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

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

Montserrat Rifà-Valls

Professora de la Universitat Autònoma de Barcelona.

A/e: montserrat.rifa@uab.cat

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

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

DOI: 10.2436/20.3007.01.122

Resum

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

Paraules clau

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

Abstract

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

Keywords

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

La creativitat davant dels desafiaments educatius

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- a. La tolerància a l'ambigüitat i la incertesa.
- b. La flexibilitat i l'obertura a models alternatius.
- c. Jugar amb les idees, els materials i els processos.
- d. Una habilitat per concentrar-se i persistir en la resolució de problemes.

- e. Una voluntat d'explorar connexions diferents i idees aparentment desconnectades.
- f. Una autoconsciència i coratge per perseguir les idees malgrat l'oposició.
- g. La confiança a prendre riscos intel·lectuals i la intuïció.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- a. *L'espai físic.* La flexibilitat i els espais oberts, la circulació i disposició lliure dels cossos, així com els ambients i tallers de petit format, pensats per a la relacionalitat (separats acústicament però no visualment), la multisensorialitat i el treball en procés.
- b. *L'accessibilitat dels recursos i materials.* Materials i eines a l'abast per inventar múltiples formes i artefactes, tecnològicament diversos i accessibles també fora de l'horari establert. L'experimentació amb nous mitjans interactius afavoreix l'alfabetització i la imaginació.
- c. *L'ús de l'entorn exterior.* L'apropiació i col·laboració dels espais i el contacte freqüent amb l'entorn exterior és una obertura a allò inesperat i quotidià, potencia les múltiples intel·ligències i la presa de consciència sobre el propi temps-espai d'aprenentatge.
- d. *L'entorn pedagògic.* Entorns que ofereixen múltiples oportunitats d'aprenentatge, motivadores i autèntiques, amb un equilibri entre estructura i llibertat per prendre riscos, una diversitat d'experiències orientades al desenvolupament de recursos personals.
- e. *El rol del joc.* El joc i la ludificació en les activitats acadèmiques afavoreixen la formació d'estratègies creatives així com la motivació i participació de joves i infants, en moments de trànsit, però també estan limitades per les habilitats docents en l'ús de les tecnologies.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les pedagogies creatives de supervivència contra el neoliberalisme

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

D'altra banda, les publicacions i experiències nacionals i internacionals destaquen una gran diversitat d'enfocaments i perspectives en el terreny de les pedagogies creatives i de la creativitat: educació transdisciplinària, pedagogies dialògiques, *place-based pedagogies*, o pedagogies situades localment, pedagogies del disseny, recerca educativa basada en les arts, A/R/Tografia, pedagogies decolonials, pedagogia de l'actuació o *performance pedagogy*, educació multisensorial, pedagogies de contacte, pedagogies culturals i comunitàries, entre d'altres. Totes aquestes perspectives generen formes de resistència cap als discursos

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

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

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

La pedagogia de l'esdeveniment

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

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

- a. Repensa les nocions de ser, d'esdevenir i d'existència; l'aprenentatge mobilitza els subjectes fora dels coneixements previs que tenen, cap a nous modes de comprensió, els desplaça de la complaença (o zona de confort) en el coneixement cap a l'esdevenir.
- b. Contesta l'hegemonia del currículum prescrit, la manca de reflexió en la pràctica i la transmissió en els models d'aprenentatges, proposa un currículum basat en processos incerts i interactius.
- c. Reflexiona sobre la relació entre pedagogia i política, per a reconceptualitzar l'aprenentatge com un acte polític basat en una educació per a la justícia social.
- d. Proposa experimentar i crear línies de fuga deleuzianes, per a abordar una pedagogia de l'inesperat, la contingència i la curiositat.

El currículum com a rizoma

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

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

La classe d'educació artística com a heterotopia

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

Alguns reptes de les escoles creatives a Catalunya

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

- Atkinson, D. (2011). *Equality and Learning: Pedagogies against the State*. Rotterdam: Sense Publishers.
- (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *International Journal of Art and Design Education*, 31(1), 5-16.
- Banaji, S. (2011). Mapping the Rhetorics of Creativity. Dins J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones i L. Bresler (eds.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (p. 36-44). Londres: Routledge.
- Banaji, S. i Burn, A. (2007). *The Rethorics of Creativity: A Review of Literature*. Londres: Arts Council of England.
- Belfiore, E. (2011). The “Transformative Power” of the Arts: History of an Idea. Dins J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones i L. Bresler (eds.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (p. 27-35). Londres: Routledge.
- Bocconi, S., Panagiotis, G. K. i Punie, Y. (2012). *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. (JRC Scientific and Policy Reports). Recuperat de <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC72278/jrc72278.pdf>
- Craft, A. (2006). Fostering Creativity with Wisdom. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 337-350.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, Ch., Digby, R., Hay, P. i Howe, A. (2013). Creative Learning Environments in Education – A Systematic Literature Eeview. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. Recuperat de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187118711200051X#bbib0350>
- Deleuze, G. i Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos [2008].
- Dewulf, S. i Baillie, C. (1999). *How to Foster Creativity*. Londres: DfEE.
- Foucault, M. (1984). Espacios diferentes. Dins *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales III* (p. 431-441). Barcelona: Paidós [1999].
- Freeman, A., Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A. i Hall Giesinger, C. (2017). *NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

