoderament que pot aportar l'alumnat i, a la vegada, pot suposar una motivació per a aquest. Val la pena a dir que l'interès i l'orgull que mostren els i les alumnes en el moment de reivindicar el seu espai propi i diferenciat culturalment també afegeix molt

valor i contingut a l'aprenentatge de la resta de la classe.

Per contra, no s'utilitza gens el potencial de la inclusió de les famílies o artistes locals a l'assignatura per tractar la diversitat cultural de l'alumnat. Les experiències vitals i la cultura de l'entorn poden ser molt enriquidores a través de testimonis reals a l'aula i amb la presentació d'activitats i rituals propis d'altres cultures.

En relació amb les respostes obertes sobre la importància de la diversitat cultural, es reafirma la consciència del professorat envers l'assignatura a partir de fets que afecten a tota la societat com és la globalització a partir de, per exemple, els diversos moviments migratoris que han sorgit a partir de múltiples factors socials.

D'altra banda, l'esperit crític encara és un dels punts més importants pel professorat, ja que, en un món on la comunicació és fonamentalment visual, l'ésser humà està subjecte a massa estímuls òptics que ha de processar i aquests, sovint, tenen intencions persuasives que l'alumnat ha de saber detectar.

També es destaca l'enriquiment i l'apropament a cultures (els docents participants no destaquen cap en concret) diferents de la predominant que poden aportar coneixements, mètodes, tècniques i estils diferents envers l'expressió artística i que poden obrir un món de possibilitats noves a l'alumnat.

Respecte als referents artístics no europeus, el professorat apunta a la necessitat de la diversitat de referents per ampliar el coneixement dels alumnes i alimentar l'esperit crític de l'alumnat, com ja s'ha comentat amb anterioritat, i es reforça la consciència del col·lectiu cap a la importància que té la diversitat cultural cap a l'expansió i la generació de coneixement de l'alumnat.

Cal ressaltar que la implementació de la diversitat cultural a l'aula no és només a partir del vessant acadèmic i amb la intencionalitat d'aprenentatge del contingut curricular sinó que també posa l'alumnat al centre del mateix aprenentatge i es busca fomentar un aprenentatge significatiu (OECD, 2010) on els joves es poden identificar i empoderar a partir de la valoració i exposició de les seves cultures.

A banda d'això, el professorat també al·lega el foment de la inclusió a l'aula i el trencament de perjudicis com a benefici de l'exposició de referents no europeus. La diversificació de referents artístics suposa una obertura cap al món artístic, al contrari de la perpetuació de referents que els alumnes ja han treballat en cursos passats i, per tant, es pot incidir més cap a la motivació i la sorpresa al veure diferents tipus de manifestacions artístiques no habituals a la cultura europea tradicional.

Certament, la diversitat que empra el professorat a les seves pràctiques docents és bàsicament la diversitat de gènere. La inclusió de la dona en el món de l'art és força popular entre el professorat d'arts, ja que és una reivindicació pròpia de l'art dels anys 60-70. En canvi, l'opció de la diversitat ètnica i la diversitat d'orientació sexual té la meitat de protagonisme en les respostes del professorat tot i que també són temes de plena actualitat i amb molt potencial per tal de motivar a l'alumnat que s'identifica amb diversos col·lectius representatius.

Per contra, molt poques respostes han reflectit que el seu coneixement sobre la diversitat cultural fos adquirida a partir de l'estudi acadèmic universitari i, encara menys, per cursos destinats a docents i al seu treball a l'aula, ja siguin oferits pel Departament d'Educació o per altres institucions acreditades, ja que no hi ha oferta formativa envers la diversitat cultural aplicada a l'aula ni aplicada als ensenyaments artístics.

Sobre les jornades i esdeveniments al centre, el professorat està d'acord en el fet que són positives pel desenvolupament de l'aprenentatge de l'alumnat envers la diversitat cultural i del rebuig als estereotips dins del seu entorn pròxim.

Un altre punt molt important és l'opinió del professorat envers el currículum de la nova assignatura d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual. S'exposa una manca de concreció i orientació cap al professorat que el deixa totalment perdut en la seva pràctica docent, especialment cap al tractament de la multiculturalitat, gairebé inexistent al decret, i amagada sota el concepte reduccionista de "patrimoni".

En efecte, el professorat exposa que el currículum de l'assignatura hauria de tenir un enfocament més obert i flexible, on el o la docent pogués decidir de manera més adaptativa al context que té a l'aula per tal de millorar la seva tasca docent i, en conseqüència, l'aprenentatge de l'alumnat envers les arts enfocant-lo a la realitat social de les aules, a partir d'objectius reals i assumibles amb els recursos i la dotació disponible en cada cas.

Les reivindicacions i necessitats del professorat envers l'impuls de la diversitat cultural i la multiculturalitat són conseqüència de la manca de recursos i la relativa importància que tenen les arts pel Departament d'Educació i pels centres de manera globalitzada.

Les grans deficiències de l'assignatura recauen en el pes horari de l'assignatura i els recursos destinats a aquesta. No hi ha desdoblaments quan, en ser una assignatura teoricopràctica, el desenvolupament dels alumnes envers les arts seria molt més profund si es pogués dur a terme a partir de desdoblaments o de la coeducació a l'aula.

Per finalitzar, demanen més formació i informació i recursos pedagògics per tal d'aplicar la diversitat cultural a les seves classes. La tasca docent artística envers la diversitat cultural no disposa de suport ni d'eines que ajudin al professorat i el guiïn per la seva millora de la tasca docent.

6.1.9.Conclusions de la primera fase

La fase de l'enquesta pel professorat d'EPVA compleix amb la funció designada dins del disseny de la recerca, sense ser una fase merament descriptiva, és una fase per cartografiar el camp de la recerca i justifica i orienta la fase de les entrevistes per tal d'aprofundir en la informació recopilada.

Per tant, les conclusions que s'extreuen del qüestionari, relacionades amb els objectius de la fase actual, són els següents:

a) Els docents d'EPVA són conscients, en general, de la importància de la diversitat cultural: el professorat participant és coneixedor del pes de la diversitat cultural per desenvolupar el pensament crític dels alumnes. La perspectiva docent és més aviat de caràcter reivindicatiu centrat en la matèria i el maltractament que pateix des de les institucions, destacant també la necessitat de dur a terme una inclusió real i acompanyada de recursos.

b) La diversitat cultural a l'EPVA és qüestionada per una minoria dels participants: la majoria dels participants presenta sensibilitat cap a la diversitat cultural esmentada amb anterioritat, però, un segment minoritari (un representant de cada grup d'experiència, és a dir el 14%), va respondre que la diversitat cultural no era important, per tant, hi ha aquesta representació minoritària de docents que es mostren escèptics.

c) El perfil del professorat d'EPVA en l'àmbit català és molt heterogeni: predomina la titulació de Belles Arts i el CAP com a formació pedagògica bàsica, generalment amb una experiència docent força extensa. Els resultats indiquen una tensió entre l'experiència docent com a factor rellevant per aplicar pràctiques que estiguin més orientades cap a la diversitat cultural de l'alumnat.

d) La distribució i procedència territorial dels docents participants és desigual: la participació es concentra, especialment, on hi ha més densitat de població (Barcelonès,

Vallès Occidental i Tarragonès) per tant, hi ha una visió predominant que reflecteix els contextos urbans. En aquest cas, la recerca no pretén explorar el fet de la diversitat de discursos a partir del territori.

e) Les metodologies tradicionals centrades en la perspectiva occidental encara són d'ús majoritari, però amb un cert interès a incorporar referents culturals diversos: les metodologies segueixen el relat occidental, però de manera conscient i combinat amb la recerca autònoma de part de l'alumnat, la inclusió d'altres artistes no occidentals o bé amb monogràfics o activitats concretes que representen a altres cultures. Encara és una visió continuista sense replantejar quines metodologies poden afavorir a la inclusió de la diversitat cultural de manera més transversal i no tan sols a partir de l'anècdota o moments de treball puntuals centrant-se, també, en la motivació de l'alumnat a partir de la mateixa diversitat del grup.

f) Es treballa amb més èmfasi la perspectiva de gènere per sobre de la diversitat cultural: tot i que hi ha docents treballen de manera interseccional, a partir de diversos eixos, hi ha una clara predominança en la diversitat de gènere i no tant en la cultural o ètnica. La gran majoria afirma que treballa amb la inclusió de la dona en el món de l'art, però la diversitat d'orígens o d'orientació sexual té ben bé la meitat de protagonisme. Això pot indicar que es pot entendre com a "diversitat" com a sinònim de "perspectiva de gènere" i no pas com a pluralitat cultural.

g) La formació oficial en diversitat cultural específica és molt escassa: el professorat ha anat adquirint coneixement a partir de l'autoformació, sense la possibilitat de formar-se a partir d'òrgans oficials o del Departament d'Educació a través de formació permanent. Hi ha una necessitat evident i urgent de cursos, formacions, tallers o programes específics i especialitzats de formació pel professorat en diversitat cultural aplicada a l'àmbit de l'EPVA. Cap dels docents participants disposa de formació oficial avançada que hagi ampliat el seu coneixement sobre la diversitat cultural dins del camp artístic (postgrau, màster, doctorat). En general es percep, per part del professorat, la formació inicial didàctica com a insuficient en l'àmbit de la diversitat cultural.

h) L'autoformació i els recursos externs com a formació: hi ha un patró clar sobre com el professorat ha suplit i complementat la mancança de formació pel seu compte. Els resultats demostren que gran part del professorat (79%) adquireix el seu coneixement a partir de l'autoformació, i a través de la informació d'institucions culturals (69%), essent aquest un recurs clau, ja que els que s'han format així, tendeixen notablement a aplicar metodologies més crítiques amb la història de l'art i la recerca autònoma de l'alumnat. Per tant, les fonts externes rigoroses i l'autoaprenentatge tenen un impacte real, a diferència de la formació permanent oficial.

i) L'opinió sobre el tractament de la diversitat cultural i la multiculturalitat al nou currículum és crítica i generalitzada: la majoria dels docents enquestats considera que el currículum té una manca de concreció i una falta d'orientació pràctica, centrada en el reduccionisme de la diversitat cultural en el marc de "patrimoni" sense reflectir-se significativament els objectius i continguts de l'EPVA. El professorat percep la falta de consens entre docents i administració educativa en el moment de la redacció del currículum.

j) La participació de l'alumnat és fonamental: una participació activa de l'alumnat, aportant elements culturals propis de la diversitat del grup, genera un espai d'empoderament i significatiu. Cal destacar la participació inexistent de les famílies en l'entorn professional del professorat participant, tot i que podria enriquir més la comprensió de la diversitat cultural.

k) Hi ha una visió que posa de manifest les necessitats de l'EPVA i del professorat: la majoria dels docents expressa la necessitat de tenir a la seva disposició més recursos pedagògics, formació i suport de les institucions per poder treballar i conviure amb la diversitat cultural de manera real i eficient, i també són populars altres reivindicacions seculars de l'àmbit artístic com és el reconeixement de l'EPVA o l'increment del pes horari i els desdoblaments de grups de la matèria.

Per sintetitzar, les conclusions sorgides de l'anàlisi de les dades de l'enquesta destaquen que, tot i que hi ha voluntat, motivació i consciència majoritària de la importància de la diversitat cultural del professorat, hi ha unes limitacions formatives, materials, institucionals i curriculars que condicionen molt la pràctica docent. La situació actual justifica amb claredat la necessitat de resoldre aquestes mancances amb els recursos i les intervencions específiques per consolidar metodologies i pràctiques que possibilitin la integració de la diversitat cultural de manera crítica i significativa.

Capítol 7.

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS DE LES ENTREVISTES

7.1. Fase 2: les entrevistes

7.1.1.Expectatives i finalitats de les entrevistes

L'eina metodològica de l'entrevista resulta útil per a la investigació, ja que és una manera de contactar més estretament amb els docents seleccionats. D'altra banda, en tractar-se d'entrevistes voluntàries i anonimitzades també fa que els participants no es vegin pressionats a respondre emprant un discurs acceptat socialment i poder expressar i definir millor la seva pràctica docent.

Tanmateix, amb l'entrevista als docents s'estableix un nexe de confiança, gràcies al component físic i visual, on poden compartir les seves inquietuds i fomentar el clima participatiu (Alzamora, et al., 2014).

Les expectatives i objectius pels quals s'utilitza l'entrevista com a eina per a la investigació sobre diversitat cultural a diversos representants del professorat de l'Educació Bàsica de la matèria d'EPVA a Catalunya són:

1.Comprendre la perspectiva docent sobre la diversitat cultural: es pot obtenir una visió molt més profunda de com es percep, s'entén i s'aborda la diversitat cultural a la matèria d'EPVA.

2.Identificar bones pràctiques docents: com els docents incorporen estratègies i pràctiques per incorporar la diversitat cultural a l'aula. Pot suposar una font d'informació per altres docents de la matèria que estan interessats en implementar la seva pràctica educativa.

3.Detectar reptes i barreres del professorat: com se superen els obstacles i les dificultats a les quals s'enfronten els docents quan intenten treballar amb la diversitat cultural dia a dia. Es pot contribuir a generar noves solucions i estratègies per superar aquests obstacles.

4.Avaluar la sensibilització cultural dels docents d'EPVA: el nivell de sensibilització cultural que presenta el col·lectiu, l'espai educatiu on treballen i la capacitat del sistema per tal de fomentar i integrar perspectives diverses al les seves programacions i projectes educatius.

5.Investigar sobre la formació docent en diversitat cultural: com ha estat la formació que han tingut els docents i si ha influït en la seva pràctica professional. Es pot descobir el nivell i l'eficàcia de la formació que s'ofereix per a docents i com es podria millorar per oferir una formació completa i de qualitat.

6.Fomentar del diàleg i la reflexió: a través dels docents entrevistats es pot aprofundir en el discurs sobre la importància de la diversitat cultural a l'EPVA i com aquesta pot contribuir en el desenvolupament i l'enriquiment de l'aprenentatge de l'alumnat.

7.Enriquir la investigació i aprofundir en l'opinió docent: establint un contacte molt més estret amb els casos seleccionats del qüestionari en línia, per enriquir molt més la recerca a partir de les seves veus reals.

En definitiva, a partir de la realització d'aquestes entrevistes es pot dibuixar una visió més extensa, personal i humana sobre l'estat de la diversitat cultural en l'àmbit educatiu i, per tant, obtenir informació per intentar millorar la pràctica docent i fomentar la diversitat cultural a l'aula d'EVIP.

7.2. Etapes del procés l'entrevista

El disseny, el desenvolupament i l'anàlisi de les entrevistes d'aquesta fase estan basats en el model que proposa Steinar Kvale (2011) on proposa les entrevistes qualitatives com a un procés amb una estructura determinada de diverses etapes que es relacionen les unes amb les altres a partir d'un procés lineal. Per tant, s'entén l'entrevista com a tècnica de recollida de dades, però també com a una pràctica interpretativa que s'orienta a construir significats a partir de les respostes de les participants.

El primer contacte amb les participants de la fase de les entrevistes, va ser a través del correu electrònic proporcionat a l'última pregunta de l'enquesta, és a dir, van donar el seu permís manifest per ser contactades en les següents fases.

Segons Kvale (2011), el procés de l'entrevista s'organitza en set fases principals: tematització, disseny, realització de l'entrevista, transcripció, anàlisi, verificació i l'informe final.

Dins de la recerca, a la Taula 14, es representen les set etapes aplicades en aquesta recerca i que s'han materialitzat de la següent manera:

01. La tematització

La tematització és la fase inicial del procés de l'entrevista, en aquesta recerca, la tematització se centra tant en els objectius generals de la investigació com en els objectius específics de les entrevistes, per tant, està orientada a l'anàlisi dels discursos del professorat d'EPVA sobre la diversitat cultural, amb el focus en les justificacions, els posicionaments i les tensions relacionades amb les seves pràctiques docents i amb la selecció i exposició dels referents artístics. D'aquesta manera, es poden visualitzar i delimitar els eixos amb relació als temes que es volen esbrinar amb l'entrevista per assegurar que hi ha una coherència estructural amb el marc teòric i la pedagogia crítica i intercultural.

02. Disseny de l'entrevista

D'acord amb el que planteja Steinar Kvale, s'ha realitzat l'entrevista a partir de criteris ètics, metodològics i epistemològics, així com s'ha optat per un model d'entrevista semiestructurada (guió disponible a l'annex) a partir d'una guia amb els temes i els eixos centrals de la recerca, però amb una certa flexibilitat per aprofundir en temes emergents que sorgeixin a les entrevistes.

01	Tematització	• Centrada en els objectius de la recerca • Centrada en les expectatives i finalitats de la fase de les entrevistes
02	Disseny de l'entrevista	• Criteris ètics, metodològics i epistemològics • Entrevista semiestructurada (guia base) • Permet aprofundir si cal (flexibilitat) • Relació entrevistador-entrevistat: asimètrica/dialògica
03	Realització	• Converses guiades i clima de confiança • Escolta activa amb certes intervencions puntuals de l'entrevistadora • Durada aproximada: 45min-1h • Format: videotrucada gravada (Google Meet)
04	Transcripció	• Acte interpretatiu • Transcripció manual • Es respecten elements verbals (silencis, repeticions…)
05	Anàlisi	• Sistemàtic i categoritzat (disponible a l'Annex) • Recerca de significats, temàtiques, tensions… • Complexitat del discurs docent
06	Verificació	• Validesa i coherència • Triangulació de dades (contrastat amb els resultats individuals de l'enquesta)
07	Informe final	• Comunicació de resultats • Fragments literals de l'entrevista • Codificació anònima de les participants

TAULA 14 : Fases del procés de l'entrevista, fonamentades en el model de Steinar Kvale (2011).

03. Realització de l'entrevista

Primerament, es va contactar amb les participants a partir dels correus electrònics proporcionats a l'entrevista per saber la disponibilitat que tenien per seguir participant en la recerca. Un cop es va arribar a un acord de les dates de les entrevistes, se'ls va proporcionar el guió de les preguntes amb antel·lació per tal de donar la opció per preparar-se pel dia de l'entrevista.

Ja en el transcrus de l'entrevista, i a partir d'una conversa esctructurada, es van formulant les preguntes i s'intenta fomentar un clima de confiança per tal d'afavorir l'expressió més reflexiva, sincera i profunda dels participants. El rol de l'entrevistadora com a escolta activa i amb intervencions concretes i puntuals que orienten, però no dirigeixen o condicionen les respostes.

La durada de les entrevistes, de manera natural, es van dur a terme en períodes des del 45 minuts fins a l'hora, a partir de videotrucades en línia que s'han enregistrat amb el previ consentiment de les participants en la recerca.

04. Transcripció

Segons Kvale la transcripció es concep com a un primer acte interpretatiu d'un material que és empíric. Les entrevistes, d'entre 45-60 minuts de durada, s'han transcrit de manera manual i es respecta el contingut del discurs així com les pauses i altres elements fruit de l'oralitat si aportaven informació rellevant a l'anàlisi del discurs. Les transcripcions completes es troben a l'annex.

Això ha generat un corpus textual fidel amb les veus i narratives de les docents que van expressar literalment a l'entrevista.

05. Anàlisi dels resultats de l'entrevista

L'anàlisi se situa en una perspectiva de caràcter interpretatiu i, de manera força complexa, es va dissenyar una eina d'anàlisi, en format taula i disponible a l'annex, que permetia analitzar les unitats (cites textuals) de les docents participants de manera sistemàtica i categorial, però també la resta d'elements del discurs oral amb l'objectiu de trobar nous significats, temàtiques recurrents entre discursos o bé tensions i contradiccions. S'ha orientat aquesta fase com l'aprofundiment i el reconeixement del discurs docent, més enllà de la descripció literal de respostes.

06. Verificació de resultats

Aquesta fase de verificació s'orienta a validar i demostrar la coherència interna dels discursos de les participants en les entrevistes (prèviament participants en l'enquesta), per tant, no és una validació positivista sinó que és una reflexió crítica i més profunda sobre la consistència d'interpretació del procés.

Es reforça a través de la triangulació de dades, comparant progressivament i sistemàticament les seves respostes o intervencions en la fase anterior del qüestionari i, posteriorment, a través dels dels diaris artístics desenvolupats en les fase següent. Aquest fet permet elaborar un contrast transversal en les diferents etapes de la recerca a partir d'identificar continuitats o divergències al llarg de les fases.

07. Informe final

L'informe final de tot aquest procés L'informe final de tot aquest procés de l'entrevista es correspon amb la comunicació i el trasllat dels resultats a partir de fragments de l'entrevista que serveixen per il·lustrar i

evidenciar les categories identificades. S'han codificat les cites, s'ha garantit l'anonimitzat i la confidencialitat dels participants. Es requereix una nova interpretació del material dialògic per relacionar-lo amb el marc teòric i els objectius de la recerca.

7.2.1. Formulació de les preguntes de l'entrevista

Per començar, la formulació de les preguntes en el format d'entrevista adquireix un to molt més personal envers els casos tractats en el qüestionari, ja que es busca entendre el seu punt de vista i la seva opinió més fluida i real, per tant, no es pretén aconseguir respostes de validesa universal sinó que es valora més la veu i la perspectiva dels i les docents.

La primera part introductòria és per conèixer el context professional de les entrevistades per tal d'ubicar les docent en el mapa educatiu català. Així s'ha aconseguit partir de, per exemple, conèixer els centres educatius on han exercit, altres possibles matèries impartides, el nivell de complexitat del seu alumnat, entre d'altres. També és fonamental poder recollir les motivacions del professorat que l'han dut a entrar al món de la docència i també el pes de la diversitat cultural dins de la seva assignatura.

Per continuar, les preguntes han d'anar dirigides a la seva pràctica docent i el seu treball a l'aula, a través d'exemples que l'entrevistat o entrevistada consideri oportuns per a il·lustrar les seves metodologies d'acció, recursos emprats, etc.

Posteriorment, ha estat interessant descobrir quines han estat les percepcions dels docents després de dur a terme aquestes activitats, és a dir, no només si han resultat profitoses acadèmicament parlant, sinó sí han experimentat algun tipus de canvi i evolució entre el seu alumnat a partir de tenir en compte la diversitat cultural.

D'altra banda, és molt possible que hagin experimentat problemes i reptes a l'hora de treballar la diversitat cultural i és interessant per a la investigació saber amb què s'han trobat i com han sabut reconduir les situacions conflictives per tal de solucionar-les. Cal saber també com s'ha fomentat el respecte i la tolerància envers la diferència a partir de la gestió de l'aula.

A més a més, és interessant saber si les entrevistades han rebut una retroacció per part de l'alumnat i si aquesta ha estat positiva o negativa envers la metodologia i les activitats emprades, així com consells i motivació per a docents que vulguin treballar la diversitat cultural a l'aula d'EPVA. Com a cloenda, formular unes preguntes de reflexió final que ajudi al fet que les docents a expressar tot allò que no s'ha pogut comentar durant la resta de les entrevistes pot resultar interessant per completar la investigació.

7.2.2. Anàlisi de participació

Primer de tot, en aquesta fase cal esmentar el biaix de gènere de la representació. Tot i que diversos docents masculins van proporcionar el seu contacte a l'enquesta per participar en fases futures, finalment, cap dels contactats va voler participar, fet que ha ocasionat que totes les participants entrevistades siguin dones. En aquest cas, dins de l'ensenyament artístic és possible que hi hagi una proporció predominant femenina i, aquest fet, fa que hi falti la representació de la perspectiva masculina. També podria ser un indicador de la falta de motivació de participació o de la manca de sensibilitat envers exposar la seva opinió i la seva visió sobre la diversitat cultural.

Segon, l'experiència docent i de trajectòries professionals heterogènies és intencionada, fet que permet recollir varietat de vivències, tot i que hi ha un clar predomini de la representació sènior (16 o + anys d'experiència) amb 3 participants, fet que també destaca l'interès que mostra aquest grup en participar i transmetre el seu coneixement a la recerca. Pel que fa als altres grups, del grup novell (1-5 anys d'experiència) hi ha 1 participant, del grup mitjà (6-10 anys d'experiència) hi ha 2 participants i del grup experimentat (11-15 anys d'experiència) hi ha 1 participant.
Sobre la representativitat geogràfica i la tipologia de centres, tot i no ser l'objecte de la recerca (en termes generals, la recerca va més enfocada a Catalunya, exclusivament), la informació en referència a aquests dos àmbits pot ajudar a comprendre la trajectòria de les docents participants, on hi ha una pluralitat a les experiències vinculades a les diverses tipologies de centres (públics, públics de màxima complexitat, concertats…). Les participants de les entrevistes són del Barcelonès (4 participants), Vallès Occidental (2 participants) i Tarragonès (1 participant).

L'objectiu de la recerca tampoc és delimitar ni aprofundir en les diferències entre els contextos urbans o els rurals ni en les zones de més o menys migració, en conseqüència, la mostra no se centra en la territorialitat equilibrada o asimètrica.

Si amb anterioritat es comentava la manca de diversitat de gènere, també cal destacar la manca de diversitat en la procedència d'orígen cultural de les docents. Només una de les docents manifesta haver nascut a un país diferent del de la resta, però no hi ha cap mostra que pugui representar una perspectiva d'una docent d'EPVA amb un origen diferent o cultura minoritària, aquesta manca de representativitat és també evident en els claustres de la majoria de centres de Catalunya.

Un altre fet a destacar sobre la participació és la mateixa autoselecció de les participants i del seu discurs sensibilitzat de manera uniforme, és a dir, hi ha un clar patró entre les participants on es mostren amb una actitud positiva i proactiva cap a la diversitat cultural, reflectint així la realitat de la mostra, com s'ha assenyalat anteriorment a l'apartat de participació en l'enquesta, ja que són voluntàries que han mostrat interès a participar, mogudes per convenciment personal o bé pel coneixement de la rellevància de la diversitat cultural). No hi ha veus contràries o apàtiques envers la diversitat cultural perquè cap voluntari dels 4 que eren més dissidents es va oferir per realitzar l'entrevista.

7.3. Interpretació de l'anàlisi dels discursos sobre la diversitat cultural a les entrevistes

L'anàlisi dels resultats obtinguts a les entrevistes es va dur a terme a partir d'una graella de registre, disseny propi, on s'anoten els *insights*, les intuïcions i les idees principals de les transcripcions de les entrevistes de les participants per tal de comprendre i reflexionar sobre el procés i la generació del coneixement a partir del marc metodològic i analític de referència de Kvale (2011) i Rapley (2014).

És per aquest motiu que es va dissenyar una eina d'anàlisi (disponible a l'annex) basat en graelles que codifiquen i representen les respostes per separat de cada participant per, seguidament, interpretar els resultats de manera global, com a representació d'una possible tendència del professorat.

7.3.1.Experiència docent i trajectòria professional

En el primer punt de les entrevistes es revela que, tot i que hi ha una homogeneïtat de titulacions acadèmiques tradicionals vinculades a les Belles Arts que donen accés a la docència de l'assignatura de l'EPVA, hi ha una certa diversitat en les trajectòries professionals de les participants, especialment, pel que fa al vessant relacionat amb l'ensenyament. En certs casos, provenen d'àmbits artístics multidisciplinaris i especialitzats, que han ajudat a enriquir a la seva pràctica docent i d'inicis diferents pel que fa a preferències professionals.

La Sònia té experiència multidisciplinària en diversos camps relacionats amb les arts (pintura, disseny gràfic, moda i fotografia) que permet aportar a l'alumnat un ampli ventall de coneixements i una perspectiva variada dirigida a la seva pràctica docent.

[...] prèviament abans venia del món creatiu i... i de fer moltes coses, soc bastant multidisciplinària, havia treballat com a pintora, com a dissenyadora gràfica, també en el món de la moda, bàsicament molt curiosa i també com a artista, no? Vaig estar en la fotografia.
(DN3-RP1.2.)

Per una altra banda, l'Elna explica que va estudiar Belles Arts i com va decidir orientar-se cap a l'ensenyament secundari, especialment promoguda per la seva passió per l'art des de la infantesa i el seu treball amb nens a partir dels casals. Confessa el pànic que va experimentar per iniciar-se en la tasca docent a partir de la borsa d'interins i la possibilitat de congelar el número. Finalment, va superar aquesta por a partir de la reflexió sorgida per la maternitat que va tenir i va veure que va ser tot un encert. Tenia molt clar que ella volia anar voltant gràcies a la seva condició d'interina per veure molts centres i aprendre'n molt a partir d'aquesta diversitat, igual que també reconeix que el seu perfil docent ha anat madurat gràcies a aquesta interinitat.

I llavors vaig enamorar-me moltíssim, vaig entrar i vaig dir, hòstia, quina pena i tonta de no haver començat abans. O sigui, m'agrada molt. La veritat és que m'agrada moltíssim la meva feina [...]
(DM1- RP1.4)

[...] Jo ho tenia superclar, és que no volia quedar-me en un centre, sinó que volia conèixer com treballaven als centres. O sigui, tot, i sí, que he après moltíssimes coses, d'haver esperat també de ser una mica més madura.
(DM1- RP1.5)

D'altra banda, l'Elna remarca el component inspiracional que van suposar els seus companys de carrera, on moguda per la curiositat, va decidir enfocar els seus estudis de Belles Arts, cap a l'educació i la pedagogia de les arts, conjuntament amb la realització del CAP i el sentiment de pertinença que li va despertar aquesta titulació.

[...] Tenia algunes amistats que ho tenien superclar, que volien fer més tirar per pedagogia [...] i sí que em vaig agafar alguna perquè tenia molta curiositat.
(DM1 - RP2.1)

Quan vaig fer el CAP vaig veure... Vaig estar amb moltíssima gent fent-lo i a més també de l'especialitat de Plàstica. I llavors era sentir que jo estava formant part d'això i que ell estava formant part d'això.
(DM1- RP2.2)

La Laura destaca que no tenia previst dedicar-se a la docència, però es va veure moguda per una companya per iniciar-se. Havia realitzat el CAP en versió experimental en l'any de traspàs a Màster i va esdevenir en una formació híbrida.

[...] Jo ho feia per fer, jo no volia ser profe, i em va agradar molt, vam fer les pràctiques, ho vam fer a l'escola de Barcelona, i em va agradar moltíssim
(DE2 - RP2.1)

Valora positivament l'experiència i des de llavors va decidir començar en el món de la docència en un centre concertat on hi ha estat ininterrompudament durant 16 anys. També és docent de l'assignatura de Música. Reconeix que durant la seva formació universitària, va tenir dues docents que no només tractaven artistes masculins i europeus, però només durant un sol trimestre i breument i no com a perspectiva global de la llicenciatura.

Era un moment de canvi, que volien començar a fer el màster, l'altra manera de fer-ho no funcionava gaire, i vam fer com una versió experimental, que crec que no es va repetir mai més [...]
(DE2 - RP2.2)

Des de l'altre extrem, trobem el testimoni de la Laia, que, tot i que comparteix la titulació inicial, disposa d'una forta influència de tradició docent i artística familiar. Posseeix vocació i manifesta molta comoditat a l'aula.

Vaig obrir dos vessants i quan vaig sortir de la carrera, la primera feina que em va sortir va ser per ser docent de secundària. Haig de dir que a la meva família hi ha tradició, som dinastia de mestres i professors. La meva mare inclús era docent a magisteri. (DS2 - RP1.1)

Que ha sigut per mi normal, natural. I quan estava estudiant les carreres també treballava donant classes extraescolars, artístiques.
(DS2 - RP1.2)

La meva vocació és ser docent. Se'm dóna molt bé, estic molt a gust a l'aula, és on em trobo segura i puc fer moltes feines a la vida, n'he fet moltes [...]
(DS2 - RP2.1)

Per continuar, la Neus té una experiència força extensa ensenyant, ja que ha treballat en diversos tipus de centres educatius i diversos nivells d'ensenyament durant més de 30 anys. A partir de la seva experiència, posseeix un bagatge personal i professional molt extens sobre temes globals.

M'avorria terriblement en l'àmbit de la restauració i com sempre havia fet classes particulars o havia portat equips de bàsquet, vaig fer el pas a la docència. I des de l'any 1994 he treballat a la privada, he treballat a la concertada i he treballat a la pública. [...] he sigut profe d'EGB, he sigut profe de BUP, he sigut profe de COU, he sigut profe d'FP, de mecànica, d'electricitat, d'auxiliar d'infermeria, d'ensenyaments reglats, d'ensenyaments no reglats.
(DT3 - RP1.1)

"...] Soc llicenciada en Belles Arts i no se m'acudeix fer una altra cosa que no sigui dibuix i que sigui artístic [...] Jo no treballaria en l'altra cosa que no fos docent, i això que en porto 30 anys.
(DT3 - RP2.1)

Tinc un bagatge bastant important del que es mou per al món."
(DT3- RP2.2)

L'entrevista a la Melissa revela una trajectòria professional diversa i extensa, amb experiència en centres públics i concertats, a més de col·laboracions amb entitats com el CaixaForum i la URV.

[...] Després d'acabar d'estudiar Belles Arts a la UB, vaig començar a fer classes en educació secundària i batxillerat d'un centre concertat de Tarragona fins que, al cap de 2 anys, vaig aprovar les oposicions i vaig treballar com a funcionària docent a diferents centres públics fins que vaig tenir la sort de fer de professora del batxillerat artístic a Reus [...]
(DU4 - RP1.1)

[...] He tingut altres experiències en educació artística fent de col·laboradora externa al servei educatiu del Caixafòrum, 7 o 8 anys fent dossiers educatius, coordinant l'Associació cultural [...] i impartint classes de Plàstica a uturs mestres de la URV.
(DU4 - RP1.2)

La influència de la seva germana que la va animar a provar la docència i l'interès per la creativitat i els valors personals que poden aportar l'art de forma global semblen ser els motius principals que van portar-la a ser docent d'EPVA. Aquesta motivació intrínseca es reflecteix en la seva passió per la docència i el seu compromís amb l'educació de l'alumnat.

Però jo tinc la certesa que l'art pot ajudar a educar la persona de manera íntegra, íntegrament. O sigui, per exemple, jo sempre potencio l'educació amb valors a través de l'art. Estic potenciant també la mirada crítica.
(DU4 - 3.1)

Tota la diversitat de trajectòries presentades posen de manifest com la formació i l'experiència prèvia dels docents poden influir en la manera com s'aborda la pràctica docent i, especialment, com s'enfoca la diversitat cultural a la matèria. Sembla que les participants mostren una major flexibilitat i adaptació, mentre que si potser se segueix un itinerari més acadèmic i no tant pràctic o professional, es pot trobar més dificultat per incorporar referents diversos si no s'ha tingut una formació específica en diversitat cultural aplicada a les arts.

7.3.2. Valor de l'art relacionat amb la diversitat cultural

La totalitat de les docents participants van coincidir en el fet que l'art —i l'educació artística, en conseqüència— pot ser una eina molt útil i poderosa per tal de fomentar la comprensió i l'apreciació de la diversitat cultural a l'aula.

A banda de la funció expressiva de l'art, que potser és la més popularitzada en l'àmbit educatiu, les participants són conscients de les altres funcions i temes de treball de l'art contemporani i perceben l'EPVA com a nexe entre l'educació i la diversitat a partir del coneixement, però també a partir desenvolupament de l'autoestima i l'autoconfiança de l'alumnat davant de la creació artística, conjuntament amb la reflexió i els fenòmens socials actuals (migracions, discriminació, interseccionalitat…).

En aquest punt de l'entrevista, cada docent exposa i segueix línies diferents per expressar el valor de l'art pel foment de la diversitat cultural centrades en els següents temes: desenvolupament de la creativitat, eina de comunicació, exploració de l'alteritat, foment de l'autonomia de l'alumnat, la reflexió sobre la cosmovisió, la integració i el problema de la manca de referents.

Tal com s'ha esmentat al principi, aquesta concepció sobre l'art més que sols expressió plàstica, és compartida i deriva probablement de la seva formació i les inquietuds personals de les participants. Algunes docents mencionen influències formatives, o bé per part del professorat o bé per part de la detecció de les mancances que tenia la seva pròpia formació, per tant, apunta al fet que les docents s'han nodrit, d'una forma o d'altre, d'una pedagogia de l'art que és renovadora i crítica i, en conseqüència, es tracta d'un patró subjacent.

Per la Sònia, l'art és important com a mitjà expressiu, però també com a mitjà intermediari entre l'educació i la diversitat cultural. Destaca també el desenvolupament de la capacitat de creació artística i de treball del mateix individu i la possibilitat de l'alumnat d'expressar-se i cultivar la seva autoestima i confiança per apreciar i ser conscients de la diversitat cultural present en la societat actual.

Des de la visualització de l'alteritat dins del procés creatiu, la docent destaca el poder de l'art per experimentar l'empatia cap a l'altre.

> *És la capacitat de creació artística, de ser creadors, no? I a la vegada també treballar l'individu, no? Tot i que estem en un col·lectiu, penso que és molt interessant abordar aquest tema del teu món [...] el que et fa és créixer en autoestima, en confiança, que són uns valors molt importants, no?*
> *(DN3 - RP3.1)*

> *L'autoconfiança i l'autoestima, perquè això és… Has de tenir-ho sempre molt present. Implica molta energia, però… Però és molt important, és molt important.*
> *(DN3 - RP3.1)*

> *Hi ha una altra manera de mirar les coses. I aquest pensament també, com crític també, perquè cada vegada també tens aquesta sensibilitat per l'altre, aquesta empatia per l'altre. [...] també et fa tenir una idea de repunt, per exemple, quan fèiem les entrevistes i quan van fer la creació, al final també els propis entrevistats en algun moment, a una entrevistadora li van dir "I tu, com has viscut la teva experiència de migració?*
> *(DN3 - RP.8.2)*

La professora considera que el valor de l'art és la comunicació, referint-se a ell com a "idioma". Defensa l'art com a mitjà per valorar la diversitat cultural, a partir d'imatges i contes il·lustrats per tractar diversos temes.

Creu que l'art serveix per encetar temes a partir d'elements i representacions visuals: "Pots parlar de tantíssimes coses únicament amb aquesta imatge, amb aquesta fotografia o tal." (DM1 - RP3.3)

> *És també… veus que, per exemple, comences amb els contes, amb els llibres il·lustrats… A mi m'encanten. És una manera que faig servir moltíssim a l'institut.*
> *(DM1 - RP3.2)*

Segons la Laura, l'EPVA permet un enfocament competencial centrat en l'alumnat des de fa molts anys en què les classes magistrals no són tan necessàries a favor del treball pràctic a partir de l'adquisició de coneixement de manera autònoma.

> *[...] Penso que l'assignatura en concret ja et permetia fa molts anys treballar d'una manera molt més competencial, més propera de l'alumne.*
> *(DE2 - RP3.1)*

> *[...] A Plàstica sí que jo penso el fet de tanta feina clar al ser, que no és tant de classes magistrals, sinó que són ells i elles els que van treballant, es permet des de fa molts anys que sigui un aprenentatge basat en l'alumnat [...]*
> *(DE2 - RP3.2)*

La Laia expressa que vetlla per fomentar la comprensió i el valor de la diversitat cultural a través de viatges imaginaris que exposen les diverses cultures del seu alumnat i integren elements propis d'aquestes, elaborant així una pràctica artística que promou la visió del món, la seva riquesa i la seva inclusivitat. Fa especial èmfasi en aquells temes que causen un conflicte intern o incomoditat per tal d'exposar-los al seu alumnat i treballar sobre el tema.

> *El més important al final a una aula, és entendre això de què tots som diferents, però justament aquesta diferència és la riquesa."*
> *(DS2 - RP3.1)*

> *Nosaltres ara hem fet un viatge per tots els països, per totes les ciutats o localitats, poblacions, del meu alumnat.*
> *(DS2 - RP6.3)*

> *És un projecte que m'agrada molt, perquè és com si viatgéssim de veritat al final. Intento pensar sempre així.*
> *(DS2 - RP6.4)*

Destaca el valor de l'art per oferir múltiples i diverses respostes vàlides a allò que es demana des de la posició de professor que dota de riquesa el treball dels integrants de la classe"*[...] El dia que jo noto que estic incòmode amb alguna cosa és una cosa que m'haig de treballar.*" (DS2 - RP4.1).

D'altra banda, la Neus respon dient que l'art ofereix l'oportunitat d'explorar i apreciar la diversitat cultural, tot i que, segons l'entrevistada, l'art que s'ensenya a les aules sovint està limitat a un conjunt normatiu i occidentalitzat. La professora s'esforça per rebatre i trencar aquesta normativitat i incloure exemples de diversos d'artistes i de cultures diferents, tot i que aquest en certes maneres no apareixen als llibres disponibles en l'actualitat: *"L'art, si tu agafes l'art i el que s'ensenya, no l'art en general, l'art que es coneix a les aules és l'art normatiu." (DT3 - RP4.1)*

> *El que s'ha d'explicar i el que està masculinitzat i occidentalitzat, punto. I d'allà costa molt sortir perquè trobar informació és dificilíssim. Costa molt, molt, molt, molt.*
> *(DT3 - RP4.2)*

> *L'art també està normalitzat amb una sèrie de normes que s'han inventat no sé qui i que fa que tota la informació sigui sempre la mateixa. I ho pots mirar llibres de text de l'edat que vulguis.*
> *(DT3 - RP4.3)*

Destaca la importància de fer una recerca per tal de conèixer altres artistes no normatius. Assegura que cuida especialment la perspectiva de gènere a través de l'art. Relaciona el foment de la diversitat cultural també, a partir de l'art femení, ja que l'associa al món occidental masculinitzat: *"Tu saps artistes africans? Quants artistes africans saps? Dones? Has de fer una recerca?" (DT3 - RP4.4)*

En les afirmacions següents, la Neus evidencia com treballa la perspectiva de gènere i la perspectiva decolonial a l'aula d'EPVA:

> *[...] Els nanos treballen molt el món de l'art a través de la dona. I de dones, hi ha dones africanes, hi ha dones de*

tot el món, evidentment, perquè això sí que ho cuido. Això són coses que cuido.
(DT3 - RP4.5)

Que el món no gira a través del món occidental, que són més coses. Ni a través dels homes, clar. És que treballar una cosa és treballar l'altra, eh?
(DT3 - RP4.6)

En la mateixa línia, la Melissa reconeix l'art com una eina fonamental per a entendre el món i per desenvolupar la creativitat i fomentar la integració. Aquesta visió holística de l'art coincideix amb les perspectives actuals en l'àmbit de l'educació artística aportant competències personals i interpersonals.

Però jo tinc la certesa que l'art pot ajudar a educar la persona de manera íntegra, íntegrament. O sigui, per exemple, jo sempre potencio l'educació amb valors a través de l'art. Jo estic potenciant també la mirada crítica.
(DU4 - RP3.1)

Les tècniques, són interessants, però no és el primordial, aprendre tècniques. Per reflexionar sobre el món. Clar, si no, de fet, és un dels temes principals de l'art contemporani, el fet de no dominar-te a la tècnica o no dominar la tècnica, sinó en el concepte, en allò que es vol visibilitzar o que es vol tractar.
(DU4 - RP3.2)

Que l'art és una gran eina també per aprendre a gestionar les emocions, aspecte molt necessari actualment entre els infants, siguin catalans o nouvinguts."
(DU4 - RP3.3)

L'art t'ajuda a entendre el món i a tu mateix porta valors personals i socials, desenvolupa la creativitat i això també s'aplica a la teva quotidianitat.
(DU4 - RP12.1)

Tot i que reconeix que les tècniques són importants per l'aprenentatge de les arts, el seu enfocament és del tot contemporani on el desconeixement o el domini de la tècnica no ha d'afectar el concepte o tema que es vol treballar.

L'entrevista destaca la manca de referents culturals diversos en els materials didàctics i la necessitat d'incorporar artistes de diferents procedències. Això posa de manifest la importància de la visibilitat de la diversitat cultural en l'art per a combatre els estereotips i promoure la comprensió intercultural i la inclusió (RP.4.5).

Falta molt perquè les fonts habituals: llibres de text, cerques generals a Internet sobre moviments artístics... sempre fan referència als mateixos artistes anglosaxons."
(DU4 - RP4.4)

[...] Estudiar l'art dels diferents països d'origen, ajudaria a integrar-los més com a persones i a fomentar l'empatia cap a la diversitat cultural del nostre entorn més proper.
(DU4 - RP4.5)

En aquest punt de l'anàlisi de les entrevistes, es consolida la idea diversa i rica, sobre la consideració que tenen les docents davant de l'art com a eina creativa. També, com a espai de diàleg intercultural, facilitada per la naturalesa visual i simbòlica de l'EPVA, fet que permet explorar diferents identitats i realitats de manera més empàtica i vivencial.

Un dels punts més en comú entre les respostes de les docents és el tractament de l'EPVA com mitjà de reflexió, de qüestionament i de desenvolupament de l'esperit crític de l'alumnat per treballar i parlar de temes complexos i oferir-ne respostes múltiples i igualment vàlides. Al final, l'art s'acaba convertint en un pont entre el reconeixement de la diversitat i la valoració de les diferències i les similituds.

La posició des de la crítica de les docents implica destacar algunes limitacions en la seva pràctica docent, centrades bàsicament en la composició del currículum educatiu eurocèntric i masculinitzat, que refereix una actualització on es pugui veure més reflectida la pluralitat de la societat.

A més a més, destaquen l'esforç que suposa la recerca activa de les docents per poder incorporar referents artístics que representin la diversitat cultural i de gènere que posa de manifest la necessitat de replantejar i revisar els materials didàctics que estan a l'abast del professorat.

Per finalitzar aquest apartat, cal destacar que l'ús de metodologies diferents, personalitzades i innovadores per tal d'abordar la diversitat cultural a l'EPVA, demostra com la matèria pot ser treballada de moltes maneres diverses dins de l'educació artística. És una forma d'enriquir l'aprenentatge i la pràctica docent, a banda de reforçar la construcció d'una societat més centrada en la reflexió sobre la diversitat i la riquesa cultural.

7.3.3. Les pràctiques docents sobre diversitat cultural a l'aula d'EPVA

En l'anàlisi de les pràctiques docents que han sorgit durant les entrevistes, queda clara la intencionalitat de les docents a partir de la seva voluntat integradora i diversificadora que reflecteix la realitat de les aules a partir de la reflexió crítica, la participació proactiva i el reconeixement de l'alteritat i les diverses identitats que poden formar part del grup-classe.

En aquest punt de l'anàlisi, es poden diferenciar sis eixos d'acció (Taula 15) que comparteixen les docents que han participat en la investigació:

01. En el primer eix d'acció sobre el diàleg i interacció per explorar la diversitat cultural, trobem que les docents Sònia i Melissa posen èmfasi en l'aprenentatge positiu que suposa el diàleg i la interacció entre alumnat i altres agents externs, com per exemple, a partir d'imatges que els fan reflexionar o bé a partir de projectes que els posen en contacte amb gent gran que havia migrat en el passat.

[...] Tampoc hi ha tanta interrelació entre els diferents col·lectius i conèixer diferents associacions, convidar-los que vinguessin i que aprenguessin de la seva experiència de què va passar quan van arribar aquí, quina va ser la seva experiència o la imatge, que recorden quina imatge van gravar del

01	**Diàleg i interacció per explorar la diversitat cultural**	• Diàleg entre l'alumnat i agents externs • Mitjans visuals, reflexió i l'ús de projectes • Principis de la pedagogia intercultural
02	**Pensament crític envers els mitjans i desconstrucció de prejudicis i estereotips**	• Detecció dels estereotips als mitjans de comunicació i a la publicitat • Guia més estructurada per detectar estereotips d'origen racial
03	**Presentació de referents culturals diversos**	• Ampliació del repertori d'artistes i referents • Professorat que cerca nous referents i manifestacions culturals • Alumnat que s'identifica amb altres models
04	**Autoconeixement i exploració de la identitat i expressió personal artística**	• Identitat de l'alumnat (migració, hibridació cultural…) • Empatia i comprensió entre cultures • Construcció de la identitat i autoafirmació
05	**Ús de recursos didàctics adaptats i significatius**	• Detecció de l'escassetat de recursos i materials amb una perspectiva interseccional • Necessitat d'ampliar i diversificar els continguts
06	**L'art com a eina de cohesió i comprensió de la diversitat**	• L'art com a vehicle de comprensió i valor de la diversitat cultural. • L'EPVA com a assignatura que fomenta les pràctiques vivencials i significatives per a l'alumnat

Taula 15: Eixos d'acció de les docents participants sobre el treball de la diversitat cultural a l'aula d'EPVA.

fet d'arribar aquí, que és el primer que els va impactar.
(DN3 - RP.7.4)

[...] Els alumnes, què passa? Tenen el seu món interior, jo, jo, jo, i l'aliè, i els hi és estrany, no? I aquí el verdader repte de confrontar amb persones reals d'altres edats, amb gent gran que també havien viscut l'experiència de la migració, doncs connectaven, connectaven, i això va ser fabulós.
(DN3 - RP.7.5)

Fent les classes dialogades, fomentant la participació dels infants, deixant que siguin els mateixos alumnes que introdueixin els seus propis referents a l'aula. Visitant exposicions d'art als diferents museus i galeries de la zona.
(DU4 - RP.5.1)

[...] si els deixessin participar més els alumnes a classe, ells aportarien també art procedent de les seves cultures."
(DU4 - RP.4.3)

La perspectiva del diàleg entre alumnat i agents externs i el diàleg entre cultures i vivències és una microestratègia de les docents, se situa sobre la mateixa línia que proposa Cohen-Emerique (2013) sobre la construcció social que esdevé de la comunicació i la negociació sobre els conflictes culturals que ocorren en una societat multicultural.

02. En el segon eix d'acció, sobre el pensament crític envers els mitjans de comunicació per combatre els prejudicis i els estereotips, trobem que les docents Elna i Laia treballen de manera proactiva en la seva detecció per tal de convertir-los en un tema de reflexió general per al grup. Posen èmfasi en la facilitat de detecció dels estereotips centrats en el gènere i destaquen la dificultat que tenen els alumnes per trobar els prejudicis d'origen racial que requereixen un acompanyament més estructurat per a la seva identificació. Per tant, les docents no tan sols imparteixen coneixement sinó que a més, estan constantment fent una tasca de contranarrativa davant les visions etnocèntriques i racistes.

I llavors, quan estàvem ensenyant això dels plans, vam agafar exemples. Jo també alguns exemples els agafava, sí una mica, d'estereotips, però de tot tipus.
(DM1 - RP.4.1)

Els de gènere són molt fàcils de detectar, no? Però els que són més racials i tal no és tant, i és que és superràpid, o sigui, una vegada que comences a estirar una mica, o dones quatre preguntetes, o dones una paraula de… "I què estàs veient?" [...]
(DM1 - RP.4.2)

Això es veu a les aules i quan tu treballes aconsegueixes que hi hagi grup. Jo crec que amb aquesta edat que tenen els nanos, el que necessiten és no sentir-se rebutjats, sinó fer grup i cohesió. [...] tothom té la seva parcel·la de rebuig, segur.
(DS2 - RP.3.3-RP.3.5)

Per l'altra banda, es destaca la cerca d'informació per part de l'alumnat per combatre el sentit de rebuig que poden ocasionar els estereotips i els prejudicis, especialment cap als alumnes no normatius dins del context de l'aula.

I dic, madre mía, quan busquen, busquen molt millor que jo. I vaig dir, aquí va ser tot un filó de com es representa la raça, de quin tipus i els colors [...]
(DM1 - RP.4.4)

Però és que és tan fàcil, fet… i va sol i llavors, clar, quan comences a parlar d'això, ja ho desmuntes tot, i ells també es posen "es que va sempre del mateix", però és que és important.
(DM1 - RP.4.5)

S'inclou també la participació de les famílies per tal d'apropar els diversos contextos culturals i integrar les experiències i perspectives d'orígens de la comunitat com a manera de combatre els prejudicis i estereotips inicials.

[...] Quan entren les famílies al centre. Quan fas participar les famílies d'alguna manera, això és molt maco. Una de les activitats que es fan a molts centres és el sopar de germanor.
(DS2 - RP.12.1)

Qui més viatja també és més respectuós, tot i que hi ha possibilitats que no. Hi ha famílies que no viatgen i també són molt respectuoses i tenen una mirada una mica àmplia.
(DS2 - RP.12.3)

03. Pel que fa al tercer eix d'acció docent, la introducció de referents culturalment diversos ajuda a ampliar el repertori d'artistes i moviments o referents culturals que se surten dels que s'engloben dins del paraigua eurocèntric i amb perspectiva de gènere: "Però intentar desconstruir tot el que és la història de l'art, vist des d'un altre lloc, perquè està molt centralitzat." (DM1 - RP.5.4)

Les docents exposen referents femenins o no europeus per ampliar la història de l'art més tradicional, "Llavors vol dir que hi ha expressions en el món de les cultures que no ens han arribat, però també pot ser una crítica." (DS2 - RP.5.2), per tal de desconstruir-la des d'una perspectiva conscient, reflexiva i crítica.

[...] Intento posar sempre referents, intento també que siguin dones, que no siguin europees, que tampoc siguin… que siguin, sobretot, no europees.
(DM1 - RP.5.3)

[...] El que sí que és veritat és que a les aules existeix la diversitat cultural, però el tema que estàs treballant és molt important perquè és una realitat social i els nostres referents són anglosaxons i jo per això intento compartir els catalans i els vius.
(DU4 - RP.4.1)

[...] És veritat que nosaltres tenim una visió eurocentrista, no la podem evitar, tot i que jo, quan fem un mapamundi, ja no poso Europa com a centre, sempre tallo, i fem jocs de posar-la al revés [...]
(DS2 - RP.4.2)

[...] Que aprenguin a trencar una mica aquests condicionants i aquestes grans veritats que sempre tenim al cap… que s'atreveixin a dir per què? Primer, que s'ho preguntin i després per dir "doncs no, no tinc per què", vale? Que s'atreveixin… sempre des del respecte [...]
(DS2 - RP.4.3)

Primer, intenten que siguin conscients i fem una mica també, si fas una mirada a la història de l'art, t'adones que el que ens ha arribat és el que ens ha arribat.
(DS2 - RP.5.1)

Projecten el treball a l'aula a partir de temes centrals i bàsics, molt pròxims a l'alumnat, per tal de captar la seva atenció, però també per tal de valorar la diversitat que es pot presenciar a l'aula. Aquest fet proporciona una oportunitat als alumnes de treballar de manera vivencial amb ells mateixos i, per exemple, amb les seves característiques físiques o els seus gustos i preferències culturals.

Els colors que, per exemple, va fer servir un noi que era africà, eh… van ser uns colors taronges marrons grocs, i els que van fer un altre alumnat doncs eren més pàl·lids, m'entens? Jo mateixa em vaig sobtar [...] perquè segurament a casa seva els estampats ja eren d'aquesta manera i això dona peu per parlar de les diferents cultures [...]
(DS2 - RP.4.4)

I bueno, això intentant… doncs ara, per exemple, o sigui, faig un treball de primer, que tracto el color i tal, faig un llibre de colors, i clar, a partir d'aquí, s'escolta molt el color "pell", no? I aquí, o sigui, sí que fem… comencem com una anècdota [...] és una excusa per tractar el color, que comencem a… com són les barreges de colors, han de fer el seu propi color [...] comencen a parlar sobre el seu propi color pell.
(DM1- RP.5.5)

[...] És com fer body painting, es van començant a pintar a veure si troben el seu color, i és divertit. O sigui, la recerca del seu color és divertit.
(DM1- RP.5.7)

No pots parlar de diversitat cultural quan tu el que tens és diversitat cultural. Treballes pels nens i tots els teus exemples són exemples propers

amb ells.
(DT3 - RP.6.1)

Si tu saps que tens nens japonesos, que tens nens anglesos, que tens nens àrabs, doncs intentes buscar i adaptar els teus exemples a aquestes criatures, sense res en concret, treballes per ells.
(DT3- RP.6.2)

[...] Jo abans posava els referents i a poquet a poquet he anat aprenent que els meus referents s'han de combinar amb els seus, perquè si no s'avorreixen molt.
(DU4 - RP.5.2)

Aquestes docents presenten diverses metodologies per tal d'exposar altres referents o cultures alternatives, com per exemple la recerca d'obres i llibres o les agrupacions mixtes, *"Per exemple, pots ajuntar grups o parelles que siguin de diferents llocs i ara estudiem el teu, després l'altre i, després, ho posem en comú a tota la classe. (DS2 - RP.5.3)*, que permeten a l'alumnat reflexionar sobre la representació humana, *"[...] Havíem de fer com l'autoretrat i fer servir més els seus colors i qualsevol cosa que sigui de la seva cultura." (DS2 - RP.6.1),* i relacionar-ho amb debats coneixent quina mirada i quin enfocament proposen les docents en les seves activitats:*"[...] ja saben el que estem buscant… Ja saben quina mirada posar i després també ens sobren molts debats."(DM1 - RP.6.4)*.

Era precisament un llibre on el nen era superblanquet amb una família superblanqueta. Jo estava treballant a [ciutat de l'àrea metropolitana] i allà teníem moltíssima diversitat. Em van dir que la gent que hi ha allà [al llibre] també és molt blanca. O sigui, no només el nen i els pares, sinó la gent que hi havia allà era molt blanca.
(DM1 - RP.6.2)

Fent les classes dialogades, fomentant la participació dels infants, deixant que siguin els mateixos alumnes que introdueixin els seus propis referents a l'aula. Visitant exposicions d'art als diferents museus i galeries de la zona.
(DU4- RP.5.1)

Per una altra banda, la Laura destaca el paper dels docents com a cercadors de referents per aportar diverses i noves perspectives històriques. És conscient que, per posar un exemple, l'assignatura d'Història de l'Art a la Selectivitat: "[...] La història de l'art, que seria també un tema artístic, està molt collat per la selectivitat, per exemple, i està molt centrada en Europa [...]" (DE2 - RP.4.1) conté una visió eurocèntrica. També és conscient però, que l'expressió artística és present de diverses maneres i en diverses parts del món. Així, la Laura defensa la figura del professorat d'EPVA com a cercador d'altres tipus d'artistes no normatius: "[...] En la part artística, en expressió artística, en plàstica, sí que podem, des del professorat, buscar altres referents i buscar això que hi hagi més diversitat." (DE2- RP.4.2).

[...] L'any passat vaig fer el curs de coeducació, aquest de la Generalitat, i una cosa que ens deien era, quan introduïm la perspectiva de gènere, que evidentment ha de ser multicultural, no pot ser eurocentrista tampoc [...]
(DE2 - RP.5.2)

04. Pel que fa al quart eix d'autoconeixement i identitat, les docents presenten exemples de projectes que treballen i apel·len a la hibridació, la migració i la identitat cultural del mateix alumnat. Aquests projectes són una oportunitat perquè els alumnes puguin autoexplorar la seva identitat, *"És fonamental treballar la identitat perquè sovint, ells mateixos no es coneixen. Tenen l'oportunitat a classe de què es trobin a si mateixos."* (DU4 - RP.7.1), i puguin ser capaços d'exposar-la i compartir-les amb la resta, fomentant el diàleg, l'empatia i la comprensió intercultural.

[...] Per mi el tema de la hibridació ve des de la història molt antiga, no? Per tant, després ja entro a imatges més convencionals, més etnocentristes, no?
(DN3 - RP. 6.2)

El tema del perquè creava aquest treball d'hibridació, al final és també una mica per trencar estereotips, no? Perquè a vegades, aquestes imatges monstruoses, no? Allò que no és normalitzat o estàndard, o dins del convencional que tenim, no? Que sempre hem d'agradar, no?
(DN3 - RP.6.3)

I m'agrada molt que a partir d'aquesta imatge o d'aquesta pregunta, o les dues a la vegada, no? Ells em vagin exposant el que senten, el que creuen, no? Llavors per mi és com que es crea una mena de debat, no? Surto de l'espai on hi ha el profe i em poso pel mig, vull dir que creo com una mena d'escenari, no? I on m'interessa interpel·lar, no?
(DN3- RP.5.2)

[...] Estudiar l'art dels diferents països d'origen, ajudaria a integrar-los més com a persones i a fomentar l'empatia cap a la diversitat cultural del nostre entorn més proper.
(DU4 - RP.5.1)

I com a mínim treballar una mica més l'empatia. Però, que després ho aconsegueixo o no, ja no és una cosa que s'ha de treballar només a l'aula, és una cosa que s'ha de treballar entre tots i tota l'estona.
(DS2 - RP.8.2)

05. Dins del cinquè eix sobre els usos dels materials didàctics, les docents exposen la manca de material. Manifesten la necessitat d'ampliar i diversificar els materials disponibles pel professorat, responsabilitat que també atribueixen a la Generalitat de Catalunya (Departament d'Educació i Formació Professional) i als continguts del Màster en Formació del Professorat.

"[...] També trobar, a més a això, trobar informació, tu et poses a comprar llibres i és molt difícil trobar referents, és anar a buscar molt a internet i ja sabem que a internet és molt difícil trobar informació.
(DE3 - RP.11.2)

Clar, jo els ensenyo alguna coseta, jo tinc poca informació. Costa molt, costa molt de trobar informació i de trobar coses que, no que valgui la pena, perquè que val o no val la pena és una qüestió molt personal, però que costa molt, costa moltíssim.
(DT3 - RP.8.3)

Estaria molt bé que s'inclogués dins de la formació del professorat. Igual que s'inclou les dones artistes, doncs, també ens podríem formar en referents diversos.
(DU4 - RP.9.3)

Aposten per la col·laboració en xarxa del col·lectiu de docents de l'EPVA com a eina per enriquir els referents i els materials de l'assignatura.

I ho veig, sobretot en ell [la seva parella, professor d'Educació Física], que ho té més a l'abast, que és molt més fàcil poder compartir experiències, que és molt més fàcil també poder compartir material [...] per favor, enriquim, no sé, ens podem enriquir aquí tots i totes, no passa res, però no sé, això sí que m'ha costat molt [...] no podem col·laborar més i tranquil·lament.
(DM1 - RP.12.2)

[...] Una cosa que jo he trobat els últims anys és un grup de WhatsApp que fem, potser, 200 o 300 profes, i allà compartim materials… Doncs sí que és veritat que seria un bon recurs per compartir, perquè ja que ens costa tant, tenir això, un banc de recursos on poder accedir-hi [...]
(DE3 - RP.12.1)

D'altra banda, també evidencien una manca de temps,"Ens cal temps per preparar-nos com a docents, visitant exposicions i museus, familiaritzant-nos amb els nous referents, etc." (DU4 - RP.9.2); i de formació permanent dels docents, que podria ser útil per tal de consolidar o aprendre a modificar la seva pràctica docent a l'aula amb més seguretat, envers la diversitat cultural.

Clar, tot això també implica molta feina, com a docent, no tenim gaires hores, totes hores, vale, hi ha xarxa, però jo, a totes hores, ho faig sola i el que faig és passar-me moltes hores mirant, no?
(DN3 - RP.9.2)

[...] Jo tinc ja una edat que moltes coses i he tingut una educació bastant etnocentrista, per tant, clar, no tinc ja, com les noves generacions, que teniu més facilitat i més obertura, perquè també hi ha gaire internet, però jo, clar, a la meva època no era tan fàcil [...]
(DN3 - RP.9.3)

[...] Sí que trobo a faltar molt material. O sigui, s'ha de fer una recerca i això també és molt cansat. Llavors, bueno, potser soc una mica també anarquista en això, però penso, dic, sí que és veritat que Gombrich va fer el seu llibre i el va fer ell, no? [...] Però, igual que una persona ha pogut fer aquest llibre d'aquesta manera, bueno, hi ha unes altres, i ara que es coneix encara més, perquè no fer-ho d'altres persones, d'altres països i d'altres continents
(DM1 - RP.9.1)

06. Per finalitzar, el sisè eix, correspon a la responsabilitat de l'art com a vehicle per comprendre la diversitat cultural, "*Però l'art és transformador, fins i tot ho diuen ells.*"(DU4 - RP.8.2).

Que l'art és una gran eina també per aprendre a gestionar les emocions, aspecte molt necessari actualment entre els infants, siguin catalans o nouvinguts.
(DU4 - RP.12.1)

Específicament, com l'EPVA pot fomentar pràctiques significatives i vivencials: "*Això era molt interessant, com fer un projecte on s'hagués de fer una connexió un diàleg, que fos interseccional, tant per edat... social, tot.*" (DN3 - RP.7.3)

Pel que fa a les pràctiques significatives i vivencials trobem que les docents fan referència al pes que tenen els projectes que poden generar una reacció o una connexió entre la seva experiència vital, cultural i, familiar, gràcies a la proximitat que poden suposar.

Proposar treballs i projectes que transcendeixin l'aula i que puguin incloure aquesta interacció, juntament amb interaccions d'agents externs com associacions o persones migrades, pot enriquir la mirada de l'alumnat, segons la Sònia:

Tampoc hi ha tanta interrelació entre els diferents col·lectius i conèixer diferents associacions, convidar-los que vinguessin i que aprenguessin de la seva experiència [migratòria] de què va passar quan van arribar aquí, quina va ser la seva experiència o la imatge, que recorden quina imatge van gravar del fet d'arribar aquí, que és el primer que els va impactar.
(DN3 - RP.7.4)

[...] També era interessant perquè, en el fons, ells mateixos, clar potser, no han viscut realment tant perquè són joves i perquè són els pares qui realment van patir el moviment migratori i això els hi va donar un cop d'arreglament al final, ells fan el treball i tal, però una mica de vegades aliens [...]
(DN3 - RP.8.3)

Per altra banda, la Sònia també aposta per obrir la mirada enfocant-se amb la realitat social i cultural que pateix una part de l'alumnat, essent així projectes interessants per a ells: *"Els projectes aquests més potents jo crec que han de ser projectes molt significatius."* (DN3 - RP.8.1).

Però és això, no? La dinàmica d'un grup de classe, clar, jo per exemple, han de passar coses d'aquest tipus de vivència, no? Físiques, perquè hi hagi un que et quedi com una petjada, que et quedi algun rastre, no?
(DN3 - RP.8.4)

L'enfocament que presenten diverses docents, busca afavorir un procés d'aprenentatge que radica en l'experiència, però també en el diàleg, fent que l'alumne es posicioni com a agent actiu i no com a agent passiu. Tot i això, la Neus evidencia que a vegades pot arribar a ser difícil mantenir l'esperit participatiu en el temps i l'edat de l'alumnat:

Jo intento que es generi un debat i que participin. A part, a primer és molt fàcil que participin, però a quart... ja està més contaminat, ja està més contaminat sobre el que diran.
(DT3 - RP.8.5)

De manera indirecta, sense contribuir en el diàleg in situ a l'aula, però posant el focus en la reflexió introspectiva, un altre recurs és el portafolis digital,"Fan servir un portafolis digital, un site que editen i creen on posar els exercicis i fan una valoració final, ells realment expliquen com s'han sentit què han après." (DU4 - RP.8.3). Aquest portafolis digital, permet a l'alumnat de cursos més avançats, narrar el que han après i les sensacions que han tingut, de manera que l'alumnat s'exposa menys al grup-classe.

Aquesta metodologia respon a un referent com és Fernando Hernández-Hernández (2008a), que cita la docent, d'acord amb l'autoavaluació reflexiva que suposa el "portafoli electrònic" o "e-portafoli" per l'aprenentatge a l'educació secundària.

Fernando Hernández em va ensenyar què havies de preguntar-te que havies après de tu, dels altres i del món. Llavors això molts cops ho pregunto. Quan acabem un projecte llarg que hem estat un trimestre, normalment faig aquestes preguntes.
(DU4 - RP.8.4)

Altres pràctiques significatives també promouen la comprensió, de manera més crítica de la diversitat cultural fent servir, per exemple, el mapa mundi com a eina per visualitzar les simultaneïtats històriques o fenòmens culturals.

[...] A vegades, els hi poso el mapa del món i els hi dic aquí, fixeu-vos, en el mateix moment, tota aquesta gent estava fent el mateix - igual no és ben bé, perquè hi ha segles de diferència [...]
(DT3 - RP.9.3)

Una alerta interessant que exposa la Neus és el perill d'atorgar tot el pes de la sensibilització cap la diversitat cultural, al professorat i no a l'alumnat. És a dir, es malinterpreta, sovint, que la inclusió i l'adaptació és només responsabilitat del professorat i és, en realitat, responsabilitat de tota la comunitat educativa.

Els que venen d'aquí i els que venen d'allà, no només els occidentals s'han d'adaptar a la diversitat cultural, els que venen de fora s'han d'adaptar a la diversitat cultural. Que això és a vegades coses que no entenem correctament. Hi ha altres vies, però no deixar de fer una cosa a classe no és la via, i ells també han d'obrir mires, no només els d'aquí han d'obrir mires per entendre."
(DT3 - RP.11.3)

Quan parlem de diversitat cultural, sent que som els d'aquí, que hem de parlar de totes les coses que hi ha de fora, però la diversitat cultural també que està a què a ells, els obrim les mires perquè entenguin i comprenguin el que hi ha aquí i que no és ni millor ni pitjor que el que hi ha allà. Ha d'anar en ambdues direccions, sempre, i a vegades entenem malament que treballa la diversitat cultural és que el professor s'adapti a totes les cultures diferents… i jo no m'haig d'adaptar a res, són els meus alumnes que s'han d'adaptar a totes [les cultures].
(DT3 - RP.11.3)

Per concloure a partir de les pràctiques docents recollides les entrevistes, es pot veure que hi ha professionals que expressen una clara consciència i intenció pedagògica centrada a valorar i reconèixer la diversitat cultural com a eix principal de la seva pràctica dins de la matèria de l'EPVA. La seva voluntat es materialitza en accions i projectes concrets que transcendeixen de la inclusió formal i aposten pel foment del pensament crític i el diàleg intercultural.

Aquests sis eixos d'acció evidencien una mirada docent que intenta generar experiències reals i plurals, que suposen un aprenentatge significatiu per a l'alumnat. Les seves pràctiques no només aporten un espai per representar identitats que s'invisibilitzen dins del relat hegemònic occidental, sinó que les docents també intenten incorporar mecanismes de reconeixement mutu i empatia, per tal de construir un institut i una societat justa i equitativa.

Les pràctiques de les docents esdevenen, directament, una forma de resistència molt crítica davant de l'eurocentrisme que és present dins del sistema educatiu actual, centrant-se en una educació artística que

assumeix el seu potencial com a eina de transformació cultural, però essencialment social, dins de la seva perspectiva humanista. És per aquests motius que les pràctiques que han exposat les docents evidencien la necessitat de no només reflectir la diversitat sinó que també s'ha d'interpel·lar i problematitzar-la, posant-la al centre del coneixement.

Les docents no tan sols han evidenciat la possibilitat de treballar la diversitat cultural a l'assignatura d'EPVA sinó que a més recorden que pot ser un espai privilegiat i idoni per obrir preguntes i trencar fronteres i prejudicis.

7.3.4. La perspectiva de gènere a l'educació artística

Pel que fa a la interseccionalitat de l'art, trobem que el treball des dels marges i, en especial, el treball en referència a la perspectiva de gènere, és un aspecte que es va repetint al llarg de les entrevistes. Les docents tenen la voluntat de visibilitzar referents femenins dins de l'ensenyament de les arts, ja no només des de la part professionalitzadora sinó que també com a protagonistes de les seves narratives i vivències personals.

En aquest apartat, es poden distingir quatre marcs d'actuació docent sobre la perspectiva de gènere en l'educació artística que no s'exclouen els uns als altres, sinó que es poden combinar.



Figura 02: Marcs d'actuació sobre perspectiva de gènere en l'assignatura d'EPVA. Creació pròpia.

Aquests quatre marcs d'actuació que emergeixen de les seves respostes, més enllà de les pràctiques concretes que descriuen i narren, formen part d'un discurs majoritàriament compensatori sobre la perspectiva de gènere. Aquest discurs s'orienta a restituir la presència femenina dins del relat artístic-educatiu. Tot i això, el discurs es comparteix des d'una dimensió experiencial, especialment motivat per les biografies de les artistes, la proximitat cap a l'alumnat i amb una lectura crítica de com les desigualtats estructurals, centrades en el gènere i l'origen, que són presents en l'espai educatiu.

01. Experiències personals i relats biogràfics

Una estratègia de treball per visibilitzar les dones és la narrativa i el relat que parteix de la mateixa experiència vital, personal i familiar de l'alumnat, on es destaca la importància i el pes de la presència i la implicació femenina (concretament de les mares) en el procés educatiu.

Per exemple, la Sònia explica un projecte centrat en elaborar una sèrie fotogràfica familiar centrada en les mares i les àvies de la seva família, segons la docent "el treball d'aquest tipus era el feedback, fotos de les teves mans. Un treball que anava a tornar, que és creatiu, que es deixa anar una petjada. És un regal també per la família." (DN3 - RP.7.9):

> *Aquestes dones que els alumnes entrevistessin, aquestes dones que es fiquessin relats sobre les històries de les seves mans, com les veien, quines marques havien tingut. [...] Aquest lligam de conèixer la mare des d'un altre punt de vista. Tenia una altra relació, una relació molt íntima i van fer aquests relats molt bonics.*
> (DN3 - RP.7.7)

> *Les mares d'aquests alumnes de gran majoria són mares que són anònimes. Sacrificadores, sacrificades, entregades, molt treballadores. I també la història que hi ha al darrere, perquè molts relats, també, expliquen coses que havien viscut a través de les mans i explica la seva biografia.*
> (DN3 - RP.7.8)

La connexió entre la biografia de persones de proximitat per a l'alumnat i l'art, permet fer visible el sacrifici de dones anònimes que són invisibilitzades per la societat. En aquest cas, la docent es focalitza amb les mares dels alumnes, però la inclusió d'altres referents femenins familiars com les àvies o persones pròximes, pot esdevenir també útil i significatiu.

02. Referents artístics i gènere

La tria conscient de referents del professorat és un altre element clau dins de la perspectiva de gènere que facilita equilibrar les representacions de gènere – i també de procedència, que es comenta en el següent apartat de l'anàlisi – dins dels continguts curriculars de l'assignatura, "*[...] Intento posar sempre referents, intento també que siguin dones, que no siguin europees, que tampoc siguin… que siguin, sobretot, no europees.*" (DM1 - RP.5.3).

Pel que fa a l'elecció d'aquests referents artístics per a incloure la perspectiva de gènere es complementa amb la recerca de materials, llibres i recerca a la xarxa: "[...] Agafo llibres com per exemple el de Grandes mujeres artistas o buscant informació també, a vegades em surten coses per Instagram i tal." (DM1 - RP.9.1). Tot i que les docents s'esforçen en ampliar aquesta visió i representació de les dones en el món de l'art, destaquen que no hi ha prou aprofundiment, ja que aquest contingut es pot quedar en un pla molt general.

> *Sí que és veritat i cada vegada hi ha més llibres que parlen amb perspectiva de gènere, però costa trobar que aprofundissin molt, que és com que molts són molt genèrics o són introductoris, doncs bueno, costa.*
> (DE2 - RP.11.3)

03. Reflexió sobre la desigualtat i invisibilització dins de l'aula

D'altra banda, la necessitat de tractar la perspectiva de gènere no només atén una necessitat de justícia històrica sinó que també sorgeix de la mateixa experiència de les docents dins de l'espai educatiu.

> *[...] A mi m'ha passat que, també al ser dona, la meva paraula no pesa tant, no és tan forta. I quan hi ha una altra persona que està reforçant el que jo estic dient, llavors això ja és un plus. I si aquesta persona és un home, ja ni t'ho dic. [...] Intento moltes vegades que sigui dones [...]*
> (DM1 - RP.11.4)

La perspectiva de l'Elna retrata una realitat on una part de l'alumnat no té respecte cap a les professores pel simple fet de ser o percebre-les com a dones, arribant a necessitar suport masculí per a validar les seves accions.
Aquest fet evidencia encara més, la necessitat de visibilitzar la desigualtat entre homes i dones que encara és present en diversos àmbits però, en especial, a l'aula i de múltiples maneres

04. Metodologies de representació i equitat

Hi ha diverses metodologies emprades per les docents per abordar aquesta qüestió de la perspectiva de gènere, com per exemple, la selecció de llibres i recursos digitals, però també duent a terme activitats pedagògiques específiques.

Pel que fa al cas de la Neus, fa servir una metodologia basada en la d'investigació d'una obra per ser analitzada i reinterpretada.

> *"Vaig donar un llistat de dones de tota la història de l'art i ells buscaven la història de l'art, la dona que consideraven, feien un estudi, miraven, miraven l'obra que els agradés i llavors havien de fer una còpia de l'obra treballant els colors, la tècnica dels colors i després havien de fer una interpretació de l'obra. Però ells escollien l'obra que volien, jo no els hi marcava cap."*
> (DT3 - RP.7.1)

En la mateixa direcció, la Neus també és conscient de la manca de referents femenins i explica que fa un ús conscient d'aquesta visió, cuidada, per tal de treballar-la.

[...] els nanos treballen molt al món de l'art a través de la dona. I de dones, hi ha dones africanes, hi ha dones de tot el món, evidentment, perquè això sí que ho cuido. Això són coses que cuido.
(DT3 - RP.4.5)

Com a conclusió, la intenció de les docents entrevistades no és tan sols cercar l'equilibri quant a referents femenins dins de l'EPVA, sinó que també busquen ampliar la visió de l'alumnat a partir del reconeixement de la complexitat i la diversitat, contribuint, així, a presentar un relat més plural i conscient a partir del pensament crític de l'alumnat.

7.3.5. La perspectiva interseccional i la diversitat dels referents

Una de les altres preocupacions que es repeteixen entre les docents és la manca de diversitat de referents artístics que es treballa a l'assignatura d'EPVA. No és una qüestió que es limiti només al gènere, com a l'apartat anterior, perquè també inclou la procedència cultural i geogràfica dels referents.

Les docents són completament conscients que la història de l'art ha estat tradicionalment protagonitzada i relatada des d'una visió eurocèntrica, on s'han invisibilitzat altres corrents de rellevància artística.

Em vaig comprar un catàleg d'una exposició molt interessant que es deia 'Dioses, magos y sabios', que es basa en col·leccions privades dels artistes. Hi havia molt art aborigen, però són artistes que no s'expliquen mai.
(DU4 - RP.11.1)

Per què hi ha d'haver un equilibri?[En diversitat d'artistes] Quan mai n'hi ha hagut. Ni de dones, ni de gènere, ni de llocs, potser és un moment de trencar i de saber que això està aquí, ho deixem i anem a buscar una altra cosa.
(DM1 - RP.9.8)

Evidentment, n'hi ha més… No sé, de pintors famosos europeus, però no és perquè haguessin… És que ni tan sols és perquè hi hagi millor qualitat, en termes generals.
(DE2 - RP.9.1)

La manca de representativitat es fa evident, també en la recerca de caràcter acadèmic, on els artistes no occidentals han estat obviats i ignorats perquè s'ha estudiat l'art des d'una perspectiva eurocèntrica. La Melissa cita el cas de l'artista Joan Hernández Pijoan, que va estar influenciat pels aborígens australians i destaca que no es reconeix el valor propi dels referents de l'artista: "Hernández Pijoan es basa en els aborígens australians. Hi ha les obres que té l'artista a casa seva com a col·leccionista. Qui les ha estudiat? Ningú, només com a referents occidentals." (DU4 - RP.11.3)

Com a contrapunt, la Laura proposa la inversió de prioritats a favor dels artistes infrarepresentats tradicionalment i també es qüestiona la necessitat real de la distribució equitativa, a favor d'una perspectiva artística transformadora.

[...] Potser ara haurien d'estar una mica infrarepresentats, no? I haurien de parlar d'altres coses perquè realment et trobes un Van Gogh a tot arreu, no cal tornar a dir-los, no?
(DE2 - RP.9.2)

[...] si és l'equilibri 50-50, doncs tampoc ho intento, de veritat, perquè a més que, teòricament, tots i totes, els professors i les docents haurien d'intentar treballar a la diversitat, el vector de gènere i tal, i ells encara no saben ni què és el vector de gènere, oi?
(DE2 - RP.9.3)

Es destaca també la visió limitada que té l'alumnat sobre l'art i el teixit artístic en l'àmbit mundial, que sovint es veu esbiaixada per prejudicis i per ignorància. La visió estereotipada de segons quines regions, com exposa la Neus del seu alumnat, descriu de manera general, la concepció popular que fora del món occidental, no hi ha manifestacions artístiques rellevants.

Bueno, normalment quan es troben els hi sorprèn molt, primer que hi hagi dones i després que hi hagi alguna cosa més enllà de les fronteres americanes i europees. Moltes vegades tenen la percepció que fora d'aquestes fronteres, i [dels] japonesos, van en tapavergonyes… pràcticament. Tenen la concepció que no es fa res, que a l'Índia no passa res. Que són molt primitius, que la gent pràcticament viu en xaboles.
(DT3 - RP.8.1)

Convivint amb aquesta realitat, la recerca d'estratègies per oferir a l'alumnat referents diversos amb el seu coneixement limitat del món, és complex. La Neus vincula disciplines artístiques amb d'altres àmbits de coneixement per tal d'ubicar i ampliar la visió a l'alumnat.

La docent comparteix com enfoca el dibuix tècnic, especialment, explicant la resolució de bisectrius i mediatrius, que dirigeix cap a una activitat de disseny de ventalls:

Doncs amb el [treball del] ventall els hi faig moltes referències japoneses. Per exemple, treballo el dibuix tècnic, però busco la part artística i busco també referents que poden tenir. Ara, per exemple, després d'això, fem el disseny d'un polígon estrellat, els explico el calendari Maia, els explico els mandales, els hi explico què són les trisqueles celtes.
(DT3 - RP.9.2)

En canvi, l'Elna reflexiona sobre l'equilibri de representació i la seva dificultat:"Com intento fer que hi hagi un bon equilibri? [...] No ho sé. No ho sé, perquè és que realment ara no hi havia equilibri." (DM1 - RP.9.4). El fet d'obtenir una equitat real és molt difícil perquè es parteix d'un sistema educatiu molt condicionat per la visió occidental de la història i, en especial, la de l'art.

Per una banda, la Melissa també exposa la dificultat d'oferir la diversitat de referents en segons quins moviments artístics que es presenten exclusius d'una àrea geogràfica en concret, com en el cas del Land Art, fet que l'ha limitat en la introducció d'altres referents.

La diversitat ha d'aparèixer perquè és en els mateixos nanos. Però, per exemple, al land art no hi ha referents que no siguin anglosaxons. Per això prefereixo als artistes vius, els morts estan molt tipificats. El moviment feminista ha visibilitzat moltes dones, però no sé si són molt diverses culturalment.
(DU4 - RP.8.5)

La formació docent també influeix en la diversitat de referents. La Melissa també reconeix que el seu aprenentatge presentava desajustos quant a equilibri o diversitat de representativitat, essent conscient de la cultura predominant en el context acadèmic que és diferent de l'actual.

[...] està clarament desequilibrat, entre altres motius perquè el meu propi aprenentatge ha estat de la cultura anglosaxona en el context universitari (UB) i també perquè la diversitat de l'alumnat fa poc que és nombrosa.
(DU4 - RP.8.6)

El biaix formatiu també s'intueix en la forma com es presenten els artistes dins dels continguts educatius. En el context de l'assignatura de Fonaments de les Arts (batxillerat artístic), l'Elna parla sobre el japonisme i com es defineix des d'òptica occidental, sense aprofundir en la seva difusió.

[...] una de les coses que m'ha passat és que com que he donat Fonaments de les Arts i allà també veus el japonisme, és un exemple. Estàs veient què està passant aquí, però per què està passant?
(DM1 - RP.9.4)

La Laia proposa una estratègia alternativa que pot afavorir la diversitat de referents a partir de la recerca d'artistes per part de l'alumnat, fomentant, així, la seva autonomia i presa de decisions:

"El que passa és que moltes vegades no els busco jo, els busquen ells [els artistes]. Però el que passa és que, per exemple, quan vam buscar referents per fer el mural, grafiteros, muralistes, il·lustradors, inclús, vam buscar per imatges i després vam investigar de qui eren."
(DS2 - RP.9.1)

Destaca com l'alumnat es guia més per l'estil visual i tècnic dels artistes en comptes d'escollir un o una artista que ja coneixen i sense tenir en compte les seves característiques en termes de diversitat cultural.

Per tots els elements exposats, es fa pal·les el desafiament que suposa trobar

i aplicar tota la diversitat de referents que han explicat les docents tot i que ja han començat a introduir estratègies per ampliar la mirada de l'alumnat.

7.3.6.Respecte i participació a l'aula

Dins de l'ensenyament de les arts visuals és clau crear un ambient de respecte i diàleg, especialment, en contextos en què hi ha una diversitat cultural i social, ja que sovint es produeixen situacions en les quals el docent apareix com a mediador i moderador.

L'art, com a mitjà d'expressió, es pot oferir a l'alumnat per tal expressar-se en molts àmbits, però també, pot ser una oportunitat per explorar i mostrar la seva identitat, les seves inquietuds i les seves experiències personals (Dewey, 1934/2008). Per aquest motiu, és important buscar un espai còmode per a l'alumnat on compartir idees i pensaments, sense importar el seu bagatge personal o el nivell d'expertesa en les arts.

Les docents participants en l'entrevista, van compartir diferents estratègies per garantir que l'alumnat se situï en un entorn segur on expressar-se lliurement, però sense menystenir ni copsar els altres punts de vista i dins dels límits del respecte mutu.

Estratègia nº 1. Foment de la participació i el diàleg

Per començar, una de les estratègies emprades és el foment de la participació activa, en la creació, a la presentació, i en l'anàlisi d'obres d'art. Com destaca la Sònia, el que permet a l'alumnat entendre les diferents perspectives és el fet de compartir i comentar els treballs en grup:

> [...] *Hem parlat i hem vist diferències, però totes valen per al final, però també és interessant, i quan estàs exposant aquest treball grupal, és interessant perquè també ells van veient el que fan els altres, i van veient el que posen els altres, per tant, també, perquè es comenten aquestes obres, que podrien ser molt escandaloses per mi, per alguns alumnes… però formen part d'aquesta visió global i de la pluralitat [...]*
> (DN3 - RP.10.2)

La Laia dona suport a aquesta estratègia, afegint que, perquè la participació sigui realment efectiva, cal que l'alumnat tingui espai i temps per expressar-se i presentar la seva feina: "Llavors, t'has d'aturar. Ja has de donar espai perquè parlin, perquè presentin la seva obra, les seves inquietuds, la seva mirada." (DS2 - RP.10.2)
Si bé cal deixar espai suficient a l'alumnat perquè s'expressi, pot passar que aquest no vulgui interaccionar escudant-se en la passivitat de no voler dur a terme una activitat en concret: "[...] en moltes activitats, aquesta passivitat d'alumnat, com 'ara m'haig de posar aquí?'" (DN3 - RP.11.1)

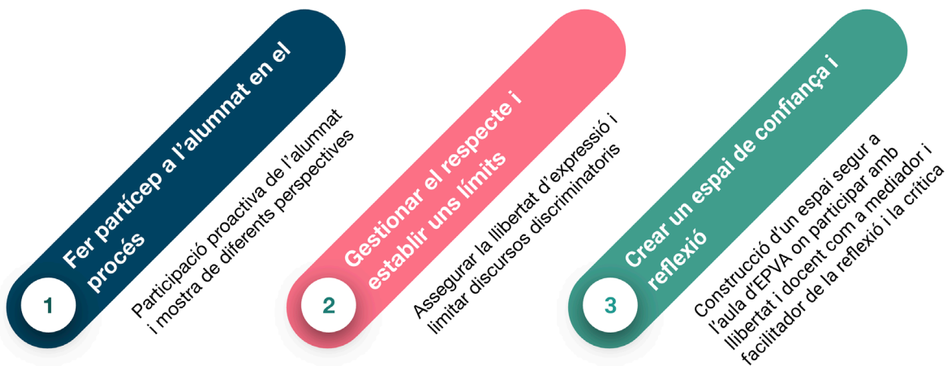


Figura 03. Estratègies pel respecte i la participació.

Estratègia nº2. Gestionar el respecte i establir uns límits

La idea central d'aquesta estratègia és assegurar que tothom es pugui expressar o explicar quelcom sense ser interromput o bé ridiculitzat, per exposar una cosa diferent de la resta dels companys. En aquest punt, també intervé el control i els límits que aplica el docent sobre el torn de paraula o bé la monopolització de la conversa, com relata l'Elna: "*Escoltar-los a tots i a totes, però… també fer callar alguns altres.*" (DM1- RP.10.1).

L'equilibri en aquest cas, és molt rellevant, ja que quan es tracten qüestions crítiques a l'aula, com el racisme o els prejudicis culturals, cal establir límits des del respecte. L'Elna també exposa que hi ha actituds racistes que ha anat adoptant alumnat, que realment són influenciades per les xarxes socials i, a vegades, des de la influència dels discursos reaccionaris dins de l'entorn familiar.

> *"[...] El racisme directament dels nanos i veus que… que són idees que no les ha tret ells, que venen inculcades de persones adultes, moltes vegades són de casa, i ara molt més també d'influencers i gent que estan seguint [...] no hi ha un control al darrere [...]"*
> (DM1 - RP.11.1)

> *"[...] A vegades també dic 'Hi ha coses que no es toleren i ara ho heu de callar perquè anem a parlar de tothom. I si no us agrada, aneu a parlar al Cap d'Estudis', perquè ja està bé donar veu perquè s'expressin; ara bé, 'si el que la veu que tindreu o el que direu és irrespectuosa amb l'altre, això no ho permetrem'."* (DE3 - RP.10.1)

Val la pena dir que, l'actuació immediata en el moment de qualsevol falta de respecte entre l'alumnat és especial. També és molt important, segons la Neus, oferir un nivell bidireccional de respecte a l'alumnat, per part del docent:

> *"Però clar, em respecten molt, també jo el respecto molt, eh? Cuidado, i quan veig que algú li diu a un altre alguna cosa, jo paro la classe i m'estic mitja hora, si cal, mitja hora, m'estic en l'estona que calgui."*
> (DT3 - RP.10.2)

Estratègia nº3. Crear un espai de confiança i reflexió

Un altre punt estratègic és la creació d'un ambient positiu i segur on l'alumnat se senti còmode per participar de manera activa, sense por de ser jutjat per la resta de companys ni pel docent, garantint aquest espai de confiança.

> *"Sempre fomentant un ambient, per mi és superimportant l'ambient que tu generes a l'aula, el que busques, que sigui veritat que poden dir el que vulguin, que no jutgis. Que sigui veritat que no jutgis."*
> (DS2 - RP.5.4)

Al mateix temps, el paper del docent com a adult de referència i facilitador de la reflexió, que sap expressar les seves emocions, inquietuds i pensaments, des de l'autoritat, però defugint del to alliçonador.

> *Hi ha coses que a mi m'impacten quan sento o m'emociona. Has de saber dir-ho d'una manera lògica i respectuosa. [...] Vull que no em vegin a mi com una persona alliçonadora, sinó com una persona que pot enriquir una mica la teva mirada [...]*
> *(DS2 - RP.5.5)*

En poques paraules, fomentar el respecte i la participació activa a l'aula d'EPVA no és tan sols establir límits sinó que també se sustenta en la construcció d'un espai de confiança on l'alumnat no se senti jutjat i les interaccions entre els adolescents puguin resultar enriquidores i constructives.

