
Gestions Creatives: formar mestres en i per a una realitat complexa i en constant[®] evolució

Creative Procedures: training teachers in and for a complex constant[®] evolutionary reality

Maria Josep Valls Gabernet^a, Agustí Liñán Papaseit^a, Gemma Forns Agulló^a, Helena Ayuso Moli^b i Jordina Solsona Badia^c

^a Professors del Departament de Pedagogia de la Universitat de Lleida.

^b Professora del Departament de Didàctiques Específiques.

^c Mestra d'educació infantil.

A/e: pepavalls@pip.udl.cat

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

Data d'acceptació de l'article: 19 de maig de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.129

Resum

El grau d'educació infantil en Gestions Creatives és un projecte de la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida que s'inicia el curs 2015-2016 i s'origina a partir del convenciment que és necessari trencar esquemes en l'àmbit de la docència universitària per donar resposta a les especificitats de l'educació de la societat del segle XXI. ¿És necessari i urgent qüestionar els models pedagògics tradicionals de les institucions universitàries? ¿Quina responsabilitat tenim les facultats d'educació a l'hora de formar mestres en una societat de sabers compartits? ¿Com podem donar resposta, des de la formació inicial dels mestres, a aquest constant moviment que ha comportat que cada cop hi hagi més escoles que es plantegin transformar profundament metodologies, organitzacions i arquitectures?

Gestions Creatives vincula totes les matèries i àrees de coneixement de la titulació i proposa una transformació metodològica, organitzativa i curricular de tot el grau. Ens decantem per la idea que el canvi metodològic és necessari però insuficient per poder bastir qualsevol procés de metamorfosi educativa. Per tant, la metodologia que proposem està emmarcada en un ecosistema curricular i una arquitectura de docència que permet sustentar-la.

En aquest article pretenem compartir l'experiència amb la idea d'anar configurant un «eixam hacker» (Padilla, 2012) que ens permeti connectar sabers, àmbits d'aprenentatge i perspectives per anar construint una universitat oberta, connectada, contemporània i crítica.

Paraules clau

Formació de mestres, docència universitària, transformació educativa, currículum, metodologia, pedagogia crítica.

Abstract

The Pre-school Education degree in Creative Procedures is a project of the Education, Psychology and Social Work School of the University of Lleida that began the 2015-16 academic year. It is based on the need to innovate in university teaching in order to respond to the specificities of the education of society in the 21st century. Is the questioning of traditional pedagogical models of the university necessary and urgent? What responsibility do schools of education have when training teachers in a society of shared knowledge? How can the initial teacher training respond to the constant movement that has caused many schools to contemplate the transformation of methodologies, organizations and architectures?

Creative Procedures links all the subjects and knowledge areas of the degree and proposes a methodological, organizational and curricular transformation of the whole degree programme. We take the stance that methodological change is necessary but insufficient to build an educational metamorphosis process. Therefore, the methodology we propose is supported by a curricular ecosystem and a teaching architecture.

In this article we seek to share our experience with the intention of creating a *hacker swarm* (Padilla, 2012) that will allow us to connect knowledge, learning areas and perspectives to build an open, connected, contemporary and critical university.

Keywords

Teacher training, university teaching, educational transformation, curriculum, methodology, critical pedagogy.

Introducció

L'especificitat de la conjuntura social actual posa de manifest la necessitat de repensar els models pedagògics tradicionals de les nostres institucions educatives. Se succeeixen transformacions constants en l'àmbit econòmic, polític, sociològic, cultural i ideològic que, entre moltes altres coses, tenen repercussions fonamentals en l'àmbit educatiu. Aquest

constant moviment ha comportat que cada cop hi hagi més escoles que es plantegin transformar profundament metodologies, organitzacions i arquitectures.

Amb la finalitat d'oferir una formació de mestres que doni resposta a aquesta realitat educativa en constant evolució, i compromesos amb una pedagogia de la transformació, en el grau d'educació infantil de la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida s'implementa des del curs 2015-2016 el projecte Gestions Creatives, una modalitat de formació inicial de mestres que aspira a trencar esquemes en l'àmbit de la docència universitària i que pretén formar professionals reflexius, crítics i que siguin capaços d'actuar sobre realitats educatives complexes, diverses i contemporànies. Per aquest motiu es connecta la teoria amb l'acció educativa. No només s'ofereixen pràctiques en centres educatius al llarg de tota la carrera. A més a més, es combinen les classes teòriques amb el treball en espais d'aprenentatge on es proposen diverses *accions creatives*. Aquestes es plantegen com a reptes que els i les alumnes resolen de forma autogestionada amb l'orientació i l'assessorament de tots els i les professors del grau. La implicació de tot l'equip de professorat i la relació de les diferents matèries del pla d'estudis amb les accions creatives des de la transdisciplinarietat permet una millor comprensió i anàlisi dels continguts conceptuals.