- Freud, S. (1910). *Psicoanálisis del arte*. Barcelona: Alianza [1985].
- Gardner, H. (1993). *Mentes creativas: Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Glăveanu, V. P. (ed.) (2016). *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*. Aalborg, Dinamarca: Palgrave, Macmillan.
- Goodwin, M. (2015). *The Key to Creative Classrooms*. Edutopia, George Lucas Educational Foundation. Recuperat de <https://www.edutopia.org/blog/the-key-to-creative-classrooms-melissa-goodwin>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Hargreaves, A. (2010). Four Ways of Change and 21st Century Skills. Dins *KANT 2059, Zukunft der Schule –Schule der Zukunft: 19 de març de 2010*. Recuperat de <https://www.private-kant-schule.de/kant2059/?p=221>
- (2011). Twenty-first Century Skills are on Mercury: Learning, Life and School Reform. Dins J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones i L. Bresler (eds.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (p. 337-346). Londres: Routledge.
- (2016). Blooming teachers. *Royal Society of Arts Journal*, 162(1), 34-39.
- Harris, A. (2016). *Creativity and Education*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Hernández, F. (1997). Para afrontar las relaciones entre el arte y la psicología. Dins A. López-Bargados, F. Hernández i J. M. Barragán, *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía* (p. 49-148). Barcelona: Angle editorial.
- (2018). La importància d'hibridar les arts i l'educació per afavorir la consciència imaginativa. Dins M. Acaso, E. Bosch, G. Carbó, J. Centelles, N. Cruz, C. García, ... J. Vidiella, *Més enllà del binomi cultura i educació: aproximacions des de l'àmbit local* (p. 51-81). Barcelona: CERC, Diputació de Barcelona. Recuperat de <https://www1.diba.cat/liblioteca/pdf/60875.pdf>
- Jeffrey, B. (2006). Creative Teaching and Learning: Towards a Common Discourse and Practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414.
- Jeffrey, B. i Craft, A. (2001). The Universalization of Creativity. Dins A. Craft, B. Jeffrey i M. Leibling (eds). *Creativity in Education* (p. 17-34). London: Continuum.

- Jeffrey, B. i Craft, A. (2004). Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77-87.
- Jones, K. (2011). Capitalism, Creativity and Learning: some Chapters in a Relationship. Dins J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones i L. Bresler (eds.) (p. 15-26), *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. Londres: Routledge.
- Kim, K. H. (2011). The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285-295. DOI: 10.1080/10400419.2011.627805
- Meikle, S. (2014). Embracing our Creativity. A Key Ingredient of Great Teaching. *Independent School*, 73(2), 64-69.
- NACCCE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education) (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. Londres: DfEE. Recuperat de <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- OCDE/CERI (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic / Centre for Educational Research and Innovation) (2008). *21st Century Skills: How Can you Prepare Students for the New Global Economy?* [Elaborat per Charles Fadel Global Lead, Education Cisco Systems, Inc.]. París: OCDE/CERI. Recuperat de <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>
- Rifà-Valls, M. (2018). Arquitecturas contemporáneas de la migración: transitando por espacios, subjetividades y migración en Reporting from the Front. *In-visibilidades*, 10, 25-37. Recuperat de http://www.apecv.pt/revista/Invisibilidades_n10.pdf
- Ross, D. (2018). *Four Keys to Success at the Most Innovative Schools in the World*. Recuperat de <https://www.gettingsmart.com/2018/11/four-keys-to-success-at-the-most-innovative-schools-in-the-world>
- Runco, M. A. i Pagnani, A. R. (2011). Psychological Research on Creativity. Dins J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones i L. Bresler (eds.) (p. 63-71), *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. Londres: Routledge.

- SEED (Scottish Executive Education Department) (2006). *Promoting Creativity in Education: Overview of Key National Policy Developments across the UK*. Recuperat de https://dera.ioe.ac.uk/7329/7/hmiepcie_Redacted.pdf
- Sefton-Green, J., Thomson, P., Jones, K. i Bresler, L. (eds.) (2011). *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. Londres: Routledge.
- Swift, J. i Steers, J. (1999). A Manifesto for Art in Schools. *Journal of Art & Design Education*, 18(1), 7-14.
- Steers, J. (2009). Creativity: Delusions, Realities, Opportunities and Challenges. *International Journal of Art and Design Education*, 28(2), 126-138.
- Tatarkiewitz, W. (1988). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.
- Woods, P. (2002). Teaching and Learning in the New Millenium. Dins C. Day i C. Sugrue (eds.). *Developing Teaching and Teachers: International Research Perspectives* (p. 73-91). Londres: Falmer.
- Wild, C. (2011). Making Creative Spaces: The Art and Design Classroom as a Site of Performativity. *International Journal of Art and Design Education*, 30(3), 423-423.
- Wilson, B. (2003). Of Diagrams and Rhizomes: Visual Culture, Contemporary Art, and the Impossibility of Mapping the Content of Art Education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.

Altres referències consultades

- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Darras, B. (2011). Creativity, Creative Class, Smart Power, Social Reproduction and Symbolic Violence. Dins J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones i L. Bresler (eds.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (p. 90-98). Londres: Routledge.
- Strauss, W. i Howe, N. (1997). *The Fourth Turning*. New York: Three Meadows.

Per citar aquest article:

Rifà-Valls, M. (2019). Pedagogies creatives per sobreviure a la «via mercurial» del canvi educatiu: currículums flexibles, diversitat d'aprenentatges i identitats en transformació. *Revista Catalana de Pedagogia*, 16, 17-39.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>