Les docents entrevistades assumeixen aquest repte a partir de la reflexió i el diàleg, però també amb fermesa i consciència en la gestió de conflictes que puguin esdevenir arran de l'exposició de la diversitat cultural a l'aula, amb l'objectiu de construir un aprenentatge respectuós i útil per a tots.

7.3.7.Barreres educatives i reivindicacions del professorat

L'ensenyament de l'EPVA es veu sovint molt condicionat per diverses barreres educatives (Figura 03) que dificulten moltíssim la tasca docent en múltiples aspectes i, en conseqüència, l'aprenentatge de l'alumnat.
Per començar, un dels reptes identificats a les entrevistes és la desconnexió de l'alumnat en el moment d'iniciar-se en les activitats creatives. L'alumnat, en general, presenta dificultats en el moment d'arrencar el procés creatiu, ja sigui per la manca d'hàbits de reflexió o bé per la falta de referents visuals i culturals.

Les docents es veuen obligades a desplegar un seguit d'estratègies que aporten dinamisme i motivació, així com exemples que puguin servir d'inspiració o de referència per a l'alumnat, conjuntament amb metodologies que fomenten la participació.

> *Hi ha un repte, per mi és aquest, que desconnecten, que no, que els hi costa arrencar, i llavors, aquí, en aquest cas, la meva energia, la meva capacitat de dir, "va, ensenyo un exemple.*
> *(DN3 - RP.11.2).*

En segon lloc, hi ha una detecció per part de les docents sobre les limitacions estructurals que afecten, en concret, a l'assignatura d'EPVA, com és l'elevat nombre d'alumnes, segons la Melissa *"Cal dir que amb menys alumnes per classe (actualment els grups són de 30) tots tindrien una major atenció a la diversitat."* (DU4 - RP.10.1), i el caràcter profundament pràctic i tècnic que té. Aquest fet dificulta l'atenció personalitzada i l'adaptació a la diversitat de necessitats.

A aquesta problemàtica, se li ha de sumar l'organització de grups que comenta la Laia, "*Però la realitat és que o tens els grups partits o tu com a docent, jo soc conscient que no ho fas [arribar a tota la diversitat].*" (DS2 - RP.12.4), ja que en tractar-se d'una assignatura que no gaudeix de desdoblaments, no es pot treballar amb la suficient proximitat que es requereix.

En tercer lloc, la manca d'espais específics i adequats per dur a terme l'assignatura d'EPVA és força recurrent. Sense una aula-taller és molt difícil i limitant treballar determinades tècniques (aquarel·la, modelat, entre moltes d'altres) i treballar amb diversos materials. La reflexió de la Sònia és una evidència de la gran frustració que suposa:

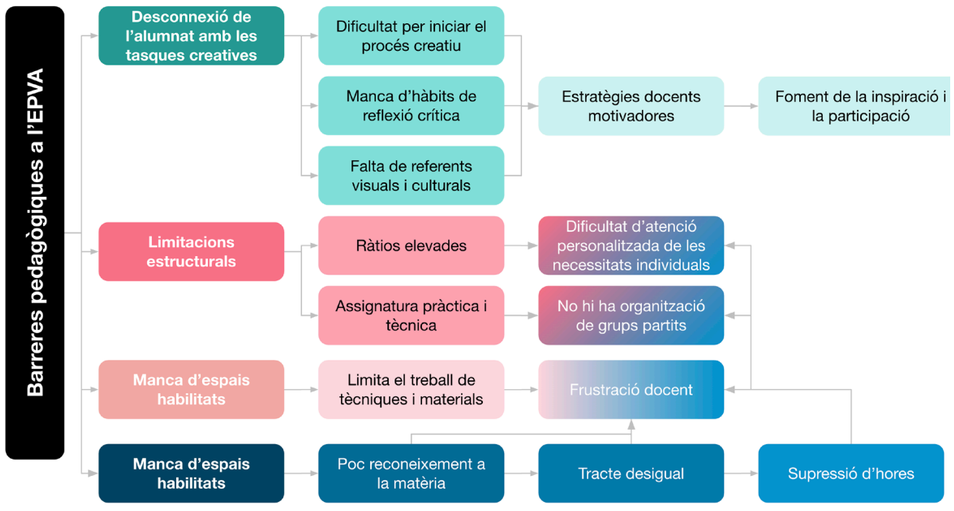


Figura 04: Esquema general de barreres pedagògiques que es presenten a l'EPVA.

> *[...] En aquest cas en la majoria dels centres, no dic en tots, ni molt menys, no tenim espais adequats, jo no tinc una classe de plàstica, no tinc taller, per tant, tot així és com... Don Quijote de la Mancha que lucha contra els gigantes, dir que no desistiré de fer coses diferents i divergents, perquè crec que és important, i és amb aquest tipus d'alumnat on han de viure [...] no són alumnes que els caps de setmana se'n vagin al museu, no tenen aquest bagatge [...].*
> (DN3 - RP.12.1)

En quart lloc, una altra de les grans reivindicacions del professorat d'EPVA és el poc reconeixement de la matèria dins del sistema educatiu, com en el cs que relata la Neus. Tot i ser una assignatura amb el suport del currículum, la Laia comenta que "*En el món de l'art, la part d'avaluar és complicada. Però una de les coses que sempre dic que m'agrada del decret 175 és, primer, que és transversal.*" (DS2 - RP.10.3). Aquest decret està enfocat, especialment, cap a la creativitat i la cultura com a eixos essencials, on sovint, les àrees artístiques queden relegades a un segon pla com a una matèria menor, que esdevé en un tracte desigual dins del mateix sistema educatiu.

> *Només ho fem les "maries", perquè som considerades encara maries i bueno, i s'han adonat que quan les coses han anat mal dades i ens han tancat [durant el confinament per la COVID-19] hem sigut les reines i som les reines de... la salvació, bàsicament. Som les reines en moltes coses, però, en canvi, és continuar maltractant-nos vilment.*
> (DT3 - RP.12.2)

Un exemple és la supressió d'hores dins de l'horari lectiu, que en grups nombrosos es tradueix en una quantitat d'hores insuficient per desenvolupar un aprenentatge artístic significatiu i, d'altra banda, l'excusa de la interdisciplinarietat com a estratègia per absorbir la matèria.

> *[...] Visual i Plàstica, el que, si tenim dues hores, una hora d'aquestes la queda d'uns projectes, i jo tenia únicament una hora. [...] jo aquí ja vaig veure, dic, en realitat no em tenien gaire en serio [...] per molt que estigui en el PEC [...] que tot és molt bonic, que la creativitat i que això és superguai i que tot serà pensat a través de la cultura i no sé què i tal, i el patrimoni i, bueno, tot el que havia d'haver posat al currículum, sobretot de Visual i Plàstica, a l'hora de veritat era mentida.*
> (DM1 - RP.5.8)

> *Que estem molt capats que dues hores a la setmana és una cosa molt trista. Que dues hores a la setmana amb 32 alumnes a vegades no es pot treballar res. Impossible, perquè és impossible fer moltes coses i que nosaltres tenim una matèria que treballem l'ésser humà com a persona i a la llibertat del món i poques matèries poden fer això.*
> (DT3 - RP.12.1)

Aquests fets generen una gran contradicció. Per una banda, el discurs pedagògic sí que sembla donar suport a la matèria, però a la realitat pràctica d'alguns centres educatius no sempre és així, fins al punt que el professorat es pugui veure obligat a prescindir de part del currículum oficial per tal d'adaptar-se a la realitat de l'aula.

> *[...] No m'esteu deixant desenvolupar el currículum legalment, tiro pel que m'estava demanant la classe i punt. [...] tampoc als projectes on estava jo [...] no hi havia gairebé res de Visual i Plàstica, no estava contemplat [...] si és el centre mateix, que m'ho està posant, és que no m'ho està posant fàcil.*
> *(DM1 - RS.5.9).*

Per totes les dificultats que s'han exposat, es fa molt evident la necessitat de repensar quin lloc ocupa l'EPVA dins del sistema educatiu i com es relaciona amb la diversitat cultural a partir del currículum actual per tal de treballar en l'assignatura amb eficàcia, però també amb dignitat pel professorat.

Tot i això, les docents també expressen la seva satisfacció a partir de l'alumnat motivat i que segueix les seves indicacions: "*Per tant, crec que tot i tenir molts obstacles, no gaire gratificants, però el més gratificant és veure que els alumnes m'acompanyen i em segueixen.*" (DN3 - RP.12.2).

7.3.8.Temàtiques o conceptes omesos en les entrevistes

Hi ha dos temes rellevants, l'idioma i la religió, que es vinculen a la diversitat cultural i no apareixen en els discursos de les docents i que cal comentar.

Primer de tot, en cap moment es fa cap referència a l'idioma, tot sabent que les aules catalanes són idiomàticament diverses, en les quals conviuen i coexisteixen diverses llengües, cap docent menciona si la diversitat lingüística afecta a la dinàmica de l'EPVA o si suposa un repte o un entrebanc. És possible que la causa sigui perquè l'EPVA disposa d'una dinàmica expressiva i visual pròpia i això pot ser interpretat com que la diversitat cultural és només en termes geogràfics o ètnics, essent un buit conceptual dins de les entrevistes.

Tampoc comenten, explícitament, diferències religioses o situacions en què la religió de l'alumnat xoqui directament amb les activitats a l'aula, tot i que es pot interpretar que la situació en la qual es va trobar la Núria, va ser fruit de les diferències en els valors religiosos o culturals.

> *Ella a mi em va demanar que no posés imatges de persones nues. Clar, la resposta d'aquesta és "la teva llibertat és menja la llibertat meva de fer classe i la llibertat de la resta de l'alumnat". Li vaig dir que jo mai l'obligaria a dibuixar [...] Però el que no faria seria coartar la llibertat de què era un cos nu… el dibuix d'un cos nu, no era un cos nu, era la representació d'un cos nu. (DT3-RP.11.2)*

Tot i que la religió és sovint un dels eixos de la diversitat i que pot arribar a comportar conflictes culturals, no es representa a les entrevistes, per tant, duu a reflexionar sobre la concepció laica (en terme de costums, art, tradicions) de la diversitat i no tant en termes de cosmovisió religiosa i, en conseqüència, la religió ha quedat fora del radar d'aquesta recerca.

7.4.Discussió general sobre les entrevistes

La diversitat de posicionaments que reflecteixen els resultats i dades obtingudes a partir de l'anàlisi de les entrevistes realitzades a les docents d'EPVA de l'ESO evidencien certs avenços però també contradiccions en el context educatiu actual. Dins del grup d'estudi, les docents presenten una actitud proactiva, oberta, molt resilent i receptiva pel que fa a la diversitat. Especialment, posen l'alumnat com a subjecte a partir de les seves experiències vivencials i bagatges culturals diversos que poden aportar valors i mirades diferents de la resta de l'alumnat.

Tot i això, aquesta perspectiva no és homogènia. Les entrevistes constaten que hi ha certes tensions entre la necessitat d'una educació inclusiva i unes estructures educatives i un sistema institucional que imposa currículums amb exigències d'avaluació, però amb una gran manca de recursos formatius de qualitat que limiten l'educació des de la interculturalitat, al coneixement del docent.

Per una banda, el professorat no hauria de limitar-se a emprar estratègies metodològiques sinó que hauria de fomentar el pensament crític (Sleeter, 2005), sempre amb consciència de la seva pròpia identitat i percepció. En relació a Sleeter (2005), les entrevistes indiquen un alineament amb aquesta idea ja que les docents no es conformen a una inclusió superficial sinó que volen que els seus alumnes desenvolupin el pensament crític però des de la seva identitat, reforçant continguts en perspectiva de gènere i origen, a partir de la recerca de fonts que contrarrestin el discurs artístic hegemònic i homogeneïtzador. És a dir, seguint el model de Sleeter, no només pensen quins recursos faran servir sinó que el contextualitzen en les seves aules.

Per l'altra banda, el sistema educatiu català, tot i intentar promoure l'atenció a la diversitat a partir del Decret d'Inclusió, encara presenta mancances en l'aspecte de l'aplicació pràctica, tot i presentar-se com a un document obert i flexible, aquestes característiques es veuen condicionades per la pressió del sistema educatiu, la falta de temps i la sobre càrrega burocràtica del professorat.

De la mateixa manera, la recerca posa en relleu el potencial de l'EPVA com a eina privilegiada envers la diversitat cultural, l'autoconeixement, la reflexió identitària, la representació simbòlica i el poder de generar i visibilitzar relats i narratives que treballen des dels marges. Això confirma la teoria d'Eisner (2003) quan defensa que les arts són una forma de coneixement i, que a més, amplifiquen la consciència de l'alumnat. Exposa què les arts són una manera de relacionar-se amb el món de manera intel·ligent i sensible fet que modela la consciència de l'alumnat a partir de la socialització i l'aculturització, transforma els "cervells en ments"[15], és a dir, l'intel·lecte es transforma en coneixement, fent una reflexió sobre la necessitat de desenvolupar alternatives de coneixement que ajudin a comprendre la complexitat de l'existència humana, com en el cas de les arts. Per tant, el que defensa Eisner es veu confirmat per les afirmacions i els propòsits de les participants, tot i que les docents matisen que per poder treballar en el potencial de les arts hi ha dificultats pràctiques i materials.

De la mateixa manera, s'aferma la idea de Giroux (1988) davant del docent com a intel·lectual crític i agent cultural. La dimensió reflexiva i crítica, que només és assumible pel professorat que és conscient del seu rol d'agent cultural, segons Giroux et. al (1988) implica dur a terme una pedagogia crítica i una competència dels docents per ser capaços de qüestionar les estructures de poder i voluntat de fomentar la justícia social des de l'aula.

Les docents participants semblen ser conscients del rol d'agent crític del professorat, a partir de la seva reflexió i l'actitud crítica, els seus discursos confirmen el marc teòric a partir del diàleg intercultural i la transformació de mentalitats a partir de l'art. Precisament, els discursos de les docents es vinculen, en part, a la pedagogia crítica de Giroux ja que no es veuen només com a transmissores de coneixement sinó que es veuen com a facilitadores de cultura, però a més, també exposen el desajust institucional actual: tot i que mostren un desig crític, la pressió burocràtica i la manca de condicions laborals i educatives favorables dificulten fer realitat aquesta voluntat. Per tant, el contrast entre el què volen les docents i la realitat al centre, coincideix, també, amb la teoria de la resistencia de Giroux (1985) i a les estructures limitants amb les quals han de combatre.

Paral·lelament a les teories de Giroux i connectant amb Freire (1970), l'ensenyament de les arts no es concep com a transmissió de tècniques sinó com a un procés d'autoconeixement i consciència social, ja que totes les docents comenten alguna variant o algun aspecte d'aquest tema (unes més enfocades a l'autoestima, a la llibertat, a la participació activa de l'alumnat…). Es confirma també la visió de Freire (1970) sobre l'enfocament d'"autoconeixement" a través de l'art i la participació activa d'una pedagogia que desenvolupa el pensament crític i la llibertat.

Les mancances en la formació i el suport institucional revelen un desajust amb el qual el Consell d'Europa recomana que és precisament el suport i la formació del professorat, amb la realitat actual de la professió docent. Per a implementar una educació intercultural cal que el professorat rebi formació i pugui desenvolupar la seva competència intercultural i ètica i, per tant, el sistema ha de proporcionar eines i mesures (temps de formació, ràtios més baixes, currículum aclaridor) que siguin coherents amb els objectius que planteja l'organització.

[15] *"The task of education, socialization, and acculturation is to transform brains into minds. Minds come into existence as individuals secure varied forms of experience in the course of their lives and, through those forms of experience, learn to think"* (Eisner, 2002)

El que testimonien les docents participants és precisament tot el contrari: reivindiquen que les condicions materials i canvis curriculars són adversos i han provocat que elles mateixes s'hagin hagut d'autogestionar la dimensió formativa, evidenciant la manca de formació oficial específica en EPVA i diversitat cultural, per tant, és evident que hi manca un seguit de polítiques educatives interculturals, o hi ha una falta de correspondència entre la teoria normativa i oficial i la realitat a l'aula.

Pel que fa a la interseccionalitat i la visió holística, les docents inclouen la interseccionalitat dins de les seves pràctiques educatives a partir de múltiples eixos (especialment vinculant gènere, cultura, ètnia i, també l'econòmic) que proposa Crenshaw (1991). Tot i partir d'aquesta visió holística de l'EPVA, cap d'elles cita directament la interseccionalitat en aquesta fase, per tant, és possible que no se sigui conscient d'aquesta teoria interseccional, tot i que es posi en pràctica de manera intuïtiva.

Tot i les condicions desfavorables esmentades en aquest apartat, cal destacar que les docents participants duen a terme pràctiques compromeses que demostren una gran implicació com a professionals i una clara orientació i declaració ètica. Podent adoptar una posició passiva davant de totes les limitacions materials i institucionals, han decidit desenvolupar estratègies per gestionar-se, formar-se i actualitzar-se constantment, posant el seu esforç en seleccionar amb molta cura les metodologies i els continguts treballats a l'assignatura d'EPVA.

La seva tasca exhaustiva, posa de manifesta la seva resiliència i la seva flexibilitat metodològica, així com la seva perspectiva crítica davant els fenòmens socials actuals, sense deixar d'estar marcades per la pressió burocràtica i la inestabilitat normativa del currículum de la matèria.

En resum, les entrevistes, més que senyalar les mancances individuals, han revelat una divergència evident entre les expectatives del sistema educatiu en termes d'inclusió i diversitat, davant dels recursos reals disponibles. Tot i això, no abandonen la dimensió crítica i l'actitud transformadora de l'educació artística, sinó que la mantenen en la seva pràctica docent quotidiana a partir de la seva pròpia iniciativa.

7.5.Conclusions de l'anàlisi de les entrevistes

L'anàlisi de les entrevistes de les docents d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual revelen reptes i oportunitats en referència al fet d'incorporar la diversitat cultural a l'aula. En primer lloc, cal destacar el compromís del professorat participant amb la inclusió de la diversitat cultural dins de les seves pràctiques docents, si bé la manera d'aplicar, de treballar o d'entendre aquesta inclusió varia respecte de cada docent.

Hi ha visions i discursos heterogenis: per una banda hi ha docents que opten per mostrar una actitud més col·laborativa, oberts i conscient de la pluralitat a l'aula i d'altres expressen posicions més ambivalents fruit d'estereotips no conscients. La diversitat de les mateixes perspectives ja evidencia una necessitat d'una formació oficial, sòlida i de qualitat dirigida al professorat d'EPVA per tal de fomentar la comprensió crítica i social de l'educació artística en termes de diversitat.

Segon, el nou currículum i les estructures actuals tenen limitacions significatives i evidents que dificulten la incorporació de la diversitat cultural en tots els seus vessants a l'EPVA. El currículum és vist com un document poc concret per la majoria de les docents entrevistades perquè no proporciona orientacions clares que ajudin al professorat a treballar la interculturalitat a l'aula d'EPVA. A banda, les condicions estructurals ja esmentades amb anterioritat i reivindicades pel professorat, fan molt difícil la tasca de planificació, obligant el professorat a autogestionar les seves estratègies inclusives i a generar materials específics de la matèria, suposant, així, un

esforç addicional que no rep ni el suport ni el reconeixement del sistema educatiu.

També les mateixes participants manifesten la necessitat de formació permanent i oportunitats de desenvolupament, recursos didàctics oficials (un banc de materials públic) i espais de reflexió col·laborativa oficials (agrupacions, o associacions actives). Per tant, hi ha un desajust entre les demandes actuals de la societat i les institucions per a l'educació inclusiva i la realitat i els suports que reben els docents.

Per continuar, encara predomina un repertori de referents eurocèntric i occidentals a la matèria de l'EPVA, tot i que les docents participants presenten intents de pluralitat i de diversificació, també són plenament conscients que el relat principal que es continua transmetent a l'aula continua centrant-se en artistes i moviments occidentals. Els esforços individuals per introduir una diversitat de referents aporten casos aïllats d'èxit i de motivació entre el seu alumnat. Són esforços que realitzen les docents des de la iniciativa individual i no són generalitzats entre el professorat ni sistematitzats, és a dir, el biaix eurocèntric se segueix mantenint com a tendència i com a relat dominant, fet que implica que hi ha veus i expressions culturals que continuïn infrarepresentades dins de l'educació artística a l'ESO. Per això, es posa de manifesta la necessitat de decolonitzar el currículum de l'assignatura per tal d'obrir-lo a narratives més plurals i globals per enriquir la cosmovisió artística de l'alumnat, fent-la més rica, inclusiva i crítica amb el relat tradicional.

Un altre element a destacar de les entrevistes és la feminització del discurs intercultural a l'EPVA. Les veus més actives i compromeses amb la recerca són majoritàriament femenines, fet que reflecteix aquesta feminització general de la professió de l'àmbit artístic, però també suggereix que l'interès en la transgressió de noves mirades i perspectives dins de l'EPVA són assumides, especialment, per les professores, reforçant la idea que la sensibilització cultural de l'art està vinculat directament amb valors i tasques associades als rols femenins (cuidadora, transmissora cultural, d'atenció a la diversitat). La feminització del discurs, per tant, indica una manca de participació dels docents masculins, convidant a reflexionar què implica aquest buit en la transformació intercultural a l'EPVA.

També hi ha poca vinculació amb els referents locals o pròxims, tot i que algunes docents expressen algunes activitats vinculades amb l'experiència personal de l'alumnat (per exemple, en termes migratoris o identitaris), no és habitual que col·lectius o comunitats minoritzades entrin a l'institut. Es tendeix a mirar cap a cultures llunyanes o grans moviments internacionals i no cap a les manifestacions culturals de la comunitat local o dels grups culturals que tenen representació a l'aula. La desconnexió amb els referents propers, pot suposar una via inexplorada i una oportunitat per empoderar aquells centres on el context cultural de l'alumnat és molt divers a partir de la intervenció de les famílies (fora dels intents puntuals estereotipats) o d'artistes i expressions locals, enfortint el sentiment de pertinença i fer valdre les cultures que els envolten, fent-les més properes.

En síntesi, els resultats que s'han obtingut es vinculen directament amb els objectius de la recerca, evidenciant la necessitat de transformació de l'EPVA en una direcció intercultural i crítica a diferents nivells:

Intervenció institucional: és necessària i urgent, actualitzant el currículum i proporcionant directrius clares a les situacions i al context social actual.

Enfortir la formació inicial dels docents en formació i la formació permanent dels docents en actiu: dotar-los de la competència intercultural i ètica, d'enfocaments interculturals i decolonials basats en la pedagogia crítica, i d'aptituds i habilitats per elaborar estratègies efectives.

Es requereixen condicions educatives favorables: les docents posen de relleu més hores d'EPVA, menys ràtios i més

recursos didàctics.

Per acabar, les entrevistes demostren que l'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual pot suposar un espai idoni pel diàleg intercultural i la perspectiva crítica de l'alumnat, però requereix compromís i un esforç col·lectiu de renovació pedagògica.

Amb aquestes conclusions, es reforça la urgència de repensar l'ensenyament de les arts en clau interseccional i des de la justícia social, on l'aula d'EPVA esdevé un espai inclusiu, crític i representatiu de la diversitat cultural de la societat actual.

Per tant, la contribució d'aquesta part de l'estudi a la investigació educativa se centra a mostrar la importància de les veus dels docents d'EPVA com a agents implicats i amb mirada sensible i empàtica cap a la complexitat cultural actual a les aules, però també les seves reivindicacions i necessitats específiques que requereixen suport, reconeixement i formació específica centrada en la matèria.

Capítol 8.

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS DIARIS ARTÍSTICS D'AULA

8.1. Expectatives i finalitats dels diaris artístics d'aula

Les finalitats i expectatives d'analitzar els diaris artístics de l'aula del professorat d'arts es basen, principalment en: observar, de manera indirecta i dins de la mateixa subjectivitat i autoconcepció docent, la seva pràctica educativa envers l'assignatura d'EPVA per tal de detectar tendències i pràctiques que permeten un aprenentatge i desenvolupament significatiu de l'alumnat en matèria de diversitat cultural.

Les finalitats específiques d'aquesta fase inclouen:

1.Fomentar l'autoreflexió sobre la pràctica docent basada en la diversitat cultural. Els diaris com a eina on bolcar les experiències educatives de les docents, les seves emocions, decisions pedagògiques i percepcions i com influeixen en la seva tasca docent.

2.Promoure la consciència en diversitat cultural del professorat. Guiar al professorat en la identificació, el reconeixement i la comprensió de la diversitat cultural i com es manifesta a l'aula.

3.Analitzar estratègies pedagògiques. Quines estratègies per treballar la diversitat cultural empra el professorat en l'ensenyament de les arts, integrant obres, materials i autors representatius diversos de manera respectuosa i interseccional.

4.Documentar la diversitat de les identitats docents que sorgeixen a través de l'expressió artística motivada per la seva tasca docent basada en la diversitat cultural.

5.Observar com els docents creen un ambient inclusiu on l'alumnat, independentment del seu origen cultural o de procedència, és valorat i representat en les activitats de l'aula.

6.Reconèixer similituds i diferències entre pràctiques docents per tal de valorar-les i contextualitzar-les en espais i centres diversos.

7.Desglossar i comprendre les tensions presents entre la justícia social a l'EPVA i l'auge dels discursos racistes i d'extrema detra presents als centres educatius ocasionats per l'alumnat.

8.Valorar com es fomenta el respecte envers la identitat cultural a partir de la reivindicació i el reconeixement de l'alumnat per reivindicar les seves arrels culturals a través de les arts.

8.2. Planificació, elaboració i anàlisi dels diaris artístics de l'aula

Per tal de dur a terme la fase dels diaris artístics de l'aula, es va planificar un procés per la seva elaboració i la recollida de dades, així com la seva posterior valoració per part de les docents. Se segueix la metodologia de Marcus Banks (2010), de Donis A. Dondis (1997) i de Bruno Munari (1973) per tal d'analitzar les dades visuals, partint de la base que en aquests diaris artístics hi predomina el vessant expressiu/visual i no tant se centra en el caràcter burocràtic o narratiu dels fets concrets d'un diari d'aula (Monsalve Fernández & Pérez Roldán, 2012) en termes de quadern de bitàcola.

Dins del disseny de la investigació es van plantejar els diaris artístics d'aula com a fase final i més profunda del treball de camp, en un enfocament interpretatiu reflexiu. Aquesta fase s'articula a partir de la metodologia de les Arts-based Research, ja que proporciona el marc idoni per a accedir a diverses dimensions subjectives i creatives de les pràctiques docents que potser no són accessibles amb tècniques i mètodes més tradicionals. Per tant, els diaris es presenten com a creacions visuals i narratives on les docents participants podien expressar i fer un exercici d'autoreflexió a partir de la identitat, l'alteritat i la seva subjectivitat a partir de l'experiència a l'aula.

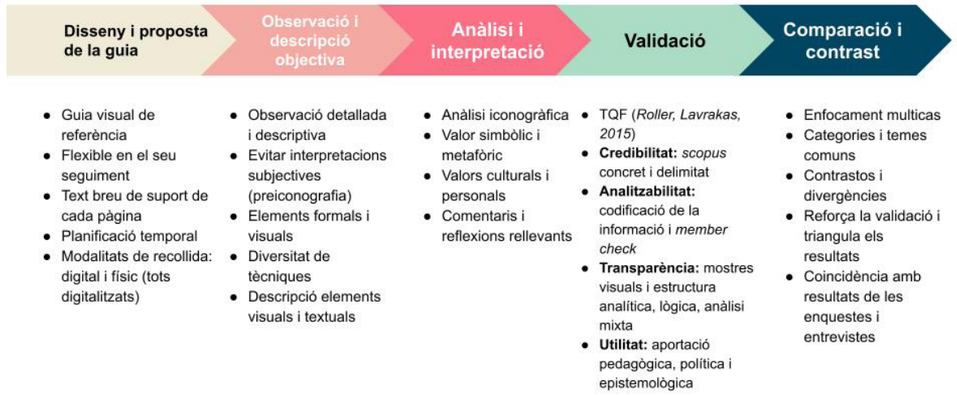


Figura 05: Fases de l'elaboració dels diaris artístics d'aula.

8.2.1.Fases de l'elaboració dels diaris artístics d'aula

01.Disseny i proposta de la guia visual

Per tal que les docents poguessin iniciar-se en l'elaboració del diari artístic, es va elaborar una guia visual de treball (disponible a l'annex) que orientava en la confecció dels diaris a partir de temàtiques i preguntes de guia que fomentaven la reflexió sobre diversos temes vinculats a la diversitat cultural.

Aquestes pautes eren flexibles i suggerien diversos formats i tècniques per elaborar el diari (digital, literari, collage…). També es va sol·licitar a les docents que incorporessin un breu escrit a cada pàgina que permetés complementar la narrativa exposada.

Sobre la planificació temporal, es va acordar un període determinat d'elaboració dels diaris que només una docent va poder arribar a complir, però es va ampliar el termini d'entrega en i es va mantenir un contacte fluid per correu electrònic per tal de respondre dubtes o aclarir elements en l'elaboració del diari.

La recollida dels diaris es va efectuar en dues modalitats: digital (fotografies elaborades per les docents) i físic (en un cas, on es va escanejar i digitalitzar per a la recerca), garantint la custòdia per la seva anàlisi posterior. En total es van obtenir quatre diaris artístics de docents participants en les altres dues fases.

02.Observació i descripció iconogràfica de la pràctica docent

Per cada diari es van analitzar elements i dades qualitatives pròpies de la cultura visual, concretament sota la metolodogia de Banks (2010) com la diversitat de tècniques graficoplàstiques emprades en cada pàgina (fotografia, llapis, retolador, cal·ligrafia, brodat, collage, il·lustració…), els colors predominants, els estils de les imatges i la composició a partir dels principis bàsics de la sintaxi de la imatge de Dondis (1997) i la comunicació visual de Munari (1973) i, a banda de descriure els elements visuals de manera neutral, també es transcriuen els escrits literals que hi ha a les pàgines (siguin paraules, frases o anotacions)

Per tant, es va dur a terme una observació comuna de tots els casos, obtenint així una base descriptiva que serà la part inicial de l'anàlisi interpretativa, cosa que permet familiaritzar-se amb el contingut i els conceptes presents a cada pàgina.

Per tal de sistematitzar l'anàlisi visual s'han elaborat una sèrie d'estratègies que combinen dos aspectes fonamentals: l'anàlisi dels elements de l'alfabetització visual i, per altra banda, la codificació de les cites i les imatges que el professorat ha plasmat en el diari.

La primera taula (Taula 16) amb categories pròpies del llenguatge viual: conté la seva descripció i una columna amb l'espai adient per comentar els elements que defensen, per analitzar i reflectir la part d'observació i descripció més objectiva.

03. Anàlisi i interpretació de la narrativa (visual o textual)

Partint de la base descriptiva del pas anterior, es va analitzar el contingut de manera iconogràfica i narrativa, interpretant símbols, personatges, imatges o relats que han il·lustrat les docents per tal de desxifrar els significats més implícits i profunds de cada diari. Cada element visual que s'ha identificat prèviament i conté una anàlisi del seu potencial valor simbòlic i metafòric (per exemple, una il·lustració d'una bomba a punt d'explotar com a tensió en el moment de decidir la seva trajectòria professional) a partir de valors culturals i personals.

Per realitzar les interpretacions ha fet falta disposar de les explicacions breus de les docents de cada pàgina del docent per a contextualitzar la interpretació i no realitzar-ne una lectura errònia.

04.Validació

Com s'ha esmentat amb anterioritat al capítol 5 i recuperant els passos anteriors de descripció i d'interpretació iconogràfica, i per tal de garantir l'ètica, la credibilitat i la legitimitat de les interpretacions que sorgeixen de les anàlisis dels diaris artístics d'aula, s'ha incorporat un procés sistemàtic de validació col·laborativa a través de la tècnica del member check (Lincoln & Guba, 1985; McKim, 2023)disponible a la Taula 18).

Taula 16_Observació i descripció iconogràfica dels diaris artístics	
Categoria	**Descripció**
Context de la imatge	Descripció general del contingut visual (text, escenes, objectes, colors).
Elements visuals	Identificació dels elements destacats (text, figures, símbols, imatges).
Tècnica emprada	Tipus de tècnica artística (collage, dibuix, fotografia, etc.) i desenvolupament d'aquesta.

Taula 16. Observació i descripció iconogràfica dels diaris artístics.

Taula 17_Anàlisi i interpetació de la narrativa (visual o textual)	
Categoria	**Descripció**
Relació amb la diversitat	Com reflecteix la diversitat cultural, social o identitat de la docent?
Alteritat i identitat	Quina relació s'estableix entre la docent i la diversitat de l'alumnat?
Missatge o reflexió	Què vol transmetre la imatge sobre la diversitat, l'alteritat o l'autoconcepció docent?
Evolució al llarg del temps	Hi ha una evolució o continuitat en la forma en què es representen aquests temes al llarg de les imatges del diari?
Connexió amb les pràctiques docents	Com es relaciona aquesta imatge amb les pràctiques pedagògiques de la docent?
Comentaris o reflexions	Observacions personals sobre l'impacte de l'obra en el procés d'autoreflexió. Artistes que cita.

Taula 17. Anàlisi i interpretació de la narrativa.

Aquest procés consisteix a respectar els quatre pilars del TQF (Total Quality Framework) o marc de qualitat total (Roller i Lavrakas, 2015) disponible a la taula 12: credibilitat, analitzabilitat, transparència i utilitat. Cada participant ha pogut revistar i consultar l'anàlisi del diari, conjuntament amb les imatges o textos proporcionats per elles mateixes, per tal d'evitar interpretacions errònies i ajustar-se al màxim al seu sentit o a l'experiència original que volien transmetre. Les quatre participants van poder confirmar la fidelitat interpretativa dels relats i van decidir no matisar ni corregir cap element de l'anàlisi.

Aquesta estratègia de validació respon a la lògica participativa i a l'ètica vinculada a la recerca qualitativa i interpretativa, permetent, així redistribuir força l'autoritat interpretativa que es posseeix en analitzar el contingut dels diaris, establint un procés dialògic entre la investigadora i les docents participants.

05. Comparació i contrast amb la resta de casos

Finalment, després d'analitzar individualment cada diari artístic, es va dur a terme una anàlisi comparativa de base transversal, que va implicar comprar i contrastar els resultats de cada diari per tal d'identificar patrons o línies en comú o bé diferències particulars significatives.

Primer, es van revisar les categories i temes comuns entre tots els diaris, que eren presents ja a la guia inicial i estaven relacionats amb les categories de caràcter deductiu de la recerca i que són recurrents en la majoria dels casos, com les emocions i sensacions davant la diversitat traduïda com a inquietud o font d'enriquiment, reforçant certs valors com l'empatia i la inclusió, que estan presents en els quatre diaris artístics.

Per continuar, l'anàlisi es va centrar en els contrastos i les divergències, especialment a partir dels matisos i la particularitat de cada diari, per exemple, un cas que se centra més en les barreres i el silenci institucional o un altre més aviat en el vincle emocional amb l'alumnat a partir de l'interès en la pronunciació correcta del seu nom.

Aquestes singularitats van ser analitzades tenint en compte l'entorn o l'experiència prèvia de cada docent, on les docents amb menys experiència expressava més dubtes i angoixa que no pas la docent amb més anys d'experiència que té un relat més ferm i segur. El nombre de diaris artístics és limitat, però aquests contrastos també aporten noves visions i evidencien que no hi ha una única manera de treballar amb la diversitat cultural sinó que hi ha diverses mirades, tot i que es parteix d'una base comuna.

Aquesta comparació entre casos, és útil per reforçar la validació i triangular els resultats de l'anàlisi dels diaris. S'han obtingut resultats que coincideixen amb els altres instruments (enquestes i entrevistes) per reforçar les conclusions finals d'aquesta fase: per una banda, ha confirmat tendències generals en el discurs del professorat participant, i per l'altra, ha posat de manifesta la complexitat de cada experiència docent.

Taula 18_Aplicació dels quatre pilars del model de validació TQF de Roller i Lavrakas (2015)

Credibilitat	Analitzabilitat	Transparència
Les participants formen part d'un grup de docents d'EPVA (*scopus*) concret i mostrant diversitat d'experiència, diferents contextos institucionals, trajectòries personals i professionals i diferents posicionaments pedagògics. Hi ha una certa variabilitat perquè en aquest cas, la diversitat cultural és tractada des de la subjectivitat i la identitat de cada docent fet que aporta riquesa i autenticitat dels diaris. S'adjunten els diaris directament, sense processar o manipular (escanejats o fotografiats per elles mateixes, sense retoc fotogràfic).	Informació processada i codificada: unitat d'anàlisi com són les cites textuals, els plecs d'anàlisi, les imatges que utilitzen. Verificació per *member check*. Triangulació: es combina la lectura visual, iconogràfica i textual amb el marc teòric de referència de la recerca. Permet verificar la consistència de les interpretacions.	*Thick description* S'incorporen les mostres visuals i textuals per evidenciar el procés directe i honest del treball. S'utilitza una estructura narrativa i clara amb una lògica progressiva: les anàlisis per separat, les discussions dimensionals i temàtiques i les conclusions generals. Anàlisi mixta inductiva i deductiva.

Utilitat

Aquesta fase dels diaris artístics pretén generar un coneixement aplicable i transformador per l'educació artística amb les següents aportacions:

- Aportació epistemològica: la pràctica artística com a metodologia de recerca (AbR) i com a forma de pensament pedagògic totalment vàlid.
- Aportació pedagògica: reconeixement de la diversitat com a principi estructural de la docència actual.
- Aportació política: exposició de les desigualtats institucionals i simbòliques.
- Transferibilitat: aplicable a altres contextos d'educació artística, es descriuen processos universals de construcció de la identitat i d'acompanyament a la diversitat, sense obviar la reflexivitat crítica.

Valor de la fase de diaris artístics:

Repensar la formació i la sensibilització docent, tractar l'art com a un llenguatge de coneixement i fomentar una perspectiva més justa i humanística de la diversitat cultural.

Taula 18. Els quatre pilars TQF de Roller i Lavrakas (2015) aplicats a la fase dels diaris artístics. Creació pròpia.

8.3. Anàlisi i interpretació dels diaris artístics d'aula

En aquest apartat s'analitzen i interpreten en profunditat els quatre diaris artístics d'aula que han elaborat les docents participants en aquesta recerca i que, prèviament, han estat seleccionades a la fase d'entrevistes. Aquests diaris constitueixen un corpus que evidencia narratives visuals, textuals i pedagògiques que, a més a més, tenen un alt valor conceptual, analític, teòric i simbòlic i que representen identitats docents plurals i dinàmiques.

La finalitat principal d'aquesta fase és comprendre com aquestes docents construeixen i negocien amb la seva identitat professional i pedagògica, com interpreten o viuen les tensions educatives associades a la diversitat cultural i com elaboren i posen en pràctica estratègies i respostes pedagògiques a través de l'ensenyament de les arts i el pensament crític.

En aquesta recerca, els diaris artístics d'aula no es relacionen amb la idea d'obtenir un instrument de registre acadèmic-administratiu, sinó que es planteja més com a un espai de reflexió i expressió docent on construir significat a partir de l'experiència professional pròpia. Són, per tant, diaris molt específics emmarcats dins del llenguatge artístic: diaris que combinen el llenguatge visual i textual – no és una llicència lingüística exclusiva de l'EPVA, però sí que pot arribar a ser més habitual en aquesta àrea pel referent que suposa l'ús del llibre d'artista o *sketchbook*– que permeten que les docents puguin articular experiències, emocions, sensacions i percepcions que potser seria de més dificultat expressar a través de formats discursius més convencionals com l'entrevista.

És per aquest motiu que aquesta estratègia metodològica es pot inscriure en la recerca basada en les arts (*Arts-based Research* o AbR) on les imatges i el text s'interconnecten per generar sentit conjuntament, essent vies legítimes per a la producció de coneixement pedagògic (Eisner, 2002; Leavy, 2019).

Des d'aquesta perspectiva, les pràctiques artístiques no es limiten només a il·lustrar diversos conceptes sinó que, a més, funcionen com a eines epistemològiques amb molt potencial que permeten explorar les diverses experiències educatives de les docents, que poden ser molt diverses i complexes. L'enfocament es fonamenta en la pedagogia crítica de Freire (1970) i hooks (1994) on s'entenen les pràctiques artístiques com a instruments d'autoconeixement, de denúncia i de transformació educativa.

Per tant, els diaris analitzats es consideren com a pràctiques de resistència i d'agència docent, així com documents de caràcter reflexiu i que contribueixen a la construcció col·lectiva – tot i ser de creació individual– del coneixement pedagògic.

Per tant, els quatre diaris, mostren com l'ensenyament de les arts pot arribar a convertir-se en un espai de mediació entre individu i institució, entre la sensibilitat i la teoria, entre la realitat social i el desig pedagògic. Cada docent projecta, dins del seu diari, una subjectivitat singular que reflecteix preocupacions, expectatives i vivències, però que també permet fer una lectura crítica del sistema educatiu i de les condicions actuals del professorat.

Marc metodològic dels diaris artístics docents: l'*Arts-based Research*

Com s'ha esmentat abans, l'anàlisi i la interpretació dels diaris s'arrela amb l'AbR, ja que s'ha consolidat com a via rigorosa dins de la recerca qualitativa contemporània (Eisner, 2002; Leavy, 2019), per tant, les pràctiques artístiques, en aquest cas visuals i literàries, poden generar coneixement i no només representar-lo, afegint així, una dimensió de recerca i d'anàlisi pròpia a les arts.

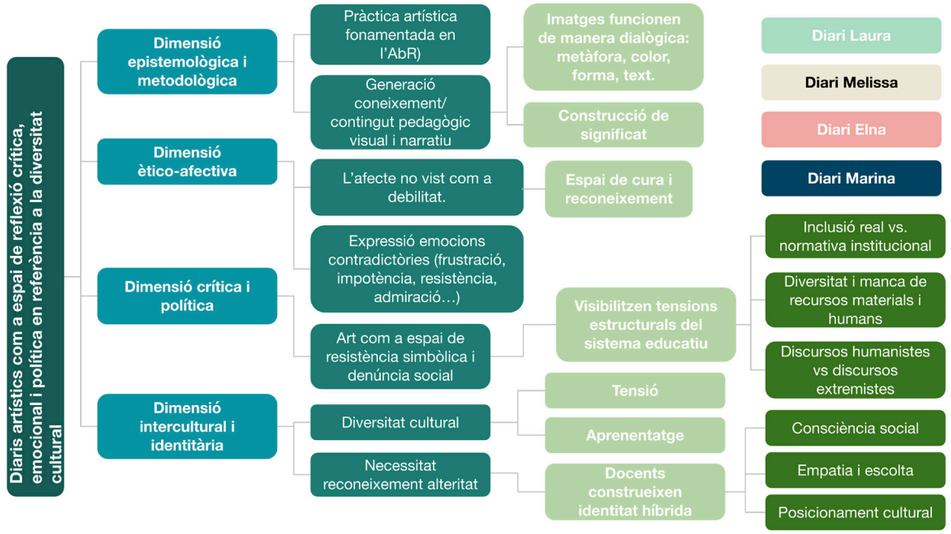


Figura 06: Esquema general dels resultats dels anàlisis dels diaris artístics d'aula. Creació pròpia.

Dins d'aquest marc s'hi troba:

Imatges i textos: són analitzats de manera integral, com a artefactes que funcionen de manera connectada i dialògica, que s'influeixen i es construeixen mútuament.

Lectura interpretativa i de base hermenèutica: es busca interpretar-ne els significats profunds a través del color, les figures, la composició, el text i la resta d'elements visuals.

Experiència educativa subjectiva: és situada i d'extrema complexitat, per tant, es requereix aquest tipus de metodologia.

L'ús de l'AbR és, en conseqüència, coherent amb les característiques dels diaris artístics d'aula, ja que no només són llegits com a relats sinó que són tractats com a processos creatius amb significat propi, on es fan servir metàfores visuals, narratives i formes poètiques o simbòliques que no s'interpreten com a elements ornamentals sinó com a coneixement pedagògic.

Val la pena dir que la recerca també s'emmarca dins de la pedagogia crítica (Freire, 1970; hooks, 1994; Walsh, 2008), ja que concep que la pràctica educativa és un espai polític i ètic on les identitats es construeixen i negocien de manera permanent. Des d'aquest punt de vista, la producció artística de les docents no és neutra, sinó que exposa diversos temes relacionats amb la justícia social i la diversitat cultural, fent que els diaris no siguin objectes estètics sinó que es miren com a pràctiques discursives, expressives i profundament polítiques.

Diari de la Laura



*Entrada a l'institut. En el camí cap a l'edifici he posat empremtes **liles** que es van fer més petites quan s'apropen. En mig del camí hi ha un **forat** que no deixa anar més enllà. Es veuen les marques **vermelles** en les parets de l'institut.*
-Laura (DE3)

Fotografia 47: DE3.IP.1.

8.3.1. La metàfora, la resistència i la justícia social a l'aula (Diari Laura - DE3)

L'autora d'aquest diari artístic d'aula inicia el seu diari a partir d'un context espacial i arquitectònic, que destaca per la dimensió i les noves dinàmiques escolars que ha observat i que descriu com a complexes i diferents de la seva manera de fer.

> *Aquest any estic en un institut nou. És un institut molt gran i amb unes dinàmiques diferents. Costa força treballar conceptes com la diversitat i fins i tot visualment el mateix edifici sembla una barrera. A les parets de l'institut hi ha moltes marques entre elles moltes esvàstiques que ningú esborra. En els dibuixos aquestes "barreres" les he representades com taques vermelles (DE3.IP.0)*

La seva reflexió inicial revela que la docent té una visió i una percepció crítiques de l'entorn educatiu en el qual es troba.

L'arquitectura del centre s'interpreta, per la docent, com a element que impedeix i dificulta la inclusió i el treball amb la diversitat. També fa referència a símbols d'odi que ella resimbolitza a partir de la metàfora visual de les taques vermelles que hi ha al seu diari.

Així doncs, la Laura desenvolupa el seu diari des de la mirada crítica, la justícia social i l'expressió visual de manera narrativa, on es reflecteixen situacions, tensions, escenes i moments viscuts amb el seu alumnat dins de l'espai físic del centre.

Sobre la seva percepció i identitat docent, es posiciona dins de la pedagogia crítica davant de les dinàmiques socials i institucionals que observa dins del centre (Freire,1970; Nieto, 2010; hooks, 1994).

No percep la seva tasca docent únicament com a transmissora de coneixements sinó també com a una tasca amb pes ètic, de denúncia i d'acompanyament o de guia.

L'ús i l'elaboració de diverses metàfores visuals li permeten reflectir la seva percepció de les tensions i les situacions sorgides, fet que ajuda la docent a expressar les incomoditats que es presenten i – sovint per les seves connotacions – són difícils de plasmar i de representar literalment (Eisner, 2002), també, d'una manera vivencial emocional i artística. Els elements metafòrics de la retòrica visual (Dondis, 1973) que la docent empra i construeix són:

- **Taques vermelles** - violència simbòlica, ideologies excloents, normalització del discurs d'odi.
- **Cadira buida** - pertinença, reconeixement simbòlic, absència present
- **Forat negre o obstacle** - límits institucionals, impossibilitat d'avançar
- **Empremtes decreixents liles** - esvaïment de la veu, desaparició progressiva del subjecte, representació de la visió feminista
- **Silenci de l'alumnat** - comunicació no verbal, món intern, resistència invisible.

Aquestes metàfores permeten que el discurs de la docent connecti directament amb l'espectador/lector a banda de permetre-li la construcció d'un relat experiencial i narratiu a través del pensament visual.

Així doncs, la posició de la Laura també assumeix la funció de testimoni crític dins de la institució on es veu reforçada la seva autopresentació en les empremtes decreixents liles que van cap al forat negre (Fotografia 47; DE3.IP.1.), més a prop de l'edifici del centre educatiu, que es pot percebre com a espai o ambient hostil i impermeable a la inclusió.

La figura o representació física de la docent no apareix en cap moment, a diferència de l'alumnat que sí que surt representat visualment. La docent es representa com a espectadora en primera persona de les escenes que elabora:

Primer, la sensibilitat i l'estat d'alerta com a reacció a les formes de violència simbòlica que ella presencia dins del seu entorn.



Fotografia 48: DE3.IP.4.

Treballant el cos humà, una alumna em va dir que, per la seva religió, no podia fer aquest tema. M'ho va dir molt seriosa i es va sorprendre molt positivament quan li vaig dir que podíem buscar una alternativa. - Laura (DE3)

Segon, l'adaptabilitat i el respecte que presenta cap a l'alumnat, especialment, en moments de tensió que entren en conflicte a partir de les interaccions culturals o religioses (Fotografia 48: DE3.IP.4.).

Tercer, capacitat de resistència emocional, tot i presentar una sensació d'impotència davant dels discursos reaccionaris d'una part de l'alumnat (Fotografia 53: DE3.IP.6. i Fotografia 54: DE3.IP.8.). L'ús de recursos com la metàfora poden formar part d'una estratègia de protecció emocional de la docent davant d'aquestes situacions. El fet de fer-les servir, permet transformar el símbol, observar-lo i treballar-lo.

En conclusió, la seva autorepresentació es percep amb una identitat lluitadora i compromesa, on a través de l'EPVA, fa visibles aquestes tensions i resistències presents en l'entorn educatiu.

Una altra qüestió a tractar, és l'anàlisi de les il·lustracions i les reflexions textuals que incorpora la docent. En podem distingir tres grans blocs conceptuals que vertebren el seu diari (Figura 07). La funció d'aquests blocs és actuar com a eixos simbòlics on la docent es manifesta de manera emocional, social i pedagògica.



Fotografia 49: DE3.IP.3

Hi ha continguts difícils de treballar. Vols intentar que siguin entretinguts, atreure l'atenció de l'alumnat, però al final sembla que estàs maquillant-los i, al cap i a la fi, és el mateix.- Laura (DE3)



Figura 07: Mapa visual dels blocs conceptuals del diari de la Laura (DE3).

Primer, [taca/censura/hostilitat], aquest bloc gira entorn de les taques vermelles, que són recurrents al llarg de tot el diari. S'expressa, d'aquesta manera, la presència d'una realitat hostil: símbols d'odi que ningú esborra i discursos excloents que arriben a l'entorn escolar. La censura institucional és també criticada de manera implícita, amb la inacció davant de les manifestacions explícites de violència.

Segon, [espai/memòria/acollida], el bloc recull el pes i la importància de l'espai físic i simbòlic com a lloc d'acollida i reconeixement. La reflexió sobre la cadira buida (Fotografia 50: DE3.IP.7.) denota la necessitat de mantenir i preservar l'espai d'un alumne absent, com a símbol de què encara continua essent part de la comunitat educativa. Es pot relacionar amb el concepte d'absència del cos de Sarah Ahmed (2014), on el cos absent continua afectant l'espai, ja que segons l'autora, els objectes acumulen afecte, i contenen memòria, per tant, la relació amb l'alumne encara existeix a través de la seva absència en l'espai representada amb la cadira buida.

La preocupació de la docent davant de l'espai com a portador de la memòria i de la dignitat de l'alumnat revela una pràctica que està compromesa amb la inclusió real, a banda de l'exigència acadèmica o disciplinària.

Tercer, [silenci//escut/expressió], fa referència a com la docent ha observat l'expressió de l'alumnat envers les activitats i les situacions que sorgeixen dia a dia a l'aula. Per una banda, a través del silenci que actua com a escut protector de l'alumnat (Fotografia 52: DE3.IP.5) i per l'altra banda, l'expressió facial d'una alumna en trobar una solució a la tensió produïda per l'activitat (Fotografia 48: DE3. IP.4).

Aquest bloc de conceptes posa de manifest la sensibilitat i l'empatia que presenta la docent davant les comunicacions no verbals de l'alumnat a través de l'observació activa, així com el respecte, l'espai i la protecció que dona a l'alumnat. Cal destacar que també evidencia les dificultats per interpretar els silencis sense fer-ne lectures o judicis precipitats: "*Aquest és una versió d'un dibuix d'un alumne. Estaven treballant el color, però ell va fer aquesta imatge. No va voler parlar amb mi".*

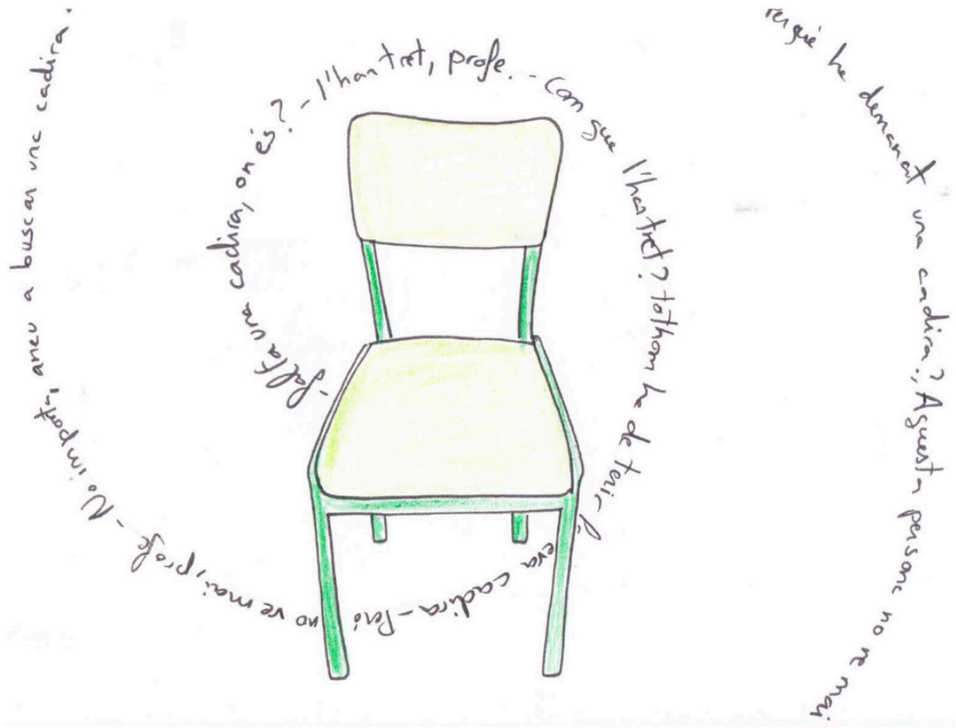
Per continuar, la Laura exposa de manera explícita i visual, diverses tensions i paradoxes que inclou la seva pràctica docent quotidiana i que revelen les dificultats estructurals i emocionals que suposa dur a terme una educació artística que estigui compromesa dins d'un context polaritzat entre la diversitat cultural i els discursos ideològics d'exclusió.

Les tensions que presenta, no són teòriques ni conceptes abstractes sinó que formen part de la seva experiència vivencial concreta, a través d'imatges simbòliques, sentiments i emocions que ha viscut i que mostren una realitat i un context complex on conviuen uns ideals educatius – i professionals – conjuntament, amb límits institucionals i socials.

Les principals tensions que es desprenen del seu relat apareixen en la figura XX:

DIVERSITAT (realitat)	**vs**	**FALTA D'EINES** (realitat)
EXPRESSIÓ (alumnat)	**vs**	**INCOMPRENSIÓ** (professorat)
DISCURSOS HUMANISTES	**vs**	**EXTREMA DRETA NORMALITZADA**
INCLUSIÓ REAL	**vs**	**REGLAMENTS RÍGIDS**

Figura 08: Visual de les tensions del relat de la Laura, vinculades cromàticament amb els blocs conceptuals del diari.



Fotografia 50: DE3.IP.7.

Crec que és molt important respectar el lloc de l'alumnat i que tots i totes sàpiguen que tenen, com a mínim, la seva cadira i la seva taula. Moltes vegades als instituts falta material i és comú treure-li la cadira als alumnes absentistes, però crec que és un error greu. Si algun dia poden tornar, han de saber que els teníem presents a l'aula i que el seu espai continua.- Laura (DE3)



Fotografia 51: DE3.IP.2.

Dinàmiques que s'han vist a l'aula. Alguns alumnes nouvinguts desperten la curiositat dels companys i companyes amb les seves històries sobre el seu passat i present. És curiós veure aquestes dinàmiques i les reaccions que desperten en els seus companys i companyes. També resulta difícil saber com aprofitar aquestes situacions.- Laura (DE3)

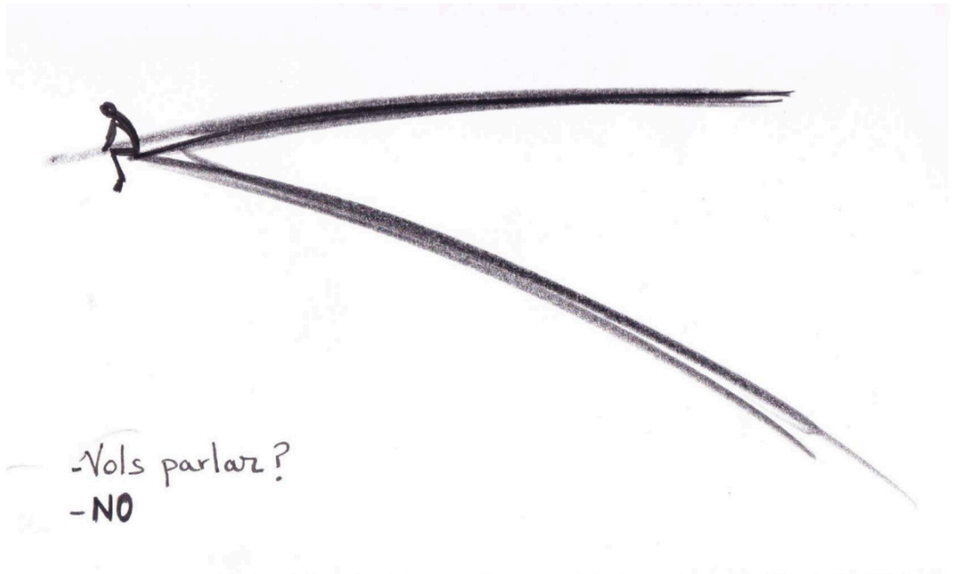
La primera tensió, sobre la diversitat i la manca d'eines se centra a reconèixer la diversitat cultural i la seva importància a l'aula, però sense oblidar-ne la realitat, on la precarietat de recursos, estratègies i suports institucionals, no permeten treballar-la de manera efectiva i útil. Per tant, aquesta tensió és estructural i limita la seva tasca docent i la seva capacitat d'actuació pedagògica.

Aquesta tensió és un repte relacional i a la vegada és simbòlic i sobre l'espai físic (per com descriu l'edifici: rígid, poc adaptable…) i a més li genera una frustració professional cap a l'atenció i el reconeixement que vol atorgar a la realitat de l'aula, però que es veu impedida pel context a l'hora de desenvolupar estratègies adequades.

Sobre la dualitat entre l'expressió de l'alumnat i la incomprensió del professorat, la docent narra situacions de caràcter emocional que presenta l'alumnat de diverses maneres (amb les activitats artístiques de classe o bé amb el tracte i el silenci) i com a vegades l'adult no és capaç d'interpretar, fet que genera una fractura comunicativa entre ambdues parts.

A la Fotografia 52 (DE3.IP.5), l'alumne no treballa en la proposta de la docent (treball de color) sinó que actua de manera espontània i produeix una situació de silenci. En aquest punt, la docent opta per no forçar la conversa i respecta el silenci de l'alumne, tot i intuir que hi ha un altre missatge implícit que no pot desxifrar.

La tensió següent tracta sobre la convivència entre el compromís humanista de la docent, el respecte, els drets humans i la inclusió, envers els discursos d'extrema dreta que hi ha entre l'alumnat i que preocupen a la docent. Una part de l'alumnat reprodueix de manera totalment desinhibida discursos racistes, xenòfobs i masclistes que es normalitzen.



Aquest és una versió d'un dibuix d'un alumne. Estaven treballant el color, però ell va fer aquesta imatge. No va voler parlar amb mi.- Laura (DE3)

Fotografia 52: DE3.IP.5

És en aquest punt on la docent se situa en una paradoxa profunda i cada cop més constant: *com es poden transmetre el respecte i l'empatia quan són qüestionats dins de l'aula?* L'estratègia de la docent passa per la resistència simbòlica a través del registre i la representació a través de l'art, tot i ser-ne conscient de la dificultat que suposa.

Per finalitzar les tensions, l'altra paradoxa representativa i significativa que es pot veure representada en el diari és sobre l'ètica de la cura i la inclusió contra la burocratització del centre a partir de la cadira buida. La metàfora que presenta la docent com a l'absentisme, però també com a símbol de pertinença de l'alumnat que no és present, sense eliminar-lo.

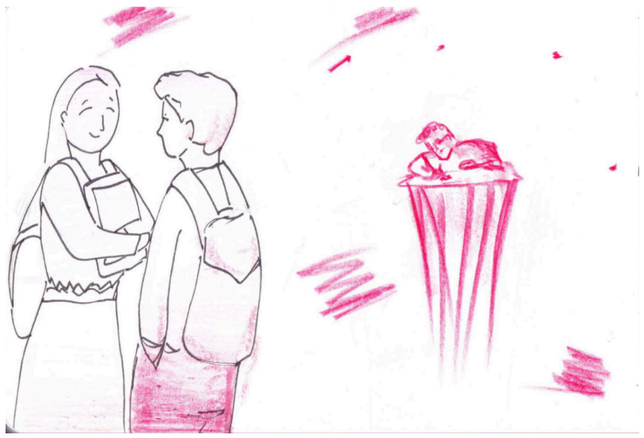
La Laura pren una posició de resistència a partir d'aquesta metàfora visual, on ella tria la memòria, el record i l'empatia que exposa la tensió entre les normes impersonals del sistema educatiu i la humanitat quotidiana de la pràctica docent.

En conclusió, la Laura elabora una narració potent i carregada de densitat emocional on es veuen els blocs d'actuació i les tensions reals, conjuntament amb les resistències en les quals es veu immersa la seva pràctica docent en el context educatiu actual, complet i ideològicament força tensionat.

Les seves metàfores i símbols construeixen una mirada crítica cap al sistema, però que té en compte la perspectiva de l'alumnat, sense posicionar-se des de la certesa sinó des de la vulnerabilitat davant del sistema que li provoca frustració i una forta voluntat de resistència. Presenta l'art com a espai on exposar allò que no pot dir amb paraules i com a eina per lluitar contra la incomprensió institucional i l'hostilitat dels símbols emprats per l'alumnat.

Té una identitat docent que es percep com a compromesa amb la inclusió i la memòria, però essent conscient de la realitat que no li permet desplegar completament els seus valors.

El seu diari aposta per visibilitzar les veus subjacents i mantenir la presència en els espais i el seu relat artístic demostra que la docència intercultural no es crea des de la comoditat sinó des de la consciència, la crítica i la resistència simbòlica en un exercici constant que plantegen qüestions com la permanència en la professió docent en el context actual, on es desafien principis bàsics com la convivència i la justícia social.



Fotografia 53: DE3.IP.6

Pensaments i actituds relacionades amb l'extrema dreta van impregnant cada dia més la vida escolar. Part de l'alumnat no sent cap pudor en fer aquestes proclames, més al contrari, se senten orgullosos. Tornem a veure les barreres vermelles.- Laura (DE3)



Fotografia 54: DE3.IP.8

"Tornem a tenir les taques vermelles. A l'aula moltes vegades sentim impotència quan intentem parlar de temes relacionats amb els drets humans i part de l'alumnat contesta repetint consignes reaccionàries. En aquests moments no puc evitar imaginar a algunes persones conegudes d'extrema dreta rient-se de nosaltres."- Laura (DE3)

8.3.2. La pedagogia centrada en la pràctica reflexiva: un espai entre l'educació artística i la memòria familiar (Diari Melissa - DU4)

La Melissa és catedràtica de l'especialitat de dibuix i té molta experiència en el camp de la pedagogia de les arts, a més a més, ha estat també, formadora de mestres a la universitat. El seu diari es presenta en un document *Word* en format textual, combinat amb algunes fotografies dels projectes de l'alumnat que mostren el treball dut a terme i se centra més en la veu de l'alumnat, l'experiència i la identitat cultural d'aquest davant d'una proposta d'activitat centrada en el retrat-objecte d'una activitat puntual que va realitzar a l'aula.

Segon, la relació espiritual alumne-docent que, per la Melissa, és una dimensió humana i profundament emocional de l'experiència docent, on el vincle es materialitza en respostes afectives de l'alumnat en format artístic. La visió d'aquesta experiència recorda a la idea de Freire (1970) sobre la relació dialògica de l'educació, a banda d'aparentar ser una transmissió unidireccional, és més aviat recíproca.

És un document més formal on, primer presenta l'activitat i, després, va responent algunes de les preguntes de la guia juntament amb les preguntes d'ajuda que se li van formular dins dels correus electrònics que es van intercanviar amb ella sobre els seus dubtes, a mode d'estructura.

La seva narrativa dins del document es basa en les cites que fa dels seus alumnes quan descriuen els seus treballs i fan la seva explicació.

Diari de la Melissa

Fotografia 55: DU4.IP.1



"Com que el Retrat fotogràfic és un apartat dels sabers de la matèria Cultura Audiovisual de batxillerat, vaig pensar que seria interessar transcendir-ho i, en lloc de fer retrats fotogràfics, considerar la possibilitat de reconstruir un retrat en el temps a partir d'una fotografia antiga i vestigis o metàfores que ens apropessin a la persona representada."
- Melissa (DU4)

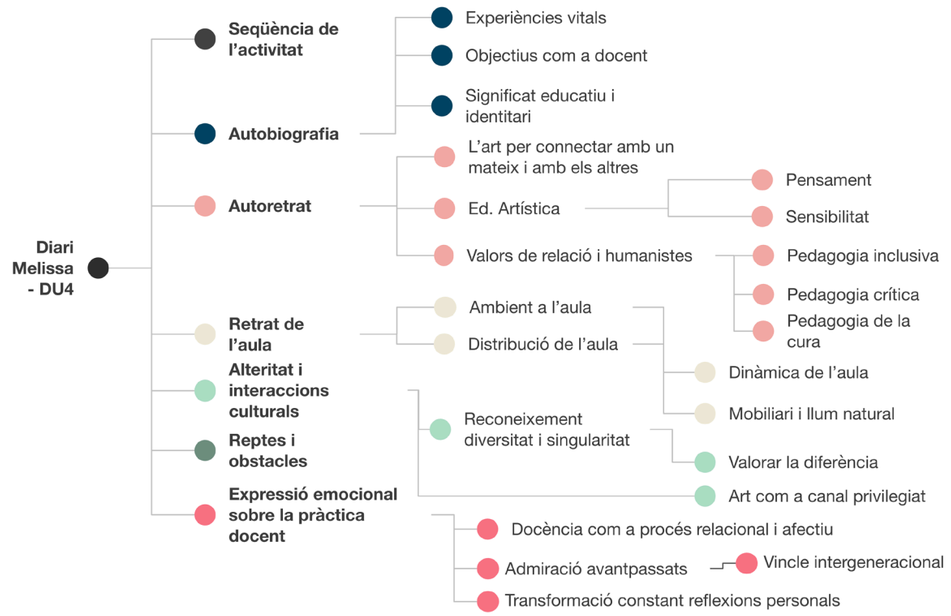


Figura 09: Mapa visual de l'estructura del diari de la Melissa (DU4). Creació pròpia.

L'estructura del document es pot definir visualment en el següent esquema (Figura 09):

Primerament, inicia la descripció de l'activitat que proposa a l'alumnat. Explica la vinculació de l'activitat amb l'assignatura de Cultura Audiovisual, pròpia del batxillerat artístic plàstic, i l'acció de vincular la fotografia, més que de la part més tècnica i estètica, amb la dimensió més simbòlica i narrativa a partir de la reconstrucció de la memòria, els orígens i/o la identitat de l'alumnat, i l'objecte.

La proposta didàctica de la Melissa, a banda de treballar la fotografia, també treballa la tridimensionalitat de les obres que l'alumnat ha de crear o reensamblar per a crear l'obra a immortalitzar amb la fotografia. De la recerca de les fotografies familiars o imatges trobades, l'alumnat n'ha de realitzar una investigació contextual, històrica i, també, biogràfica de la família, fet que implica l'activació de la memòria familiar oral o bé, si no se'n disposa informació, el fet de crear-ne una història.

Per tal de potenciar el missatge del retrat, l'alumnat ha de fer servir la tècnica de l'assemblatge que connecta amb els referents artístics contemporanis de la docent com són Carmen Calvo, Stephen Gill, Mònica Galera, Moira Ricci, Yani Pecanins, Lucas Samaras, Juanan Requena, Fina Miralles i Christian Boltanski, que també han treballat la memòria, la biografia a partir de fotografies i objectes trobats.

L'ús de les xarxes a partir del bloc creat per l'alumnat, no tan sols ajuda a contribuir a la difusió i la socialització de les obres elaborades sinó que a més ajuda a generar un espai compartit de relat i d'intercanvi de l'alumnat.

Els resultats d'aquesta pràctica demostren un impacte notable tant en la seva docència com en l'alumnat. Per una banda, la docent es mostra sorpresa i emocionada amb la profunditat i la reflexió del seu alumnat, així com la mateixa sensació de l'alumnat després de dur a terme l'activitat, ja que es demostra una clara implicació personal: "*[L'alumnat es va sentir] amb ganes d'explicar la història dels seus avantpassats,*

la que havien descobert parlant amb les fonts primeres, els seus familiars".

Aquest fet demostra com l'activitat proposada connecta el reconeixement identitari i la transmissió entre generacions amb la possibilitat de dotar de significat cultural i històric a les imatges familiars de l'alumnat, posant-les al centre de la intervenció artística.

En definitiva, l'activitat l'ús del retrat-objecte, permet treballar la competència fotografia de l'assignatura i, a la vegada, es transforma en una eina per reflexionar sobre les arrels familiars i la memòria.

L'autobiografia de la docent parteix, no des d'experiències vitals concretes sinó, més aviat reflexiona des de la tipologia de moments que s'experimenten durant la professió com a docent d'EPVA, on destaca tres punts en concret. Primerament, les experiències fora de l'aula, en forma de visites a museus o exposicions d'art, que proporcionen una experiència vivencial que va més enllà del que recull el currículum formal i com explica la docent *"[permet] fer-nos preguntes i expandir el concepte d'art"*.

Segon, la relació espiritual alumne-docent que, per la Melissa, és una dimensió humana i profundament emocional de l'experiència docent de la professora, on el vincle es materialitza en respostes afectives de l'alumnat en format artístic. La visió d'aquesta experiència recorda a la idea de Freire (1970) sobre la relació dialògica de l'educació, a banda d'aparentar ser una transmissió unidireccional, és més aviat recíproca.

Tercer, per a ella també és important el seguiment que té dels i les exalumnes en la seva trajectòria després de passar pel centre educatiu a través del seu creixement com a professionals i com a persones. Afirma que són, a més, exemples d'èxit per a l'alumnat que cursa el batxillerat artístic.

La Melissa segueix la seva autobiografia amb la reflexió dels seus objectius com a docent:

> *Educar-los per a la vida a través de l'art. La pràctica artística pròpia i l'estudi de l'obra d'altres artistes desperten emocions i això contribueix a l'aprenentatge significatiu. La pràctica artística és una via d'autoexploració, autoconeixement i, l'anàlisi d'obres d'altres artistes, és una oportunitat per a l'educació en valors. A través del comentari d'una obra es pot obrir el debat a l'entorn de problemàtiques personals i socials, ampliar horitzons, conèixer diferents punts de vista sobre el tema tractat, reflexionar sobre ell i aportar possibles solucions.*
> (DU4-IP.2)

Els seus objectius transcendeixen de l'ensenyament purament tècnic i pràctic de les arts i es dirigeixen més cap a una formació integral de l'alumnat. Per una banda, *"Educar per la vida a través de l'art"* on la pràctica artística forma part de l'autoconeixement i l'autoexploració de l'alumnat, però també permet desenvolupar-se en competències vinculades a l'ètica i a les emocions.

Per l'altra banda, el seu objectiu també té relació en com l'art pot ser la transmissió de valors socials a partir de l'anàlisi d'obres d'art on es poden introduir temes que afecten directament l'alumnat o el seu entorn. A més a més, defugint de la idea passiva de la reflexió sobre un tema, transformant l'activitat en una pràctica activa perquè finalitza amb el suggeriment de solucions a aquestes problemàtiques.

En definitiva, l'autobiografia que elabora la docent està molt vinculada a la mediació entre l'alumnat i les experiències artístiques vitals, on es posiciona com a facilitadora o com a guia, a més d'obrir una possibilitat d'horitzons de reflexió crítica per a la vida dels alumnes. Per tant, la Melissa revela una concepció de la docència de l'EPVA com a relacional entre l'experiència i la transformació personal i social, dins de la pedagogia humanista i crítica, concebent art i vida com a conceptes inseparables.

El seu autoretrat professional és també textual. Sobre les seves creences que la guien en la seva pràctica docent, la docent expressa una convicció molt profunda "*L'art salva la vida, acompanya, nodreix, és un canal de comunicació i d'expressió personal*". Aquesta afirmació demostra com la docent es posiciona davant l'educació artística: és una experiència vital transformadora, una via per contactar amb un mateix i amb els altres, connectant amb les idees de Eisner (2003) amb com l'educació artística possibilita el pensament i la sensibilitat i amb Dewey (1934/2008), com a experiència vital formadora completa de l'ésser humà.

A la pregunta de la guia sobre quins valors considera formals per a la docència, enumera una sèrie de conceptes vinculats a la seva pràctica: "*Escolta, paciència, tolerància, amor per l'art i amor per totes les persones, sense distinció.*". En primer pla, situa un seguit de valors de relació i humanistes com són l'escolta, la paciència i la tolerància, per continuar fent èmfasi amb la passió per l'art i l'aposta per una pedagogia inclusiva i respectuosa amb tothom, on l'EPVA pot suposar un espai per compartir i de trobada. El plantejament de la docent, se situa en la dimensió ètica i d'estima de l'acte d'ensenyar als altres i la pedagogia de la cura de Noddigns (2005), amb l'escolta activa i l'acció relacional com a eixos fonamentals de l'educació.

La docent aborda l'apartat del retrat de l'aula a partir de tres perspectives: l'ambient de l'aula, la distribució de l'espai i l'afectació d'aquesta distribució a la dinàmica de l'aula.

Sobre l'ambient a l'aula expressa que és bo i que li transmet una sensació d'alegria. La descripció de l'aula com a espai físic demostra la importància de la configuració dels elements del mobiliari, ja que la docent vincula la dimensió material amb la dimensió emocional. Explica que han canviat el mobiliari de l'aula a causa de la preocupació que tenia el professorat per l'ergonomia i el confort de l'alumnat. Això ha afavorit la concentració i el clima de treball en positiu.

Per tant, el seu testimoni demostra l'existència del concepte del "dispositiu" de Foucault (1975) davant els condicionants simbòlics i materials de l'espai, en aquest cas educatiu, sobre les pràctiques educatives i les relacions que es veuen profundament condicionades per aquest fet.

D'altra banda, anomena també l'ús de la llum natural com a element funcional a la classe d'EPVA, tot i que també es pot utilitzar llum artificial en certs casos. També disposen les obres d'alumnes a les parets com a model a seguir, connectant la memòria col·lectiva dels alumnes d'anys anteriors amb les experiències de l'alumnat actual.

La docent també destaca la ràtio d'alumnes a les aules, exposant una tensió entre el confort que es necessita per afavorir l'acció educativa i la gestió d'un grup nombrós, ja que es contribueix positivament a la col·laboració entre alumnat, però com a punt negatiu, es genera soroll i possibles distraccions.

El tractament de l'alteritat de l'alumnat de la Melissa es reflecteix dins de les respostes que realitza dins del diari on, per la docent, l'art és un llenguatge per reconèixer la diversitat i la singularitat de les persones. Afirma el següent sobre els seus alumnes: "*Com que jo els miro a través de les seves obres, els veig a cadascú diferent segons el seu estil: expressionista, realista, fauvista, naïf, etc.,*" situant l'estil com a un mirall de la identitat. Amb aquesta reflexió, la docent no homogeneïtza als alumnes sinó que valora la seva diferència i la reconeix, fet que recorda a la qüestió ètica de Levinas (1977) sobre el reconeixement de l'altre.

També reflexiona sobre la seva experiència vital: "*Tot i que parlen llengües maternes a casa, a classe s'esforcen per parlar en català, a l'igual que jo mateixa (soc castellanoparlant i vinc del Marroc).*".

Es posiciona directament dins del marc intercultural de l'alumnat, fent visible que la figura docent també pot ser diversa,

autorevelant-se esdevenint en una figura participant activa, on s'estableix aquesta relació dialògica entre docent-alumne, sense ser una autoritat distant (Freire, 1970).

A través de l'afirmació "*Les seves històries personals i maneres de veure el món es fan presents a través de les seves obres.*" ella parteix de la idea que les històries i vivències personals de l'alumnat es reflecteixen a les seves obres a través del procés educatiu. Connecta així, art i experiència vital i/o cultural, on es concep la cultura visual com a un espai expressiu i de narrativa identitària (Hernández Hernández, 2010).

La docent presenta un gest pedagògic i ètic des d'un punt de vista positivista i idealitzat que podria pertànyer a la interculturalitat funcional (Walsh, 2008) quan comparteix la següent afirmació: "*Tots els moments d'interacció intercultural són significatius i fan créixer a les persones.*". En aquest cas s'estan obviant les tensions i les negociacions davant del conflicte, la incomoditat o la desigualtat que poden sorgir a través de la interacció intercultural.

Però, d'altra banda, hi ha un reconeixement de l'art com a canal privilegiat de comunicació i expressió intercultural i personal del mateix alumnat. Es relaciona amb les idees de Freire (1993) de l'educació a partir de l'experiència vital i amb el desenvolupament crític que defensa Eisner (2003) quan la docent afirma que "*Quan més deixes que l'alumne es mostri a classe a través de la seva obra, més empatia i comprensió mútues experimentem*".

En relació amb els reptes i obstacles que observa la docent durant la seva pràctica docent vinculada amb la diversitat cultural, la Melissa destaca l'actitud d'alguns alumnes perquè "*habitualment es mostren més introspectius, poc comunicadors/es i al marge del gran grup*". Per fer front a aquest fet, la docent proposa treballar en petits grups com a mesura per evitar conflictes "*Proposant exercicis en petits grups de treball s'afavoreix la cohesió del grup classe*".

S'exposa també un element fonamental, com és la reflexió sobre l'atenció individualitzada de l'alumnat per tal de tenir un tracte igualitari: "*Demostrar a tots els teus alumnes (sense distinció) el mateix interès i dedicació és clau: motivar-los en el seu treball dia a dia a classe, valorar el seus processos d'aprenentatge i fomentar la confiança*". En aquest cas, no s'aborden explícitament desigualtats o tensions culturals que podrien sorgir a l'aula, però hi ha coherència amb l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu per tal d'enfortir als membres de manera individual i per fomentar el treball amb els altres (Johnson i Johnson, 1994).

Pel que fa a l'expressió emocional sobre la pràctica docent, la Melissa s'expressa a partir d'anomenar un ampli ventall d'emocions: "*intriga, curiositat, tendresa, por, nostàlgia, empatia, tensió, compassió, tristesa, simpatia, admiració i complicitat*", demostrant que el procés docent no és tan sols un procés cognitiu sinó que també és clarament afectiu i relacional, connectant amb la idea de Hargreaves (1998), on una part fonamental de la tasca docent, que a més és un gran condicionant del clima a la classe com les experiències d'aprenentatge de l'alumnat, són les emocions.

L'emoció, però, que la docent destaca més és l'admiració cap als avantpassats per la seva resiliència. A través de l'activitat que ella proposa a l'inici, tant per l'alumnat com per la docent, s'estableix un vincle intergeneracional partint des de la mirada al passat familiar i cultural, que es converteix en una reflexió pedagògica.

Per últim, la docent fa referència a un element físic, el calidoscopi, que simbolitza el canvi i la transformació constant de les seves reflexions personals sobre la seva pràctica docent on, a cada moviment, sorgeix una combinació de colors, formes i efectes visuals, fent un paral·lelisme amb com les sessions generen emocions i significats nous cada dia.

8.3.3. Brodant la identitat docent: una mirada cap a la diversitat cultural de l'aula (Diari Elna DM1)

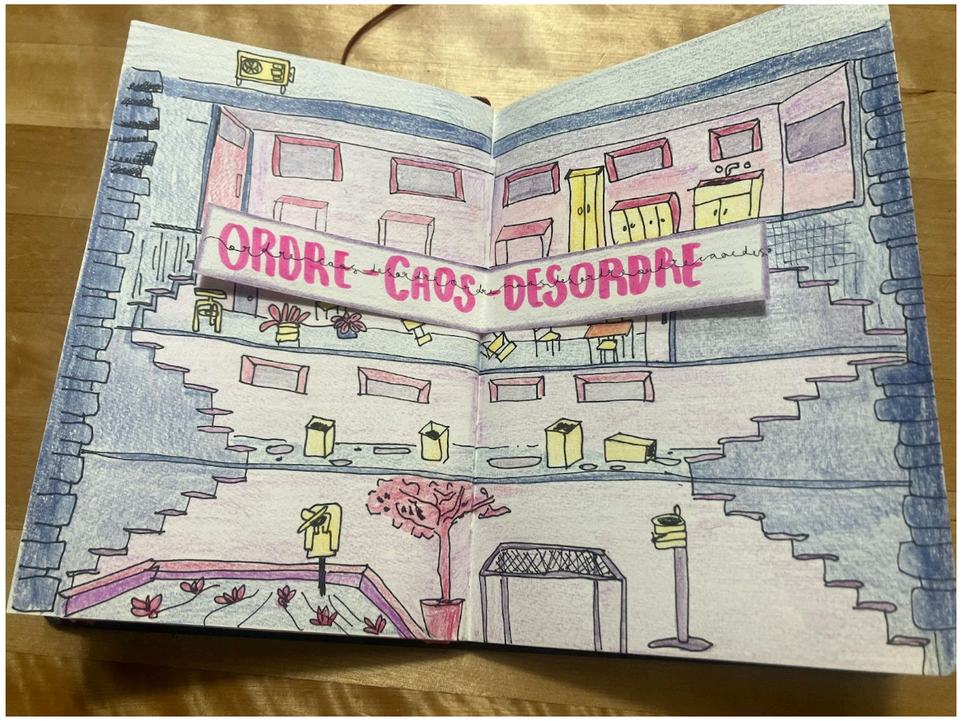
El diari artístic d'aula de l'Elna presenta un contingut molt ric i complex perquè teixeix – literalment – la relació entre la pràctica artística, la reflexió pedagògica i la diversitat cultural. No es limita a donar una resposta instrumental a una proposta metodològica sinó que presenta un diari que empra una narrativa visual profundament emocional que, a més, reflecteix la manera de la docent d'habitar l'aula i de relacionar-se amb l'alumnat per tal d'entendre i reaccionar als reptes actuals, pel que fa a diversitat intercultural, que presenta la pràctica docent.

Utilitza el diari com a combinació d'imatges simbòliques, tècniques artístiques mixtes i gammes cromàtiques que donen significat a les paraules clau que tenen una gran densitat de reflexió. Les imatges no només fan la funció d'il·lustracions del discurs verbal sinó que també articulen una dimensió molt subjectiva i personal que s'escapa dels formats tradicionals acadèmics del diari d'aula.

Fa servir el llenguatge visual com a eina de pensament i d'expressió, per reflectir elements com la incertesa, el dubte i el caos, però també altres conceptes positius com la il·lusió, la confiança o l'esperança.

Per una banda, en el seu diari hi ha elements clau que ajuden a comprendre la seva identitat docent, com són el valor de l'escolta activa, la importància de crear un espai segur i una mirada crítica cap a les desigualtats de l'alumnat. L'autoretrat professional s'elabora des de la consciència de les mateixes limitacions – de manera completament conscient— i del seu procés de deconstrucció i aprenentatge constant que es veuen reflectits en les seves accions i en el seu discurs: "*Jo estic també aprenent i desconstruint-me de prejudicis*".

Diari de l'Elna



Fotografia 56: DM1.IP.1.

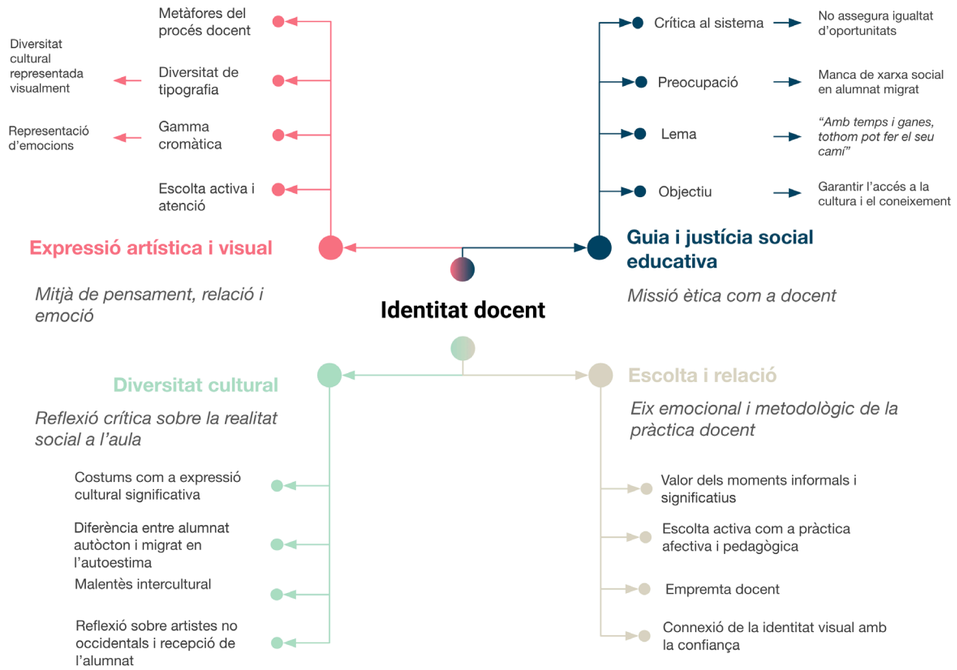


Figura 10: Mapa de l'estructura de la identitat docent reflectida en el diari de l'Elna (DM1) Creació pròpia.

La sensibilitat que presenta cap a la diversitat cultural sorgeix en diversos moments del diari, tant explícitament com implícitament. Visibilitza com la cultura és, en moltes ocasions, un camp idoni per presentar tensions (on poden sorgir malentesos) i desplaçaments simbòlics. Aquest fet evidencia que la diversitat no és només un element que aporta riquesa sinó que també pot arribar a ser un camp de fricció i de desequilibri de poder, on el reconeixement a l'alteritat no sempre és present.

Per l'altra banda, cal destacar com l'Elna reflecteix poèticament un desig d'harmonia i convivència a partir de la seva visió estètica de la diversitat, on ser diferent no implica estar confrontat sinó que es pot tractar des de la complementarietat (com per exemple, amb les diverses tipografies que presenta).

En conclusió, el diari de l'Elna suposa quelcom més que un document de registre, és una mostra de la seva identitat com a professional en construcció constant, amb honestedat emocional on es fa pal·les que l'educació artística pot arribar a ser una eina que fomenti la reflexió sobre la docència en clau humanista, crítica i intercultural, comptant amb el procés creatiu com a forma d'investigació del món que ens envolta però, també, d'un mateix.

Aquest diari presenta quatre eixos centrals que presenten la identitat visual de la docent: l'expressió artística, la guia de l'alumnat per una justícia educativa i social, la diversitat cultural com a realitat actual i l'escolta activa com a pràctica pedagògica.

Amb el mapa que hi ha a continuació (Figura 10) es pretén oferir, de manera pràctica, integrada i coherent, una síntesi visual d'anàlisi:

A continuació, s'analitzen les imatges del diari, acompanyades dels textos reflexius que va aportar la docent. Cal esmentar que aquestes imatges formen part essencial del seu discurs pedagògic i emocional i la docent les va anar definint a partir de les preguntes de la guia per elaborar el diari artístic d'aula.

En la primera imatge del diari (Fotografia 56: DM1.IP.1) la docent representa una multiplicitat d'escenes simultànies dins d'un únic espai visual fragmentat, inspirat en la vinyeta "*13, Rue del Percebe*", personalitzant-la amb el seu entorn i convertint-la en una composició caòtica, humorística i molt detallada del seu centre educatiu.

Empra la il·lustració no només com un recurs gràfic sinó com a una expressió simbòlica de la seva posició com a docent, davant dels moments d'inflexió representable de manera visual en la seva pràctica docent ella respon:

> *Ho he fet amb aquesta molt petita "Rue del Percebe". Normalment, visc els reptes com amb molta il·lusió, després ve quan res no surt com esperes, però de sobte tot s'arregla i surt una cosa més interessant de la prevista. Confiar en el procés*
> *(DM1 - IP.1.1)*

La docent elabora una metàfora visual basada en el procés educatiu on tot és dinàmic, de reaccions impredictibles i, molts cops, desconcertant. Veu la complexitat com a riquesa i no com a un problema, fent ús de la ironia i l'afecte, presentant una aula com a espai múltiple i on es troben emocions, obstacles i moments emotius.

Fa una referència molt significativa a "*confiar en el procés*", és a dir, està parlant des d'una actitud pedagògica que reconeix com la incertesa i la improvisació formen part fonamental de la quotidianitat docent, especialment quan es treballa amb la diversitat.

A més a més, aquesta idea d'incertesa i improvisació és representada i reforçada per la docent a partir de tres mots clau: *ORDRE/CAOS/DESORDRE*, que complementen els traços desordenats, la multiplicitat d'escenaris i colors intensos i sobrecarregats.