Es proposen accions creatives en diferents espais d'aprenentatge: espai facultat, espai públic, espai xarxa (museus, escoles, biblioteques, ludoteques...), espai en blanc (l'espai de l'imaginari) i espai falca. El funcionament de tot plegat es gestiona en l'espai assemblea. L'autogestió del propi aprenentatge (en els espais i a través de les accions) fomenta la corresponsabilitat, l'autonomia i l'apoderament personal i professional.

Totes les accions creatives promouen una implicació de la Universitat amb la comunitat. Per dues raons. La primera perquè entenem que la Universitat, en un escenari polièdric, multilògic, interconnectat i consegüentment divers i complex, s'ha d'articular com un espai no només físic, sinó fonamentalment cultural, social, de desenvolupament, investigador..., i amb un objectiu clar: ser agent de transformació social. La segona, perquè la participació dels nostres alumnes en la vida col·lectiva i comunitària exercint una ciutadania activa pot contribuir a desenvolupar un compromís social que pot comportar un gran benefici per a l'individu i per a la comunitat.

Aquestes accions creatives es vertebran al voltant d'un ecosistema curricular (entramat de relacions complexes entre elements curriculars interdependents i en constant evolució) que configura una arquitectura de docència formada per itineraris i *badges*. Aquest ecosistema curricular s'ha dissenyat conjuntament amb tot el professorat del grau i a través d'un procés d'investigació acció col·laborativa (Rodríguez, García i Gil, 1996).

Gestions Creatives, en definitiva, aspira a ser una experiència radical d'aprenentatge que pretén aglutinar el coneixement transdisciplinari, la reflexió i l'acció connectada, complexa i comunitària perquè els nostres alumnes, els futurs mestres, puguin apoderar-se i així desenvolupar la responsabilitat i la confiança que els permetrà guanyar autonomia i capacitat de decisió per impulsar canvis positius en el context, tant de manera individual com col·lectiva.

El PERQUÈ de tot plegat. De l'aïllament social a la societat hiperconnectada

Assistim a un escenari social compost per un entramat de complexitats i possibilitats en què cal obrir-nos a noves maneres de mirar i de fer. Se succeeixen transformacions constants en l'àmbit econòmic, polític, sociològic, cultural i ideològic... que influeixen de forma determinant en la configuració d'una societat de sabers compartits (UNESCO, 2012). Les maneres de circulació del saber s'han transformat al voltant de tres eixos: descentrament, deslocalització i disseminació. (Martín, 2012).

El coneixement s'organitza i distribueix en xarxa, a partir d'intel·ligències col·lectives (Lévy, 1995) o de multituds intel·ligents (Reinghold, 2002) que estableixen processos interactius en entorns d'aprenentatge caracteritzats per la participació, la col·laboració o la connexió (Siemens, 2004). Aquestes societats de sabers compartits presenten característiques i especificitats que interpel·len les pràctiques, les polítiques i les epistemologies relacionades amb l'educació.

En primer lloc, perquè plantegen transformacions profundes en els processos d'aprenentatge de les persones. Es parla, per exemple, d'un canvi en els patrons de lectura i escriptura dels individus (Jenkins, 2008; Piscitelli, 2009) com a conseqüència d'estar immersos en un procés de multialfabetització (Zickuhr *et al.*, 2012). En aquest sentit, s'han articulat diverses investigacions en les quals es posa de manifest una obsolescència d'una alfabetització tradicional, on es considera als alumnes receptors passius i reproductors de

les incontestables representacions de la realitat que se'ls transmeten (Cope i Kalantzis, 2009). Aquests autors proposen unes multialfabetitzacions que parteixin del reconeixement d'un paper més actiu de l'alumne en la creació de significats per establir una pedagogia més productiva, rellevant, innovadora, creativa i emancipadora. Suggereixen que la multialfabetització, més que amb habilitats i competències específiques, està relacionada amb la formació de persones actives i creadores, obertes a les diferències, al canvi i a la innovació.