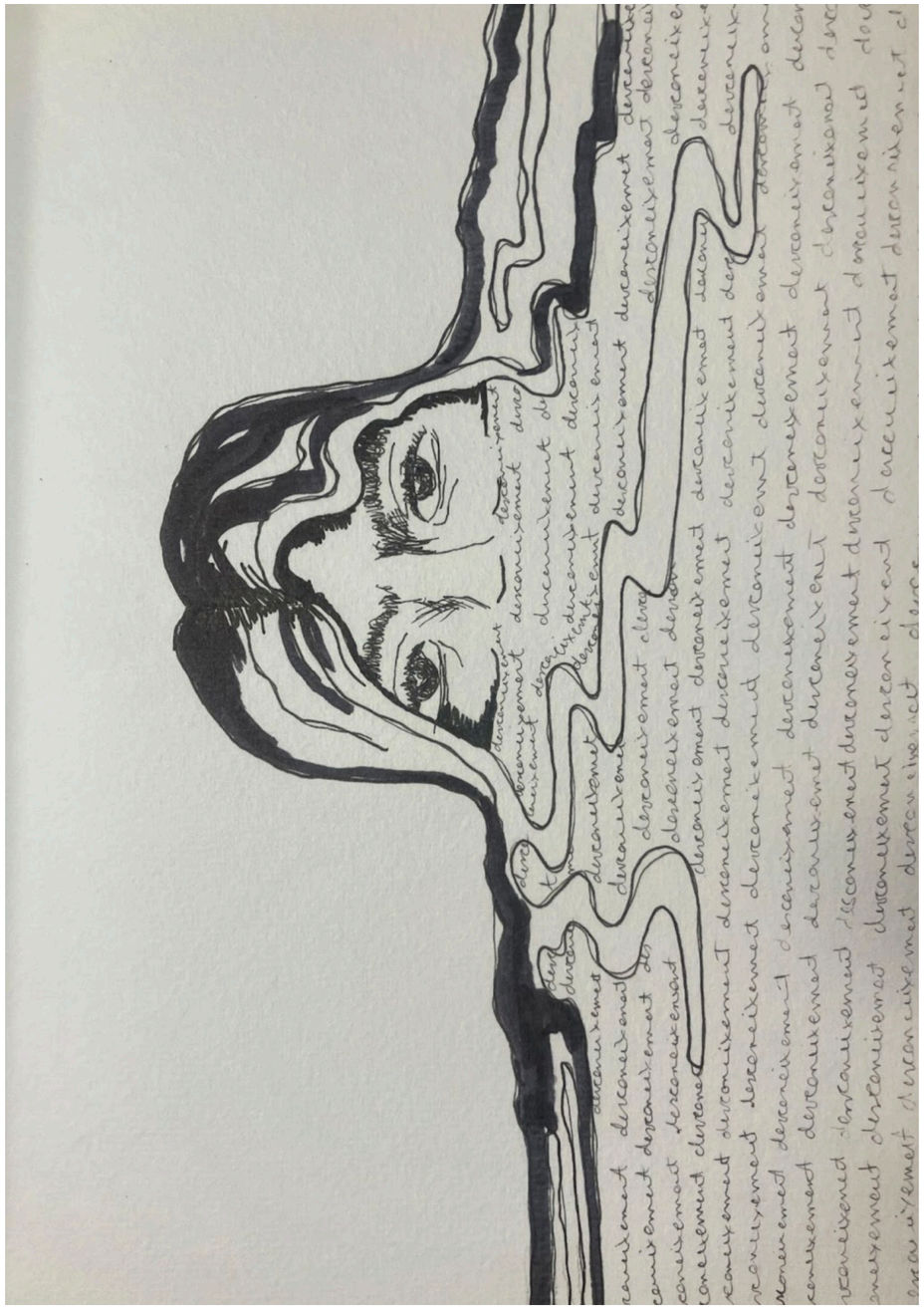
La docent també fa referència a algunes preguntes de la guia per l'elaboració del diari. Com a resposta de l'emoció que ha estat més present a les seves sessions, la docent contesta: "*Caos*". Assenyala, també, que ha viscut emocions més positives com "*Il·lusió, emoció, desconcert, angoixa, desesperació, dubte, confiança i tranquil·litat.*"- *IP.1.2*.

Per finalitzar, cal destacar la informació que aporta sobre els reptes i els obstacles que ha experimentat amb la seva tasca docent (adjunts en aquesta primera pàgina del diari). El primer fa referència amb què ha tingut més reptes relacionats amb la diversitat cultural:

> *[Reptes i obstacles] amb els costums potser, les diverses formes de fer o d'entendre segons quines coses.*
> *(DM1- IP.1.3)*

> *Escoltant molt i amb humilitat. Jo estic també aprenent i desconstruint-me de prejudicis.*
> *(DM1- IP.1.4)*

Per tant, després de l'anàlisi de la primera pàgina del diari, es pot dir que està composta, fonamentalment, per una expressió simbòlica del seu posicionament com a docent en relació amb l'espai físic del centre.



Fotografia 57:DM1.IP.2

Pel que fa a l'expressió de la identitat docent es representa a partir del fet de reconèixer el desconeixement com a espai pedagògic i de reflexió. L'Elna exposa les respostes a dues preguntes sobre l'experiència vital més notòria i els seus objectius com a docent, juntament, amb un retrat en el qual es mostra una part del rostre finalitzant, gairebé per la meitat del nas, juntament amb els cabells, que se submergeixen en un mar de paraules de "*desconeixement*".

Empra l'aigua o el líquid com a metàfora de la incertesa i el moviment. Per una banda, no és una aigua clara o neta sinó que està carregada de "desconeixement" per expressar la vivència com a docent de sentir-se aclaparada en un entorn canviant, complex i molt ambigu. No sembla que s'estigui ofegant, sinó que sembla que emergeix sense controlar del tot l'entorn que l'envolta.

En retratar a la persona amb els ulls oberts, suggereix que està en alerta, que escolta i que resisteix, a partir de l'observació i l'aprenentatge que la manté present, sense enfonsar-se, es transforma i s'adapta sense desaparèixer.

El recurs de la repetició de la paraula clau crea una textura visual, però també mental, demostrant que el desconeixement no només intern, sinó que també pot ser extern a partir del seu context i la seva pròpia experiència com a docent.

El retrat s'entrellaça amb l'experiència vital que la va marcar i la va impactar emocionalment i èticament, posant en evidència el xoc intercultural i els límits que presenta el professorat davant d'aquestes situacions per afrontar-les.

> *Algunes [vivències] impactants com per exemple el "segrest" d'una nena gitana, perquè la família de la seva parella deia que estava en edat de casar-se i no podia acabar l'ESO que ella ja era molt gran. Estava a 3r d'ESO.*
> *(DM1 - IP.2.1)*

D'altra banda, també evidencia el tracte i el vincle humà de la professió docent amb l'experiència de la rebuda amb aplaudiments i afecte de l'alumnat en tornar d'una baixa de maternitat, evidenciant així també el component emocional que representa les interaccions alumne-docent.

> *O tornar d'una baixa de maternitat i a la primera classe fer-me un aplaudiment i donar-me un regalet pel bebè. Tot molt divers. Coses molt positives i altres molt impactants com per exemple el tracte que fan les famílies als seus infants.*
> *(DM1 - IP.2.2)*

Per tant, visualment i metafòricament es presenta, no com a experta, sinó com a subjecte en procés d'aprenentatge, observant des de dins i no des de fora. En aquest punt, es pot relacionar amb hooks (1994), ja que la docent reconeix la mateixa ignorància i l'estableix com a punt de partida (essent la primera part, la identitat), fet que demostra la intenció de creixement personal i alliberador amb una actitud oberta i receptiva. També és conscient dels seus límits i del caràcter dialògic (Freire, 1999) i permanent de la seva formació i coneixement com a docent.

El desconeixement, per tant, no és vist com una carència sinó com a un medi del qual pot emergir una mirada crítica i transformadora:

La pàgina següent (Fotografia 57: DM1. IP.2) és una il·lustració amb tipografia sobre l'alteritat de l'alumnat i la seva diversitat cultural a través de quatre paraules i amb tècnica mixta.

> *L'objectiu és] aprendre. Cada dia aprenc coses noves, tant de les persones a les quals dono classe com els reptes que em donen buscant nous artistes, nous estils…*
> *(DM1 - IP.2.3)*

Empra paraules com *"Intensa", "Indefens", "Interessant"* i "*increïble*" elaborades amb aquarel·la, brodat i retolador, fent que es converteixi en una metàfora visual de com expressar la diversitat de manera rica i diversa.

En aquesta intervenció he fet servir diferents colors i diverses formes de representar les lletres: brodat, color, diferent tipografia, en pop up... Però amb unes tonalitats semblants. Cadascú, amb les seves particularitats són partícips d'un tot.
(DM1 - IP.3.1)

La tècnica del *pop-up* també és protagonista i afegeix una tercera dimensió, al·ludint a la idea que la diversitat no és plana o simple, sinó que és complexa i pot ser explorada. De fet, cada tècnica emprada suggereix un procés d'exploració i la possibilitat de concebre el mateix concepte des de diferents punts de vista aconseguint reconèixer la diversitat de veus i de perspectives.

D'altra banda, el missatge a través dels conceptes és molt explícit per parlar de l'alteritat de l'alumnat des de la perspectiva pedagògica i visual, representant així una comprensió diferent de l'alteritat.:

1. Intensa: la profunditat d'experiències o vivència de l'alumnat des del seu concepte cultural. L'alteritat, sense ser superficial, pot ser una vivència emocionalment carregada i pot generar moments de tensió o d'aprenentatge dins del context educatiu.

2. Indefens: la vulnerabilitat de trobar-se dins d'una cultura diferent o desconeguda, sense suport per a la integració. També es pot referir a la sensació quan un entorn que no entén ni acull a l'alumnat d'orígens diversos.

3. Interessant: l'alteritat com a font d'enriquiment i aprenentatge a partir de diverses perspectives úniques i valuoses del món.

4. Increïble: la fascinació o admiració cap a la complexitat i la bellesa de cultures o identitats de l'alumnat. En comptes de percebre l'alteritat com a barrera, es pot veure com a font d'inspiració i de creixement.

Pel que fa a l'expressió quotidiana de l'alteritat, l'Elna reflexiona sobre la idea que els costums són més significatius que les tradicions o la llengua, ja que es manifesten dia a dia i no en rituals o llenguatges identitaris. Es mostra així, la importància de la diferència cultural com a quelcom subtil i no en signes visibles. Per tant, la representació de l'alteritat no és la recerca de símbols evidents, sinó que és la incorporació de diferències subtils de comportament, participació o relació.

Els costums crec jo. Les tradicions les viuen més a casa i la llengua amb la qual es relacionen a l'institut és el català o castellà, per aquest motiu crec que els costums poden ser més significatius.
(DM1 - IP.3.2)

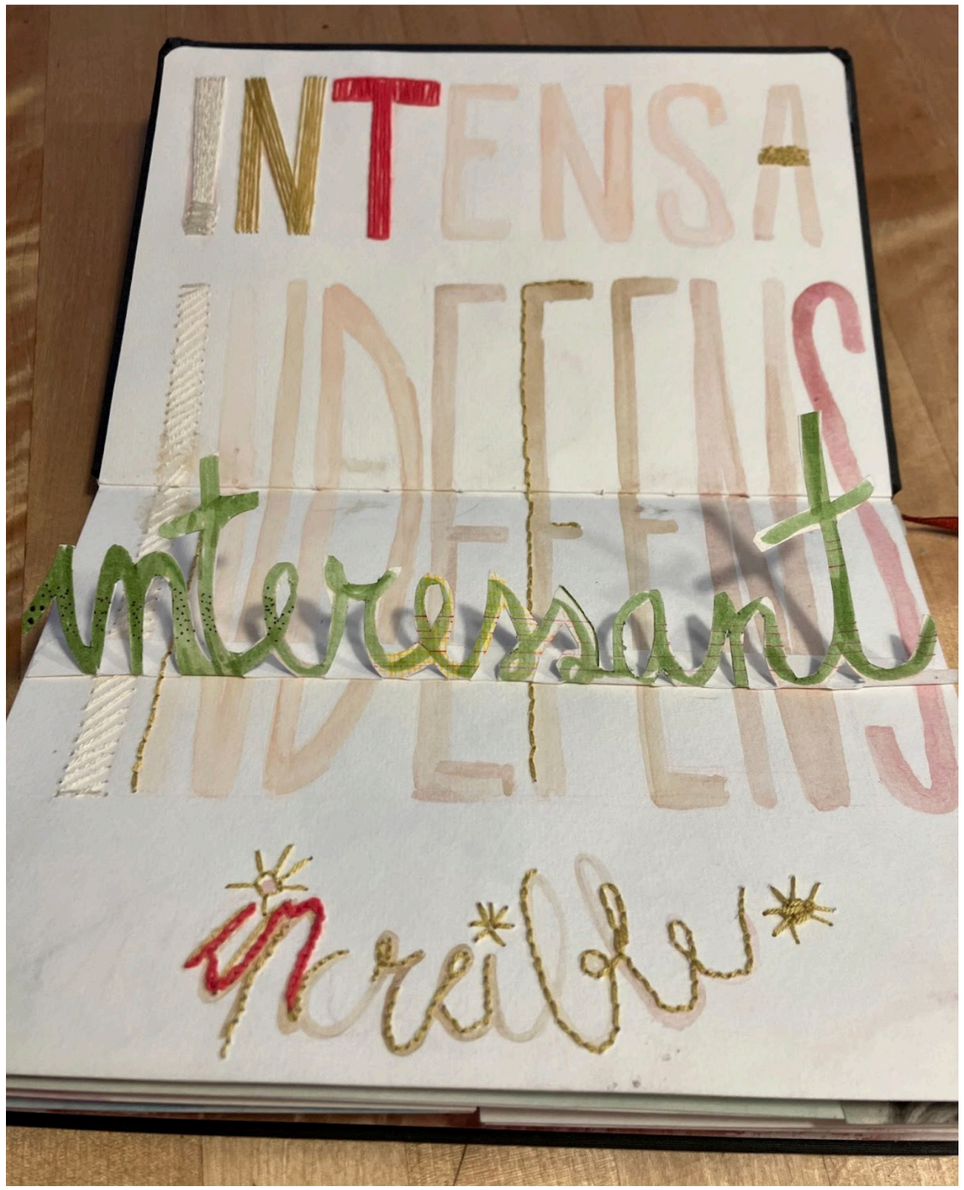
En aquest punt, es vincula amb el concepte "INTENSA" de la pàgina del diari, ja que poden comportar una càrrega emocional o bé simbòlica que no sempre és explícita i que forma part de la identitat de l'alumnat.

Sobre el valor compartir del reconeixement de l'alteritat, la docent explica un moment significatiu en l'elaboració d'un mural:

Estem fent un mural amb els de 3 ESO que quedarà al pati de l'institut. Havien de descriure amb valors que eren per a ells i elles l'institut, al principi no sortia res, però després van començar a dir noms del professorat i relacionant-los amb valors: empatia, diversió, sentir-te escoltat, sentir-te important... i em va alegrar molt que ho diguessin de les classes de les meves companyes i companys.
(DM1 - IP.3.3)

En les paraules de la docent, hi ha consciència sobre l'alteritat del seu alumnat i com la reconeix com a valor compartit. Tal com explica, amb l'elaboració del mural,

INTENSA / INDEFENS / INTERESSANT / INCREÏBLE



Fotografia 58:DM1.IP.3

l'alumnat va identificar valors com l'empatia o l'escolta i, a més, els van relacionar amb el professorat, sentint-se reconeguts en l'entorn educatiu.

És aquí on es pot relacionar el concepte "INCREÏBLE" de la docent amb la capacitat que té l'alumnat per generar relats de sentit col·lectiu, essent l'alteritat un punt de trobada entre l'emoció i l'afecte.

Sobre el concepte "INTERESSANT" hi ha una valoració dels projectes individuals i experimentals, on l'alteritat de l'alumnat sorgeix a partir de la llibertat i la subjectivitat. És conscient com cada alumne de la classe aporta noves perspectives i, acaba esdevenint una essència col·lectiva de la classe, com a suma de les diverses identitats que hi conviuen.

Tot i que m'agrada fer els treballs en grup, crec que els treballs individuals és on poden ser més lliures i es poden explorar millor. També quan els proposo tècniques noves o artistes que no coneixen i ho apliquen, crec que allà es pot veure l'essència de la classe.

A la pàgina on treballo amb la tipografia està relacionada amb aquesta forma diferent de fer. La tècnica mixta, on hi ha molt espai per l'experimentació. (DM1 - IP.3.4)

Per tant, l'ús de diverses tècniques i materials, tant per part de l'alumnat, com per part de la docent per l'elaboració del diari, és l'expressió subjectiva i visual de com la diversitat participa en l'EPVA.

D'altra banda, "INDEFENS" correspon al procés i a la vulnerabilitat de trobar-se fora de context en una cultura diferent i sense suport, cosa que representa una alteritat que està silenciada o que no és reconeguda. En aquesta situació, alguns alumnes que no pertanyin a la cultura dominant es poden sentir entre les dues cultures (la pròpia i la d'acollida), cosa que els manté en un pont entre ambdues i, tal com expliquen Moro et al. (2021). L'alumnat en aquesta situació necessita suport i reconeixement de la seva identitat i la seva complexitat.

En aquesta part del diari, doncs, es mostra com l'alteritat no és quelcom abstracte sinó que acaba esdevenint una realitat quotidiana i emotiva que sorgeix dia a dia a l'aula a partir del reconeixement i la llibertat. Els conceptes que escull la docent, serveixen com a metàfores força potents que ajuden a entendre la diversitat de manera visual i pròpia de la matèria, a partir de l'ús de la tècnica mixta i maneres d'expressió diversos i tipografies variades que simbolitzen les múltiples veus de l'aula.

Per continuar, en la pàgina del diari DM1. IP.4 (Fotografia 59), l'Elna presenta el seu autoretrat professional. Aquest autoretrat, elaborat amb tècnica mixta del collage i el brodat, està conformat per la repetició i la fragmentació del mateix retrat fotogràfic de perfil de la docent i en blanc i negre on ha realitzat una intervenció amb brodat de fils de colors cosits directament sobre la imatge, fent èmfasi als ulls (banda esquerra) i a les orelles (banda dreta); i un text que reflexiona sobre la diversitat del seu alumnat i la societat.

Aquests fils brodats són intermitents i tenen formes gràfiques que suggereixen connexions, mirades, escolta i pensaments. També hi ha fils en horitzontal i alineats que acompanyen al text, creant una integració entre la paraula i el cos visual.

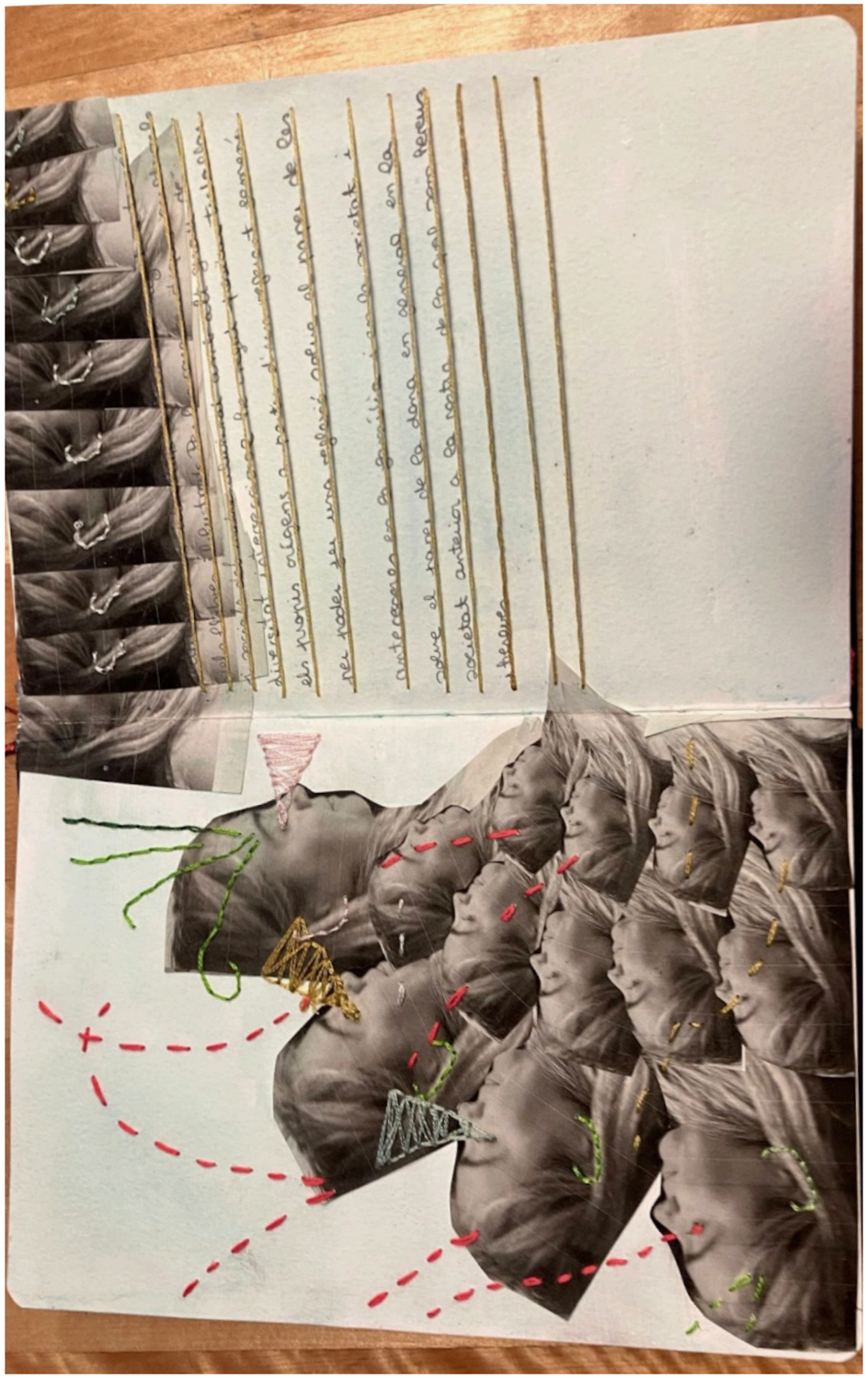
Per una banda, la repetició del rostre amb petites variacions suggereix la multiplicitat i la complexitat identitària de la docent i el seu creixement professional (el collage creix visualment) al llarg del temps.

L'ús del brodat com a tècnica artística és molt significativa, ja que transmet una sensació de cura d'atenció i d'esforç que també es reflecteixen dins del seu discurs com a docent en referència al passat feminista de l'art tèxtil. També és destacable el què broda: la mirada (l'observació) i l'orella (l'escolta). Aquest recurs visual concreta de manera simbòlica la presencia constant de l'atenció emocional i pedagògica.

L'autoretrat que elabora la docent transcendeix de la representació merament figurativa i es converteix en una metàfora visual del seu compromís amb l'educació. És, doncs, una pràctica narrativa visual (Barone & Eisner, 2012) que permet explorar la complexitat i la subjectivitat a través de l'estètica, cosa que permet i dona pas a la reflexió sobre la seva identitat docent.

La fragmentació visual del seu retrat posa en evidència una actitud oberta, dinàmica i basada en l'empatia. Els fils de colors uneixen les imatges i reforcen la idea de l'escolta activa i el vincle emocional amb l'alumnat.

El moment de l'escolta. M'agrada molt escoltar-los. Una vegada ja estan donades les instruccions de la sessió i comencen a treballar de manera autònoma, passo per les taules i relaxats i relaxades comencen



Fotografia 59:DM1.IP.4

> *a parlar de moltes coses: de casa, de la matèria, del tema que estem treballant, del que va passar ahir... em dona vida.*
> (DM1 - IP.4.1)

En aquest cas, la docent destaca explícitament la importància l'escolta com a moment significatiu i revelador, fent que l'autoretrat comuniqui visualment la seva presència educativa.

> *Crec que la pràctica docent ha de ser sempre de qualitat, que els coneixements i els esforços s'han de distribuir equitativament. Què l'accés a la cultura i el coneixement ha d'estar garantit per tal que el nostre alumnat tingui les prou eines per poder convertir-se en persones adultes que tinguin les mateixes oportunitats.*
> (DM1 - IP.4.2)

També es posiciona clarament sobre la igualtat i la justícia educativa, reflectint el compromís amb pràctiques culturals.

L'Elna reflexiona sobre les seves creences que guien la seva pràctica docent mostrant una perspectiva humanista i emancipadora de la pedagogia, essent l'educació com a una eina per aconseguir la llibertat i el desenvolupament personal.

> *El que em guia és pensar que amb recursos pedagògics adequats i el bon acompanyament, les persones poden ser lliures de fer-se el seu propi camí.[...]*
> (DM1 - IP.4.3)

Un altre aspecte a destacar en aquest punt del diari és com, en la seva composició visual, la docent destaca l'empremta afectiva i simbòlica que queda en l'alumnat a través de la superposició i el ritme de la repetició del retrat, més enllà de l'instant.

> *Totes [les interaccions] són importants. Suposo, que quan dius alguna cosa que tu no has donat importància i al cap d'un temps ho repeteixen i et quedes sorpresa pensant que no t'havien fet cas.*
> (DM1 - IP.4.4)

Per finalitzar aquesta part del diari, cal destacar com aquest autoretrat de tècnica mixta, projecta la seva imatge com a docent i com a professora compromesa, afectiva i, també, transformadora. El collage exemplifica com pot esdevenir una eina metodològica que porti a la reflexió crítica sobre la mateixa identitat professional vinculada a la pràctica educativa.

Les fotografies 60-65 (DM1.IP.5 - DM1.IP.10), transmeten, a través de combinacions de paraules i composicions visuals senzilles però conscients, un seguit de tensions relacionades amb la identitat, el reconeixement i la veu de l'alumnat.

Per a dur a terme anàlisi i la interpretació de les pàgines anteriors , s'ha decidit agrupar-les perquè suposen, en sí mateixa, una seriació tècnica-visual que ha generat la docent per combinar diversos verbs i conceptes, ressignificant-los a partir de les interaccions culturals observades.

A través de l'esquema (Figura 11) es mostren diverses combinacions que, entrellaçades, generen tres tipus de tensions:

En primer lloc, hi ha la tensió sobre la pertinença i l'exclusió, reflectida com a "***TINC***/*IDENTITAT*" (Fotografia 60: IP.5) que suposa una afirmació clara i segura. "***TINC***", és l'únic verb que no està en infinitiu, la docent el presenta en primera persona. En canvi, en contraposició,"*PERDRE*/*IDENTITAT*" (Fotografia 65: DM1.IP.10) reflecteix el que podria ser fragilitat identitària.

Aquesta tensió tracta entre l'alumnat que es veu o es percep reconegut pel sistema (com a norma general, l'autòcton) i el que no es percep com a legitimat ni per afirmar-se com a subjecte cultural (sovint, alumne migrant, en situació de marginalització o en un procés d'aculturació).

La segona tensió apareix entre el reconeixement i la invisibilitat, ja que fa referència directa a la necessitat de "***Recuperar***/*IDENTITAT*" (Fotografia 64: DM1.IP.9) i "***Recuperar***/respecte" (Fotografia 63: DM1.IP.8). que s'ha perdut. Hi ha un cert dolor subjacent quan el subjecte no se sent ni vist ni escoltat. El reconeixement no hauria de ser un



Fotografies 60: DM1.IP.5., 61 DM1.IP.6, , 62 DM1.IP.7

Fotografies 63: DM1.IP.8., 64 DM1.IP.9, , 65 DM1.IP.10

gest afegit (Taylor, 1994) sinó que és una necessitat primordial per construir el subjecte.

L'última tensió observada, recau entre la veu i el silenci "***Recuperar***/*respecte*" i "***Recuperar***/**OPINIÓ**" (Fotografia 61: DM1.IP.6 i Fotografia 62: DM1.IP.7, respectivament) fan referència a la necessitat de ser escoltat i reconegut dins de la comunitat educativa, fent també referència a les paraules de l'Elna:

> *Ara mateix no podria dir cap [moment d'interacció cultural] específic, però en general el que veig és que l'alumnat autòcton per defecte sí que creu que té un valor com individu, però l'alumnat que està arrelant aquí, no ho veu tant. Quan pregunten per exemple si elles també poden parlar amb l'educadora, com si fos una eina que no els pertoca.*
> (DM1 - IP.6 i IP.7)

La docent explica com determinats alumnes no consideren tenir el dret a ser escoltat o atès de manera equitativa, com en una situació d'indefensió identitària adquirida, vinculada a les jerarquies invisibles del capital cultural (Bordieu, 1991), però aplicades al centre educatiu.

També acompanya aquestes sis pàgines del seu diari amb un fragment que té diverses capes de complexitat quant a les interaccions interculturals a l'aula, així com moments de comprensió, però també de tensió: *Quan presentes artistes que no són occidentals i alguna persona et diu que hi ha una artista afgana que fa una cosa semblant o similar.* (Fotografia 64: DM1-IP.9).

> *Potser aquesta interculturalitat que veig a la meva aula la veig més en aspectes socio-econòmics o de model familiar. En l'aspecte socio-econòmic, perquè aquestes persones que tinc jo a classe que són migrades, la xarxa de persones que tenen per poder-les ajudar és molt limitada o pel barri on viuen... Per motius de model familiar, per exemple, m'expliquen davant de les altres persones que són 4 germans i jo els dic: jo també tinc 4 filles i la resta de persones em comenten: profe, però si tu no ets latina!*
> (DM1 - IP.9.1)

La docent expressa que és el mateix alumna qui fa connexions amb els seus referents artístics i amb allò que proposa ella classe. Per finalitzar, la construcció social i cultural fa que el mateix alumnat perpetuï un estereotip a partir de la relació entre les famílies nombroses i les cultures llatinoamericanes, consolidant, així, la idea que les dones que tenen molts fills són una excepció i s'associen a altres cultures diferents de l'autòctona. L'Elna explica que la interculturalitat l'experimenta molt més amb les estructures familiars i no tant

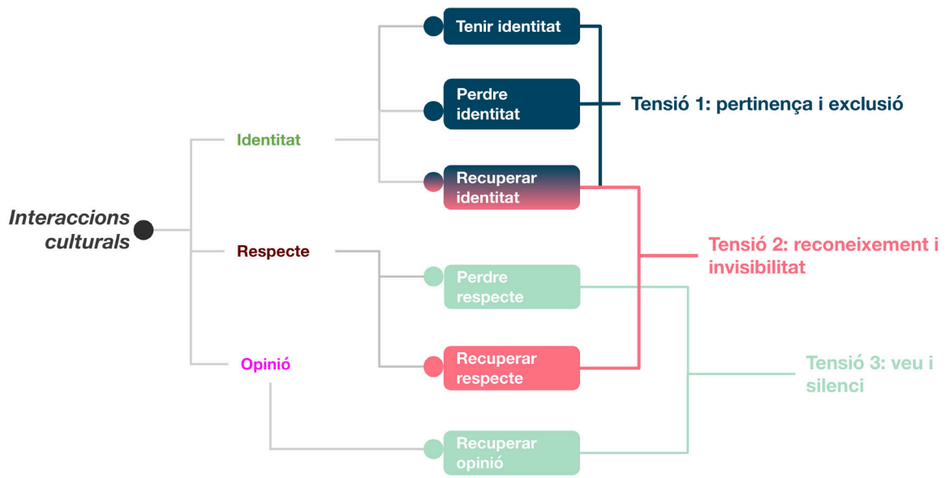


Figura 11; Mapa de tensions detectades en les combinacions de les pàgines DM1.IP.5-DM1.IP.10. del diari de l'Elna (DM1)

en aspectes propis de la matèria d'EPVA, cosa que fa que la seva experiència vital, en aquest cas la maternitat múltiple, sigui un xoc cultural per l'alumnat, ja que no és habitual que les famílies tinguin tanta descendència[21] en l'actualitat.

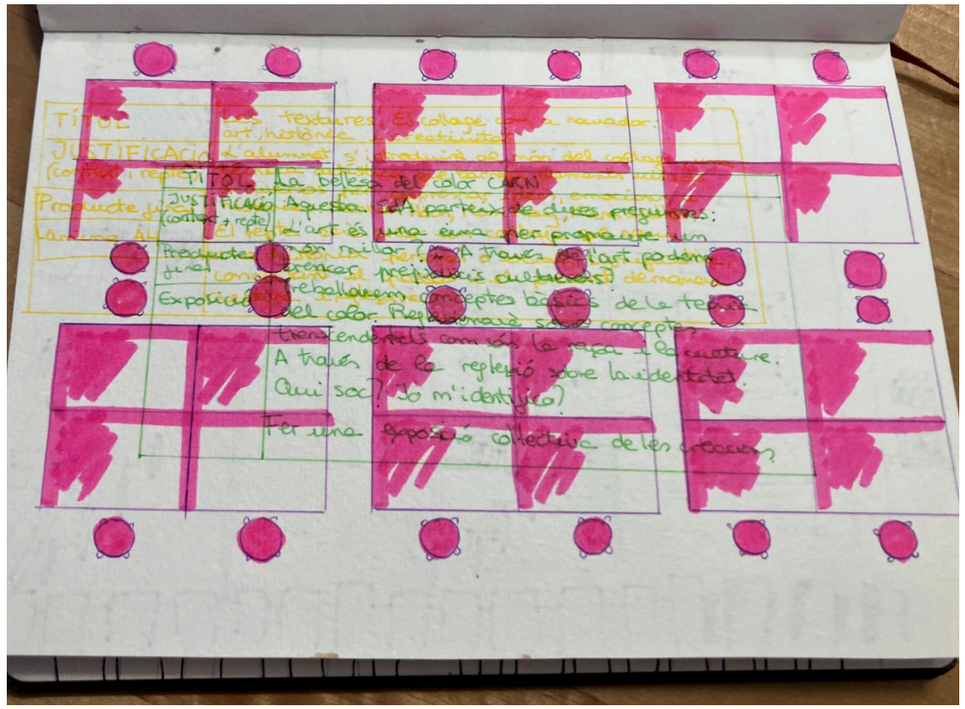
L'última pàgina del diari docent de l'Elna (Fotografia 66:DM1.IP.11), és un espai on reflexiona sobre l'entorn més físic, però també emocional, de la seva feina. A partir del retrat d'aula, elabora una descripció a partir d'una composició visual sobre la seva distribució a l'aula, que és simètrica i per agrupacions de quatre alumnes, concebent l'espai d'aprenentatge com a acció conjunta i col·laborativa.

> *Les taules estan agrupades de 4 en 4, amb tamborets. L'alumnat diu que no són massa còmodes per l'esquena. Tenim una pica i molta llum natural, tot i que aquesta és indirecta. La sensació tèrmica és més agradable a la primavera i estiu perquè és més fresqueta. Les parets són de formigó i no és fàcil enganxar coses. Intento que tot estigui en ordre, sense atapeir les parets de coses. En general, els colors predominants són el blanc, gris i gris fort. Tenim 3 armaris per guardar el material, de color gris. [...]*
>
> *[L'espai] És més còmode per treballar en petits grups. Es poden veure les cares i parlen més entre ells i elles.*
> (DM1 - IP.11.1)

Tal com explica i expressa al seu dibuix, la docent té una voluntat d'ordre i d'estructura per tal de fomentar l'harmonia.

L'Elna se centra en la cura i el benestar emocional de l'alumnat, no només en la distribució física de l'aula sinó en les actituds i el clima de relacions que poden sorgir des d'una visió humanista de l'espai creatiu educatiu.

> *Jo crec que [l'aula transmet] tranquil·litat. Un lloc on poder-te expressar. Intento que sigui un lloc segur tant com pel mobiliari com per les actituds.*
> (DM1 - IP.11.2)



Fotografia 66:DM1.IP.11

[21] *Segons l'indicador conjuntural de fecunditat de l'IDESCAT, va ser d'1,11 fills per dona l'any 2023.*

8.3.4. La consciència docent: com ampliar la mirada de l'alumnat? (Diari Marina DC4)

El diari de la Marina té un enfocament que treballa des de la reflexió i la crítica a la pedagogia de les arts, passant per les referències teòriques i artístiques que coneix i contextualitza en el seu discurs a partir de la guia per l'elaboració del diari
.
El seu diari artístic d'aula consta de 50 pàgines distribuïdes en 26 plecs (contant la portada) en els quals es tracten diversos temes que, per facilitar-ne l'anàlisi, s'han agrupat en set blocs temàtics i que es distribueixen de manera consecutiva al llarg del seu diari (Figura 12).

Es tracta d'un diari molt extens que conté moltes capes de reflexió i anàlisi, des de la pròpiament textual, cromàtica, formal, teòrica i conceptual, arribant així a una necessitat màxima de realitzar una anàlisi hermenèutica per a la recerca que permeti observar i interpretar els canvis de discurs, moments clau que apareixen al diari i les connexions entre la seva vida i la seva professió.

D'altra banda, el seu diari combina l'expressió escrita amb l'expressió visual i artística. Realitza poques il·lustracions, però empra la cal·ligrafia com a accent dels conceptes que vol exposar, fent servir les fletxes i les línies expressives per guiar al lector i fa ús del collage amb exemples que considera oportuns per tal de complementar la seva explicació.

Bloc 1. Identitat docent: reflexions sobre el "Jo" docent

La Marina reflexiona a diversos nivells sobre la seva identitat docent, dins del plec nº2, dins del nivell de reflexió crítica-identitària-transformadora, tracta sobre el seu camí cap a la professió realitzant-se una sèrie de qüestions a si mateixa. A més a més, fa servir els colors de la cal·ligrafia per donar èmfasi i situar-se en el centre de la qüestió:

> *Serà que no sóc bona com a artista? Que no estic destinada a fer obra? M'agrada com l'art provoca a la reflexió i els aprenentatges… això vaig pensar… Contribuir, té valor social… oi?*
> (DC4 - IP.2.1)

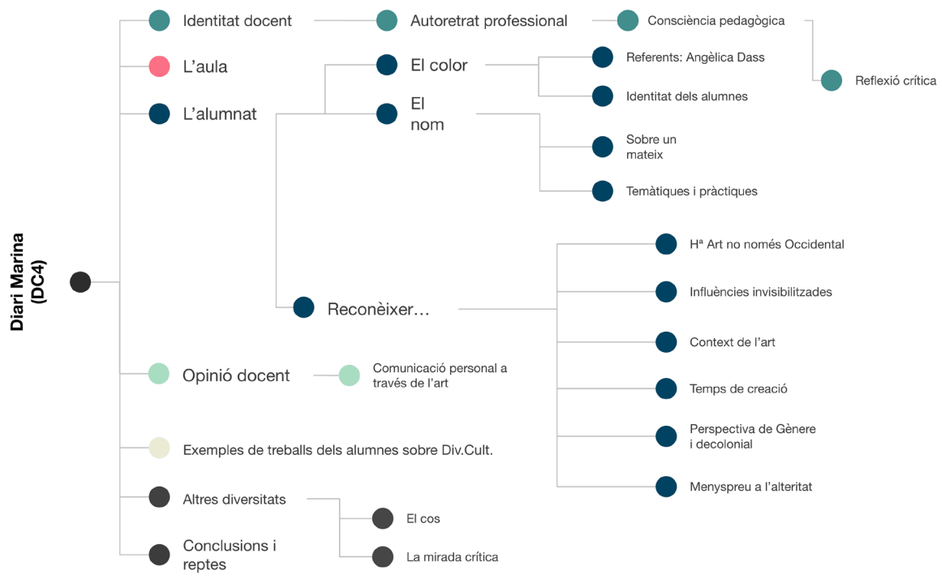


Figura 12: Mapa visual de l'esquema narratiu del diari de la Marina (DC4).

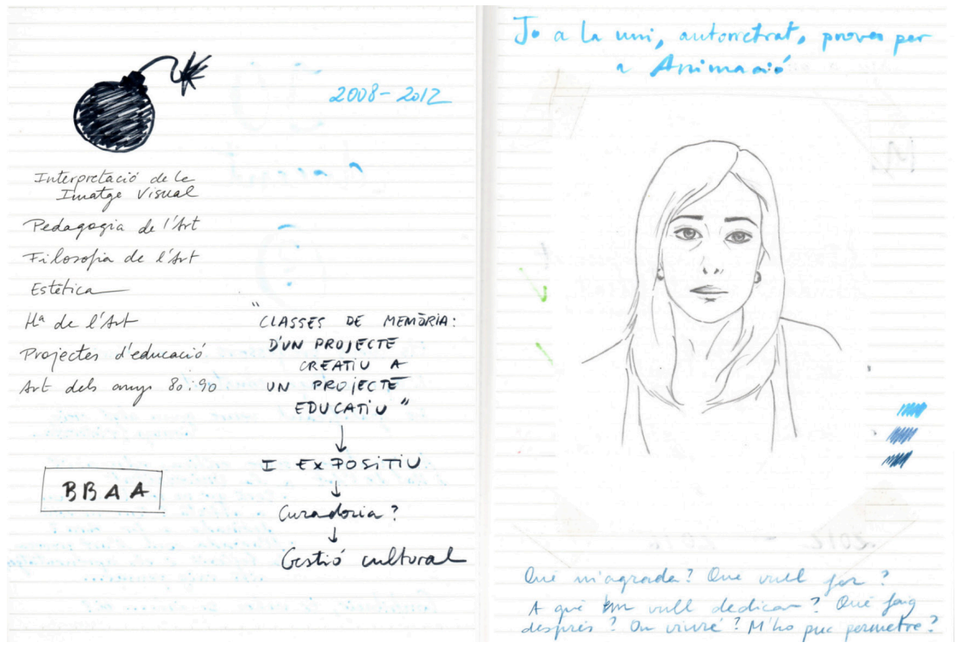
A la cita IP.2.1. hi ha un profund qüestionament sobre el fet essencial del rol de l'artista-docent, apuntant a la mateixa identitat artística, però a més, es reorienta el significat del que suposa contribuir socialment a la reflexió de l'alumnat. Per tant, la docent intenta negociar entre la seva identitat creadora i artística amb la de la docent mediadora en l'educació. Quan ho expressa en color blau clar, es pot llegir com a un replantejament que fa de manera serena, amb tranquil·litat i des de la introspecció i el distanciament emocional, en conseqüència, és una reflexió pausada i pensada del passat.

En aquest punt, la docent opta per ressignificar com percep el seu "jo professional", deixant de banda la producció artística per generar un impacte social i real des de l'aprenentatge de l'alumnat.

En el plec nº3 (DC4.IP.3), hi ha diversos elements formals. Primer, un element que destaca molt és la il·lustració del que sembla ser una bomba (cal remarcar que és de les poques il·lustracions que realitza al diari) al marge superior esquerra. És una bomba encesa que està a punt d'explotar i a l'altra cara hi ha un autoretrat seu de quan anava a la universitat.

Aquesta il·lustració de la bomba suggereix que la docent està tractant un tema de tensió acumulada i d'especial ansietat que contrasta amb el seu autoretrat neutral, de postura estàtica, frontal i sense expressió, que pot suggerir una neutralitat forçada dins del sistema formatiu o educatiu. Aquest estat transitiu-identitari es relaciona amb l'angoixa del plec anterior (nº2) i el plecs següents (nº4 i nº5).

Diari de la Marina



Fotografia 67: DC4.IP.3

Què m'agrada? Què vull fer? A què em vull dedicar? Què faig després? On viuré? M'ho puc permetre?
(DC4 - IP.3.1)

Tot seguit, s'autoformula més qüestions des del nivell crític-identitari-dubitatiu (IP.3.2), evidenciant un punt de crisi interna personal i en el transcurs de la seva etapa formativa.

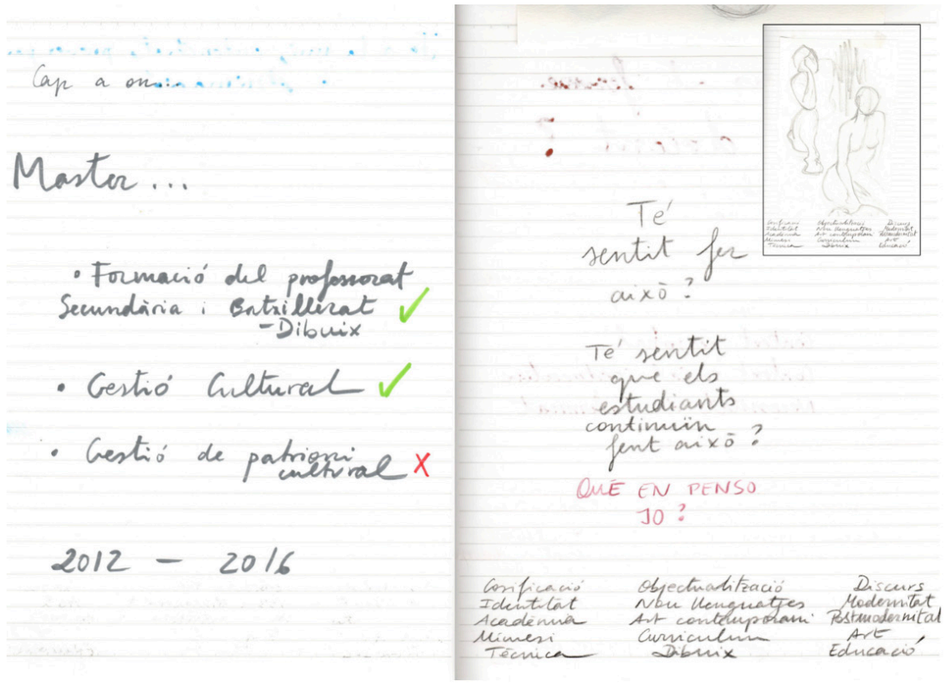
Són preguntes existencials de transició vital on convergeixen diversos elements, no només professionals, sinó també personals i econòmics que no es presenten de manera negativa sinó que reflexionen sobre l'inici del canvi en la seva trajectòria. Es relacionen clarament amb la inquietud i la il·lustració significativa de la bomba com a element imminent a punt d'esclatar.

El plec nº4 es presenta amb un element mòbil a la plana de la dreta, en el qual hi ha unes il·lustracions anatòmiques inacabades enganxades per la part superior amb cinta, que un cop es destapen, permeten la lectura d'altres preguntes que es formula. Com si aquestes preguntes estiguessin amagades i les haguéssim de descobrir – o buscar – per tal d'entendre el que ens vol suggerir. No és un fet casual, té un significat ocult de les determinades reflexions que fa la docent en referència a allò que vol dir, però no s'atreveix en un primer moment.

Aquesta acció performativa que ha de realitzar el lector dins del diari és en si una metàfora de la Marina, ja que cal destapar la pàgina per poder veure el conflicte o el problema des del pensament crític. Les figures que ocupen la part mòbil van acompanyades d'un llistat de conceptes fixos a la pàgina que demostren un nivell reflexiu i conceptual molt elevat, que a més referència al sistema educatiu i a l'academicisme.

Té sentit fer això?
Té sentit que els estudiants continuïn fent això?
QUÈ EN PENSO JO?
(DC4 - IP.4.1)

Per una banda, la docent exposa una part clàssica dels exercicis de dibuix, on es configura l'art des de la tècnica i la mimètica i no tant des de l'expressió. A més



Fotografia 68: DC4.IP.4

exposa l'acadèmia moderna i el canvi amb les pràctiques postmodernes i la diversitat de tècniques crítiques. A més, també realitza una crítica social de la cosificació i l'objectificació dels cossos des del món academicista de l'art.

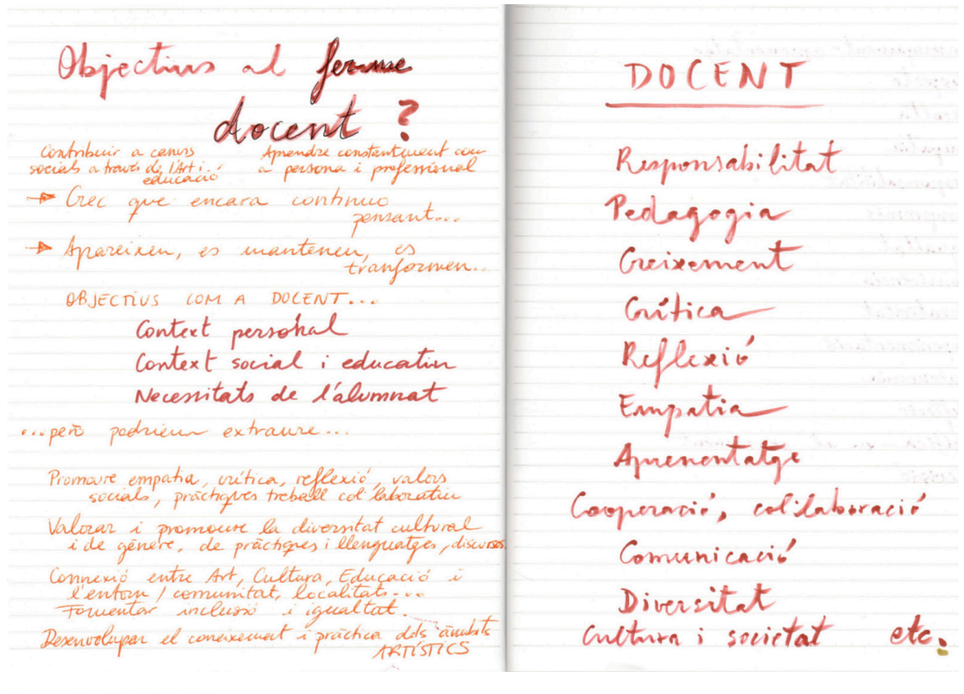
La seva consciència pedagògica es desperta quan opta per posar-se a ella en el centre de l'acció docent, en vermell, defugint de la tradició acadèmica, posant la seva opinió en valor i enumerant els conceptes que considera relacionats amb aquesta pràctica.

Per continuar, dins del plec nº5, en una banda, exposa els seus objectius en el moment de fer-se docent i per l'altra, els conceptes, els valors i les habilitats que, per ella, ha de tenir una docent per dur a terme la seva feina.

El títol "*Objectius en **fer-me docent?***" és en vermell i es reforça la idea amb el color negre a les paraules "***fer-me docent?***". Té una força simbòlica, ja que es pot tractar com una declaració d'intencions molt directa i amb molt d'èmfasi. L'ús del vermell suggereix una forta convicció i el bolígraf negre, intenta remarcar la idea de l'acció meditada i conscient d'esdevenir docent.

Fent l'exercici de desgranar els objectius que suposen per ella l'acció de fer-se docent, ja demostra un fort posicionament professional que es compromet amb l'ensenyament, com per exemple, quan reflecteix la seva ètica i la seva consciència social i transformadora que pot suposar l'educació (Freire, 1993; hooks, 1994): "*Contribuir a canvis socials a través de l'art i l'educació*" i "*Aprendre constantment com a persona i professional*". Per tant, es destaca també, no només el que ella aporta a la societat amb la tasca docent sinó el que ella n'extreu de l'ensenyament.

També hi ha una introspecció prou notòria de com es desenvolupen aquests objectius, segons la docent "*Crec que encara continuo pensant… Apareixen, es mantenen, es transformen…*". Per tant, la Marina és plenament conscient que els objectius no tenen per què ser estàtics i constants, tot



Fotografia 69: DC4.IP.5

i així, per tal definir els objectius que ella percep actualment, els enumera. Es realitza una anàlisi amb la revisió d'Anderson i Krathwohl (2001) amb la finalitat de desgranar quins tipus de coneixement empra i en quina fase del procés cognitiu es troben aquests objectius:

També demostra un alt nivell de metacognició, ja que combina les seves decisions professionals amb les educatives, expressant objectius que no són genèrics de la professió o de la matèria sinó que els connecta amb els valors crítics, fet que ho defensa des d'una voluntat agentiva i molt compromesa.

Primer, el seu lèxic fa referència a aspectes ètics i emocionals, que es relacionen amb la part de l'educació transformadora i de base humanista. Intencionalment, posa el focus en les persones i no en la transmissió de coneixement o en el rendiment de l'alumnat.

Segon, també fa servir un lèxic amb caràcter polític i social, on es deixa clara la consciència de la docent del caràcter polític i del context de l'educació artística actual, des de la interseccionalitat, a través del diàleg entre l'art i la desigualtat, la justícia social, la identitat o les estructures socials.

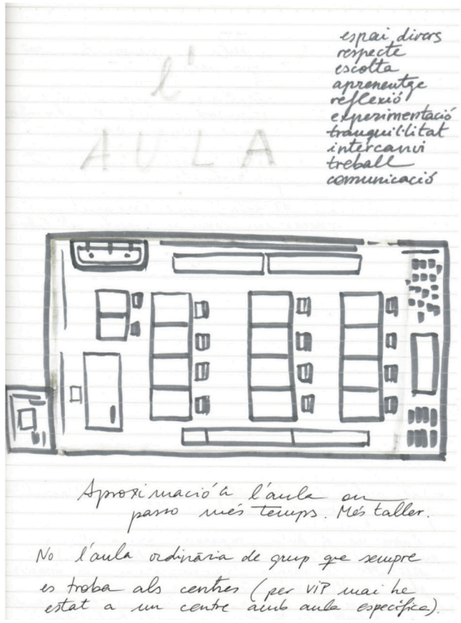
Tercer, empra un lèxic propi de la professió docent, com per exemple, els verbs d'acció educativa que tenen una voluntat activa i agentiva amb un compromís actiu i una clara intenció transformadora.

Quart, explora el sentit de la col·lectivitat, especialment amb elements que esmenen les relacions amb els altres (treball col·laboratiu, entorn, context…). Inclòs, el seu mateix discurs sobre els objectius no s'autoreferència, sinó que parteix d'una mirada social i col·lectiva. La seva autoreflexió es converteix en un mitjà per contribuir socialment, i l'educació artística suposa, a banda d'un canal d'expressió personal, una eina de transformació social.

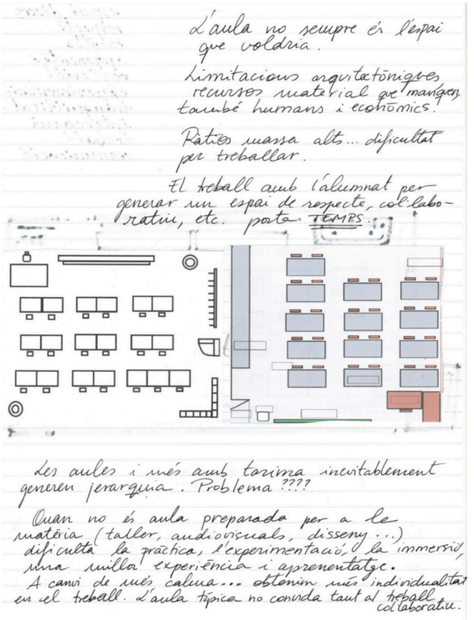
Taula 19_Anàlisi del discurs en els objectius de la Marina (DC4)

Objectiu	Coneixement segons Anderson i Krathwohl (2001)	Explicació
Promoure empatia, crítica, reflexió, valors socials, pràctiques treball col·laboratiu	Conceptual Metacognitiu	S'inclouen metes educatives de coneixement conceptual amb autoreflexió de com promoure'ls (metacognició). Hi ha planificació activa i genera contextos que permeten fomentar-ho.
Valorar i promoure la diversitat cultural i de gènere, de pràctiques i llenguatges, discursos	Conceptual Procedimental	La docent entén els discursos i la diversitat com a contingut necessari i pedagògic, els treballa a l'aula a la vegada.
Connexió entre Art, Cultura, Educació i l'entorn / comunitat, localitat…	Conceptual	Consciència interseccional a partir de l'enteniment de sistemes conceptuals complexos.
Fomentar inclusió i igualtat	Metacognitiu Procedimental	Posició crítica enfront de les desigualtats. La docent presenta la voluntat de generar canvis a partir d'observar el seu context social.
Desenvolupar el coneixement i pràctica dels àmbits ARTÍSTICS	Fàctic Procedimental	Habilitat i tècniques artístiques i creació i expressió artística.

TAULA (19). Anàlisi del discurs en els objectius de la Marina d'acord amb els tipus de coneixement d'Anderson i KRathwohl (2001).



Fotografia 70: DC4.IP.6.B



Fotografia 71: DC4.IP.7.A

Bloc 2. L'aula

En aquest apartat, la docent reflexiona sobre què és una aula en l'àmbit físic, però també com a dispositiu cultural i pedagògic en el sentit més foucaultià. Per una banda, la Marina destaca l'aula-taller com a espai que fomenta la col·laboració, per contra, una aula ordinària que percep com a limitadora (com per exemple, per les ràtios i la jerarquia que generen alguns elements arquitectònics, fomenten la passivitat i no hi ha tantes experiències significatives artístiques): "*L'aula típica no convida tant al treball col·laboratiu.*" (DC4.IP.7.A3)

> *Quan no és l'aula preparada per a la matèria (taller, audiovisuals, disseny…) dificulta la pràctica, l'experimentació, la immersió, una millor experiència i aprenentatge.* (DC4.IP.7.A.2)

Per tant, estem davant d'un element, l'aula, que conté un significat pedagògic i simbòlic per a la Marina, que és conscient d'aquesta no neutralitat, determinant qui té permís per parlar, què es pot fer o quina relació ha de tenir el professorat i l'alumnat: "*Les aules i més amb tarima inevitablement generen jerarquia. Problema????*" (DC4.IP.7.A.1).

En aquesta darrera cita, la docent és conscient, com s'ha esmentat abans de la jerarquia controladora provocada pels elements arquitectònics, però, a la vegada, es pot observar un dubte pedagògic per part de la docent en realitzar una pregunta oberta. Es pot considerar que li sorgeix una dualitat entre el reconeixement d'aquesta jerarquia com a un obstacle per a l'educació basada en la participació i la democràcia, però, al mateix temps, la considera inevitable per mantenir l'ordre i una certa figura d'autoritat a l'aula que serveixi de guia o de referència. La docent, per tant, presenta aquest dubte crític, basat en la incertesa sobre com poder equilibrar els dos elements (autoritat i espais horitzontals) a l'aula.

Bloc 3. L'alumnat

Aquest apartat es conforma per part de la docent a partir de tres grans nuclis. Per una banda, amb el color amb un referent artístic, després amb un element lingüístic distintiu com és el nom de l'alumnat i, finalment, el subapartat anomenat per la docent com a "**Reconèixer…**", en referència a reconèixer als referents de l'alumnat.

Sobre el tema “**EL COLOR”**, ens presenta a Angèlica Dass citada amb anterioritat a la fase de les entrevistes per l’Elna. Dass és una artista coneguda pel seu projecte Humanæ, el qual encara està en desenvolupament, en el que se centra a recollir els tons de pell de les persones i n’elabora una sèrie de cartes de color relacionades amb els codis i fórmules cromàtiques que presenta la marca PANTONE. La Marina aprofita l’artista per introduir la racialització de l’alumnat dins de l’assignatura amb l’expressió popularitzada com a “color carn”, fent-ne una reflexió general on intenta desnaturalitzar la idea preconcebuda que el “color carn” és neutre o, inclús, universal: ***¿De quin color és el color carn?*** (DC4.IP.8.1)

En aquesta reflexió, la docent exposa el treball d’Angèlica Dass com a recurs crític i per crear consciència a partir de l’art, vinculat amb una situació real a l’aula.

A la plana esquerra, la docent fa ús del collage de diferents elements, per una banda, recopila part del treball de Dass i el relaciona amb material escolar popular com són les ceres i, també, amb els colors del maquillatge present en el món de la cosmètica.

A l’altra plana, sota la pregunta que es formula “***Identitat cultural dels meus alumnes?***” (DC4.IP.8.2) hi ha tres punts que la docent comenta i que cal destacar:

1. Diversitat lingüística i prejudicis: explica la concepció errònia popularitzada de què l’alumnat que prové del Marroc parla únicament l’àrab i destaca, en canvi, la presència d’alumnes d’origen Amazic a les classes.

2. Relació intercultural: es produeix un intercanvi cultural a partir de la gastronomia entre una alumna (li duu una Shebaquia) i la docent (de procedència valenciana).

3. Experiències viscudes: comenta l’entrevista a Safia El Addam (@hijadeinmigrantes) i el seu llibre *España ¿Racista?*, com a referent de la reflexió que elabora a partir del seu testimoni. Destaca la complexitat de la consciència híbrida (o “*mestiza consciousness*” de Glória Anzaldúa, 1987) a partir de la situació que sorgeix entre néixer a Espanya i continuar tenint la categoria d’estrangera, connectant el diari de la docent amb la realitat social actual de les contradiccions i ambigüitats que pot patir l’alumnat en aquesta situació de pluralitat cultural.

En aquest subapartat, la docent també elabora un recopilatori de referents (ja siguin artistes, obres, cultures, persones…) que ella empra a les seves classes que permetin empoderar als alumnes de diferents procedències culturals, en destaca, d’ètnia gitana, àrab i afrodescendents.

En aquest cas, se centra a visibilitzar una sèrie d’artistes que tenen connexió amb la diversitat sigui cultural, d’origen o de gènere.

Escriu una sèrie de reflexions clau que deixen veure la seva intencionalitat:

> ***Aportar referents. Que aporten diversitat. On es veu diferència. On poden reconèixer noms com els seus. Trets [físics] com els seus.*** (DC4.IP.9.1)

Per la Marina és important el reconeixement d’elements per part de l’alumnat que els relacionin directament amb la seva identitat, tant cultural com física, així com amb les seves arrels, com en el cas de Ricardo Cavolo, que empra la seva connexió familiar gitana com a font creativa. La seva proposta és mostrar i portar referents diversos on l’alumnat pugui trobar miralls i similituds dins dels continguts escolars.

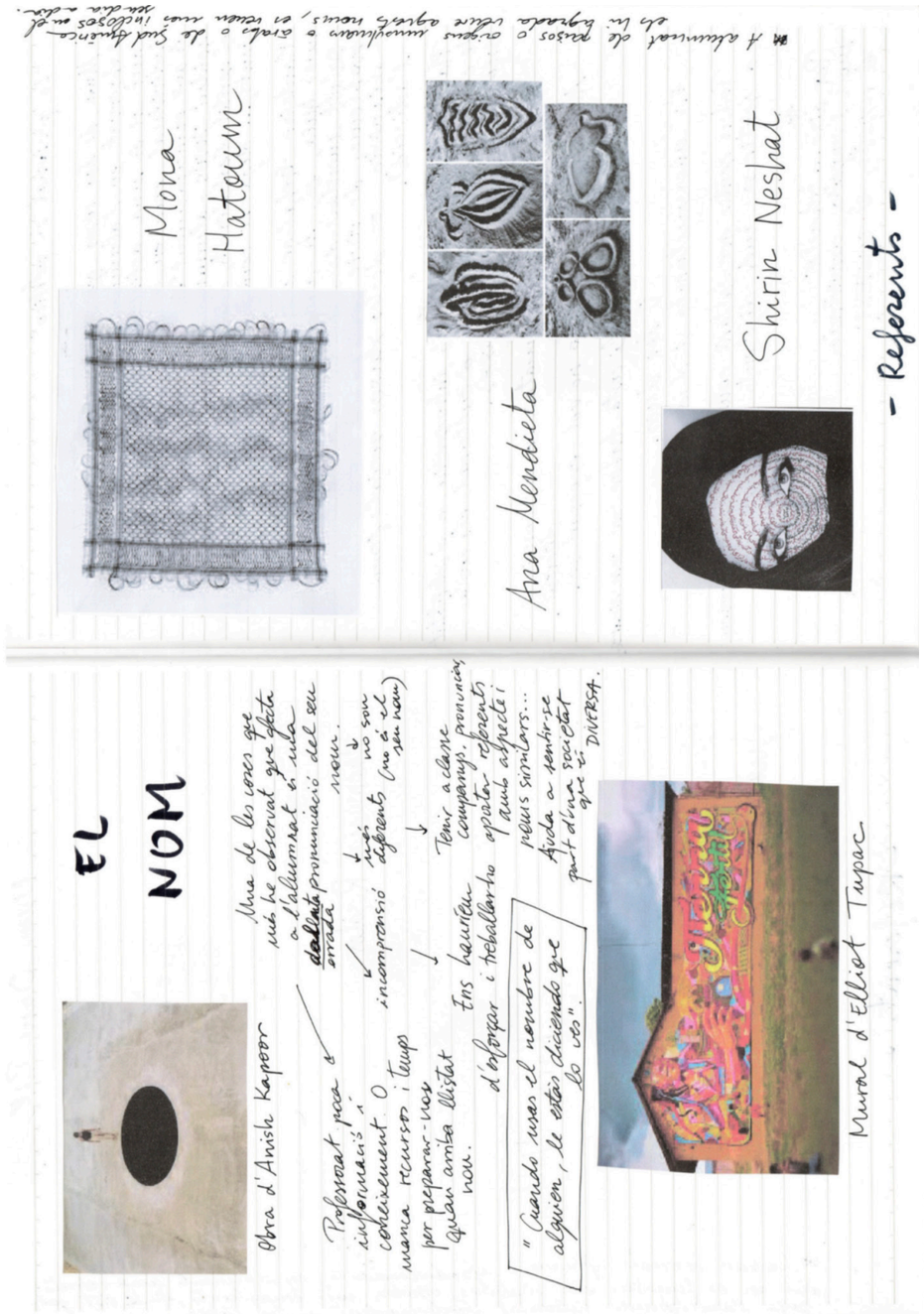
El seu enfocament pedagògic, per tant, entra dins d’un enfocament propositiu, sortint-se de la descripció d’obres o moviments artístics per entrar en referents que contrarestin l’efecte de l’hegemonia artística occidental de referents. Aquesta acció es pot vincular amb el concepte del “tercer espai” de Bhabha (1994), on l’aula (en aquest cas, de manera físico-espaial) i la classe (com a concepte més actiu i ampli en termes de contingut conceptual,



Fotografia 70: DC4.IP.8



Fotografia 72: DC4.IP.9



Fotografia 73: DC4.IP.10

pràctic i relacional) esdevenen el lloc on permeabilitzen aquesta interacció.

L'altre subapartat que trobem al diari, situat al plec nº10 (DC4.IP.10), és el que es relaciona més amb la part lingüística-identitària on el nom és el tema central.

Sota el títol "**EL NOM**", es pot observar una reflexió sobre un fet molt quotidià a les aules i que sorgeix en el moment en el qual es passa llista d'assistència a l'alumnat. En el moment de pronunciar de manera correcta o errònia el nom de l'alumnat.

> ***"Cuando usas el nombre de alguien, le estás diciendo que lo ves."***

(DC4.IP.10.1)

La Marina aporta una frase en castellà (no la vincula a cap autor), emmarcada, que sorgeix d'un dels punts de reflexió relacionat amb la incomprensió i en l'esforç del professorat per treballar en aquest aspecte. Segons la docent, la idea de pronunciar correctament el nom de l'alumnat, fa que se li atorgui reconeixement i dignitat com a acte de respecte, tot i que reconeix que també hi ha una manca de temps i de recursos que dificulta poder preparar-se per l'arribada de nous alumnes.

> *Tenir a classe companys, pronunciar, aportar referents amb aspecte i noms similars… Ajuda a sentir-se part d'una societat DIVERSA*
> (DC4.IP.10.2)

Proposa treballar la pronunciació correcta, juntament amb proporcionar referents artístics diversos que mostrin aquesta representació. Per tant, per la docent, ignorar el nom o deformar-lo fonèticament –encara que sigui inconscientment– pot suposar un acte d'exclusió i pren una posició extrema d'autocrítica i de comprensió amb el reconeixement de l'alumnat.

Vinculat amb la identitat i el concepte de l'existència, la Marina proporciona una sèrie d'artistes que remeten a les experiències transnacionals, sobre l'alteritat i sobre la hibridació de cultures com: Anish Kapoor (amb relació a la reflexió de l'existència, del ser), Elliot Tupac (a partir de la connexió entre nom-expressió cultural), Mona Hatoum (identitat i exili), Ana Mendieta (exploració del cos i les arrels, conjuntament amb la identitat femenina) i Shirin Neshat (barreja de text, imatge i política).

Als plecs nº11 i nº12 hi convergeixen dos eixos que s'interpel·len constantment en cadascuna de les pàgines. Per a comprendre de manera més visual la connexió entre ambdós dels apartats que comenta la docent, s'ha generat una taula a la pàgina anterior (Taula 20) que permet observar, de manera dialògica, com ella articula la tensió entre allò que sent/expressa/no expressa l'alumnat, amb com es materialitza en pràctiques pedagògiques a l'aula d'EPVA, incloent-hi així el diàleg entre la dimensió subjectiva i la col·lectiva.

La taula comparativa (Taula 20) mostra, per una banda, la complexitat de l'expressió i l'acció de reconèixer la identitat del propi alumnat en si mateix i, a l'altra columna, com la docent intervé o reflexiona sobre les pràctiques pedagògiques que empra a l'aula d'EPVA, presentant així el que en un primer moment sembla una fragilitat o una resistència important per part de l'alumnat, la docent la percep com a una oportunitat pedagògica de canvi.

Per concloure aquest apartat, cal destacar la necessitat que demostra la docent que suposa donar espai a l'expressió lliure i personal de l'alumnat, proporcionant, a més a més, materials, referents i recursos que els permetin dur a terme de manera segura i reconeguda aquesta expressió. Per tant, ens situem en un punt on aquest subapartat del diari, evidencia que hi ha una relació molt estreta entre la dimensió que és personal i la que és metodològica, ja que la diversitat cultural i la identitat a l'aula es conceben com a indivisibles.

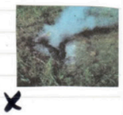
L'últim subapartat, anomenat per la docent com a "**Reconèixer...**" és força extens. Està format per quatre plecs i mig (DC4.IP.13-17.A). Aquest subapartat està compost per diverses capes d'anàlisi que es basen en la

"Lo personal és polític"

Una de les coses que he observat en l'alumnat, tant si és una activitat individual com en grup, és què principalment es senten JOVES, alumnes en el sentit d'estudiants, adolescents, ... diga-li com vulgui.



Comunicar sobre un mateix



Plantejar treballar un tema personal, sense més guia, els fa anar a qüestions com la salut mental dels joves (ex. ansietat), problemes de viure el futur com el canvi climàtic o de les xarxes socials (com l'adicció).

Plantejar un tema més introspectiu o d'identitat de classe, social, gènere o cultural els costa escollir-lo per si mateixos.

Molts cops l'alumne mateix no es reconeix diferent.
Alhora es reconeix però no vol exposar-se.

O li costa trobar com comunicar-se
O les dues.

Els temes culturals i d'identitat son complexos.
Poden sentir que faltarà comprensió i s'exposen a sentir-se més diferents i menys.

Per això... treballar molt l'empatia, convivència, el respecte, el CONTEXT.





ex. la fauna a través del rectangle o el mandala associat a la Henna.

Temàtiques i pràctiques

Treballar els sabers i competències del currículum als diferents blocs de la matèria funciona sempre molt millor quan es capta l'interès de l'alumnat.

L'interès per una matèria actractiva funciona. L'interès per una temàtica o assumpte que els és propers també. Així com les tecnologies.

Altres perquè els referents o models per a les activitats aportin diversitat, llavors aquells ensenyaments de conceptes es tornen alhora reflexius i més motivadors.



Color
Interpretació
Apropiacionisme
Composició







Mòdul i xarxa modular

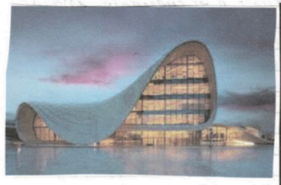


Formigues i enllaços

Polígons...

Iconicitat
Moviments artístics
Abstracció
Volum

Arquitectura / Art / Artesania / Disseny...





La forma i estructura
Tècniques artístiques
Llenguatges artístics
Àmbits artístics
Audiovisual
Disciplines artístiques
La comunicació visual



El tema de la percepció visual també és una gran oportunitat per tractar el pensament crític

- la construcció social de les idees
- les diferents capacitats o perspectiva d'una persona amb baixa visió o cega

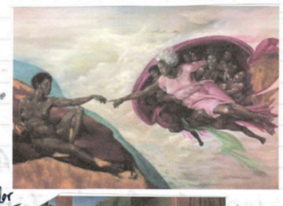
No tot és el què sembla! Les imatges NO son la realitat

Les pel·lícules i sèries ens generen realitat sobre fets, comportaments, estereotips... El cervell és qui interpreta

Vaig tenir un alumne amb ceguesa i va ser un repte i aprenentatge per a mi.

No m'he trobat mai problemes amb el nu, ni mostrar ni per representar-lo.

Exemple que vaig fer per treballar clarobscur







Orientalisme
Dona i nu
Invisibilització
Altcentat
etc.

Va servir per ampliar altres sentits: fomentar el volum o la textura. També fomentar l'empatia i l'intercanvi a la classe.





Formació a la ONCE

Ex. treball figura humana i canvi proporcions

Jo vaig adonar de privilegis. De desconeixement. De manca de temps i recursos per donar-li la millor educació a la nova matèria.

Si he trobat postures més en contra o incòmodes si es tracta directament la religió. La cristiana no, però d'altres sí.

Altres canvis radicals com plantejar a Déu com una dona no son tampoc acollits amb entusiasme però escolten gran s'explica el discurs de l'artista i el context.

Conflicte gran o negarse no m'he trobat mai.

Fotografia 74: DC4.IP.11

Fotografia75: DC4.IP.12

Taula 20_Comparativa entre plecs DC4.IP.11.A i DC4.IP.12		
Vector d'anàlisi	"**Comunicar sobre un mateix**" (DC4.IP.11.A)	"**Temàtiques i pràctiques**" (DC4.IP.11.B -DC4.IP.12)
Nivell	Nivell íntim i personal de l'alumnat	Nivell didàctic
Identitat de l'alumnat	La docent detecta que a l'alumnat té la dificultat de reconèixer-se a sí mateix i mostrar aspectes personals de la seva vida. Assenyala, també que sovint els estudiants no se solen identificar amb les propostes o no volen exposar-se explicant públicament la seva experiència. Es demostra una fragilitat per part de l'alumnat en el moment d'abordar la seva identitat dins d'un espai comú com és l'aula. També pot sorgir una tensió entre voler ser reconegut i sentir por de ser jutjat.	La proposta didàctica de la docent parteix de les pràctiques artístiques, però també de les temàtiques curriculars, on la identitat cultural és tractada a partir dels referents culturals, metodologies i activitats que permeten apropar-se a l'alumnat de manera indirecta i en un espai segur. Aquest fet possibilita que l'alumnat connecti allò que és més íntim amb un espai cultural i també col·lectiu, on l'aula serveix per mediar i on els individus que la conformen es poden veure reconeguts dins de la diversitat. La representació d'obres de diversos temes socials, procedències i èpoques (orientalisme, gènere…) pot obrir diversos debats vinculats a la identitat i com aquesta s'ha construït amb el temps, fet que pot ser qüestionat críticament a l'aula com a pràctica.
Comunicació i veu dels/les alumnes	Hi ha una certa dificultat en obtenir canals d'expressió de les diferències personals sense mostrar una certa vulnerabilitat. Poder treballar sobre l'entorn més pròxim (família, amistats…), temes com la salut mental o bé l'addicció a les xarxes socials necessita unes condicions de respecte i confiança amb la classe. La veu de l'alumnat es veu afectada, vinculant-se amb el vector anterior, el risc a autoexposar-se massa i, per tant, esdevenir un focus de burles i de desigualtat.	Hi ha pràctiques visuals i plàstiques que permeten expressar idees amb llenguatges no verbals, per tant, poden ser una manera eficaç de treballar aspectes que poden resultar difícils de dir oralment o de manera escrita per l'alumnat. ***"Les diferents capacitats o perspectiva d'una persona amb baixa visió o cega"*** - (DC4.IP.12.B.3) Es pot generar un espai on les idees i les emocions poden aflorar de maneres diverses, amb veus i capacitats variades i de manera legítima, adaptant la matèria a les necessitats que requereixi cada cas.
Complexitat cultural	Combatre els sentiments de diferència i inferioritat que poden percebre alumnes que no formen part completament de la cultura hegemònica del grup o bé de la gran majoria en un context multicultural molt divers. La diversitat es pot percebre com a un element de divisió, on la docent reconeix que el risc de malestar i d'exclusió és real, però aquesta diversitat també pot suposar un element enriquidor.	La docent aborda aquesta possible separació i malestar a partir de la inclusió de referents artístics no hegemònics per ampliar la mirada de l'alumnat i, també, legitimar qualsevol experiència cultural. ***"El tema de la percepció visual també és una gran oportunitat per tractar el pensament crític"*** - (DC4.IP.12.B.1) Fa valdre les pràctiques d'artistes que tenen diversos contextos i, per tant, ella transmet un missatge basat en la idea que totes les cultures tenen el seu espai el seu valor artístic dins d'una producció simbòlica i també educativa.
Dimensió política	Inicia la pàgina del plec amb la frase "*Lo personal es político*" (DC4.IP.11.A.1), ens parla del treball basat en l'experiència vital, no tan sols la individual, sinó també exposant estructures de desigualtat, processos d'exclusió, etc. El dubte que pot tenir un alumne/a en el moment de compartir les seves idees o les seves experiències vitals ja expressa molt sobre la pressió que exerceix el context sobre ell/ella.	L'acció de triar temàtiques artístiques no hegemòniques ja suposa un acte polític en si. Qüestionar els discursos hegemònics del context actual ajuda a obrir escletxes que donen espai a l'anàlisi crítica de la societat. "*No tot és el que sembla! Les imatges no són la realitat*" - DC4.IP.12.B.2) A partir de l'art, es plantegen exclusions i problemes de justícia social, ajudant també a poder oferir contrarrelats i contranarratives.
Rol docent	La Marina admet que s'adona dels privilegis i del desconeixement en tenir un alumne amb diversitat funcional visual essent conscient del repte (temps i recursos) que suposava adaptar la matèria.	La Marina media en el procés de reflexió i de descobriment de l'alumnat introduint temes controvertits. Especialment relacionats amb la religió, el cos, l'alteritat, la invisibilització…
Mètode	Introspecció i autoexploració (risc d'autocensura) El "no dir" com a resistència –no com a silenci– també és comunicació.	La interdisciplinarietat per tractar elements tècnics, però també que ajudin a reflexionar de manera crítica. La combinació permet fonamentar un aprenentatge significatiu, interessant i valuós per a l'alumnat.

TAULA 20 Comparació i relació entre els plecs nº11 i nº12 del diari artístic docent de la participant Marina

reflexió de com el professorat d'EPVA pot arribar a contribuir a desenvolupar l'esperit crític i el qüestionament de l'alumnat davant d'una narrativa occidental hegemònica de la història.

La Marina elabora un recull de notes, juntament amb imatges i observacions que animen a l'obertura del currículum cap a altres contextos silenciats, altres genealogies i altres influències que han estat, sovint, invisibilitzades.

En el plec nº13 (DC4.IP.13) hi trobem dues idees clau. Per una banda, "***Reconèixer... que la història de l'art no és només la història de l'art occidental***"(DC4. IP.13.A.1) i "***Reconèixer…les influències i referents emprats per l'art occidental que han sigut invisibilitzats o no reconeguts***"(DC4.IP.13.B.1) i el tanca amb una altra frase "***El reconeixement dels referents i la consciència de la visió eurocentrista i colonial IMPORTA***"(DC4. IP.13.1)

Primer, a la cara DC4 .IP.13.A, la docent ens exposa un punt de partida crític que té com a voluntat trencar aquesta visió eurocèntrica perpetuada sobre l'art i posar la mirada cap a altres expressions culturals o tradicions artístiques, en aquest cas, destaca l'art islàmic.

Pedagògicament, la docent deixa veure com l'aula es pot arribar a transformar en un espai on es formuli un diàleg intercultural, ja que pot haver-hi una vinculació entre la vida dels alumnes —i, per tant, arribar a reconèixer-se— i les manifestacions artístiques diverses que es proposin a l'aula. Es recupera la idea "*mestiza consciouness*" d'Anzaldúa (1987), identitat i aprenentatge des del mestissatge cultural.

A l'altra cara, DC4.IP.13.B la docent exposa la problemàtica de l'apropiació cultural com a recurs occidental dins de la història de l'art, i també la invisibilització de cultures i art no occidental.

Contraposa dos artistes i la seva vinculació amb l'apropiacionisme cultural a les seves obres. Per una banda, "Picasso no va reconèixer la influència de l'art africà (observat quan va arribar a Europa)" (DC4 .IP.13.B.2) i per l'altra "Van Gogh si va reconèixer més la seva influència i fascinació per l'art japonès, especialment les estampes que van arribar a Europa" (DC4 .IP.13.B.3).

Recuperant la idea de hooks (1994) sobre la crítica del "pensament colonitzat", la docent fa evident la necessitat d'adoptar una perspectiva pedagògica decolonial on també destaca la seva lectura crítica sobre l'artista com a geni occidental, en referència a l'originalitat de les seves obres que en realitat la docent no les considera tan originals perquè ella fa referència a l'apropiació abans esmentada que ha estat infrarepresentada i amagada pel sistema de l'art: "***A tots els alumnes els crida l'atenció aquests casos, els interessa, i els enderroca creences de l'art*** (DC4. IP.13.B.4).

Al final del plec nº13 i continuant en el següent plec, el nº14, la docent apunta aquesta reflexió decolonial cap a la conscienciació de l'alumnat[22]: de fet, la docent anomena conceptualitza aquesta acció, com a conjunt de moments, en què a l'alumnat se li desperta aquesta consciència: "*L'alumnat també reflexiona sobre EL VIATGE*" (DC4.IP.14.A.1).

En aquest plec, també fa visible la genealogia transcultural a partir de l'apropiació i la reinterpretació de, per una banda, l'obra de Van Gogh, assenyalant estampes japoneses d'*Ukiyo-E* i destacant-ne la composició, la gamma cromàtica o bé l'estil, evidenciant així com l'avantguarda europea es nodria de fonts que eren clarament orientals sense el mateix reconeixement.

[22] Remet al concepte de "*presa de consciència*" de Freire (1970) i també es pot relacionar amb Eisner (2003) quan defensa el valor de l'art com a eina de foment per la sensibilitat interpretativa i el pensament crític.



Fotografia 76: DC4.IP.13

D'altra banda, també destaca els sentiments oposats i el desengany que poden arribar a experimentar els alumnes amb el "descobriment" de tots aquests referents i amb la posterior reflexió vinculada a aquesta nova manera de percebre les obres. Com bé diu la docent "***En aquests plantejaments l'alumnat se sent una mica estafat, estrany, incomodat***" (DC4.IP.14.B.1), l'alumnat percep que la història de l'art no és l'imaginari hegemònic i eurocèntric pel qual han estat influenciats.

És un punt de partida en el que la docent introdueix una sèrie de preguntes amb una trajectòria secular dins del món de l'art:
La manera que té la docent de dotar a l'alumnat d'una mirada més crítica s'inicia en el següent punt (plec nº15) on la docent exposa: "***Reconéixer… Que l'art parla del seu context. Que l'art mostra aspectes del seu temps de creació***"(DC4.IP.15.A.1). Al llarg d'aquest punt, la docent destaca, especialment, la importància del revisionisme de la història de l'art, centrat en diversos eixos: gènere, estereotips, primitivisme i colonialisme.

El plec exposa que la docent no només transmet els continguts històrics bàsics sinó també el qüestionament que es fa del relat històric a partir del cànon occidental. Un fet a destacar, és com la seva pràctica docent incorpora preguntes obertes i no ofereix les respostes de manera conclusa sinó que busca la reflexió de l'alumnat, activant així processos de reflexió profunda.

Fa dues reflexions on busca desnaturalitzar els relats i els discursos dominants per tal de reconèixer altres maneres de fer i altres cultures: "***Comencem a aplicar la perspectiva de gènere i decolonial***" (DC4.IP.15.A.2), i "*La revisió és anàlisi, és amplia, és diversa*" (DC4 .IP.15.A.3), connectant així amb els principis de l'educació basada en la interculturalitat i la decolonialitat (Gay, 2010; Walsh, 2008).

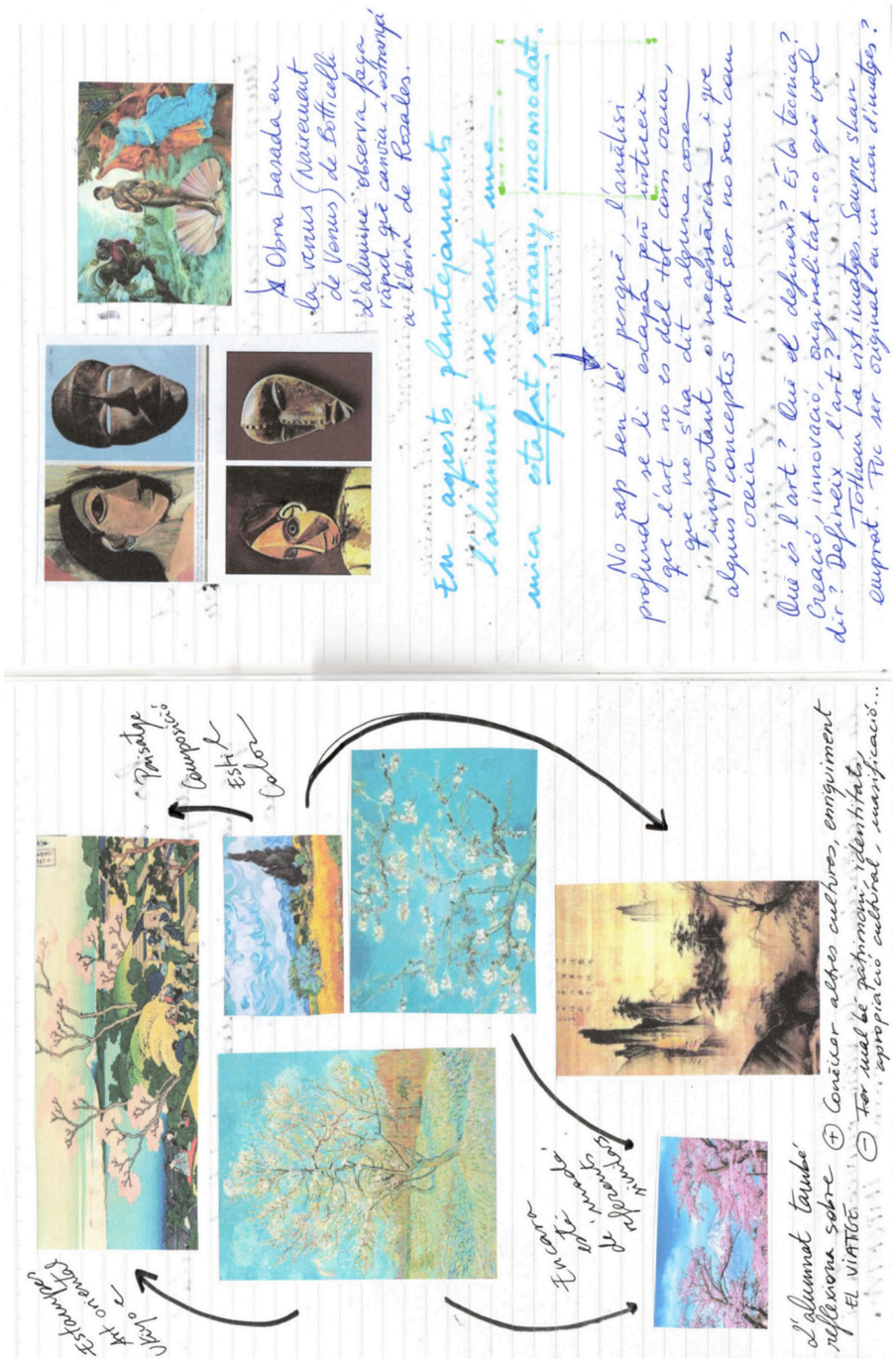
Com que la Marina elabora un procés de mediació cultural molt complex en la que ella intervé des de la representació de continguts visuals i inclou, fins i tot, l'autoreflexió professional, s'ha elaborat

> *Què és l'art? Què el defineix? És la tècnica? Creació, innovació, originalitat… què vol dir? Defineix l'art?*
>
> *Tothom ha vist imatges. Sempre s'han emprat. Puc ser original en un món d'imatges?*
> (DC4.IP.14.B.2)

una taula (Taula 15) que permet comparar i sintetitzar els diferents nivells de mediació cultural en els quals la docent transita i evoluciona durant la seva pràctica docent i que se situen en el camp de la pedagogia crítica i decolonial.

La Marina continua amb la mediació cultural en un nivell força avançat, ja que no només es limita a presentar obres que provenen de diverses cultures i diversos autors sinó que empra les imatges per activar processos crítics i emocionals en l'alumnat.

Primer de tot, la selecció d'obres i artistes que elabora actuen, especialment, sota el tema de les estructures de poder (com en el cas de l'artista Kara Walker a partir de tractar el passat i el pressent a partir del colonialisme i la jerarquia, especialment racial, o bé a partir de l'Olympia de Manet) a partir de la representació racial i la desigualtat de classes. La selecció que efectua no és casual ni tampoc neutra sinó que pretén, concretament, provocar la sorpresa o la incomoditat productiva des del qüestionament de la narrativa eurocèntrica hegemònica.



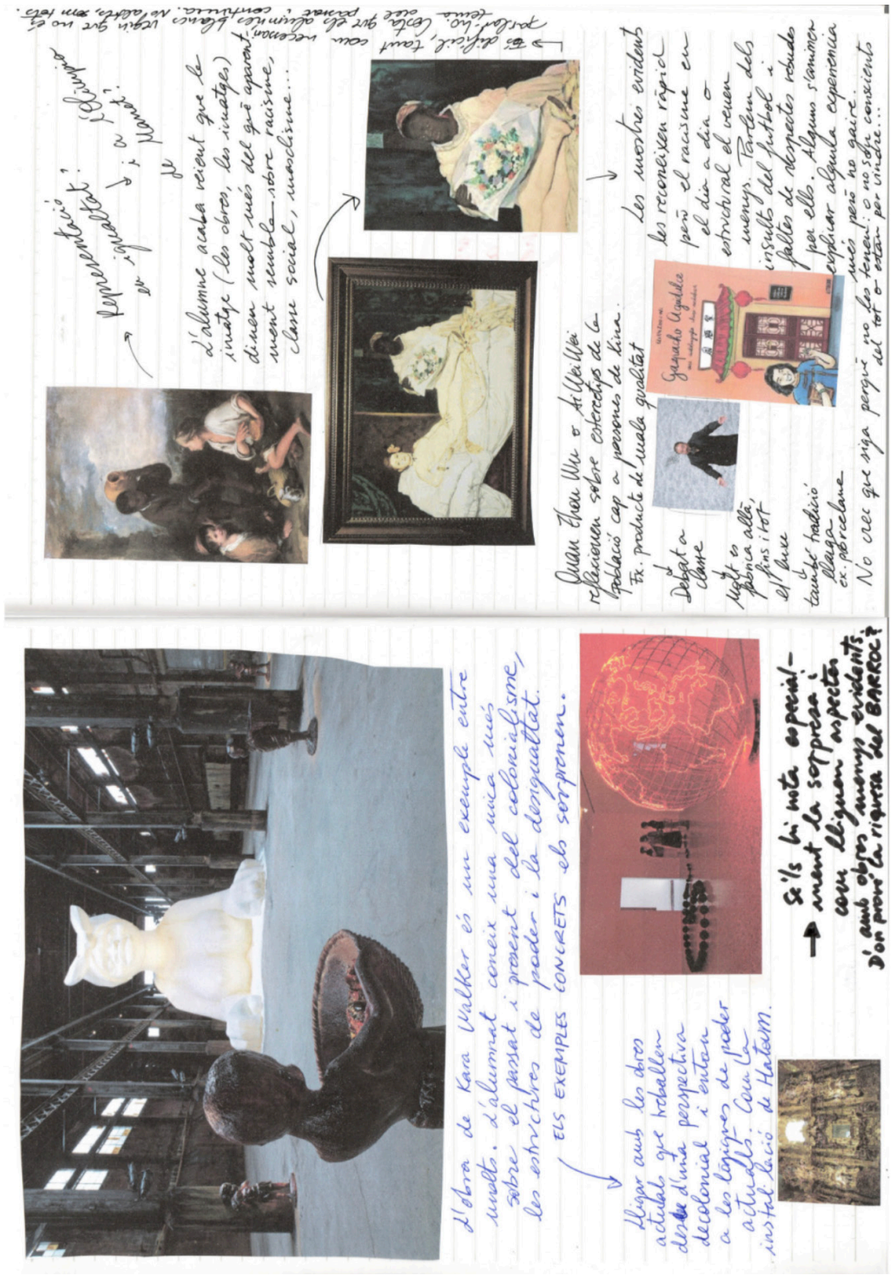
Fotografia 77: DC4.IP.14

Taula 21_Nivells i fases de mediació cultural docent observades en el diari de la Marina (DC4)					
Nivell	**Tipus de mediació**	**Temàtiques observades**	**Accions i estratègies docents**	**Objectius pedagògics**	**Referents teòrics conceptuals**
1	Transmissió del coneixement (Informativa)	-Introducció d'obres no occidentals (art islàmic, japonisme, art africà…)	-Obres en contrast (Botticelli amb reinterpretacions)	-Ampliar currículum i ampliar inclusió	-hooks (1994): Aula oberta i democràtica -Eisner (2003): Art per obrir perspectives
2	Ampliació de genealogies de poder (Contextualitzadora)	-Relació entre obra-context social-cultural-polític.	-Formulació de preguntes obertes	-Visibilitzar genealogies silenciades	-Woodford (2018): Globalitat de l'art -Mignolo (2008) Teoria decolonial -Bhabha (1994) Hibridació cultural
3	Qüestionament de jerarquies existents i desnaturalització (Crítica)	-Criticar sobre la narrativa de la història de l'art occidental. -Apropiacions i invisibilitzacions d'influències culturals -Trobada i tensió intercultural activadora	-Introducció d'estratègies de descentrament cultural	-Desenvolupar pensament crític -Desnaturalitzar jerarquies culturals i artístiques	-Said (1978) Crítica a l'orientalisme -Freire (1970) Pedagogia crítica -hooks (1994) Reflexió sobre privilegis culturals
4	Relacions entre cultures (Dialògica i comparativa)	-Espai per compartir referències culturals -Comparativa d'obres clàssiques, contemporànies o locals -Reflexionar sobre les percepcions visuals diverses de l'alumnat (sensibilitats diverses…)	-Anàlisi visual comparativa entre obres -Connexió amb experiències personals de l'alumnat -Dinàmiques de debat i reflexió -Compartir narratives	-Visibilitzar la diversitat de mirades -Potencial l'empatia cap a la diversitat	-Cohen-Emerique (2013) Negociació cultural -Anzaldúa (1987) "Mestiza consciousness" -Banks (2008) Dimensions de l'educació multicultural
5	Redefinir significats (Transformadora)	-Aplicar perspectiva de gènere, decolonialitat i justícia social a l'aula -Obrir el currículum a altres veus -Qüestionament de rols, poders i privilegis	-Construcció de narratives alternatives -Acompanyament crític de l'alumnat	-Educació emancipadora -Transformació mirada de l'alumnat	-Freire (1970) Pedagogia alliberadora del pensament -Walsh (2012) Pedagogia decolonial -Anzaldúa (1987) Pedagogia des dels marges

Taula 21. Fases de la mediació cultural docent aplicada al diari Marina. Creació pròpia.



Fotografia 78: DC4.IP.15



La Marina continua amb la mediació cultural en un nivell força avançat, ja que no només es limita a presentar obres que provenen de diverses cultures i diversos autors sinó que empra les imatges per activar processos crítics i emocionals en l'alumnat.

Primer de tot, la selecció d'obres i artistes que elabora actuen, especialment, sota el tema de les estructures de poder (com en el cas de l'artista Kara Walker, tractant el passat i el pressent a partir del colonialisme i la jerarquia, especialment racial, o bé amb l'Olympia de Manet) a partir de la representació racial i la desigualtat de classes. La selecció que efectua no és casual ni tampoc neutra sinó que pretén, concretament, provocar la sorpresa o la incomoditat productiva des del qüestionament de la narrativa eurocèntrica hegemònica: ***Se'ls hi nota especialment la sorpresa i com lliguen aspectes amb obres menys evidents. D'on prové la riquesa del BARROC?*** (DC4.IP.16.A.1).

La docent evidencia així com la imatge visual és una eina molt potent de mediació, ja que fa emergir el coneixement i les vivències que potser no sorgeixen en un debat verbal. Entre totes aquestes referències artístiques (també explica com relacionar passat i present amb la instal·lació de Mona Hatoum). Deixa constància de la seva estratègia dialògica, treballant des del descentrament i la negociació cultural (Cohen-Emerique, 2013) i amb la conscienciació freirana (Freire, 1970) on el coneixement es construeix conjuntament i no des d'una sola veu.

A banda, també ho relaciona amb la quotidianitat de l'alumnat, on fa referència als insults racistes al futbol o comentaris que poden identificar els alumnes. La connexió entre obra i experiència personal és fonamental per relacionar el contingut del currículum amb les vivències de l'alumnat i el seu context social, entrant així en processos de reconeixement i identificació, així com desenvolupant un aprenentatge significatiu per a tots ells.

En aquesta última pàgina del bloc 3 (DC4.IP.17.A), la Mireia presenta una reflexió molt potent sobre com es construeix la mirada eurocèntrica i com impacta en les percepcions de l'alumnat respecte a l'alteritat cultural.

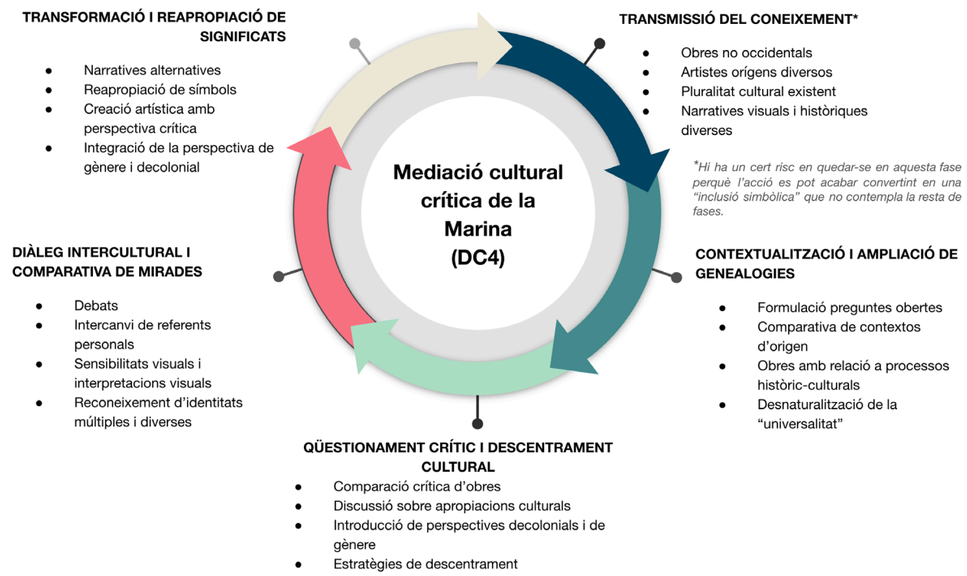


Figura 12: Procés i nivells de mediació cultural crítica de la Marina.

Comença amb la mirada cap a l'alteritat amb la frase "***El menyspreu o la visió cap a l'altre…com el cas d'allò primitiu***" (DC4.IP.16.A.1). Comenta com històricament, tot el que es percep i etiquetat com a "exòtic" o "primitivista" negava el seu valor artístic i la seva complexitat des de la mirada colonial. En aquest punt, l'estratègia docent es fonamenta a partir de la verbalització de les percepcions i associacions culturals que realitza l'alumnat i que denota una mirada colonial molt interioritzada i incorporada en l'imaginari dels adolescents.

Fa servir una frase molt potent que es converteix en el nucli visual de la pàgina: "***Los autènticos griegos del arte del África negra***" (DC4.IP.16.A.2) i on demostra que els discursos actuals també reprodueixen jerarquies colonials. Confronta a l'alumnat amb expressions racistes però subtils, que situen, en aquest cas, la cultura africana "per sota" de l'occidental (perquè es valida posant-la sota de Grècia). En aquest cas utilitza el titular d'un article de Babelia on parla de la cultura Ife fent la comparació amb l'art clàssic i no pas definint-la en la seva plenitud i valor. Per part de l'alumnat es poden adoptar dues postures: primer, l'alumnat racialitzat pot sentir rebuig per l'article i motivació en exposar aquesta jerarquia, criticar-la i tractar l'art africà dotant-lo de valor per si mateix. Segon, l'alumnat es pot sentir incòmode quan es veuen obligats a qüestionar el seu imaginari propi.

Bloc 4. Opinió docent

En aquest bloc del diari artístic, la docent articula la seva autopercepció amb relació a la diversitat cultural a partir del títol del bloc "***Què en penso…Jo docent i la diversitat cultural***" (DC4.IP.17.B) i elabora,



Fotografia 80: DC4.IP.17.A

una recopilació de fortaleses i dificultats que intervenen, a parer seu, en la pràctica educativa.

La primera pàgina del bloc 4 té una llista dividida en dos blocs antagònics (positiu i negatiu) que la docent expressa amb valors matemàtics. Està escrit en color blau, transmetent un to reflexiu i personal, juntament amb el títol, que evidencia que és una autoreflexió identitària.

El primer llistat, el positiu, connecta amb l'enfocament intercultural que formulen Banks (2008) i Nieto (2010) amb la defensa de la diversitat com a font de coneixement i aprenentatge pel desenvolupament professional.

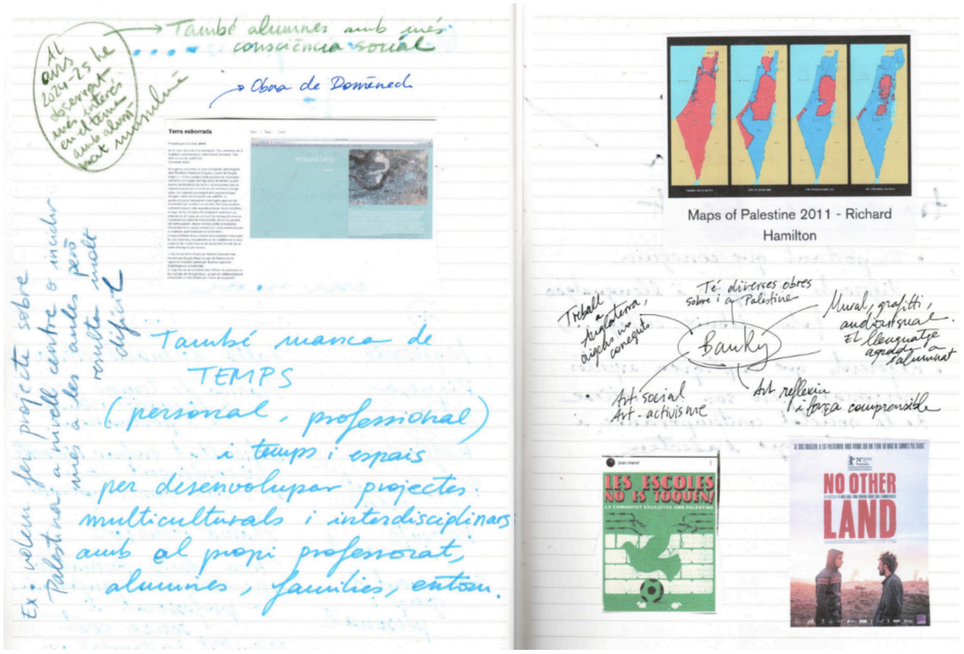
Pel que fa als elements negatius, presenta dificultats que són coherents amb les aportacions de Gay (2010) sobre la necessitat d'una formació intercultural sistemàtica i la crítica de Sleeter (2018) amb la manca de materials curriculars que atenguin realment la pluralitat social actual. La docent projecta en aquesta pàgina la seva responsabilitat personal i l'assumeix, evidenciant la tensió que pot sorgir entre la seva voluntat pedagògica i les limitacions estructurals que existeixen.

Continua la seva opinió docent centrant-se en els obstacles estructurals i formatius que tenen els docents en l'actualitat. Tot i que ella percep, amb anterioritat, el fet de treballar la diversitat cultural a l'aula de manera molt positiva, també identifica els obstacles que li dificulten per dur a terme una pràctica intercultural realment efectiva.

Destaca, principalment, la manca de temps professional i personal per a la formació específica. Aquesta limitació assenyala



Fotografia 81: DC4.IP.17.B



Fotografia 82: DC4.IP.18

directament a la dimensió estructural de la professió docent: el Departament d'Educació no proporciona els espais, el temps ni els recursos adients per poder actualitzar-se o incorporar noves mirades i perspectives culturals a les seves pràctiques.

La docent fa servir una sèrie d'imatges i referències dins d'aquest bloc que actua com a justificació teòrica i pràctica de l'ús de l'art polític com a mediació cultural. En aquest cas, selecciona obres de Richard Hamilton o de Banksy sobre Palestina que posen en relació l'art i el territori – en termes de geopolítica amb el qual es pot sentir identificat una part de l'alumnat– i, n'exposa la intenció com a docent per tal d'abordar-lo des de la sensibilitat visual.

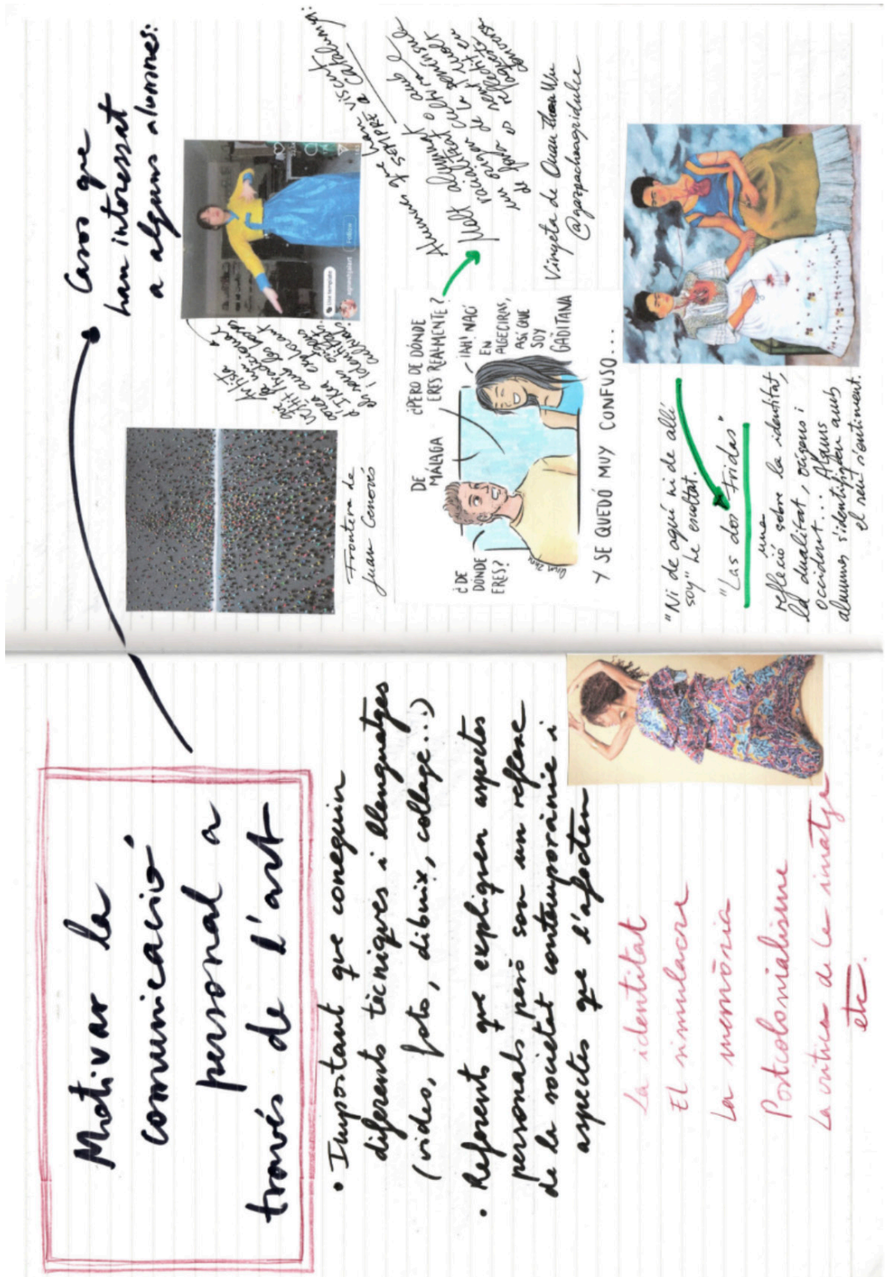
A la reflexió que elabora amb posterioritat, posa el focus en la contradicció que hi ha entre la seva intenció i la capacitat d'aplicació real: des d'una part vol i busca projectes de caràcter alliberador i interdisciplinari, però és conscient de les limitacions institucionals que limiten aquesta implementació del projecte: "*Volem fer projecte sobre Palestina a nivell centre o incidir més a les aules, però resulta molt difícil*" (DC4.IP.18.A.1).

Al següent plec (DC4.IP.19), enceta un tema centrat en la concepció de l'art com a llenguatge mediador entre la subjectivitat i el context. L'ús de processos, tècniques i llenguatges artístics per externalitzar, contextualitzar i negociar amb la mateixa identitat dins d'un espai col·lectiu.

Motivar la comunicació personal a través de l'art

(DC4.IP.19.A.1)

Enllaça diversos exemples i referents com l'obra de Genovés, vinyetes humorístiques i a Frida Khalo amb conceptes com la identitat, la memòria, el postcolonialisme o el simulacre i que a més han interessat particularment al seu alumnat. Aquesta combinació d'obres amb una càrrega col·lectiva (com la de Juan Genovés) i peces de caràcter més iconogràfic com



Fotografia 83: DC4.IP.19



Fotografia 84: DC4.IP.20

la de Khalo, deixa entreveure un l'objectiu que la docent té d'establir ponts entre la dimensió personal i la realitat sociopolítica de l'alumnat, situant-la en el camp de la pedagogia crítica i estètica experiencial: combinant expressió, reflexió i transformació (Eisner, 2002, Dewey, 2008).

Per finalitzar aquest bloc, la docent ens presenta un plec (DC4.IP.20) centrat, especialment, en dos temes: el disseny gràfic (a partir de la iconografia i els pictogrames) i el sentit de la col·lectivitat.

L'exemple que proporciona sobre iconografia per treballar la diversitat a partir de la mediació cultural, se centra a partir de les icones de les portes dels lavabos. Destaca l'ús d'imatges o símbols com a comunicació cultural, que funcionen com a disparadors de significat cultural, obrint així l'imaginari no occidental, fet que permet posicionar altres tipus de narratives visuals dins de l'espai de l'aula (espai hegemonitzat habitualment per referents europeus).

El gest pedagògic que efectua la docent sobre projectar o compartir les mateixes referències visuals connecta amb Anzaldúa (1987) i la frontera, creant un espai limítrof on la identitat es pot compartir o redefinir.

A la pàgina dreta, se centra més aviat en la diversitat com a punt de partida davant de la creació compartida i la reflexió col·lectiva: "***També les cultures s'uneixen per parlar de problemes comuns de punts de vista diferents o cooperant***" (DC4.IP.20.B.1).

Des d'aquest punt de partida, també obre la possibilitat de realitzar projectes col·lectius de temàtica global a partir de referents contemporanis (en aquest cas fa servir l'obra de Smithson i la d'Eliasson), per treballar sobre la reflexió ecològica i el canvi climàtic.

En definitiva, d'aquest apartat es pot entendre que la docent proposa diversos processos de pensament crític, deconstrucció i desnaturalització de certs imaginaris per tal de construir nous significats visuals a partir de codis culturals que ens envolten a la nostra vida diària o abordar problemes comuns des de perspectives diverses, fomentant així, el reconeixement de la interdependència cultural i ecològica.

Aquesta pràctica coincideix amb una metodologia de l'educació artística crítica i intercultural. Hernández (2008) plantejava que l'educació visual havia de capacitar críticament per la lectura de les imatges que circulen dins de la societat on, connectant amb Hall (1997), que la representació no reflecteix el món sinó que el construeix de manera simbòlica.

La postura de la docent, es podria incloure en el que hooks (1994) considera com a *engaged pedagogy*, ja que constantment trenca jerarquies i connecta la seva experiència personal amb debats globals i de l'actualitat.

Bloc 5. Exemples de treballs d'alumnes

En aquest bloc, la docent exposa alguns dels treballs del seu alumnat que reflecteixen una diversitat de propostes artístiques que combinen tant expressió plàstica, com dimensió crítica i experiència comunitària. Queda reflectit com la pràctica artística pot arribar a ser un mitjà privilegiat per treballar qüestions relacionades amb la identitat, la societat i la cultura, afavorint, a la vegada, la inclusió i la participació activa dins de l'aula.

Al plec nº21 (DC4.IP.21) hi ha una sèrie d'imatges que fan referència a activitats i intervencions col·lectives realitzades al pati del centre. Són accions que no tan sols evidencien la capacitat de l'alumnat per expressar-se de manera crítica i visual, sinó que també traslladen el procés creatiu fora de l'espai de l'aula, convertint l'espai comú, en un espai de representació col·lectiva.

D'altra banda, també inclou imatges de produccions visuals a partir de la idea de la cartografia com a metàfora de la identitat i l'experiència personal. Hi apareix la representació autobiogràfica d'un mapa d'Espanya i de França amb relleu tàctil que,



Fotografia 85: DC4.IP.21

com relata el seu alumne/a "*World map és una obra inspirada en la meva experiència pròpia com a immigrant nòmada durant els anys fins que vaig arribar a Sabadell*" (DC4.IP.21.A.1) on ell/a mateix/a fa la reflexió del que suposa la construcció de la seva identitat a partir del desplaçament.

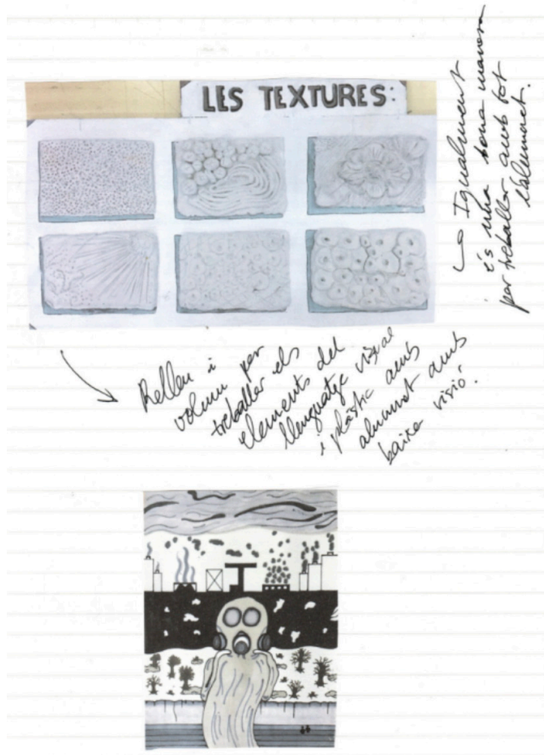
Aquestes pràctiques permeten a l'alumnat explorar i compartir narratives personals, alineant-se així amb Cohen-Emerique (2013), on subratlla la importància d'oferir un espai per les experiències d'aculturació i identitat múltiple dins dels contextos educatius.

També hi recull treballs que es basen en el relleu i la inclusió per als alumnes de baixa visió (DC4.IP.22.A) que es basen en la creació de textures i volums, oferint i reflectint una estratègia pedagògica inclusiva, entenent així, l'art com a llenguatge plural que pot adoptar diversos canals expressius. Està garantint, la participació de tot l'alumnat en l'activitat, diversificant formes de representació, enriquint així l'experiència estètica (Eisner, 2002).

Finalment, inclou una obra reformulada sobre *El crit* d'Edvard Munch, mostrant un paisatge industrialitzat massivament i on la figura principal, duu una màscara de gas, representant, així la reinterpretació crítica d'un referent del patrimoni universal per parlar de la problemàtica contemporània ambiental. S'estableix un diàleg visual entre passat i present, generant un discurs propi per part de l'alumne/a, referent a Mirzoeff (2011), al que anomena com a "*visualitat crítica*".

Bloc 6. Altres diversitats: cos i identitat crítica

En aquest bloc la docent tracta pràctiques i reflexions basades en la diversitat corporal, de gènere, identitària i sexual com a part indissociable de la diversitat cultural que hi ha a les aules, posant de manifest com



Fotografia 86: DC4.IP.22.A

l'alumnat construeix i comunica la seva pròpia identitat a través de llenguatges artístics contemporanis, essent l'art, també un espai per a la resistència simbòlica.

Al plec DC4.IP.23 hi trobem diversos temes. En primer lloc, apareix la reflexió sobre els cànons corporals tradicionals i els ideals de belles on s'evidencia un treball de deconstrucció. Introdueix la venus de Willendorf i un dibuix d'un cos no normatiu que actua com a contrapunt amb els models clàssics i homogeneïtzats de bellesa excloent. La docent revisa críticament el que s'ha representat històricament com a cos humà i com ha tingut repercussions en el present. Cita, també, a Catherin Mcoid i a LeRoy McDermott i la seva investigació sobre el cos de la dona al paleolític superior.

D'altra banda, al plec DC4.IP.24, introdueix referents artístics contemporanis que qüestionen les normes socials creant un espai per a la reflexió i l'expressió personal. Introdueix a Mendieta i a González-Torres com a exemple d'articulació de la seva pràctica a partir de la memòria corporal, l'alteritat, la sexualitat i la vulnerabilitat.

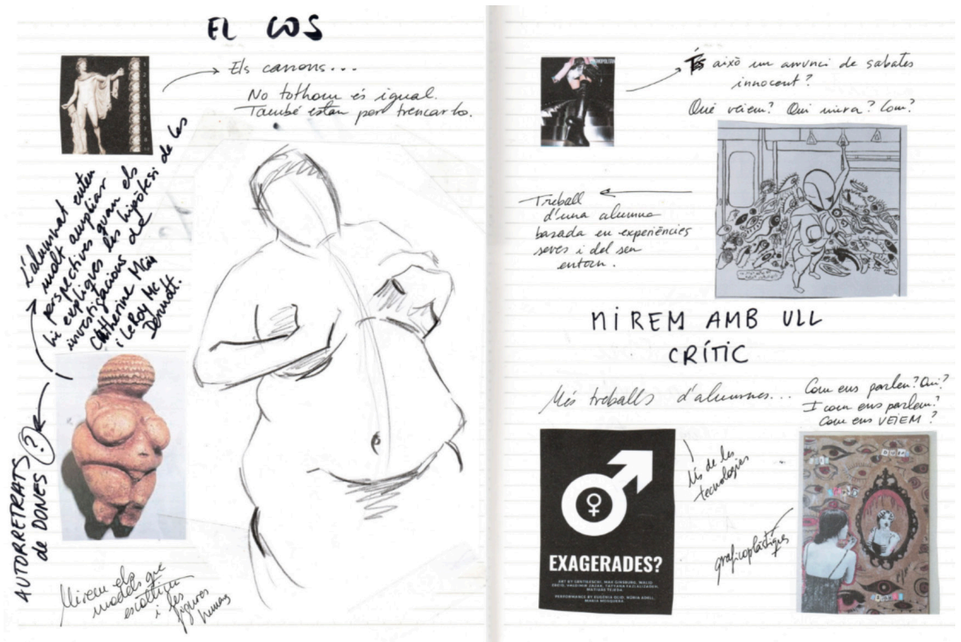
Obrint així la presencia i l'absència del cos, la feminitat, la identitat cultural i el desplaçament. Cita també a @ thebonitachola, una referent contemporània i activitat visual que fonamenta la seva visibilitat a partir de discursos transnacionals, racialitzats i feministes, que poden arribar a connectar amb els imaginaris de l'alumnat i les xarxes socials.

Pedagògicament, la docent inclou aquests referents per desplaçar el relat normatiu per incorporar veus dissidents, queer i racialitzades, ampliant així el marc de referents actuals de l'alumnat.

Bloc 7. Conclusions i reptes

La Marina tanca el seu diari artístic amb l'apartat de conclusions i reptes, on elabora una reflexió profunda i conscient sobre la seva tasca i la seva mirada docent.

Primer, assenyala com a repte la necessitat de tenir un coneixement profund sobre la diversitat i tenir una pràctica docent basada en l'empatia i la reflexió sobre els biaixos i els prejudicis inconscient que pot tenir cadascú, ja que reconeix que porta



Fotografia 87: DC4.IP.23



Fotografia 88: DC4.IP.24

incorporats patrons culturals i ideològics adquirits. Defensa que ser conscient de l'existència i la reflexió d'aquests patrons, treballant des de la diversitat, implica qüestionar-los per tal de crear espais més rics i equitatius.

Està fent un exercici d'autoconsciència i autoreflexió molt alineat amb Cohen-Emerique (2013). Acceptar i identificar el propi xoc cultural, reconeixent que condiciona la seva pràctica i la seva manera de relacionar-se amb l'alumnat és el primer pas per a la mediació intercultural.

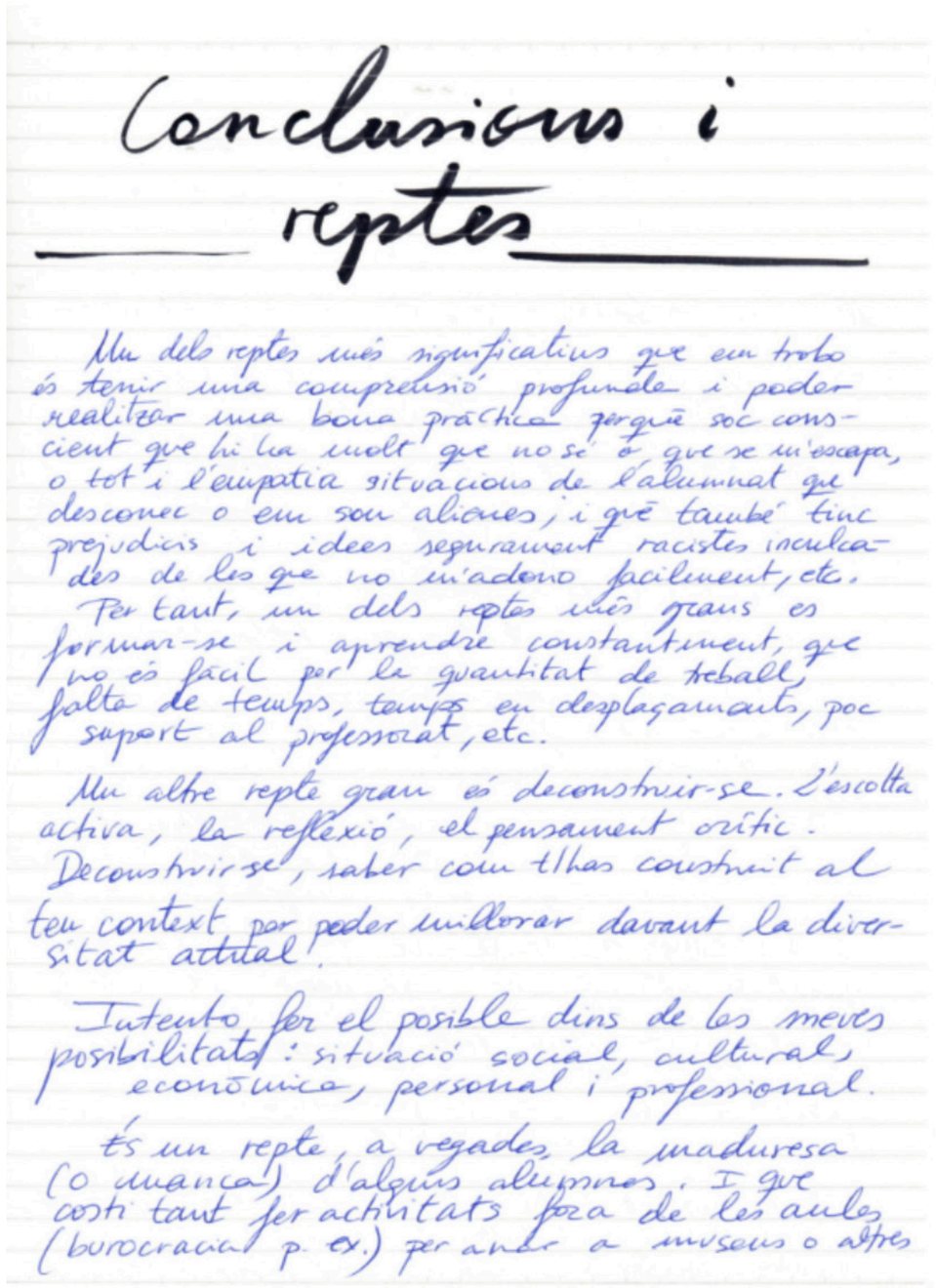
També exposa les dificultats estructurals que configuren la professió docent actual: la manca de temps, molta càrrega de treball, falta de suport institucional, la ràtio d'alumnes i el poc marge per a la formació contínua, coses que ella considera que li limiten la capacitat de transformació pedagògica, tot i tenir interès i voluntat de millora. Tot i això, aquesta idea és crucial per entendre que la mediació cultural no depèn només de la voluntat individual del docent, sinó que calen suports sistèmics per poder dur-la a terme.

Com a segon repte que exposa, hi ha la importància que té la responsabilitat de desconstruir-se com a docent, a través de l'escolta activa i el pensament crític, connectant amb Freire (1970) i amb hooks (1994), on la pedagogia crítica defensa una educació no-neutra on el docent també aprèn i es transforma.

També exposa la frustració docent davant de situacions provocades per l'alumnat que no escolta o no segueix les activitats proposades, però llança un missatge esperançador quan diu:

> *A vegades, et sents amb frustració, trist, amb poca esperança quan no treballen amb tu o no escolten, i d'altres passa una bona activitat i tens il·lusió, ganes, i esperança en l'art i l'educació per generar canvis a millor.*
> (DC4.IP.26.B.1)

Finalment, elabora una cloenda presentada com a un gest simbòlic i afectiu que tanca tot un procés reflexiu i pedagògic molt profund. El títol "**agraïda**" sintetitza i resumeix per complet el sentiment de reconeixement mutu i de vincle emocional que s'estableix entre la docent i el seu



Conclusions i reptes

Un dels reptes més significatius que em trobo és tenir una comprensió profunda i poder realitzar una bona pràctica perquè soc conscient que hi ha molt que no sé o que se m'escapa, o tot i l'empatia situacions de l'alumnat que desconec o em son alienes, i què també tinc prejudicis i idees segurament racistes inculcades de les que no m'adono fàcilment, etc.

Per tant, un dels reptes més grans es formar-se i aprendre constantment, que no és fàcil per la quantitat de treball, falta de temps, temps en desplaçaments, poc suport al professorat, etc.

Un altre repte gran és deconstruir-se. L'escolta activa, la reflexió, el pensament crític. Deconstruir-se, saber com t'has construit al teu context per poder millorar davant la diversitat actual.

Intento fer el possible dins de les meves posibilitats: situació social, cultural, econòmica, personal i professional.

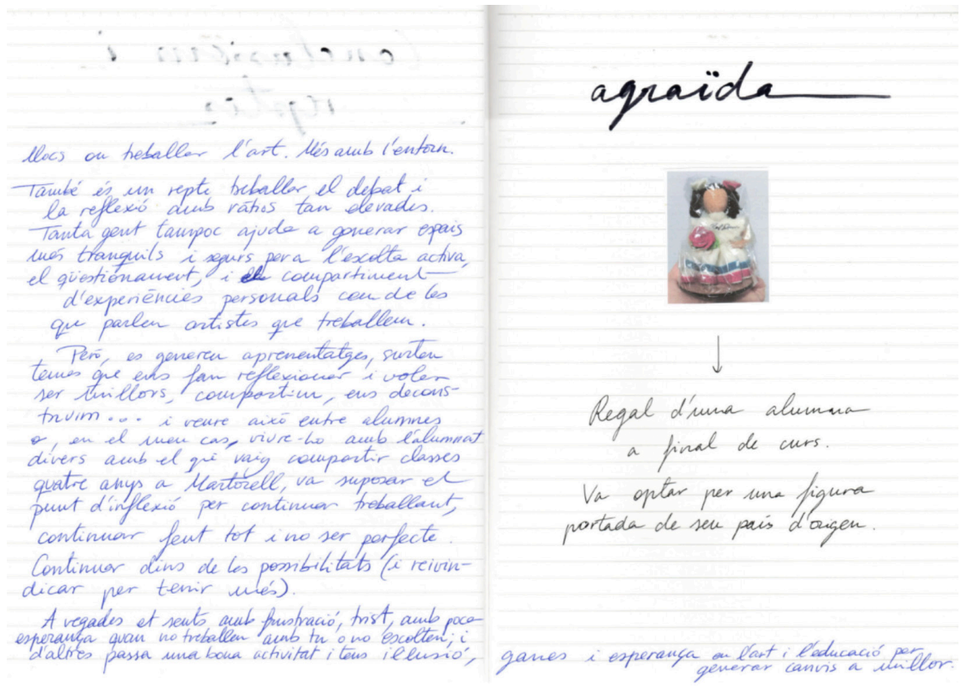
És un repte, a vegades, la maduresa (o manca) d'alguns alumnes. I que costi tant fer activitats fora de les aules (burocràcia p. ex.) per anar a museus o altres

Fotografia 89: DC4.IP.25.B

alumnat. La fotografia mostra el regal d'una alumna, una nina d'estètica sud-americana, que suposa un gest completament conscient en ser una figura procedent del seu país d'origen, convertint-se així en un símbol de reconeixement i pertinença cultural, connectant pràctica amb identitat personal i col·lectiva.

El fet d'escollir un element cultural propi es pot entendre com a un acte de reafirmació identitària per part de l'alumna, formant així un intercanvi simbòlic i cultural on fer valdre l'espai relacional que es crea a través de la pràctica artística i la pràctica pedagògica.

Per tant, la pàgina final (DC4.IP.26) no només actua i funciona com a tancament narratiu del diari, sinó que evidencia l'impacte emocional i identitari que sorgeix de la construcció de vincles significatius a l'aula.



llocs on treballar l'art. Més amb l'entorn.
També és un repte treballar el debat i la reflexió amb ràtios tan elevades. Tanta gent tampoc ajuda a generar espais més tranquils i segurs per a l'escolta activa, el qüestionament, i el compartiment d'experiències personals com de les que parlen artistes que treballem.
Però, es generen aprenentatges, surten temes que ens fan reflexionar i voler ser millors, compartir-ne, ens deconstruïm... i veure això entre alumnes o, en el meu cas, viure-ho amb l'alumnat divers amb el què vaig compartir classes quatre anys a Martorell, va suposar el punt d'inflexió per continuar treballant, continuar fent tot i no ser perfecte. Continuar dins de les possibilitats (i reivindicar per tenir més).
A vegades et sents amb frustració, trist, amb poca esperança gran no treballen amb tu o no t'escolten, i d'altres passa una bona activitat i tens il·lusió,

agraïda

↓

Regal d'una alumna a final de curs.
Va optar per una figura portada de seu país d'origen.

ganes i esperança en l'art i l'educació per generar canvis a millor.

Fotografia 90: DC4.IP.26

8.4.Discussió

A través de l'anàlisi dels quatre diaris es pot observar com la diversitat cultural, social i epistemològica no és un element circumstancial dins del sistema educatiu, sinó que és una condició estructural de la docència actual contemporània. Les docents participants fonamenten la seva pràctica a partir d'identitats i contextos molt heterogenis que, a més a més, condicionen les seves experiències professionals i les seves decisions pedagògiques.

Tanmateix, la diversitat cultural de les aules, sovint xoca amb les estructures homogeneïtzadores actuals que busquen estandarditzar i uniformitzar els coneixements i les formes d'aprenentatge de l'alumnat. Els diaris evidencien com, tot i el discurs oficial d'inclusió del Departament d'Educació, es continua operant sota lògiques de control que limiten la possibilitat de reconeixement de l'altre en la seva singularitat.

La identitat docent com a procés dinàmic i relacional

L'anàlisi dels quatre diaris artístics mostra que la identitat docent emergeix a través d'un procés complex de construcció permanent, influenciat per les interaccions socials, culturals i institucionals que el conformen i a la vegada, el tensionen. No es tracta d'una essència fixa o un conjunt estable de rols, si no que la identitat docent es configura a partir d'un procés completament narratiu, on la docent es diu a si mateixa, escriu, il·lustra o performa.

En el cas de la Laura, construeix la seva identitat des d'una posició de resistència crítica davant dels discursos ideològics excloents, on es veuen potenciats per l'arquitectura física del centre educatiu i la presència de símbols d'odi. Aquests elements esdevenen metàfores del sistema educatiu com a espai de confrontació política però també ètica i moral. La docent se situa com a testimoni actiu, com un agent d'oposició simbòlica, visibilitzant les injustícies que sovint es veuen invisibilitzades pel discurs oficial. Al seu diari expressa amb molta claredat com els elements i les condicions materials interactuen amb les identitats i les pràctiques educatives.

La seva pràctica educativa artística pot entendre's com una forma de pedagogia descolonial: una pràctica que es qüestiona les jerarquies del coneixement (Walsh, 2012) i reivindica la pluralitat cultural, de llenguatge i d'emocions. A través del diari,

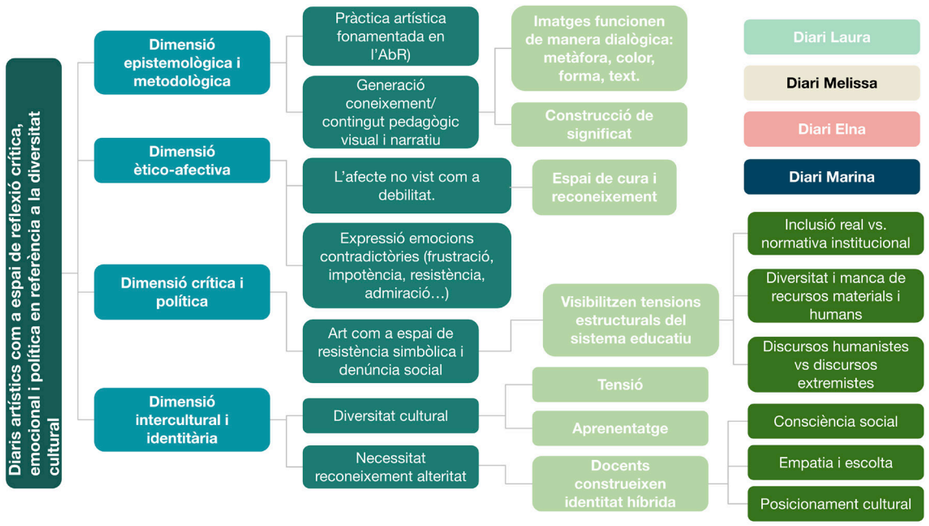


Figura 13: Esquema resum de la discussió general basada en els diaris artístics. Autoria pròpia.

denúncia, però també proposa: de l'espai hostil en treu un espai de resistència per defensar altres maneres de conviure.

Tanmateix, la Melissa configura la seva identitat a partir de la pedagogia humanista basada en la memòria, on a partir de la fotografia, mostra el relat dels objectes familiars i la narrativa de l'alumnat es converteix en una manera d'articular un espai pel reconeixement. Es posiciona com a facilitadora, mediadora i cuidadora de la memòria. El seu marc de treball, no és des de la denúncia, sinó des de la construcció d'espais de trobada.

L'Elna, en canvi, explicita un posicionament autocrític i reflexiu, on el seu diari posa en primer pla la mateixa vulnerabilitat com a docent i el seu procés de deconstrucció de prejudicis a través de metàfores i composicions simbòliques.També reconeix els seus límits quan es representa emergint de les "aigues del desconeixement".

El reconeixement del desconeixement com a espai pedagògic connecta amb la proposta de hooks (1994) i de Freire (1999) on el docent mostra interdependència: no és només transmissor sinó que també és aprenent.

Finalment, la Marina ofereix una mirada més relacional de la identitat docent, on percep l'aula com a organisme viu i on la pràctica artística és recíproca i molt complexa. El seu diari es desplega a partir d'un relat sobre la fragilitat institucional, el desgast emocional i la necessitat d'una mirada sistèmica sobre l'educació artística.

El seu relat visual i textual es basa en una lucidesa crítica de la seva veu introspectiva i honesta, sense caure en la queixa, sinó que construeix una narrativa de revisió crítica sobre la diversitat cultural a l'EPVA desenvolupant, així, una pedagogia de la introspecció com a forma d'autoanàlisi crítica on es qüestiona constantment el significat d'ensenyar o el motiu de fer-ho.

En definitiva, els quatre diaris fan visible que la diversitat cultural està relacionada amb la identitat docent i com s'articula entre el que és personal i el que és polític, el que s'ensenya i el que es viu, conjuntament amb la reflexivitat artística com a forma de sostenir-se professionalment.

Les docents converteixen l'expressió artística reflexiva en una manera d'autoafirmar-se de manera professional i ètica, com a manera de resistir davant la despersonalització institucional i amb l'ànim de reafirmar el valor humà de l'educació.

Sobre les metàfores visuals com a llenguatge i pensament pedagògic

En tots els diaris, la metàfora visual es converteix en una estratègia fonamental per narrar experiències, convertint-les així en dispositius de pensament i en eines per processar emocions i per fer visibles allò que sovint queda invisibilitzat dins de l'institut.

L'ús del recurs de la metàfora connecta amb el dispositiu de coneixement d'Eisner (2003), que genera relacions inesperades i de construcció de significats i, a la vegada, connecta amb Dewey (1934/2018) sobre com l'art pot esdevenir com a forma de pensament complex i sensible.

A través de diversos llenguatges (fotografia, collage, pintura...), les docents troben la seva pràctica en una metodologia de recerca i reflexió. Hi ha múltiples metàfores visuals a cada diari (l'aigua com a fluïdesa de l'Elna, el color com a denúncia de la Laura, els objectes com a memòria de la Melissa i la fragmentació com a resistència de la Marina) que construeixen estratègies simbòliques per narrar i entendre millor l'experiència educativa i com es relaciona amb la diversitat cultural. En aquest cas, el procés té una dimensió afectiva i terapèutica on estan canalitzant el malestar, l'angoixa, el desgast a través de diversos actes artístics que no només expressen o representen sinó que també restauren, donant forma al caos.

Tensions estructurals institucionals: el discurs i la realitat

La tensió que sorgeix entre la complexitat del context cultural de l'alumnat i la rigidesa institucional, es veu manifestada en l'experiència quotidiana de les docents: burocratització desmesurada, les ràtios i els baixos recursos, la invisibilització de les arts com a llenguatge educatiu —tot i la resistència i la tenacitat del professorat d'EPVA a què això succeeixi– i la necessitat de produir resultats mesurables. En tot aquest context és, així doncs, com la diversitat de tots els àmbits, passa de ser una riquesa per convertir-se en un repte constant on les docents troben en la pràctica artística una forma de restituir la pluralitat i la diversitat com a valor pedagògic.

A través de les seves idees i creacions dels diaris, les professores fan emergir una consciència sistèmica: la necessitat de repensar l'educació artística com a espai de mediació cultural, basada en la justícia epistèmica.

L'Educació Visual, Audiovisual i Plàstica com a pràctica de mediació intercultural

L'EPVA es representa dins dels quatre diaris com a una pràctica de mediació intercultural i simbòlica on l'art és un llenguatge en comú que permet generar diàleg i transformació entre els subjectes que hi participen en diferents realitats culturals, socials, lingüístiques, etc.

Com a potencial dialògic, es manifesta la capacitat artística per integrar emocions, reflexions i experiències corporals de l'alumnat, on les docents activen processos de pensament crític per connectar dimensions vitals que el currículum ignora, en moltes ocasions.

Per tant, l'EPVA no és només una matèria sinó que és una manera de ser i d'aprendre del món. De fet, aquesta visió coincideix amb Dewey (1934/2008) i la idea que l'art és quelcom integral i amb Freire (1993) amb una pràctica humanitzadora. Amb els diaris, es demostra el potencial de l'art i de la matèria per ser una metodologia de recerca educativa molt vàlida, capaç de construir coneixement des de la diversitat, tant la interior com la relacional.

A més a més, permet visibilitzar històries, emocions i sabers dels marges i que poden ser exclosos del discurs oficial, creant així un espai de reconeixement mutu.

Resistència i persistència: la lectura política del contingut dels diaris

Els quatre diaris també es poden interpretar en clau de la pedagogia de la resistència quotidiana, ja que no s'expressa una resistència de confrontació directa, sinó que s'empra la persistència serena i el compromís amb el sentit de la tasca educativa.

Tenen una diversitat de gestos que il·lustren com educar en la diferència, en la diversitat, és un acte radical i profundament polític perquè aposten per tenir una visió esperançadora i positiva de la convivència multicultural en una societat amb creixents discursos contraris a la diversitat.

hooks (1994) ja defensava als anys noranta el fet que ensenyar des de la llibertat implicava també desobeir la lògica que es produeix amb la submissió, que era important reivindicar la presència, la veu i l'emoció dins del procés educatiu com a part essencial. Les docents, a través de la resistència, la lucidesa i el pensament crític, fan precisament aquesta desobediència.

Finalment, la diversitat emergeix dels diaris artístics, no dins d'una categoria a gestionar pel professorat, sinó més aviat com a una condició ontològica i política de la docència contemporània, viscuda des de la memòria i des de la creació.

Pensar en la pràctica a través de les arts i l'acte de crear és una manera de situar-se i habitar en la diferència, en l'autoreconeixement, així com en el reconeixement dels altres.

8.5.Conclusions de la fase dels diaris artístics d'aula

La incorporació de la metodologia d'*Arts-based Research* a partir dels diaris artístics com a element de l'anàlisi qualitativa ha aportat un clar valor afegit en la singularitat i la profunditat de la recerca.

Amb aquesta metodologia s'ha pogut accedir a les dimensions més difícils de captar i d'interpretar amb metodologies tradicionals, obrint un espai completament simbòlic i expressiu on les docents participants han pogut reflexionar críticament sobre la seva pràctica docent, però també sobre tots els fils que conformen el teixit de la seva definició com a professional: la identitat i les percepcions respecte a la diversitat cultural a l'aula on el corpus de coneixement es basa en les seves reflexions i imatges, que transcendeixen de les experiències particulars, repensant la docència com a pràctica situada, afectiva i política.

A més a més, l'aplicació de la metodologia de l'A*bR*, juntament la validació el procés *TQF* i el *member check*, també ha garantit una aproximació ètica i contextualitzada de les interpretacions del diari. Posant èmfasi en la triangulació amb la resta d'instruments que formen part de la recerca, per reforçar-ne el rigor, la coherència i la fiabilitat.

Però en aquesta fase, no tan sols s'han descrit pràctiques i percepcions sinó que, a través de l'exercici de l'elaboració també ha servit per generar un espai d'autoreflexió per a les docents, consolidant el diari com a una eina molt potent de recerca i de desenvolupament professional, des d'una visió més humana i creativa, pròpia de l'assignatura de l'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual.

La lectura conjunta dels quatre diaris artístics de les docents participants permet afirmar que la diversitat cultural és molt més important i rellevant que no pas només una característica contextual de les aules: és una condició estructural i epistemològica de l'educació artística a Catalunya.
Per tant, la diversitat cultural que es plasma als diaris no és només quelcom que s'introdueix a l'aula per part de l'alumnat, sinó que és un element que reconfigura el paper del docent, els seus valors i la manera d'entendre l'acte educatiu. La recerca evidencia tres fets que la diversitat provoca i influeix en la identitat docent:

- Presa de consciència de la mateixa posició cultural i ideològica.
- Necessitat d'aprendre a escoltar i a habitar en la diferència sense intentar contenir-la ni domesticar-la.
- Construcció d'una pedagogia de la interdependència i del reconeixement mutu.

El primer gran resultat de la recerca proporcionat per la fase dels diaris, és el primer canvi conceptual de la diversitat cultural entesa com a element a gestionar o a incloure, per dirigir-se més en una noció relacional i subjectiva. Les docents mostren com la diversitat no només es redueix amb la procedència, la llengua o la religió, sinó que travessa les relacions humanes i educatives. La manera de mirar és situar-se davant de l'altre a partir d'un descentrament epistemològic.

El canvi de mirada connecta directament amb la proposta de Walsh (2008, 2012) i la interculturalitat crítica, entenent la diferència no com una coexistència d'una suma cultural, sinó més aviat com a un espai de disputa i de creació col·lectiva. Les docents no treballen des de la diversitat sinó que la viuen, la negocien, la pateixen i la celebren, reconeixent el caràcter històric i desigual de les relacions culturals que es produeixen dins del centre.

La diversitat cultural se situa en una categoria de coneixement, d'experiència, de trobada i d'interdependència, no com a transmissió de continguts, demostrant així una responsabilitat ètica, on la diversitat deixa de ser un cúmul d'elements externs per ser un principi d'aprenentatge.

El següent element clau és com la

diversitat s'expressa de manera visual i simbòlica convertint la pràctica artística en un llenguatge intercultural que permet explicar el que pot quedar exclòs del discurs educatiu: el dolor, la migració, la contradicció, la memòria, etc. La dimensió connecta amb Dewey (1934/2008) i amb Eisner (2003) on l'art és una forma de pensament molt complexa. És el llenguatge en comú per fomentar situacions de diàleg, reconciliació i reconeixement de diferències.

D'altra banda, les docents consideren important situar la cura i la responsabilitat com a valors centrals per sostenir la seva pràctica docent respectuosa amb la diversitat dins de l'aula, connectant amb la idea de Noddings (2005) i l'educació com a pràctica de la cura i la presència, configurant una educació que exigeix temps, escolta activa i proximitat, no sempre presents en les dinàmiques institucionals.

Les docents reconeixen que per treballar amb la diferència, primer s'ha d'acceptar la mateixa vulnerabilitat i reconèixer els límits de cadascun (per exemple, reconeixent la falta de formació, el temps, etc.). Reflecteixen que no es pot abordar la diversitat des del control sinó des de l'ètica relacional, amb el docent com a subjecte actiu, sensible i reflexiu.

Per tant, amb les experiències analitzades, la recerca ofereix tres aportacions principals a la recerca:

- **Epistemològica:** el valor de la pràctica artística com a forma de coneixement i com a metodologia per comprendre la diversitat cultural des de dins.

- **Pedagògica:** un model de docència basat en la interdependència recíproca, la cura, la reflexibilitat i amb capacitat d'articular una pluralitat cultural real de les aules.

- **Política:** el paper transformador de la docència, on hi ha una necessitat irrefutable de polítiques educatives que reconeguin la diversitat com a condició vital.

Per acabar, la diversitat cultural tal com es plasma en els diaris artístics, és una condició de la docència contemporània on es genera un espai de trobada, de tensió i també de creació.

Els relats de les docents demostren que educar en diversitat no és aplicar una fórmula o una metodologia basada en la inclusió sinó que és més aviat, ser, ocupar i posar en pràctica una ètica relacional[22] Biesta, 2017), on reconèixer les mancances de coneixement, i transformar-los en aprenentatge compartit amb l'alumnat. La pràctica artística és, per tant, una metàfora del que hauria de ser l'educació: escolta i transformació.

Cal entendre la diversitat, no només com a realitat cultural obvia que s'ha de respectar, sinó també com a una manera d'existir pedagògicament, amb compromís relacionat amb la pluralitat i amb la necessitat d'un centre educatiu divers, sensible i just.

[22] *Entesa com a procés en el que el subjecte emergeix en relació als altres. Per tant, la subjectivitat no es construida de manrea autònoma sinó que es configura a partir de la interacció i la trobada amb l'altre.*

Part IV

Conclusions generals de la recerca

- **CAPÍTOL 9.** DISCURSOS I TIPOLOGIES

Capítol 9.

DISCURSOS I TIPOLOGIES

9.1. Síntesi dels avenços

En aquest capítol de cloenda es presenta una interpretació global dels resultats interrelacionats de les tres fases de la recerca (qüestionari, entrevistes i diaris artístics de l'aula) i que té per objecte integrar tots els avenços per tal d'identificar els discursos del professorat d'EPVA que emergeixen sobre la diversitat cultural. L'ús de la triangulació dels tres instruments ha permès contrastar els resultats tot evidenciant les convergències i les divergències, així com la complexitat pròpia de la diversitat de discursos docents.

Els resultats de la fase 0 de la recerca, centrada en la recerca documental, han servit de marc teòric i conceptual per tal d'ubicar i relacionar la informació extreta de les fases posteriors i dotar-les de coherència, rigor i fiabilitat.

Sobre els resultats de la fase del qüestionari, es pot destacar com el col·lectiu docent participant és conscient del pes de la diversitat cultural a l'assignatura, però també posa en relleu que encara hi ha inèrcies tradicionals i hegemòniques.

Una proporció significativa de professors i professores d'EPVA que han participat en la recerca manifesta que és conscient sobre la importància de la matèria per educar a l'alumnat amb pensament crític i sensibilitat amb el món que els envolta, més enllà de posicionar-se com a simples consumidors visuals. Aquest esperit reivindicatiu amb referència l'assignatura, que es percep com a menystinguda en l'estructura institucional educativa, reforça la seva identitat reivindicant el valor pedagògic de l'art en la formació de l'alumnat.

Tanmateix, l'enquesta també revela que les pràctiques centrades en el relat tradicional i eurocèntric, centrat en referents occidentals, encara és majoritari, tot i que es tingui la intenció d'ampliar de forma parcial la visió de l'alumnat, fet que es tradueix en la persistència d'una mirada continuista de base eurocèntrica i androcèntrica en l'educació artística, observant unes dificultats estructurals que impedeixen la introducció, de manera completa, de perspectives decolonials, interculturals i interseccionals a l'aula.

Els docents, però, també destaquen els beneficis educatius que suposa incorporar referents artístics no europeus per ampliar els horitzons de l'alumnat, defugir dels prejudicis i introduir nous coneixements, estils o tècniques que puguin enriquir l'aprenentatge, tot i que aquestes iniciatives se centren més aviat en àmbits concrets com la diversitat de gènere, que és incorporada de manera notable, mentre que la diversitat d'origen o ètnica, rep molta menys atenció.

Sobre la formació, la majoria atribueix el seu coneixement sobre diversitat cultural a l'autoformació i a agents que no formen part de l'àmbit educatiu o universitari sinó de l'àmbit cultural, evidenciant, també una mancança en la formació inicial i permanent dels docents. Aquest fet demostra que la sensibilitat intercultural parteix de la iniciativa i interès personals del professorat i no de la formació pedagògica formal.

La fase d'entrevistes amb perspectiva qualitativa, complementa i aprofundeix en els resultats d'una part dels enquestats, aportant així matisos de perspectives, vivències i experiències de set docents. Els resultats de les entrevistes apunten que hi ha un compromís generalitzat per part del professorat participant en la recerca amb la inclusió en la seva pràctica educativa subscrivint, en la totalitat, la importància de reconèixer i integrar la pluralitat cultural a l'EPVA, tot i que cal esmentar que la manera d'entendre i aplicar aquesta inclusió pot variar segons la docent. Hi ha una heterogeneïtat de visions i enfocaments on hi ha professores que adopten una actitud oberta, col·laborativa i per l'altra una posició més ambivalent i conservadora, tot i que ambdós tipus expressen bona voluntat, evidencien estereotips no conscients o una certa confiança en tractar la interculturalitat. La diversitat interna de discursos docents a les entrevistes, subratlla la necessitat d'una formació i preparació específica, centrada

en didàctica i pedagogia de les arts centrada en la interculturalitat i, a més a més, també hi ha la manifestació expressa de la necessitat de formació per part de les mateixes docents.

Els obstacles estructurals amb els quals topen les professores també es manifesten en les entrevistes. Un currículum genèric, sense orientacions clares, la sobrecàrrega burocràtica, les ràtios elevades o la manca de recursos, sumada a la poca visibilitat de les arts, dificulten una planificació efectiva de projectes centrats en la diversitat cultural. A títol individual, el professorat ha d'autogestionar materials, metodologies i estratègies per diversificar els referents culturals a classe, essent així un esforç extra sumat a la tasca docent, que no és reconegut ni amb el suport del sistema.

Per tant, la tensió és evident: els objectius interculturals dins del discurs institucional europeu i la realitat a l'aula no coincideixen. Tot i això, a través de les entrevistes es confirma que el professorat involucrat té una actitud resilient envers les limitacions i continuen buscant estratègies per implementar nous referents i connectar amb les cultures presents a l'aula.

Cal remarcar, també la feminització del discurs en la recerca, ja que un aspecte destacat d'aquesta fase i de la posterior, és la participació femenina com a absoluta, activa i compromesa. La manca de la perspectiva masculina invita a reflexionar sobre com es pot involucrar més als docents en la visió interseccional de l'EPVA com a transformadora i necessària dins de l'ensenyament artístic.

Finalment, la fase dels diaris consolida i complementa els resultats de les fases anteriors i a més proporciona una mirada més reflexiva, profunda i holística de la recerca. L'anàlisi de quatre diaris creats per quatre docents participants, demostra que la diversitat cultural no és un element a tractar com a una anècdota o extern al procés d'aprenentatge sinó que és una condició intrínseca de la docència contemporània, basant-se en la realitat social, cultural i epistemològica.

La interculturalitat impregna la identitat i la pràctica docent on el que és personal es fusiona amb el que és polític, per tant, les docents exploren la seva pròpia experiència a l'aula fent visibles les dinàmiques ocultes en el discurs oficial. L'ús de metàfores visuals ha estat central en els diaris, com per exemple l'aigua, els colors, certs objectes o la fragmentació com a resistència. El discurs centrat en metàfores permet que les participants puguin exposar i processar tensions, contradiccions i emocions fruit de la seva experiència professional amb la diversitat cultural a l'aula.

Per tant, els diaris es posicionen com a dispositius de pensament de dimensió creativa, ja que no només documenten situacions sinó que permet que les docents elaborin i ressignifiquin vivències, canalitzant-les per transformar-les en reflexions sobre les seves pràctiques educatives.

En un context en què la burocràcia, la rigidesa de certes normes del centre o els elements arquitectònics poden contradir els valors d'inclusió, la diversitat pot no percebre's com a una riquesa i esdevenir un repte constant on s'exigeix al professorat un esforç addicional de mediació. Per evitar que aquesta diversitat cultural no quedi silenciada o caigui en el folklorisme s'instal·la en les professores participants una resistència quotidiana, sense confrontar-se amb el sistema, però oferint resistència subtil i contínua, amb petits canvis significatius per generar diàleg i contrarestar narratives excloents.

Els quatre diaris artístics il·lustren un espai de mediació intercultural, però també simbòlica, on l'art actua com a llenguatge connectant realitats diverses i fomenta el diàleg constant. En definitiva, es demostra el potencial de l'art i de l'educació artística com a pràctiques de reflexió crítica i transformadora vinculades a l'educació intercultural, construint coneixement des de la diversitat i els marges del discurs dominant on la diversitat cultural no és

una realitat a "gestionar" sinó que és un compromís pedagògic que requereix reconèixer la pluralitat i la lluita per un espai just i equitatiu.

A partir de la unió i integració de tots els resultats i la informació obtinguda en les quatre fases (també del marc teòric fruit de la fase documental), és possible delinear dos grans perfils emergents dels docents amb relació a la diversitat cultural a l'EPVA, però en termes generals (Taula 13): el dicsurs crític-intercultural i compromès i, el discurs tradicional-ambivalent.

Cal especificar que el grau d'incorporació de la interculturalitat no és binari, és a dir, els dos perfils recollits a la taula (Taula 13) es consideren com a casos extrems i polaritzats, ja que hi ha tota una gradació de casos i discursos intermedis. És per aquest motiu que s'ha elaborat un eix (Figura 14) de gradació de posicionaments discursius que permet entendre i identificar com el professorat conceptualitza, representa i opera amb la diversitat cultural en la seva pràctica educativa centrada en les arts.

Com s'ha esmentat amb anterioritat, l'objectiu d'aquesta gradació no s'ha d'entendre com a una classificació rígida sinó que són un conjunt de posicionaments ideològics, pedagògics i epistemològics que reflecteixen, en diversos nivells de consciència crítica, implicació institucional i transformació curricular.

La base teòrica fonamental, el DTBS (*Diversity Teaching Belifs Scale*) de Thijs et al. (2024), el model de *Cultural Awareness* de Nieto (1992) i Wurzel (1988), es reflecteix una diversitat de situacions i contextos professionals que li donen matisos a aquests perfils, tot i que les divergències entre ambdós discursos respecte a la diversitat cultural específica a l'EPVA, resulta d'utilitat per orientar accions de millora.

En resum, alguns docents d'EPVA es mostren més propers a un discurs propi dels agents crítics del canvi i, en canvi, d'altres es mantenen en un enfocament més continuista, tot i la bona predisposició inicial.

La gradació dels discursos docents correspon als set nivells següents:

Reproductiu inconscient (Negació o invisibilització de la diversitat cultural)

- No reconeix la diversitat cultural com a una variable rellevant en l'educació artística.
- El currículum de caràcter visual, només es representa a partir del cànon occidental eurocèntric com a universal i neutral.
- Pràctica a l'aula: artistes europeus i nord-americans (Mestres clàssics del Renaixement i avantguardes europees).
- Tractament de la història de l'art com a línia evolutiva única i vàlida, no hi ha qüestionament i se centra tan sols en la tècnica i la bellesa.
- No hi ha reflexivitat o diàleg, no es percep la necessitat de cap canvi.
- L'alumnat es considera homogeni, la cultura familiar o de procedència no és rellevant.
- Exemple: un docent que afirma que a la seva assignatura es parla d'art i no de política.

Compensatori (Acceptació superficial o folklòrica)

- La diversitat es reconeix però des dels estereotips, de manera simbòlica o considerada com a exòtica.
- Pràctica a l'aula: accions, dies o activitats puntuals i sense context. Ús de referents no occidentals però de manera desconnectada del currículum i sense aprofundir en la cultura o el context polític, geogràfic, cultural…
- Reflexivitat escassa, no hi ha crítica al marc institucional.
- Hi ha una certa intenció d'inclusió, però sense coneixement real dels orígens o de les experiències personals de l'alumnat.
- Exemple: una docent que proposa fer un mural sobre banderes del món perquè se sentin representades totes les nacionalitats

Taula 13_Perfils emergents dels docents d'EPVA participants en relació a la diversitat cultural

Discurs	Crític-intercultural i compromès	Tradicional-ambivalent
Actitud general envers la diversitat cultural	• Positiva i proactiva: docents oberts, col·laboratius i receptius. • Valoren experiències culturals plurals com a font d'enriquiment per l'aprenentatge de l'alumnat	• Ambivalent • Admeten les dificultats • Estereotips no conscients • Subtil defensiva davant del canvi o bé una acceptació passiva de la diversitat
Posició pedagògica	• Pedagogia crítica i transformadora • Interculturalitat com a eix central de la seva pràctica • Provoquen pensament crític i el diàleg entre cultures • Transcendeixen de la inclusió formal • Qüestionament del currículum amb intenció de reformular-lo	• Enfocament reproductiu o compensatori: seguiment del currículum amb poca disposició de modificació de la didàctica • Fets puntuals per incorporar la diversitat
Pràctiques metodològiques	• Caràcter més innovador i participatiu • Projectes artístics col·laboratius amb la comunitat • Estratègies per estimular la reflexió crítica i el debat • Recursos i dinàmiques més significatius per abordar la diversitat cultural	• Caràcter més tradicional • Exposició de contingut canònic (grans clàssics artístics occidentals) • Diversitat tractada de manera puntual (artistes tractats en dies específics) • No es trenca la dinàmica convencional
Reflexivitat docent	• Alt o força alt: conscients de les seves limitacions i prejudicis. • Reflexió crítica sobre la pràctica artística i docent • Reconeixement de la necessitat de canvis • Promoció de l'empatia i la inclusió • Anàlisi constant i iteratiu de la seva pràctica docent	• Mitja o mitjà baix: actuen de forma més intuïtiva, basada en la teoria. • Amb el suport de les experiències prèvies personals o en la tradició docent de l'EPVA i la història de l'art
Relació amb les institucions educatives	• Posició activa i crítica • La seva tasca entesa com a resistència pedagògica • Reclamen recursos i canvis • Qüestionament crític del sistema	• Posició acomodativa: • Sotmesos al que imposa el Departament d'Educació • Poden reclamar canvis estructurals però no els promouen • No hi ha qüestionament del sistema
Barreres i reptes	• Identificació d'obstacles externs com a rígids, falta de material i de formació especialitzada. • Consciència docent dels reptes a superar	• Reconeixen barreres, però poden ser emprades per justificar la seva passivitat • Menys iniciativa per revertir-les
Sensibilitat intercultural	• Motivació personal i experiència: la participació voluntària en el projecte ja indica una predisposició positiva. • Autoformació per necessitat • Sensibilització construïda fora del circuit formatiu	• Experiència vital o anecdòtica • Sensibilitat a partir de vivències personals o actituds culturals, no com a intenció pedagògica

Taula 13. Sobre els dos discursos generals i emergents del professorat participant sobre la diversitat cultural a l'EPVA.Creació pròpia.

Ambivalent-reflexiu (Sensibilitat puntual o reactiva)

- És conscient de les diferències i vol poder atendre-les, però a partir de l'experiència personal i sense un marc teòric que fonamenti les seves activitats.
- Pràctica docent: adapta certes activitats en el cas de trobar-se la diversitat cultural a l'aula, siguin alumnes migrants o necessitats culturals específiques (religions, creences…). Incorpora referents artístics diversos però de forma aïllada.
- La reflexivitat comença a aparèixer, és conscient de les mancances institucionals, però no sap sempre com abordar-les.
- Pel que fa a la relació amb l'alumnat, es mostra receptiu i atent, però és poc sistemàtic en el reconeixement de la diversitat.
- Exemple: un docent que té un alumne del Marroc i vol fer un projecte sobre geometria i Art Islàmic.

Transició crítica (Integració intencional)

- Es considera que la diversitat és part del sistema educatiu i, per tant, ha de ser representada a l'aula.
- Pràctica docent: pot incorporar diversos referents artístics a les activitats, intentant adaptar metodologies. Combina el cànon i nous referents (dones artistes, artistes contemporanis, artistes no europeus…).
- És conscient dels biaixos presents en el currículum plantejant-se preguntes i buscant materials.
- Comença a veure a l'alumnat com a portador de cultura i intenta connectar el contingut amb la realitat social.
- Exemple: una docent que fa que els alumnes vegin artistes que els representin a ells o que tractin temes que els afecten i els interessin.

Crític-reflexiu (Posicionament crític inicial)

- Es reconeix un sistema educatiu que genera desigualtats i vol intentar revertir-lo a l'aula
- Pràctica docent: dissenya projectes que se centren en la identitat, les contra narratives i les representacions culturals estereotipades. Presenta artistes activistes, racialitzats, LGTBIQ+ i que tenen relació directa amb temes socials i actuals
- Hi ha un nivell alt de reflexió, qüestionant-se contínuament i aprèn, tot i que a vegades no se senti preparat del tot.
- L'alumne és un subjecte actiu, l'escolta, partint de la seva realitat.
- Exemple: un docent que elabora un projecte centrat en l'autoimatge i la recerca sobre referents artístics que treballin l'antiracisme i el feminisme contemporani.

Crític-transformador (Compromís actiu i reformulació)

- La seva mirada docent és que l'art és una eina de justícia social, sentint-se responsable de transformar estructures i el pensament.
- Pràctica docent: adapta el currículum a les seves necessitats, intenta dissenyar les activitats amb el seu alumnat, a partir dels seus interessos. Aposta per l'art col·laboratiu i les accions comunitàries.
- Té un bon ventall d'artistes i projectes educatius interculturals i crítics de referència.
- La seva reflexivitat és molt alta: escriu, es documenta, genera pràctiques i projectes, busca formació crítica constantment.
- Intenta establir una relació horitzontal amb l'alumnat, on l'acompanya, des d'un punt de vista més emancipador.
- Exemple: un docent que modifica una situació d'aprenentatge existent sobre l'art urbà, transformant-la en un projecte col·laboratiu per denunciar la discriminació present al barri, implicant a les famílies i a les entitats locals.

Crític-activista consolidat (Acció política i institucional)

- Considera que l'institut ha de ser una institució transformadora, per tant, agafa un rol molt proactiu. Denúncia els biaixos presents en l'estructura educativa i en la societat, en general.
- Pràctica docent: crea materials que comparteix, impulsa canvis al seu

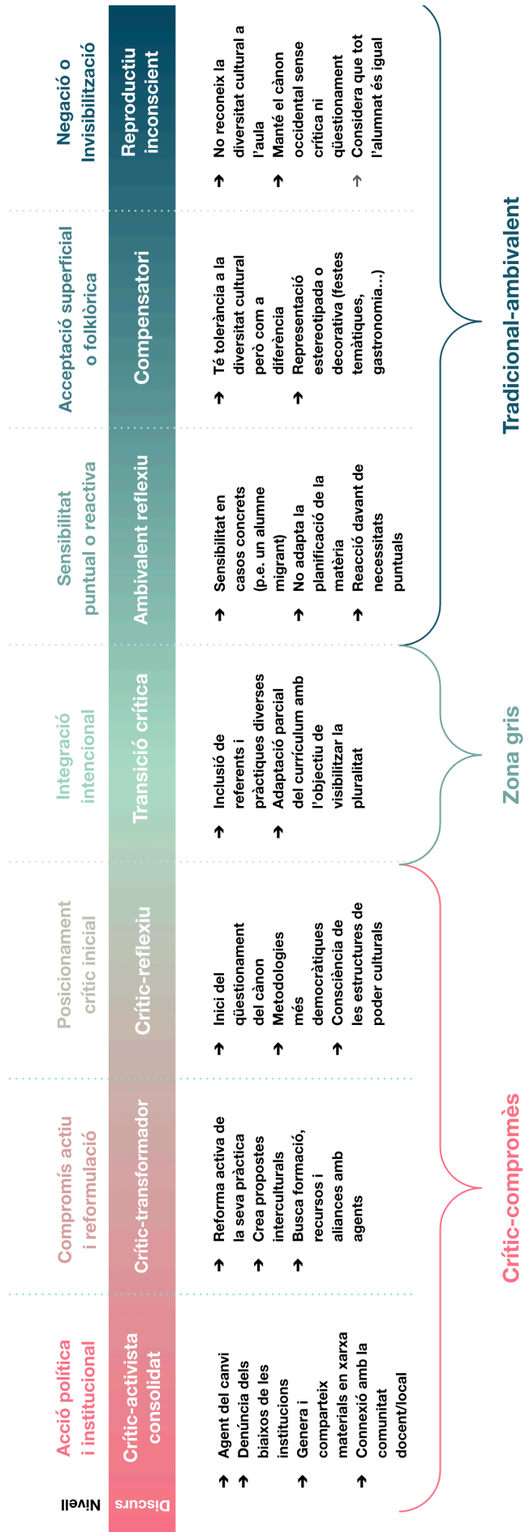


Figura 14: Eix de gradació de perfils en base als 7 posicionaments discursius. Creació pròpia.

centre educatiu. Els seus referents no només són artístics, sinó que activa el pensament crític a partir de la pedagogia i l'epistemologia interseccional.
- La seva reflexivitat és institucional i sistèmica. Treballa perquè l'educació sigui més equitativa, però també fora del sistema educatiu.
- L'alumnat es converteix en agent transformador, desenvolupant consciència social i política.
- Exemple: una docent que vol impulsar una comissió intercultural al centre, redactant una guiade pràctiques respectuoses amb la diversitat cultural.

La combinació dels tres instruments metodològics és clau per fer una interpretació global, cada fase ha complementat a les altres, aportant una bona profunditat de la informació analitzada sobre els discursos docents.

El qüestionari va permetre recollir dades més generals i àmplies per detectar tendències, especialment en grups d'experiència o de formació, però podia incloure respostes breus i socialment desitjables, en canvi, les entrevistes, afavoreixen a un discurs més proper i sincer gràcies a l'anonimat, que genera una sensació de confiança perquè no hi ha pressió per seguir discursos socialment acceptats. Els diaris artístics aporten una perspectiva més reflexiva, íntima i introspectiva única i que sovint queda fora de l'observació immediata, accedint al nivell latent dels discursos docents.

Per tant, els resultats obtinguts a l'enquesta, troben la veu i els matisos en les entrevistes i acaben en un format vivencial i simbòlic en els diaris. En definitiva, la síntesi d'avenços obtinguts de la recerca envers la diversitat cultural aporta una visió rica i polièdrica dels discursos docents de l'EPVA a Catalunya.

9.2. Contribucions al camp de l'educació artística

A partir de les evidències i la síntesi dels resultats obtinguts, la investigació ofereix tres contribucions rellevants: des de l'àmbit teòric, l'àmbit metodològic i l'àmbit pràctic de l'educació artística, tot això, alimentant el debat sobre la pedagogia crítica de les arts.

La recerca contribueix a omplir, en part, el buit existent a Catalunya sobre l'educació artística intercultural, amb dades empíriques i una anàlisi crítica i situada on, fins al moment, la literatura és escassa.

Es connecten els plantejaments de l'educació intercultural i la pedagogia crítica a partir d'un marc conceptual integrador amb la didàctica de les arts visuals. Els resultats de la recerca reforcen les teories que reclamen descolonitzar el currículum de l'educació artística, com per exemple, amb l'evidència de la persistència del cànon eurocèntric i la necessitat d'obertura a altres cultures.

A més a més, també s'opta per la concepció de la diversitat cultural com a condició inherent en la pràctica educativa i com a oportunitat pedagògica, no com a contingut a afegir o a problema a resoldre. Aquesta visió sorgeix dels diaris, on el debat teòric sobre la interculturalitat, supera el concepte de suma de cultures representades per centrar-se en la forma relacional de fer docència. Amb això, la recerca destaca la importància de la identitat docent i de com el professorat es percep professionalment (valors, biografia, experiències, relats, formació…) impacta en el seu treball a l'aula.

Per tant, s'enceta un camp de reflexió teòrica sobre la construcció identitària docent en contextos multiculturals, vinculats a la pedagogia crítica, situant al docent com a intel·lectual transformador (Giroux et al., 1990) i la reflexivitat docent. La recerca també incorpora, dins la discussió teòrica, la perspectiva de la interseccionalitat de Crenshaw de l'educació artística, que, tot i no ser mencionada per les docents, el treball en els diversos eixos és aplicada de forma intuïtiva, validant l'aplicabilitat d'aquesta part del marc teòric en l'àmbit d'estudi.

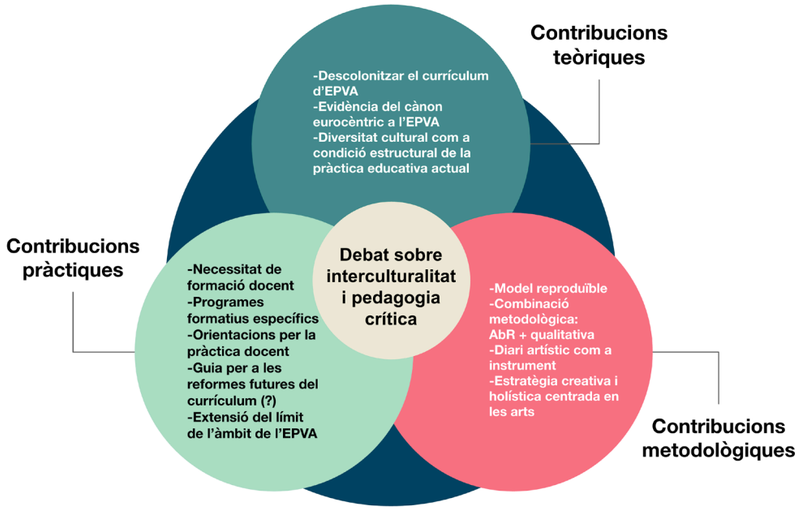


Figura 15: Contribucions de la recerca en l'àmbit teòric, metodològic i pràctic. Creació pròpia.

Finalment, i com s'ha esmentat anteriorment, el factor de gènere en les pràctiques interculturals en els ensenyaments artístics on es reflecteix una implicació més elevada de les professores, fet que també suggereix aprofundir teòricament com els rols de gènere i les vivències influeixen en les pedagogies crítiques de les arts.

Des del punt de vista metodològic, la investigació aporta un model reproduïble per fer recerca en els discursos del professorat a partir d'un disseny mixt seqüenciat en quatre fases (tenint en compte la fase 0, de recerca documental). La combinació de tècniques amb enfocament qualitatiu (qüestionari i entrevistes) juntament amb els diaris enfocats en una metodologia AbR ha ajudat a veure la recerca des de diferents dimensions. Els diaris a més aporten un valor afegit de singularitat i profunditat, accedint a nivells expressius i emocionals interioritzats del professorat.

Es demostra, per tant, la viabilitat de triangular dades de manera visual i textual en l'anàlisi qualitativa, donant espais autoreflexius més enllà d'expressar la realitat professional a partir de qüestionaris o entrevistes. Vistos els resultats dels diaris, indica que la metodologia no és només una manera de recollir dades o informació sinó, que possiblement, també actua com a intervenció formativa, iniciant una reflexió real i enriquidora de les participants sobre la seva la pràctica docent, per tant, és un enfocament metodològic de doble retorn.
En resum, el disseny d'aquesta recerca contribueix oferint una estratègia més creativa i holística per captar la complexitat educativa, validant les arts com a metodologia d'investigació rigorosa i rica.
Més enllà del paradigma acadèmic, la recerca també té implicacions en el nivell de les polítiques educatives i les iniciatives per fomentar la formació docent específica en diversitat cultural.

La majoria dels docents no han rebut formació específica en interculturalitat en la seva formació inicial o permanent, fet que posa de manifest una oportunitat clara de millora per part de les institucions acadèmiques i del Departament d'Educació: hi ha una demanda i una urgència evident de dissenyar programes formatius que s'adrecin als docents de l'EPVA per desenvolupar-se en la seva competència intercultural i ètica.

D'altra banda, a partir de les experiències recollides es poden observar una sèrie de pràctiques docents integradores que

poden actuar com a orientacions per a la docència, on també s'evidenciï la veu de l'alumnat i la seva identitat cultural, emprant l'art com a canal crític sobre temes contemporanis (migració, discriminació, injustícies, memòria històrica…).

Per acabar, aquesta tesi també contribueix en el debat sobre interculturalitat i pedagogia crítica de les arts des d'una visió que proporciona evidències, a partir de casos on l'educació artística s'empra i es valora com a eina d'empoderament de l'alumnat. Les docents participants mostren com és possible treballar la inclusió real a partir d'experiències significatives des de l'aula d'EPVA, estenent els límits de la matèria més enllà de l'expressió personal o el domini de la tècnica.

9.3. Limitacions de la recerca

Abans de concloure aquest capítol de síntesi i recull de resultats, cal reconèixer les limitacions que ha patit aquesta recerca per tal de plantejar-ne línies futures interessants i que enriqueixin el context educatiu artístic actual a l'ESO.

Aquesta recerca presenta, en primer lloc, el volum de la mostra, destacant l'esforç de participació voluntària i, a més, suposant un possible biaix d'autoselecció, on el professorat participant és especialment el que presenta sensibilitat o un interès previ envers la diversitat cultural. Els entrebancs de difusió per part d'òrgans i institucions que podien haver contribuït a la recerca i que no ho van fer, podrien haver estat la diferència entre la mostra obtinguda i una mostra més àmplia.

Però el volum de la mostra, no deslegitima els resultats obtinguts, ja que tots els participants aporten informació valuosa i innovadora, tot i que cal tenir en compte el volum en el moment de generalitzar per tot el col·lectiu docent d'EPVA. Com a conseqüència, en els discursos que s'han manifestat en les diverses fases no hi ha postures contràries i poden no estar representats directament perquè no van prendre part de l'estudi, però es veuen representats en el marc teòric.

L'àmbit geogràfic és molt específic, tot i que és la intenció de la recerca, es pot fer una lectura com que la reducció del context com, per exemple, la composició de l'alumnat en nivells socioculturals o la formació inicial predominant del professorat, fet que pot limitar l'aplicabilitat directa dels resultats i les conclusions en altres entorns. Tot i que moltes conclusions són problemàtiques del marc global de l'educació artística, cal advertir una certa prudència en la seva aplicació o extrapolació en altres zones geogràfiques o nivells educatius sense un estudi previ que mostri l'estat actual i la seva compatibilitat amb els resultats i les contribucions.

D'altra banda, cal destacar el repte i la limitació metodològica de la recerca, destacant l'elevat component qualitatiu i interpretatiu i, també, el volum de capes de coneixement presents en dades textuals i visuals a analitzar, especialment de les entrevistes i dels diaris.

El volum de dades dels diaris en especial, és molt ric, però també molt difícil d'analitzar i de comparar, esdevenint un dels punts més forts de la recerca. S'han pres mesures, també, per garantir que la subjectivitat de la investigadora no intervingués en gran manera, a partir de la triangulació, la codificació sistemàtica, el marc teòric i el member check. Tot i que sempre hi ha un cert risc de biaix interpretatiu en el moment d'extreure conclusions a partir de les narratives personals i les imatges proporcionades per les docents, però com s'ha esmentat amb anterioritat, s'ha vetllat conscientment per evitar que això succeeixi.

El factor de la contextualització temporal, on la recerca està encapsulada en un període temporal curt i concret, en el qual s'han anat produint força canvis curriculars i educatius, però també sociopolítics fets que poden fer que la situació actual evolucioni, per tant, la recerca és, en definitiva, una fotografia del moment actual.

9.4. Futures línies d'investigació

Les investigacions futures seran les responsables de verificar si bé les tendències assenyalades es mantenen i perduren o bé canvien en el temps a mesura que noves generacions de docents, amb segurament més formació i suport, vagin entrant en el sistema educatiu a mesura que les polítiques educatives evolucionin i s'actualitzin.

A partir d'aquesta tesi es poden obrir diverses preguntes o vies d'investigació per aprofundir més en l'educació artística intercultural per tal de millorar-ne la pràctica docent, com en el cas dels estudis comparatius, per tal d'analitzar discursos docents sobre la diversitat cultural en contextos geogràfics diferents bé amb similituds o bé diferències a la realitat catalana. D'aquesta manera es podria veure fins a quin punt els reptes que s'identifiquen són reproduïts o bé s'apliquen pràctiques alternatives que modifiquen la situació actual en el nostre sistema educatiu.

Pel que fa als projectes d'intervenció, una possible línia a explorar és la del disseny i avaluació d'intervencions educatives que es basin en les conclusions i les aportacions d'aquesta recerca, elaborant un pla pilot de formació contínua, accessible i específica pels docents centrat en la pedagogia crítica dins de l'EPVA (durant el temps en el qual la recerca va estar activa, es va proposar al Centre de Recursos Pedagògics del Vallès Occidental 1, essent declinada l'oferta per part de la institució), fet que permetria posar en pràctica, mesurar i millorar les recomanacions derivades de la recerca.

Pel que fa a la implicació d'altres agents que conformen la comunitat educativa seria molt interessant i enriquidor. La recerca ha estat enfocada cap a la participació cap als docents d'EPVA per motivació intrínseca en ser la investigadora part del col·lectiu. Incloure a l'alumnat com a membres participants també podria ser útil per conèixer com perceben la diversitat contextualitzada a la matèria de l'EPVA i quin impacte té en el seu aprenentatge i en la seva identitat, igual que la inclusió de les famílies i la comunitat pròxima al centre també aportaria nous focus cap a la relació entre l'institut i l'entorn sociocultural on està ubicat. El professorat d'EPVA gairebé no implica les famílies en la seva activitat docent, però es podrien explorar fórmules o pràctiques on sí que tingués lloc la participació d'aquestes i examinar-ne els resultats per desgranar-ne els beneficis i les dificultats, per tal de comprendre més l'ecosistema de l'educació intercultural.

Al principi de la recerca es va proposar fer un estudi sobre els plans formatius de la formació inicial del professorat. A causa del volum posterior de la recerca, aquesta línia es va haver d'abandonar, tot i que seria pertinent investigar en quin grau incorporen continguts de pedagogia intercultural i decolonial dins dels plans d'estudi i quina és la seva eficàcia real en les pràctiques docents posteriors. Aquesta línia de treball podria permetre tancar el cercle que es descriu en aquesta recerca on, la majoria dels docents, manifestava no haver rebut formació.

Per finalitzar, la recerca tanca amb una visió integradora dels tipus de discursos docents sobre la diversitat cultural a l'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual i també dona peu a altres camins per continuar explorant i avançant en el camp. Les limitacions que s'han identificat també suposen un aprenentatge metodològic i de context per tal de tenir en compte i poder modificar o millorar, així com les futures línies poden suposar un punt de partida pel diàleg entre la teoria i la pràctica.

Bibliografia

Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B., & Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: Prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323–348. https://doi.org/10.6018/rie.21.2.99241

Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion* (2a ed.). Edinburgh University Press.

Alsina, M. R. (1998). Las estrategias identitarias: Entre el ser y el hacer. *Afers Internacionals*, 43–44, 11–15.

Alzamora, S., Barroso, C., Garbarino, A., Cusel, P., Forte, N., Pechin, C., & Santos, D. (2014). Representaciones sociales sobre la práctica en educación artística en los Profesorados de Artes (música y visuales). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 4. https://doi.org/10.35305/rece.v0i4.100

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The new mestiza.* Aunt Lute Books.

Andueza Olmedo, M. (2016). *Didáctica de las artes plásticas y visuales en educación infantil.* Universidad Internacional de La Rioja.

Añón, E., Barredo, F., Esquinas, F., Martínez Vázquez de Parga, M., Sánchez Zarco, M., & Nuere, S. (2011). *Didáctica del dibujo: Artes plásticas y visuales* (1a ed.). Ministerio de Educación; Editorial Graó.

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2022). *AQU CATALUNYA - CATÀLEG DE TITULACIONS*. Recuperat l'abril de 2022, de https://www.aqu.cat/ca/doc/Cataleg-de-titulacions_2022

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.

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

Banco Mundial, UNESCO, & UNICEF. (2021). *El estado de la crisis educativa mundial: Un camino hacia la recuperación* (Resumen ejecutivo). https://www.unicef.org/media/112166/file/The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf

Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Pearson.

Banks, M., del Amo Martín, T., & Blanco Castellano, M. C. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa* (1a ed.). Ediciones Morata.

Barone, T., & Eisner, E. W. (2011). *Arts based research (1a ed.).* SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781452230627

Baum, K., Bayer, A., & Wagstaff, S. (2016). *Unfinished: Thoughts left visible.* The Metropolitan Museum of Art.

Bauman, Z. (2010). *Modernidad líquida.* Fondo de Cultura Económica.

Beauvoir, S. de, & García-Puente, J. (2007). *El segundo sexo / Simone de Beauvoir;* traducció de Juan García Puente. DeBolsillo.

Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. A J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62–77). Intercultural Resource Corporation.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203820551

Bienal de Arte Contemporáneo del Sur. (2020). *Desorientalismos.* Recuperat de https://www.bienalmav.org/2020/es/propuesta/desorientalismos/

Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.

Bolzman, C. (2013). Reflexions sobre la perspectiva intercultural a partir de la figura de l'estranger. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 54, 40–60.

Bonal, X., et al. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats: Prioritats i propostes*. Fundació Jaume Bofill; Editorial Mediterrània.