En segon lloc, perquè qüestionen els límits entre l'educació formal, no formal i informal, configurant un entramat d'aprenentatges impossible de segmentar en una societat hiperconnectada. Segons Segarra, Traver i Lozano (2015) un dels reptes que ens ofereix aquesta societat és gestionar la permeabilitat de les fronteres que pretenien separar rotundament els àmbits d'intervenció educativa i que avui s'evidencien obsoletes. Aquestes interaccions contribueixen a la configuració de la identitat del subjecte educatiu, entenent que aquesta construcció és dinàmica i està sotmesa a un procés de transformació constant en funció de les relacions que es mantinguin en la pràctica social, ja que segons Wenger (2001) la construcció de la identitat és inseparable de l'acció, la comunitat i el significat. Això ens convida a parlar de la identitat (personal, professional, cultural) en termes de nomadisme (Maffesoli, 2005).

En l'àmbit educatiu, Planella (2012), citant a Deligny, posa de manifest la importància de desenvolupar pedagogies nòmades, caracteritzades per la mobilitat intel·lectual i la transhumància social, i que impliquen que educar es converteix en donar a l'altre la possibilitat de ser, existir i de fer-ho per si mateix. El valor del nomadisme, segons Maffesoli (2005) es concreta en una forma diferent de relacionar-se amb els altres i amb el món, menys ofensiva, ja que se sustenta en el valor efímer de les coses, els éssers i les relacions. Educar, per a les pedagogies nòmades, no és una lliçó, sinó una trobada. Educar no és tancar, sinó obrir. Per aquest motiu el concepte d'educació expandida fa referència a la constatació que l'educació passa, sobretot, fora de les institucions educatives i dels processos educatius formals (Freire, 2012). Espais públics, comunitats d'interessos compartits, Internet, etc., ens ofereixen possibilitats de comunicació i d'aprenentatge que haurien de ser considerades en els dissenys i programes educatius en l'àmbit formal.

Aquest marc, entre moltes altres coses, ens ofereix una oportunitat per qüestionar els models pedagògics tradicionals en les nostres institucions educatives formals i fer-los evolucionar cap a formes d'aprenentatge que facin ús d'una pluralitat de llenguatges, d'alfabets i d'espais visibles i invisibles per a construir coneixements pràctics i valuosos a escala personal i social (Fernández i Anguita, 2015). En aquest escenari, és urgent implementar un tipus d'educació en consonància amb l'aposta de transformació i sostenibilitat que s'està duent a terme des d'altres àmbits: ecologia, urbanisme, política, economia, etc., i que despertin una altra sensibilitat cap a la construcció d'unes formes de vida i unes relacions més humanes.

Situats en el context de l'educació superior, entenem que la universitat, en un escenari polièdric, multilògic, interconnectat i consegüentment divers i complex, s'ha de posicionar en el saber com una forma d'apropiació del món: coneixement, comprensió, anàlisi i valoració (Puig, Batlle, Bosch i Palos, 2011). Cal, per tant, que s'articuli com un espai no només físic, sinó fonamentalment cultural, social, de desenvolupament, investigador, etc., i amb un objectiu clar: ser agent de transformació social. Per a això, cal que el model formatiu de la universitat promogui situacions que suposin implicació amb la comunitat i que possibilitin la millora de les relacions i les condicions de vida al territori per transformar-la (Martínez, 2008). I encara més si tenim en compte que el coneixement, comprensió, anàlisi i posicionament de i en aquesta estructura social en constant evolució demana una sèrie de competències socials com la col·laboració, el pensament crític o la gestió de la complexitat (Reimers, 2009). Les persones desenvolupen aquestes competències a través de les seves experiències d'interacció social al llarg de la seva vida, a través de múltiples llenguatges i en cohabitació amb altres espais i entorns d'aprenentatge (Fernández i Anguita, 2015). Existeix, per tant, la necessitat de crear comunitats, de generar vincle social i un aprenentatge col·laboratiu que posin les bases per al desenvolupament d'una intel·ligència col·lectiva.