Bourdieu, P. (1989). Prólogo: Estructuras sociales y estructuras mentales. A P. Bourdieu, *La nobleza de Estado. Grandes Ecoles y espíritu de cuerpo.* Minuit.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed. & Trans.). Harvard University Press. https://www.miguelangelmartinez.net/IMG/pdf/1991_bourdieu_language_ch1.pdf

Bourdieu, P. (2007a). *El sentido práctico.* Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2007b). *Los tres estados del capital cultural. A Campo del poder y reproducción social*. Ferreyra Editor.

Brasó, E. (2021). *Història, debats i idees sobre el comissariat.* Recursos Universitat Oberta de Catalunya. Recuperat de https://arts-practiques-curatorials.recursos.uoc.edu/historia-debats-i-idees/2-3-magiciens-de-la-terre-centre-georges-pompidou-y-grande-halle-la-villete-paris-1989-comisario-jean-hubert-martin/

Carrillo, I. (2017). *El compromís ètic i polític amb el dret a l'educació: Entre discursos i realitats.* Direito, Estado e Sociedade, 51, 78–108.

Centro Andaluz de Arte Contemporáneo. (2020a). *Desorientalismos* [Carteles de sala]. Recuperat de https://www.caac.es/descargas/cartelas_desorientalismos20.pdf

Centro Andaluz de Arte Contemporáneo. (2020b). *Desorientalismos* [Nota de premsa]. https://www.caac.es/programa/desorient20/frame.htm

Centro Andaluz de Arte Contemporáneo. (2020c). *Desorientalismos:* Imágenes. https://www.caac.es/prensa/img_desorientalismos/frameimagenes_desorientalismos.htm

Centro Andaluz de Arte Contemporáneo. (2020d). *Desorientalismos y Naeem Mohaiemen* [Nota de premsa].

Chalmers, G. (1999). Cultural colonialism and art education: Eurocentric and racist roots of art education. A D. Boughton & R. Mason (Eds.), *Beyond multicultural education: International perspectives* (pp. 173–184). Waxmann.

Coelho, E., Oller, J., & Serra, J. M. (2011). Repensando la educación inicial del profesorado para la diversidad lingüística y cultural en el aula. *@tic*, 7, 52–61. https://doi.org/10.7203/attic.7.1016

Cohen-Emerique, M. (2013). Por un enfoque intercultural en la intervención social. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 11–38.

Colás, M. P., & Jiménez, R. (2006). Tipus de consciència de gènere del professorat en els contextos escolars. *Revista de Educación*, 340, 415–444.

Consell Nacional de la Cultura i de les Arts. (2022). *Fòrum de les Arts i l'Educació: Carta digital.* Generalitat de Catalunya. https://conca.gencat.cat/web/.content/Publicacio/Informe-Anual/IA2022/Informe-Anual-CoNCA-2022.pdf

Consell Nacional de la Cultura i de les Arts. (2023). *Informe anual sobre l'estat de la cultura i de les arts a Catalunya 2023*.https://drac.cultura.gencat.cat/handle/20.500.12368/33425#page=2

Consell Nacional de la Cultura i de les Arts. (2024). *Informe anual sobre l'estat de la cultura i de les arts a Catalunya 2024*.https://drac.cultura.gencat.cat/handle/20.500.12368/36492#page=1

Council of Europe. (s. d.). *Pestalozzi Programme* [Pàgina oficial]. https://www.coe.int/en/web/pestalozzi/home

Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 1 – Context, concepts and model.* Council of Europe Publishing.

Cooperación Española. (2020). *Guía de la AECID para la transversalización de la diversidad cultural.* Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Crenshaw, K. (1991). *Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color.* Stanford Law Review, 43(6), 1241–1299. https://www.jstor.org/stable/1229039

Crenshaw, K. (2016). *The urgency of intersectionality* [Vídeo]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality/transcript?awesm=on.ted.com_

De la Fuente, O. (2005). *Pluralismo cultural y derechos de las minorías: Una aproximación iusófica.* Derechos Humanos y Filosofia del Derecho. Dykinson.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research.* Sage.

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2009). *Llei d'educació de Catalunya (LEC)*. https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2017). *Decret d'inclusió.* https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=799722

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2022). *Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica.* https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/8762/1928585.pdf

Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. (2015). *Presentació del programa Pestalozzi*. XTEC. https://xtec.gencat.cat/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0020/6edbcee0-d0ed-4223-9bfe-216ee7357f60/Present.progPestalozzi.pdf

Desai, D. (2000). *Imaging difference: The politics of representation in multicultural art education*. Studies in Art Education, 41(2), 114–129.

Dewey, J. (1934/2008). *El arte como experiencia.* Paidós.

Dietz, G. (2016). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica* (reimpressió). Fondo de Cultura Económica. https://www.uv.mx/personal/cujimenez/files/2019/08/Dietz-2016-libro-Multiculturalismo-reimpresi%C3%B3n.pdf

Dondis, D. A. (1973). *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual.* Gustavo Gili.

Donmoyer, R. (1989). Aula: Organització i agrupament per capacitats. A *Enciclopèdia Internacional de l'Educació* (Vol. 1, pp. 501–505).

Efland, A. (2002). *Arte y cognición: La integración de las artes visuales en el currículum.* Octaedro-EUB.

Eisner, E. W. (2003). *The arts and the creation of mind.* Yale University Press.

Enwezor, O., et al. (Eds.). (2002). *Documenta11_Platform5: Exhibition.* Hatje Cantz.

Esquinas, F., & Sánchez Zarco, M. (2011). Dibujo: Artes plásticas y visuales, 1. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

European Commission, Joint Research Centre. (2020a). *Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity: Volume 1 – Executive summary and analysis (INNO4DIV).* Publications Office of the European Union.

European Commission, Joint Research Centre. (2020b). *Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity: Volume 2 – Literature review (INNO4DIV).* Publications Office of the European Union.

European Commission, Joint Research Centre. (2020c). *Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity: Volume 3 – Assessment guidelines (INNO4DIV).* Publications Office of the European Union.

European Education and Culture Executive Agency. (s. d.). *Fundamental principles and national policies (France).* Eurydice. Recuperat el 3 de febrer de 2026, de https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/france/fundamental-principles-and-national-policies

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social hange.* Polity Press.

Fanon, F. (1952). *Black Skin, White Masks.* Pluto Press.

Fanon, F (1963). *The Wretched of the Earth.* Grove Press.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell

us? A K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471–499). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13274-019

Freedman, M. (2003). *The art and discipline of strategic leadership* (1a ed.). McGraw-Hill.

Frega, A. (2020). *Pedagogía del arte.* Bonum.

Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (18a ed.). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar.* Siglo XXI.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching* (2a ed.). Teachers College Press.

Garrard, M. (1989). *Artemisia Gentileschi: The image of the female hero in Italian Baroque art.* Princeton University Press.

Garreta-Bochaca, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: Exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, pp. 213–233.

Garreta-Bochaca, J., & Llevot-Calvet, N. (2017). Migración y codesarrollo desde Cataluña: Un análisis de sus fortalezas y debilidades. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 7(1), 46–74.

Garreta-Bochaca, J., & Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria. *Educación XX1*, 25(2), 315–335. https://doi.org/10.5944/educxx1.31840

Gikandi, S. (2002). Picasso, Africa, and the schemata of difference. *Critical Inquiry,* 28(2), 455–480.

Giroux, H. A. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico.* Editorial Era.

Giroux, H. A. (1988). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Paidós.

Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy.* Bloomsbury Academic.

Giroux, H. A., Freire, P., McLaren, P., & Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Paidós.

Grasso, L. (2006). *Encuestas: Elementos para su diseño y análisis.* Encuentro.

Grup d'Educació i Gènere. (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació: Marc conceptual.* Recuperat de: https://www.uab.cat/doc/conceptualgeneredoc

Grup de Recerca en Educació Intercultural. (s. d.). *Necessitats educatives dels professors a la UE per a l'educació inclusiva en un context de diversitat (INNO4DIV).* Universitat de Barcelona. Recuperat de https://www.ub.edu/gredi/el-projecte-te-com-a-objectiu-millorar-la-nostra-comprensio-dels-valors-i-les-identitats-europees-per-reforcar-los-mitjancant-un-millor-disseny-i-implementacio-de-totes-les-politiques-de-la-ue/

Grupo INTER – Proyecto Comenius. (2006). *Libro Blanco de la Educación Intercultural.* Comisión Europea.

Hall, S. (1973). *Encoding and decoding in the television discourse.* Universitat de Birminham.

Hall, S. (1994). Cultural identity and diaspora. A P. Williams & L. Chrisman (Eds.), *Colonial discourse and post-colonial theory* (pp. 392–403). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315656496

Hall, S., Hobson, D., Lowe, A., & Willis, P. (Eds.). (1980). *Culture, media, language: Working papers in cultural studies*, 1972–79 (pp. 128–138). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203381182

Hammond, Z., & Jackson, Y. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain.* Corwin.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education,* 14(8), 835–854. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0

Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T. C., & American Psychological Association. (2012). *APA educational psychology handbook (Vol. 2, Individual differences and cultural and contextual factors).* American Psychological Association. http://search.ebscohost.com/direct.asp?db=pzh&jid=201111778&scope=site

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education,* 11(1), 33–49. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0742051X9400012U

Henderson, E. F. (2013). *Feminist pedagogy. Gender and Education Association.* http://www.genderandeducation.com/feminist-pedagogy/

Hernández Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales.* Octaedro.

Hernández Hernández, F. (2008a). *El portafolio electrónico y el aprendizaje para la comprensión en secundaria.* Investigación en la Escuela, 64, 59–71. https://doi.org/10.12795/IE.2008.i64.05

Hernández Hernández, F. (2008b). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI,* 26, 85–118. Recuperat de https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641

Hernández Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual.* Octaedro.

Hernández Hernández, F. (2025). Del Yo narrativo al Yo performativo en las trayectorias de vida de aprendizaje. A A. Alonso Sanz & R. R. Camps (Coords.), *Las personas y los nuevos materialismos en la construcción de relatos: Historias de vida en educación* (pp. 3–9).

Hill Collins, P. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.

Holm, A. (2019). Interculture: Concept, use and ethics between equality and difference. *European Journal of Social Sciences*, 2, 204–206. https://revistia.org/files/articles/ejss_S2_i2_19/Riis.pdf

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* Routledge.

Institut d'Estadística de Catalunya. (2025). *Indicadores de fecundidad.* https://www.idescat.cat/indicadors/?id=basics&n=10343

Íñiguez, L. (2012). *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales* (Vol. 15). Editorial UOC.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4a ed.). Allyn & Bacon.

Jones, R. B. (2007). (Re)*Envisioning self and other: Subverting visual orientalism through the creation of postcolonial pedagogy* [Tesi doctoral]. The University of North Carolina at Greensboro.

Kester, G. (2004). *Conversation pieces: Community and communication in modern art.* University of California Press.

King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults* (1a ed.). Jossey-Bass.

Khawaji, F. A. (2022). *Characteristics of culturally inclusive art education pedagogy: A historical document analysis study* [Tesi doctoral]. Virginia Commonwealth University.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Traducció del Amo Martín & C. Blanco Castellano, Trads.). Morata.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2a ed.). Sage Publications.

La Virreina Centre de la Imatge. (2023). *AntiFuturisme Cimarró.* Recuperat de https://ajuntament.barcelona.cat/lavirreina/sites/default/files/2023-10/AntiFuturismo_Cimarron_CAT.pdf

La Virreina Centre de la Imatge. (s. d.). *El futuro ya fue: Antifuturismo Cimarrón.* Recuperat de https://ajuntament.barcelona.cat/lavirreina/es/el-futuro-ya-fue-antifuturismo-cimarron

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal,* 32(3), 465–491.

Leavy, P. (2019). *Handbook of arts-based research.* Guilford Publications.

Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito.* Sígueme.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage Publications.

Limonero-Casanovas, M. (2025). La diversitat cultural a l'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual: discursos del professorat sobre la seva pràctica docent a Catalunya. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació,* 18(2), 1–19. https://doi.org/10.1344/reire.47590

López Fernández Cao, M., Caeiro Rodríguez, M., Álvarez-Rodríguez, D., Fontal Merillas, O., & Marfil Carmona, R. (2021). *Libro Blanco de la Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual.* SEA. Sociedad para la Educación Artística.

Lorenzo, M.; Farré, A. (2009). El análisis del discurso como metodología para reconstruir el conocimiento didáctico del contenido. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, n.º Extra, pp. 342-6, http://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/293475.

Lum, C., & Wagner, E. (2019). *Arts education and cultural diversity. National Institute of Education,* Nanyang Technological University.

Luengo Cruz, M. (2006). *Fundamentos y carencias de los estudios culturales.* Centro de Investigaciones Sociológicas.

Magariños de Morentin, J. A. (1999). *Esbozo semiótico para una metodología de base en ciencias sociales.* [s. n.].

Mariscal, J. (2005). *La construcción de la hegemonía en la definición del valor en el arte popular.* Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/272479690_La_construccion_de_la_hegemonia_en_la_definicion_del_valor_en_el_arte_popular

Martín, E. (1998). Los decires y los haceres [Metodología sociológica, técnicas de investigación, discurso, sociedad y lenguaje]. *Papers: Revista de Sociologia,* 56.

Martin, J.-H. (Ed.). (1989). *Magiciens de la Terre.* Centre Georges Pompidou.

Martinelli, G., Ledesma, N., & Valobra, A. M. (2014). *Historia y metodología: Aproximaciones al análisis del discurso.* Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Massip, C. (Ed.). (2018). *Competències per transformar el món: Cap a una educació crítica i per a la justícia global a l'escola.* Graó.

May, S., & Sleeter, C. (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis.* Routledge.

McAuliffe, M., & Triandafyllidou, A. (Eds.). (2021). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022.* Organización Internacional para las Migraciones.

McKim, C. A. (2023). *Meaningful member-checking: A structured approach to member checking.* Routledge.

Medina, I., Castillo, P. J., Álamos-Concha, P., & Rihoux, B. (2017). *Análisis cualitativo comparado (QCA)* (1a ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas.

Mernick, A. (2021). Critical arts pedagogy: Nurturing critical consciousness and self-actualization through art education. *Art Education*, 74(5), 19–24. https://doi.org/10.1080/00043125.2021.1928468

Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, 8, 243–281.

Mínguez, X. (2010). Interculturalidad, multiculturalidad o localismo: Un modelo para la LIJ catalana. A Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna (Ed.), *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje* (pp. 559–572). Universidad de La Laguna.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2008). *Guía Inter: Una guía práctica para aplicar la*

educación intercultural en la escuela. https://www.libreria.educacion.gob.es/ca/libro/guia-inter-una-guia-practica-para-aplicar-la-educacion-intercultural-en-la-escuela_183520/

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2020). *Llei Orgànica de Modificació de la Llei Orgànica d'Educació (LOMLOE).* https://www.educacionyfp.gob.es/

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Currículo de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual (ESO).* https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/educacion-plastica-visu/desarrollo.html

Mirzoeff, N. (2011). *The right to look: A counterhistory of visuality.* *Duke University Press.* https://doi.org/10.1215/9780822393726

Molina, F., & Casado, N. (2013). Living together in European intercultural schools: The case of the Catalan school system (Spain). *European Journal of Education,* 49(2), 249–258. https://doi.org/10.1111/ejed.12044

Monsalve Fernández, A. Y., & Pérez Roldán, E. M. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, 26(60), 117–128.

Morgan, K. P. (1996). *Describing the emperor's new clothes: Three myths of educational (in)equality. A The gender question in education: Theory, pedagogy and politics.* Westview.

Moro, M. R., Carballeira Carrera, L., Elúa Samaniego, A., & Radjack, R. (2021). Los adolescentes y el mundo. Un enfoque transcultural. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría,* 41(139), 151–169. https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352021000100010

Mulvey, L. (1975). Visual pleasure and narrative cinema. *Screen*, 16(3), 6–18. https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6

Munari, B. (1973). *Diseño y comunicación visual: Contribución a una metodología didáctica*. Gustavo Gili.

Nacions Unides. (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020.* Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. Recuperat de https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf

Nacions Unides. (2021). *Progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Consell Econòmic i Social de Nacions Unides. Recuperat de https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2021/secretary-general-sdg-report-2021--ES.pdf

Nam, Y. L. (2014). *Re-thinking South Korean postcolonial multiculturalism in the fine art textbook for fifth- and sixth-graders* [Tesi doctoral]. The Ohio State University.

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10th anniversary ed.). Teachers College Press.

Nochlin, L. (2021). *Why have there been no great women artists?* (50th anniversary ed.). W. W. Norton.

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education.* Teachers College Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice.* OECD Publishing.

Palaudàrias i Martí, J. M., & Serra i Salamé, C. (2013). Asociaciones de migrantes africanos, educación y formación. *Revista Internacional de Sociología,* 71(Extra 1), 189–214. https://doi.org/10.3989/ris.2012.09.28

Parker, R., & Pollock, G. (1981). *Old mistresses: Women, art and ideology.* Pantheon Books.

Pedrosa, A., Schwarcz, L. M., & Toledo, T. (Eds.). (2021). *Afro-Atlantic histories.* MASP.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología* (1a ed.). Labor.

Pie, A. (2009). *Educació Social i teoria Queer: De l'alteritat a les dissidències pedagògiques.* Editorial UOC. Recuperat de https://elibro.net/es/ereader/uab/56682?page=156

Pollock, G., & Trafí Prats, L. (2010). *Encuentros en el museo feminista virtual.* Cátedra.

Porlán, R., & Martín, J. (1991/2024). *El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula.* Morata.

Portes, A., & Aparicio, R. (2013). *Investigación longitudinal sobre la segunda generación en España: Reporte de avance (ARI 34/2013).* Real Instituto Elcano.

Price, S. (1989). *Primitive art in civilized places.* University of Chicago Press.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa* (7a ed.). Ediciones Morata.

Raz, J. (2001). *Ética en el ámbito público.* Gedisa.

Rifà, M. (2018). *Educació i pedagogia: Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Xarxa Vives.

Rodríguez, R. (1999). La interculturalidad: Un valor educativo del siglo XXI. A J. Manjón (Coord.), *El bienestar social y la educación en valores: Una relación indispensable* (pp. 67–88). Fundación San Pablo Andalucía CEU.

Rodríguez, R. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativas. *Educación y Futuro*, 10, 21–30. Recuperat el 14 de juliol de 2021, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044593

Roig, E. (2020). *Why intersectionality is not a luxury. A Mirades polièdriques a les violències de gènere.* UVic-UCC i UOC.

Roller, M. R., & Lavrakas, P. J. (2015). *Applied qualitative research design: A total quality framework approach* (1a ed.). Guilford Press.

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Random House.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebio*, 41, 207–224.

Sanz, A., Añón, E., Bargueño, E., Barredo, F., Martínez Vázquez de Parga, M., & Nuere, S. (2011). *Dibujo: Artes plásticas y visuales. Investigación, innovación y buenas prácticas (1a ed.).* Ministerio de Educación; Editorial Graó.

Saussure, F. de. (1997). *Curso de lingüística general*. Losada.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Semprini, A., & Pelegrin, A. (1999). *Multiculturalismo*. EDUSC.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Soriano Díaz, A. (2001). Ressenya de Ancianos. Problemática y propuesta educativa, de P. M. Casares García. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria,* 13, 271–272.

Stedelijk Museum. (s. d.). *Zanele Muholi.* Recuperat de https://www.stedelijk.nl/en/exhibitions/zanele-muholi-2

Sleeter, C. E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom.* Teachers College Press.

Sleeter, C. E. (2018). Multicultural education past, present, and future: Struggles for dialog and power-sharing. *International Journal of Multicultural Education,* 20(1), 5–20. https://doi.org/10.18251/ijme.V20i1.1663

Tate Museum. (s. d.). *Guerrilla Girls.* Tate. Recuperat de https://www.tate.org.uk/art/artists/guerrilla-girls-6858

Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (A. Gutmann, Ed.). Princeton University Press.

Thayer-Bacon, B., Stone, L., & Sprecher, M. (2013). *Education feminism: Classic and contemporary readings.* State University of New York Press.

The European Wergeland Centre. (s. d.). *Home [Pàgina oficial]*. Recuperat de https://wergelandcentre.org/

Thijs, J., Krijnen, M., van Vemde, L., Hornstra, L., Mainhard, T., & Wansink, B. (2024). The diversity teaching beliefs scale: Addressing cultural diversity, communalities between cultures, and the national culture in the classroom. *Teaching and Teacher Education,* 153, Article 104846. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104846

Quijano, A. (2000). Coloniality of power and eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215–232. https://doi.org/10.1177/0268580900015002005

Universidad Complutense de Madrid. (s. d.). *Máster en Arteterapia y Educación artística para la inclusión social*. Recuperat de https://www.ucm.es/masterarteterapia

UNESCO. (1996). *L'educació: Un tresor a descobrir.* Recuperat de http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf

UNESCO. (2006). *Guidelines on intercultural education*. Recuperat de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878

UNESCO. (2010). *2nd World Conference on Arts Education, Seoul 2010: The Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. UNESCO.

UNESCO. (2013). *Textos fundamentales de la Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.* Recuperat de https://icomos.es/wp-content/uploads/2021/03/225383spa.pdf

UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4.* Recuperat de https://cme-espana.org/wp-content/uploads/2021/07/Educacion-2030.pdf

UNESCO. (2021). *Reimaginar junts els nostres futurs: Un nou contracte social per a l'educació*. Recuperat de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373132

van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción social.* Gedisa.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education,* 53(1), 20–32. https://doi.org/10.1177/0022487102053001003

Villegas, A., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher. *Educational Leadership*, 64, pp. 28–33.

Viñao, A. (1992). *Minorías, alfabetización y educación intercultural en las sociedades avanzadas. A Educación intercultural: La perspectiva de la Europa Unida (Vol. 1).* Sociedad Española de Pedagogía.

Verdeja, M. (2017). Atención a la diversidad cultural del alumnado: Un recorrido por leyes de educación de ámbito español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social,* 6(1). https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.021

Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. A W. Villa & A. Grueso (Comps.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad.* Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor.

Walsh, C. (2012). Recuperat de. Editorial Universitaria Abya Yala.

Woodford, S. (2021). *El arte de mirar: Cómo interpretar las obras de arte.* Blume.

Zafra, R. (2008). Conectar-hacer-deshacer (los cuerpos). *Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria*, 64, pp.138-145.

Zygmunt, B. (2010). *Modernidad líquida.* Fondo de Cultura Económica.

Annexos

Annex I. Taula comparativa documental del currículum d'EPVA català i espanyol (1r-3r ESO)
Annex II. Guió del qüestionari
Annex III. Etiquetatge de preguntes i codificació de les variables
Annex IV. Respostes qualitatives del qüestionari
Annex V. Recompte de respostes de les preguntes qualitatives del qüestionari
Annex VI. Guió de l'entrevista
Annex VII. Transcripcions de les entrevistes
Annex VIII. Models de formularis i contractes per la recerca
Annex IX. Eina d'anàlisi de les entrevistes
Annex X. Guia visual: Diari d'aula del/la docent d'arts sobre la diversitat cultural
Annex XI. Pla de gestió de dades

Annex I. Taula comparativa documental del currículum d'EPVA català i espanyol (1r-3r ESO)

Taula I.1_Taula comparativa documental del currículum d'EPVA català i espanyol (1r-3r ESO)

Ítems	Català Decret 175/2022 (vigent)	Espanyol RD 217/2022 (vigent)
C1.	Descobrir les manifestacions artístiques contemporànies i del patrimoni cultural, interessant-se per la realitat patrimonial com a part de la pròpia cultura, per reconèixer-les com a testimoni del pensament i com a font d'aprenentatge, prenent consciència de la necessitat de conservar-les.	Comprender la importancia que algunos ejemplos seleccionados de las distintas manifestaciones culturales y artísticas han tenido en el desarrollo del ser humano, mostrando interés por el patrimonio como parte de la propia cultura, para entender cómo se convierten en el testimonio de los valores y convicciones de cada persona y de la sociedad en su conjunto, y para reconocer la necesidad de su protección y conservación.
C2.	Analitzar produccions artístiques, pròpies i alienes, argumentant opinions amb respecte i sentit crític, per construir una cultura artística àmplia, gaudir i generar nous coneixements.	Explicar las producciones plásticas, visuales y audiovisuales propias, comparándolas con las de sus iguales y con algunas de las que conforman el patrimonio cultural y artístico, justificando las opiniones y teniendo en cuenta el progreso desde la intención hasta la realización, para valorar el intercambio, las experiencias compartidas y el diálogo intercultural, así como para superar estereotipos.
C3.	Representar idees, formes i emocions, utilitzant els llenguatges, les tècniques i els mitjans propis de l'àmbit, a través de processos analítics i creatius, per desenvolupar la imaginació, la comunicació i l'autoconfiança.	Analizar diferentes propuestas plásticas, visuales y audiovisuales, mostrando respeto y desarrollando la capacidad de observación e interiorización de la experiencia y del disfrute estético, para enriquecer la cultura artística individual y alimentar el imaginario.
C4.	Connectar idees i coneixements, aplicant-los, donant nous sentits, en projectes artístics de contextos diversos per fomentar una mirada creativa multidimensional.	Explorar las técnicas, los lenguajes y las intenciones de diferentes producciones culturales y artísticas, analizando, de forma abierta y respetuosa, tanto el proceso como el producto final, su recepción y su contexto, para descubrir las diversas posibilidades que ofrecen como fuente generadora de ideas y respuestas
C5.	Explorar tècniques, mitjans i recursos dels llenguatges artístics, a través de l'experimentació i la recerca, amb perseverança i entenent l'error com una oportunitat per aprendre, per aplicar-los en el disseny i la realització d'un projecte artístic.	Realizar producciones artísticas individuales o colectivas con creatividad e imaginación, seleccionando y aplicando herramientas, técnicas y soportes en función de la intencionalidad, para expresar la visión del mundo, las emociones y los sentimientos propios, así como para mejorar la capacidad de comunicación y desarrollar la reflexión crítica y la autoconfianza.
C6.	Realitzar projectes, disciplinaris o transdisciplinaris, personals o col·lectius, a partir de situacions i establint connexions amb la realitat propera, amb implicació i compromís, per comunicar, reflexionar i resoldre problemes.	Apropiarse de las referencias culturales y artísticas del entorno, identificando sus singularidades, para enriquecer las creaciones propias y desarrollar la identidad personal, cultural y social.
C7.	-	Aplicar las principales técnicas, recursos y convenciones de los lenguajes artísticos, incorporando, de forma creativa, las posibilidades que ofrecen las diversas tecnologías, para integrarlos y enriquecer el diseño y la realización de un proyecto artístico.
C8.	-	Compartir producciones y manifestaciones artísticas, adaptando el proyecto a la intención y a las características del público destinatario, para valorar distintas oportunidades de desarrollo personal.
Saber 1	**Elements del llenguatge visual. Experimentació i possibilitats comunicatives** • Identificació dels elements configuratius del llenguatge visual i audiovisual, les seves possibilitats constructives, expressives i comunicatives, en contextos reals, com l'entorn, els mitjans de comunicació, Internet, entre d'altres. •	**A. Patrimonio artístico y cultural** • Los géneros artísticos. • Manifestaciones culturales y artísticas más importantes, incluidas las contemporáneas y las pertenecientes al patrimonio local: sus aspectos formales y su relación con el contexto histórico. • Las formas geométricas en el arte y en el entorno. Patrimonio arquitectónico.

	• Descobriment de tècniques, procediments i processos, a través de l'assaig i l'experimentació amb diferents materials, eines i dispositius, inclosos els digitals. • Anàlisi dels principis de la percepció visual a partir de l'observació directa de fenòmens visuals i d'imatges de diferents tipologies, funcions i finalitats, contrastant diverses fonts d'informació. • Reconeixement d'estratègies compositives, considerant la seva finalitat comunicativa, a través de la comparació de produccions artístiques diverses, en el pla, l'espai i el temps.	
Saber 2	**Creació artística. Tècniques, procediments i processos** • Aplicació de processos creatius guiats, establint connexions entre conceptes, idees i imatges, a través de l'experimentació i de la realització d'esbossos i assajos, en la ideació de les propostes. • Comunicació a través del llenguatge visual i audiovisual, amb diferents suports i mitjans, i mitjançant l'ús de diverses estratègies, recursos i tecnologies, en la creació artística. • Descobriment i seguiment de les etapes de treball, a través de l'anàlisi, la documentació, la tria de tècniques i materials, la realització d'esbossos, la valoració i la presa de decisions, en el desenvolupament d'un projecte. • Aplicació de la geometria plana i descriptiva, a través de la realització de projectes, en la representació d'idees i la resolució de problemes simples.	**B. Elementos formales de la imagen y del lenguaje visual. La expresión gráfica** • El lenguaje visual como forma de comunicación. • Elementos básicos del lenguaje visual: el punto, la línea y el plano. Posibilidades expresivas y comunicativas. • Elementos visuales, conceptos y posibilidades expresivas: forma, color y textura. • La percepción visual. Introducción a los principios perceptivos, elementos y factores. • La composición. Conceptos de equilibrio, proporción y ritmo aplicados a la organización de formas en el plano y en el espacio.
Saber 3	**Manifestacions artístiques contemporànies i del patrimoni cultural. Anàlisi i apreciació estètica** • Valoració del patrimoni cultural, incorporant la perspectiva de gènere i la diversitat cultural i social, a través de l'anàlisi, la interpretació i la lectura de manifestacions artístiques contemporànies, locals i de la història. • Identificació de les característiques estilístiques, el context i la funció de les produccions artístiques al llarg de la història i en l'actualitat, aplicant estratègies de recerca d'informació en fonts diverses, inclosa la d'Internet. • Lectura de missatges visuals en els mitjans de comunicació, Internet, les xarxes socials i l'entorn, a través de la reflexió crítica sobre la seva funció i els possibles significats. • Desenvolupament del pensament ètic i responsable en relació amb la propietat intel·lectual i cultural.	**C. Expresión artística y gráfico-plástica: técnicas y procedimientos** • El proceso creativo a través de operaciones plásticas: reproducir, aislar, transformar y asociar. • Factores y etapas del proceso creativo: elección de materiales y técnicas, realización de bocetos. • Introducción a la geometría plana y trazados geométricos básicos. • Técnicas básicas de expresión gráfico-plástica en dos dimensiones. Técnicas secas y húmedas. Su uso en el arte y sus características expresivas. • Técnicas básicas de expresión gráfico-plástica en tres dimensiones. Su uso en el arte y sus características expresivas.
Saber 4	-	**D. Imagen y comunicación visual y audiovisual** • El lenguaje y la comunicación visual. Finalidades: informativa, comunicativa, expresiva y estética. Contextos y funciones. • Imágenes visuales y audiovisuales: lectura y análisis. • Imagen fija y en movimiento, origen y evolución. Introducción a las diferentes características del cómic, la fotografía, el cine, la animación y los formatos digitales. • Técnicas básicas para la realización de producciones audiovisuales sencillas, de forma individual o en grupo. Experimentación en entornos virtuales de aprendizaje.

TAULA I.1. Informació extreta del currículum estatal (LOMLOE, RD 217/2022) i el català (Decret 175/2022).

Annex II. Guió del qüestionari

Taula II.1_Preguntes i seccions del guió del qüestionari

SECCIÓ PRIMERA - DADES GENERALS I INTRODUCCIÓ	
Pregunta 1	*Estudis universitaris de grau o llicenciatura amb els quals vas accedir a la funció docent de l'especialitat de DIBUIX (exceptuant el Màster Universitari de Formació del Professorat de Secundària o el CAP).*
Pregunta 2	*Quin any vas finalitzar aquests estudis universitaris?*
Pregunta 3	*Universitat on els vas cursar*
Pregunta 4	*Vas fer el CAP o el Màster Universitari de Formació del Professorat Secundària?*
Pregunta 5	*Quants anys d'experiència com a docent d'EViP tens?*
Pregunta 6	*A quina comarca exerceixes com a docent d'EViP?*
SECCIÓ SEGONA - L'ASSIGNATURA D'EDUCACIÓ PLÀSTICA, VISUAL I AUDIOVISUAL I DIVERSITAT CULTURAL	
Pregunta 7	*Quines creus que són les finalitats de l'Educació Visual i Plàstica?*
Pregunta 8	*Com treballes la diversitat cultural artística a l'aula?* • A partir de la recerca autònoma i el descobriment d'informació dels i les alumnes • A partir de representar artistes i moviments artístics diferents dels de la cultura occidental de manera magistral • Treballant a partir de monogràfics sobre diverses cultures on els alumnes experimenten amb materials, tècniques, etc. • A partir de la codocència amb altres docents i amb suport del departament d'orientació del centre • Explicant la història de l'art occidental des d'un punt de vista crític i afegint referents i exponents d'altres cultures • Intentant evitar referents clàssics que es puguin situar dins del model androcèntric i colonial • No la treballo • Altra (Resposta per escriure)
Pregunta 9	*Com tens en compte la diversitat cultural dels alumnes en l'EViP?* • Investigo sobre les cultures dels alumnes modificant i adaptant el contingut de les classes a partir de la diversitat present a cada aula • Pregunto als alumnes si volen participar aportant elements de la seva cultura/grup/comunitat • Presento exemples i referents de diferents cultures però sense tenir en compte la diversitat representada a l'aula • Involucro a les famílies per tal que elles aportin referències de la seva cultura/grup/comunitat • Conec i tinc en compte les tradicions, rituals i creences de l'alumnat i vetllo perquè aquestes siguin enteses i respectades per la resta de companys • No la tinc en compte • Una altra (Resposta per escriure)
Pregunta 10	Consideres important la diversitat cultural a l'assignatura? Per què?
SECCIÓ TERCERA - REFERENTS I PRÀCTIQUES DOCENTS	
Pregunta 11	*Utilitzes referents artístics i culturals que no són europeus…* • Per fomentar la diversitat cultural i la inclusió a l'aula • Per trencar els estereotips que acompanyen la professió d'artista • Per oferir als alumnes més referents on autoidentificar-se i empoderar-se • Per trencar barreres i prejudicis sobre altres cultures/grups/ètnies • Per ampliar el coneixement global de l'alumnat • Per motivar i sorprendre a l'alumnat a partir del descobriment d'altres expressions i discursos minoritaris • Per ampliar el sentit i l'esperit crític dels i les alumnes • No utilitzo referents d'altres cultures que no siguin l'europea • Una altra (Resposta per escriure)
Pregunta 12	*Quins altres tipus de diversitats tens en compte a l'hora de dur a terme l'assignatura d'EViP?* • Gènere • Ètnica • Racial • Funcional • Orientació Sexual • Decolonial • Cap • Una altra (Resposta per escriure)
Pregunta 13	*Com vas obtenir formació sobre diversitat cultural per aplicar-la a l'aula?* • Formació universitària (Grau, Llicenciatura...) • Formació universitària (Màster del Professorat o CAP) • Formació universitària (altres Màsters i Postgraus) • Formació universitària (Doctorat) • Cursos de formació permanent del professorat (oferits pel Departament d'Educació) • Cursos de formació permanent del professorat (no oferits pel Departament d'Educació) • A partir d'informació i de visites a exposicions, col·loquis, tallers o xerrades de museus i altres institucions culturals • Pel meu propi compte (llegint, investigant, fent recerca...) • Una altra (Resposta per escriure)
Pregunta 14	*Al teu centre es realitza algun esdeveniment per oferir diversitat de referents als i a les alumnes? (Setmana Cultural, Setmana Lila, Dia de la Dona...)* • Sí • No
Pregunta 15	*Què creus que aporten aquests esdeveniments al centre?* (Text de resposta llarga)

SECCIÓ QUARTA - EL NOU CURRÍCULUM D'EVIP (ARA EDUCACIÓ PLÀSTICA, VISUAL I AUDIOVISUAL)	
Pregunta 16	*Creus que els canvis en el nou currículum fomenten la diversitat cultural en l'assignatura d'EViP?* • Sí, totalment. • No, li manca concreció i orientació cap al professorat. • No ho sé
Pregunta 17	*Creus que els canvis en el nou currículum fomenten la multiculturalitat en l'assignatura d'EViP?* • Sí, totalment. • No, li manca concreció i orientació cap al professorat. • No ho sé
Pregunta 18	*Per tal d'impulsar la multiculturalitat i la diversitat cultural reals a l'aula, com creus que s'hauria d'haver enfocat el currículum d'EViP?*
Pregunta 19	*Quines mancances consideres que té el nou currículum de l'assignatura?* • El tractament de la justícia social • La diversitat de cultures i la seva representació i interacció a l'aula • La visió decolonial • La perspectiva de gènere real (no només ensenyar les obres de dones artistes, sinó una reflexió més profunda dels rols de gènere dins del món de l'art) • Els prejudicis sobre el món de l'art i els actors que el formen • La crítica social • La defensa del patrimoni cultural i artístic internacional • La defensa del patrimoni cultural i artístic local • La representació i el respecte cap al col·lectiu LGTBIQ+ • La crítica cap als artistes heteronormatius masculins • Cap • Una altra (Resposta per escriure)
SECCIÓ CINQUENA - PARTICIPACIÓ I INVESTIGACIÓ	
Pregunta 20	*T'agradaria participar en formació gratuïta o grups de treball col·laboratius per treballar la diversitat cultural a l'aula amb altres docents i amb la certificació corresponent de participació?* • Sí • No
Pregunta 21	*Si has respost afirmativament a la pregunta anterior, apunta el teu email per tal que ens posem en contacte amb tu.* (Text de resposta curta)

TAULA II.1. Preguntes i seccions del guió del qüestionari

Annex III. Etiquetatge de les preguntes i codificació de les respostes.

Taula III.1. Etiquetatge i codificació

Nº Pregunta i etiqueta llarga		Nom curt	Etiqueta	Etiqueta categoria
1	Estudis	ESTUDIS	(Llicenciatura Belles arts/ Arquitectura/ Licenciado)	0 "Llicenciatura Belles Arts" 1 "Arquitectura" 2 "Licenciado"
2	Any finalització	ANYF	XXXX	-
3	Universitat	ALMAMAT	(UB, UAB, UGranada)	0 "UB" 1 "UGranada" 2 "UAB"
4	Formació pedagògica	FORMPED	(CAP/Master)	0 "CAP" 1 "Master"
5	Anys experiència	ANYSEXP	(Novell, Mitjà, Experimentat, Sènior)	1 "Novell" 2 "Mitjà" 3 "Experimentat" 4 "Sènior"
6	Comarca	COMARCA	(Comarques) Catalunya	1 "Barcelonès" 2 "Moianès" 3 "Berguedà" 4 "Baix Llobregat" 5 "Selva" 6 "Tarragonès" 7 "Vallès Occidental" 8 "Alt Penedès" 9 "Maresme" 10 "Baix Empordà"
7	Finalitats EVIP (OPEN)	FINEVIP	7 finalitats possibles de l'Educació visual i plàstica (OPEN)	1 "Pensament crític" 2 "Expressió/comunicació" 3 "Desenvolupament vital" 4 "Referents i patrimoni" 5 "Alfabetització Visual" 6 "Experimentació" 7 "Noves mirades"
8	Treball Diversitat Cultural aula (MR)	TREBDIVCULT	8 maneres de treballar la diversitat cultural a l'Educació visual i plàstica (MR)	1 "Recerca autònoma" 2 "Artistes i moviments magistralment" 3 "monogràfics diverses cultures" 4 "Codocència i orientació" 5 "H^{a}Art occidental crítica" 6 "Evitant androcentrisme i colonialisme" 7 "No la treballo" 8 "Altres"
9	Diversitat Cultural dels alumnes (MR)	DIVCULTALUM	7 maneres de tenir en compte la diversitat cultural a l'aula (MR)	1 "Adaptació diversitat aula" 2 "Participació alumnes" 3 "Exemples altres cultures" 4 "Aportació famílies" 5 "Tradicions respectades companys" 6 "No la tinc en compte" 7 "Altres"

10	Importància Div.Cultural (OPEN)	IMPDIVCULT	6 respostes sobre la diversitat cultural a l'aula (OPEN)	0 "No" 1 "Globalització" 2 "Esperit crític" 3 "Diversitat de models/riquesa" 4 "Discriminació/inclusió" 5 "Realitat alumnat" 6 "Respecte"
11	Ús referents artístics (MR)	USREFART	9 motius per fer ús de referents artístics no europeus (MR)	1 "Foment diversitat cultural i inclusió" 2 "Trencar estereotips artistes" 3 "Oferta de referents" 4 "Trencar prejudicis cultures" 5 "Ampliar coneixement global" 6 "Motivar i sorprendre" 7 "Ampliar sentit crític" 8 "No ús referents no europeus" 9 "Altres"
12	Altres diversitats (MR)	ALTERDIV	6 altres diversitats que també treballen els docents d'EVIP (MR)	1 "Gènere" 2 "Ètnica" 3 "Racial" 4 "Funcional" 5 "Orientació Sexual" 6 "Decolonial" 7 "Cap" 8 "Altra"
13	Obtenció Formació Diversitat Cultural (MR)	OBTFORMDC	8 maneres d'obtenció de formació en diversitat cultural del professorat (MR)	1 "Form.Univ.1rgrau" 2 "Form.Pedagògica" 3 "Form. Univ.2nGrau" 4 "Doctorat" 5 "Cursos form.permanent DPT" 6 "Cursos form.permanent NO Dpt" 7 "Informació i visites museus" 8 "Propi compte" 9 "Altra"
14	Realització esdeveniments centre	ESDEVCENTR	(No/Sí)	0 "No" 1 "Sí"
15	Aportació esdeveniments (OPEN)	APORTEVENT	8 aportacions dels esdeveniments als centres (OPEN)	1 "Realitat/Entorn social" 2 "Diversitat cultural" 3 "Crítica social" 4 "Col·lectivitat i implicació" 5 "Convivència del centre" 6 "Visibilització centre" 7 "Transversalitat de matèries" 8 "Res/Poc"
16	Nou Currículum Diversitat Cultural	CURRDIVCULT	(No/Sí/No ho sé)	0 "No" 1 "Sí" 2 "No ho sé"
17	Nou Currículum Multiculturalitat	CURRMULTI	(No/Sí/No ho sé)	0 "No" 1 "Sí" 2 "No ho sé"
18	Opinió nou Currículum (OPEN)	OPNOUCURR	7 categories d'opinions sobre el nou Currículum d'EVIP (OPEN)	1 "Concreció i ampliació" 2 "Formació professorat" 3 "Inclusió referents interculturals" 4 "Foment esperit crític" 5 "Eliminació estereotips" 6 "Dignificació de la matèria" 7 "Flexibilitat de continguts" 8 "Ns/Ns"
19	Mancances nou currículum (MR)	FALTNOU	10 mancances del nou Currículum (MR)	1 "Justícia social" 2 "Diversitat de cultures i representació" 3 "Visió decolonial" 4 "Perspectiva de gènere real" 5 "Prejudicis món de l'art" 6 "Crítica social" 7 "Defensa patrimoni internacional" 8 "Defensa patrimoni local" 9 "Col·lectiu LGTBIQ+" 10 "Crítica artistes heteronormatius masculins" 11 "Cap" 12 "Altra"
20	Participació formació	PARTFORM	(No/Sí)	0 "No" 1 "Sí"
21	Emails	EMAIL	-	-

TAULA III.1. Extracció de codis creats per l'aplicació a SPSS.

Annex IV. Respostes qualitatives del qüestionari

Taula IV.1_Taula de codificació de la Pregunta 7 (Secció 2)

SECCIÓ SEGONA - L'ASSIGNATURA D'EDUCACIÓ PLÀSTICA, VISUAL I AUDIOVISUAL I DIVERSITAT CULTURAL		
Pregunta 7	*Quines creus que són les finalitats de l'Educació Visual i Plàstica?*	
Categories de divisió		Recompte respostes
1	Pensament crític	5
2	Expressió/comunicació	11
3	Desenvolupament vital	3
4	Referents i patrimoni	6
5	Alfabetització visual	13
6	Experimentació	6
7	Noves mirades	7

TAULA IV.1: Codificació de la pregunta 7.

Taula IV.2_Taula de respostes i categorització de la Pregunta 7 (Secció 2)

Nº Participant	Resposta	Categories
1	Aprendre i ser crítiques amb les imatges, missatges i publicitat audiovisual.	1
2	Formar en l'enteniment i el coneixement de les formes d'expressió i comunicació no escrites.	2
3	L'art és una finalitat en si mateixa. El seu aprenentatge afecta l'àmbit de cultura, social i emocional per quedar incorporat a la vida quotidiana, laboral..., ajudant al desenvolupament d'altres àrees vitals.	3
4	Reflexionar i fomentar el pensament crític sobre el contingut de imatges i audiovisual que consumeixen. Saber llegir aquestes imatges que ens arriben. Poder experimentar i crear realitats alternatives que ens ajudin a reflexionar sobre la societat en la que vivim. Conèixer artistes i moviments artístics que han utilitzat l'art com a mitjà per poder expressar vivències vitals o fets de l'història que ens fa poder tenir consciencia sobre el món i la societat en la que vivim i així poder entendre millor el lloc que ha ocupat, ocupa i ocuparà l'ésser humà. L'art com motor de canvi, tan personal com social.	1, 4, 6, 7
5	Apropar als alumnes al llenguatge artístic i audiovisual	5
6	La percepció de la importància de les arts en el món, l'educació artística i la introducció tècnica i metodològica als projectes artístics.	5
7	Conèixer i expressar-se per diferents vies a les parlades o escrites o incloent aquestes en obres audiovisuals i gràfiques.	2
8	Dotar els alumnes de les bases del llenguatge plàstic, visual, audiovisual i tècnic, donant-los eines per expressar-se, comunicar i ser creatius a través de la imatge.	2, 5
9	Ensenyar a veure les obres d art.	5
10	Obrir els ulls a l'alumnat en l'art i una altra manera d'expressió	5
11	Permetre l'experimentació i donar valor a la creació i al procés en relació a l'expressió artística. Sensibilitzar i afavorir el desenvolupament dels alumnes en vers la cultura i l'art.	6, 7
12	Resposta massa oberta.	0
13	Ensenyar a observar, crear i sensibilitzar en els fets culturals i artístics.	4, 5
14	Sensibilizar a en la práctica artística.	7
15	Apropar una mirada experimental i un nou discurs a la creació artística.	6, 7
16	Saber llegir i "escriure".	5
17	Desenvolupar la creativitat, coneixement personal, valorar la diversitat, gaudir de l'expressió i experiència artística, fomentar l'experimentació i adquirir coneixements sobre els mitjans d'expressió visual i sobre el paper de l'art a la societat i com a missatge individual i col·lectiu.	2, 5, 6, 7
18	Aprendre a llegir imatges/fenomens artístics i si pot ser crear-les/creadors d'art. Tots seran consumidors d'imatge (d'art en menor mesura, per mala sort), i alguns a més aconseguran ser creadors.	2, 5
19	Donar eines per expressar-se, mirar i entendre el món, aprendre a valorar l'art i el patrimoni. Aprendre el llenguatge audiovisual i fer-ho servir com un llenguatge més, etc.	2, 3, 5, 7
20	Ensenyanza ,cultura, formación artística i critica.	1
21	Educar en la sensibilitat del que ens diuen les expressiins artístiques, educar la capacitat espaial, educar en la estètica compositiva i ensenyar en el missatge de les imatges i el que ens transmeten. Potenciar la creativitat i l'experimentació.	2, 6
22	Acompanyar en el coeneixament, valoració i creació d'obres i artistes ViP. Dels diferents elements i llenguatges ViP tot potenciant la creativitat, el respecte, valoració i crítica d'autors, obres i correNts artístques tant del passat com del present.	1, 2, 4, 5
23	Aprendre el llenguatge plastic i a traves d'ell expressar idees,emocions i coneixer en profunditat les tecniques que faran de d'aquest llenguatge una via d'experimentacio i creació.	2, 5, 6
24	Ampliar coneixements, descobrir capacitats, culturitzar...	5, 4
25	Donar a conèixer a l'alumnat les diferents manifestacions artístiques, i el gust per les coses belles que ens envolten, tant escultura, arquitectura, pintura, etc. Així com la seva expressió.	2, 5
26	Ésser creatiu i entendre la cultura visual.	2

27	La observació i pràctica de les diferents manifestacions artístiques.	2, 5
28	L'educació integral de l'alumnat a través de les arts.	4
29	L'aprenentatge, reflexió i pràctica dels diferents llenguatges i, per resumir, manifestacions culturals i artístiques en els diferents moments (també actualment) i els diferents llocs.	1, 4, 7

TAULA IV.2: Respostes codificades de la pregunta 7.

Taula IV.3_Taula de codificació de la Pregunta 10 (Secció 2)

SECCIÓ SEGONA - L'ASSIGNATURA D'EDUCACIÓ PLÀSTICA, VISUAL I AUDIOVISUAL I DIVERSITAT CULTURAL		
Pregunta 10	*Consideres important la diversitat cultural a l'assignatura? Per què?*	
Categories de divisió		Recompte respostes
1	Globalització	
2	Esperit crític	
3	Diversitat de models/riquesa	
4	Discriminació/inclusió	
5	Realitat de l'alumnat	
6	Respecte	

TAULA IV.3: Codificació de la pregunta 10.

Taula IV.4_Taula de respostes i categorització de la Pregunta 10 (Secció 2)

Nº Participant	Resposta	Sí/ No	Categories
1	No	No	0
2	Perquè actualment. som una cultura global amb informació i necesitats golbals.	Sí	1
3	Per naturalitat.	Sí	5
4	Perquè vivim en un món globalitzat.	Sí	1
5	Sí, per fomentar l'esperit crític i la diversitat de models culturals i de pensament	Sí	2, 3
6	Sí, per que ajuda a entendre l'entorn social, per part de tot l'alumnat.	Sí	5
7	Per evitar la cultura imposada dels mass media, anant més enllà del model imposat per la globalització	Sí	1, 2
8	Crec que és important, però hauríem de tenir temps per preparar i programar tota aquesta qüestió, i la nostra feina està molt precaritzada (tenim massa hores, massa tasques, massa alumnes...) per poder preparar bé la programació de l'assignatura tenint en compte tots aquests factors.	Sí	0
9	Perquè no es sentin discriminats a l aula.	Sí	4
10	Totes les cultures ens enriqueixen, per tant en la meva matèria, sempre esta present pq això ens ajuda a ser mes oberts de ment i més creatius.	Sí	3,6
11	Sí, busco representar altres cultures no només expressions desde Occident.	Sí	1, 3
12	Soc antiglobalització en tots els sentits.	No	0
13	És clar, els nostres centres són un microcosmos del món que ens envolta.	Sí	5
14	Sí, l'art es el reflexa de la cultura.	Sí	3
15	Per apropar i conectar lel procés creatiu a les realitats que envolten a l'alumnat.	Sí	5
16	Sí, vivim en un món global i interconnectat.	Sí	1
17	En qualsevol cosa que es treballi a l'aula. Perquè és riquesa i coneixement. Perquè ens obre finestres a entendre altres realitats, altres formes de pensar i ens forma com a persones. És fonamental vetllar per una societat àmplia, diversa i canviant.	Sí	1, 3, 6
18	Perquè ajuda a educar en la diferència, i això es transmet en el gaudi per la riquesa artística, cultural, social...	Sí	3, 4, 5, 6
19	Absolutament, s'ha de treballar transversalment a totes les assignatures, però és important conèixer diferents referències.	Sí	3
20	Sí. Riqueza cultural.	Sí	3
21	Sí, perquè l.art és l'expressió de les cultures.	Sí	3
22	Sí. Perquè és signe de respecte i enriqueix.	Sí	3, 6
23	Perquè aporta riquesa al grup i nous punts de vista.	Sí	3, 5
24	Sí, és un reflex més de la realitat que ens envolta.	Sí	5
25	Pot ser una oportunitat per apropar-nos a diferents manifestacions artístiques.	Sí	3
26	Sí, perquè és enriquidor i integrador si es treballa bé.	Sí	3, 4
27	No	No	0
28	Per l'enriquiment cultural que això suposa.	Sí	3
29	Perquè és positiva per a una millor convivència i coneixement de la complexitat de món. L'aprenentatge és millor quan més divers i també reflecteix la societat multicultural actual i que també és present en les diferents manifestacions artístiques.	Sí	1, 4, 7

TAULA IV.4: Respostes codificades de la pregunta 10.

Taula IV.5_Taula de codificació de la Pregunta 14 i 15 (Secció 3)

SECCIÓ TERCERA - REFERENTS I PRÀCTIQUES DOCENTS

Pregunta 14/15 *Esdeveniments al centre i Què creus que aporten aquests esdeveniments al centre?*

	Categories de divisió	Recompte respostes
1	Realitat/Entorn social	
2	Diversitat cultural	
3	Crítica social	
4	Col·lectivitat i implicació	
5	Convivència de l'alumnat	
6	Visibilització del centre	
7	Transversalitat de matèries	
8	Res/Poc	

TAULA IV.5: Codificació de les preguntes 14 i 15.

Taula IV.6_Taula de respostes i categorització de la Pregunta 14 i 15 (Secció 3)

Nº Participant	Resposta	Sí/ No	Categories
1	Obtenir consciència de la realitat social.	Sí	1
2	Una mirada més àmplia i complerta al voltant de nosaltres mateixos, com espècie i com a conjunt de cultures i sensibilitats diverses .	Sí	2
3	Per normalitzar el que és natural. Tots som diversos.	Sí	2
4	Poder trencar l'eurocentrisme i heteropatriacal social.	Sí	3
5	En poc.	Sí	8
6	Reflexió i percepció de l'entorn social.	Sí	1, 3
7	Obrir el debat i la comprensió entre els alumnes del centre.	Sí	1, 5
8	Crec que són importants per veure el treball de les aules i per conscienciar de temes importants, així com fomentar la posada en comú col·lectiva. Però calen hores per preparar totes aquestes coses bé, i no arribem sovint amb la jornada laboral que tenim.	Sí	4, 6
9	Més integració i convivència de l alumne/a.	Sí	5
10	Saber i coneixer que altres cultures i referents diferents als tradicionals incorporarlos com a models tradicionals en tots els ambits. Al meu centre els dos últims anys s'esta fent una gran feina.	Sí	2
11	Visibilitat.	Sí	6
12	Medalles.	No	6
13	Sensibilitzar de les diferents realitats i especificitats.	Sí	1, 2
14	Fer les transversal les materies.	Sí	7
15	Un sentit més tangible al que aprenen a l'aula a més d'una implicació real a qüestionaments rellevants que han de canviar en aquesta societat.	Sí	1, 3
16	Trencar estereotips.	No	4, 3
17	Mostren el que considerem realment important i allò que cal defensar com a societat.	Sí	1, 3
18	Normalitza, visualitza altres maneres d'existir, de ser, d'expressar-se igual de vàlides i enriquidores.	Sí	1, 2
19	Moments de reflexió, ajuden a implicar-se al professorat que normalment no és gaire inclussiu.	Sí	3, 4
20	Riqueza cultural.	Sí	1
21	Donar a conèixer la diversitat.	Sí	2
22	Riquesa i respecte.	Sí	1
23	Una resposta del món educatiu al moment social que es viu.	Sí	1
24	Informació, conscienciació, drets, respecte...	Sí	1, 3
25	Una visió més oberta i comprensiva de les diferents realitats.	Sí	1, 2
26	Major comprensió de la realitat social. Conciens de problemes i possibles solucions.	Sí	1, 2
27	No ho tinc clar, ja que l'apropament que fem em sembla pobre, poc treballat,depoca formació en general.	Sí	8
28	Cohesió social.	Sí	1, 4
29	El treball de sabers, referents i pràctiques necessàries per al pensament crític i una millor convivència en societat que a vegades en les classes del dia a dia no hi ha temps a treballar o encara no tenen gaire tractament per diverses raons.	Sí	1, 5

TAULA IV.6: Respostes codificades de les preguntes 14 i 15.

Taula IV.7_Taula de codificació de la Pregunta 18 (Secció 4)

SECCIÓ QUARTA - EL NOU CURRÍCULUM D'EVIP (ARA EDUCACIÓ PLÀSTICA, VISUAL I AUDIOVISUAL)

Pregunta 18 *Per impulsar la multiculturalitat i la diversitat cultural, com s'hauria d'haver enfocat el currículum?*

	Categories de divisió	Recompte respostes
1	Concreció i ampliació	
2	Formació del professorat	
3	Inclisió de referents interculturals	
4	Foment esperit crític	
5	Eliminació estereotips	
6	Dignificació de la matèria	
7	Flexibilitat de continguts	
8	Ns/Nc	

TAULA IV.7: Codificació de la pregunta 18.

Taula IV.8_Taula de respostes i categorització de la Pregunta 18 (Secció 4)		
Nº Participant	Resposta	Categories
1	Concretant més el nou currículum.	1
2	Ampliant la visió i el camp d'estudi. Amb voluntat crítica i sempre constructiva.	7, 4
3	M'ho haig de rumiar una mica més.	8
4	Més espais de diàleg i formació abans de crear un nou currículum.	2
5	Amb formació de qualitat pels profes.	2
6	La inclusió de referents interculturals específics que es puguin relacionar amb els referents clàssics treballats des d'occident, dels entorns socials i mitjans de producció que van permetre la seva creació.	3
7	Tractant la història de l'art amb un enfoc on es posés de relleu aquells artistes que s'obvien sovint als llibres i com l'art modern ha sorgit imitant l'art d'altres cultures en els moviments més importants.	3
8	En general, el currículum és totalment obert... Els continguts no són concrets i no són importants, i haurien de ser la base perquè l'alumnat aprengui coses i siguin persones autònomes amb un esperit crític. En relació a la diversitat cultural a l'aula, necessitaríem més personal per poder personalitzar i fer hincapeu en la diversitat cultural, com fan a l'Aula d'Acollida. Crec que no és cosa del currículum sinó qüestió d'abaixar les ràtios i descarregar d'hores al docent.	1, 4, 6 ,7
9	No esteriotipant els alumnes a l'aula.	5
10	Estar present en tots els cursos de l'educació general i tenir 3 hores per curs. Poguer tenir desdoblaments....també falta preparació del professorat, caldria formarlo i donar exemples molt clars de com introduir i gestionar la diversitat en l'aula.	2, 6
11	L' ambigüitat, al voler aspirar a molt i incloure ja només en el nom Educació Visual Plàstica i Audiovisual i alhora reduïr el valor de l'assignatura en una de minoritària, al no ser troncal. Personalment considero que el currículum sovint justifica sota l'epígraf "valorar i respectar la cultura i patrimoni…" la visió simple que ens trobem sovint en gran part de centres, entre docents, que VIP s'encarrega principalment de decorar festes (castanyada/Nadal/carnaval…) i tractar les tradicions d'aquí (sense plantejar en absolut la diversitat cultural).	1, 4, 6
12	No ho sé.	8
13	Treballant diferents models, amb exemples, i concrecions.	1, 3
14	Més concret i més hores.	6
15	No ho sé.	8
16	El primer que cal enfocar és ràtio i recursos.	6
17	Amb més relació amb la realitat i pràctica a l'aula. Amb actuacions i propostes socials.	1, 4
18	En ser un enfocament més obert i flexible, basat en capacitats, penso que ja dona marge per incloure la diversitat des de molts punts de vista.	6
19	Crec que hi ha poc professorat format en aquests temes i és necessita informació més clara.	2
20	Flexibilitat de creació artistica.	7
21	Donar a conèixer l'art d'altres cultures en tota les èpoques.	3
22	Llarg d'explicar.	8
23	Donar eines pedagògiques	2
24	No ho sé.	8
25	Primer m'hauria de llegir el nou Decret per saber com l'enfoquen.	8
26	No ho sé.	8
27	Preguntant i treballant amb experts del tema.	2
28	Més orientat a la realitat social.	1
29	Amb l'aportació de més referents, sabers, fonts d'informació i exemples de pràctiques concretes, per exemple. Però molt cops és un problema de formació/coneixement del professorat i manca de recursos.	1, 2, 3

TAULA IV.8: Respostes codificades de la pregunta 18.

Annex V. Recompte de respostes i categorització de les preguntes qualitatives del qüestionari

Taula V.1_Recompte de respostes i categorització de les preguntes qualitatives

Codi	Pregunta	Categoria	Clúster	Descripció	Recompte respostes
A	Nº7.Finalitats EPVA	Pensament crític	G1_Mirada crítica transformadora	Capacitat d'analitzar imatges, relats i contextos visuals amb criteri propi.	5
B		Expressió/ Comunicació	G3_Creixement personal i desenvolupament	Desenvolupament de llenguatges i habilitats expressives a través de l'art.	9
C		Desenvolupament vital	G3_Creixement personal i desenvolupament	Aspectes de creixement personal, emocional i identitari vinculats a l'art.	3
D		Referents i patrimoni	G4_Continguts, patrimoni i relats culturals	Coneixement i reconeixement de referents artístics i culturals diversos.	6
E		Alfabetització visual	G4_Continguts, patrimoni i relats culturals	Comprensió crítica dels codis visuals i la cultura visual contemporània.	12
F		Experimentació	G5_Pràctica artística i metodologia	Exploració de materials, tècniques i processos artístics.	7
G		Noves mirades	G3_Creixement personal i desenvolupament	Incorporació de perspectives contemporànies i interculturals.	7
H	Nª10. Importància diversitat cultural	Globalització	G7_Comunitat educativa i convivència	Comprensió del món globalitzat i de les interconnexions culturals.	7
I		Esperit Crític	G1_Mirada crítica transformadora	Capacitat crítica davant contextos socioculturals diversos.	2
J		Diversitat models	G2_Diversitat, interculturalitat i inclusió	Reconeixement de múltiples perspectives culturals com a valor.	13
K		Discriminació/ Inclusió	G2_Diversitat, interculturalitat i inclusió	Sensibilitat davant desigualtats, racisme i dinàmiques inclusives.	4
L		Realitat de l'alumnat	G2_Diversitat, interculturalitat i inclusió	Integració de les experiències culturals de l'alumnat.	7
M		Respecte	G2_Diversitat, interculturalitat i inclusió	Foment de respecte entre cultures, identitats i diversitats.	5
N		Realitat / entorn social	G7_Comunitat educativa i convivència	Connexió de l'escola amb el context sociocultural proper.	13
O	Nº14/15 Esdevenim. centre	Diversitat cultural	G2_Diversitat, interculturalitat i inclusió	Visibilització de la pluralitat cultural present al centre.	8
P		Crítica social	G1_Mirada crítica transformadora	Reflexió sobre problemàtiques socials a través de projectes educatius.	7
Q		Col·lectivitat i implicació	G6_Docents i desenvolupament professional	Participació de la comunitat educativa en activitats culturals.	5
R		Convivència de l'alumnat	G7_Comunitat educativa i convivència	Promoció de cohesió i convivència entre estudiants diversos.	4
S		Visibilització del centre	G6_Docents i desenvolupament professional	Donar projecció pública a través de projectes culturals.	3

T	Nº14/15 Esdevenim. centre	Transversalitat de matèries	G5_Pràctica artística i metodologia	Integració de diverses àrees curriculars en projectes compartits. 1
U		Concreció i ampliació	G5_Pràctica artística i metodologia	Adaptació dels continguts curriculars segons el context i necessitats. 7
V		Formació del professorat	G6_Docents i desenvolupament professional	Necessitat de formació en diversitat i interculturalitat. 7
W	Nº18. Propostes crrículum	Referents interculturals	G2_Diversitat, interculturalitat i inclusió	Inclusió d'artistes i expressions culturals no hegemòniques. 5
X		Foment de l'esperit crític	G1_Mirada crítica transformadora	Desenvolupar capacitat de qüestionar relats culturals. 4
Y		Eliminació d'estereotips	G2_Diversitat, interculturalitat i inclusió	Superació de visions simplificades o discriminatòries. 1
Z		Dignificació de la matèria	G4_Continguts, patrimoni i relats culturals	Reconeixement de l'educació artística com a disciplina clau. 6
Ç		Flexibilitat de continguts	G4_Continguts, patrimoni i relats culturals	Adaptació dels continguts al context i l'alumnat. 3

TAULA V.1: Recompte de respostes i categorització de les preguntes qu

Annex VI. Guió de l'entrevista

Part I. Presentació

Pregunta 1: *Podries presentar-te i explicar breument la teva trajectòria com a docent de secundària d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?*

Part II. Inspiració i Motivació

Pregunta 2: *Què et va portar a decidir ser docent d'EPVA?*

Pregunta 3: *Quin creus que és el valor més significatiu de fer ús de l'art com a mitjà per a abordar l'educació i la diversitat?*

Pregunta 4: *Com perceps l'impacte de l'art en la comprensió i apreciació de la diversitat cultural?*

Part III. Pràctica docent i diversitat Cultural

Pregunta 5: *Com treballes la diversitat cultural en les teves classes d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?*

Pregunta 6: *Podries compartir un exemple de projecte/activitat en els quals t'hagis enfocat específicament en la diversitat cultural?*

Part IV. Experiències docents

Pregunta 7: *Podries explicar una experiència o activitat artística que hagis vist o dut a terme que ha permès als teus alumnes explorar i valorar les seves pròpies identitats culturals? I amb la identitat social/ gènere…?*

Pregunta 8: *Has pogut experimentar algun canvi en la percepció que els teus estudiants tenen sobre la diversitat cultural després de participar en activitats i projectes artístics que has dirigit?*

Pregunta 9: *Com aconsegueixes mantenir un equilibri entre l'ensenyament de referents tradicionals europeus i la diversitat cultural en les teves classes?*

Part V. Reptes i Solucions

Pregunta 10: *Quin és el teu plantejament envers l'alumnat per fomentar un ambient inclusiu i respectuós a l'aula?*

Pregunta 11: *A quins reptes t'has hagut d'enfrontar quan has incorporat la diversitat cultural a les teves situacions d'aprenentatge?*

Part IX. Reflexió Final

Pregunta 12: *Hi ha alguna cosa més que t'agradaria compartir sobre la teva experiència com a docent d'EPVA i la diversitat cultural?*

Docent DN3 - Sònia

Pregunta 1: Podries presentar-te i explicar breument la teva trajectòria com a docent de secundària d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?

Sí, mira, em dic ****, soc professora d'Educació Visual i Plàstica d'un institut, dono l'ESO i també batxillerat, no artístic sinó tecnològic, és a dir que faig també dibuix tècnic. I res, porto 4 anys, soc una reubicada diguéssim, 4 anys en un institut públic on bàsicament… he estat amb gairebé totes les feines des que vaig començar en centres de màxima complexitat, fent substitucions i ara porto en aquest centre on estic jo és del meu tercer any, aquest és el tercer any.

Un any en penso, i ja 3 anys després, quedes el tercer, doncs aquí. I bueno, prèviament abans venia del món creatiu i… i de fer moltes coses, soc bastant multidisciplinària, havia treballat com a pintora, com a dissenyadora gràfica, també en el món de la moda, bàsicament molt curiosa i també com a artista, no? Vaig estar en la fotografia. I res, què més, com a experiència docent, no sé si em deixo alguna cosa, això és el més general que puc dir.

Pregunta 2: Què et va portar a decidir ser docent d'EPVA?

Vale, bueno, com et deia, no? Jo, com deia abans, bueno, el primer és que jo vaig fer Belles Arts i per mi era com molt important veure l'experiència com a creadora, no? És a dir, no la sabia veure on em portaria, però sí que pogués crear, no? I això, doncs de 15 anys, ja no sé ni quants, no ho he contat mai, no? Però sí que hi va haver un moment, un impàs en un moment de la meva vida, on vaig tenir ganes de fer un canvi, i també perquè estava molt cremada, molt cansada, ja tot molt… Bueno, implica molt… la intensitat que vivia, i sempre la docència m'havia atrapat, m'havia fet alguna vegada algun moment de col·laboració a algun centre perquè tenia amics que estaven fent docència, i sempre m'havia atrapat.

I a més a més, quan vaig fer aquest impàs i un canvi vaig decidir provar l'experiència de la docència, més que res perquè creia, ostres, no? Crec que tinc un recorregut bastant important, crec que també és interessant haver viscut l'experiència de practicar diferents coses, diferents...m'he reinventat moltes vegades, per la part artística com artista he viscut, la part com a viure de l'art o de la creació, però des d'un angle molt més professional, doncs també l'he viscut, no?

I per mi era molt important poder donar una pinzellada o donar… a través de les meves experiències, podria portar als alumnes unes altres maneres de fer i de veure, no? Anticipant-se, avançant-me i les noves inquietuds, no?

I només els joves, els joves, no? I també, no? Des del que jo he viscut, aquesta altra manera de mirar, no? La mirada diferent, divergent, la de qüestionar, no?

Són coses que sempre els he viscut des del meu tarannà com a artista, no? Per tant, era una cosa que també creia que era molt important de poder-ho transmetre.

Pregunta 3: Quin creus que és el valor més significatiu de fer ús de l'art com a mitjà per a abordar l'educació i la diversitat?

Doncs mira, la primera és inherent, mh… perquè l'educació a través de l'art ens permet, bueno, és la capacitat de creació artística, de ser creadors, no? I a la vegada també treballar l'individu, no? Tot i que estem en un col·lectiu, penso que és molt interessant abordar aquest tema del teu món, del que et puguin aportar, no? Aquelles coses que veus, no? I… i… aquest terreny el que et fa és créixer en

autoestima, en confiança, que són uns valors molt importants, no? Que potser amb altres matèries, no? O altres camps, no?

Ja sigui perquè el llenguatge ni el pensament matemàtic estan imposats, no? També potser hi ha un pensament matemàtic africà en el món de l'art, no? I també el lingüístic, perquè també està lligada, però no és l'element primordial.

L'element primordial és que puguis desenvolupar-te i no tens condicionants, si no tens una història a explicar, un repte a fer, no? I, per tant, per mi, això amb alumnes, que a més a més vinc d'un centre on hi ha problemes de llenguatge, d'adaptació i, a més, crec que això trenca fronteres, no? I crec que això és un element molt important… I també la diversitat, l'entenc també perquè el fet que quan estàs creant i estàs veient pluralitats, a la vegada també estàs tenint sensibilitats, no? I on el teu també és vàlid com el dels altres.

Per tant, si el meu és vàlid com el dels altres també, entenc molt millor el que veiem d'altres cultures, no? Com les relacions que tens amb els teus companys, com també les connexions que he hagut de tenir amb creadors que ja han fet aquesta feina, aquesta tasca, aquesta activitat, aquesta reflexió, no?

Pregunta 4: Com perceps l'impacte de l'art en la comprensió i apreciació de la diversitat cultural?

Val, jo aquesta pregunta, a vegades l'entenc, però m'és complicada d'explicar-la. És com que les dues coses van juntes, no? Per començar, no? Comprensió i apreciació, una cosa es deu de l'altra, no? I per mi, partint del fet que l'art és patrimoni de tots, no? Però no només l'art, perquè a vegades pensem, no? Aquests nanos, no? Ostres, no?

A vegades no arriben a entendre certs artistes i demés, no? Però potser si us aproximen a coses més locals, em… vull dir que l'art domèstic, l'art popular, l'art del barri, vull dir, el que pots visitar i veure al teu voltant, el que tu has vist, el que torneres tu amb les teves xarxes i demés, no?

Això és vàlid, com també, evidentment, els grans artistes que fan els grans museus, no? Però jo crec que aquesta interrelació forma part del nostre patrimoni, no és només allò que està en un gran museu que es conserva des de fa molt de temps o als millors museus del món, no? Si no que també partim d'això, no? De l'experiència, de què un també per allò que veu, bueno, clar, el que ve aquí en aquest cas fonamental és el creador, no? És el professor, no?

Que pot, per la seva experiència en aquest cas com a creadora, que li pot fer arribar molt més, no? A connectar-se amb altres arts, no? Que no coneix, no? I després també, bueno, la pluralitat, no? Bueno, també sobre la diversitat parlaria que al final ha d'haver-hi diàleg, no? Entre tots, no? És a dir que la cultura sense diàleg no existeix, no?

En l'art existeix, no? La diversitat és inherent també, no? És a dir, tothom és creador, per tant, el patrimoni és un espai per tots, no?

Pregunta 5: Com treballes la diversitat cultural en les teves classes d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?

Com les treballo? Mira, doncs jo, clar, moltes vegades em trobo amb alumnes, clar, és un alumnat complex, molt variat, amb diferents dinàmiques de comprensió, d'actitud també, no? Llavors, jo m'agrada molt quan jo presento algun treball, una nova activitat, a vegades no dic provocar, però si interpel·lar, no?

Llavors a vegades és amb una pregunta i una imatge, no? I m'agrada molt que a partir d'aquesta imatge o d'aquesta pregunta, o les dues a la vegada, no? Ells em vagin exposant el que senten, el que creuen, no? Llavors per mi és com que es crea una mena de debat, no? Surto de l'espai on hi ha el profe i em poso pel mig, vull dir que creo com una mena d'escenari, no? I on m'interessa interpel·lar, no? Llavors faig com una mica de preguntes l'estiga,

no? Perquè entre ells també hi hagi aquest interès i aquest diàleg, no?

De diferents visions, no? I si vols mirar-te'n, si vols mirar una imatge que comparteixo i a la vegada puc fer-ho tu…

Pregunta 6: Podries compartir un exemple de projecte/activitat en els quals t'hagis enfocat específicament en la diversitat cultural?

[Comparteix presentació]

Vale, veus, aquí per exemple, en primer de l'ESO, que plantejava com treballar el tema dels híbrids, no? Doncs clar, comença amb una imatge molt impactant, no? I on… Clar, a vegades hi ha prejudicis, no? Directament del que veuen, no? Però bueno, jo intento això, no? Reconduir-los, no?

Que vagin més enllà, no? Que vagin més enllà del que primerament podran veure, no?
I a partir d'aquí, comencem… doncs aquesta imatge, clar, a vegades també provoca, a vegades pot ser provocativa, a vegades provoca… El que passa és que després si veig que el tema va cap a un lloc que no vull, doncs haig de reconduir-lo, no?

Llavors, clar, són impactants, les imatges, i llavors, després ja entro a… que ells em parlin, per exemple, en aquest cas, clar, per mi el tema de la hibridació ve des de la història molt antiga, no? Per tant, després ja entro a imatges més convencionals, més etnocentristes, no?

De… Bé, doncs això, no? Les mitologies per aquells en parlaran de mitologia, perquè a més a més a l'escola també jo ja sé que treballem això, que anem treballant, no? A partir d'aquí, doncs res, no? Ells comencen a anar… Aquí és quan entro jo, no? Començo a definir, no? Què vol dir? Que igualment a ells els hi pregunto, no? Si coneixen la pregunta. Què vol dir això, no?

En aquest cas, els demostro, bueno, els demostro sempre, una mica quin és el repte, que és el que aprendran, no? Val?

I, bueno, també era el que m'interessava, era el tema del perquè creava aquest treball de hibridació, al final és també una mica per trencar estereotips, no?

Perquè a vegades, aquestes imatges monstruoses, no? Allò que no és normalitzat o estàndard, o dins del convencional que tenim, no? Que sempre hem d'agradar, no?

Doncs també són vàlides altres coses, i més en el món de la creació, no? Vull dir que no, que això… Doncs, bueno, res, aquí ja seria les definicions, bueno, entraríem en tot el tema de la literatura, i aquí tornaria una mica al que ells coneixen, no? És a dir, quan començo a preguntar-los al principi sobre què coneixen ells sobre éssers, en les seves cultures, els demano que ho verbalitzin i després els hi ensenyo això, vull dir que hi ha aquest temps d'aquí, hi ha 10 minuts, 15 minuts, que ells m'expliquen coses de les seves històries, no? De què hagi pogut ells… De què poden saber ells dels llocs on són, no?

I a partir d'aquí també ensenyo aquest mapa, no? I aquí ja els ensenyo exemples, no? També. Aquí ja entraríem en imatges més de, bueno, de diferents artistes contemporanis, no? De diferents llocs, vale?

-O sigui que també fas servir referents de diferents procedències, no només els exemples que poses de projectes, potser, que treballen una identitat, no? Com és el mestissatge, potser, sinó que també fas servir referents provinents d'altres cultures, no?

Per això, evidentment, si començo a explicar això no funciona, perquè deixo que siguin ells la manera de... com connectar-los, no? Perquè per mi és una imatge, perquè aquesta imatge deixa el seu imaginari parlar i quan veig que ells estan interessats, perquè el primer que haig de fer amb aquesta, vull dir, és una mica com entrar en escena en un teatre, no?

I ja després puc jo entrar molt tranquil·lament al que hi ha, veig que tinc un públic, hi ha un públic que escolta, que participa i a partir d'aquí ja puc posar exemples, no?

Exemples que després també, clar, els enriqueixen, perquè clar, m'han parlat d'ells primerament, doncs ara jo faig el revés, no? Vaig a dir el que jo conec i després convido també quan algun alumne m'està dient "no és que a la meva cultura hi ha un déu…", no sé, mira, doncs mira, fes una recerca i la portes i el compartim.

Això també és molt important, no? Perquè és important als alumnes, ells també tenen, jo aprenc moltíssim dels alumnes, vull dir que no… Vull dir que també és això que dèiem, no?

L'autoconfiança i l'autoestima, perquè això és… Has de tenir-lo sempre molt present. Implica molta energia, però… Però és molt important, és molt important.

Doncs així, a vegades faig això, a vegades, bueno, no? Llavors és quan em permet treballar això, no?

Bueno, sí, o també pot haver-hi una altra manera. El que també que faig en aquest cas també és… Coincideix que hi ha una exposició al mateix lloc on estic i està connectat amb alguna activitat que també… Les de cada any les adapto una mica amb el que hem trobo també moltes vegades, no? Per fer les visibles i també aprofitar recursos i en aquest cas també som conscients d'això, que és també un projecte, una idea o un tal, amb una exposició que ells la visquin i que a més a més després hi ha aquest moment de recollida, que acabem de veure una exposició, els deixo també mirar, que mirem cada experimentin per ells sols que la gent passa per llocs i després m'interessa molt la recollida.

És a dir, que ens posem al cercle, seiem al terra i que cadascun parli del que ha vist el que ha retingut. I crec que això també és molt important.

Pregunta 7: Podries explicar una experiència o activitat artística que hagis vist o dut a terme que ha permès als teus alumnes explorar i valorar les seves pròpies identitats culturals? I amb la identitat social/gènere…?

Sí, sí, hi ha dos projectes. Hi ha un que és… perquè jo al centre n'estic treballant per projectes, és a dir, que al grup de 3r no faig l'educació visual i audiovisual, sinó que faig projectes.

En aquest cas, ara compartiré també en un projecte sobre el barri, la migració. Va ser molt interessant. Ara te'n presentaré i així també el podem parlar o compartir.

[Comparteix presentació projecte]

I a més a més hi havia el tema del museu. A més a més, al final acaben fent un cartell expositiu. Per tant, és una experiència. El museu és un projecte que es fa al Museu de la immigració i total, que nosaltres aquí vam prendre en un projecte que eren converses en conserva, on havien de treballar la immigració.

Els fluxos migratoris, en aquest cas, l'enyorança, marxar d'un lloc...No, perdó, al revés. És que cada any hem fet un projecte vinculat amb la migració. En aquest cas, era parlar amb gent que havia migrat, perquè el barri, evidentment, era un barri de les noves generacions de migracions, però anteriorment, és un barri on també hi havia hagut altres fluxos migratoris de persones internes, interiors, de l'Espanya del Sur, que va fer la immigració cap a Catalunya.

Això era molt interessant, com fer un projecte on s'hagués de fer una connexió un diàleg, que fos interseccional, tant per edat...social, tot.

Que hi hagués una… que, en principi, són nanos que estan al barri, però que tampoc hi ha tanta interrelació entre els diferents col·lectius i conèixer diferents associacions, convidar-los que vinguessin i que aprenguessin de la seva experiència de què va passar quan van arribar aquí,

quina va ser la seva experiència o la imatge, que recorden quina imatge van gravar del fet d'arribar aquí, que és el primer que els va impactar.

Doncs, a partir d'aquesta conversa amb els alumnes, doncs ells han de fer un projecte artístic, que el guarden en aquesta conserva. I aquí seria una mica el projecte artístic. I en aquest cas, molt interessant, perquè, clar, ells no estaven acostumats. Vull dir, els alumnes, què passa? Tenen el seu món interior, jo, jo, jo, i l'aliè, i els hi és estrany, no? I aquí el verdader repte de confrontar amb persones reals d'altres edats, amb gent gran que també havien viscut l'experiència de la migració, doncs connectaven, connectaven, i això va ser fabulós.

La presentació, intercanvis, van crear lligams molt interessants i, evidentment, bueno, aquesta és la part més xula, perquè l'experiència de viure, interessos també, l'experiència de decidir una exposició com la munten. És un concepte de plantejar el que és la creació de l'exposició, que era més un enteniment.

Doncs això també va ajudar moltíssim a què hi hagués molt d'interès, moltes ganes de compartir, d'escoltar, de provar, d'equivocar-se. I, evidentment, que sempre també donen connexions amb el… El mateix.

Aquí també ensenyem artistes. Primer partim de l'experiència, ells diuen en entrevista, parlen amb ells, i a la vegada en paral·lel també els ensenyem, en aquest cas, una mica de què han fet els artistes, quan han parlat de la marxa d'un lloc.

I, doncs, tot aquí. I sempre ha d'intentar ensenyar també altres mirades, altres persones, que no siguin només des d'aquí, des de l'etnocentrisme, des d'Europa sinó també de l'agenda més local, que això seria el continent d'Àfrica.

Bueno, hi ha de tot. I després, també, com a altre projecte, en aquest cas vinculat més amb el tema de gènere, crec que m'has dit això. En aquest cas, també, en aquest cas va ser un projecte que vaig fer amb els de 4t de l'any passat, aquest era molt interessant.

Vaig fer una sèrie fotogràfica familiar, que havien de fer fotografies a les mares, a les mares o àvies, a la seva família. I va ser molt interessant perquè havien de parlar, entrevistar-los, que entrevistessin a les mares.

Aquestes dones que els alumnes entrevistessin, aquestes dones que es fiquessin relats
sobre les històries de les seves mans, com les veien, quines marques havien tingut.

Llavors, això feia, d'alguna manera, jo, diguéssim, d'una manera molt així, molt super… Subtil, no? Aquest lligam de conèixer la mare des d'un altre punt de vista. Tenia una altra relació, una relació molt íntima i van fer aquests relats molt bonics.

Perquè, clar, en principi, les mares d'aquests alumnes de gran majoria són mares que són anònimes. Sacrificadores, sacrificades, entregades, molt treballadores. I també la història que hi ha al darrere, perquè molts relats també expliquen coses que havien viscut a través de les mans i explica la seva biografia i te n'adores que… UAU… hi ha relats molt punyents, no? I també el tipus que vaig rebre va ser molt interessant, perquè em deien que "no havia vist mai la meva mare d'aquesta manera, no m'adonava d'aquesta importància".

Bueno, una manera molt bonica, poètica, de treballar, de treballar, de treballar això… la perspectiva de gènere era també la poesia, la intimitat, l'escolta, el carinyo. I, a més a més, el treball d'aquest tipus era el feedback, fotos de les teves mans. Un treball que anava a tornar, que és creatiu, que es deixa anar una petjada. És un regal també per la família.

Pregunta 8: Has pogut experimentar algun canvi en la percepció que els teus estudiants tenen sobre la diversitat cultural després de participar en activitats i projectes artístics que has dirigit?

Bueno, a veure, són alumnes complicats, però sí, sí, a veure, els projectes aquests més potents jo crec que han de ser projectes molt significatius.

Quan treballo activitats més curtes en el temps, no és tan fàcil. Sí que n'hi ha alguns que, evidentment, arriben a connectar, i diuen, "ostres profe, això no havia tingut en compte". A la teva pregunta, quan fas un projecte que és molt més latent, que és vivencial i experimental, evidentment, que hi ha una altra mirada després.

Hi ha una altra manera de mirar les coses. I aquest pensament també, com crític també, perquè cada vegada també tens aquesta sensibilitat per l'altre, aquesta empatia per l'altre, aquesta manera de mirar diferent i divergent, que també et fa tenir una idea de repunt, per exemple, quan fèiem les entrevistes i quan van fer la creació, al final també els propis entrevistats en algun moment, a una entrevistadora li van dir "I tu, com has viscut la teva experiència de migració?".

I llavors això era com molt interessant aquest cercle, aquest cercle de mirar, com un cercle que es tancava, perquè també era interessant perquè, en el fons, ells mateixos, clar potser, no han viscut realment tant perquè són joves i perquè són els pares qui realment van patir el moviment migratori i això els hi va donar un cop d'arreglament al final, ells fan el treball i tal, però una mica de vegades aliens, però el fet d'explicar les vivències que ells no s'imaginaven, per comparació amb les seves famílies, a vegades també, quan escoltes els altres, te n'adones, pots fer paral·lelismes.

Per tant, això era interessant. Això per mi, bueno, per mi… És molt significatiu, sí. Però és això, no? La dinàmica d'un grup de classe, clar, jo per exemple, han de passar coses d'aquest tipus de vivència, no? Físiques, perquè hi hagi un que et quedi com una petjada, que et quedi algun rastre, no? Però, bueno, tot i així, per mi és molt positiu, no? Aquestes coses de classe, no? Pregunta 9: Com aconsegueixes mantenir un equilibri entre l'ensenyament de referents tradicionals europeus i la diversitat cultural en les teves classes?

Uau… Eh... Això… Eh… Bueno, jo crec que, com el que explicava, al final, és com durant… Jo no sé, però a cada tema, a cada pàgina es dona més importància de dir si jo vull fer un… si jo vull arribar a que vegin uns… aquestes, no? Referències artístiques, contemporànies i demés, haig de passar abans a fer una experiència vivencial, és a dir, haig de fer primer aquesta pregunta.

Per a mi, aquest és el repte, no? Eh… l'equilibri, no? Haig de veure… segons el que jo vulgui fer, no? Que dono molta importància, que comencin ells, que siguin ells els protagonistes, perquè sentin com que entrem en el joc, no? Hem de jugar i després ja ensenyo.

Generalment, és així, és com funciono, no? I m'ha anat molt bé. Faig una introducció amb 4t… que és un repte, bueno, com ficaries una cadira dintre d'una capsa, no? I els hi dono un packaging, per desplegar, perquè facin una capsa, no? I s'han de ficar en grups, és a dir, que s'han de ficar entre ells, ficar-se d'acord i plantejar una idea, no?

I aquest procés ens implica pensaments de, bueno, treballar d'escala, de representació, bueno, moltes coses molt abstractes i també de… conceptuals i també de coneixements previs que ells puguin tenir, no?

Quan hem viscut l'experiència, l'han sapigut resoldre, l'han presentat als companys. L'hem valorat, doncs a mi em va com un guant poder després ensenyar com han treballat aquests conceptes, no en si l'activitat, sinó els conceptes que ells mateixos han fet sols, no? Que els han fet per deducció, no? Tampoc faig, és a dir,

moltes vegades no ho faig en totes les meves activitats, els referents, a vegades només treballo un referent, a vegades faig una pinzellada...

Clar, tot això també implica molta feina, com a docent, no tenim gaires hores, totes hores, vale, hi ha xarxa, però jo totes hores ho faig sola i el que faig és passar-me moltes hores mirant, no?

I també, clar, jo tinc ja una edat que moltes coses i he tingut una educació bastant etnocentrista, per tant, clar, no tinc ja, com les noves generacions, que teniu més facilitat i més obertura, perquè també hi ha internet, però jo, clar, a la meva època no era tan fàcil, totes les coses, no?

Però bé, com sempre, m'he entusiasmat, vull dir que m'he innovat, i clar, també no porto tants anys de fons… Com a experiència no porto tants anys en la docència i encara estic en la fase 1, no? Vull dir, experiències, errors, trobar coses, moltes vegades també presento projectes o obres i no connecten, llavors, com canvio, això no em tornarà a passar. De seguida me n'adono i llavors cap fora. No tenir por, al fracàs, no? Perquè també és una part de la teva experiència, de la teva narrativa, bueno, són les vivències i la realitat també és aquesta, també, per parlar per això.

Pregunta 10: Quin és el teu plantejament envers l'alumnat per fomentar un ambient inclusiu i respectuós a l'aula?

Em… m'ha passat alguna vegada, de posar una imatge, provocadora, perquè el meu insconcient em delata, moltes vegades, i a més és que he hagut de vegades, no? Segons amb quin nivell ho faig i segons amb quin, no. Sí, sí que passa, sí que passa, i crea debat, crea debat.

Bueno, jo sempre parteixo de què tot és vàlid, tot s'ha de comentar amb respecte, però evidentment que sí que hi ha moments i a més a més, és que clar, alumnes de 4t… jo tinc vint-i-pico d'alumnes, és una optativa que no és obligatòria, vull dir que és una optativa, però no és real, i llavors tinc una barreja d'alumnes que són superinteressants i altres que no tenen aquest tarannà.

Aquest balanç, a vegades és difícil, per tant, i mira que intento posar, quan dius clar, jo per mi és superimportant, comencem una activitat, ens posem, no dic taula rodona, però intentem tal, però sempre hi ha comentaris, sí que n'hi ha, i per mi, doncs… sempre, bueno clar, aquí, mediadora, faig de mediadora.

I intento reconduir el tema, també si es repeteix, o perquè fas aquesta mirada, perquè hi ha aquesta mirada, doncs treballem-lo, preguntem-nos per què mirem d'aquesta manera, perquè també no és una cosa d'atzar això, és més aquest aspecte. Tenim el bagatge que tenim, a més d'entendre les imatges, però per exemple també quan vaig fer una activitat sobre els traçats i gràfics, i dic "com faig això de diferents tècniques? No sé si posar-hi ara que dibuixin la seva cara", vaig dir, "busquem els referents vostres musicals, veus de dones", allà, tens de tot, hi ha gent que ficarà de tot, dones que van súper… ja mateix la imatge que escullen a vegades… Diuen molt els referents.

Hem tingut en aquests moments, hem parlat i hem vist diferències, però totes valen per al final, però també és interessant, i quan estàs exposant aquest treball grupal, és interessant perquè també ells van veient el que fan els altres, i van veient el que posen els altres, per tant, també, perquè es comenten aquestes obres, que podrien ser molt escandaloses per mi, per alguns alumnes… però formen part d'aquesta visió global i de la pluralitat, també el fet d'ensenyar i mostrar altres imatges, que estan més vinculades a una maduresa, a un contingut més… Més… pensat, més… hi ha un bagatge diferent, els altres aquells que no tenen aquesta mirada també miren d'una altra manera, no tornen a revisar el que han fet i el que han mostrat, no tots, eh?

Però, bueno no tinc realment, incloure… el respecte per a mi, jo parlo d'això, tothom té dret a parlar i opinar, però també és important escoltar els altres, que la veu sigui per tots.

Pregunta 11: A quins reptes t'has hagut d'enfrontar quan has incorporat la diversitat cultural a les teves situacions d'aprenentatge?

També m'he trobat, a part d'això a vegades, en moltes activitats, aquesta passivitat d'alumnat, com "ara m'haig de posar aquí?", ara, per exemple, estic fent una activitat que anava de buscar un referent artístic per fer un estil gràfic, el treball que vaig fer l'any passat, de les mans, comença primerament dibuixant-se les mans, ells mateixos, i una primera part d'aproximació.

I el segon pas era, ara, buscar un estil gràfic d'un artista, jo dono exemples i pautes, links, paraules claus, i ostres això… això de la diversitat de buscar i cercar, buf, i el busquen en plan "manos" i els hi dius "no, no, no, el trabajo no va de manos, busques artistes, obres…", tothom dibuixa el cos humà, no?

I, bueno, em trobaré que sí que hi ha alumnes, jo, si poso exemples, em poso, si vols, jo el comparteixo amb tu, i hi ha alumnes que sí que capten el tema de buscar estils propis tècniques diferents, ara bàsicament és perquè ha sigut un estímul, un input, per dir "m'inspiro en aquest artista, i a vegades conec un nou artista", no?

Doncs em trobo això, que hi ha un repte, per mi és aquest, que desconnecten, que no, que els hi costa arrencar, i llavors, aquí, en aquest cas, la meva energia, la meva capacitat de dir, "va, ensenyo un exemple", soc molt a ensenyar exemples, faig proves, i quan començo una activitat, també, de seguida aturo el treball fem com una mena d'"stop, pareu tots", posem tot el treball davant de la taula, de totes les taules, i aquí mirem els treballs, i llavors aquí mirem el que fa cadascú.

En aquest cas, per mi, és, diguéssim, aquest seria com una mena de problemàtica que tinc, el tema de, que a vegades això, que la facilitat sobretot, i, respectar, en aquest cas, estic parlant de la diversitat d'alumnat, si et refereixes a això.

-També pots, sobre la diversitat cultural, si t'has trobat algun, això, algun inconvenient, per treballar la diversitat, o com l'apliques, si has tingut algun repte, algun obstacle que t'has trobat, si en recerca d'informació, no dels mateixos alumnes, sinó tu com a docent, a l'hora de crear el teu material.

Bueno, és el que explicava abans, que al final, em passo moltes hores mirant i cercant, buscant, i, a més a més, clar, mirant des de la mirada d'un alumne, vull dir que la meva mirada ha de ser que digui que aquest alumne entendrà aquest i aquest altre, vull dir, faig una transformació i em poso en la pell del meu alumne per veure què poden entendre, no?

Però no és fàcil, no, no, no. Perquè a vegades també és això, a vegades, a vegades no connecten, llavors si no connecten, no passa res, descarto, deixo que ells facin. I amb aquest treball també, com els reptes aquests que jo ensenyava, que jo deia "ui, coses contemporànies de creació artística… si algú no m'ha entès, i llavors vol fer Leonardo da Vinci, la Gioconda", per les mans, doncs li dic "perfecte, però llavors busca'm, actualitza'm", llavors, m'adapto al que ell diu, perquè al final no vol canviar, perquè no té ganes de complicar-se la vida i agafa obres, com grans referents, que ja fan supermega… que ja són clixés, no?

Doncs això, el repte en aquest cas d'aquest alumne és que li faig diferència, el diferencio, és a dir que el faig molt més, és a dir, si diguéssim que el missatge per a tots és experiència de tècnica, d'algo diferent, no conegut, coneixent, doncs en aquest cas, quan tinc aquest problema, jo tinc alumnes que no volen seguir, perquè no volen, jo tampoc estaré allà perseguint-lo, de 50 vegades el que haig de fer jo, és canviar, dir "OK" i replantejo una altra

història.

Aquesta és la, no perquè no vulgui al revés, jo vull guanyar, guanyarem tots dos, però el meu interès és això, que al final l'experiència sigui aquesta, d'anar més enllà, que sigui un punt d'inspiració, molt bé, impossible, no ho sé, però a vegades també volent conduir molt les coses i a vegades també, bueno, no passa res al final, no passa res, jo crec que arribarem al mateix lloc al final, doncs, això és l'important.

També s'ha de dir, acceptar que potser aquell alumne té una altra mirada diferent de la teva també l'accepto, perquè també hi ha probabilitat, en aquest cas no són matemàtiques, o si demostra aquesta probabilitat que funciona al final, perfecte, si arribem al mateix número, no hi ha problema.

Pregunta 12: Hi ha alguna cosa més que t'agradaria compartir sobre la teva experiència com a docent d'EPVA i la diversitat cultural?

Bueno, crec que no, a veure, hi ha moltes coses a dir, però tot i que cada dia per mi és un repte, perquè és, bueno, perquè és molt difícil, la nostra matèria realment està molt perjudicada, perquè, bueno, crec que, com deia al principi, és patrimoni, és de les coses més valuoses que tenim…

Precisament a l'educació, en aquest cas a Espanya, o en aquest cas en la majoria de centres, no en dic tots, ni molt menys, no tenim espais adequats, jo no tinc una classe de plàstica, no tinc taller, per tant, tot així és com… Don Quijote de la Mancha que lucha contra els gigantes, dir que no desistiré de fer coses diferents i divergents, perquè crec que és important, i és amb aquest tipus d'alumnat on han de viure, és a dir, són nanos, a moltes vegades, tot això no tenen, no són alumnes que els caps de setmana se'n vagin al museu, no tenen aquest bagatge, per tant, per mi són importants que puguin tenir, arribar a tenir sensibilitat, poder tenir interès, curiositat, obrir el pensament, apreciar, no?

Coses molt bàsiques, i crec que també això fa que un individu tingui després moltes habilitats, i la mirada sobretot, és això, que qüestiona el que tu veus, per tant, crec que a tot i tenir molts obstacles, no gaire gratificants, però el més gratificant és veure que els alumnes m'acompanyen i em segueixen.

Docent DM1 - Elna

Pregunta 1: Podries presentar-te i explicar breument la teva trajectòria com a docent de secundària d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?

Sí, doncs...Jo vaig fer Belles Arts. Des de molt petita tenia clar que el món de l'art, d'alguna manera, volia estar vinculada. I el que va passar és que vaig començar també a fer casals i coses d'aquestes. I extraescolars, i m'agrada molt tractar persones, i amb nens i llavors vaig acabar la carrera, vaig fer el CAP en aquell moment.

I el que em va passar és que vaig entrar a la borsa i quan el número ja el tenia súper a prop vaig tenir com un pànic escènic i el congelava… i el congelava i no sé què.

Havia de substituir per una altra banda, llavors vaig començar a treballar en altres àmbits. Jo també era molt artística, sense deixar tampoc aquestes extraescolars. Però era una constant. Cada vegada descongelava perquè el número ja semblava que no estava tan a prop. Fins que hi va haver un moment que vaig dir, a veure, per favor…

I el 2007, que va ser també com una catarsi, va néixer una de les quatre nenes. Va néixer la tercera. I vaig dir, a veure, per favor, que estic ensenyant també les altres nenes. O sigui, una cosa més personal. No, anem a lluitar pel que ens agrada, i si no, i si després no ho veig, clar, ja està.

I llavors vaig enamorar moltíssim, vaig entrar i vaig dir, hòstia, quina pena i tonta de no haver començat abans. O sigui, m'agrada molt. La veritat és que m'agrada moltíssim la meva feina, i des de llavors sí que he utilitzat el meu rol d'interina per anar voltant per puestos.

Ara sí que ja m'he tret les oposicions i ho veig d'una altra manera, també. Però el que jo tenia superclar és que no volia quedar-me en un centre, sinó que volia conèixer com treballaven els centres. O sigui, tot, i sí, he après moltíssimes coses, d'haver esperat també de ser una mica més madura i també d'això, d'anar voltant

Pregunta 2: Què et va portar a decidir ser docent d'EPVA?

Quan jo estava fent la carrera sí que tenia algunes amistats que ho tenien superclar, que volien fer més tirar per pedagogia i tot això, i jo estava en moltes matèries i sí que em vaig agafar alguna perquè tenia molta curiositat.

I va ser quan... Parlaven altres companyes que ho tenien superclar. Vaig veure que potser sí que anava més per aquí que per una altra banda. Quan vaig fer el CAP vaig veure… Vaig estar amb moltíssima gent fent-lo i a més també de l'especialitat de Plàstica. I llavors era sentir que jo estava formant part d'això i que ell estava formant part d'això. I tot el tema… O sigui, posar en valor tot el que és el tema de l'art o de… la típica frase, suposo, que moltes persones t'ho han dit, de "una imatge val més que mil paraules", és que és tant així que és tan fàcil que podem mostrar qualsevol idea, qualsevol valor des d'aquí. I va ser una mica… Per la gent que estava envoltada va ser també molt fàcil anar per aquí.

Pregunta 3: Quin creus que és el valor més significatiu de fer ús de l'art com a mitjà per a abordar l'educació i la diversitat?

Clar, un sol… tinc la sort que això és molt…
És que no cal aprendre un altre idioma.
És que aquest idioma… Jo, per exemple, també amb el tema més personal, sent mare, veient com evoluciona una criatura fins que es fa adolescent… Bueno, de moment, tinc una que ja és adolescent. O sigui, tinc de totes les edats.

És també… veus que, per exemple, comences amb els contes, amb els llibres il·lustrats… A mi m'encanten. És una manera que faig servir moltíssim a l'institut.

Pots parlar de tantíssimes coses únicament amb aquesta imatge, amb aquesta

fotografia o tal. I de valors… No sé, no sabria què dir-te ara mateix, la veritat....

Pregunta 4: Com perceps l'impacte de l'art en la comprensió i apreciació de la diversitat cultural?

Doncs és brutal. O sigui, per exemple… O sigui, a aquest moment passa que quan, per exemple… ara, per exemple, estava fent un quart, havíem de fer els plans i tal, perquè estàvem fent un projecte sobre temes més cinematogràfics i tal.

I llavors, quan estàvem ensenyant això dels plans, vam agafar exemples. Jo també alguns exemples els agafava, sí una mica, d'estereotips, però de tot tipus. I llavors… Clar, amb aquest… O sigui, quan agafes, ja comences…

Els de gènere són molt fàcils de detectar, no? Però els que són més racials i tal no és tant, i és que és superràpid, o sigui, una vegada que comences a estirar una mica, o dones quatre preguntetes, o dones una paraula de… "I què estàs veient?" o alguna cosa… Clar, amb els de quart va ser superfàcil.

Estàvem fent això dels estereotips i quan estàvem parlant sobre… Era sobre un anunci d'"Skip" càpsules. Van sortir alguns alumnes que deien "família, hetero…", i va sortir un i va dir… "i blanca", i dic… "És que aquí ho tenim tot".

Sí, el rol, el pare, està fent la bugada, sí, però… Blanca, i dic, doncs és veritat, i també vam començar a buscar i tal… el tema dels anuncis.

I es veu que hi ha un que és una noia que agafa un noi que és negre, em sembla que era, i que després quan el renta és xinès, o alguna cosa d'aquestes.

I dic, madre mía, quan busquen, busquen molt millor que jo. I vaig dir, aquí va ser tot un filó de com es representa la raça, de quin tipus i els colors, que un tio negre el fiquis en una rentadora, per favor….

I és com, anem per aquí, i llavors, clar, quan comences… i a més anàvem per estereotips de gènere, era al principi, no?

Però és que és tan fàcil, fet… i va sol i llavors, clar, quan comences a parlar d'això, ja desmuntes tot, i ells també es posen "es que va sempre del mateix", però és que és important.

Pregunta 5: Com treballes la diversitat cultural en les teves classes d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?

Aquí, per exemple, sí que és molt intuïtiu, perquè fins ara no havia parlat amb això ningú. Sí que havia parlat no de, mira, faig una cosa aquesta total, però no debatre si realment, o sigui, si realment potser ho estic fent bé o no ho estic fent bé.

Això és una de les coses que, per exemple, quan van començar l'entrevista, que em vas dir, i si ho farem, fem l'entrevista i tal, i jo vaig dir, m'agradaria molt estar al teu projecte, perquè jo no estic molt segura de saber si estic fent bé, perquè jo tinc una visió, una mirada, i per molt que intenti desconstruir-la, doncs és que allà està.

I clar, és molt fàcil parlar des d'aquí. Llavors, com intento encabir tot això? Doncs intento posar sempre referents, intento també que siguin dones, que no siguin europees, que tampoc siguin… que siguin, sobretot, no europees.

I si és alguna europea, doncs que ha passat alguna coseta, no? Però intentar desconstruir tot el que és la història de l'art, vist des d'un altre lloc, perquè està molt centralitzat.

I bueno, això intentant… doncs ara, per exemple, ja, o sigui, faig un treball de primer, que tracto el color i tal, faig un llibre de colors, i clar, a partir d'aquí, s'escolta molt el color "pell", no? I aquí, o sigui, sí que fem… comencem com una anècdota. Mira, crec que tractem per aquí, o sigui, comencem per aquí, que és una excusa per tractar el color, que comencem a… com són les barreges de colors, han de fer

el seu propi color i tal, i han de fer com una història i tal.

El que passa és que una vegada que ja comencen a fer això, de fer també com collage amb el que hem pintat i tal, comencen a parlar sobre el seu propi color pell. I allà és quan llavors, aquí, perquè clar, que ja ha sortit verd, però hi ha persones que treuen altres colors.

I llavors, aquí, el color pell, el color pell, i aquí és quan ja agafo, bueno, l'Angélica Dass que va fer això dels Pantones, dels colors, de pell, i ja començo i des d'aquí ja em vaig estirant una mica a dir que cuidado amb el color pell, i ens posem tots amb els braços, i no sé què, i ens ensenyem aquesta dona, i si tenim temps, al final acabem fent colors pell.

Perquè deien que no hi ha un, o sigui, que potser aquells estan dient pell de color préssec, o beige o no sé què, o marró, i tal, i no passa res, no?

I bueno, i això els agrada, és com fer body painting, es van començant a pintar a veure si troben el seu color, i és divertit. O sigui, la recerca del seu color és divertit.

-O sigui que realment l'activitat també, al final acaba tenint una dimensió corporal, no? O sigui, el fet aquest que traspasses la teoria, que treballes, la traspasses a la pell del propi alumnat, que pinten ells mateixos, has dit, no? Que fan aquest body painting…

Sí, això em va passar l'any passat, aquest any, bueno, no he pogut aprofundir gaire, perquè vaig agafar la baixa, però va ser tot molt fluid, també, no? I com, en aquell moment sí que el centre on jo estava, de la manera que ho tenia muntat i tal, bueno, era com, fes el que puguis…

Doncs el que em va passar és que, o sigui, Visual i Plàstica, el que, si tenim dues hores, una hora d'aquestes la queda d'uns projectes, i jo tenia únicament una hora.

Llavors, clar, o sigui, jo aquí ja vaig veure, dic, en realitat no em tenien gaire en serio, si no, no, per molt que estigui en el PEC, que sí, que tot és molt bonic, que la creativitat i que això és superguai i que tot serà pensat a través de la cultura i no sé què i tal, i el patrimoni i, bueno, tot el que havia d'haver posat al currículum, sobretot de Visual i Plàstica, a l'hora de veritat era mentida.

Llavors, en aquell moment jo em vaig quedar una miqueta xof de dir, mira, saps què, no m'esteu deixant desenvolupar el currículum legalment, tiro pel que m'estava demanant la classe i punt.

I llavors vaig començar i tampoc als projectes on estava jo, que estava agafada, no hi havia gairebé res de Visual i Plàstica, no estava contemplat i em vaig quedar jo dient, clar, jo hi ha algunes coses que soc molt quadradeta i si a mi em diuen que jo he de complir amb el currículum,no sé què, no sé quantos i he de tenir no sé quantes notes, jo em vaig posar al principi molt nerviosa, però després vaig dir, mira, si és el centre mateix, que m'ho està posant, és que no m'ho està posant fàcil.

I llavors vaig dir, mira, que fluïa, i llavors vaig agafar les hores que també m'havien posat, hores de lectura en tots els cursos, o sigui, les veia més per lectura que per Visual i Plàstica, i vaig agafar i vaig començar a fer això.

Vaig començar a fer el tema del color, amb això de quin color tinc la pell, doncs vamos a… "A veure quin color tens, agafa't el teu braç i a veure quin color tens, a veure si has de treure el teu color….", perquè sempre els estava dient que havíem de fer mostres de colors per poder treure el seu color i que havíem de tenir mostres per després poder-ho tornar a fer.

I a partir d'aquí van començar a parlar de tot això, va ser molt xulo. I clar, aquest any estic en un altre centre que és d'una altra manera i tal, i ho he pogut desenvolupar. Va ser així com sense voler i vaig dir, hòstia, això m'agafo perquè és molt guai, com ha anat passant les coses i que he pogut desenvolupar.

Pregunta 6: Podries compartir un exemple de projecte/activitat en els quals t'hagis enfocat específicament en la diversitat cultural?

Sí, com que estàvem agafant… estàvem als llibres. A mi el tema del llibre il·lustrat m'agrada moltíssim i vaig ser una de les que també, perquè em van agafar al centre, les persones que fèiem el tema de la lectura, que havien de tenir una sensibilitat especial.

I llavors em van dir que si tu vols, agafes el tema del llibre il·lustrat i el tractes. I llavors el que vaig fer és anar un dia a la biblioteca i agafar uns comptes específics on tractessin molts temes, i un d'ells era això mateix.

Era precisament un llibre on el nen era superblanquet amb una família superblanqueta. Jo estava treballant a Santa Coloma i allà teníem moltíssima diversitat. Em van dir que la gent que hi ha allà també és molt blanca. O sigui, no només el nen i els pares, sinó la gent que hi havia allà era molt blanca. On hi ha la gent...

Per exemple, que comences a presentar uns temes, o sigui, ja també vas una miqueta més… vas presentant uns llibres d'una manera determinada i estàs dient què falta, què veus.

També, per exemple, utilitzo en alguns moments filosofia visual, que són unes capses de… que són unes targetes i llavors hi ha unes preguntes i unes frases i no. I això també m'ha ajudat molt.

Començo amb aquestes i després amb els llibres. I llavors, clar, ja saben el que estem buscant… Ja saben quina mirada posar i després també ens sobren molts debats.

I després comencen… el que m'agrada molt és que comencem amb aquestes excuses i després em diuen "Acabo de passar de veure l'autobús que sempre estic agafant i posa, que l'autobús és de tothom, i a l'enganxina que posen, la gent és blanca".

Sí, però la gent que està asseguda, de veritat, no és blanca, irònicament. Hi ha molts colors. I donem peu de dir… "Veus, veus, aquí falta, aquí falta", no sé… és que quan comences ja no pares.

Pregunta 7: Podries explicar una experiència o activitat artística que hagis vist o dut a terme que ha permès als teus alumnes explorar i valorar les seves pròpies identitats culturals? I amb la identitat social/gènere…?

Aquí ja no… No he treballat tant. Perquè aquí sí que és veritat… Aquí sí que estic aprenent total.

Estic molt més segura, quan estic parlant d'això, suposo perquè m'agrada llegir molt, també segueixo diverses contes d'Instagram, de persones que són racialitzades o que parlen d'aquest tema i tal, però quan ja parlem dels orígens i també, aquí ja sí que sóc molt més espectadora.

Perquè, bueno, no sé, no noto encara… No sé si és possible saber com abordar-ho per no equivocar-me, perquè hi ha algunes… També una cultura, religions i tal, i no acabo de trobar-me encara còmode i tranquil·la per no ferir, tampoc, sensibilitats.

I aquí sí que… Intento, per exemple, quan ha passat alguna cosa… O sigui, quan s'ha donat el cas, suposo que està allà o tal, el que sí que em permetia aquell institut, que tot i que em passava això de Visual i Plàstica és que jo em podia ficar tranquil·lament...

O sigui, l'equip era súper jove i les portes sempre estaven obertes. Llavors, jo què sé, a Castellà em ficava a veure què estaven dient, o jo què sé… Doncs a la SIEI també feien el "Dia de la Sopa", que hi ha sopes pertot arreu, i a vegades venien mares i explicaven com es preparava aquella sopa d'aquell país, i jo sempre estava com d'espectadora, però encara no m'he atrevit a fer alguna cosa més per no comptar sola.

Pregunta 8: Has pogut experimentar algun canvi en la percepció que els teus estudiants tenen sobre la diversitat cultural després de participar en activitats i projectes artístics que has dirigit?

Clar, aquí m'he trobat de les dues vessants, de dir, és que si estem tota l'estona mirant això d'aquesta manera, no faríem res, de dir, per allà, perquè només tallar la cabeza, o no sé, o sigui, clar, hi ha també moments, si ets tutora, sí que pots indagar més, però sent professora hi ha cosetes que s'escapen, o sigui, no saps per què tens aquesta diversitat o no, o dir, estic saturada i avui no puc, o el que sigui.

Però m'he trobat de les dues maneres de dir, d'allà, que no puc, amb tot això, que és que tot ho hem de mirar i filar prim, i també per l'altre vessant de dir, hòstia, és que és veritat, no?

Tant persones racialitzades com no. I això és el que m'agrada més, perquè quan estem parlant de persones no racialitzades, que diguin, hòstia, és veritat, no sé què, és veritat i punt per nosaltres, de dir, una més que ja té aquestes ulleres i que ho està detectant.

Pregunta 9: Com aconsegueixes mantenir un equilibri entre l'ensenyament de referents tradicionals europeus i la diversitat cultural en les teves classes?

Aquí sí que, per exemple, sí que trobo a faltar molt material. O sigui, s'ha de fer una recerca i això també és molt cansat. Llavors, bueno, potser soc una mica també anarquista en això, però penso, dic, sí que és veritat que Gombrich va fer el seu llibre i el va fer ell, no? Sí que és veritat que tenia molt material, tot.

Però, igual que una persona ha pogut fer aquest llibre d'aquesta manera, bueno, hi ha unes altres, i ara que es coneix encara més, perquè no fer-ho d'altres persones, d'altres països i d'altres continents?

I llavors, el que sí que intento fer, per exemple, agafo llibres com per exemple el de Grandes mujeres artistas o buscant informació també, a vegades em surten coses per Instagram i tal.

Vaig seguint a veure què està passant d'artistes o algú que està parlant sobre… Segueixo també una dona de l'Ajuntament de Madrid de Cultura que parla superbé i vaig agafant també tots els referents que ella va dient o coses que van sorgint. I llavors, és molta recerca.

Com intento fer que hi hagi un bon equilibri? Hosti, no ho sé. No ho sé, perquè és que realment ara no hi havia equilibri.

Llavors, sí que podem parlar sobre moviments i tal, però també una de les coses que m'ha passat és que com que he donat Fonaments de les Arts i allà també veus el japonisme, és un exemple. Estàs veient què està passant aquí, però per què està passant?

Perquè se'n van allà i veuen que allà està passant alguna cosa i que no soc al centre. El que passa és que, com que ara mateix no tinc tanta informació, vinc amb això i dic que això és supernovedat.

A mi m'agrada veure també més en global de dir que està passant això aquí, però anem allà, anem a mirar allà perquè això també és superimportant o ens va millor ara mateix o el que sigui.

Hi ha coses que estan més a l'abast, a tema cultural, potser europeu o típic. Ara, per exemple, tinc nens que com que han fet cosetes a la primària diuen "farem els puntitos, farem puntillisme?"

Estic cansada de tot. Diuen que estic cansada. Únicament pensant. Ja m'estic cansant jo. I dic que cal. No, anem a veure què estava passant en aquella època per una altra banda.

I potser no és… No sé si és el més encertat, però allò mateix és el que sento, perquè ha de ser d'una manera categòrica únicament.

Per què ha d'haver-hi un equilibri? Quan mai ho ha hagut. Ni de dones, ni de gènere, ni de llocs, potser és un moment de trencar i de saber que això està aquí, ho deixem i anem a buscar una altra cosa.

Pregunta 10: Quin és el teu plantejament envers l'alumnat per fomentar un ambient inclusiu i respectuós a l'aula?

Escoltar-los a tots i a totes, però… també fer callar alguns altres. I el que m'ha ajudat moltíssim, o sigui, he tingut moltíssima sort fins ara que amb les persones que he treballat sobretot d'orientació m'han recolzat moltíssim i han estat al meu costat. I això també és d'agrair.

De dir "mira, està passant alguna cosa, està passant tot això i tal", i que moltes vegades són qüestions psicològiques. Més por, és més... O sigui, hi ha uns rerefons molt més… no sé com dir-ho… més psicològic que únicament un racisme o alguna cosa.

O que cal ser escoltat o que cal ser escoltat i vaig per aquí. I llavors el que… el que intento
fer és això, escoltar molt per veure exactament què m'estan demanant o què m'estan dient
i no treure allò per judici.

És a dir, a veure què m'està… O sigui, estic entenent això realment i recolzar-me moltíssim en orientació. Hi ha coses que se m'escapen i crec que no soc superwoman, ni moltíssim menys.

Llavors crec també molt fer pinya amb altres docents o persones que estiguin al voltant.

Pregunta 11: A quins reptes t'has hagut d'enfrontar quan has incorporat la diversitat cultural a les teves situacions d'aprenentatge?

Llavors, per exemple, el racisme directament dels nanos i veus que… que són idees que no les ha tret ells, que venen inculcades de persones adultes, moltes vegades són de casa,i ara molt més també d'influencers i gent que estan seguint que dius no hi ha un control al darrere, i és que haurem de fer aquest control.

I fer aquest contrarrelat constantment és molt cansat perquè veus que… és fal·làcia sobre fal·làcia. I tu intentes donar una cosa i arriba un moment que… que dius, espera un moment, he de sortir a agafar aire, perquè a vegades tenim converses a l'aula amb persones que estan dins de l'aula, que estan passant coses a l'aula amb aquestes persones,que és complicat, no?, poder arribar a vegades a acords.

Per això dic que a mi, per exemple, el tema de fer una orientació, per mi m'ha salvat moltíssimes tutories, poder parlar amb els psicòlegs del centre, de dir, estic fent això, com ho puc fer, o dir, també m'ha passat, no?, de "tinc aquesta classe, m'està passant això, de que m'estan fent aquests comentaris i tal, i vull començar aquest tema". I llavors, doncs, "vale, vinc amb tu i a veure com enfoquem".

I llavors, per mi això és… El suport, bàsicament. Sí, perquè on no arribo jo, bueno, arribant les altres és una passada, clar. I tenir aquest suport a l'aula és súper guai.

A més, també una altra de les coses és que moltes vegades, bueno, a mi m'ha passat
que també, al ser dona, la meva paraula no pesa tant, no és tan forta. I quan hi ha una altra persona que està reforçant el que jo estic dient, llavors això ja és un plus.I si aquesta persona és un home, ja ni t'ho dic.

Intento moltes vegades que sigui dones, que m'ajudin les altres dones, perquè si no és com… m'ha aixecat la meva paraula, no?

I normalment, quan m'ha passat aquest tipus de moments, han sigut amb nens, nois, molt poques vegades amb nenes… i clar, intento això, tenir un referent, sobretot és orientació.

Molt poques vegades, o sigui, alguna cosa bé de tutoria, alguna vegada ha hagut

d'entrar alguna persona d'equip directiu per recolzar, però sobretot, bueno, jo sempre vaig allà, orientació.

Pregunta 12: Hi ha alguna cosa més que t'agradaria compartir sobre la teva experiència com a docent d'EPVA i la diversitat cultural?

Doncs… bueno, la poca xarxa que tenim. Que jo, per exemple, o sigui, jo ho veig amb la meva parella, la meva parella també és professor, però d'Educació Física, i la xarxa que tenen ells no és la mateixa que la nostra, o sigui, de tot, de tot tipus, de tant de llibres com de xerrades, de llocs on ens poden reunir, de llocs on ens puguin ajuntar.

Ara mateix, o sigui, aquest matí, he anat, per exemple, que aquí Santa Coloma es fa per primària, s'ajunten tots els col·les d'aquí de Santa Coloma, i tots les professors d'Educació Física i professores fan com unes mini… com es diu? Unes proves de l'atletisme i fan com… bueno, doncs unes jornades.

I jo estava pensant i això per què no ho fem nosaltres? Leche! O sigui, que no és tan difícil
poder fer alguna cosa, no sé, no cal que sigui un premi, podríem fer una revista o alguna cosa, no?

Un tema i fem una revista de totes les coses que han passat. No ho sé. I ho veig que potser, sobretot en ell, que ho té més a l'abast, que és molt més fàcil poder compartir experiències, que és molt més fàcil també poder compartir material i que és… o sigui, és com… en Visual i Plàstica és com el Gòl·lum, "mi tesoro, mi tesoro", i sembla que no es deixi sortir i és com... per favor, enriquim, no sé, ens podem enriquir aquí tots i totes, no passa res, però no sé, això sí que m'ha costat molt, de dir mecachindena, perquè no… no podem col·laborar més i tranquil·lament.

Docent DE2 - Laura

Pregunta 1: Podries presentar-te i explicar breument la teva trajectòria com a docent de secundària d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?

Després d'acabar la carrera vaig estar un any treballant en una empresa d'una altra cosa, de disseny, i llavors una amiga em va comentar que hi ha aquesta possibilitat de tirar currículums, però així, d'aquesta manera.

Llavors vaig, jo sí que havia fet el CAP, però com una cosa més, i llavors vaig trobar feina a una escola concertada, fa 15, 16 anys ja, i em vaig quedar ja.

Vaig començar primer amb mitja jornada, feia 11 hores, i després em van anar ampliant, fins ara que porto això, 16 anys, a la mateixa escola.

Pregunta 2: Què et va portar a decidir ser docent d'EPVA?

Sí, sí que vaig fer el CAP, jo ho feia per fer, jo no volia ser profe, i em va agradar molt, vam fer les pràctiques, ho vam fer a l'escola de Barcelona, i em va agradar moltíssim, perquè no em va tocar el màster, que és ara. Era un moment de canvi, que volien començar a fer el màster, l'altra manera de fer-ho no funcionava gaire, i vam fer com una versió experimental, que crec que no es va repetir mai més, però que va estar molt bé, i em va agradar molt, la veritat. Llavors, quan vaig tenir l'oportunitat de tirar currículums, va pensar, mira, això està bé.

Pregunta 3: Quin creus que és el valor més significatiu de fer ús de l'art com a mitjà per a abordar l'educació i la diversitat?

A veure, penso que l'assignatura en concret ja et permetia fa molts anys treballar d'una manera molt més competencial, més propera de l'alumne, que potser ara sí que és una cosa que s'hauria de fer a totes les assignatures, que sigui més centrat en l'alumne, que sigui el seu propi

aprenentatge, i que potser segons quina assignatura, matèria costa més, però a Plàstica sí que jo penso el fet de tanta feina clar al ser, que no és tant de classes magistrals, sinó que són ells i elles els que van treballant, es permet des de fa molts anys que sigui un aprenentatge basat en l'alumnat, que siguin ells mateixos i els mateixos que vagin adquirint, això és el que permet l'assignatura i l'art en general.

Pregunta 4: Com perceps l'impacte de l'art en la comprensió i apreciació de la diversitat cultural?

Jo penso que com que la manifestació artística és una cosa global, que tothom, totes les comunitats tenen aquest interès, però a la vegada actualment podem accedir-hi a tot arreu, nosaltres sí que podem fer servir referents diversos a les nostres classes, cosa que potser, per exemple, la història de l'art, que seria també un tema artístic, està molt collat per la selectivitat, per exemple, i està molt centrada en Europa, i sí que comença a afegir alguna coseta, però és residual, en canvi en la part artística, en expressió artística, en plàstica, sí que podem, des del professorat, buscar altres referents i buscar això que hi hagi més diversitat.

Pregunta 5: Com treballes la diversitat cultural en les teves classes d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?

Jo el que intento és, a partir dels referents, que quan aquí hi ha les imatges que hem de comentar, que hem d'analitzar, que hi hagi diversitat, buscar diferents artistes que siguin de diferents èpoques i també explicar per què.

Per exemple, l'any passat vaig fer el curs de coeducació, aquest de la Gene, i una cosa que ens deien era, quan introduïm la perspectiva de gènere, que evidentment ha de ser multicultural, no pot ser europeuscentrista tampoc, el que hem d'intentar és no només dir, "Vale, doncs anem a treballar la pintura, doncs anem a buscar aquelles dones pintores", perquè realment les dones s'han expressat artísticament de moltes maneres, si costava accedir a la pintura o havien de fer en altres disciplines artístiques, "doncs anem a introduir aquestes disciplines, anem a introduir les miniatures, la tela, el bordat" perquè també són disciplines artístiques que han estat infravalorades segurament pel fet que les fessin les dones.

Això és el que jo intento també, també és el meu desconeixement, perquè jo no oblido que soc una dona europea blanca, el que intento també és fer aquesta reflexió de qui soc jo, què intento fer i adonar-me de quan estic fent malament, que són moltes vegades, però sí que intento obtenir aquesta consciència.

Pregunta 6: Podries compartir un exemple de projecte/activitat en els quals t'hagis enfocat específicament en la diversitat cultural?

A quart de la ESO és una assignatura a aquesta nova d'Expressió, que és l'antiga plàstica de quart. Sí que és un grup que té també molta diversitat, hi ha molt alumnat nouvingut de diferents llocs i llavors el que acostumem a treballar és, bueno, busquem com temes globals i s'han de fer una obra identitària sobre qui són ells i elles i aquest curs he intentat això, introduir molts artistes i moltes artistes de diferents llocs, de diferents èpoques i si elles havien de buscar altres referents a partir de la seva obra, per exemple.

Hi havia un alumne que diu "Mira, a mi m'interessa treballar el tema del pop. Vinga, els artistes que normalment treballem són aquests. Quins altres podem trobar que treballin aquest tema? A tu què t'interessa? De quina manera?". Anàvem buscant aquests referents, després ho posaven en grup, compartíem aquests artistes a la resta de la classe i a partir d'allà havien de crear la seva obra.

I bueno, ha sortit bastant bé perquè hi ha molts que han treballat això, han treballat el tema de, per exemple, el trobar a faltar les seves arrels, el tema de la família, la separació… Això ha sortit força.

Pregunta 7: Podries explicar una experiència o activitat artística que hagis vist o dut a terme que ha permès als teus alumnes explorar i valorar les seves pròpies identitats culturals? I amb la identitat social/gènere…?

A veure, deixa'm mirar. El tema de la identitat de gènere, també ho estem treballant a primer perquè estem treballant l'expressió i llavors també hem fet, bueno, a partir del punt de la línia, el pla… , perquè som a primer d'ESO, a partir d'allà també estem treballant amb artistes. Havien de fer com un llibret parlant sobre ells i sobre elles a partir de… I llavors, el que havien de fer és això, un llibret, parlant sobre ells, qui són, no?

I llavors havien de fer servir el punt, la línia i el pla com per explicar. I havien de buscar també referents diversos i a partir d'allà es treballava. Primer d'ESO és un nivell més senzill.

Pregunta 8: Has pogut experimentar algun canvi en la percepció que els teus estudiants tenen sobre la diversitat cultural després de participar en activitats i projectes artístics que has dirigit?

És que mira, no sé si està més tard, però si és que, per exemple, no sé si és el mateix el que refereixes, eh? Però potser fa tres o quatre anys sí que notava un canvi positiu i els últims anys el que sí que noto és molta resistència, que suposo que està sortint molt.

Potser fa això, abans fa quatre anys, no? Sí, insisteixo, pues era alguna cosa que ells no s'esperaven, que era novedosa, que els interessava que tu parlessis d'ells, no? I d'elles sí que no era com "que bé que estem fent coses diverses".

I ara cada vegada noto més de descontentament, no? Ja que estem parlant d'aquest tema, noto grups importants a la classe que estan en contra que hi hagi altres tipus de representació, que treballen des de la perspectiva de gènere, i a més ho manifesten, no?

Un problema amb un grup en aquest sentit, no? Perquè era una altra assignatura perquè jo també dono música i llavors va sortir Freddie Mercury, ja veus tu, i estàvem parlant de Freddie Mercury i va començar a fer comentaris, bueno, molt lletjos i fora de lloc, i bueno, sancionables, evidentment, eh?

Però que eren coses que potser fa deu anys es trobava així puntualment o callava, no? I ara em trobo que ja cada vegada més alumnat que explicita, no? Un poc com estem a la societat, no? "Que això no m'interessa perquè jo no, no? I què passa? Que nosaltres som el grup que abans, no?" Era el que estava més representat, doncs ara veu que no tenen tota la representació i no s'ho prenen bé, no?

Llavors també m'he trobat l'alumnat, per exemple, en comunicació audiovisual, que no és plàstic, exactament, però sí que és a la branca, no? Alumnes, diem a profe, anem a parlar d'altres temes, no? Perquè això genera baralles, no?

Llavors, bueno, potser fa uns anys sí que trobava una cosa positiva, ara el que em trobo és molta negativitat davant del grup, i sí que alguna persona per sota que està contenta o que ho demostra, però que és un minoritari, i també m'he trobat això, eh? Deien "Anem a canviar del tema i no podem estar en aquestes coses". És molt trist, eh?

Pregunta 9: Com aconsegueixes mantenir un equilibri entre l'ensenyament de referents tradicionals europeus i la diversitat cultural en les teves classes?

Bueno, clar, és que… Realment, sí… És que l'equilibri no hauria de ser mitjà i mitjà, no? Perquè… Inclús si… Evidentment, hi ha més… No sé, pintors famosos europeus, però no és perquè haguessin… És que ni tan sols és perquè hi hagi millor qualitat, en termes generals.

Per tant, si han estat sempre més representats, potser ara haurien d'estar

una mica infrarepresentats, no? I haurien de parlar d'altres coses perquè realment et trobes un Van Gogh a tot arreu, no cal tornar a dir-los, no? Potser sí que podem dir "Bueno, això és de Van Gogh, oi, que hi ha més coses que treballen aquest tipus de pintura", i aquests… I Pollock, i Pollock que feia? I qui era aquesta persona que feia això abans de Pollock?

No, llavors… No ho sé, o sigui, si és l'equilibri 50-50, doncs tampoc ho intento, de veritat, perquè a més que, teòricament, tots i totes, els professors i les docents haurien d'intentar treballar a la diversitat, el vector de gènere i tal, i ell encara no sap ni és que és el vector de gènere, oi? No, no sé...

Pregunta 10: Quin és el teu plantejament envers l'alumnat per fomentar un ambient inclusiu i respectuós a l'aula?

Clar, a vegades el que faig és treballar molt en grups petits, anem a fer grups cooperatius, anem a poder parlar en grup petit, però a vegades també dic "Hi ha coses que no es toleren i ara ho heu de callar perquè anem a parlar de tothom. I si no s'agrada, aneu a parlar al Cap d'Estudis", perquè ja està bé donar veu perquè s'expressin; ara bé, "si el que la veu que tindreu o el que direu és irrespectuosa amb l'altre, això no ho permetrem".

A més, sí que si dius, bueno, vull això, poder avançar i no estar tota l'estona "Va, anem a fer grup petit", des del grup petit anem a treballar d'aquesta manera, això ho facilita, però hi ha dies que dius "No, mira, això no es permet i si no estàs d'acord, mira, ho sento ves a parlar amb el Cap d'Estudis i ja veurem".

Pregunta 11: A quins reptes t'has hagut d'enfrontar quan has incorporat la diversitat cultural a les teves situacions d'aprenentatge?

Doncs, a més, això també del professorat, també de companys que fan, comenten una mica el mateix que aquest alumnat o que no li donen la importància que té i després també trobar, a més a això, trobar informació, tu et poses a comprar llibres i és molt difícil trobar referents, és anar a buscant molt a internet i ja sabem que a internet és molt difícil trobar informació.

Per exemple, l'altre dia vaig a buscar a Chat GPT, que és un recurs més, que em faci, no sé què estava buscant, no sé si eren dones surrealistes, crec que era, no? No, no era surrealista, era un altre… Bueno, no sé, era una avantguarda, jo volia treballar en avantguarda, vaig a buscar dones d'avantguarda i em posa el nom d'una dona d'avantguarda i em posa el nom d'un home i dic "Perdona, això és un home? I diu, sí, sí, és veritat, és un home, és veritat, és un home. Ai, sí, perdona".

Sí que va bé perquè et busqui "Digues a aquestes persones què tal, busques la informació i digues quines pàgines web", és que no et trobava ni siquiera i després he buscat un altre lloc, d'una altra manera i sí que ho vaig trobar. És molt difícil això, trobar la informació, informació que sigui veritat, actualitzada, no sé, sí que és veritat i cada vegada hi ha més llibres que parlen amb perspectiva de gènere, però costa trobar que aprofundissin molt, que és com que molts són molt genèrics o són introductoris, doncs bueno, costa.

Pregunta 12: Hi ha alguna cosa més que t'agradaria compartir sobre la teva experiència com a docent d'EPVA i la diversitat cultural?

Bueno, jo penso que hauríem… per exemple, una cosa que jo he trobat els últims anys és un grup de WhatsApp que fem, potser, 200 o 300 profes, i allà compartim materials… Doncs sí que és veritat que seria un bon recurs per compartir, perquè ja que ens costa tant, tenir això, un banc de recursos on poder accedir-hi, perquè estem tota l'estona creant situacions d'aprenentatge, creant, creant, creant, hi ha coses molt bones…

O des de la mateixa Gene, que hi ha gairebé això, recursos per poder compartir, per poder tenir, per utilitzar i que realment

diguem, que tenim de la carrera, és que aquí només surten homes europeus i, bueno, sí que és veritat que jo vaig tenir a la carrera dues professores que sí que ho van treballar, però va ser un trimestre… Ja fa molt de temps, però va ser només un trimestre i res.

Docent DS2 - Laia

Pregunta 1: Podries presentar-te i explicar breument la teva trajectòria com a docent de secundària d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?

Vale, em… el que passa és que faré una mica més àmplia la presentació perquè s'entengui la meva trajectòria.

Jo vaig estudiar Belles Arts i a la vegada també em vaig treure la conservació i restauració de béns culturals i mobles amb especialitat, patrimoni i documental.

Vaig obrir dues vessants i quan vaig sortir de la carrera, la primera feina que em va sortir va ser per ser el docent de secundària. Haig de dir que a la meva família hi ha tradició, som dinastia de mestres i professors. La meva mare inclús és docent de magisteri. Era, vaja… especialista d'infantil -0,3 anys, francès i simbologia.

O sigui que a casa meva és una cosa natural. Llavors ho vaig veure com una cosa natural. I després a la meva família hi ha una vessant també artística important, vaig barrejar tot. I el fet d'estudiar conservació i restauració va ser perquè em va cridar l'atenció. Vaig conèixer una persona i doncs mira.

Vaig fer cinc anys en una concertada, tot i que tenia… Sí, tot i que això… Doncs una mica tirar currículums perquè havia fet el CAP i… i tires currículums quan comences la teva trajectòria professional.

Tot i que, ja fent les carreres jo, bueno, de tota la vida he fet cangurs, he fet treballs de profe de reforç, tot el que se't pogut acudir. I som molts germans a casa, etc. Que ha sigut per mi normal, natural. I quan estava estudiant les carreres també treballava donant classes extraescolars, artístiques.
Ens vam ajuntar unes quantes i bueno, anàvem fent. És que per mi era natural. A centres, doncs això, [Centre 1] , [Centre 2]… Bueno, [Centre 2] és el mateix. [Centre 3], que és la seva versió aquí a Sant Cugat. El[Centre 4], eh… A centres una mica que

tenien molts recursos, saps?
Sí, clar, llavors el nivell no feia amb "pinta i colorea". Fèiem enquadernació, pintavem amb l'oli, amb nanos petits.

Pregunta 2: Què et va portar a decidir ser docent d'EPVA?

Sí, sí, va ser natural, va ser una cosa natural. O sigui que, tot i que jo en alguna vegada havia dit "Jo mai seré professora!" com dient, vull anar en contra de la família.

És que, a més jo ho dic, jo no sé si algú sap el que és vocació, no? La meva vocació és ser docent. Se'm dóna molt bé, estic molt a gust a l'Aula, és on em trobo segura i puc fer moltes feines a la vida, n'he fet moltes, ja no entrarem aquí, però hem fet molts muntatges d'exposicions. He treballat en el món del moviment d'obres d'art. El 2004, que va ser la gran exposició de les cultures, com es diu… el Fòrum de les cultures. Jo treballava en una empresa que era la que es va guanyar el moviment d'obres, no?

Aquí s'aprèn també molt. He treballat en arxius. He treballat moltíssim a tot arreu perquè quan treballes per projectes ja en el món de la cultura és el que hi ha. I quan va venir doncs la crisi, doncs sempre et queda la docència, que sempre l'he compaginat, mai l'he deixat.

Llavors estava a l'ONCE i va passar a ser com la meva feina principal, tot i que era… perquè era una subcontracta, perquè són adults, si no hagués estat amb el Consorci, perquè l'ONCE forma part del consorci.

Pregunta 3: Quin creus que és el valor més significatiu de fer ús de l'art com a mitjà per a abordar l'educació i la diversitat?

Vale… jo crec que el més important al final a una aula, és entendre això de què… tots som diferents, però justament aquesta diferència és la riquesa. I que el dia que veiem la diferència com una cosa natural i com una cosa per aprendre de l'altre, el dia que jo noto que estic incòmode amb alguna cosa és una cosa que m'haig de treballar. Jo considero que és allò que m'haig de treballar. Això es veu a les aules i quan tu treballes aconsegueixes que hi hagi grup. Jo crec que amb aquesta edat que tenen els nanos, el que necessiten és no sentir-se rebutjats, sinó fer grup i cohesió.

I veure que el fet que ja sigui perquè són diferents culturalment, per entorn social, econòmicament, per una discapacitat, el que sigui, doncs el més maco és que ens tractem tots iguals.

Però és veritat que tothom té la seva parcel·la de rebuig, segur. Jo crec que això s'ha de treballar.

Pregunta 4: Com perceps l'impacte de l'art en la comprensió i apreciació de la diversitat cultural?

Em… aviam com creus que impacta l'art en la comprensió i apreciació de la diversitat cultural? Mira… eh… hi ha una cosa molt maca que és quan jo dic que es fa la màgia a l'aula que és quan tu fas una proposta i hi ha diversitat de solucions d'allò que tu has demanat, d'allò que tu has proposat… eh… una de les coses que més m'agraden és que, és veritat que nosaltres tenim una visió eurocentrista, no la podem evitar, tot i que jo, quan fem un mapamundi ja no poso Europa com a centre, sempre tallo, i fem jocs de posar-la al revés, fem coses d'aquestes perquè entenguin que… que…, aquesta disposició a la qual s'ha arribat, s'ha arribat a aquest acord, però no té per què ser així…

També és important, ara que surt aquest tema, que aprenguin a trencar una mica aquests condicionants i aquestes grans veritats que sempre tenim al cap… que s'atreveixin a dir per què? Primer, que s'ho preguntin i després per dir "doncs no, no tinc per què", vale? Que s'atreveixin… sempre des del respecte i… d'això, doncs quan l'alumnat parla de les seves cultures o … Per exemple l'última cosa que recordo a l'aula és que vam fer color, ara no recordo l'exercici, vam fer servir colors després de fer el cercle cromàtic vam fer una aplicació d'aquests colors en alguna cosa més personal… no sé com un autoretrat podria ser, ara no me'n recordo… Els colors que per exemple va fer servir un noi que era africà, eh… van ser uns colors taronges marrons grocs, i els que van fer un altre alumnat doncs eren més pàl·lids, m'entens? Jo mateixa em vaig sobtar que no ho haviem parlat mai pero a ell li cridaven perquè segurament a casa seva els estampats ja eren d'aquesta manera i això dona peu per parlar de les diferents cultures i va ser molt xulo… i … i doncs trenques estereotips, tot i que hi ha aquesta riquesa cultural de colors i formes o el que sigui, també ajuda a trencar estereotips i veure que tens moltes connexions encara que siguin cultures diferents, no? I això dona per parlar…

Pregunta 5: Com treballes la diversitat cultural en les teves classes d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?

Primer, intenten que siguin conscients i fem una mica també, si fas una mirada a la història de l'art, t'adones que el que ens ha arribat és el que ens ha arribat.

Podria haver unes altres històries de l'art. Llavors vol dir que hi ha expressions en el món de les cultures que no ens han arribat, però també pot ser una crítica.

Igual que no han arribat moltes artistes dones, no han arribat molts artistes, però, per exemple, quan hem treballat el còmic, doncs hem sabut que hi ha còmic a molts altres països.

Primer fem una mica d'anàlisi. Després veient una mica les expressions artístiques que hi ha, que hi ha allòs que no siguin el propi teu i fent investigació.

Per exemple, pots ajuntar grups o parelles que siguin de diferents llocs i ara estudiem el teu després l'altre i després ho posem en comú a tota la classe.

Doncs aquest procés de descobriment, el que és maco és que el facin ells i després ho comparteixin a l'aula. M'agrada molt lo de treballar d'aquestes maneres, per petits grups i després posar-ho en comú. Sempre fomentant un ambient, per mi és superimportant l'ambient que tu generes a l'aula, el que busques, que sigui veritat que poden dir el que vulguin, que no jutgis. Que sigui veritat que no jutgis. És una cosa que jo crec que cadascú s'ha de treballar.

Hi ha coses que a mi m'impacten quan sento o m'emociona. Has de saber dir-ho d'una manera lògica i respectuosa. Això que em dius em sobta. Vull que vegin a mi no una persona alliçonadora, sinó com una persona que pot enriquir una mica la teva mirada, però que no està tot el dia dient això està bé, això està malament.

L'altre el que té és que hem de sentir les altres veus i aporten. Doncs és una mica el que busco. A l'aula, la meva aula, sigui el que sigui, perquè ara dono català, ha de ser un lloc on vulguin venir, s'hi trobin bé i es puguin estar relaxats. I això és més fàcil a un taller.

Entenc que hi ha altres matèries, potser. Jo crec que ho faria amb qualsevol matèria, perquè ara ho faig en català i veig que em funciona igual. Volien quedar-se més hores i es relaxen i després col·laboren.

Pregunta 6: Podries compartir un exemple de projecte/activitat en els quals t'hagis enfocat específicament en la diversitat cultural?

Sí, una mica més amb aquest, que havíem de fer com l'autorretrat i fer servir més els seus colors i qualsevol cosa que sigui de la seva cultura.

Sí que és veritat que ara, no té res a veure amb l'autorretrat, però t'explico una mica perquè entenguis que tot és transversal. Jo a català el treballo transversalment.

Nosaltres ara hem fet un viatge per tots els països, per totes les ciutats o localitats, poblacions, del meu alumnat. Agafem un avió, traiem un bitllet d'ambient, i, a més a més, agafem un trajecte d'aquí a aquí, del Perú a Colòmbia, de Colòmbia a Rússia,

de Rússia a Pakistan, passant per tot arreu per on viuen el meu alumnat, i ells han de buscar el lloc on dormirem, què visitarem, què els agrada el seu lloc, ens expliquin què mengen, quins monuments n'hi ha, i ens explica una mica tot el que hem de fer.

És un projecte que m'agrada molt, perquè és com si viatgéssim de veritat al final. Intento pensar sempre així.

Pregunta 7: Podries explicar una experiència o activitat artística que hagis vist o dut a terme que ha permès als teus alumnes explorar i valorar les seves pròpies identitats culturals? I amb la identitat social/gènere…?

Mira, per exemple, ara tirarem més pel gènere. El curs passat, amb un curs de quart, ens van venir de l'Ajuntament a fer un taller d'interculturalitat i gènere i tal, que es deia Rumors, i vam parlar d'això, del gènere, què era transgènere, què era cis, què era no sé què, bueno, tot, no?

Llavors, ells després, a partir d'aquí, parlaven, i també d'art racial. Després ells, doncs, es tractava de no etiquetar ningú, però bueno, allà ens van fer etiquetar-nos, que al final no vaig entendre molt bé això, perquè clar, al final, si tu havies d'escollir, si ets cis, si ets homo, si ets hetero, si ets bi, t'estàs posant una etiqueta, no? És l'única part que no vaig entendre.

Però també vam parlar d'això, "A mi em diuen gitano", "A mi em diuen paqui, xino", "Els xinos són molt guarros", aquesta tipologia de situacions. Va ser interessant perquè no van obrir la boca.

Només els més oberts van dir, doncs jo soc bisexual, i bueno, va ser xulo perquè només que uns quants ho diguessin, va situar els altres i va fer que els altres, doncs, bueno, molt bé, no em vull situar, no em vull etiquetar, a mi em va semblar molt bé, però llavors vam parlar tots també d'on havíem nascut, com ens havia condicionat, al cap i a la fi, jo mateixa he nascut a Veneçuela, i jo en el moment que ho dic la gent canvia, però he nascut a Veneçuela com a alguna cosa anecdòtica, però no m'agrada donar aquesta excusa.

És que va ser anècdota, anecdòtica, els pares són d'aquí, però doncs tot això va sortir, i bueno, tot això va ser comunicació, va ser visual i plàstica, però després vam fer un mural, vam fer una pintada, un grafiti, a la porta del centre que deia Generem Diversitat, que avui estava, és súperxulo, si vols ja t'enviaré fotos, i va sortir, el tema va sortir d'aquestes xerrades, i tots van col·laborar a pintar, perquè és un mural enorme, molt gran.

Llavors la veritat és que va venir rodat i va sortir aquesta frase com podia haver sortit, "Viva el Barça, visca el Barça", m'entens? Però va sortir aquesta perquè ho vam treballar.

Pregunta 8: Has pogut experimentar algun canvi en la percepció que els teus estudiants tenen sobre la diversitat cultural després de participar en activitats i projectes artístics que has dirigit?

Mira, com a mínim, curiositat, despertar curiositat. Com a mínim, entendre que s'ha de respectar i s'ha de ser tolerant.

I com a mínim treballar una mica més l'empatia. Però, que ho després ho aconsegueixo o no, ja no és una cosa que s'ha de treballar només a l'aula, és una cosa que s'ha de treballar entre tots i tota l'estona. Perquè si jo tinc una cosa, però a casa fan una altra, o a fora al centre fan una altra, què faig?

Llavors, no sé, nosaltres posem la nostra part, però hi ha una feina darrere de tota una societat que som responsables de tot el que està passant. Llavors, i també sempre us ho dic, vosaltres sou aquesta generació que primer diuen que sou de vidre, però després diuen que després que nosaltres hem viscut en una societat de comunitat, de consum, etc. I ara diem, escolta, vosaltres heu de salvar el món. I tenen un pes molt important, que ells els senten. A mi em sap greu i els hi dic que no i que tenen com un pes de que hem de salvar el món, perquè nosaltres ens hem passat de frenada, no?

I jo els hi dic, bueno, hem de fer aquest treball d'empatia, de ser conscients del quin planeta vivim i tal, però tots, eh, vosaltres, nosaltres, i bueno, doncs això, la tolerància, l'actuació social, què t'haig de dir?

Pregunta 9: Com aconsegueixes mantenir un equilibri entre l'ensenyament de referents tradicionals europeus i la diversitat cultural en les teves classes?

Doncs justament ensenyant referents de tot arreu.

El que passa és que moltes vegades no els busco jo, els busquen ells. Però el que passa és que, per exemple, quan vam buscar referents per fer el mural, grafiteros, muralistes, il·lustradors, inclús, vam buscar per imatges i després vam investigar de qui eren.

Llavors, clar, la mirada ja no va perquè és d'aquí o d'allà. Ja ens sembla, en aquest cas, eh, l'experiència va ser, doncs, a través del que a mi m'agrada, el que més em crida l'atenció per la forma, pel color, pel missatge, pel que sigui.

Després investigarem d'on ve aquest. En el món de l'art jo crec que és molt més fàcil.

Pregunta 10: Quin és el teu plantejament envers l'alumnat per fomentar un ambient inclusiu i respectuós a l'aula?

Bueno, mira, per exemple, això em fa pensar que tothom participi de veritat a l'aula. De manera creativa. Perquè saps què passa? Que jo, per exemple, ara tinc un alumne que és xinès. Un que és pakistanès només parla urdú, tot i que coneix l'alfabet. Tinc molts llatins. Tinc un rus. I després, si tens una massa que és més homogènia, tot i que no ho és mai.

Si tu només et dirigeixes a tota aquesta massa, t'estàs perdent tots aquests elements. Llavors, t'has d'aturar. Ja has de donar espai perquè parlin, perquè presentin la seva obra, les seves inquietuds, la seva mirada. I costa.

Perquè parlen més a poc a poc. I els altres són dispersos. Un TDH. Un altre té baixa visió. Un altre… , m'entens? Clar, doncs els has d'ensenyar. Doncs, des del principi, donar com una claredat d'objectius, una claredat del que busques a l'aula.

Sempre diem que s'ha aplicat molt bé, que també s'avalua. En el món de l'art, la part d'avaluar és complicada. Però una de les coses que sempre dic que m'agrada del decret 175 és, primer, que és transversal. Que la mirada és transversal. Que et donen aquesta possibilitat d'avaluar de moltes maneres.

Perquè què és important? El procés. Què ens quedem amb el producte final? No, ens quedem amb el procés. I què passa en el procés? Passen moltes coses. I no només és important quan tu parles, sinó quan tu escoltes. Aquesta escolta activa, aquesta mirada que tu tens i participar del que està dient el teu company. I fer servir un llenguatge inclusiu.

Pregunta 12: Hi ha alguna cosa més que t'agradaria compartir sobre la teva experiència com a docent d'EPVA i la diversitat cultural?

Sí, quan entren les famílies al centre. Quan fas participar les famílies d'alguna manera, això és molt maco. Una de les activitats que es fan en molts centres és el sopar de germanor.

Aquell dia, tothom porta alguna cosa típica del seu país i ho compartim al pati. I llavors vas passant i el que fas és… "Tu què has fet? De quin país ets? I què es menja el teu país?" No sé què. I tothom comparteix el seu menjar. Jo sempre he volgut fer un mapa mundi i que anem posant les famílies que puguin pintar de quin lloc són per veure que són de tot arreu.

I després els explico molt allò que tenim a l'ADN, una barreja importantíssima de cultura.

La cultura la portem a la sang, també. I sempre els hi ensenyo que el vídeo dels ADNs, quan te'l fas, perquè em sembla divertidíssim. Però després, "Qui més ha viatjat? On has viatjat? Què has viscut? Què has après? En el teu viatge?" Jo crec que viatjar dona una mirada que no et dona d'una altra manera. Estar sempre tancat al teu lloc, com una cova. La cova del Platón? Doncs el mateix.

Qui més viatja també és més respectuós, tot i que hi ha possibilitats que no. Hi ha famílies que no viatgen i també són molt respectuoses i tenen una mirada una mica àmplia.

A mi em sap greu que des de l'educació no puguem estar més atents a aquesta diversitat
que tan promoguda està, també per al 150, saps?

Que hi ha tot el que tu vulguis. Però la realitat és que o tens els grups partits o tu com a docent, jo soc conscient que no ho fas. Ho sento a l'ànima, però soc una persona que, com que tinc, soc l'encarregada dels plans individualitzats que s'han de portar a terme pel meu alumnat, soc la persona que va darrere dels professors dient no estàs fent això, no estàs fent l'altre. Soc la persona incòmoda que has d'incloure.

No soc una aula acollida, som un centre acollidor, etcètera, m'entens? Però també entenc el professorat. Hi ha de tot, s'intenta, però si no tens un grup petit és difícil incloure per nivells d'aprenentatge.

Jo els tinc tots barrejats i a vegades dic s'hauria de separar, però és veritat que quan fas parelles, per exemple, n'hi ha un que et pot ensenyar coses que et fa de tutor i de tutoritzat i després en un altre dia serà al revés.

Tu aprendràs coses d'aquella persona i també per això a vegades faig parelles, per fer aquest paper de tutor i tutoritzat.

Docent DT3 - Neus

Pregunta 1: Podries presentar-te i explicar breument la teva trajectòria com a docent de secundària d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?

Vaig començar l'any 1994. Vaig començar a la docència tot i que jo soc restauradora conservadora. Però m'avorria terriblement en l'àmbit de la restauració i com sempre havia fet classes particulars o havia portat equips de bàsquet, vaig fer el pas a la docència. I des de l'any 1994 he treballat a la privada, he treballat a la concertada i he treballat a la pública.

Res, 30 anys des de l'any 1994, imagina't. Crec que m'he menjat totes les lleis d'educació, he sigut profe d'EGB, he sigut profe de BUP, he sigut profe de COU, he sigut profe d'FP, de mecànica, d'electricitat, d'auxiliar d'infermeria, d'ensenyaments reglats, d'ensenyaments no reglats. Crec que he passat per tot.

Pregunta 2: Què et va portar a decidir ser docent d'EPVA?

Primer, perquè jo soc llicenciada en Belles Arts i no se m'acudeix fer una altra cosa que no sigui dibuix i que sigui artístic, això per començar.
Però bueno, el tema està en el fet que a mi la docència sempre m'havia agradat i vaig tirar per la docència perquè era el que m'agradava i el que m'agrada. Jo no treballaria en l'altra cosa que no fos docent, i això que em porto 30 anys.

-Són molts anys... ja tens tota una trajectòria que has viscut, has passat per moltes generacions d'alumnat, no?

Sí, he passat moltes i porto 36 centres. Tinc un bagatge bastant important del que es mou per al món. Molt ample, molt, molt. Tota mena de centres dels de màxima complexitat que abans eren CAEBS. He treballat i treballat, sí. He treballat de tota mena de centres.

Pregunta 3: Quin creus que és el valor més significatiu de fer ús de l'art com a mitjà per a abordar l'educació i la diversitat?

Uf, que els dona una amplitud de mires brutal… o sigui, els ensenya a obrir el món. Jo l'altre dia feia una classe de dibuix tècnic i els hi parlava de l'avantatge que teníem que, així com el dibuix tècnic tenia un llenguatge que o estava bé o estava malament, en el dibuix artístic tu t'expressaves com volies i tu decidies com volies que fossin les coses. Una roda d'un cotxe no havia de ser negra. La roda del cotxe era com tu decidies que fos.

I aquesta decisió depèn de les teves decisions, perquè sí, perquè et dona la gana, perquè no has de donar explicacions a ningú, i aquesta llibertat…

Jo els explicava que hi havia també coses més profundes que eren normes, però que... aquesta llibertat que poden tenir l'alumnat que sempre estan lligats dins d'uns paràmetres, el que està bé i el que està malament. I ensenya que a vegades el fet de poder fer el que vulguis és un paràmetre que està bé, que mai podem decidir fer el que vulguin.

I que les meves classes podien fer el que volguessin a vegades. I sempre dins d'uns límits, d'unes pautes.

Pregunta 4: Com perceps l'impacte de l'art en la comprensió i apreciació de la diversitat cultural?

L'art, si tu agafes l'art i el que s'ensenya, no l'art en general, l'art que es coneix a les aules és l'art normatiu.

El que s'ha d'explicar i el que està masculinitzat i occidentalitzat, punto. I d'allà costa molt sortir perquè trobar informació és dificilíssim. Costa molt, molt, molt, molt.
L'art també està normalitzat amb una sèrie de normes que s'han inventat no sé qui i que fa que tota la informació sigui sempre la mateixa. I ho pots mirar llibres de text de l'edat que vulguis.

Jo aquí tinc uns llibres de text d'EGB, i els mires és exactament igual que… Tu saps artistes africans? Quants artistes africans saps? Dones? Has de fer una recerca?

Avui han fet un petit reportatge per TV3. Ho han fet, però vull dir que és raríssim. I està molt normalitzat amb Velázquez, amb Van Gogh, que sembla que Van Gogh, si no expliques Van Gogh, no has explicat res. No dic que no es faci, cuidado. Però a mi em costa molt. Jo ho faig, jo faig altres coses.

Perquè jo, per exemple, els nanos treballen molt al món de l'ara a través de la dona. I de dones, hi ha dones africanes, hi ha dones de tot el món, evidentment, perquè això sí que ho cuido. Això són coses que cuido.

O sigui que també treballes, a part de la perspectiva decolonial, la perspectiva de gènere, no?

Home, però moltíssim. És la meva guerra. És la meva guerra amb el dibuix tècnic. És la meva guerra.

Ara he començat a obrir els ovoides i els he passat una arquitecta iraniana que va morir ella de càncer i els he explicat la història, i jo tinc una classe que només hi ha nois, eh? I els tens enganxadíssims… A part, una arquitecta iraniana. Qui coneix una arquitecta iraniana?

A veure, és molt concret, no?
I la part dona iraniana, que tothom pensa que aniran a un burca i es dedicarà a la criança dels fills… cuidado, que estan així. Que están así, actualment.

De fet… ara estem continuant amb una noia que fa murals. I és… És que no me'n recordo… I és una noia àrab.

-Es diu Laila Ajjawi?

Sí, crec que sí, doncs aquesta l'hem treballat des de la classe, per dos conceptes: primer perquè treballa el tema de les criatures i de les desgràcies que estan passant, això per una banda.

Una altra perquè és una dona àrab, i sembla… i el concepte que tenen de la dona àrab és que no fan pràcticament res perquè no les deixen, que no vull dir que no. Cuidado, eh? I… i perquè han de conèixer, han de conèixer que s'estan fent altres coses.

Que del món no gira a través del món occidental, que són més coses. Ni a través dels homes, clar. És que treballar una cosa és treballar l'altra, eh?

Pregunta 5: Com treballes la diversitat cultural en les teves classes d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?

Ficant exemples de tot aquest tipus de coses. Ficant exemples sempre. Fent referències.

Saps què passa? Que jo no els examino de res. Ells m'han entregat les làmines on han de fer les coses. Però quan tu fiques exemples a classe, o estàs treballant, ja et dic, no sé, el normatiu de la història de l'art, jo faig moltes referències a la història de l'art i no sé el normatiu d'explicar el que s'espera que expliqui jo.

O els exemples que donen als llibres. No, això no ho faig. Primer perquè no utilitzo llibres, mai he utilitzat llibres. Jo tinc material suficient per a fer aquestes coses, això per començar.

Pregunta 6: Podries compartir un exemple de projecte/activitat en els quals t'hagis enfocat específicament en la diversitat cultural?

No ho sé… un any vam fer… potser no la diversitat cultural. És que específicament diversitat cultural no, perquè és que treballar la diversitat cultural… la diversitat cultural la tens a classe.

Jo no treballo certes coses que ja les tinc a classe que són molt evidents. És que ho treballes cada dia, és que no necessito res en concret perquè aquí no tant, però quan treballava a Rubí… hi ha molta diversitat cultural.

No pots parlar de diversitat cultural quan tu el que tens és diversitat cultural. Treballes pels nens i tots els teus exemples són exemples propers amb ells.

Si tens nens àrabs busques exemples àrabs, si tens nens xinesos busques, exemples xinesos. Perquè tu vas a buscar que sigui proper per ells, llavors no la treballes, és que està, llavors treballes amb nens que tenen cultures diferents i sempre et diuen sobretot els interessos dels nens.
Si tu saps que tens nens japonesos, que tens nens anglesos, que tens nens àrabs, doncs intentes buscar i adaptar els teus exemples a aquestes criatures, sense res en concret, treballes per ells.

Pregunta 7: Podries explicar una experiència o activitat artística que hagis vist o dut a terme que ha permès als teus alumnes explorar i valorar les seves pròpies identitats culturals? I amb la identitat social/gènere…?

Doncs quan hem d'escollir un artista i a sobre d'un artista treballem. Per exemple, l'any passat vam treballar dones, havien de ser dones, això sí.

Vaig donar un llistat de dones de tota la història de l'art i ells buscaven la història de l'art, la dona que consideraven, feien un estudi, miraven, miraven l'obra que els agradés i llavors havien de fer una còpia de l'obra treballant els colors, la tècnica dels colors i després havien de fer una interpretació de l'obra. Però ells escollien l'obra que volien, jo no els hi marcava cap.
I com eren dones, perquè això ho havia fet amb tot d'artistes, homes i dones, i tothom treballava a Van Gogh, era terrible.

I sobretot havien de buscar, i com que no coneixien ningú, havien de buscar, havien de mirar.

Quan jo donava una llista i hi havia noms, picassos, mirors que coneixien, se centraven a veure els alumnes en el que són, el que feien era anar al que coneixien i ja no buscaven, perquè això suposava una feina extra.

El fet de donar artistes que no coneixen, que no són occidentals, fa que ells hagin de buscar i investigar.

A part, no podien utilitzar com a fons Wikipedia. Al primer sí, podien fer-ho al principi per portar-se una primera impressió, per ubicar-se. Però després ja no, i hi havia referències.

Com que havien de generar un QR d'alguna pàgina que haguessin trobat la informació, havien de generar el QR. Clar, això els obligava a buscar més per generar el QR d'aquella pàgina on trobava la informació. Perquè, clar, també treballava la competència digital.

Pregunta 8: Has pogut experimentar algun canvi en la percepció que els teus estudiants tenen sobre la diversitat cultural després de participar en activitats i projectes artístics que has dirigit?

Bueno, normalment quan es troben els hi sorprèn molt, primer que hi hagi dones i després que hi hagi alguna cosa més enllà de les fronteres americanes i europees.

Moltes vegades tenen la percepció que fora d'aquestes fronteres, i japonesos, van en tapavergonyes…, pràcticament. Tenen la concepció que no es fa res, que a l'Índia no passa res. Que són molt primitius, que la gent pràcticament viu en xaboles.

I que no tenen… vull dir, que no tenen, cap mena de… que no s'expressen, no? Potser per les seves societats o pel que sigui. No, que no van bé.

Desconeixen pràcticament, pensa que d'Àfrica… qui coneix coses d'Àfrica? Clar, és un gran desconegut. Per occident és un gran desconegut. Clar, quantes dones africanes hi ha? Artistes? No coneixen?
Clar, jo els ensenyo alguna coseta, jo tinc poca informació. Costa molt, costa molt de trobar informació i de trobar coses que, no que valgui la pena, perquè que val o no val la pena és una qüestió molt personal, però que costa molt, costa moltíssim.

Això és el que s'emporten, ja et dic, amb aquesta noia muralista es van enganxar moltíssim, tota la classe, perquè els deia, mireu que ha fet, i clar, parlava de les dones afganeses, com estaven vivint, la falta de llibertat. I tenia tota la classe engrescada, a tota.

Mira que jo vaig explicant coses, però els fa molt participatius. Sobretot quan l'obra explica alguna cosa, que jo començo i els hi fico algo que els interessi.

L'altre dia els explicava les textures amb la Venus del Mirall. Quan jo els començo a explicar coses que els interessa, que els capten, estan allà enganxadíssims. Però sempre he de buscar obres molt ben escollides per enganxar-los.

I que jo pugui explicar alguna història, llavors, el debat que genera a classe és xulíssim.

Jo intento que es generi un debat i que participin. A part, a primer és molt fàcil que participin, però a quart… ja està més contaminat, ja està més contaminat sobre el que diran.

En canvi, a Batxillerat, quan faig coses d'aquestes, amb arquitectes, tornen a tenir un debat, clar, i sí, és diferent.
Depèn dels alumnes que tinguis, perquè al meu primer de Batxillerat hi ha poc debat, perquè és un nivell més aviat baix. Feia anys que no em passava que tingués el que tinc.

L'art, cuidado, jo treballo l'art també a dibuix tècnic, eh?

Pregunta 9: Com aconsegueixes mantenir un equilibri entre l'ensenyament de referents tradicionals europeus i la diversitat cultural en les teves classes?

És que jo mostro al meu alumnat el que jo vull mostrar. Jo decideixo l'equilibri que tinc, que els hi dono, jo no estic en contra de res.

Però una cosa que per ells que considero que han de saber… han de saber és Velázquez. Només faltaria que no coneguessin Velázquez, que per mi és el que més. Però ho pot explicar Velázquez. Jo els explico Velázquez en la textura. El mateix, el quadre de les menines, els explico moltes vegades.

L'altre dia els explicava amb perspectiva cònica. A primer d'ESO. Els havia explicat amb textura, amb el gosset que hi ha a la cantonada, vull dir, fico això, però puc ficar una altra cosa absolutament diferent, perquè puc anar d'aquí a allà, d'aquí a allà. Sense problemes.

I els que explicava amb perspectiva cònica, que havien començat el dibuix tècnic i no estem representant l'espai, estem fent bisectriu i mediatriu. Per exemple, ara farem el disseny amb les bisectrius al disseny d'un ventall.

Doncs amb el ventall els hi faig moltes referències japoneses. Per exemple,
treballo el dibuix tècnic, però busco la part artística i busco també referents que poden tenir. Ara, per exemple, després d'això, fem el disseny d'un polígon estrellat, els explico el calendari Maia, els explico els mandales, els hi explico què són les trisqueles celtes. Imagina't, amb un polígon estrellat el que pots arribar a explicar i em quedo curta a vegades. Però jo me n'intento anar... a vegades, els hi poso el mapa del món i els hi dic aquí, fixeu-vos, en el mateix moment, tota aquesta gent estava fent el mateix - igual no és ben bé, perquè hi ha segles de diferència, però bueno - imagineu-vos, mireu aquí l'Índia, aquests estaven fent mandales, una circumferència que la dividien, és tan fàcil com això i els sobta molt.

Pregunta 10: Quin és el teu plantejament envers l'alumnat per fomentar un ambient inclusiu i respectuós a l'aula?

Primer, perquè a classe són persones i, amb mi, ningú es passa amb ningú. Totes les feines les escanejo, totes les feines les corregim a la pissarra, i ells només poden dir coses positives als seus companys.
Ells fan una crítica positiva sempre i les negatives sempre les dic jo, i les positives ells. Llavors ells saben que han de parlar i ells saben que la intervenció els hi puja nota. Han d'intervenir a classe.

Ja sé que és xantatge, però és perquè perdin la por d'intervenir, el respecte comença des del principi. Jo no tinc cap problema ni de respecte ni de res d'això. A mi a vegades quan es passen o diuen alguna cosa ho saben perfectament, que a mi no es poden passar ni un pèl ni cap membre de dins de l'aula. Ni cap objecte, ni un cop, ni una mala paraula, ni coses d'aquest tipus.

Tampoc els castigo, ni els faig fora de classe, ni els deixo sense pati, no cal, no ho fan i ja està. Quan es diuen sobretot allò que a quart ho fan més que s'insulten, que parlen perdent-se el respecte.

Però clar, em respecten molt, també jo el respecto molt, eh? Cuidado, i quan veig que algú li diu a un altre alguna cosa, jo paro la classe i m'estic mitja hora, si cal, mitja hora, m'estic en l'estona que calgui.

-I alguna vegada t'has trobat en el fet que en algun dels referents de diversitat cultural que hagis ensenyat hagin fet algun comentari o alguna cosa irrespectuosa?

No, perquè jo ja des del principi de curs és un tema que he treballat. És un tema que he treballat i públicament no ho fan.

Poden pensar que són rotllos, poden pensar el que ho vulguin, però a mi no m'ho fan, es reserven molt les idees que saben que no poden expressar.

No ho fan perquè saben que m'enfadaré molt. A part, jo al principi de curs fico una sèrie de normes a classe. La norma aquesta i una de les normes hi ha quatre normes. Una de les normes és el respecte al que veiem, sentim i es veu el que hi ha a la pissarra que fan els nostres companys, llavors, clar, ningú s'atreveix a agafar i riure

de res d'una altra persona.

Són bastant lliures, i ja et dic, en el moment que s'acostumen al que fan ells, també ho veuen com una obra de Picasso, a la mateixa mida. I el que han fet ells es veu a la pissarra, que són anònims, jo els faig anònims, no fiquen el nom mai per davant.

Llavors, no riuen de ningú, perquè estan acostumats al fet que el seu estigui visualment en el mateix lloc i, a part, els hi penjo tot pels passadissos, a tothom.

Pregunta 11: A quins reptes t'has hagut d'enfrontar quan has incorporat la diversitat cultural a les teves situacions d'aprenentatge?

Sempre. Ara jo fa 30 anys que estic en la docència. Ficar la venus del mirall, que és una dona nua, cada vegada ficar un nus em costa més, per exemple, això és en l'àmbit cultural, està passant en l'àmbit cultural.

Jo no havia tingut mai problemes, jo recordo que quan vaig començar no tenia cap mena de problema, ara, depèn on estiguis treballant, ficar una dona nua pot generar algun conflicte, algun nano o alguna nena.
Per exemple, ficar la Venus del mirall, a mi em va dir una nena àrab que l'havia ofès. Que jo a les meves classes fiqués una dona nua, que l'havia ofès.

Ella a mi em va demanar que no posés imatges de persones nua. Clar, la resposta d'aquesta és "la teva llibertat és menja la llibertat meva de fer classe i la llibertat de la resta de l'alumnat". Li vaig dir que jo mai l'obligaria a dibuixar, però és que ella no volgués dibuixar, lògicament.

Però el que no faria seria coartar la llibertat de què era un cos nu… el dibuix d'un cos nu, no era un cos nu, era la representació d'un cos nu.

Jo entenia que ella li podia ofendre, però que no mirés. No podia fer una altra cosa que no mirés, això no obstant, és una de les coses que té la diversitat cultural. Quan hi ha algú que, realitza un acte que nosaltres trobem innocent i que es pot ofendre.

Quina és la resposta que tu has de donar correcte? No tinc ni la més remota idea, jo li vaig dir que jo l'entenia, però que jo no anava a deixar de fer això a classe. No estava treballant amb un cos nu, jo estava treballant amb la representació d'un cos nu i que, a part, el que jo estava representant era una Venus, que no era ni un ésser humà, encara que tingués forma d'ésser humà. Clar, com li anava a inventar jo més? És que és difícil.

Quan parlem de diversitat cultural, sent que som els d'aquí, que hem de parlar de totes les coses que hi ha de fora, però la diversitat cultural també que està a què a ells, els obrim les mires perquè entenguin i comprenguin el que hi ha aquí i que no és ni millor ni pitjor que el que hi ha allà. Ha d'anar en ambdues direccions, sempre, i a vegades entenem malament que treballa la diversitat cultural és que el professor s'adapti a totes les cultures diferents… i jo no m'haig d'adaptar a res, són els meus alumnes que s'han d'adaptar a totes.

Els que venen d'aquí i els que venen d'allà, no només els occidentals s'han d'adaptar a la diversitat cultural, els que venen de fora s'han d'adaptar a la diversitat cultural. Que això és a vegades coses que no entenem correctament.

Hi ha altres vies, però no deixar de fer una cosa a classe no és la via, i ells també han d'obrir mires, no només els d'aquí han d'obrir mires per entendre.

Pregunta 12: Hi ha alguna cosa més que t'agradaria compartir sobre la teva experiència com a docent d'EPVA i la diversitat cultural?

No ho sé… jo crec que nosaltres tenim una matèria que és xulíssima per poder treballar en moltes coses. Que estem molt capats que dues hores a la setmana és una cosa molt trista. Que dues hores a la setmana amb 32 alumnes a vegades no es pot treballar res. Impossible, perquè és impossible fer moltes coses i que nosaltres

tenim una matèria que treballem l'ésser humà com a persona i a la llibertat del món i poques matèries poden fer això.

Només ho fem les "maries", perquè som considerades encara maries i bueno, i s'han adonat que quan les coses han anat mal dades i ens han tancat hem sigut les reines i som les reines de… la salvació, bàsicament. Som les reines en moltes coses, però, en canvi, és continuar maltractant-nos vilment.

Podem treballar moltíssimes coses i jo els hi explico a vegades… van fer una capsa de colors dels colors de la pell, no sé si t'ha sonat això. No sé si va ser Abacus que va fer una capsa de colors carn.

-Crayola, no?

Bueno, hi ha més, per això, jo tenia una imatge d'aquesta capsa de colors i quan em demanaven la capsa de colors, de color carn, els hi marcava la imatge i li deia, quin de tots.

Jo sóc occidental i el color carn a mi no em representa per res i crec que en el seu moment vaig demanar la capsa i estaven esgotades.

-I t'agradaria afegir alguna cosa més?

No, no se m'acudeix res més.

Docent DU4 - Melissa

Pregunta 1: Podries presentar-te i explicar breument la teva trajectòria com a docent de secundària d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?

Just després d'acabar d'estudiar Belles Arts a la UB, vaig començar a fer classes en educació secundària i batxillerat d'un centre concertat de Tarragona fins que, al cap de 2 anys, vaig aprovar les oposicions i vaig treballar com a funcionària docent a diferents centres públics fins que vaig tenir la sort de fer de professora del batxillerat artístic a Reus i a Tarragona.

També he tingut altres experiències en educació artística fent de col·laboradora externa al servei educatiu del [MUSEU], 7 o 8 anys fent dossiers educatius, coordinant l'Associació cultural [nom associació], l'associació continua, vaig estar 8 anys a l'associació i impartint classes de Plàstica als futurs mestres de la [Universitat].

Pregunta 2: Què et va portar a decidir ser docent d'EPVA?

El fet que ma germana també era docent i em va animar a provar-ho.

Pregunta 3: Quin creus que és el valor més significatiu de fer ús de l'art com a mitjà per a abordar l'educació i la diversitat?

L'art t'ajuda a entendre el món i a tu mateix. Aporta valors personals i socials, desenvolupa la creativitat i això també s'aplica a la teva quotidianitat.

Pregunta 4: Com perceps l'impacte de l'art en la comprensió i apreciació de la diversitat cultural?

Falta molt perquè les fonts habituals, llibres de text, cerques generals a Internet sobre moviments artístics…, sempre fan referència als mateixos artistes anglosaxons.

Ja que les nostres aules són diverses quant a procedència dels infants, estudiar l'art

dels diferents països d'origen, ajudaria a integrar-los més com a persones i a fomentar l'empatia cap a la diversitat cultural del nostre entorn més proper.

Pregunta 5: Com treballes la diversitat cultural en les teves classes d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?

Fent les classes dialogades, fomentant la participació dels infants, deixant que siguin els mateixos alumnes que introdueixin els seus propis referents a l'aula.

Visitant exposicions d'art als diferents museus i galeries de la zona. Últimament, s'ha fet una exposició de la Fatma Haddad (Algèria) al MAMT (Museu d'art Modern de Tarragona).

Fa que ells aportin referents per tal de motivar-se i ells s'enganxen. No t'ho ensenya ningú, és quelcom que descobreixes sobre la marxa. Tenen altres tipus d'interessos, a mesura que els professors es fan grans la distància és més gran i els temes canvien. També poden servir sèries i videojocs actuals, no cal que siguin artistes consagrats. Se'ls ha de donar molta llibertat per poder aportar els seus propis referents.

Pregunta 6: Podries compartir un exemple de projecte/activitat en els quals t'hagis enfocat específicament en la diversitat cultural?

Específicament, no.

Pregunta 7: Podries explicar una experiència o activitat artística que hagis vist o dut a terme que ha permès als teus alumnes explorar i valorar les seves pròpies identitats culturals? I amb la identitat social/gènere…?

Projectes que he dut a terme...un projecte desenvolupat a classe sobre la identitat digital, el projecte desenvolupat a classe sobre diferents col·lectius vulnerables. El del retrat social, projecte desenvolupat a classe sobre diferents col·lectius triats lliurement per l'alumnat.

Un projecte desenvolupat a classe sobre memòria històrica, un altre projecte desenvolupat a classe sobre memòria històrica.

I altres projectes artístics i socials a Tarragona.

És fonamental treballar la identitat perquè sovint, ells mateixos no es coneixen. Tenen l'oportunitat a classe de què es trobin a si mateixos. A vegades no coincideix el que pengen a les xarxes d'ells i amb el que realment són, per treballar ells estereotips i la seva identitat.

Pregunta 8: Has pogut experimentar algun canvi en la percepció que els teus estudiants tenen sobre la diversitat cultural després de participar en activitats i projectes artístics que has dirigit?

L'alumnat té un blog personal en el qual escriuen sobre els treballs fets i sovint expressen la seva implicació personal i l'aprenentatge que això els ha comportat. Es poden llegir fragments escrits en 1a persona als enllaços compartits a la pregunta anterior.

Molts canvis, sobre diversitat cultural no tanta perquè no n'he fet cap. Però l'art és transformador, inclòs ho diuen ells. Fan servir un portafolis digital, un site que editen i creen on posar els exercicis i fan una valoració final, ells realment expliquen com s'han sentit què han après.

Fernando Hernández em va ensenyar què havies de preguntar-te que havies après de tu, dels altres i del món. Llavors això molts cops ho pregunto. Quan acabem un projecte llarg que hem estat un trimestre, normalment faig aquestes preguntes.

-Les utilitzes com a cloenda llavors?

Sí, són preguntes molt interessants perquè redactant la resposta te n'adones el que has après.

La diversitat ha d'aparèixer perquè és en

els mateixos nanos. Però, per exemple, al Land Art no hi ha referents que no siguin anglosaxons. Per això prefereixo als artistes vius, els morts estan molt tipificats. El moviment feminista ha visibilitzat moltes dones, però no sé si són molt diverses culturalment.

Si hem de fer l'esforç per recercar tots aquests referents que necessitem, no podem. Jo per això intento anar a totes les exposicions que puc. Anar a un museu, veure una exposició, però no tinc temps de buscar referents internacionals de Land Art. Però passa a altres corrents.

Pregunta 9: Com aconsegueixes mantenir un equilibri entre l'ensenyament de referents tradicionals europeus i la diversitat cultural en les teves classes?

No hi ha equilibri, està clarament desequilibrat, entre altres motius perquè el meu propi aprenentatge ha estat de la cultura anglosaxona en el context universitari (UB) i també perquè la diversitat de l'alumnat fa poc que és nombrosa. Ens cal temps per preparar-nos com a docents, visitant exposicions i museus, familiaritzant-nos amb els nous referents, etc.

Estaria molt bé que s'inclogués dins de la formació del professorat. Igual que s'inclou les dones artises, doncs també ens podríem formar en referents diversos. Al Museu d'Art contemporani de Tarragona s'han fet diversos cursos, jo sempre hi vaig, però n'aprenc molt… Però justament de diversitat cultural poca cosa.

Pregunta 10: Quin és el teu plantejament envers l'alumnat per fomentar un ambient inclusiu i respectuós a l'aula?

Tots els meus alumnes són iguals a classe i mereixen el mateix tracte. Cal dir que amb menys alumnes per classe (actualment els grups són de 30) tots tindrien una major atenció a la diversitat. No pots dedicar-li el temps que necessitaria a una persona acabada d'arribar d'un país llunyà, per exemple.

Ells han d'estar molt presents a la classe, han de tenir veu i ho han de posar en comú, si has de respectar el torn de paraula. Cadascú explica el que ha fet i com.

Pregunta 11: A quins reptes t'has hagut d'enfrontar quan has incorporat la diversitat cultural a les teves situacions d'aprenentatge?

Que els alumnes nouvinguts pateixin marginació, per exemple en la formació de grups de treball.

Poso exemples: Shirin Neshat, la Chiharu Shiota m'encanten, però són persones molt mediàtiques. Sí que poso artistes iranians o japonesos però molt mediàtics.

Em vaig comprar un catàleg d'una exposició molt interessant que es deia "Dioses, magos y sabios", que es basa en col·leccions privades dels artistes. Hi havia molt art aborigen, però són artistes que no s'expliquen mai.

Miquel Barceló es fixa per exemple en cranis maies. L'art maia no l'he estudiat mai a Belles Arts, ni pel meu compte.

Luis Feito, es basa en màscares de la costa de Marfil. Però els artistes aquest qui són? Hernández Pijoan es basa en els aborígens australians. Hi ha les obres que té l'artista a casa seva com a col·leccionista. Qui els ha estudiat? Ningú, només com a referents occidentals. Referents pels nostres artistes d'aquí però no per ells mateixos.

T'amplia la mirada, però no deixen de ser coses que tenien a les seves cases, però ningú els ha estudiat en profunditat.

Pregunta 12: Hi ha alguna cosa més que t'agradaria compartir sobre la teva experiència com a docent d'EPVA i la diversitat cultural?

Que l'art és una gran eina també per aprendre a gestionar les emocions, aspecte molt necessari actualment entre els infants, siguin catalans o nouvinguts.

Crec que fer sortides i museus, galeries i exposicions i parlar amb artistes, entrar als seus tallers, els hi encanta als nanos. Si et deixen entrar és molt bo, no només veus el final sinó també el procés.

Sobre la perspectiva colonial de l'art s'han de reivindicar moltes mirades, la teva tesi és molt interessant. Si lluites, ho pots fer a través de les SdA, ja que el que volen és un projecte transversal amb contacte amb la vida.

Docent DC4 - Marina

Pregunta 1: Podries presentar-te i explicar breument la teva trajectòria com a docent de secundària d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?

Vaig estudiar Belles Arts a la Universitat de Barcelona, també allà el màster de Formació del Professorat i el Màster en Gestió Cultural.

Vaig començar a treballar com a docent de secundària fa 8 anys i he estat a un institut de Martorell, a Barcelona i a Sabadell; sempre en centres amb batxillerat artístic, raó per la qual porto els 8 anys fent tant assignatures pròpies d'aquest batxillerat (Dibuix Artístic, Volum...) com Educació Plàstica, Visual i Audiovisual als diferents nivells de l'ESO (he fet des de 1r ESO fins a l'optativa de 4t en algun moment).

La matèria de l'ESO l'he impartit ja amb, almenys, dos currículums diferents.

Pregunta 2: Què et va portar a decidir ser docent d'EPVA?

Dins de la llicenciatura de Belles Arts s'impartien una sèrie d'assignatures dins del departament de Dibuix relacionades més amb la pedagogia i que, de fet, proporcionaven poder aconseguir l'itinerari en Educació Artística amb professorat com Fernando Hernández o Aida Sanchez de Serdio.

Vaig començar a 2n cursant algunes perquè em va atreure el què explicava el programa i l'experiència em va agradar molt així que tant a 3r com a 4t vaig escollir algunes més i així vaig descobrir que aquesta vessant que relacionava Art i Educació em resultava interessant, motivadora i una gran font de desenvolupament de la capacitat reflexiva i crítica.

I així vaig decidir que continuar formant-me i dedicant-me a l'educació era una opció.

Pregunta 3: Quin creus que és el valor més significatiu de fer ús de l'art com a mitjà per a abordar l'educació i la diversitat?

L'Art al final té moltes formes i llenguatges diferents, ha anat canviant segons el lloc i el temps, però sempre ha sigut un mitjà per comunicar-se i pensar sobre què ens envolta, comunicar sobre la societat en què es viu.

Avui dia és comunicació i també intenció reflexiva i pedagògica que en el context d'una societat global i diversa, amb tots els mitjans creatius possibles per escollir i la quantitat d'obres i referents diversos, permet fer una millor comprensió de la diversitat del món (cultural, sexual, problemes socials...), apropar-se a conèixer diverses qüestions que afecten a la societat contemporània i també una reflexió en els estudiants (i les persones en general) que permet més capacitat crítica, més empatia, més coneixement i, per tant, una millor convivència.

També la seva pràctica, la creació artística per part dels estudiants, es conforma com un mitjà d'expressió amb moltes possibilitats per expressar identitats, experiències i emocions que potser no poden verbalitzar fàcilment amb paraules o d'una manera molt directa.

Pregunta 4: Com perceps l'impacte de l'art en la comprensió i apreciació de la diversitat cultural?

L'Art o qualsevol manifestació artística com el cinema també no deixa de ser una manifestació cultural que és comunicació, segons com s'articuli pot servir per mantenir estereotips i idees, per exemple, racistes o masclistes, o un enfocament eurocentrista que no reflecteix la diversitat cultural de les manifestacions artístiques del món i, ni tan sols a molts cops, dins de l'Art occidental.

Però, articulat d'una manera reflexiva, revisionista i qüestionadora, mostrant obres i referents molt diversos, i amb investigació, pot ser també una gran font de material per proporcionar coneixement crític, complex i profund sobre la diversitat cultural del món d'abans i actual.