Sobre la necessitat d'un canvi de paradigma. L'acció col·lectiva com a forma de vida universitària i de pràctica docent

Per poder assolir aquests nivells de qualitat és necessari un canvi de paradigma dels professionals i un model d'universitat més compromès amb la comunitat i amb la seva millora (Rhoads, 1997). Convé promoure espais, situacions d'aprenentatge i contextos de

convivència en què els estudiants puguin desenvolupar competències per a l'exercici d'una ciutadania activa com a estudiants i com a futurs professionals. Aquesta manera de producció i construcció del coneixement, connectada amb les necessitats socials i bastida a través d'un procés social d'aprenentatge, suposa una aproximació molt diferent a la manera tradicional de construir el coneixement que tenen les institucions educatives: establert a través d'una educació unidireccional basada en els coneixements del professor i dins de l'espai aula. Lefebvre (1974) ja advertia de les conseqüències educatives que comporta la rigidesa d'espais d'aprenentatge tancats. Hem de trobar la manera d'establir mecanismes en què la institució educativa participi amb la comunitat per construir el coneixement de manera conjunta i així millorar socialment, vivint la comunitat com un espai on s'aprèn, s'investiga i es construeixen aliances. Per a això, cal crear contextos d'aprenentatge orientats i viscuts des d'allò que és comú i per a allò que és comú, en els quals la cruïlla de sabers obri possibilitats per a una experiència d'aprenentatge compartida.

Compromesos amb aquesta idea de transformació, entenem que la pedagogia representa sempre un compromís amb el futur, i la tasca dels i les mestres segueix sent la d'assegurar que el futur es dirigeixi cap a un món més just en l'àmbit social, un món on els discursos de la crítica i la possibilitat, en conjunció amb els valors de la raó, la llibertat i la igualtat, siguin capaços de modificar, com a part d'un projecte democràtic més ampli, els terrenys en què es desenvolupa la nostra vida. En aquest sentit, a les facultats d'educació tenim la responsabilitat d'educar els alumnes perquè es converteixin en agents crítics que es qüestionin i siguin capaços de discutir, de manera activa, la relació entre la teoria i la pràctica, entre l'anàlisi crítica i el sentit comú, entre l'aprenentatge i el canvi social (Giroux, 2008). Els futurs mestres haurien de ser capaços d'assumir el seu propi paper com a agents crítics. Per tant, se'ls haurien de proporcionar les condicions perquè siguin capaços de prendre consciència de la seva pròpia relació amb el projecte de construcció d'una democràcia que encara està inacabada.

Ara bé, formar mestres és una tasca d'una complexitat extrema. Per diverses raons. En primer lloc, l'educació, com a procés en el qual s'hauran de veure involucrats els mestres al llarg de la seva carrera professional, presenta una especificitat molt determinada: es produeix enmig de processos socials complexos, té un component moral i polític, i no només tècnic, i la professionalitat interacciona amb altres dimensions de la persona (Gimeno,

2010), ja que els i les mestres són persones alhora i abans de ser docents. Com a conseqüència, entenem que no pot pensar-se que hi hagi una professionalitat docent nítidament perfilada i estable per a la qual s'hagi de formar en les facultats d'educació, ja que hi ha múltiples formes de pensar-la, de sentir-la i d'exercir-la. Només la història personal i una aproximació global a la individualitat de cada docent ens pot permetre accedir a allò que significa ser docent, a com s'entén a si mateix com a tal, al compromís que manté amb la seva professió, a la satisfacció o insatisfacció que mostra el seu ànim, a la idea sobre com entén la seva funció social, a quins són els supòsits o teories implícites que sustenten la seva visió dels alumnes, el valor de l'educació, etc. Des d'aquesta perspectiva, la professionalitat és una manera de ser, de pensar i de sentir. Una posició, en definitiva, davant del món de l'educació.

En segon lloc, i prenent com a referència el constructivisme com a cultura, no es pot establir una coincidència entre el coneixement acadèmic que es proporciona als estudiants i el coneixement professional que hauran d'utilitzar en la realització de la seva tasca com a educadors. El coneixement professional és personal, construït pels propis estudiants com una reelaboració de la interacció entre el coneixement acadèmic, les pròpies categories d'interpretació de la realitat i la seva experiència prèvia. La sola adquisició de coneixements tècnics, per tant, no garanteix l'aplicabilitat i ús de certs paradigmes en l'actuació pràctica concreta.