Pregunta 5: Com treballes la diversitat cultural en les teves classes d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual?

a. Tractant a l'aula, referents, artistes, exemples d'estils i obres de diferents cultures.

b. Qüestionant i revisant l'art occidental i el context de diversos artístics reconeguts des del tractament de les persones a l'Olímpia de Manet a la relació de Velázquez amb Juan de Pareja, els referents africans no reconeguts de Picasso o la influència de les estampes japoneses en Van Gogh, per posar alguns exemples.

c. Convidar a través d'activitats de l'aula (sigui reflexions, debats, anàlisi o creació d'obra) compartir problemes, reflexions o qüestionaments que afecten els orígens o relacions culturals de l'alumnat, això dona visibilitat a la diversitat de l'aula també. A vegades individual i a vegades per ser un treball col·laboratiu intercultural si hi ha alumnat suficient.

Pregunta 6: Podries compartir un exemple de projecte/activitat en els quals t'hagis enfocat específicament en la diversitat cultural?

Un exemple d'activitat que fem és treballar el redisseny de pictogrames com els del lavabo, tant per treballar la diversitat sexual com cultural. També en la creació d'obres buscar un tema que afecti la societat contemporània per fer una il·lustració, un poema-objecte, una escultura, etc. però reflexionar per parlar des del lloc que ens toca i afecta i no caure en estereotips, per exemple.

Un altre exemple és l'anàlisi de fragments de pel·lícules, o d'imatges de tota mena com la publicitat (i també d'obres d'art). Anàlisi tant denotatiu com connotatiu, que puguin mostrar referents de diferents cultures, reflexionar sobre aspectes

d'identitat, colonialisme i eurocentrisme, etc. Per exemple amb obres com «Sunflower seeds» d'Ai WeiWei o d'artistes com Harmonia Rosales, Kara Walker o Mona Hatoum.

Pregunta 7: Podries explicar una experiència o activitat artística que hagis vist o dut a terme que ha permès als teus alumnes explorar i valorar les seves pròpies identitats culturals? I amb la identitat social/gènere…?

L'exemple comentat ja abans és un: l'activitat en què treballem el redisseny de pictogrames com els del lavabo, que són tan marcats home-dona i molt simplificats, tant per treballar la diversitat sexual com cultural.

L'anàlisi d'obres també, especialment aquelles que treballant la reflexió, entorn la mateixa identitat cultural com de Frida Kahlo o Ana Mendieta; fer una reinterpretació/apropiacionisme en il·lustració d'una obra com «Las dos Fridas» de Kahlo, per exemple, també els hi ha permès aquesta exploració.

Pel que fa a identitat de gènere o social utilitzo la mostra d'exemples d'obres i com les comentem a l'aula i fem anàlisi d'elles. També plantejo creacions com instal·lacions amb les idees de Judith Butler o el tractament d'artistes com Fèlix Gonzàlex Torres, Ana Mendieta, Keith Haring o Catherine Opie.

Pregunta 8: Has pogut experimentar algun canvi en la percepció que els teus estudiants tenen sobre la diversitat cultural després de participar en activitats i projectes artístics que has dirigit?

Sí, ja sigui només mostrant exemples i reflexionant com en activitats d'anàlisi d'imatges/obres com en la creació (que els obliga a investigar i reflexionar durant el procés per poder prendre decisions de què i com comunicar) he vist canvis. Per posar un exemple concret, els sorprèn molt descobrir com artistes reconeguts o obres d'estils famosos tenen una influència molt gran de cultures de no occidentals, desconstruint aquesta idea de desenvolupament, originalitat i genis només a occident.

També veure que cultures com la Ife, a l'Africa, feia ja a l'Edat Mitjana un art molt mimètic i descobrir que ni són famosos ni tan «primitius» i això els provoca començar no només a conèixer més diversitat cultural sinó també a qüestionar-se les seves concepcions heretades sobre l'art i el món occidental.

Pregunta 9: Com aconsegueixes mantenir un equilibri entre l'ensenyament de referents tradicionals europeus i la diversitat cultural en les teves classes?

Per ser sincera, a l'art contemporani és molt fàcil perquè amb un món globalitzat i la societat de la informació, tenim llenguatges i referents de tota mena llavors no és difícil el tractament d'aquesta diversitat.

Quan trobo complicat mantenir aquest equilibri i, al final, mostres més obres europees als alumnes, és amb l'art modern i d'abans de la modernitat perquè no és que no existeixi, però a occident hi ha menys fonts per accedir a aquest coneixement en profunditat i també menys formació (ni conec tant ni més igual de fàcil traslladar-ho, ja que he rebut quasi res d'informació i no domino). Ho intento compensar fent la recerca que puc per mostrar varietat (tot i quedar descompensat) i sobretot sent crítica: deixar clar que és art OCCIDENTAL i que existeixen més cultures i llocs al món, qui escriu la història, com funcionen les lògiques de poder i el colonialisme, etc.

Pregunta 10: Quin és el teu plantejament envers l'alumnat per fomentar un ambient inclusiu i respectuós a l'aula?

Intento donar a l'aula aquest caràcter d'un espai que té en compte i dona visibilitat a la diversitat, enfocar molt el tractament del coneixement al qüestionament amb molta pregunta i diàleg quan veiem obres

Annex VIII. Eina d'anàlisi de les entrevistes

Taula VIII.1_Docent DN3 - Sònia	
Anàlisi de contingut	
Descripció	**Resum d'aportacions a la recerca (resultats)**
La Sònia reflexiona sobre la seva experiència docent d'EVPA, i destaca la importància dels projectes significatius que ha dut a terme per canviar la percepció cultural que tenen els estudiants. Elabora una descripció completa de com intenta mantenir l'equilibri entre referents tradicionals i la diversitat cultural, per fomentar un ambient inclusiu i respectuós a classe mitjançant activitats participatives basades en debat. Hi ha diversos punts destacables de l'entrevista: • **Diversitat cultural i compromís:** El compromís que mostra la docent per fomentar que es comprengui i es valori la diversitat cultural, a partir de l'EPVA i les possibilitats que ofereix la perspectiva artística. • **Visió innovadora:** La perspectiva innovadora i holística que presenta la docent, tot i la limitació que suposa la falta de recursos. • **Foment de la creativitat:** Ús d'activitats que ajuda els alumnes a explorar noves formes d'expressió personal i cultural a partir del foment de la creativitat. • **Superació d'obstacles:** La docent cerca solucions als reptes i barreres que han anat sorgint durant la seva trajectòria professional. • **Empatia i comprensió:** Èmfasi de la docent envers el treball de l'empatia i la comprensió de l'altre entre els estudiants per fomentar el respecte i la inclusió. • **Tasca educativa:** Ofereix una proposta educativa enriquidora i accessible a tot l'alumnat, independentment del seu bagatge cultural o context social.	L'entrevista amb la Sònia ofereix diverses aportacions rellevants a la investigació: **1. Aprenentatge significatiu:** • Necessitat d'integrar activitats artístiques que ofereixin experiències als estudiants de caràcter vivencial i útil. • Promoure la comprensió de la diversitat cultural. • Educació més enllà de la teoria, basada en experiències tangibles i emocionals. **2.Tradició i diversitat:** • Aborda el repte de trobar un equilibri entre els referents tradicionals europeus i la diversitat cultural. • Mirada pedagògica que fomenti la participació activa de l'alumnat, des de l'àmbit local, conjuntament amb una comprensió global de la diversitat cultural. **3.Resiliència davant dels obstacles:** • Actitud activa davant dels reptes que presenta l'alumnat, com la passivitat davant de les activitats que es proposen a l'aula. • Flexibilitat del professorat per adaptar-se a les necessitats de l'alumnat. **4.Compromís amb una educació enriquidora:** • Compromís del docent de proporcionar una educació enriquidora i útil als alumnes d'EPVA. • Establir la comprensió intercultural com a prioritat i la valoració de la diversitat com a part integral de l'experiència educativa. **5.Menysteniment de l'assignatura en l'àmbit administratiu:** • Insuficiència d'hores lectives de la matèria. • Infraestructures i espais inadequades o inexistents en diversos centres.

Temes centrals	
Experiència docent i multidisciplinària	Té experiència multidisciplinària en diversos camps relacionats amb les arts (pintura, disseny gràfic, moda i fotografia) (RP.1.1) (RP.1.2) que permet aportar a l'alumnat un ampli ventall de coneixements i una perspectiva variada dirigida a la seva pràctica docent. Reconeix que, per qüestions generacionals, la seva formació i aprenentatge van ser completament etnocentristes (RP.6.2).
Valor de l'art en l'educació i la diversitat cultural	La importància de l'art com a mitjà expressiu però també com a mitjà intermediari entre l'educació i la diversitat cultural. Destaca també el desenvolupament de la capacitat de creació artística i de treball del mateix individu i la possibilitat de l'alumnat d'expressar-se i cultivar la seva autoestima i confiança (RP.3.1) (RS.6.5) per apreciar i ser conscients de la diversitat cultural present en la societat actual (RP.4.1). Des de la visualització de l'alteritat dins del procés creatiu, la docent destaca el poder de l'art per experimentar l'empatia cap a l'altre (RP.8.2).
Treball de la diversitat cultural a classe	La docent empra el diàleg i la interacció entre l'alumnat (RP.4.4) i altres agents externs (RP.7,5) per explorar la diversitat cultural a partir de diversos mitjans com la imatge, les entrevistes, preguntes, projectes i activitats que apel·len directament els seus pensaments i emocions (RP.7.4). Ajuda a reconèixer i a valorar les diferents experiències culturals de diversos artistes i del mateix alumnat (RP.3.1).
Treball per projectes (en alguns cursos)	La docent DN3 presenta exemples de projectes (en format de diapositives), elaborades per ella mateixa que treballen i apel·len a la hibridació, la migració i la identitat cultural del mateix alumnat (RP.6.1) (RP.6.2). Aquests projectes són una oportunitat perquè els alumnes puguin autoexplorar-se identitàriament (RP.5.2) i puguin ser capaços d'exposar-les i compartir-les amb els altres, fomentant el diàleg, l'empatia i la comprensió intercultural.
Experiències artístiques per a la consciència cultural	Per aprofundir en la comprensió de la diversitat cultural (RP.6.2), la docent destaca el disseny d'activitats com a mitjà per aprofundir en la comprensió d'aquesta. Fa servir projectes de caràcter significatiu i competencial, basats en les vivències i les experiències de l'alumnat, facilitant així el desenvolupament d'una nova perspectiva i una nova mirada a partir de l'empatia cap als altres. Apunta per tractar els estereotips (RP.6.3) de manera impactant i visual i de manera dialogada (RP.5.2) (RS.6.4) i reflexiva sobre el que és normatiu o estàndard. Aposta també pel debat interseccional (RP.7.3) que proporciona la trobada entre diferents col·lectius (RP.7.5) amb els quals establir un paral·lelisme vital (RP.7.2) (RP.7.4). Destaca també la relativització que pot mostrar l'alumnat envers l'experiència migratòria dels seus pares (RP.8.2) i la importància de fer aquest treball de reflexió migratori.
Experiències artístiques per a la perspectiva de gènere	També treballa la perspectiva de gènere a partir de l'EPVA on dona visibilitat a les dones que envolten als alumnes (RP.7.7) a partir d'un projecte de fotografia que les posiciona i situa en altres àmbits a part dels estrictament domèstics (RP.7.8.), que també considera fonamentals per a la sensibilització i la significació del treball artístic i creatiu (RP.8.1).
Adaptabilitat i creativitat pedagògica	La flexibilitat i la innovació són qualitats que la docent destaca per a una pràctica docent que permeti superar els reptes i obstacles que suposa la involucració de la participació de l'alumnat. En aquest cas, implica adaptar-se a partir de la modificació de la relació del contingut cultural de l'assignatura per tal de presentar-lo de manera atractiva i significativa als estudiants. La seva implicació és autoconcebuda com a performativa (RS.6.4) on empra l'aula com a escenari (RP.5.2) per exposar i introduir els temes i coneixements que despertin la motivació i la curiositat de l'alumnat a partir d'interpel·lar-los directament (RP.5.1). La docent també fa servir la visibilització d'altres mirades locals però també llunyanes (RP7.6).
Referents i proporció de representació	Considera que l'equilibri de referents és tot un repte (RP.9.1) depenent d'allò que vol treballar o allò el que l'alumnat vol aprendre, enfocant-ho a partir de la visió de l'aprenentatge basada en el fet que l'alumne és el centre del seu aprenentatge a partir de la gamificació i l'intercanvi que s'estableix a l'aula.
Foment de la participació i respecte a l'aula	L'ambient inclusiu i respectuós a l'aula com a punt de partida i com a requisit per a la participació i l'exposició de les seves visions i perspectives a través de la mediació entre discussions i gestió de conflictes (RP.10.2) que puguin sorgir (RP.8.4) derivats d'alguns comentaris o exposicions que realitzi l'alumnat. S'esforça per crear un ambient inclusiu i de respecte per tal que tothom sigui valorat i escoltat (RP.10.1).
Barreres pedagògiques	Es reconeixen barreres i reptes inherents de l'ensenyament de les arts i la diversitat cultural com per exemple, la passivitat d'algun alumnat (RP.11.1) per involucrar-se en la cerca activa de nous referents o la manca d'infraestructures (RP.12.1) i dotació horària (RP.9.2). Intenta superar-ho involucrant a l'alumnat al màxim possible i no deixant mai d'oferir la seva visió més diferent i divergent (RP.11.2).
Reflexió final	Es posa de manifest com l'EPVA pot ser una bona eina per aprofundir en la comprensió i apreciació de la diversitat cultural tot i els obstacles que es poden presentar com per exemple la falta de recursos (RP.12.1) o la dificultat de recerca (RP.9.2). Reafirma el seu compromís amb la innovació pedagògica i la inclusió, ja que ha experimentat l'intercanvi de coneixement de l'alumnat amb el seu entorn més proper i considera que l'art és un patrimoni molt valuós que posseïm i ha de ser accessible per a l'alumnat (RP.12.2).

Unitats d'anàlisi	
	Cita
RP1.1	"[...]porto 4 anys, soc una reubicada diguéssim, 4 anys en un institut públic on bàsicament… he estat amb gairebé totes les feines des que vaig començar en centres de màxima complexitat, fent substitucions i ara porto en aquest centre on estic jo és del meu tercer any, aquest és el tercer any."
RP1.2	[...] prèviament abans venia del món creatiu i… i de fer moltes coses, soc bastant multidisciplinària, havia treballat com a pintora, com a dissenyadora gràfica, també en el món de la moda, bàsicament molt curiosa i també com a artista, no? Vaig estar en la fotografia."
RP2.1	"I per mi era molt important poder donar una pinzellada o donar… a través de les meves experiències, podria portar als alumnes unes altres maneres de fer i de veure, no? Anticipant-se, avançant-me i les noves inquietuds, no?"
RP2.2	"Des del que jo he viscut, aquesta altra manera de mirar, no? La mirada diferent, divergent, la de qüestionar, no?"
RP3.1	"és la capacitat de creació artística, de ser creadors, no? I a la vegada també treballar l'individu, no? Tot i que estem en un col·lectiu, penso que és molt interessant abordar aquest tema del teu món [...] el que et fa és créixer en autoestima, en confiança, que són uns valors molt importants, no?"
RP3.2	"L'element primordial és que puguis desenvolupar-te i no tens condicionants, si no tens una història a explicar, un repte a fer, no? I, per tant, per mi, això amb alumnes, que a més a més vinc d'un centre on hi ha problemes de llenguatge, d'adaptació i, a més, crec que això trenca fronteres, no? I crec que això és un element molt important… I també la diversitat, l'entenc també perquè el fet que quan estàs creant i estàs veient pluralitats, a la vegada també estàs tenint sensibilitats, no? I on el teu també és vàlid com el dels altres."
RP4.1	"Comprensió i apreciació, una cosa es deu de l'altra, no?"
RP4.2	"A vegades no arriben a entendre certs artistes i demés, no? Però potser si us aproximen a coses més locals, em… vull dir que l'art domèstic, l'art popular, l'art del barri [...]"
RP4.3	"Però jo crec que aquesta interrelació forma part del nostre patrimoni, no és només allò que està en un gran museu que es conserva des de fa molt de temps o als millors museus del món, no? [...] el que ve aquí en aquest cas fonamental és el creador, no? És el professor, no?"
RP4.4	"I després també, bueno, la pluralitat, no? Bueno, també sobre la diversitat parlaria que al final ha d'haver-hi diàleg, no? Entre tots, no? És a dir que la cultura sense diàleg no existeix, no? En l'art existeix, no? La diversitat és inherent també, no? És a dir, tothom és creador, per tant, el patrimoni és un espai per tots, no?"
RP5.1	"[...] moltes vegades em trobo amb alumnes, clar, és un alumnat complex, molt variat, amb diferents dinàmiques de comprensió, d'actitud també, no? [...] quan jo presento algun treball, una nova activitat, a vegades no dic provocar, però si interpel·lar, no?"
RP5.2	"I m'agrada molt que a partir d'aquesta imatge o d'aquesta pregunta, o les dues a la vegada, no? Ells em vagin exposant el que senten, el que creuen, no? Llavors per mi és com que es crea una mena de debat, no? Surto de l'espai on hi ha el profe i em poso pel mig, vull dir que creo com una mena d'escenari, no? I on m'interessa interpel·lar, no?"
RP6.1	"[...] comença amb una imatge molt impactant, no? I on… Clar, a vegades hi ha prejudicis, no? Directament del que veuen, no?"
RP6.2.	"[...] per mi el tema de la hibridació ve des de la història molt antiga, no? Per tant, després ja entro a imatges més convencionals, més etnocentristes, no?"
RP6.3	"El tema del perquè creava aquest treball d'hibridació, al final és també una mica per trencar estereotips, no? Perquè a vegades, aquestes imatges monstruoses, no? Allò que no és normalitzat o estàndard, o dins del convencional que tenim, no? Que sempre hem d'agradar, no?"
RP6.4	"Perquè per mi és una imatge, perquè aquesta imatge deixa el seu imaginari parlar i quan veig que ells estan interessats, perquè el primer que haig de fer amb aquesta, vull dir, és una mica com entrar en escena en un teatre, no?"
RP6.5.	"L'autoconfiança i l'autoestima, perquè això és… Has de tenir-lo sempre molt present. Implica molta energia, però… Però és molt important, és molt important."
RP7.1	"[...] és un projecte que es fa al Museu de la immigració i total, que nosaltres aquí vam prendre en un projecte que eren converses en conserva, on havien de treballar la immigració."
RP7.2	"En aquest cas, era parlar amb gent que havia migrat, perquè el barri, evidentment, era un barri de les noves generacions de migracions, però anteriorment, és un barri on també hi havia hagut altres fluxos migratoris de persones internes, interiors, de l'Espanya del Sud, que va fer la immigració cap a Catalunya."
RP.7.3	"[...] tampoc hi ha tanta interrelació entre els diferents col·lectius i conèixer diferents associacions, convidar-los que vinguessin i que aprenguessin de la seva experiència de què va passar quan van arribar aquí, quina va ser la seva experiència o la imatge, que recorden quina imatge van gravar del fet d'arribar aquí, que és el primer que els va impactar."
RP7.4	"[...] els alumnes, què passa? Tenen el seu món interior, jo, jo, jo, i l'aliè, i els hi és estrany, no? I aquí el verdader repte de confrontar amb persones reals d'altres edats, amb gent gran que també havien viscut l'experiència de la migració, doncs connectaven, connectaven, i això va ser fabulós."
RP7.5	"[...] els alumnes, què passa? Tenen el seu món interior, jo, jo, jo, i l'aliè, i els hi és estrany, no? I aquí el verdader repte de confrontar amb persones reals d'altres edats, amb gent gran que també havien viscut l'experiència de la migració, doncs connectaven, connectaven, i això va ser fabulós."

RP7.6	“I sempre ha d’intentar ensenyar també altres mirades, altres persones, que no siguin només des d’aquí, des de l’etnocentrisme, des d’Europa sinó també de l’agenda més local, que això seria el continent d’Àfrica.”
RP7.7	“Aquestes dones que els alumnes entrevistessin, aquestes dones que es fiquessin relats sobre les històries de les seves mans, com les veien, quines marques havien tingut. [...] Aquest lligam de conèixer la mare des d’un altre punt de vista. Tenia una altra relació, una relació molt íntima i van fer aquests relats molt bonics.”
RP7.8	“les mares d’aquests alumnes de gran majoria són mares que són anònimes. Sacrificadores, sacrificades, entregades, molt treballadores i, també, la història que hi ha al darrere, perquè molts relats també expliquen coses que havien viscut a través de les mans i explica la seva biografia”
RP7.9	“[...] el treball d’aquest tipus era el feedback, fotos de les teves mans. Un treball que anava a tornar, que és creatiu, que es deixa anar una petjada. És un regal també per la família.”
RP8.1	“Els projectes aquests més potents jo crec que han de ser projectes molt significatius.”
RP8.2	“Hi ha una altra manera de mirar les coses. I aquest pensament també, com crític també, perquè cada vegada també tens aquesta sensibilitat per l’altre, aquesta empatia per l’altre. [...] també et fa tenir una idea de repunt, per exemple, quan fèiem les entrevistes i quan van fer la creació, al final també els propis entrevistats en algun moment, a una entrevistadora li van dir “I tu, com has viscut la teva experiència de migració?”
RP8.3	“[...] també era interessant perquè, en el fons, ells mateixos, clar potser, no han viscut realment tant perquè són joves i perquè són els pares qui realment van patir el moviment migratori i això els hi va donar un cop d’arreglament al final, ells fan el treball i tal, però una mica de vegades aliens [...]”
RP8.4	“Però és això, no? La dinàmica d’un grup de classe, clar, jo per exemple, han de passar coses d’aquest tipus de vivència, no? Físiques, perquè hi hagi un que et quedi com una petjada, que et quedi algun rastre, no?”
RP9.1	“Per a mi, aquest és el repte, no? Eh… l’equilibri, no? Haig de veure… segons el que jo vulgui fer, no? Que dono molta importància, que comencin ells, que siguin ells els protagonistes, perquè sentin com que entrem en el joc, no? Hem de jugar i després ja ensenyo.”
RP9.2	“Clar, tot això també implica molta feina, com a docent, no tenim gaires hores, totes hores, vale, hi ha xarxa, però jo totes hores ho faig sola i el que faig és passar-me moltes hores mirant, no?”
RP9.3	“[...] jo tinc ja una edat que moltes coses i he tingut una educació bastant etnocentrista, per tant, clar, no tinc ja, com les noves generacions, que teniu més facilitat i més obertura, perquè també hi ha gaire internet, però jo, clar, a la meva època no era tan fàcil [...]”
RP10.1	“Intento reconduir el tema, també si es repeteix, o perquè fas aquesta mirada, perquè hi ha aquesta mirada, doncs treballem-lo, preguntem-nos per què mirem d’aquesta manera, perquè també no és una cosa d’atzar això, és més aquest aspecte.”
RP10.2	“[...] hem parlat i hem vist diferències, però totes valen per al final, però també és interessant, i quan estàs exposant aquest treball grupal, és interessant perquè també ells van veient el que fan els altres, i van veient el que posen els altres, per tant, també, perquè es comenten aquestes obres, que podrien ser molt escandaloses per mi, per alguns alumnes… però formen part d’aquesta visió global i de la pluralitat, també el fet d’ensenyar i mostrar altres imatges, que estan més vinculades a una maduresa, a un contingut més… Més… pensat, més… hi ha un bagatge diferent [...]”
RP11.1	“[...] en moltes activitats, aquesta passivitat d’alumnat, com “ara m’haig de posar aquí?”, ara, per exemple, estic fent una activitat que anava de buscar un referent artístic per fer un estil gràfic [...]”
RP11.2	“[...] hi ha un repte, per mi és aquest, que desconnecten, que no, que els hi costa arrencar, i llavors, aquí, en aquest cas, la meva energia, la meva capacitat de dir, “va, ensenyo un exemple” [...]”
RP12.1	“[...] en aquest cas en la majoria de centres, no en dic tots, ni molt menys, no tenim espais adequats, jo no tinc una classe de plàstica, no tinc taller, per tant, tot així és com… Don Quijote de la Mancha que lucha contra els gigantes, dir que no desistiré de fer coses diferents i divergents, perquè crec que és important, i és amb aquest tipus d’alumnat on han de viure [...] no són alumnes que els caps de setmana se’n vagin al museu, no tenen aquest bagatge [...]”
RP12.2	“Per tant, crec que a tot i tenir molts obstacles, no gaire gratificants, però el més gratificant és veure que els alumnes m’acompanyen i em segueixen.”

Estil lingüístic	
Registre lingüístic	
Formal	Fa servir un vocabulari formal, tècnic i precís relacionat amb la pedagogia de les arts. També fa servir un llenguatge específic per expressar les seves idees i experiències a l’aula. Fa servir correctament els temps verbals. Predomina un registre formal per sobre del col·loquial, per reflectir professionalitat a l’entrevista.
Col·loquial	Fa servir el llenguatge col·loquial especialment quan fa servir expressions més informals i ella vol transmetre una idea de proximitat emocional o informalitat amb els estudiants. Fa servir expressions com “ostres” i “bueno” que li dona un to més informal i proper quan respon a algunes preguntes.
Paraules i vocabulari	
Vocabulari específic	El vocabulari emprat és específic de la matèria i del camp pedagògic en referència a la diversitat cultural, com per exemple: “[...] jo tinc ja una edat que moltes coses i he tingut una educació bastant etnocentrista [...]”. També fa servir termes tècnics com: “experiència vivencial”, “conceptuals”, “coneixements previs”, “referents artístics”, entre altres, per descriure els processos d’ensenyament i aprenentatge a l’aula.

Paraules clau	Les paraules clau que s'extreuen de l'entrevista són: "diversitat cultural", "experiència vivencial", "projectes artístics", "referents tradicionals", "equilibri", "ambient inclusiu", "migració", "reptes", "educació artística", "creació artística", entre d'altres. A partir d'aquests mots i expressions es reflecteix la reflexió que elabora i el discurs conceptual que té sobre l'EPVA i la diversitat cultural a la seva pràctica educativa.
Mots crossa	Fa molt ús de mots crossa, especialment: "bé", "clar", "a vegades", "doncs", "és a dir", "per tant", "però", "també", que l'ajuden a enllaçar les idees del discurs oral durant tot el transcurs de la conversa.
Tics lingüístics	En diversos casos, fa un ús excessiu de "no?" i "val?" que semblen ser comunes per ella i el seu estil comunicatiu. En aquest cas, ho empra per interpel·lar l'atenció i l'aprovació de l'entrevistadora, per tal de suavitzar les afirmacions i fer-les més amigables.
Recursos lingüístics	
Metàfores	Utilitza la metàfora "Tot això és com... Don Quijote de la Mancha que lucha contra gigantes", per tal de fer èmfasi en la determinació i el repte que suposa ser docent d'EVPA sense els recursos necessaris i amb la situació actual de l'educació.
Ús del castellà	Fa ús de la metàfora "Com un cercle que es tanca" per descriure el procés d'aprenentatge de l'alumnat en relació amb les experiències artístiques que experimenten amb la docent. També juga amb la referència de la presència del dibuix tècnic a l'assignatura d'EPVA. En algun moment, la docent empra el castellà per referir-se a situacions viscudes amb el seu alumnat i, per tant, reforçar el missatge o la idea. Pot ser que sigui la llengua amb la qual es refereixen a ella a l'aula i, en conseqüència, ella respon en castellà.
Suport visuals	
Presentacions aportades per la docent DN3	Presenta dos dels seus materials de classe. Són molt visuals i consten de poc text i moltes imatges. Enllaça el seu discurs amb el qual apareix a les diapositives. Passa més de pressa algunes diapositives fins a arribar a aquelles que explica més a fons.

Estructura del discurs	
Estructura general	L'estructura general de l'entrevista ve, bàsicament, pautada pel guió, però la mateixa docent comença presentant-se i continua amb la presentació digital de diverses activitats i projectes duts a terme. Continua amb el desenvolupament dels temes centrals del guió, com la seva perspectiva envers la diversitat cultural, l'equilibri de referents i els reptes de la seva pràctica docent. Conclou amb la reflexió de la seva tasca com a docent i el menysteniment cap a l'assignatura que es pateix, per exemple, amb les infraestructures i la infradotació que pateix l'EVPA.
Oracions	Fa servir oracions de diverses longituds i complexitats, però que expressen allò que vol comunicar de manera molt clara. Fa afirmacions directes, en alguns casos, per expressar una idea en concret i per fer-ho fa servir oracions molt més complexes: "Jo no sé, però a cada tema, a cada pàgina es dona més importància de dir si jo vull fer un… si jo vull arribar a què vegin uns… aquestes, no? Referències artístiques, contemporànies i demés, haig de passar abans a fer una experiència vivencial, és a dir, haig de fer primer aquesta pregunta". Tot i que l'oració té diversos elements inconnexos, inclou algunes idees que sí que estan interconnectades amb la seva metodologia docent.
Pauses i silencis	A vegades, la docent fa pauses abans de respondre a les preguntes. Fa servir les pauses per donar èmfasi a certes idees i per donar pas a l'entrevistadora per tal de continuar amb les preguntes.
Interjeccions	Fa servir algunes interjeccions com "Em…" per fer una pausa mental i busca la millor expressió per transmetre allò que està pensant. La docent reflecteix una actitud deliberada i considerada i fa la sensació de sinceritat i profunditat en les seves reflexions. D'altra banda, també fa servir altres interjeccions com "UAU", "Ostres" o "Buf…" per expressar diverses emocions al llarg de l'entrevista, com per exemple sorpresa, admiració o desconcert. Doten a les respostes de més emotivitat i implicació personal.

Conclusions de l'entrevista amb la Sònia
Les conclusions generals de l'entrevista es basen en diversos punts, entre ells, el plantejament i la visió de l'assignatura que té la docent, els temes centrals tractats, aspectes de les cites literals de l'entrevistada i, finalment, l'anàlisi lingüística del seu discurs. Primer de tot, cal destacar la visió i el valor que la docent té la diversitat cultural que evidencia en el seu discurs, perquè, segons la docent, enriqueix l'aprenentatge de tot l'alumnat. Té una visió molt positiva de com les experiències i la mostra de diferents perspectives ajuda l'alumnat a ampliar les seves visions i les seves mires, per tant, contribueix significativament a enriquir l'aprenentatge i a fomentar la inclusivitat. Per seguir, reflexiona sobre com adapta les seves activitats i projectes com a estratègia educativa per reflectir la diversitat cultural que hi ha present a l'aula i les oportunitats que ofereix i el feedback positiu de l'alumnat. Destaca la seva flexibilitat i resiliència per modificar i adequar el seu material i recursos didàctics que són claus per atendre a les necessitats educatives però també als interessos i motivacions de l'alumnat de l'ESO sense oblidar la diversitat cultural. La mateixa docent actua com a catalitzador de la curiositat i la motivació entre l'alumnat a partir de l'ús de retòriques visuals i imatges provocadores presents al seu material didàctic. La metodologia que utilitza i el disseny de les activitats, conjuntament amb la interacció entre el medi i el context sociocultural de l'alumnat i del centre, enriqueix i potencia l'expressió individual a partir de la comprensió de la seva pròpia identitat, però també de la identitat de l'altre, situant-los així en un món divers, interconnectat i plural. A més a més, ella mateixa subratlla la necessitat que hi ha de desenvolupament d'una sensibilitat intercultural i social, fomentant la consciència i reflexió crítiques, la lluita en contra dels prejudicis i estereotips culturals presents en el món de l'art i en la societat actual i la interacció dialògica de l'alumnat com a mesura d'inclusió i de resolució de conflictes a l'aula. Es posa de manifest, durant tota l'entrevista, la consideració de la diversitat cultural com a punt clau i necessari en la pràctica docent actual a Catalunya a causa de la mateixa diversitat cultural present a les aules. El seu discurs consolida l'EPVA com a matèria d'aprenentatge per a la transformació d'una societat més tolerant i sensible a la diferència i no, tan sols, com a instrument per a l'aprenentatge estètic.

Taula VIII.2_Docent DM1- Elna	
Anàlisi de contingut	
Descripció	**Resum d'aportacions a la recerca (resultats)**
L'entrevista a l'Elna es va definir per la col·laboració docent interna a partir de la seva idea de manca de formació envers aspectes com la identitat cultural o les religions de l'alumnat, de tal manera que tot i ser conscient de la necessitat de tractar aquests temes, no es trobava en condicions de formació per fer-ho. Al llarg de l'entrevista, explica com concep l'art com a llenguatge universal per abordar valors i pensament crític. Relata diverses pràctiques docents relacionades amb els colors de la pell, l'ús de llibres il·lustrats per introduir la diversitat o l'anàlisi d'estereotips en anuncis i productes audiovisuals. Exposa reptes que troba a l'aula centrada en la manca de temps i recursos i l'animadversió d'alguns alumnes que, partint de discursos racistes heretats, se sumen al poc valor que es té de l'EPVA en alguns centres. Destaca el suport d'orientació i la necessitat de crear comunitat de docents d'arts per compartir recursos i experiències. La docent també manifesta la inseguretat de treballar identitats culturals, ja que té por de cometre errors o ferir la sensibilitat dels alumnes, tot i així considera que l'art té un impacte evident cap a l'alumnat, especialment en el moment de detectar biaixos i estereotips i valora positivament com alumnes racialitzats i no racialitzats desenvolupin una mirada més crítica.	L'entrevista amb l'Elna ofereix diverses aportacions rellevants a la investigació: **1. Connexió de la trajectòria vital amb la pràctica docent:** • Influència de la visió que es té de l'ensenyament com a projecte vital i social. **2.L'art com a llenguatge universal i crític:** • Qüestiona estereotips i fa emergir valors com la convivència, la cooperació o la diversitat. **3.Pràctiques inclusives:** • Treballs sobre l'aparença de l'alumnat, anàlisi d'estereotips i estratègies creatives i crítiques. **4.Manca de materials didàctics no eurocèntrics:** • Hi ha una evident manca sobre l'oferta de material que tingui en compte la diversitat cultural sense que sigui anecdòtica. **5.Menysteniment de l'assignatura en l'àmbit administratiu:** • Poca valoració institucional de la matèria. **6. Impacte en les vides de l'alumnat:** • Obertura de debats i foment de la consciència crítica en descobrir biaixos invisibles en la representació cultural i social.

Temes centrals	
Trajectòria professional i motivació	La docent DM1 explica que va estudiar Belles Arts i com va decidir orientar-se cap a l'ensenyament secundari, especialment promoguda per la seva passió per l'art des de la infantesa i el seu treball amb nens a partir dels casals (RP.1.1). Confessa el pànic que va experimentar (RP.1.2) per iniciar-se en la tasca docent a partir de la borsa d'interins i la possibilitat de congelar-se el número. Finalment, va superar aquesta por a partir de la reflexió sobre la maternitat que va tenir (RP.1.3) i va veure que va ser tot un encert (RP.1.4). Tenia molt clar que ella volia anar voltant gràcies a la seva condició d'interina per veure molts centres i aprendre'n molt a partir d'aquesta diversitat, igual que també reconeix que ha madurat més (RP.1.5).
Inspiració i motivació professional	La inspiració per ser docent d'EPVA sorgeix a partir de la curiositat que va despertar en ella les preferències dels seus companys de carrera i cursar algunes assignatures específiques de pedagogia de les arts (RP.2.1), juntament amb la realització del CAP i el sentiment de pertinença que li va despertar (RP.2.2). També era conscient de la importància de l'ensenyament de les arts a partir de la frase feta "Una imatge val més que mil paraules" (RP.2.3), ja que eleva la comunicació visual per sobre de la comunicació oral o escrita.
Impacte de l'art en la diversitat cultural	Considera que el valor de l'art és la comunicació, referint-se a ell com a "idioma" (RP.3.1). Defensa l'art com a mitjà per valorar la diversitat cultural, a partir d'imatges i contes il·lustrats per tractar diversos temes (RP.3.2). Creu que l'art serveix per encetar temes a partir d'elements i representacions visuals (RP.3.3).
Pràctiques docents i diversitat cultural	La seva principal estratègia és la detecció d'estereotips (RP.4.1) d'anuncis on s'evidenciava la representació del model familiar normatiu (RP.4.3) per crear diàleg i participació a partir de la recerca d'informació per part de l'alumnat (RP.4.4)(RP.4.5) Destaca la facilitat de trobar estereotips basats en el gènere i la dificultat de detectar-ne basats en la raça, tot i que a partir d'estimulació en forma de preguntes formulades per la docent DM1, l'alumnat esdevé conscient d'aquesta tipologia estereotips (RP.4.2). Intenta posar sempre referents femenins, a ser possible no europeus (RP.5.3) intentant deconstruir la història de l'art tradicional (RP.5.4). Duu a terme treballs i activitats concretes com el treball del color de la pell (RP.5.5.) a partir de l'obra d'Angèlica Dass (RP.5.6.) que proporciona una oportunitat als alumnes per treballar amb ells mateixos i les seves característiques físiques (RP.5.6). Aposta per l'art com a ajuda per comprendre i o apreciar la diversitat cultural a partir de la pràctica significativa i vivencial a l'aula (RP.5.7).
Pràctiques docents i diversitat cultural	Fa ús d'exemples específics i reals que troba a les biblioteques (RP.6.1) de llibres i obres que tractin de la diversitat que no acaben de reflectir exactament l'alumnat del centre on treballava (RP.6.2), ja que les persones que apareixien al llibre eren tots caucàsics. Empra la filosofia visual per treballar conceptes concrets (RP.6.3) i així l'alumnat ja és capaç de relacionar-ho amb debats i ja saben quina mirada i quin enfocament proposa la docent (RP.6.4) en les seves activitats.
Experiències docents	Expressa la sensació d'inseguretat que li provoca tractar la diversitat sense saber si està prou formada en l'àmbit (RP.5.2) i reconeix que intenta deconstruir-ho a partir de la seva intuïció (RP.5.1.). Confessa que no treballa tant la identitat de l'alumnat tot i que segueix perfils d'Instagram que sí que en parlen (RP.7.1). També destaca que no es troba còmode parlant de religions per no ferir sensibilitats (RP.7.2). Explica que com a tutora es té més oportunitat de tractar els temes de la identitat que no pas només amb el rol de docent (RP.8.2) però destaca que se sent molt satisfeta quan els alumnes parlen de persones racialitzades, ja que interpreta que ja tenen aquesta mirada inclusiva (RP.8.3).
Reacció de l'alumnat	La docent DM1 destaca que el fet d'incloure nous referents no tradicionals suposa una novetat pel seu alumnat (RP.9.6) tot i no tenir-ne tanta, d'informació. També destaca que hi ha coses que estan més a l'abast i que els nens treballen a primària com en el cas del puntillisme. Destaca la importància d'escoltar a l'alumnat (RP.10.1), però també deixa constància de què hi ha alumnat que no accepta segons quines activitats o referents a partir d'actituds racistes a l'aula i influències negatives dels seus propis referents (a casa o d'influencers) (RP.11.1) tot i que diu que pot haver-hi un rerefons més profund que no només el racisme (RP.10.3). Quan ha tingut moments de comentaris irrespectuosos o conflictes ha estat, majoritàriament, amb alumnes del gènere masculí (RP.11.5). Destaca la necessitat de fer el contrarrelat constant (RP. 11.2) per combatre aquestes idees preconcebudes per promoure una comprensió àmplia i respectuosa de la diversitat
Material i referents	Evidencia la manca de material i els esforços que suposa fer la recerca d'artistes i referents no normatius i tradicionals (RP.9.1) i destaca que extreu informació de llibres, com per exemple Grandes Mujeres artistas, o bé fent recerca d'informació i publicacions que li surten per Instagram (RP.9.2). També es declara seguidora de iun compte d'Instagram sobre Cultura de l'Ajuntament de Madrid que exposa diversos referents (RP.9.3). No es planteja aplicar un equilibri entre diversos tipus de referents, ja que diu que mai hi ha hagut (RP.9.4) especialment ni de dones ni de diverses ubicacions geogràfiques (RP.9.8), tot i que expressa que en determinades assignatures, especialment de batxillerat, sí que es veuen exemples d'altres cultures com el japonisme però sense arribar en profunditat (RP.9.5).

Col·laboració docent interna/externa	Polaritza molt la seva opinió sobre la col·laboració docent interna i externa. En un primer punt, quant a col·laboració interna dels docents d'un mateix centre, destaca que en el cas d'un Institut on ha estat, l'equip era molt proper i podia observar-los a l'aula (RP.7.3) així com l'ajuda indispensable rebuda per part de la SIEI i d'Orientació (RP.10.2), ja que preparen dies on les famílies poden intervenir al centre (RP.7.4) i el suport que li han ofert (RP.11.3), conjuntament amb direcció (RP.11.6) per la resolució de conflictes (RP.10.4). Per altra banda, destaca la poca col·laboració externa entre professorat d'EPVA (RP.12.1) tot i tenir el coneixement del grup de WhatsApp de docents de Dibuix, considera que no es comparteixen tants recursos ni experiències com es fa amb altres matèries com per exemple en Educació Física (RP.12.2).
Menysteniment de l'assignatura d'EVIP per part d'alguns centres	Exposa la manca d'hores i el menyspreu de l'assignatura d'EPVA d'alguns centres (RP.5.8) destacant que fan molt incís en la importància de la creativitat en el PEC a través de la cultural i el patrimoni perquè hi havia de constar per temes burocràtics, però a l'hora de la veritat no es fomentava la creativitat (RP.5.8). Destaca també els impediments per part del centre per poder desenvolupar el currículum de l'assignatura de manera legal, on l'EPVA no estava contemplada en els projectes que es duien a terme al centre (RP.5.9).

Unitats d'anàlisi	
	Cita
RP1.1	"Jo vaig fer Belles Arts. Des de molt petita tenia clar que el món de l'art, d'alguna manera, volia estar vinculada. I el que va passar és que vaig començar també a fer casals i coses d'aquestes."
RP1.2	"I el que em va passar és que vaig entrar a la borsa i quan el número ja el tenia súper a prop vaig tenir com un pànic escènic i el congelava… [...]"
RP1.3	"I el 2007, que va ser també com una catarsi, va néixer una de les quatre nenes. Va néixer la tercera. I vaig dir, a veure, per favor, que estic ensenyant també les altres nenes. O sigui, una cosa més personal. "
RP1.4	"I llavors vaig enamorar moltíssim, vaig entrar i vaig dir, hòstia, quina pena i tonta de no haver començat abans. O sigui, m'agrada molt. La veritat és que m'agrada moltíssim la meva feina [...]"
RP1.5	"[...] jo tenia superclar és que no volia quedar-me en un centre, sinó que volia conèixer com treballaven els centres. O sigui, tot, i sí, he après moltíssimes coses, d'haver esperat també de ser una mica més madura [...]"
RP2.1	"[...] tenia algunes amistats que ho tenien superclar, que volien fer més tirar per pedagogia [...] i sí que em vaig agafar alguna perquè tenia molta curiositat."
RP2.2	"Quan vaig fer el CAP vaig veure… Vaig estar amb moltíssima gent fent-lo i a més també de l'especialitat de Plàstica. I llavors era sentir que jo estava formant part d'això i que ell estava formant part d'això."
RP2.3	"[...] posar en valor tot el que és el tema de l'art o de… la típica frase, suposo, que moltes persones t'ho han dit, de "una imatge val més que mil paraules", és que és tant així que és tan fàcil que podem mostrar qualsevol idea, qualsevol valor des d'aquí."
RP3.1	"És que no cal aprendre un altre idioma. És que aquest idioma…"
RP3.2	"És també… veus que, per exemple, comences amb els contes, amb els llibres il·lustrats… A mi m'encanten. És una manera que faig servir moltíssim a l'institut."
RP3.3	"Pots parlar de tantíssimes coses únicament amb aquesta imatge, amb aquesta fotografia o tal."
RP4.1	"I llavors, quan estàvem ensenyant això dels plans, vam agafar exemples. Jo també alguns exemples els agafava, sí una mica, d'estereotips, però de tot tipus."
RP4.2	"Els de gènere són molt fàcils de detectar, no? Però els que són més racials i tal no és tant, i és que és superràpid, o sigui, una vegada que comences a estirar una mica, o dones quatre preguntetes, o dones una paraula de… "I què estàs veient?" [...]"
RP4.3	"[...] estàvem parlant sobre… Era sobre un anunci d'"Skip" càpsules. Van sortir alguns alumnes que deien "família, hetero…", i va sortir un i va dir… "i blanca", i dic… "És que aquí ho tenim tot"."
RP4.4	"I dic, madre mía, quan busquen, busquen molt millor que jo. I vaig dir, aquí va ser tot un filó de com es representa la raça, de quin tipus i els colors [...]"
RP4.5	"Però és que és tan fàcil, fet… i va sol i llavors, clar, quan comences a parlar d'això, ja desmuntes tot, i ells també es posen "es que va sempre del mateix", però és que és important."
RP5.1	"[...] és molt intuïtiu, perquè fins ara no havia parlat amb això ningú. Sí que havia parlat no de, mira, faig una cosa aquesta total, però no debatre si realment, o sigui, si realment potser ho estic fent bé o no ho estic fent bé."
RP5.2	"[...] m'agradaria molt estar al teu projecte, perquè jo no estic molt segura de saber si estic fent bé, perquè jo tinc una visió, una mirada, i per molt que intenti desconstruir-la, doncs és que allà està."
RP5.3	"[...] intento posar sempre referents, intento també que siguin dones, que no siguin europees, que tampoc siguin… que siguin, sobretot, no europees."
RP5.4	"Però intentar desconstruir tot el que és la història de l'art, vist des d'un altre lloc, perquè està molt centralitzat."
RP5.5	"I bueno, això intentant… doncs ara, per exemple, ja, o sigui, faig un treball de primer, que tracto el color i tal, faig un llibre de colors, i clar, a partir d'aquí, s'escolta molt el color "pell", no? I aquí, o sigui, sí que fem… comencem com una anècdota [...] és una excusa per tractar el color, que comencem a… com són les barreges de colors, han de fer el seu propi color [...] comencen a parlar sobre el seu propi color pell."
RP5.6	"[...] és quan ja agafo, bueno, l'Angélica Dass que va fer això dels Pantones, dels colors, de pell, i ja començo i des d'aquí ja em vaig estirant una mica a dir que cuidado amb el color pell, i ens posem tots amb els braços [...]"

RP5.7	“[...] és com fer body painting, es van començant a pintar a veure si troben el seu color, i és divertit. O sigui, la recerca del seu color és divertit.”
RP5.8	“[...] Visual i Plàstica, el que, si tenim dues hores, una hora d’aquestes la queda d’uns projectes, i jo tenia únicament una hora. [...] jo aquí ja vaig veure, dic, en realitat no em tenien gaire en serio [...] per molt que estigui en el PEC [...] que tot és molt bonic, que la creativitat i que això és superguai i que tot serà pensat a través de la cultura i no sé què i tal, i el patrimoni i, bueno, tot el que havia d’haver posat al currículum, sobretot de Visual i Plàstica, a l’hora de veritat era mentida. ”
RP5.9	“[...] no m’esteu deixant desenvolupar el currículum legalment, tiro pel que m’estava demanant la classe i punt. [...] tampoc als projectes on estava jo [...] no hi havia gairebé res de Visual i Plàstica, no estava contemplat [...] si és el centre mateix, que m’ho està posant, és que no m’ho està posant fàcil.”
RP6.1	“[...] el que vaig fer és anar un dia a la biblioteca i agafar uns comptes específics on tractessin molts temes, i un d’ells era això mateix.”
RP6.2	“Era precisament un llibre on el nen era superblanquet amb una família superblanqueta. Jo estava treballant a Santa Coloma i allà teníem moltíssima diversitat. Em van dir que la gent que hi ha allà també és molt blanca. O sigui, no només el nen i els pares, sinó la gent que hi havia allà era molt blanca. “
RP6.3	“[...] utilitzo en alguns moments filosofia visual, que són unes capses de… que són unes targetes i llavors hi ha unes preguntes i unes frases i no. I això també m’ha ajudat molt.”
RP6.4	“[...] ja saben el que estem buscant… Ja saben quina mirada posar i després també ens sobren molts debats.”
RP7.1	“Aquí ja no… No he treballat tant. Perquè aquí sí que és veritat… Aquí sí que estic aprenent total. Estic molt més segura, quan estic parlant d’això, suposo perquè m’agrada llegir molt, també segueixo diverses contes d’Instagram, de persones que són racialitzades o que parlen d’aquest tema i tal, però quan ja parlem dels orígens i tal, aquí ja sí que sóc molt més espectadora.”
RP7.2	“No sé si és possible saber com abordar-ho per no equivocar-me, perquè hi ha algunes… També una cultura, religions i tal, i no acabo de trobar-me encara còmode i tranquil·la per no ferir, tampoc, sensibilitats.”
RP7.3	“[...] l’equip era súper jove i les portes sempre estaven obertes. Llavors, jo què sé, a Castellà em ficava a veure què estaven dient [...]”
RP7.4	“Doncs a la SIEI també feien el “Dia de la Sopa”, que hi ha sopes pertot arreu, i a vegades venien mares i explicaven com es preparava aquella sopa d’aquell país, i jo sempre estava com d’espectadora [...]”
RP8.1	“[...] m’he trobat de les dues vessants, de dir, és que si estem tota l’estona mirant això d’aquesta manera, no faríem res [...]”
RP8.2	“[...] si ets tutora, sí que pots indagar més, però sent professora hi ha cosetes que s’escapen, o sigui, no saps per què tens aquesta diversitat [...]”

RP8.3	“Tant persones racialitzades com no. I això és el que m’agrada més, perquè quan estem parlant de persones no racialitzades [...] una més que ja té aquestes ulleres i que ho està detectant.”
RP9.1	“[...] sí que trobo a faltar molt material. O sigui, s’ha de fer una recerca i això també és molt cansat. Llavors, bueno, potser soc una mica també anarquista en això, però penso, dic, sí que és veritat que Gombrich va fer el seu llibre i el va fer ell, no? [...] Però, igual que una persona ha pogut fer aquest llibre d’aquesta manera, bueno, hi ha unes altres, i ara que es coneix encara més, perquè no fer-ho d’altres persones, d’altres països i d’altres continents?”
RP9.2	“[...] agafo llibres com per exemple el de Grandes mujeres artistas o buscant informació també, a vegades em surten coses per Instagram i tal.”
RP9.3	“Segueixo també una dona de l’Ajuntament de Madrid de Cultura que parla superbé i vaig agafant també tots els referents que ella va dient o coses que van sorgint. I llavors, és molta recerca.”
RP9.4	“Com intento fer que hi hagi un bon equilibri? Hosti, no ho sé. No ho sé, perquè és que realment ara no hi havia equilibri.”
RP9.5	“[...] una de les coses que m’ha passat és que com que he donat Fonaments de les Arts i allà també veus el japonisme, és un exemple. Estàs veient què està passant aquí, però per què està passant?”
RP9.6	“El que passa és que, com que ara mateix no tinc tanta informació, vinc amb això i dic que això és supernovedat.”
RP9.7	“Hi ha coses que estan més a l’abast, a tema cultural, potser europeu o típic. Ara, per exemple, tinc nens que com que han fet cosetes a la primària diuen “farem els puntitos, farem puntillisme?”
RP9.8	“Per què ha d’haver-hi un equilibri? Quan mai ho ha hagut. Ni de dones, ni de gènere, ni de llocs, potser és un moment de trencar i de saber que això està aquí, ho deixem i anem a buscar una altra cosa.”
RP10.1	“Escoltar-los a tots i a totes, però… també fer callar alguns altres. I el que m’ha ajudat moltíssim [...]”
RP10.2	“[...] he tingut moltíssima sort fins ara que amb les persones que he treballat sobretot d’orientació m’han recolzat moltíssim i han estat al meu costat. I això també és d’agrair.”
RP10.3	“[...]hi ha uns rerefons molt més… no sé com dir-ho… més psicològic que únicament un racisme o alguna cosa.”
RP10.4	“Llavors crec també molt fer pinya amb altres docents o persones que estiguin al voltant.”
RP11.1	“[...] el racisme directament dels nanos i veus que… que són idees que no les ha tret ells, que venen inculcades de persones adultes, moltes vegades són de casa, i ara molt més també d’influencers i gent que estan seguint [...] no hi ha un control al darrere [...]”
RP11.2	“[...] fer aquest contrarrelat constantment és molt cansat perquè veus que… és fal·làcia sobre fal·làcia.”

RP.11.3	"[...] el tema de fer una orientació, per mi m'ha salvat moltíssimes tutories, poder parlar amb els psicòlegs del centre [...] El suport, bàsicament. Sí, perquè on no arribo jo, bueno, arribant les altres és una passada, clar. I tenir aquest suport a l'aula és súper guai."
RP11.4	"[...] a mi m'ha passat que també, al ser dona, la meva paraula no pesa tant, no és tan forta. I quan hi ha una altra persona que està reforçant el que jo estic dient, llavors això ja és un plus.I si aquesta persona és un home, ja ni t'ho dic. [...] Intento moltes vegades que sigui dones [...]"
RP11.5	"[...] quan m'ha passat aquest tipus de moments, han sigut amb nens, nois, molt poques vegades amb nenes [...]"
RP11.6	"[...] alguna vegada ha hagut d'entrar alguna persona d'equip directiu per recolzar [...]"
RP12.1	"[...] la poca xarxa que tenim [...] la meva parella també és professor, però d'Educació Física, i la xarxa que tenen ells no és la mateixa que la nostra, o sigui, de tot, de tot tipus, de tant de llibres com de xerrades, de llocs on ens poden reunir, de llocs on ens puguin ajuntar."
RP12.2	"I ho veig que potser, sobretot en ell, que ho té més a l'abast, que és molt més fàcil poder compartir experiències, que és molt més fàcil també poder compartir material [...] per favor, enriquim, no sé, ens podem enriquir aquí tots i totes, no passa res, però no sé, això sí que m'ha costat molt [...] no podem col·laborar més i tranquil·lament."

Estil lingüístic	
Registre lingüístic	
Formal	Té moments de més formalitat on inclou paraules tècniques i acadèmiques.
Col·loquial	La major part de l'entrevista conté un to col·loquial amb diverses expressions informals on es perceb la influència de la parla del dia a dia.
Paraules i vocabulari	
Vocabulari específic	Ha fet servir vocabulari pròpi de professorat d'EVPA, com per exemple "Pantone", "Japonisme", "Puntillisme", "Body Painting" i també conceptes que demostren o evidencien un mínim domini de la diversitat cultural o de temes socials com per exemple "Contrarrelat", "Persones Racialitzades", "Estereotips Racials".
Paraules clau	Les paraules clau de l'entrevista són "Estereotips", "Lectura inclusiva", "Equilibri cultural", "Consciència docent", "Col·laboració docent", "Formació".
Recursos lingüístics	
Preguntes directes	En algunes ocasions, per poder respondre, ha hagut de formular repetint ella la pregunta ("Per què ha d'haver-hi un equilibri? Quan mai no hi ha hagut. Ni de dones, ni de gènere, ni de llocs, potser és un moment de trencar i de saber que això està aquí, ho deixem i anem a buscar una altra cosa.")
Ús del castellà	Ha alternat en alguna ocasió amb el castellà, fent ús de l'expressió "madre mía" per fer émfasi ("I dic, madre mía, quan busquen, busquen molt millor que jo. I vaig dir, aquí va ser tot un filó de com es representa la raça, de quin tipus i els colors [...]").
Estructura del discurs	
Estructura generala	S'ha seguit amb l'estructura general de l'entrevista, ocasionant poques subpreguntes improvisades.
Oracions	Fa ús de frases d'estructura molt flexible, inclòs sense arribar a acabar les frases en diverses ocasions.
Pauses i silencis	Fa diverses pauses quan es pregunta per algun tema que no coneix del tot o que sap que pot arribar a ser de contingut polèmic.
Interjeccions	Fa servir interjeccions col·loquials com "clar" per fer notar una evidència, "és a dir" per especificar quelcom que ha dit i "per tant", com a conclusió o per recalcar una idea.

Conclusions de l'entrevista amb l'Elna
Des del punt de vista de l'entrevistada, l'art pot esdevenir una eina molt útil per al treball de la diversitat cultural i la convivència a l'aula, però si es planteja des d'una mirada crítica i inclusiva, essent plenament conscient dels biaixos socials que hi ha actualment. Posa en relleu, també, la importància dels recursos i el reconeixement de la matèria així com la formació necessària per al professorat d'arts, ja que les pràctiques inclusives tenen el risc de quedar-se en iniciatives fràgils i buides de significat. La docent construeix la seva identitat professional a partir de l'experiència vital i la seva formació artística. Conjuntament amb la maternitat i el pas del temps han accentuat la mirada educativa, i han reforçat la vocació, fent-la més sòlida i dotant-la d'una sensibilitat especial cap a la diversitat. La seva pràctica docent es basa a apostar per l'ensenyament inclusiu i crític, on les activitats involucren la mateixa experiència corporal i vital de l'alumnat, fet que ajuda a fer visibles les diferències, no per estigmatitzar-les sinó per valorar-les i fomentar el pensament crític de l'alumnat. Els reptes que presenta van relacionats, especialment amb la inseguretat personal en el moment d'abordar temes culturals i religiosos perquè té por de cometre errors i que això pugui suposar una ofensa cap a l'alumnat que se senti identificat amb els temes que tracta. Hi ha una manca de recursos i de temps que envolta a l'educació artística i la valoració institucional és escassa. També destaca la influència de l'entorn de l'alumnat que traspassa a les aules: discursos i actituds racistes basades en estereotips que han sentit o visualitzat a casa o a les XXSS que es pot arribar a reproduir a l'aula. L'impacte de l'educació artística per l'alumnat és positiu perquè, segons la docent entrevistada, desperta curiositat i interès, especialment en el moment d'identificar biaixos culturals amagats. L'alumnat que està més racialitzat se sent més representat i legitimat, i, en canvi, l'alumnat no racialitzat pot reaccionar amb certes resistències, cosa que pot esdevenir en un debat sobre els privilegis i qüestionar estereotips. Per finalitzar, destaca el suport que suposa l'equip d'orientació davant el foment de la diversitat cultural, però reclama la necessitat de fer més xarxa de professorat d'arts que serveixi per compartir estratègies, recursos o experiències per reforçar la pràctica docent i reduir inseguretats que se li presenten a l'aula en termes de diversitat.

Taula VIII.3_Docent DE2 - Laura	
Anàlisi de contingut	
Descripció	**Resum d'aportacions a la recerca (resultats)**
L'entrevista a la Laura es va basar especialment en l'enfocament competencial de l'assignatura i les actituds reaccionàries de l'alumnat envers la multiculturalitat que han anat creixent amb el temps vinculat amb l'estat actual de la societat. Destaca, també, el paper de la col·laboració entre docents com a recurs interessant per la millora de la pràctica docent envers la diversitat. El contingut destacable de l'entrevista és: • Aprenentatge competencial a l'EPVA: el pes de l'EPVA per a l'aprenentatge competencial centrat en l'alumne i el seu desenvolupament en una la societat diversa. Orientar més la pedagogia dirigint-la a centrar-la en l'alumne, especialment fomentant l'autonomia i la participació activa en el seu procés d'aprenentatge. • Referents i diversitat cultural: introduir i promoure referents diversos als tradicionals i europeus ajuda a reflectir la diversitat de perspectives i identitats presents a tot el món. • Discursos reaccionaris de l'alumnat: cada cop hi ha més resistència de l'alumnat per tractar temes vinculats amb la diversitat cultural i inclusió, esdevenint en comentaris i respostes inapropiades. Alguns alumnes han presentat una actitud obertament intolerant envers la diversitat. • Diversificació de recursos pels docents: hi ha una clara manca de recursos i de suport pel professorat de caràcter pedagògic que tractin la diversitat cultural. • Col·laboració docent: el treball en equip directament al centre dirigit a la diversitat cultural, conjuntament amb l'acció de compartir materials que puguin resultar útils pels altres docents.	Les aportacions a la investigació extretes de l'entrevista a la Laura han estat: **1.Estratègies pedagògiques:** • Ús de la TEI per tal de gestionar els grups heterogenis. • Treball sobre la identitat de l'alumnat. **2.Conflictes reaccionaris i resistència dels alumnes:** • Limitar les expressions no respectuoses que puguin causar conflictes a l'aula. • Ús de figures superiors per la gestió de conflictes que incloguin faltes de respecte de tema identitari, cultural, racial o de gènere. **3.Referents i obstacles:** • Poca implicació/coneixement del tema de la resta del professorat. • Acceptació i motivació de l'alumnat. • Dificultat en la recerca de referents. **4.Comunitat i xarxa docent d'EPVA:** • Utilitat de la xarxa docent alternativa i autogestionada. **5.Disponibilitat de recursos oficials:** • Manca de recursos oferits pel Departament d'Educació que suposin una guia de contingut pels docents. • Creació d'un banc de recursos oficials i verificats.

Temes centrals	
Experiència i formació docent	La docent DE2 no tenia previst dedicar-se a la docència, però es va veure moguda per una companya per iniciar-se (RP.1.1). Havia realitzat el CAP en versió experimental en l'any de traspàs a Màster i va resultar en una formació híbrida (RP.2.2). Valora positivament l'experiència (RP2.1) i des de llavors va decidir començar en el món de la docència en un centre concertat on hi ha estat ininterrompudament durant 16 anys. També és docent de l'assignatura de Música. Reconeix que durant la seva formació universitària, va tenir dues docents que no només tractaven artistes masculins i europeus (RP12.3), però només durant un sol trimestre i breument.
Valor de l'educació artística competencial	Segons la Docent DE2, l'EPVA permet un enfocament competencial centrat en l'alumne (RP.3.1) des de fa molts anys en què les classes magistrals no són tan necessàries a favor del treball pràctic a partir de l'adquisició de coneixement de manera autònoma (RP3.2).
Exploració de perspectives diferents	És conscient que en diversos entorns relacionats amb l'art, com a la història de l'art a la Selectivitat, la visió és eurocèntrica (RP4.1) però que l'expressió artística és present de diverses maneres i en diverses parts del món. Defensa la figura del professorat d'EPVA com a cercador d'altres tipus d'artistes (RP.4.2).
Recerca de referents	La docent DE2 manifesta la seva intencionalitat i la seva consciència (RP5.1) envers l'elecció dels referents emprats a l'aula. D'altra banda, destaca la dificultat de la cerca d'aquests mateixos referents (RP.11.2) sigui per internet o a partir de l'adquisició de llibres, tot i que reconeix que cada cop hi ha més obres i documents que tractin el tema, encara costa trobar-ne que ho tractin amb profunditat (RP.11.3), quedant-se en la part més anecdòtica de la diversitat.
Gènere i multiculturalitat	S'ha format en l'àmbit de la perspectiva de gènere a partir d'un curs oferit per la Generalitat de Catalunya (RP.5.2) on es treballava a partir de la multiculturalitat i defugia del model eurocentrista. També és conscient que la Perspectiva de gènere va més enllà de tractar artistes de gènere femení si no que també es tracta de treballar sobre disciplines feminitzades històricament (RP.5.3), tot això, prenent consciència també des de la seva posició i identitat (RP.5.4) en la societat actual.
Treball de la identitat	Fa que els seus alumnes reflexionin sobre la seva pròpia identitat (RP.6.1) a través de la inclusió d'artistes de diferents èpoques i procedències. Segons la docent DE2, el seu alumnat ha pogut reflexionar sobre temes relacionats amb la seva història de vida (RP.6.2) en referència a la seva identitat, processos migratoris o l'agrupació i el teixit familiar.
Reptes, respecte i conflictes	Tot i que en un primer moment aportar diversitat cultural de referents i tractar la diversitat semblava un tema innovador i positiu per a l'alumnat (RP.8.1), al llarg dels anys ha anat notant com han augmentat les reaccions negatives i de rebuig (RP.8.2) per part de diversos grups d'alumnes que no se senten representats i que ho manifesten obertament i de manera irrespectuosa, fins al punt d'haver d'advertir-los que no permetrà faltes de respecte, arribant a fer ús de la figura d'autoritat que suposa el Cap d'Estudis del centre educatiu (RP.10.1).
Equilibri de representació	Quant a establir un equilibri entre referents tradicionals i referents diversos, la docent DE2 reconeix que hi ha una diferència i descompensació a favor dels tradicionals (RP9.1), tot i que evidencia que no suposen una qualitat artística superior als no convencionals i esbossa la idea que es podrien infrarepresentar en el discurs docent perquè ja són presents arreu (RP9.2). També reconeix que no intenta representar ambdós tipus de referents de manera equitativa tot i reconèixer que als docents se'ls hi pressuposa el treball i l'aplicació del vector de gènere (RP9.3).
Responsabilitat social de la docent	En situacions de conflicte, la docent es posiciona i cessa les actituds irrespectuoses que van en contra dels valors sobre justícia social i la inclusió (RP.10.1).
Banc de materials i recursos oficials	Proposa la creació o la disposició d'un banc de recursos verificats, fiables i útils per part de la Generalitat de Catalunya que suposés un referent pels docents (RP12.2).
Xarxa docent	Destaca i cita el grup de Whatsapp de docents de Dibuix de Catalunya (RP.12.1), que és autogestionat pels mateixos docents i que disposen d'un Google Drive a disposició de tothom on van penjant material propi per compartir.

Unitats d'anàlisi	
	Cita
RP1.1	"[...] llavors una amiga em va comentar que hi ha aquesta possibilitat de tirar currículums, però així, d'aquesta manera."
RP2.1	"[...] jo ho feia per fer, jo no volia ser profe, i em va agradar molt, vam fer les pràctiques, ho vam fer a l'escola de Barcelona, i em va agradar moltíssim"
RP2.2	"Era un moment de canvi, que volien començar a fer el màster, l'altra manera de fer-ho no funcionava gaire, i vam fer com una versió experimental, que crec que no es va repetir mai més [...]"
RP3.1	"[...] penso que l'assignatura en concret ja et permetia fa molts anys treballar d'una manera molt més competencial, més propera de l'alumne".
RP3.2	"[...] a Plàstica sí que jo penso el fet de tanta feina clar al ser, que no és tant de classes magistrals, sinó que són ells i elles els que van treballant, es permet des de fa molts anys que sigui un aprenentatge basat en l'alumnat [...]"
RP4.1	"[...] la història de l'art, que seria també un tema artístic, està molt collat per la selectivitat, per exemple, i està molt centrada en Europa [...]"
RP4.2	"[...] en la part artística, en expressió artística, en plàstica, sí que podem, des del professorat, buscar altres referents i buscar això que hi hagi més diversitat."

RP5.1	“Jo el que intento és, a partir dels referents, que quan aquí hi ha les imatges que hem de comentar, que hem d’analitzar, que hi hagi diversitat, buscar diferents artistes que siguin de diferents èpoques i també explicar per què.”
RP5.2	“[...] l’any passat vaig fer el curs de coeducació, aquest de la Gene, i una cosa que ens deien era, quan introduïm la perspectiva de gènere, que evidentment ha de ser multicultural, no pot ser europeuscentrista tampoc [..]”
RP5.3	“[...] “anem a introduir les miniatures, la tela, el bordat” perquè també són disciplines artístiques que han estat infravalorades segurament pel fet que les fessin les dones.”
RP5.4	“[...] jo no oblido que soc una dona europea blanca, el que intento també és fer aquesta reflexió de qui soc jo, què intento fer i adonar-me de quan estic fent malament [...]”
RP6.1	“[...] busquem com temes globals i s’han de fer una obra identitària sobre qui són ells i elles i aquest curs he intentat això, introduir molts artistes i moltes artistes de diferents llocs, de diferents èpoques i si elles havien de buscar altres referents a partir de la seva obra, per exemple.”
RP6.2	“[...] ha sortit bastant bé perquè hi ha molts que han treballat això, han treballat el tema de, per exemple, el trobar a faltar les seves arrels, el tema de la família, la separació… Això ha sortit força.”
RP8.1	“[...] potser fa tres o quatre anys sí que notava un canvi positiu i els últims anys el que sí que noto és molta resistència [...]”
RP8.2	“I ara cada vegada noto més de descontentament, no? Ja que estem parlant d’aquest tema, noto grups importants a la classe que estan en contra que hi hagi altres tipus de representació, que treballen des de la perspectiva de gènere, i a més ho manifesten, no?”
RP8.3	“Llavors, bueno, potser fa uns anys sí que trobava una cosa positiva, ara el que em trobo és molta negativitat davant del grup, i sí que alguna persona per sota que està contenta o que ho demostra, però que és un minoritari [...]”
RP9.1	“Evidentment, hi ha més… No sé, pintors famosos europeus, però no és perquè haguessin… És que ni tan sols és perquè hi hagi millor qualitat, en termes generals.”
RP9.2	“[...] potser ara haurien d’estar una mica infrarepresentats, no? I haurien de parlar d’altres coses perquè realment et trobes un Van Gogh a tot arreu, no cal tornar a dir-los, no?”
RP9.3	“[...] si és l’equilibri 50-50, doncs tampoc ho intento, de veritat, perquè a més que, teòricament, tots i totes, els professors i les docents haurien d’intentar treballar a la diversitat, el vector de gènere i tal, i ell encara no sap ni és que és el vector de gènere, oi?”
RP10.1	“[...] a vegades també dic “Hi ha coses que no es toleren i ara ho heu de callar perquè anem a parlar de tothom. I si no us agrada, aneu a parlar al Cap d’Estudis”, perquè ja està bé donar veu perquè s’expressin; ara bé, “si el que la veu que tindreu o el que direu és irrespectuosa amb l’altre, això no ho permetrem”.”
RP11.1	“[...] això també del professorat, també de companys que fan, comenten una mica el mateix que aquest alumnat o que no li donen la importància que té [...]”
RP11.2	“[...] també trobar, a més a això, trobar informació, tu et poses a comprar llibres i és molt difícil trobar referents, es anar a buscant molt a internet i ja sabem que a internet és molt difícil trobar informació.”
RP11.3	“[...] sí que és veritat i cada vegada hi ha més llibres que parlen amb perspectiva de gènere, però costa trobar que aprofundissin molt, que és com que molts són molt genèrics o són introductoris, doncs bueno, costa.”
RP12.1	“[...] una cosa que jo he trobat els últims anys és un grup de WhatsApp que fem, potser, 200 o 300 profes, i allà compartim materials… Doncs sí que és veritat que seria un bon recurs per compartir, perquè ja que ens costa tant, tenir això, un banc de recursos on poder accedir-hi [...]”
RP12.2	“O des de la mateixa Gene, que hi ha gairebé això, recursos per poder compartir, per poder tenir, per utilitzar[...]”
RP12.3	“[...] que tenim de la carrera, és que aquí només surten homes europeus i, bueno, sí que és veritat que jo vaig tenir a la carrera dues professores que sí que ho van treballar, però va ser un trimestre [...]”

Estil lingüístic	
Registre lingüístic	
Col·loquial	Predomina el registre lingüístic col·loquial i el to informal. El ritme és conversacional.
Paraules i vocabulari	
Vocabulari específic	És coneixedora de vocabulari específic de la matèria d’EVPA i de la didàctica relacionada, emprant paraules i conceptes com “obra identitària”, “perspectiva de gènere”, “europeucentrisme”, “disciplines artístiques”, entre d’altres.
Paraules clau	Les paraules clau d’aquesta entrevista són: “aprenentatge basat en l’alumnat”, “vector de gènere”, “identitat”, “resistència estudiantil”, “recursos didàctics” i “col·laboració docent”.
Tics lingüístics	Té alguns tics lingüístics que fan referència a, especialment, la seva opinió o visió, com per exemple quan utilitza “jo penso que”, “a veure” o “bueno”en repetides ocasions.
Recursos lingüístics	
Metàfores	L’ús de “Van Gogh” com la representació màxima dels artistes tradicionals europeus per explicar la sobreexposició que hi ha de referents tradicionals.

Estructura del discurs	
Estructura general	L'estructura és definida pel guió de l'entrevista i l'entrevistada se cenyeix bastant a les preguntes, sense realitzar gaires rodejos ni sortir-se del que se li demana. Comença amb una explicació sobre la seva trajectòria professional i la seva motivació docent de manera molt sincera i realista. Continua amb la seva experiència real i in situ dins de l'aula, a partir d'exemples concrets i explicant els obstacles i reptes vinculats amb l'actitud reaccionària de l'alumnat que ha hagut d'enfrontar com a professora d'EPVA. Finalment, destaca els obstacles de la cerca d'informació al respecte sobre diversitat cultural i referents i la possibilitat que tindria la Generalitat de Catalunya, d'oferir un banc de recursos, com ja fan alguns dels docents coordinats i autogestionats d'EPVA.
Oracions	Les oracions són majoritàriament simples i directes, sense gaires frases complexes. Transmet les seves idees de manera directa i ràpida.
Pauses i silencis	Gairebé no fa pauses ni silencis en el seu discurs, llevat que ja estigui preparada per passar a la següent pregunta.
Interjeccions	Fa un ús reiterat del castellanisme "bueno" per iniciar noves idees o per puntualitzar-ne.

Conclusions de l'entrevista amb la Laura
La Laura defensa clarament una postura pedagògica que suggereix posar a l'alumne al centre de l'aprenentatge per tal de dotar a l'ensenyament de l'EPVA d'un procés competencial d'aprenentatge de manera activa. S'enfoca cap al foment de l'autonomia i la responsabilitat de l'alumnat per créixer com a membre d'una societat diversa en tots els aspectes, incloent-hi les habilitats i interessos dels alumnes a partir d'oferir un espai on expressar-se de manera personal i creativa. Els seus projectes i activitats ajuden l'alumnat a reflexionar i a treure elements de la seva vida que els preocupen o els influeixen molt en el seu dia a dia i que potser no poden tractar en altres assignatures o entorns. Destaca també el pes dels docents davant l'exploració i la transmissió de referents diversos als tradicionals en recerca de diferents maneres d'expressió on, tot i no ser una tasca fàcil per la recerca de la informació o dels recursos aportats per les institucions, enriqueix a l'alumnat a partir de la complexitat de la societat i la riquesa que suposa aquesta complexitat. Tot i així, queden clars els reptes als quals s'enfronta en l'actualitat, més enllà de tot el que implica la recerca de referents, especialment dins de la comunitat educativa entre l'alumnat i el professorat, molts d'ells reivindicant no identificar-se amb totes aquelles expressions que no siguin autòctones i tradicionals i inclòs, en el cas de l'alumnat, arribant a declaracions irrespectuoses que han necessitat l'ús de l'autoritat per cessar-les. Per finalitzar, la participació en xarxa i comunitat del professorat d'EPVA és valorat com a fet positiu per la possibilitat de compartir i explorar materials i recursos i enfortir les relacions professionals facilitant aquest intercanvi de coneixement i estratègies emprades per superar o afrontar diversos temes de l'assignatura o de l'actualitat.

Taula VIII.4_Docent DS2 - Laia	
Anàlisi de contingut	
Descripció	**Resum d'aportacions a la recerca (resultats)**
La Laia destaca per la seva trajectòria professional on ha realitzat tota mena de tasques, també relacionades amb l'EPVA de manera oficial i de manera no reglada i la seva predisposició familiar que l'ha orientat sempre cap a la docència artística. Els trets més característics de l'entrevista van ser al voltant de diversos temes: • Trajectòria professional: el fet de posseir la formació en Belles Arts i Conservació i Restauració de Béns, juntament amb la dedicació variada en el camp de les arts i exposicions artístiques amb manifestacions d'arreu del món (Fòrum de les Cultures). • Vocació docent: Tot i que no volia dedicar-se en un primer moment a la docència, la seva vocació va sorgir de manera natural arribant a considerar l'aula com el seu espai de confort. • Transversalitat: Aprofita la transversalitat que li ofereix la seva posició docent (Professora de Català a l'aula d'oberta) per dur a terme projectes que parteixin de la diversitat cultural per motivar a l'alumnat nouvingut. • Participació i col·laboració amb les famílies: Valor de les famílies i la coeducació com a pilar fonamental per a la comprensió de la diversitat de cultures enfront de la cultura predominant que hi ha a l'aula. Incloure en les famílies a les activitats que proposa el centre com a punt de trobada i de divulgació de cultura. • Empatia i sensibilitat: Desenvolupa la sensibilitat i l'empatia de l'alumnat a través de l'exposició de diferents referents i activitats que els permetin aprendre de manera vivencial i enriquidora.	Les aportacions de l'entrevista de la Laia en referència a la investigació són: **1.La perspectiva del professorat:** • El vincle del professorat envers la diversitat cultural. • Influència de la pràctica docent del professorat. • Actitud motivada del professorat. **2.Metodologies pedagògiques:** • Ús de referents culturals de diverses cultures. • Foment d'un ambient inclusiu. • Activitats motivadores i que despertin la curiositat de l'alumnat. • Inclusió de les famílies al centre **3.Resultats en l'alumnat:** • Canvis en l'alumnat en referència a l'ús d'activitats. • Respecte i inclusió a l'aula per part de l'alumnat. **4.Reptes i obstacles de l'aplicació de l'educació basada en la diversitat cultural a l'aula:** • Gestió complexa dels grups heterogenis. • Plans individualitzats per l'alumnat. • Estratègies docents per afrontar els reptes i obstacles identificats. **5.Referència al currículum d'EPVA:** • Destaca les possibilitats que presenta la transversalitat del present al nou Decret ENS 175/2022 **6. Ràtios elevades:** • Impossibilitat d'adaptació i d'atenció individualitzada a tot l'alumnat amb ràtios elevades.

Temes centrals	
Trajectòria professional i motivació docent	Es va formar com en Belles Arts i en Conservació i Restauració de béns culturals i disposa d'una forta influència de tradició docent i artística familiar (RP.1.1) (RP1.2). Posseeix vocació i manifesta molta comoditat a l'aula (RP.2.1). Actualment, és professora de l'aula d'acollida de Català (RP.5.6), però aplica la transversalitat a les seves sessions a l'aula (PR.6.2).
Valor de l'art en l'educació i la diversitat general	Vetlla per fomentar la comprensió i el valor de la diversitat cultural (RP.3.1) a través de viatges imaginaris (RP.6.3) (RP.6.4) que exposen les diverses cultures del seu alumnat i integren elements propis d'aquestes, elaborant així una pràctica artística que promou la visió del món, la seva riquesa i la seva inclusivitat. Fa especial èmfasi en aquells temes que causen un conflicte intern o incomoditat per tal d'exposar-los al seu alumnat i treballar sobre el tema (RP.3.2). Destaca el valor de l'art per oferir múltiples i diverses respostes vàlides a allò que es demana des de la posició de professor (RP.4.1) que dota de riquesa el treball dels integrants de la classe.
Treball de la diversitat cultural a l'aula	La docent DS2 manifesta el seu posicionament cap a la inclusivitat a partir de la consciència, la comprensió i el respecte envers la diversitat de cultures a partir del sentiment de rebuig (RP.3.3) (RP.3.5) que poden sentir alguns alumnes que se senten o es puguin sentir no normatius en el context de l'aula (RP.3.4). Tot i que reconeix la visió eurocentrista del context educatiu actual, intenta oferir altres mirades, trencant amb els condicionants establerts i despertant-los la seva visió crítica qüestionant-se aquests condicionants que ens han arribat (RP.4.3) (RP.5.1)(RP.5.2), com per exemple, amb de la modificació del mapamundi amb els seus alumnes (RP.4.2). Una altra de les seves metodologies són les agrupacions mixtes culturals on l'alumnat ha de compartir i investigar en referència als altres membres de l'agrupació (RP.5.3) on és fonamental el respecte i l'actitud del professorat (RP.5.5) envers les opinions de l'alumnat sense emetre judicis (RP.5.4).
Experiències i col·laboració amb les famílies	La participació de la família es destaca com a un punt positiu (RP.12.1) per la docent DS2 quant a l'aportació de varietat i cohesió de grup (RP.12.2). S'integren experiències i perspectives dels orígens de la comunitat que envolta i està vinculada a l'aula. Destaca que el respecte és més present si es viatja més tot i que després expressa dubtes (RP.12.3) amb la seva afirmació inicial.
Experiències amb les institucions	Des de l'Ajuntament del municipi del centre (RP.7.1), van proposar un taller sobre no establir etiquetes socials cap a les persones, tot i que en acabat, el mateix taller va entrar en contradicció fent que els mateixos participants s'etiquetessin, despertant una crítica de la docent envers el taller (RP.7.2). Tot i això, l'entrevistada destaca la utilitat del taller per visibilitzar situacions en què l'alumnat s'havia sentit malament (RP.7.3) i va estimular la participació d'altres alumnes que no volien participar en un inici, sense haver-se d'etiquetar però sí manifestar-se d'alguna manera (RP.7.4).

Reptes i solucions	L'entrevistada defineix com a repte la incorporació de la diversitat a l'aula per la gestió de grups heterogenis i la necessitat d'adaptació (RP.12.4) a diferents nivells (d'aprenentatge, lingüístic i de diversitat) tot i que reconeix que poden fer ús de la TEI en determinats moments (RP.12.5). L'avaluació continua i l'aprenentatge transversal aportat pel currículum, fa que la docent pugui basar la seva pràctica docent a partir de la inclusió i el respecte (RP.10.2).
Responsabilitat sobre la sensibilitat envers la diversitat cultural	Destaca els seus esforços per despertar la curiositat i la tolerància dels alumnes (RP.8.1) i desenvolupar l'empatia (RP.8.2) però de manera conjunta i coordinada amb les famílies i el seu context fora del centre (RP.8.2) (RP.8.3) i la responsabilitat de tota la societat (RP.8.4).
Identitat personal i social a través de l'art	La docent DS2 defineix l'aula com a espai segur per compartir experiències i perspectives sense estereotips ni prejudicis cap als altres alumnes (RP.7.3), on ells mateixos poden explorar i reflexionar sobre la identitat cultural, social, sexual i de gènere a través d'activitats artístiques com, per exemple, amb la creació d'un mural (RP.7.5). Explica també la consciència envers un projecte d'autoretrat on li va sobtar l'ús d'una gamma cromàtica o una altra segons la procedència de l'alumnat (RP4.4) i com això dona peu a un debat a l'aula que ajuda a comparar sobre la diferència però també sobre aspectes culturals en comú per trencar estereotips (RP.4.5).
Equilibri de referents culturals	L'equilibri de referents culturals és explorada a partir de la presentació de referents tradicionals i no tradicionals per fomentar la cerca activa dels mateixos alumnes (RP.9.2). Una tècnica que utilitza la docent és fer una cerca inversa, on els alumnes busquen primer les obres que més els hi atrauen i després cerquen qui és l'artista que les ha elaborat (RP.9.1).
Rols dels estudiants i dels professors	Durant l'entrevista, la docent destaca la participació activa (RP.10.1) de l'alumnat com el paper dels docents per tal de fomentar l'aprenentatge inclusiu i respectuós (RP.5.4) on el rol de la docent no es percep com a una figura autoritària sinó com a una guia que descobreix altres perspectives (RP.5.5) oferint un espai on expressar-se (RP.10.2) i participar (RP.10.1) on l'alumnat se sent còmode i relaxat (RP.5.6). També és conscient de la pressió social (RP.8.4) a la qual està sotmesa la generació actual dels estudiants de l'ESO en diversos aspectes, especialment en el canvi climàtic i la societat de consum (RP.8.5)

Unitats d'anàlisi	
	Cita
RP1.1	"Vaig obrir dos vessants i quan vaig sortir de la carrera, la primera feina que em va sortir va ser per ser el docent de secundària. Haig de dir que a la meva família hi ha tradició, som dinastia de mestres i professors. La meva mare inclús és docent de magisteri."
RP1.2	"Que ha sigut per mi normal, natural. I quan estava estudiant les carreres també treballava donant classes extraescolars, artístiques."
RP2.1	"La meva vocació és ser docent. Me'n surto, estic molt a gust a l'Aula, és on em trobo segura i puc fer moltes feines a la vida, n'he fet moltes [...]"
RP3.1	"El més important al final a una aula, és entendre això de què tots som diferents, però justament aquesta diferència és la riquesa."
RP3.2	"[...] el dia que jo noto que estic incòmode amb alguna cosa és una cosa que m'haig de treballar."
RP3.3	"Això es veu a les aules i quan tu treballes aconsegueixes que hi hagi grup. Jo crec que amb aquesta edat que tenen els nanos, el que necessiten és no sentir-se rebutjats, sinó fer grup i cohesió."
RP3.4	"I veure que el fet que ja sigui perquè són diferents culturalment, per entorn social, econòmicament, per una discapacitat, el que sigui, doncs el més maco és que ens tractem tots iguals."
RP3.5	"[...] tothom té la seva parcel·la de rebuig, segur."
RP4.1	"[...] hi ha una cosa molt maca que és quan jo dic que es fa la màgia a l'aula que és quan tu fas una proposta i hi ha diversitat de solucions d'allò que tu has demanat, d'allò que tu has proposat"
RP4.2	"[...] és veritat que nosaltres tenim una visió eurocentrista, no la podem evitar, tot i que jo, quan fem un mapamundi ja no poso Europa com a centre, sempre tallo, i fem jocs de posar-la al revés [...]"
RP4.3	"[...] que aprenguin a trencar una mica aquests condicionants i aquestes grans veritats que sempre tenim al cap… que s'atreveixin a dir per què? Primer, que s'ho preguntin i després per dir "doncs no, no tinc per què", vale? Que s'atreveixin… sempre des del respecte [...]"
RP4.4	"Els colors que per exemple va fer servir un noi que era africà, eh… van ser uns colors taronges marrons grocs, i els que van fer un altre alumnat perquè eren més pàl·lids, m'entens? Jo mateixa em vaig sobtar [...] perquè segurament a casa seva els estampats ja eren d'aquesta manera i això dona peu per parlar de les diferents cultures [...] "
RP4.5	"[...] tot i que hi ha aquesta riquesa cultural de colors i formes o el que sigui, també ajuda a trencar estereotips i veure que tens moltes connexions encara que siguin cultures diferents, no?"
RP5.1	"Primer, intenten que siguin conscients i fem una mica també, si fas una mirada a la història de l'art, t'adones que el que ens ha arribat és el que ens ha arribat."
RP5.2	"Llavors vol dir que hi ha expressions en el món de les cultures que no ens han arribat, però també pot ser una crítica."

RP5.3	“Per exemple, pots ajuntar grups o parelles que siguin de diferents llocs i ara estudiem el teu després l’altre i després ho posem en comú a tota la classe.”
RP5.4	“Sempre fomentant un ambient, per mi és superimportant l’ambient que tu generes a l’aula, el que busques, que sigui veritat que poden dir el que vulguin, que no jutgis. Que sigui veritat que no jutgis.”
RP5.5	“Hi ha coses que a mi m’impacten quan sento o m’emociona. Has de saber dir-ho d’una manera lògica i respectuosa. [...] Vull que vegin a mi no una persona alliçonadora, sinó com una persona que pot enriquir una mica la teva mirada [...]”
RP5.6	“A l’aula, la meva aula, sigui el que sigui, perquè ara dono català, ha de ser un lloc on vulguin venir, s’hi trobin bé i es puguin estar relaxats.”
RP6.1	“[...] havíem de fer com l’autoretrat i fer servir més els seus colors i qualsevol cosa que sigui de la seva cultura.”
RP6.2	“Jo, a Català, el treballo transversalment.”
RP6.3	“Nosaltres ara hem fet un viatge per tots els països, per totes les ciutats o localitats, poblacions, del meu alumnat.”
RP6.4	“És un projecte que m’agrada molt, perquè és com si viatgéssim de veritat al final. Intento pensar sempre així.”
RP7.1	“[...] van venir de l’Ajuntament a fer un taller d’interculturalitat i gènere i tal, que es deia Rumors, i vam parlar d’això, del gènere, què era transgènere, què era cis, què era no sé què, bueno, tot, no?”
RP7.2	“[...] es tractava de no etiquetar ningú, però bueno, allà ens van fer etiquetar-nos, que al final no vaig entendre molt bé això [...]”
RP7.3	“[...] vam parlar d’això, “A mi em diuen gitano”, “A mi em diuen paqui, xino”, “Els xinos són molt guarros”, aquesta tipologia de situacions. Va ser interessant perquè no van obrir la boca.”
RP7,4	“[...] només que uns quants ho diguessin, va situar els altres i va fer que els altres, doncs, bueno, molt bé, no em vull situar, no em vull etiquetar, a mi em va semblar molt bé [...]”
RP7.5	“[...] després vam fer un mural, vam fer una pintada, un grafiti, a la porta del centre que deia Generem Diversitat [...]”
RP8.1	“[...] com a mínim, curiositat, despertar curiositat. Com a mínim, entendre que s’ha de respectar i s’ha de ser tolerant.”
RP8.2	“I com a mínim treballar una mica més l’empatia. Però, que ho després ho aconsegueixo o no, ja no és una cosa que s’ha de treballar només a l’aula, és una cosa que s’ha de treballar entre tots i tota l’estona.”
RP8.3	“Perquè si jo tinc una cosa, però a casa fan una altra, o a fora al centre fan una altra, què faig?”
RP8.4	“[...] hi ha una feina darrere de tota una societat que som responsables de tot el que està passant.”
RP8.5	“[...] sempre us ho dic, vosaltres sou aquesta generació que primer diuen que sou de vidre, però després diuen que després que nosaltres hem viscut en una societat de comunitat, de consum, etc. I ara diem, escolta, vosaltres heu de salvar el món.”
RP9.1	“El que passa és que moltes vegades no els busco jo, els busquen ells. Però el que passa és que, per exemple, quan vam buscar referents per fer el mural, grafiteros, muralistes, il·lustradors, inclús, vam buscar per imatges i després vam investigar de qui eren.”
RP9.2	“[...] la mirada ja no va perquè és d’aquí o d’allà. [...] a través del que a mi m’agrada, el que més em crida l’atenció per la forma, pel color, pel missatge, pel que sigui.”
RP10.1	“[...] això em fa pensar que tothom participi de veritat a l’aula. De manera creativa.”
RP10.2	“Llavors, t’has d’aturar. Ja has de donar espai perquè parlin, perquè presentin la seva obra, les seves inquietuds, la seva mirada.”
RP10.3	“En el món de l’art, la part d’avaluar és complicada. Però una de les coses que sempre dic que m’agrada del decret 175 és, primer, que és transversal.”
RP12.1	“[...] quan entren les famílies al centre. Quan fas participar les famílies d’alguna manera, això és molt maco. Una de les activitats que es fan a molts centres és el sopar de germanor.”
RP12.2	“Jo sempre he volgut fer un mapa mundi i que anem posant les famílies que puguin pintar de quin lloc són per veure que són de tot arreu.”
RP12.3	“Qui més viatja també és més respectuós, tot i que hi ha possibilitats que no. Hi ha famílies que no viatgen i també són molt respectuoses i tenen una mirada una mica àmplia.”
RP12.4	“Però la realitat és que o tens els grups partits o tu com a docent, jo soc conscient que no ho fas.”
RP12.5	“Jo els tinc tots barrejats i a vegades dic s’hauria de separar, però és veritat que quan fas parelles, per exemple, hi ha un que et pot ensenyar coses que et fa de tutor i de tutorat i després en un altre dia serà al revés.”