Aquesta transició ha de ser molt més complexa i multidimensional si pretenem que els futurs professionals de l'educació puguin intervenir activament en la seva transformació. I entenem que podran fer-ho en la mesura que prèviament els hagin transformat a ells, capacitant-los per endinsar-se en la comprensió i anàlisi de les condicions contemporànies de l'educació, així com també per qüestionar-se la urgència d'una transformació profunda per donar resposta a la societat del segle XXI. Qualsevol procés de formació, per tant, hauria de combinar l'aproximació teòrica, l'acció i la reflexió. En aquest sentit, Martínez (2008) afirma que en els moments actuals un bon exercici professional no només depèn d'una bona formació especialitzada, sinó que representa una exigència ineludible de plantejar-se objectius orientats al desenvolupament de competències genèriques i transversals que si són bones per a un millor exercici professional del futur mestre, també ho són per formar els i les estudiants com a persones cultes, respectuoses, amb capacitat per a comprendre el

món que els ha tocat viure i, consegüentment, amb aptitud per a convertir-se en ciutadanes compromeses amb la transformació social.

En tercer lloc, i tot i que el discurs competencial reivindica la idea de fer convergir en els processos formatius el coneixement, l'acció i la reflexió, hi ha importants obstacles que dificulten l'organització de l'ensenyament d'acord amb aquest paradigma. El predomini de la racionalitat tecnològica, per exemple, amb la seva creença que la teoria proporciona un coneixement d'on deriven normes d'acció i que la forma de millorar la pròpia pràctica és seguir les orientacions que la teoria proporciona. Sota un esquema de racionalitat mitjans-fins, per tant, es limita la reflexió dels alumnes a qüestions tècniques i de gestió de l'ensenyament, oblidant totes aquelles que són relatives als propòsits i condicions en què aquest es desenvolupa i deslligant-les de les implicacions ètiques i polítiques que tenen. Si aquesta reflexió es desvincula del context en què l'ensenyament i l'aprenentatge tenen lloc, no només se'n frena la comprensió, sinó que s'impossibilita els i les estudiants per afrontar i transformar les condicions institucionals que limiten les realitzacions possibles, incloses les de la seva pròpia pràctica.

D'altra banda, ensenyar a les facultats d'educació és ensenyar sobre l'ensenyament. Això implica, necessàriament, no generar incoherències entre el que fem i el que diem que cal fer. Entenem, per tant, que cal estar atent perquè no es produeixin contradiccions entre allò que s'argumenta i es defensa formalment i allò que li succeeix a la pràctica quotidiana de l'aula.

Per tant, si el que pretenem és formar professionals reflexius i crítics capaços d'analitzar, comprendre i intervenir sobre realitats educatives complexes, diverses i contemporànies, entenem que representa una exigència ineludible proporcionar espais en els quals la llibertat per qüestionar(-se), afirmar(-se) i construir(-se) es configuri com un eix vertebrador per assolir els objectius d'una contemporaneïtat en constant moviment i, fins i tot, per anar construint, replantejant i qüestionant els objectius de la pròpia democràcia (Derrida, 2001).

El COM. Essencialitzant el currículum per fer complexa l'acció educativa

Els itineraris i els seus identificadors (badges)

En la seva estructura formal, l'ecosistema curricular de Gestions Creatives està compost per una sèrie d'itineraris pedagògics que han emergit de l'anàlisi de les competències generals i específiques de la titulació. Aquests assenyalen un posicionament conceptual amb relació a aquestes competències i proposen una sèrie d'aprenentatges específics. S'han definit sis itineraris: comunicació, investigació, dissenys en beta, processos en evolució, autogestió ampliada i construcció participada. Els estudiants han de tancar aquests sis itineraris al llarg del grau per poder aconseguir el títol de mestre.

Cada itinerari conté un nombre determinat d'identificadors d'acreditació (*badges*):

- Comunicació: narracions orals, narracions escrites, narracions audiovisuals i documentació.
- Investigació: etnografies, cartografies, observació, pensament científic i anàlisi.
- Dissenys en beta: pre-acció, acció i post-acció.
- Processos en evolució: metacognició, alteritat, pensament sistèmic i autoconeixement.
- Autogestió ampliada :narracions autobiogràfiques, metacreativitat i en blanc).
- Construcció participada: cogestió, coneixement produït i diywo (do it yourself with others).

Els identificadors concreten els aprenentatges específics i, en l'àmbit curricular, representen els indicadors de competència. Cadascun dels *badges* inclou la descripció de l'aprenentatge que es proposa, informació sobre com es guanya el *badge* i qui o quins professors l'acrediten. Cada *badge* té tres nivells de complexitat. Alguns d'aquests nivells estan definits en funció de les matèries, continguts i competències a desenvolupar al llarg de la formació. Altres nivells són optatius i els i les alumnes poden optar a la seva consecució durant tota la formació inicial i també una vegada finalitzats els estudis. D'aquesta manera donem sentit a la formació permanent al llarg de tota la vida.

La terminologia de *badges* per referir-nos als aprenentatges específics i indicadors de competència l'hem copiat literalment de la plataforma Ciudad Escuela (<http://ciudad-escuela.org>). La descripció detallada dels itineraris i els *badges* es pot trobar a la pàgina web del projecte (www.gestionscreatives.udl.cat).

Aquest projecte intenta intervenir en l'espai de legitimació d'aprenentatges informals i sabers situats en els marges. I ho fa incorporant una infraestructura digital de programari lliure anomenada *Open Badges* que va ser impulsada el 2011 per la Fundació Mozilla, la

creadora del navegador Firefox. Els *Open Badges* són una infraestructura digital per a la certificació d'aprenentatges. El punt de partida de Mozilla era senzill: hi ha molts aprenentatges que es realitzen actualment a Internet. Mil i un aprenentatges que no són possibles d'acreditar. Un aprenentatge que no és possible demostrar és una confiança que no es pot dipositar, un reconeixement que no s'arriba a atorgar. Mozilla va crear un sistema per acreditar aquests coneixements i moltes són les plataformes que l'han adoptat. Com a conseqüència, en el projecte Gestions Creatives intentem reivindicar aquesta relació entre la universitat i la comunitat, considerem convenient mantenir la terminologia de *badges* per poder establir vincles entre les nostres acreditacions i les acreditacions realitzades per plataformes sorgides a les perifèries de les institucions acadèmiques. D'aquesta manera, els i les nostres alumnes no només poden optar als *badges* de Gestions Creatives, sinó també als *badges* de Ciudad Escuela, per exemple.

Amb això pretenem posar de manifest la importància de generar connexions entre la institució acadèmica i la comunitat per donar resposta a les exigències de les societats hiperconnectades i visibilitzar aquelles competències adquirides en entorns informals. És a dir, reconèixer (i validar) aquelles experiències pràctiques d'aplicació de coneixements i habilitats que tenen lloc en diferents microentorns d'aprenentatge.

Les accions creatives

Perquè les alumnes puguin anar obtenint els *badges* que els permetin tancar els itineraris (i, per tant, puguin anar evidenciant les competències desenvolupades), els proposem accions creatives. Aquestes les conceptualitzem com a reptes que els i les alumnes han d'anar resolent de forma autogestionada amb l'orientació i l'assessorament de tots els professors del grau.

Es proposen accions creatives de diferents tipologies:

- ACCIONS CONNECTADES A MATÈRIES. Per resoldre-les s'han d'utilitzar, com a mínim, els continguts conceptuals de les matèries vinculades i tenen l'objectiu d'actuar com a bastides pels processos d'autogestió.
- ACCIONS TRANSVERSALS. Es plantegen sense vinculació directa a matèries del pla d'estudis i es proposen com a escenaris que permeten posar en joc les pròpies estratègies per tal de prendre consciència dels punts forts i punts febles com a

(futurs) professionals de l'educació. Actuen, per tant, com a estratègies metacognitives per falcar els processos de desenvolupament professional.

- ACCIONS EFÍMERES. Sorgides a l'empara de convocatòries, d'ajudes públiques, de connexions... que fan que es puguin proposar durant un període de temps passatger. A través d'aquestes accions vinculem la formació amb els processos creatius de diferents artistes.
- ACCIONS AUTOPROPOSADES. Plantejades i dissenyades pels alumnes en funció dels seus propis interessos i/o necessitats.
- ACCIONS OBERTES. Vinculades al pràcticum de la titulació i susceptibles de ser consensuades amb les mestres dels contextos educatius.

Els espais d'aprenentatge

Pel que fa als espais d'aprenentatge que estan vinculats a les accions, els entenem com a laboratoris d'acció i investigació, com a llocs d'intercanvi d'idees i de construcció conjunta. Pretenem repensar, inventar i reinventar els espais educatius de la Facultat i de la comunitat per transformar-los i dotar-los d'identitat amb la intencionalitat de convertir-los en llocs de llibertat on potenciar processos de desenvolupament personal i professional de les nostres alumnes i així, des de la pròpia consciència crítica, poder treballar a partir de l'autogestió creativa. Creiem que des d'aquesta llibertat podem aconseguir persones més autònomes i sobiranes, i properes a valors de transformació social. Li prenem les paraules a Joan Nogué (2008) per afirmar que tots els llocs són potencialment generadors d'interrogants i qüestionaments i, per tant, susceptibles d'aprendre en ells. Apostar per intervenir en la diversitat d'espais ens fa viure i treballar des d'un espai total (Ruiz de Velasco i Abad, 2011), l'espai que ens ajuda a comprendre com podem generar espais creatius i crítics que permeten desenvolupar experiències col·lectives on tot està per fer en l'imaginari de l'espectador o habitant ocasional d'aquests llocs.