Estil lingüístic	
Registre lingüístic	
Col·loquial	L’entrevista es va realitzar en un to informal i col·loquial on, a més, detallava molt situacions concretes com per exemple la seva trajectòria professional o la seva vocació, igual que certes activitats en concret. L’ús de les anècdotes i exemples va ajudar a aproximar l’entrevista i a il·lustrar millor la seva visió de l’EPVA i la diversitat cultural.
Paraules i vocabularI	
Vocabulari específic	Fa ús del vocabulari pròpi de l’EVPA, de la pedagogia i de la diversitat, fent ús de termes com ““enquadernació”, “muralisme”, “transversal”, “interculturalitat”, “transgènere”, “cis”, “art racial”, “tolerància”, “avaluar”, entre altres. Demostra que té domini dels conceptes que envolten la diversitat de tots els àmbits esmentat i com els aplica a l’aula.
Paraules clau	Les paraules clau que fa servir i que engloben l’entrevista es poden resumir en “inclusió”, “empatia”, “col·laboració” i “docència”.

Tics lingüístics	Presenta alguns tics lingüístics que inclouen frequentment l'ús de frases d'aprovació o que reafirmen el seu discurs com "clar", "vale", que validen i el confirmen. Fa servir, també, repetides vegades les expressions ""o sigui que", "llavors", "però bé", que els empra, bàsicament com a connectors.
Recursos lingüístics	
Metàfores	Fa servir tres metàfores molt destacables: "La cova del Plató", en referència al Mite de la Caverna per parlar de la ignorància i la manca de coneixement. Després, "El pes de salvar el món", que fa servir per deixar palesa la càrrega simbòlica que suposa enfrontar-se als reptes com el canvi climàtic o la injustícia social que recau en els joves. El concepte de "massa", que l'utilitza com a referència al grup més heterogeni de l'aula que comparteixen habilitats i contextos semblants, tot i que també especifica que dins del grup general hi ha diverses peculiaritats, cosa que evidencia encara més la complexitat dels individus que formen un grup classe.
Estructura del discurs	
Estructura general	L'estructura general de l'entrevista es basa principalment en el guió, però aporta moltes reflexions entorn de la part inicial, que és la més personal de totes. També exemplifica el seu discurs a partir d'activitats molt concretes que ajuden a entendre la seva concepció de la diversitat (en general) i de la diversitat cultural, des del seu punt de vista de professora d'aula oberta. Es tracten i sorgeixen activitats externes que tenen unes intencions i un rerefons positiu, però que potser l'execució no està del tot clara per a l'entrevistada perquè hi troba incongruències i contradiccions. Tanca l'entrevista amb la reflexió final sobre l'experiència agradable i plaent que és relacionar-se amb la diversitat cultural dins del context educatiu i amb diversos agents de la comunitat educativa implicats, com per exemple, les famílies.
Oracions	Durant l'entrevista fa servir un gran nombre d'oracions declaratives que exemplifiquen i deixen clares les seves manifestacions, com per exemple "Jo considero que és allò que m'haig de treballar" (Demostra molta seguretat i fermesa en les seves creences i conviccions.
Pauses i silencis	Fa diverses pauses i silencis, especialment quan no vol deixar-se res de contestar de la pregunta (va sol·licitar el guió prèviament). Algunes pauses són molt llargues.

Conclusions de l'entrevista amb la Laia
L'entrevista amb la Laia va aportar diverses informacions rellevants per a la investigació, com en el cas de la trajectòria acadèmica i la vocació de la mateixa per tal de dur a terme una pràctica educativa basada en la diversitat cultural que sorgeix per la passió i la curiositat de la mateixa docent que fomenta la preparació per tal de transmetre l'aprenentatge i els valors al seu alumnat. D'altra banda, les metodologies que empra la docent són inclusives des del punt de vista pedagògic perquè enfoca l'aprenentatge significatiu i transversal on l'EPVA és rellevant igual que les altres matèries i fomenten punts de trobada per l'aprenentatge, el valor i el respecte cap a la diversitat de qualsevol mena. L'impacte cap a l'alumnant que descriu la docent és positiu quant a la comprensió i l'acceptació de la diversitat, cosa que suggereix que la integració de la diversitat cultural proporciona beneficis significatius pel desenvolupament, no només acadèmic, sinó personal i social dels estudiants envers el món que els envolta. Tot i aquests beneficis que exposa la docent DS2, també hi ha uns reptes i obstacles que enfronta el professorat dia a dia per incorporar la diversitat cultural com a eina d'aprenentatge o com a motiu central d'aquest, que és la gestió dels grups heterogenis i l'adaptació, gairebé individualitzada, de cada alumne, per tal que l'aprenentatge s'adapti a cadascun d'ells i no a l'inrevés i, per tant, la pràctica educativa sigui eficaç i significativa. Enfrontar-se als reptes que suposa la diversitat en general, requereix motivació intrínseca del professorat i interès per aplicar metodologies inclusives, igual que formar-se i prendre consciència de les necessitats educatives de l'alumnat per millorar la seva pràctica educativa i dotar a l'alumnat de recursos per superar els obstacles que presenta el món en l'actualitat. D'altra banda, fomentar la reflexió crítica entre els estudiants sobre temes d'actualitat i que envolten la diversitat cultural i identitària té un pes fonamental en la comprensió profunda de les divergències culturals i l'apreciació d'aquestes com a positives i enriquidores, fomentant així el respecte i el valor de la diversitat a la nostra societat. Per continuar, per a la docent DS2 cal destacar la importància de la implicació de les famílies en activitats del centre per crear un vincle entre família i institut on tinguin dret a exposar i a ensenyar la complexitat cultural, de gènere o de culte per tal de trencar estereotips i fomentar la inclusió. Conèixer a les famílies implicades a l'aula reforça el missatge d'acceptació, de tolerància i de respecte en ambdues direccions, des del centre a casa i des de casa al centre. Apunta també al desenvolupament i el treball de l'empatia i la tolerància, ja que el treball transversal i col·laboratiu, que proposa activitats centrades en la comprensió i el respecte a l'altre i a les seves diferències, pot ajudar els alumnes a desenvolupar habilitats interculturals que suposen un repte per la societat actual.

Taula VIII.5_Docent DT3 - Neus	
Anàlisi de contingut	
Descripció	**Resum d'aportacions a la recerca (resultats)**
La visió que la Neus exposa és fonamentada a partir de la normalització de la diversitat com a quelcom natural i bidireccional entre les cultures que es presenten dins d'una aula. Hi ha diversos punts destacables de l'entrevista: • **Experiència del professorat:** compta amb una trajectòria docent àmplia que a més ha estat en diversos contextos i tipologies de centres. • **Desequilibri de referents culturals:** Destaca la presència excessiva d'artistes normatius als materials docent disponible i la desconeixença del professorat. • **Sensibilitat de l'alumnat:** problemàtica entre les creences i costums de diverses religions/ètnies/col·lectius envers l'art occidental i a l'inrevés. • **Reptes i dificultats:** dificultat per trobar informació sobre artistes no normatius o habituals. • **Motivació i proximitat de l'alumnat envers la matèria d'EVIP:** la docent destaca la importància de mantenir viva la motivació de l'alumnat a partir de temes que els interessen i exemples d'artistes amb els quals es poden sentir identificats. • **Bidireccionalitat de la tolerància:** el reconeixement i el respecte per la diversitat de totes les parts, per la forana i per l'autòctona.	Les aportacions de la Neus a la investigació sobre els discursos del professorat de l'assignatura d'EPVA i la diversitat cultural són significatives de diverses maneres: **1. Integració activa de la diversitat cultural:** • Selecció d'artistes i temes que reflecteixen la diversitat cultural. • Metodologies específiques per incorporar la diversitat cultural en les activitats d'EPVA. • Experiències pràctiques que poden servir com a exemples concrets per a altres professionals. **2.Reconeixement dels reptes:** • Identificació dels reptes per equilibrar referents culturals tradicionals i noves narratives culturals. • Reflexió sobre les tensions i desavinences potencials que poden sorgir en l'execució d'aquest equilibri. • Estratègies per abordar els reptes i mantenir un entorn d'ensenyament inclusiu i respectuós. **3.Defensa de l'EPVA com a espai de diversitat:** • Argumentació sobre la utilitat i el pes de l'EPVA per a la comprensió intercultural i el diàleg cultural. • Defensa la inclusió a l'EPVA en les programacions com a manera d'explorar i valorar la diversitat. • Inspiració per a debats entre l'alumnat sobre el paper de les arts visuals i plàstiques en l'educació inclusiva. **4.Menysteniment de l'assignatura d'EPVA** • Hores lectives insuficients. • Ràtios molt elevades. • Importància de les arts i l'esport durant el confinament.

Temes centrals	
Trajectòria docent	L'entrevistada té una experiència extensa ensenyant (RP.1.1), ja que ha treballat en diversos tipus de centres educatius i diversos nivells d'ensenyament durant més de 30 anys. A partir de la seva experiència, posseeix un bagatge personal i professional molt extens sobre temes globals (RP.2.2).
Inspiració i motivació	La passió per l'art i la docència (RP.2.1) la van impulsar a ser professora d'EPVA. Destaca que l'art és una eina que obre les ments dels alumnes (RP.3.1) i fomenta la llibertat d'expressió (RP.3.2).
Impacte de la diversitat cultural i l'art	L'art ofereix l'oportunitat d'explorar i apreciar la diversitat cultural, tot i que, segons l'entrevistada, l'art que s'ensenya a les aules sovint està limitat a un conjunt normatiu i occidentalitzat (RP.4.1). La professora s'esforça per rebatre i trencar aquesta normativitat i incloure exemples de diversos d'artistes i de cultures diferents (RP.4.2), tot i que aquest en certes maneres no apareixen als llibres disponibles en l'actualitat (RP.4.3). Destaca la importància de fer una recerca (RP.4.4) per tal de conèixer altres artistes no normatius. Assegura que cuida especialment la perspectiva de gènere (RP.4.5) a través de l'art. Relaciona el foment de la diversitat cultural també, a partir de l'art femení, ja que l'associa al món occidental masculinitzat (RP.4.6.).
Perspectiva de gènere i multicultural	Guia a l'alumnat de manera que a les seves activitats tinguin més ventall d'opcions (RP.7.1), especialment centrades en les dones artistes i de diverses procedències per evitar perpetuar el model eurocentrista masculinitzat, motivat, a vegades, per falta d'interès o motivació de recerca de l'alumnat. (RP.7.2). Destaca la sorpresa i el sentiment de novetat de l'alumnat enfront de la varietat d'artistes femenines i d'altres cultures que hi ha perquè el mateix alumnat continua tenint una idea colonialista de la resta del món no occidental, com a un territori llunyà i poc desenvolupat culturalment i socialment en referència al seu context (RP.8.1). Exemplifica la seva argumentació a partir de la idea de l'alumnat sobre l'Àfrica i el desconeixement general sobre el context artístic i femení del continent (RP.8.2).
Pràctica docent en diversitat cultural	Remarca molt la importància de proporcionar exemples (RP.5.1) i referents culturals diversos que tinguin relació amb els interessos, expectatives i experiències dels alumnes (RP.6.1) perquè ells ja aporten diversitat a l'aula, on els seus esforços es dirigeixen a adaptar les activitats a la diversitat que hi ha a l'aula (RP.6.2).
Experiències docents	Fomenta la participació de l'alumnat (RP.8.4) i genera debats, tot i que reconeix que a 1r d'ESO és molt més notòria la participació de l'alumnat que no pas a 4t d'ESO (RP.8.5). Explica activitats en què els alumnes exploren les seves identitats culturals i aprenen sobre altres cultures a través de l'art. La docent promou la investigació i la reflexió crítica sobre temes culturals i socials d'actualitat però també d'històrics (RP.9.2) i de diversos contextos geogràfics (RP.9.3).

Reptes i solucions de la diversitat cultural	Per tal de gestionar el respecte i el valor del treball artístic de l'alumnat, l'entrevistada DT3 fomenta que hi hagi sempre una crítica constructiva positiva entre l'alumnat, ja que ella formula les crítiques constructives negatives per motius de millora, avaluació i correcció del treball (RP.10.1). La professora explica que s'ha enfrontat a reptes com la sensibilitat cultural dels alumnes i la necessitat de mantenir un ambient respectuós a l'aula (RP.10.2) (RP.10.3). Confessa que sí que pot haver-hi incomoditats i incompatibilitats entre art occidental normatiu i la cultura d'alguns alumnes, especialment en aquelles manifestacions artístiques on es treballa el nu i, en concret, el de la dona (RP.11.1), arribant a rebre la queixa d'una alumna, que va haver de resoldre explicant que no ensenyar-ho coartaria la llibertat d'aprendre de la resta de companys (RP.11.2). Destaca, també, la importància de l'adaptació mútua entre els alumnes i el professor en el marc de la diversitat cultural, on l'apreciació de la diversitat cultural ha de ser en ambdues direccions: des del punt de vista occidental (tot i que sigui el punt de vista predominant en aquest context) i des del punt de vista no occidental (RP.11.3), ja que és la manera d'obrir la mirada de la societat, en general, on l'alumnat ha d'adaptar-se a totes les cultures que se li presenten, vinguin d'on vinguin (RP.11.4). Afirma que a vegades, no se'n compta aquesta bidireccionalitat d'apreciació a la diversitat cultural carregant només aquesta responsabilitat als occidentals (RP.11.5).
Reflexions finals	També té la creença en el valor educatiu de l'EPVA i la necessitat de donar-li més importància i temps a l'ensenyament d'aquesta matèria, ja que el temps dedicat per decret a la matèria és molt escàs i les ràtios molt elevades (RP.12.1). Igualment, es posa en relleu el menysteniment cap a l'assignatura (RP.12.2) perquè ha quedat demostrada la capacitat de l'art per abordar aspectes mentals i socials en temps de crisi.

Unitats d'anàlisi	
	Cita
RP1.1	"Però m'avorria terriblement en l'àmbit de la restauració i com sempre havia fet classes particulars o havia portat equips de bàsquet, vaig fer el pas a la docència. I des de l'any 1994 he treballat a la privada, he treballat a la concertada i he treballat a la pública. [...] he sigut profe d'EGB, he sigut profe de BUP, he sigut profe de COU, he sigut profe d'FP, de mecànica, d'electricitat, d'auxiliar d'infermeria, d'ensenyaments reglats, d'ensenyaments no reglats."
RP2.1	"[...] sóc llicenciada en Belles Arts i no se m'acudeix fer una altra cosa que no sigui dibuix i que sigui artístic [...] Jo no treballaria en l'altra cosa que no fos docent, i això que em porto 30 anys."
RP2.2	"Tinc un bagatge bastant important del que es mou per al món."
RP3.1	"[...] que els dona una amplitud de mires brutal… o sigui, els ensenya a obrir el món."
RP3.2	"Jo els explicava que hi havia també coses més profundes que eren normes, però que... aquesta llibertat que poden tenir l'alumnat que sempre estan lligats dins d'uns paràmetres, el que està bé i el que està malament."
RP4.1	"L'art, si tu agafes l'art i el que s'ensenya, no l'art en general, l'art que es coneix a les aules és l'art normatiu."
RP4.2	"El que s'ha d'explicar i el que està masculinitzat i occidentalitzat, punto. I d'allà costa molt sortir perquè trobar informació és dificilíssim. Costa molt, molt, molt, molt."
RP4.3	"L'art també està normalitzat amb una sèrie de normes que s'han inventat no sé qui i que fa que tota la informació sigui sempre la mateixa. I ho pots mirar llibres de text de l'edat que vulguis."
RP4.4	"Tu saps artistes africans? Quants artistes africans saps? Dones? Has de fer una recerca?"
RP4.5	"[...] els nanos treballen molt al món de l'art a través de la dona. I de dones, hi ha dones africanes, hi ha dones de tot el món, evidentment, perquè això sí que ho cuido. Això són coses que cuido."
RP4.6	"Que del món no gira a través del món occidental, que són més coses. Ni a través dels homes, clar. És que treballar una cosa és treballar l'altra, eh?"
RP5.1	"Ficant exemples de tot aquest tipus de coses. Ficant exemples sempre. Fent referències."
RP6.1	"No pots parlar de diversitat cultural quan tu el que tens és diversitat cultural. Treballes pels nens i tots els teus exemples són exemples propers amb ells."
RP6.2	"Si tu saps que tens nens japonesos, que tens nens anglesos, que tens nens àrabs, doncs intentes buscar i adaptar els teus exemples a aquestes criatures, sense res en concret, treballes per ells."
RP7.1	"Vaig donar un llistat de dones de tota la història de l'art i ells buscaven la història de l'art, la dona que consideraven, feien un estudi, miraven, miraven l'obra que els agradés i llavors havien de fer una còpia de l'obra treballant els colors, la tècnica dels colors i després havien de fer una interpretació de l'obra. Però ells escollien l'obra que volien, jo no els hi marcava cap."
RP7.2	"Quan jo donava una llista i hi havia noms, picassos, miros que coneixien, se centraven a veure els alumnes en el que són, el que feien era anar al que coneixien i ja no buscaven, perquè això suposava una feina extra."
RP8.1	"Bueno, normalment quan es troben els hi sorprèn molt, primer que hi hagi dones i després que hi hagi alguna cosa més enllà de les fronteres americanes i europees. Moltes vegades tenen la percepció que fora d'aquestes fronteres, i japonesos, van en draps…, pràcticament. Tenen la concepció que no es fa res, que a l'Índia no passa res. Que són molt primitius, que la gent pràcticament viu en xaboles."
RP8.2	"Desconeixen pràcticament, pensa que d'Àfrica… qui coneix coses d'Àfrica? Clar, és un gran desconegut. Per occident és un gran desconegut. Clar, quantes dones africanes hi ha? Artistes? No coneixen?"
RP8.3	"Clar, jo els ensenyo alguna coseta, jo tinc poca informació. Costa molt, costa molt de trobar informació i de trobar coses que, no que valgui la pena, perquè que val o no val la pena és una qüestió molt personal, però que costa molt, costa moltíssim."
RP8.4	"Mira que jo vaig explicant coses, però els fa molt participatius. Sobretot quan l'obra explica alguna cosa, que jo començo i els hi fico algo que els interessi."

RP8.5	“Jo intento que es generi un debat i que participin. A part, a primer és molt fàcil que participin, però a quart… ja està més contaminat, ja està més contaminat sobre el que diran”
RP9.1	“És que jo mostro al meu alumnat el que jo vull mostrar. Jo decideixo l’equilibri que tinc, que els hi dono, jo no estic en contra de res.”
RP9.2	“Doncs amb el ventall els hi faig moltes referències japoneses. Per exemple, treballo el dibuix tècnic, però busco la part artística i busco també referents que poden tenir. Ara, per exemple, després d’això, fem el disseny d’un polígon estrellat, els explico el calendari Maia, els explico els mandales, els hi explico què són les trisqueles celtes.”
RP9.3	[...] a vegades, els hi poso el mapa del món i els hi dic aquí, fixeu-vos, en el mateix moment, tota aquesta gent estava fent el mateix - igual no és ben bé, perquè hi ha segles de diferència [...]”
RP10.1	“Ells fan una crítica positiva sempre i les negatives sempre les dic jo, i les positives ells. Llavors ells saben que han de parlar i ells saben que la intervenció els hi apuja nota. Han d’intervenir a classe.”
RP10.2	“Però clar, em respecten molt, també jo el respecto molt, eh? Cuidado, i quan veig que algú li diu a un altre alguna cosa, jo paro la classe i m’estic mitja hora, si cal, mitja hora, m’estic en l’estona que calgui.”
RP10.3	“Poden pensar que són rotllos, poden pensar el que ho vulguin, però a mi no m’ho fan, es reserven molt les idees que saben que no poden expressar. No ho fan perquè saben que m’enfadaré molt. [...] Una de les normes és el respecte al que veiem, sentim i es veu el que hi ha a la pissarra que fan els nostres companys, llavors, clar, ningú s’atreveix a agafar i riure de res d’una altra persona.”
RP11.1	“Jo no havia tingut mai problemes, jo recordo que quan vaig començar no tenia cap mena de problema, ara, depèn on estiguis treballant, ficar una dona nua pot generar algun conflicte, algun nano o alguna nena.”
RP11.2	“Ella a mi em va demanar que no posés imatges de persones nua. Clar, la resposta d’aquesta és “la teva llibertat és menja la llibertat meva de fer classe i la llibertat de la resta de l’alumnat”. Li vaig dir que jo mai l’obligaria a dibuixar, però és que ella no volgués dibuixar, lògicament. Però el que no faria seria coartar la llibertat de què era un cos nu… el dibuix d’un cos nu, no era un cos nu, era la representació d’un cos nu.”
RP11.3	“Els que venen d’aquí i els que venen d’allà, no només els occidentals s’han d’adaptar a la diversitat cultural, els que venen de fora s’han d’adaptar a la diversitat cultural. Que això és a vegades coses que no entenem correctament. Hi ha altres vies, però no deixar de fer una cosa a classe no és la via, i ells també han d’obrir mires, no només els d’aquí han d’obrir mires per entendre.”
RP11.4	“Quan parlem de diversitat cultural, sent que som els d’aquí, que hem de parlar de totes les coses que hi ha de fora, però la diversitat cultural també que està a què a ells, els obrim les mires perquè entenguin i comprenguin el que hi ha aquí i que no és ni millor ni pitjor que el que hi ha allà. Ha d’anar en ambdues direccions, sempre, i a vegades entenem malament que treballa la diversitat cultural és que el professor s’adapti a totes les cultures diferents… i jo no m’haig d’adaptar a res, són els meus alumnes que s’han d’adaptar a totes.”
RP11.5	“Els que venen d’aquí i els que venen d’allà, no només els occidentals s’han d’adaptar a la diversitat cultural, els que venen de fora s’han d’adaptar a la diversitat cultural. Que això és a vegades coses que no entenem correctament.”
RP12.1	“Que estem molt capats que dues hores a la setmana és una cosa molt trista. Que dues hores a la setmana amb 32 alumnes a vegades no es pot treballar res. Impossible, perquè és impossible fer moltes coses i que nosaltres tenim una matèria que treballem l’ésser humà com a persona i a la llibertat del món i poques matèries poden fer això.”
RP12.2	“Només ho fem les “maries”, perquè som considerades encara maries i bueno, i s’han adonat que quan les coses han anat mal dades i ens han tancat hem sigut les reines i som les reines de… la salvació, bàsicament. Som les reines en moltes coses, però, en canvi, és continuar maltractant-nos vilment.”

Estil lingüístic	
Registre lingüístic	
Col·loquial	El discurs, en general, és col·loquial i de to informal, perquè sorgeix d’una conversa molt natural entre l’entrevistada i l’entrevistadora.
Paraules i vocabularI	
Vocabulari específic	El vocabulari emprat és específic de la matèria i del camp pedagògic en referència a la diversitat cultural, com per exemple: “El que s’ha d’explicar i el que està masculinitzat i occidentalitzat, punto. I d’allà costa molt sortir perquè trobar informació és dificilíssim. Costa molt, molt, molt, molt.”. També fa servir termes tècnics com: “adaptació”, “estereotips”, “intervenció”, “crítica positiva”, “occidentalitzat” o “masculinitzart”, entre altres, que vinculen el seu vocabulari amb la diversitat cultural de l’alumnat i dels referents que mostra a les seves classes.
Paraules clau	La docent DS3 fa servir una sèrie de mots i conceptes clau de rellevància per la investigació: “Llibertat d’expressió”, “Normes”, “Diversitat cultural”, “Artistes occidentals”, “Artistes africans”, “Artistes dones”, “Perspectiva de gènere”, “Identitat cultural”, “Identitat social/gènere”, “Competència digital”, “Referents tradicionals europeus”, “Respecte i inclusió a l’aula”, “Adaptació a la diversitat cultural”.
Tics lingüístics	També és comú en el seu discurs oral que comenci les seves frases amb connectors com “doncs”, “eh?”, “bueno” o “és a dir”, que es fa servir per indicar una pausa, per finalitzar una afirmació, per organitzar els seus pensaments o per introduir una nova idea.

Mots crossa	En cas d'aquesta entrevista els mots crossa més emprats són "educació", "art", "diversitat", "cultural", "creativitat", "flexibilitat", "equitat", "respecte", "comprensió intercultural" i "confiança".
Recursos lingüístics	
Metàfores	No utilitza gairebé metàfores, té un discurs molt clar i directe. Utilitza la metàfora d'"obrir les mires" per referir-se a ampliar la seva percepció cultural o "[...]la meva Guerra [...]", en referència a la seva missió com a docent.
Ús del castellà	Empra el castellà per fer èmfasi en algunes expressions o punts importants com per exemple "Cuidado!" o "[...]Que estan así… [...]".
Repetició	Per emfatitzar pot repetir la mateixa frase o la mateixa paraula diverses vegades: "Costa molt, molt, molt, molt.", "He treballat i treballat, sí. He treballat a tota mena de centres.".
Estructura del discurs	
Estructura general	L'estructura general del discurs de l'entrevistada es basa en el guió proposat per a l'entrevista on es parteix d'una presentació professional personal on es destaca una llarga trajectòria com a educadora de l'assignatura d'EPVA en diverses tipologies de centres. Es desenvolupa l'entrevista a partir d'experiències concretes i de pensaments i idees de l'entrevistada que donen resposta a diverses preguntes pautades sobre metodologia, respecte i inclusió i percepcions pròpies de la tasca educativa amb un enfocament cap a la diversitat cultural. Al final de l'entrevista, l'entrevistada exposa els reptes als quals s'ha anat enfrontant al llarg de la seva carrera professional, per exemple, amb l'exemplificació de nus femenins i alumnat provinent de cultures que no són compatibles amb la seva visualització. També afegeix una anècdota sobre material escolar on es tracta el concepte "color carn" com a concepte universal pels alumnes i ella el desmenteix atribuint un gran ventall de "colors carn".
Oracions	Fa servir molts tipus d'oracions, intercalant-ne de simples i de compostes.
Pauses i silencis	L'entrevistada elabora pauses i silencis per donar pas a les preguntes següents, però a vegades, semblava que tenia més a explicar o que necessitava algun aclariment i, per tant, l'entrevistadora va intervenir amb preguntes o comentaris per crear una dinàmica de conversa entre ambdues.
Interjeccions	Durant l'entrevista, la docent DS3 fa servir algunes interjeccions que es repeteixen durant l'entrevista, com per exemple "Uf" per referir-se i encapçalar les respostes difícils de donar, "Clar" per expressar obvietat o concordança de pensament amb la pregunta formulada.

Conclusions de l'entrevista amb la Neus
L'entrevistada destaca pel seu reconeixement i la seva valoració positiva envers la diversitat cultural i la perspectiva de gènere com a processos d'enriquiment per a l'aprenentatge artístic i la comprensió del món que ens envolta. Subratlla molt com l'art pot ajudar a explorar i reivindicar diferents manifestacions culturals que permeten ampliar els marges de la visió etnocèntrica. Tanmateix, també exposa la complexitat i els reptes que neixen de trencar amb aquesta visió etnocèntrica durant la tasca educativa. Manifesta la gran necessitat de trencar estereotips i les reduccions simplistes que acompanyen la representació de l'art com a terme masculinitzat i occidentalitzat per tal d'evitar la uniformització del coneixement. A través del recurs pedagògic que implica l'acte de compartir la visió crítica positiva de l'alumnat, l'entrevistada intenta crear un clima a l'aula inclusiu i respectuós. Ajuda a promoure la participació de continguts digitals i a la cerca d'informació sobre aquestes artistes o artistes no occidentals fomentant la seva autonomia i fent que, l'alumnat a través de la participació activa, interactuïn de manera dialogada participant de la seva pròpia construcció del coneixement. L'entrevista també posa de manifest la dificultat d'accés a nova informació i la necessitat de la integració, de manera activa i real, de la diversitat cultural en el material educatiu de referència del professorat, on, necessàriament, ha d'haver-hi una revisió profunda i crítica dels continguts, dels referents i de les pràctiques o activitats docents que promoguin la riquesa i la complexitat del món de l'art contemporani. Es parla també sobre la bidireccionalitat de l'aprenentatge basat en la diversitat cultural on ha de suposar un reconeixement recíproc de les diferents cultures, és a dir, l'alumnat que destaca per la seva cultural diferenciada de la normativa o autòctona, també ha de reconèixer que, des del seu punt de vista, allò també és diversitat i, per tant, s'ha de respectar. Per acabar, remarca l'oportunitat que presenta l'assignatura d'EVPA com a mitjà per treballar diversos aspectes actuals, un d'ells, la diversitat cultural, però que les hores lectives setmanals són insuficients i les ràtios d'alumnat molt altes. Reivindica la matèria i posa de manifest el tracte cap a aquesta, com a una assignatura menystinguda pel sistema, però molt útil en temps de crisi, com en el cas del confinament per la COVID-19, on les arts i l'esport van ser fonamentals per la salut mental de la població.

Taula VIII.6_Docent DU4 - Melissa	
Anàlisi de contingut	
Descripció	**Resum d'aportacions a la recerca (resultats)**
La Melissa reflexiona sobre la importància de les arts i la diversitat cultural com a eina per a la comprensió del món, el desenvolupament de la creativitat i la integració dels alumnes com a quelcom valuós perquè: • **Importància de la diversitat cultural:** la docent reconeix el valor de l'art per a entendre el món, fomentar la integració i promoure la comprensió intercultural. • **Desequilibri en els referents culturals:** hi ha un desequilibri a favor dels referents tradicionals europeus en els materials didàctics i en la formació del professorat. • **Estratègies per a la diversitat cultural:** la docent aplica diverses estratègies com fomentar la participació dels alumnes, visitar exposicions, treballar amb referents propers i donar llibertat per a aportar referents personals. • **Projectes innovadors:** la docent implementa projectes innovadors que treballen la identitat, la memòria històrica i la diversitat social. • **Canvis en la percepció dels alumnes:** els projectes artístics tenen un impacte positiu en la percepció dels alumnes sobre la diversitat cultural. • **Necessitat de formació docent:** La docent assenyala la necessitat de formació del professorat en referents culturals diversos per a una educació més inclusiva. • **Creació d'un ambient inclusiu:** La docent promou un ambient on tots els alumnes se sentin valorats i respectats. • **Art i gestió emocional:** L'art és una eina potent per a gestionar les emocions, segons la docent.	L'ampliació de l'anàlisi dels temes centrals de l'entrevista permet aprofundir en la comprensió de les experiències i perspectives de la Melissa sobre la diversitat cultural a l'aula d'EPVA: **1.Materials didàctics inclusius:** • L'entrevista posa de manifest la necessitat de desenvolupar materials didàctics que incorporin referents culturals diversos. Això pot implicar: • Inclusió d'artistes de diferents procedències geogràfiques, ètnies i gènere per oferir una visió més representativa de la història de l'art. • Proporcionar informació sobre el context cultural i social en què es van crear les obres d'art per a una comprensió més profunda. • Dissenyar activitats que animin els alumnes a explorar les seves pròpies cultures i herències artístiques. • Utilitzar plataformes digitals per a crear materials didàctics dinàmics i visuals que incorporin continguts de diverses cultures. **2.Formació del professorat en diversitat cultural:** • La docent senyala la mancança de formació específica sobre diversitat cultural per al professorat d'EPVA. Per tant, caldria: • Dissenyar activitats de formació pel professorat que proporcionin coneixements teòrics i pràctics sobre la integració de la diversitat cultural a l'aula. • Organitzar visites a exposicions d'art que presentin obres d'artistes de diferents cultures per a fomentar el coneixement directe. **3.Reptes i estratègies per a la inclusió:** • La marginació dels alumnes nouvinguts.

Temes centrals	
Trajectòria professional	L'entrevista revela una trajectòria professional diversa, amb experiència en centres públics i concertats (RP.1.1), a més de col·laboracions amb entitats com el Caixafòrum i la URV (RP.1.2).
Motivació docent	La influència de la seva germana (RP.2.1) i l'interès per la creativitat i els valors personals que poden aportar l'art de forma global (RP.3.1) semblen ser els motius principals que van portar-la a ser docent d'EPVA. Aquesta motivació intrínseca es reflecteix en la seva passió per la docència i el seu compromís amb l'educació dels alumnes.
Valor de l'art en l'educació	La docent reconeix l'art com una eina fonamental per a entendre el món i per desenvolupar la creativitat i fomentar la integració (RP.3.1). Aquesta visió holística de l'art (RP.3.2) coincideix amb les perspectives actuals en l'àmbit de l'educació artística (RS.3.3) aportant competències personals i interpersonals (RP.12.1). Tot i que reconeix que les tècniques són importants per l'aprenentatge de les arts, el seu enfocament és del tot contemporani (RP.3.2) on el desconeixement o el domini de la tècnica no ha d'afectar el concepte o tema que es vol treballar.
Impacte de l'art en la comprensió de la diversitat cultural	L'entrevista destaca la manca de referents culturals diversos en els materials didàctics (RP.4.4) i la necessitat d'incorporar artistes de diferents procedències (RP.4.5). Això posa de manifest la importància de la visibilitat de la diversitat cultural en l'art per a combatre els estereotips i promoure la comprensió intercultural i la inclusió (RP.4.5).
Treball de la diversitat cultural a l'aula	La docent descriu diverses estratègies per a treballar la diversitat cultural a l'aula, com ara fomentar la participació dels alumnes, visitar exposicions (RP.9.2), treballar amb referents propers als alumnes i donar-los llibertat per a aportar els seus propis referents (RP.4.3). Aquestes estratègies s'alineen amb els principis de la pedagogia intercultural. Considera que la participació de l'alumnat a l'aula és fonamental (RP.4.3) per aportar noves mirades i noves maneres d'expressar-se artísticament de les seves cultures a partir del diàleg amb l'alumnat (RP.5.2).
Experiències i projectes	L'entrevistada presenta diversos exemples d'experiències i projectes que la docent ha dut a terme a l'aula, com ara treballs sobre la identitat digital, col·lectius vulnerables, memòria històrica i identitat social/gènere. Aquests projectes demostren el seu compromís amb la innovació pedagògica i la seva sensibilitat envers els temes socials.
Percepció dels alumnes sobre la diversitat cultural	La docent assenyala que els alumnes experimenten canvis positius en la seva percepció de la diversitat cultural després de participar en els projectes elaborats a l'aula. Això evidencia el potencial de l'art per a promoure la tolerància i la comprensió intercultural. L'alumnat percep l'art com a quelcom allunyat d'ells cosa que la docent rebat defensant l'art local que els envolta (RP.4.2).

Equilibri de referents	La docent reconeix l'existència d'un desequilibri a favor dels referents tradicionals europeus i la necessitat de formació del professorat en referents culturals diversos. Això posa de manifest la importància de la revisió curricular i la formació permanent del professorat per a garantir una educació artística més inclusiva. Al llarg dels anys de docència, ha hagut d'anar adaptant-se als interessos de l'alumnat en quants a referents, arribant a la combinació dels ambdós costats (RP.5.2). Cita diversos artistes locals occidentals que empren referents d'altres cultures de manera colonial (RP.11.1) (RP.11.2) (RP.11.3) on es qüestiona l'estudi d'aquestes cultures minoritzades (RP.12.2).
Identitat i expressió de l'alumnat	Destaca l'ús de treballar la identitat a la classe d'EPVA perquè entren en un procés d'autoconeixement (RP.7.1) que a més els permet expressar la seva implicació personal i plasmar el significat del seu aprenentatge (RP.8.1). A través del foment que fa la docent les TIC, l'alumnat és capaç de compartir la seva valoració i allò que han après a partir del seu blog en línia (RP.8.3). Aquesta valoració final després de cada projecte llarg de trimestre, s'inspira en els consells de Fernando Hernández Hernández on formulava tres preguntes de reflexió com a cloenda (RP.8.4) sobre l'aprenentatge i l'autodescobriment, sobre els altres i sobre el món.
Ambient inclusiu a l'aula	Destaca la importància de crear un ambient inclusiu i respectuós a l'aula on tots els alumnes se sentin valorats i respectats, ja que la diversitat és present a les aules (RP.8.5) tot i haver-hi una manca de referents en certs camps artístics d'orígens anglosaxons. Fomenta l'entorn inclusiu a partir de la presència de la veu de l'alumnat i l'expressió oral dels treballs de cadascú (RP.10.2).
Reptes incorporació diversitat cultural	Identifica diversos reptes en la incorporació de la diversitat cultural a l'aula, destacant la importància de la reducció de ràtios com a mesura per atendre millor a la diversitat (RP.10.1), però destaca que la implementació de la diversitat cultural és possible a partir de les Situacions d'Aprenentatge que s'elaborin a partir del Decret 175/2022 a partir de la transversalitat que ofereixen (RP.12.3).
Necessitat de formació docent	Evidencia la manca de temps (RP.9,.2) i de formació permanent dels docents (RP.9.3).

Unitats d'anàlisi	
	Cita
RP1.1	"[...] després d'acabar d'estudiar Belles Arts a la UB, vaig començar a fer classes en educació secundària i batxillerat d'un centre concertat de Tarragona fins que, al cap de 2 anys, vaig aprovar les oposicions i vaig treballar com a funcionària docent a diferents centres públics fins que vaig tenir la sort de fer de professora del batxillerat artístic a Reus [...]"
RP1.2	"[...] he tingut altres experiències en educació artística fent de col·laboradora externa al servei educatiu del Caixafòrum, 7 o 8 anys fent dossiers educatius, coordinant l'Associació cultural "L'artista va a l'escola [...] i impartint classes de Plàstica als futurs mestres de la URV."
RP2.1	"El fet que ma germana també era docent i em va animar a provar-ho."
RP3.1	"Però jo tinc la certesa que l'art pot ajudar a educar la persona de manera íntegra, íntegrament. O sigui, per exemple, jo sempre potencio l'educació amb valors a través de l'art. Jo estic potenciant també la mirada crítica."
RP3.2	"Les tècniques, com que són interessants, però no és el primordial, aprendre tècniques. Per reflexionar sobre el món. Clar, si no, de fet, és un dels temes principals de l'art contemporani, el fet de no dominar-te a la tècnica o no dominar la tècnica, sinó en el concepte, en allò que es vol visibilitzar o que es vol tractar."
RS3.3	"L'art t'ajuda a entendre el món i a tu mateix porta valors personals i socials, desenvolupa la creativitat i això també s'aplica a la teva quotidianitat."
RP4.1	"[...] el que sí que és veritat és que a les aules existeix la diversitat cultural, però el tema que estàs treballant és molt important perquè és una realitat social i els nostres referents són anglosaxons i jo per això intento compartir els catalans i els vius."
RP4.2	"Quan més propers l'alumnat millor, se pensa que l'art és una cosa llunyana en el temps i en l'espai i jo els dic que no és veritat que l'art està viu i l'art està a Tarragona i està potser al mateix barri que el col·legi."
RP4.3	"[...] si els deixessin participar més els alumnes a classe, ells aportarien també art procedent de les seves cultures."
RP4.4	"Falta molt perquè les fonts habituals: llibres de text, cerques generals a Internet sobre moviments artístics... sempre fan referència als mateixos artistes anglosaxons."
RP4.5	"[...] estudiar l'art dels diferents països d'origen, ajudaria a integrar-los més com a persones i a fomentar l'empatia cap a la diversitat cultural del nostre entorn més proper."
RP5.1	"Fent les classes dialogades, fomentant la participació dels infants, deixant que siguin els mateixos alumnes que introdueixin els seus propis referents a l'aula. Visitant exposicions d'art als diferents museus i galeries de la zona."
RP5.2	"[...] jo abans posava els referents i a poquet a poquet he anat aprenent que els meus referents s'han de combinar amb els seus, perquè si no s'avorreixen molt."
RP7.1	"És fonamental treballar la identitat perquè sovint, ells mateixos no es coneixen. Tenen l'oportunitat a classe de què es trobin a si mateixos."
RP8.1	"L'alumnat té un blog personal en el qual escriuen sobre els treballs fets i sovint expressen la seva implicació personal i l'aprenentatge que això els ha comportat."
RP8.2	"Però l'art és transformador, inclòs ho diuen ells."

RP8.3	“Fan servir un portafolis digital, un site que editen i creen on posar els exercicis i fan una valoració final, ells realment expliquen com s’han sentit què han après.”
RP8.4	“Fernando Hernández em va ensenyar què havies de preguntar-te que havies après de tu, dels altres i del món. Llavors això molts cops ho pregunto. Quan acabem un projecte llarg que hem estat un trimestre, normalment faig aquestes preguntes.”
RP8.5	“La diversitat ha d’aparèixer perquè és en els mateixos nanos. Però, per exemple, al land art no hi ha referents que no siguin anglosaxons. Per això prefereixo als artistes vius, els morts estan molt tipificats. El moviment feminista ha visibilitzat moltes dones, però no sé si són molt diverses culturalment.”
RP9.1	“[...] està clarament desequilibrat, entre altres motius perquè el meu propi aprenentatge ha estat de la cultura anglosaxona en el context universitari (UB) i també perquè la diversitat de l’alumnat fa poc que és nombrosa.”
RP9.2	“Ens cal temps per preparar-nos com a docents, visitant exposicions i museus, familiaritzant-nos amb els nous referents, etc.”
RP9.3	“Estaria molt bé que s’inclogués dins de la formació del professorat. Igual que s’inclou les dones artistes, doncs també ens podríem formar en referents diversos.”
RP10.1	“Cal dir que amb menys alumnes per classe (actualment els grups són de 30) tots tindrien una major atenció a la diversitat.”
RP10.2	“Ells han d’estar molt presents a la classe, han de tenir veu i ho han de posar en comú, si has de respectar el torn de paraula. Cadascú explica el que ha fet i com.”
RP11.1	“Em vaig comprar un catàleg d’una exposició molt interessant que es deia “Dioses, magos y sabios”, que es basa en col·leccions privades dels artistes. Hi havia molt art aborigen, però són artistes que no s’expliquen mai.”
RP11.2	“Miquel Barceló es fixa per exemple en cranis maies. L’art maia no l’he estudiat mai a Belles Arts, ni pel meu compte.”
RP11.3	“Hernández Pijoan es basa en els aborígens australians. Hi ha les obres que té l’artista a casa seva com a col·leccionista. Qui els ha estudiat? Ningú, només com a referents occidentals.”
RP12.1	“Que l’art és una gran eina també per aprendre a gestionar les emocions, aspecte molt necessari actualment entre els infants, siguin catalans o nouvinguts.”
RP12.2	“Sobre la perspectiva colonial de l’art s’han de reivindicar moltes mirades, la teva tesi és molt interessant.”
RP12.3	“Si lluites, ho pots fer a través de les SdA, ja que el que volen és un projecte transversal amb contacte amb la vida.”

Estil lingüístic	
Registre lingüístic	
Col·loquial i formal	El registre lingüístic de l’entrevista és bàsicament, una barreja entre to col·loquial però també formal, perquè empra expressions i idees de manera molt professional. Fa servir frases i expressions informals per comunicar-se amb l’entrevistadora i aporta informació extra que permet relacionar les seves idees orals amb el seu blog generat per la matèria.
Paraules i vocabularl	
Vocabulari específic	Fa servir termes propis de l’EPVA i de la diversitat cultural com són: “Land Art”, “associació cultural”, “artistes locals”, i en els seus projectes: “identitat digital”, “col·lectius vulnerables”, “memòria històrica”, “Portafolis”.
Paraules clau	Empra algunes paraules clau com “filosòfica”, “gestionar les emocions”, “perspectiva colonial”, “participació”, “artistes locals”.
Tics lingüístics	Fa servir diversos connectors per iniciar el seu discurs com per exemple: “a veure”, “llavors”, “és clar”, etc. que doten d’una estructura al seu discurs. A la vegada poden ser expressions reflexives o dubitatives com quan utilitza “jo crec que…”.
Mots crossa	No fa servir mots crossa destacables.
Recursos lingüístics	
Expressió d’emocions	Aporta la seva visió personal i emocional envers diversos temes, com quan manifesta que l’art contemporani és de la seva preferència.
Exemplificació específica de l’àmbit	Fa servir exemples i referències de diversos artistes, obres literàries o inclòs, experts en el tema de la diversitat cultural i l’EPVA.
Estructura del discurs	
Estructura general	Discurs molt estructurat, preguntes ben preparades on sap què ha de dir i com. Té molt clares les idees que vol reflectir i té molta correcció morfosintàctica. Ja tenia preparats els enllaços de les seves activitats i projectes i en fa referència en les seves respostes. Primer es tracten els temes personals de la carrera professional de l’entrevistada, a partir de la seva trajectòria i la seva motivació. Després es parla dels temes centrals de l’entrevista, metodologies, projectes duts a terme, inclusió i sensibilitat. Cita diversos artistes i autors de referència sobre l’EPVA (per exemple: Fernando Hernández Hernández). Finalitza i conclou amb la reivindicació de la matèria com a eina per treballar l’aprenentatge emocional de l’alumnat i l’experiència vivencial, a partir de sortides, que pot causar la matèria d’EPVA i la importància i l’interès de la present investigació envers l’assignatura.

Oracions	Les oracions que fa servir, en moltes ocasions són molt complexes i molt ben estructurades. Alguna vegada, repeteix algunes paraules o frases per reforçar els seus arguments.
Pauses i silencis	Fa ús de pauses breus i l'entrevista tenia un bon ritme de desenvolupament, ja que el seu discurs parteix d'una connexió molt fluida i clara entre les seves idees.
Interjeccions	No utilitza gairebé interjeccions en l'entrevista, però es pot destacar l'ús de la interjecció "a veure" per començar a introduir una nova idea o explicació en el seu discurs.

Conclusions de l'entrevista amb la Melissa

La perspectiva de l'entrevista revela que la Melissa està molt compromesa amb l'ús de les arts com a eina per a l'educació integral dels alumnes a partir de la reflexió crítica i el foment del pensament filosòfic de l'art. A través de la seva visió personal, profunditza més en l'estadi conceptual i projectual de l'art sobre el domini pur de la tècnica. Manifesta el poder de l'art per educar de manera integral i completa.

Aquest fet proporciona un canvi en l'enfocament pedagògic que desplaça l'atenció cap a temes contemporanis i cap al treball de valors socials i el valor de la diversitat cultural.

La docent DS4 posseeix una consciència aguda sobre el desequilibri present de referents tradicionals artístics europeus i anglosaxons en determinats camps artístics i el treball de la diversitat cultural, fent notòria la necessitat d'integrar-la de manera real a les aules.

La seva metodologia està fonamentada en la participació activa de l'alumnat i la creació del seu propi espai expressiu on introduir referents culturals, majoritàriament coetanis i locals, per establir una connexió i un diàleg real, vinculat a les experiències personals dels alumnes.

L'eix transversal que destaca la docent és la importància de la diversitat cultural present entre l'alumnat, que ha anat in crescendo i que requereix l'adaptació de la matèria a partir de l'enriquiment d'aquesta amb referents pròxims a ells, a través d'un vincle significatiu entre el context artístic i la realitat quotidiana de l'alumnat del centre.

Destaca també la dificultat de recerca de referents des d'una visió no colonialista, citant diversos artistes pròxims que han utilitzat manifestacions artístiques d'altres civilitzacions i cultures, com per l'aborigen, sense generar discurs darrere les obres ni els autors vinculats a ells.

Per tant, la docent presenta una visió holística de l'EPVA on, a part de fomentar les habilitats i tècniques bàsiques, aspira a la promoció de l'enteniment del món a partir d'una visió filosòfica i conceptual aportada per l'art contemporani i les reflexions que aquest provoca per fomentar la consciència social i cultural dels alumnes.

Taula VIII.7_Docent DC4 - Marina

Anàlisi de contingut

Descripció	Resum d'aportacions a la recerca (resultats)
L'entrevista a la Marina reflecteix un perfil d'una docent amb una trajectòria amb experiència mitja (8 anys) i amb un interès profund en connectar art i educació des d'una perspectiva crítica. La seva experiència evidencia com l'art pot esdevenir una eina poderosa per treballar la diversitat cultural a l'aula, no només com a transmissió de coneixements, sinó com a vehicle d'expressió personal i de construcció de pensament crític. La docent situa l'art com un llenguatge que transcendeix fronteres i que, si s'articula des d'una mirada reflexiva, permet qüestionar estereotips i narratives eurocentristes encara predominants en la història de l'art i en l'ensenyament. El seu enfocament pedagògic mostra un clar compromís amb la inclusió, l'empatia i la creació d'un espai de diàleg on l'alumnat pugui reconèixer-se i alhora ampliar la seva mirada sobre el món. Tot i això, l'entrevista posa en relleu algunes tensions: la manca de recursos i formació per accedir a coneixements sobre cultures no occidentals, les dificultats de l'alumnat per prendre consciència dels propis privilegis o vulnerabilitats, i el risc que la diversitat cultural quedi representada de manera parcial o descompensada.	Les aportacions a la recerca que sorgeixen de l'entrevista a la Marina són: **1.Valor pedagògic de l'art:** • Obrir espais de reconeixement i qüestionament. No només mostra diversitat, també permet posar en crisi discursos hegemònics i afavoreix el desenvolupament d'una consciència crítica. **2.La pràctica docent com a eix transformador (depenent dels recursos i de la formació del professorat):** • El compromís individual d'una docent pot generar canvis significatius, però també les limitacions estructurals i institucionals poden frenar una implementació plena. **3.La reflexió sobre la identitat cultural com a repte principal:** • L'alumnat mostra interès a obrir-se a visions diverses, però li costa reconèixer privilegis (en el cas dels occidentals) o compartir experiències que poden accentuar diferències (en el cas dels no-occidentals). **4. La diversitat cultural no pot quedar restringida a activitats puntuals a l'assignatura d'EPVA:** • La docent assenyala la necessitat d'una major transversalitat i coherència entre matèries, així com una implicació real de la societat per evitar segregacions que després es puguin reproduir al centre.

Temes centrals	
Trajectòria professional	La docent DC4 té 8 anys d'experiència en instituts amb batxillerat artístic. Ha impartit assignatures de batxillerat i d'ESO, coneixent ja diversos currículums. Formació en Belles Arts, Màster de Formació del Professorat i Màster en Gestió Cultural (RP.1.1). Ha impartit amb dos currículums diferents (RP.1.2.).
Motivació docent	L'interès per la trajectòria docent neix durant els estudis de Belles Arts en assignatures d'educació artística, que li van mostrar la connexió entre art i educació com a camp enriquidor i crític (RP.2.1.) (RP.2.2.)(RP.2.3.).

Valor de l'art en l'educació	Considera que l'art és un llenguatge universal de comunicació i reflexió (RP.3.1.)(RP.3.2.) que ajuda a comprendre la diversitat cultural i social, fomentant empatia, pensament crític i convivència (RP.3.3.). També dona eines d'expressió personal a l'alumnat (RP.3.4.).
Impacte de l'art en la comprensió de la diversitat cultural	La docent defensa que l'art pot perpetuar estereotips (RP.4.1.), però si es treballa de manera crítica i amb referents diversos, ajuda a desenvolupar coneixement profund i crític sobre la diversitat cultural (RP.4.2.).
Treball de la diversitat cultural a l'aula	Expressa que treballa la diversitat cultural a l'aula a partir de la introducció de referents artístics i artistes de diverses cultures (RP.5.1.), a banda de revisar i qüestionar l'art occidental i la seva influència (RP.5.2.). També fomenta la reflexió i l'expressió de l'alumnat vinculada a la seva cultura i les seves experiències vitals (RP.5.3.).
Experiències i projectes	Destaca un dels seus projectes duts a terme sobre el redisseny de pictogrames (RP.6.1.) per visibilitzar diversitat sexual i cultural; creació d'obres sobre temes socials (RP.6.2.2); anàlisi crítica d'imatges, publicitat i obres d'art (Ai WeiWei, Kara Walker, Mona Hatoum, etc.) (RP.6.3.).
Percepció dels alumnes sobre la diversitat cultural	Segons relata, els estudiants descobreixen influències no occidentals en artistes famosos (RP.8.1.)(RP.8.2.), qüestionant prejudicis i trencant amb la idea de l'art com a producte exclusivament occidental (RP.7.2.). Això amplia la seva visió i afavoreix consciència crítica (RP.8.3.)(RP.7.3.).
Equilibri referents	Considera que és més fàcil obtenir equilibri de referents dins de l'art contemporani i més difícil en art modern o antic per manca de fonts i formació (RP.9.1)(RP.9.2.). Intenta compensar-ho amb recerca i sobretot amb mirada crítica sobre el colonialisme i el relat occidental (RP.9.3.)
Ambient inclusiu a l'aula	Per tal de crear un ambient inclusiu a l'aula, treballar la diversitat de manera explícita (RP.10.1.), fomentar el diàleg i la participació, establir normes clares de respecte, reaccionar davant actituds discriminatòries i donar veu a l'alumnat a través de la creació (RP.10.2).
Reptes incorporació diversitat cultural	Els reptes que destaca són la manca de fonts i coneixement sobre art no occidental, la resistència inicial de l'alumnat per perjudicis heretats i la dificultat que suposa que els alumnes reflexionin sobre la seva pròpia identitat cultural en dos aspectes (RP.11.1.): des de la visió dels alumnes occidentals que no reconeixen els privilegis, i des de la banda dels alumnes no-occidentals, que poden evitar compartir la seva diferència per no sentir-se més vulnerables com a mètode de defensa (RP.11.2.)(RP.11.3.).
Transversalitat de les matèries	Reivindica més transversalitat entre matèries per tractar la diversitat cultural, més recursos i formació docent. També destaca que la societat hauria de reflectir millor la diversitat en la vida quotidiana, evitant segregacions i guetos escolars (RP.12.1.).

Unitats d'anàlisi	
	Cita
RP1.1	"Vaig estudiar Belles Arts a la Universitat de Barcelona; també allà el màster de Formació del Professorat i el Màster en Gestió Cultural. Vaig començar a treballar com a docent de secundària fa 8 anys i he estat a un institut de Martorell, a Barcelona i a Sabadell; sempre en centres amb batxillerat artístic, raó per la qual porto els 8 anys fent tant assignatures pròpies d'aquest batxillerat (Dibuix Artístic, Volum...) com Educació Plàstica, Visual i Audiovisual als diferents nivells de l'ESO (he fet des de 1r ESO fins a l'optativa de 4t en algun moment)."
RP1.2	"La matèria de l'ESO l'he impartit ja amb, almenys, dos currículums diferents."
RP2.1	"Dins de la llicenciatura de Belles Arts s'impartien una sèrie d'assignatures dins del departament de Dibuix relacionades més amb la pedagogia i que, de fet, proporcionaven poder aconseguir l'itinerari en Educació Artística amb professorat com Fernando Hernández o Aida Sanchez de Serdio."
RP2.2	"Vaig començar a 2n cursant algunes perquè em va atreure el què explicava el programa i l'experiència em va agradar molt així que tant a 3r com a 4t vaig escollir algunes més i així vaig descobrir que aquesta vessant que relacionava Art i Educació em resultava interessant, motivadora i una gran font de desenvolupament de la capacitat reflexiva i crítica."
RP2.3	"[...] així vaig decidir que continuar formant-me i dedicant-me a l'educació era una opció."
RP3.1	"L'Art al final té moltes formes i llenguatges diferents, ha anat canviant segons el lloc i el temps, però sempre ha sigut un mitjà per comunicar-se i pensar sobre el què ens envolta"
RP3.2	"Avui dia és comunicació i també intenció reflexiva i pedagògica que en el context d'una societat global i diversa"
RP3.3	"[...] tots els mitjans creatius possibles per escollir i la quantitat d'obres i referents diversos, permet fer una millor comprensió de la diversitat del món (cultural, sexual, problemes socials...), apropar-se a conèixer diverses qüestions que afecten a la societat contemporània i també una reflexió en els estudiants (i les persones en general) que permet més capacitat crítica, més empatia, més coneixement i, per tant, una millor convivència."
RP3.4	"[...] la creació artística per part dels estudiants, es conforma com un mitjà d'expressió amb moltes possibilitats per expressar identitats, experiències i emocions que potser no poden verbalitzar fàcilment amb paraules o d'una manera molt directa."
RP4.1	"L'Art o qualsevol manifestació artística com el cinema també no deixa de ser una manifestació cultural que és comunicació, segons com s'articuli pot servir per mantenir estereotips i idees, per exemple, racistes o masclistes, o un enfocament eurocentrista que no reflecteix la diversitat cultural de les manifestacions artístiques del món i, ni tan sols a molts cops, dins de l'Art occidental."
RP4.2	"[l'art] articulat d'una manera reflexiva, revisionista i qüestionadora, mostrant obres i referents molt diversos, i amb investigació, pot ser també una gran font de material per proporcionar coneixement crític, complex i profund sobre la diversitat cultural del món d'abans i actual.

RP5.1	"Tractant a l'aula referents, artistes, exemples d'estils i obres de diferents cultures."
RP5.2	"Qüestionant i revisant l'art occidental i el context de diversos artistes reconeguts des del tractament de les persones a l'Olímpia de Manet a la relació de Velázquez amb Juan de Pareja, els referents africans no reconeguts de Picasso o la influència de les estampes japoneses en Van Gogh, per posar alguns exemples."
RP5.3	"Convidar a través d'activitats de l'aula (sigui reflexions, debats, anàlisi o creació d'obra) compartir problemes, reflexions o qüestionaments que afecten els orígens o relacions culturals de l'alumnat, això dona visibilitat a la diversitat de l'aula també. A vegades individual i a vegades per ser un treball col·laboratiu intercultural si hi ha alumnat suficient."
RP6.1	"[...] treballar el redisseny de pictogrames com els del lavabo, tant per treballar la diversitat sexual com cultural."
RP6.2	"creació d'obres buscar un tema que afecti la societat contemporània per fer una il·lustració, un poema-objecte, una escultura, etc. però reflexionar per parlar des del lloc que ens toca i afecta i no caure en estereotips [...]"
RP6.3	"[...] l'anàlisi de fragments de pel·lícules, o d'imatges de tota mena com la publicitat (i també d'obres d'art). Anàlisi tant denotatiu com connotatiu, que puguin mostrar referents de diferents cultures, reflexionar sobre aspectes d'identitat, colonialisme i eurocentrisme, etc. Per exemple amb obres com «Sunflower seeds» d'Ai WeiWei o d'artistes com Harmonia Rosales, Kara Walker o Mona Hatoum."
RP7.1	"l'activitat on treballem el redisseny de pictogrames com els del lavabo, que son tan marcats home-dona i molt simplificats, tant per treballar la diversitat sexual com cultural."
RP7.2	"L'anàlisi d'obres també, especialment aquelles que treballant la reflexió, entorn la mateixa identitat cultural com de Frida Kahlo o Ana Mendieta; fer una reinterpretació/apropiacionisme en il·lustració d'una obra com «Las dos Fridas» de Kahlo, per exemple, també els hi ha permès aquesta exploració."
RP7.3	"Pel que fa a identitat de gènere o social utilitzo la mostra d'exemples d'obres i com les comentem a l'aula i fem anàlisi d'elles. També plantejo creacions com instal·lacions amb les idees de Judith Butler o el tractament d'artistes com Fèlix Gonzàlex Torres, Ana Mendieta, Keith Haring o Catherine Opie."
RP8.1	"Sí, ja sigui només mostrant exemples i reflexionant com en activitats d'anàlisi d'imatges/obres com en la creació (que els obliga a investigar i reflexionar durant el procés per poder prendre decisions de què i com comunicar) he vist canvis."
RP8.2	"[...] els sorprèn molt descobrir com artistes reconeguts o obres d'estils famosos tenen una influència molt gran de cultures de no occidentals, desconstruint aquesta idea de desenvolupament, originalitat i genis només a occident."
RP8.3	"[...] cultures com la Ife, a l'Àfrica, feia ja a l'Edat Mitjana un art molt mimètic i descobrir que ni son famosos ni tan «primitius» i això els provoca començar no només a conèixer més diversitat cultural sinó també a qüestionar-se les seves concepcions heretades sobre l'art i el món occidental."
RP9.1	"[...] a l'art contemporani és molt fàcil perquè amb un món globalitzat i la societat de la informació, tenim llenguatges i referents de tota mena llavors no és difícil el tractament d'aquesta diversitat."
RP9.2	"Quan trobo complicat mantenir aquest equilibri i, al final, mostres més obres europees als alumnes, és amb l'art modern i d'abans de la modernitat perquè no és que no existeixi però a occident hi ha menys fonts per accedir a aquest coneixement en profunditat i també menys formació (ni conec tant ni més igual de fàcil traslladar-ho ja que he rebut quasi res d'informació i no domino)."
RP9.3	"Ho intento compensar fent la recerca que puc per mostrar varietat (tot i quedar descompensat) i sobretot sent crítica: deixar clar que és art OCCIDENTAL i que existeixen més cultures i llocs al món, qui escriu la història, com funcionen les lògiques de poder i el colonialisme, etc."
RP10.1	"Intento donar a l'aula aquest caràcter d'un espai que té en compte i dona visibilitat a la diversitat, enfocar molt el tractament del coneixement al qüestionament amb molta pregunta i diàleg quan veiem obres i temes (a vegades amb lectures) [...]"
RP10.2	"[...] també amb l'escolta activa de tots fomentant molt la participació, deixar unes normes molt clares d'empatia i respecte (i llavors evidentment reaccionar molt quan es donin actituds discriminatòries o de qualsevol altre tipus no adequades) i donar veu a través dels comentaris o les activitats de creació que han de fer."
RP11.1	"Personalment que a vegades, [...], em falten fonts o coneixement a mi mateixa sobre diversitat cultural, tant en l'art (sobretot passat) com respecte a la societat. Intento informar-me per ensenyar el millor possible, però encara falta."
RP11.2	"Respecte a l'alumnat, que a vegades els costa força caure en idees preconcebudes o heretades que estereotipen, infravaloren o invisibilitzen altres cultures; però jo m'he trobat que solen estar força oberts a sortir d'elles."
RP11.3	"[...] el repte més gran que em trobo quasi sempre és precisament que l'alumnat reflexioni d'una manera crítica i significativa sobre la seva identitat cultural, no tots, però en part perquè encara els falta maduresa o més referents i converses potser. Tant aquells occidentals com no. Als més europeus els costa molt ser conscients i fer-se càrrec de qüestions heretades, com els privilegis; i els alumnes amb orígens o relacions no-occidentals diguem, no solen estar molt interessats a obrir-se molt, en part perquè això accentua la seva diferència i se senten vulnerables, entre altres coses. És complex."
RP12.1	"[...] manca més transversalitat entre matèries de la diversitat cultural, proporcionar més recursos i formació al professorat, i que es podria treballar millor si la societat realment en el dia a dia cuidés la diversitat cultural i estigues reflectida (no segmentar per barris afectant així també les relacions diàries de les persones i a la tipologia d'alumnat a les escoles generant guetos)."

Estil lingüístic	
Registre lingüístic	
Col·loquial i formal	Parla en un registre oral però amb voluntat de ser precisa i argumentativa, amb oracions llargues i connectors de conseqüència i causals, amb to explicatiu i reflexiu. Manté la naturalitat, fa servir repeticions ("a vegades…") i expressions pròpies d'una conversa ("de fet", "al final", "és complex").
Acadèmic-pedagògic	Fa servir vocabulari i lèxic clau i especialitzat en educació artística (apropiacionisme, denotatiu, connotatiu, identitat…) i a més fa servir també conceptes propis del debat acadèmico-social actual (empatia, reflexió, privilegis, construcció de la identitat…). Combina els conceptes que formen part de la teoria i d'altres que forment part de la pràctica docent.
Reflexiu-valoratiu	Descriu les experiències com a docent, però també dona la seva interpretació. És conscient de les seves limitacions i exposa els reptes, oferint judicis de valor sobre l'ensenyament de les arts, fet que la posiciona en una posició crítica i molt profunda en referència al sistema educatiu.
Paraules i vocabularI	
Vocabulari específic	Especialment centrat en educació i pedagogia i en l'art i la seva història. Fa servir exemples d'obres i artistes concrets per contextualitzar les seves explicacions.
Paraules clau	Fa servir paraules clau dins de l'àmbit de l'educació multicultural i intercultural com són "diversitat cultural", "identitat, "eurocentrisme" "experiència"...
Tics lingüístics	L'entrevistada sol enumerar de manera acumulativa, cosa que li aporta riquesa i multiplicitat al seu discurs. També fa construccions amb matisos i incisos que considera importants i són valuosos, fet que denota prudència per evitar fer afirmacions absolutes, com per exemple: "no tots, però en part perquè encara els falta maduresa…". Elabora oracions molt llargues, tot i que fa servir connectors col·loquials, amb pensaments intercalats en les seves explicacions.
Mots crossa	Fa servir "a vegades" diversos cops, "per exemple", "de fet", "potser"... propis del to col·loquial vinculat al registre acadèmic.
Recursos lingüístics	
Expressió d'emocions	Mostra diverses emocions i implicació personal en l'entrevista a partir de diverses accions: per una banda, s'entusiasma i demostra interès i motivació, per l'altra també demostra preocupació i limitacions sobre la percepció que té del seu coneixement sobre l'àmbit de la diversitat cultural. També deixa entreveure frustració especialment des de la posició inconscient de l'alumnat d'origen occidental envers els seus privilegis, però, tot i així, valora positivament que puguin iniciar-se en el coneixement de la diversitat a partir de la seva reflexió i el seu qüestionament.
Ironia	Fa servir l'ironia subtil per desmuntar conceptes i topis eurocèntrics de l'art, com per exemple quan fa servir el terme "geni" per posar en dubte el relat eurocèntric de l'artista estrella.

Estructura del discurs	
Estructura general	La seva entrevista té una estructura fonamentada en el guió de preguntes, però el seu relat també va avançant de manera lineal i coherent amb algunes digressions que trenquen aquesta linealitat. Es basa sobretot, en exemples a partir de la seva idea general i així reflexiona i fonamenta amb l'exemple. Reflexiona més que narra, des de l'experiència, però analitzada i no tant des de l'anècdota professional.
Oracions	Les seves oracions són molt llargues i sovint molt complexes perquè s'acumulen diversos tipus d'oracions com subordinades, matisos, etc. Fa servir també el recurs d'enumeració a partir d'un llistat de recursos ("una il·lustració, un poema-objecte, una escultura, una instal·lació…") o directament un llistat (A, B, C).

Conclusions de l'entrevista amb la Marina

La Marina posseeix una mirada crítica cap al cànon artístic occidental que s'ha anat perpetuant al llarg del temps. Està compromesa amb la integració de la diversitat cultural a l'aula perquè és conscient dels canvis socials i migratoris que hi ha actualment. La seva pràctica se centra en l'obertura de temes i espais de reflexió que possibilitin una pràctica i una creació artística basada en el qüestionament dels estereotips i prejudicis per tal de comprendre la pluralitat cultural i les diferents identitats i experiència que existeixen entre el seu alumnat. La mancança de recursos i els reptes que plantegen l'alumnat no fan que la docent abandoni la seva visió pedagògica basada en el fet que l'art ha de ser una eina per construir convivència, fomentada en l'empatia i fer ús del pensament crític en una societat culturalment diversa.

La seva identitat professional parteix des de la combinació de la formació artística i pedagògica. L'interès en l'educació apareix durant la seva etapa formativa a la universitat, que li proporciona una mirada reflexiva i crítica, dirigida a la dimensió social de les arts. Entén l'art com a un llenguatge que, des de la universalitat, és mutable i divers i que serveix per comunicar experiències humanes i permet reflexionar de manera crítica, a banda del valor estètic que pot aportar l'art. Percep l'art, també com a eina per a la inclusió i l'emancipació, per contra de la reproducció dels estereotips i la perpetuació de l'eurocentrisme, fet que fa que es posicioni en un punt revisionista i qüestionador dels referents tradicionals i denunciï les absències i biaixos presents dins de la història de l'art tradicional. Té diverses estratègies didàctiques que se centren en incorporar referents culturals diversos des del qüestionament del cànon occidental, proposa activitats que connecten amb la justícia social i cultural, per tal de fomentar el diàleg, el debat i la reflexió col·lectiva, on l'alumnat, reacciona de manera positiva i curiosa davant la influència d'altres cultures no occidentals. La docent destaca la dificultat que presenta la reflexió crítica de l'alumnat expressament sobre la seva pròpia identitat.

Els reptes i les limitacions que presenta se centren en la manca de recursos i formació docent (centrada en els períodes artístics previs a la contemporaneïtat), les limitacions estructurals i socials (segregació urbana i escolar que no fomenta la representació real de la societat) i la manca de transversalitat educativa (centrada només en certes matèries en comptes de ser un eix vertebrador de tota l'educació).

Percep l'aula com a espai inclusiu i de respecte, amb normes clares obre l'empatia i la tolerància zero davant de certes actituds discriminatòries. Per la docent, l'aula és un espai de reflexió crítica i diàleg actiu de construcció de coneixement de manera col·lectiva.

Annex IX. Guia visual: Diari d'aula del/la docent d'arts. Sobre la diversitat cultural.

Diari d'aula del/la docent d'arts

Sobre la diversitat cultural

Identitat docent

Autobiografia

•Quines experiències vitals han marcat la teva vida com a docent?
•Quins són els teus objectius com a docent, a curt i llarg termini?

Autorretrat com a professional

• Quines creences guien la teva pràctica docent?
•Quins valors consideres fonamentals per la docència?

Retrat de l'aula

•Com descriuries l'ambient de la teva aula? Quines sensacions et transmet?
•Com està distribuït l'espai físic de l'aula (mobiliari, parets...)?
•Com afecta aquesta distribució la dinàmica de l'aula?

Alteritat de l'alumnat

• Com utilitzaries colors, símbols o altres elements visuals per representar la diversitat cultural?
• Quins són els aspectes més significatius de la identitat cultural dels teus alumnes? (Llengües parlades, costums, tradicions...).

Desenvolupament de les sessions

Narrativa visual

•Quina han estat els moments més importants de les sessions que voldries capturar visualment?
•Com podries representar les interaccions entre els estudiants de manera visual?
•Hi ha alguna interacció que creguis que mereix destacar-se?

Interaccions culturals

•Hi ha algun moment específic d'interacció intercultural que hagi estat significatiu per a tu? Com el podries representar en una seqüència visual?
•Has experimentat moments de comprensió o malentès intercultural a l'aula? Com els podries reflectir la seva complexitat?

Exploració visual

•Quin ha estat el moment més emotiu o significatiu de les teves classes?
•Quins treballs de l'alumnat reflecteixen millor els aprenentatges de la classe? Com els podries integrar a la teva exploració visual?

Conclusions i reptes

Reptes i obstacles experimentats

•Quins han estat els reptes més significatius que has trobat en relació amb la diversitat cultural a l'aula?
•Com t'has enfrontat als reptes i als obstacles?
•Hi ha algun moment específic que podries representar visualment com a punt d'inflexió?

Expressió emocional sobre la pràctica docent

•Quines emocions has experimentat durant la realització de les activitats?
•Hi ha alguna emoció que s'hagi destacat més durant les teves sessions? Com la podries visualitzar?
•Quines imatges o colors podrien expressar les teves reflexions personals sobre la teva pràctica docent?

Mitjans expressius de suggerència pel diari



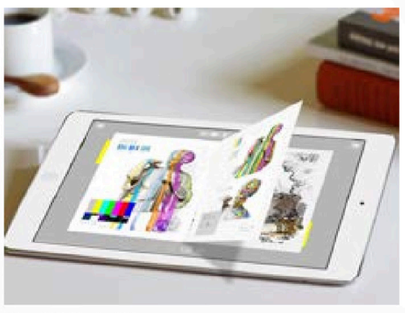
Diari d'aula del/la docent d'arts

Sobre la diversitat cultural

Alguns exemples de diaris...



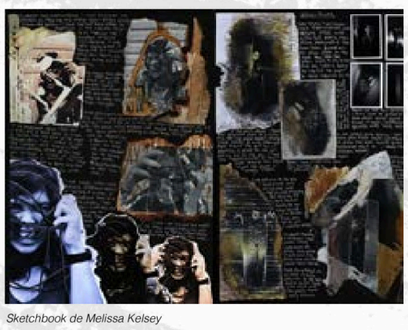
Creative Art Sources



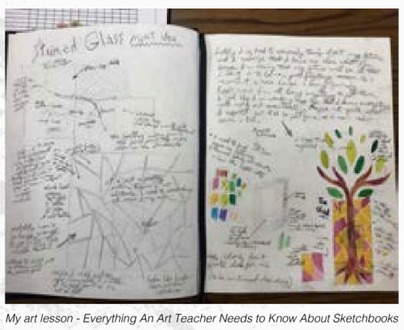
Design Milk: Caroline Williamson



Tactile Academia - Collage in evaluations: exploratory ideas about value and resistance: Sue Callis



Sketchbook de Melissa Kelsey



My art lesson - Everything An Art Teacher Needs to Know About Sketchbooks



5 Reasons you should keep a Sketchbook (For Architecture Students)

Annex X. Models de formulari de participació

Annex X.1. Formulari de voluntariat de participació en la recerca

Formulari de voluntariat de participació en la recerca

Títol de l'estudi: Discursos del professorat d'EVPA i diversitat cultural a l'Educació Bàsica a Catalunya

Investigadora principal: Meritxell Limonero Casanovas

Institució: Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat d'Educació

1.Descripció de l'estudi:

Aquest estudi té com a objectiu investigar els discursos del professorat d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual i la diversitat cultural en el marc de l'Educació Bàsica catalana, tal com es defineix en el currículum vigent del Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Bàsica. L'estudi se centrarà a analitzar les percepcions, pràctiques i reptes del professorat en relació amb la integració de la diversitat cultural en l'ensenyament i l'aprenentatge de les arts visuals i plàstiques.

2.Procediment:

El procediment de l'estudi consistirà en entrevistes enregistrades en profunditat amb professorat de l'assignatura de Visual i Plàstica per explorar experiències, opinions i estratègies pràctiques relacionades en motiu d'aquesta recerca.

Així també, pot incloure observacions a l'aula autoenregistrades pel mateix/a docent on es poden deixar reflectides les seves pràctiques docents, metodologies, activitats, accions, sortides o tot allò que el/la participant consideri important per tal de definir la seva tasca docent i que han de quedar registrades, físicament o digitalment, en un diari d'aula.

3.Beneficis de Participació:

Aquesta investigació té com a finalitat contribuir al coneixement i millora de les pràctiques educatives en matèria d'inclusió i diversitat cultural a l'àmbit de l'Educació Bàsica catalana.

4.Confidencialitat:

Tota la informació recollida en aquest estudi serà tractada de manera estrictament confidencial i només serà utilitzada amb finalitats de recerca. Tot el material recopilat, incloent-hi dades de so i vídeo, serà emmagatzemat i codificat de manera segura i només accessible pels investigadors involucrats en l'estudi.

És important destacar que si es genera un certificat basat en l'estudi, les dades poden deixar de ser anònimes si es llegeix l'estudi i es visualitza el certificat de participació, tot i que les dades apareixeran codificades a l'estudi.

La custòdia de les dades dels participants serà mantinguda durant i després de l'estudi. Després d'un període de deu anys, les dades seran destruïdes de manera segura per assegurar-ne la protecció.

5. Condicions d'Ús:

5.1. La sol·licitant es compromet a utilitzar la gravació únicament per al propòsit especificat en aquest formulari i a no compartir el contingut gravat amb tercers sense autorització explícita del participant i/o del director o responsable del centre.

5.2. S'ha d'assegurar el consentiment de totes les persones que apareixeran a la gravació, especialment si es tracta de menors d'edat o personal del centre educatiu.

5.3. La gravació s'ha de realitzar respectant la privadesa i els drets de tots els individus involucrats.

6.Consentiment del Participant:

Jo, _____, per mitjà d'aquest document manifesto la meva voluntat de participar en l'estudi esmentat anteriorment. Entenc que la meva participació és completament voluntària i que puc retirar-me en qualsevol moment sense cap mena de penalització.

Entenc que qualsevol informació que proporcioni serà tractada de manera confidencial i s'utilitzarà únicament amb fins de recerca. Accepto que les dades relacionades amb la meva participació en aquest estudi siguin custodiades durant un període de deu anys.

Autoritzo expressament l'enregistrament de so i vídeo personal en el marc d'aquest estudi.

Entenc que si es genera un certificat basat en l'estudi, les dades poden deixar de ser anònimes si es llegeix l'estudi i es visualitza el certificat fruit de la participació tot i que les dades siguin codificades.

El/la participant (signatura):	La investigadora:

Bellaterra, _____ de/d'_____ de 2024

Formulari d'accés al centre i participació en la recerca

Títol de l'estudi: Discursos del professorat d'EVPA i diversitat cultural a l'Educació Bàsica a Catalunya

Investigadora: Meritxell Limonero Casanovas

Institució: Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat d'Educació

1.Descripció de l'estudi:

Aquest estudi té com a objectiu investigar els discursos del professorat d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual i la diversitat cultural en el marc de l'Educació Bàsica catalana, tal com es defineix en el currículum vigent del Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Bàsica. L'estudi se centrarà a analitzar les percepcions, pràctiques i reptes del professorat en relació amb la integració de la diversitat cultural en l'ensenyament i l'aprenentatge de les arts visuals i plàstiques.

2.Procediment:

El procediment de l'estudi consistirà en entrevistes enregistrades en profunditat amb professorat de l'assignatura de Visual i Plàstica per explorar experiències, opinions i estratègies pràctiques relacionades en motiu d'aquesta recerca.

Així també, inclourà observacions a l'aula sense enregistrament ni de so ni de vídeo per part de la investigadora que prendrà anotacions on es poden deixar reflectides les seves pràctiques docents, metodologies, activitats, accions, sortides o tot allò que el/la participant consideri important per tal de definir la seva tasca docent i que han de quedar registrades, físicament o digitalment, en un diari d'aula.

3.Beneficis de Participació:

Aquesta investigació té com a finalitat contribuir al coneixement i millora de les pràctiques educatives en matèria d'inclusió i diversitat cultural a l'àmbit de l'Educació Bàsica catalana.

4.Confidencialitat:

Tota la informació recollida en aquest estudi serà tractada de manera estrictament confidencial i només serà utilitzada amb finalitats de recerca. Tot el material recopilat, incloent-hi dades de so i vídeo, serà emmagatzemat i codificat de manera segura i només accessible pels investigadors involucrats en l'estudi.

És important destacar que si es genera un certificat basat en l'estudi, les dades poden deixar de ser anònimes si es llegeix l'estudi i es visualitza el certificat de participació, tot i que les dades apareixeran codificades a l'estudi.

La custòdia de les dades dels participants serà mantinguda durant i després de l'estudi. Després d'un període de deu anys, les dades seran destruïdes de manera segura per assegurar-ne la protecció.

5. Consentiment del responsable o administrador del centre:

Jo, _____, en qualitat de representant del centre educatiu _____, dono permís i autoritzo a la investigadora i docent Meritxell Limonero Casanovas a accedir a les instal·lacions del centre i realitzar-ne observacions a l'aula de les sessions del/la docent _____.

El/la responsable del centre (signatura i segell centre):	El/la docent:	La investigadora:

Bellaterra, _____ de/d'_____ de 2024

Annex X.2. Formulari d'enregistrament audiovisual del centre i participació en la recerca

Formulari d'enregistrament audiovisual del centre i participació en la recerca

Títol de l'estudi: Discursos del professorat d'EVPA i diversitat cultural a l'Educació Bàsica a Catalunya

Investigadora: Meritxell Limonero Casanovas

Institució: Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat d'Educació

1.Descripció de l'estudi:

Aquest estudi té com a objectiu investigar els discursos del professorat d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual i la diversitat cultural en el marc de l'Educació Bàsica catalana, tal com es defineix en el currículum vigent del Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Bàsica. L'estudi se centrarà a analitzar les percepcions, pràctiques i reptes del professorat en relació amb la integració de la diversitat cultural en l'ensenyament i l'aprenentatge de les arts visuals i plàstiques.

2.Procediment:

El procediment de l'estudi consistirà en entrevistes enregistrades en profunditat amb professorat de l'assignatura de Visual i Plàstica per explorar experiències, opinions i estratègies pràctiques relacionades en motiu d'aquesta recerca.

Així també, inclourà observacions a l'aula autoenregistrades pel mateix/a docent on es poden deixar reflectides les seves pràctiques docents, metodologies, activitats, accions, sortides o tot allò que el/la participant consideri important per tal de definir la seva tasca docent i que han de quedar registrades, físicament o digitalment, en un diari d'aula.

3.Beneficis de Participació:

Aquesta investigació té com a finalitat contribuir al coneixement i millora de les pràctiques educatives en matèria d'inclusió i diversitat cultural a l'àmbit de l'Educació Bàsica catalana.

4.Confidencialitat:

Tota la informació recollida en aquest estudi serà tractada de manera estrictament confidencial i només serà utilitzada amb finalitats de recerca. Tot el material recopilat, incloent-hi dades de so i vídeo, serà emmagatzemat i codificat de manera segura i només accessible pels investigadors involucrats en l'estudi.

És important destacar que si es genera un certificat basat en l'estudi, les dades poden deixar de ser anònimes si es llegeix l'estudi i es visualitza el certificat de participació, tot i que les dades apareixeran codificades a l'estudi.

La custòdia de les dades dels participants serà mantinguda durant i després de l'estudi. Després d'un període de deu anys, les dades seran destruïdes de manera segura per assegurar-ne la protecció.

5. Condicions d'Ús:

5.1. La sol·licitant es compromet a utilitzar la gravació únicament per al propòsit especificat en aquest formulari i a no compartir el contingut gravat amb tercers sense autorització explícita del director o responsable del centre educatiu.

5.2. S'ha d'assegurar el consentiment de totes les persones que apareixeran a la gravació, especialment si es tracta de menors d'edat o personal del centre educatiu.

5.3. La gravació s'ha de realitzar respectant la privadesa i els drets de tots els individus involucrats.

6. Consentiment del responsable o administrador del centre:

Jo, _____, en qualitat de representant del centre educatiu _____, dono permís i autoritzo el/la docent _____ per enregistrar so i/o vídeo dins del centre, en el marc d'aquest estudi, així com a la investigadora Meritxell Limonero Casanovas, en el cas que fos necessari per a l'estudi esmentat.

El/la responsable del centre (signatura i segell centre):	El/la docent:	La investigadora:

Bellaterra, _____ de/d'_____ de 2024

CSUC Consorci de Serveis Universitaris de Catalunya

Guia per elaborar un pla de gestió de dades per a doctorands

(Doc.CO20/01) (4 RDM\Plans Gestio Dades\PlansdeGestiodeDades_Doctorands-CA.docx, 29.01.20)

Aquest document vol servir de suport als doctorands a l'hora de crear els seus Plans de Gestió de Dades (*Data Management Plan, DMP*).

Aquest document ha estat elaborat pel Grup de treball de Suport a la Recerca del CSUC que està format per representants de les universitats següents: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Girona, Universitat de Lleida, Universitat Rovira i Virgili, Universitat Oberta de Catalunya, Universitat de Vic
Universitat Central de Catalunya, Universitat Ramon Llull, Universitat de les Illes Balears i Universitat Jaume I.

Aquest document està subjecte a la llicència de Reconeixement de Creative Commons (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Versió digital: http://hdl.handle.net/2072/370509

Sobre la teva recerca

Nom i adreça electrònica	Meritxell Limonero Casanovas meritxell.limonero@autonoma.cat
Director/s de tesi	Montserrat Rifà i Valls
Títol provisional de la tesi	Discursos del professorat sobre la diversitat cultural en el desenvolupament del currículum de l'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual a Catalunya
Descriu la teva recerca	Anàlisi i el foment de la diversitat cultural i de tot el ventall de manifestacions artístiques que utilitzen els docents d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual a Catalunya, concretament en el context de l'ESO.
Durada de la teva recerca	Inici: *2021* Fi: *2026*
Projecte vinculat	No
Finançament	No

Sobre aquest pla de gestió de dades

Data de creació	*18-02-2024*
Última actualització	*14-04-2026*
Versió i data	*Versió 3. (14-04-2026)*

Dades sensibles/personals	*Si treballes amb dades de caràcter personal o sensible, tens l'obligació legal de tractar-les d'acord amb la normativa vigent. Les dades personals són qualsevol informació que permet identificar una persona (nom, adreça, localització, etc.).* ☐ No treballaré amb dades personals ☑ Treballaré amb dades personals [vegeu punt 2]

1. Captura de dades

Dades de caràcter personal en referència a la professió.

- Experiència docent, formació acadèmica d'accés a la docència, territori on es treballa.
- Opinió personal i professional
- Enregistrament de so i/o vídeo

1.1 Durant la teva recerca utilitzaràs dades ja existents? Si no és així, indica la procedència de les dades que utilitzaràs

- ☐ No
- ☑ Dades pròpies o dades del grup de recerca en què participes
- ☐ Col·laboradors acadèmics
- ☐ Col·laboradors de caràcter comercial
- ☑ Bases de dades/arxius disponibles de manera pública
- ☐ Proveïdors comercials de dades
- ☐ Altres (indica quines):

1.2 Descripció de les dades

- Informació envers els docents d'EPVA de Catalunya
- Enregistrament audiovisual de pràctiques docents
- Google Formularis, Excel, SPSS, NVIVO

1.3 Tipus i formats de les dades

-Tipologia de dades: observacions, text, audiovisual, estadística. Dades d'enquesta mixta (qualitativa i quantitativa). Gravacions d'àudio i vídeo de les entrevistes.

-Longevitat dels formats de fitxer: .docs .excel .mp3 .mp4 .mov .pdf

1.4 Indica el volum de dades

- ☑ <10 GB
- ☐ 10-30 GB
- ☐ 30-50 GB
- ☐ 50 GB-250 GB
- ☐ 250 GB-500 GB
- ☐ 500 GB-2 TB
- ☐ 2 TB

2. Emmagatzematge de dades i seguretat

Assegura't que totes les teves dades de recerca s'emmagatzemen de manera segura i que es fan còpies de seguretat periòdicament

2.1 Indica les restriccions (comercials, ètiques o de confidencialitat) que poden afectar les teves dades

- ☐ Obligacions contractuals
- ☑ Obligacions legals: protecció de dades personals (LOPDGDD, RGPD...) [vegeu 4.1]
- ☐ Obligacions legals: copyright, propietat intel·lectual [vegeu 4.1]
- ☐ Restriccions ètiques [vegeu 4.1]
- ☐ Aspectes comercials (p. ex. patentabilitat)
- ☐ Estàndards formals de seguretat
- ☐ Sense obligacions
- ☐ Altres, indica:

Explica breument les restriccions

En el cas que un dels participants no vulgui que se'l relacioni amb la investigació, pot ser que no se li pugui elaborar el certificat de participació.

2.2 Riscos principals en la seguretat de les dades

Indica els principals riscos, per exemple: esborrat accidental de les dades, pèrdua o robatori de les dades. Descriu les conseqüències d'una possible pèrdua de dades

Esborrament accidental de dades de la font principal. Es recorrerà a les còpies físiques/digitals estables de seguretat.

2.3 Mesures a prendre per mitigar els riscos d'una possible pèrdua de dades

- ☑ Restriccions d'accés
- ☐ Encriptació
- ☑ Processament de dades
- ☐ Pseudoanonimització
- ☑ Anonimització
- ☑ Còpies de seguretat periòdiques
- ☐ ☐ Altres, indica:

Indica també els procediments que usaràs per assegurar la confidencialitat de les dades personals

Es mantindrà l'anonimat de dades a partir de la seva codificació.

2.4 On emmagatzemaràs les dades?

- ☐ A la xarxa del teu departament o grup de recerca
- ☐ A la xarxa de la universitat
- ☑ Emmagatzematge físic (p. ex. USB, disc dur extern)
- ☑ Servei al núvol (p. ex. DropBox)
- ☐ Altres, indica:

Descriu breument les condicions d'emmagatzematge i còpies

S'emmagatzema a Google Drive d'un compte d'XTEC (Correu institucional del Departament d'Educació).

També es tenen còpies físiques d'emergència (dos llapis de memòria i dos ordinadors personals de la investigadora).

3. Documentació de les dades

Documenta les dades per facilitar-ne la comprensió i la reutilització

3.1 Nom i estructura dels fitxers i carpetes

Descriu com organitzaràs i anomenaràs les carpetes i fitxers de dades

Les carpetes aniran numerades de l'1 al 99. Els fitxers tindran el nom en referència al contingut, amb un número d'ordre a l'inici.

3.2 Control de versions

Descriu breument com controlaràs les versions. Indica també què faràs en cas d'eliminar dades

- ☐ Sense control de versions (p. ex. els fitxers originals se sobreescriuen)
- ☐ Programari amb control de versions, indica'l:
- ☑ Programari amb opció de seguiment de canvis
- ☑ Número de versió i data en el nom del fitxer o carpeta
- ☐ Fent una còpia de l'script amb el qual es processen les dades
- ☐ Altres, indica:

Ús de les eines de Google Drive. Els fitxers originals se sobreescriuen, però queda un seguiment de l'historial de canvis.

3.3 Quins estàndards de metadades utilitzaràs?

Vegeu "Disciplinary metadata standards" del DCC o "Metadata standards" a la Wikipedia.

- ☐ No usaré cap estàndard (especifica les metadades necessàries per entendre les dades)
- ☐ Esquema de metadades genèric (p. ex. Dublin Core)
- ☑ Esquema de metadades automàtic de Windows (p.ex. de Word, Excel)
- ☐ Esquema de metadades temàtic especialitzat, indica:
- ☐ Un altre esquema de metadades, indica: *Indica com es crearan (en un fitxer "readme", un full de càlcul, incrustades a les dades) i quina documentació elaboraràs per tal que les dades siguin entenedores per altres*

Full de càlcul, document de text i document d'SPPS.

4. Accedir, compartir i reutilitzar les dades

4.1 Tens restriccions per compartir les dades en relació al reglament vigent (General Data Protection Regulation) o altres (ètiques, comercials, de seguretat, propietat intel·lectual o copyright)?

Indica quines.

No

4.2 Quins són els usuaris potencials de les teves dades i com les descobriran?

Descriu breument qui podria estar interessat en la teva recerca i quina difusió en faràs (p .ex. dades al repositori, pàgina web, publicacions en congressos, , etc.)

Comunitat educativa
Publicació a congressos
Articles especialitzats en educació

4.3 Especifica quines llicències aplicaràs a les dades per permetre la seva reutilització al màxim

Es recomana l'ús de llicències Creative Commons (CC - BY o CC Zero) o GNU

CC-BY

5. Dipòsit i preservació de les dades

Tingues en compte, també, que totes les tesis doctorals avaluades favorablement han de ser publicades als respectius dipòsits institucionals d'accés obert.

5.1 Quins criteris faràs servir per seleccionar les dades a preservar a llarg termini?

- [x] Tipus de dades (raw, processades) i facilitat en la generació
- [ ] Rellevància del contingut per altres
- [ ] Facilitat de reutilització del format per altres
- [x] Dades vinculades a una publicació
- [x] Verificació de la recerca
- [ ] Temps disponibles
- [ ] Recursos econòmics disponibles
- [ ] Altres, indica:

5.2 Quant de temps preservaràs les dades?

Diferents estàndards internacionals recomanen un mínim de 10 anys.

10 anys

5.3 En quin repositori dipositaràs les teves dades?

Tingues en compte els requeriments específics en quant a format, metadades, mida, cost, etc. que poden tenir per dipositar dades

- [ ] Repositori institucional
- [ ] Repositori temàtic (internacional), indica:
- [ ] Repositori multidisciplinar (p. ex. Zenodo, Figshare, Dryad)
- [ ] Altres, indica:
- [x] Cap, de moment