Així, els diferents espais que proposem (públics, comunitaris, universitaris, conceptuals, virtuals, etc.) intenten proporcionar un marc on desenvolupar estratègies d'apoderament personal i autogestionat per aprendre d'ells i, alhora, intervenir creativament en la seva transformació. Els espais han de permetre donar-nos la possibilitat de convertir-nos en autodidactes però també en productors i actors actius.

Totes les accions creatives proposades estan cartografiades en cadascun d'aquests ESPAIS:

- ESPAI FACULTAT. Aquest és l'espai més institucional. L'espai que representa la zona de confort, tant per nosaltres com pels nostres alumnes. Espais que van des de l'aula assignada al grup, a altres aules com el gimnàs, l'aula de música o el laboratori de ciències, els passadissos, els espais desaprofitats de la facultat, l'espai exterior... espais, en definitiva, que s'utilitzen en el disseny de les propostes d'acció o com a escenaris d'implementació d'aquestes.
- ESPAI PÚBLIC. L'espai públic és conflicte, és espai de diferències, de continuïtats i ruptures, de memòria històrica... Un microcosmos dens, ple d'activitat, amb les seves particularitats, amb les seves contradiccions i les seves incoherències. Un lloc on el saber es problematitza i on la incertesa pren més força. Pensar i dissenyar activitats educatives al carrer proporciona, si més no, l'aprenentatge que no tot es pot controlar i que evidentment hi ha molts factors a analitzar prèviament, durant i *a posteriori* de l'acció educativa. A més, l'espai públic esdevé un instrument social amb un ritme marcat i on la col·lectivitat passa per sobre de la individualitat.
- ESPAI XARXA. L'espai que correspon als recursos comunitaris (museus, biblioteques, ludoteques, escoles, entitats socials, etc.) pretén valorar i donar vida a allò que succeeix en els recursos comunitaris que ens ofereix el territori, quelcom que és potenciador de possibilitats per a la formació de mestres. En definitiva, aquests espais comuns es converteixen en llocs on intercanviar i compartir experiències, opinions i aprenentatges entre les persones que habiten la ciutat. D'aquesta manera es crea coneixement individual i comunitari i s'enforteixen els vincles entre els membres de la comunitat treballant-ne el sentiment de pertinença. Partim de la idea que la col·laboració és un mecanisme de progrés personal, econòmic i social. Això pot contribuir a un canvi cultural que promogui la solidaritat, la cohesió social i l'equitat. La ciutat, el territori, es converteix en un espai d'intercanvi, d'idees, d'implicació social, de construcció conjunta, col·lectiva, cooperativa i humana.
- ESPAI EN BLANC. És un espai utòpic, un espai buit d'espai. En contraposició als altres espais definits en l'ecosistema curricular de Gestions Creatives que, agafant-nos a les tesis de Foucault, els podríem considerar *heterotopies*, l'espai en blanc ens hauria de

permetre explorar i prendre consciència de la pròpia individualitat i dels propis processos de desenvolupament personal i professional sense la necessitat d'estar físicament a un lloc. Bàsicament, aquí hi ubiquem les accions que fem amb artistes.

- ESPAI FALCA. És un espai conceptual i obert no només als estudiants sinó a tota la Universitat i a tota la comunitat. Es configura com un espai de diàleg i d'intercanvi entre el coneixement de la Universitat i el de fora d'aquesta. En aquest espai incorporarem de manera sistemàtica relats, experiències i veus de la comunitat per aprofitar-los en els nostres processos d'aprenentatge. Proposem un espai on persones, institucions i col·lectius que no estan vinculats a la institució Facultat comparteixen els seus projectes o coneixements. Recuperar la bella/vella idea de generar aquestes dinàmiques d'obertura per tal de conceptualitzar la Universitat com una institució pública, cultural i social no deixa de ser un intent de desafiar l'actual procés de producció i construcció del coneixement, un coneixement més basat en el seu valor econòmic que en el seu valor social i comunitari.
- ESPAI ASSEMBLEA. Actua com aglutinador dels diàlegs sorgits en la resta d'espais d'aprenentatge i és un espai de coordinació col·lectiva del projecte Gestions Creatives. És un espai gestionat pels propis estudiants i que cada setmana, a proposta dels propis estudiants, es realitza en un lloc diferent de la ciutat. És un espai on la veu dels alumnes pren forma, ja que es prenen decisions que ens afecten a totes i tots.

A tall de conclusió

Gestions Creatives s'ha pensat com un procés lent, inacabat, sempre obert i en constant construcció. Una espècie de prototip situat constantment en una fase d'assaig-error i instal·lat en la certesa que el coneixement està caracteritzat pel dubte constant i el risc permanent. Això ens prepara perquè un canvi en la direcció inicial del procés alteri les condicions inicials i ens porti a explorar altres camins.

Introduir-nos en processos de construcció conjunta ens ha permès formular-nos, des de la col·lectivitat, noves preguntes amb relació a la docència universitària que ens han fet comprendre la necessitat de vincular-nos a espais de recerca més oberts, més crítics, més compromesos i, sobretot, que ens interpel·lin sobre quina ha de ser la missió de la

universitat en el territori i del coneixement que s'hi genera. Parafraçant Jorge Wagensberg, un canvi en les respostes implica evolució i un canvi en les preguntes genera revolució.

Bibliografia

- Cope, B. i Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Derrida, J. (2001). The Future of the Profession or the Unconditional University. Dins L. Simmons i H. Worth (eds.), *Derrida Downunder* (p.233-248). Palmerston North (NZ): Dunmore Press.
- Fernández, E. i Anguita, R. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida: Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 1-16.
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? Dins R. Díaz i J. Freire (eds.), *Educación expandida* (p. 67-84). Sevilla: Zemos98.
- Gimeno, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 243-260. Recuperat de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279268800.pdf
- Giroux, H. (2008). Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. Dins P. McLaren i J. L. Kincheloe (eds.), *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (p. 17-22). Barcelona: Graó.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: When New and Old Media Collide*. New York, NY: New York University.
- Lefebvre, H. (1974). *The Productions of Space*. Oxford: Blackwell.
- Lévy, P. (1995). *La inteligencia col-lectiva: Por una antropología del ciberespacio*. París: La Découverte.
- Maffesoli, M. (2005). *El nomadismo: Vagabundeos iniciáticos*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

- Martín, J. (2012). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. Dins R. Díaz i J. Freire (eds.), *Educación expandida* (p. 103-128). Sevilla: Zemos98.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro Editorial i ICE-UB.
- Nogué, J. (2008). *Entre paisajes*. Barcelona: Àmbito.
- Padilla, M. (2012). *El kit de la lucha en internet*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Planella, J. (2012). Fernand Deligny: pedagogia y nomadismo en la educación de las «otras infancias». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 20, 95-115.
- Puig J. M., Batlle, R., Bosch, C. i Palos, J. (2011). *Aprenentatge servei: Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Reimers, F. (2009). Leading for Global Competency. *Educational Leadership: Teaching for the 21st Century*, 67(1).
- Reinghold, H. (2002). *Smart Mobs: The Next Social Revolution*. Cambridge: Perseus.
- Rhoads, R. A. (1997). *Community Service and Higher Learning: Explorations of the Caring Self*. Nova York: State University of New York Press.
- Rodríguez, G., Garcia, E. i Gil, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Ruiz de Velasco, A. i Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Segarra, T., Traver, J. i Lozano, M. (2015). Saberes nómadas, convivencia intercultural y transformación social: las misiones interculturales, un estudio de casos. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 165-183.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *E-Learn Space*. Recuperat de http://itdl.org/journal/jan_05/article01.htm
- UNESCO (2012). *Vers les sociétés du savoir*. París: Publications de la Unesco.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de pràctica: Aprendizaje, significado e identidad*.
Barcelona: Paidós.

Zickuhr, K., Rainie, L., Purcell, K., Madden, M. i Brenner, J. (2012). Younger Americans' Reading and Library Habits. *Pew Research Center publications about Internet & Technology*. Recuperat de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537514.pdf>

Per citar aquest article:

Valls, M. J. (2019). Gestions creatives: formar mestres en i per a una realitat complexa i en constant revolució. *Revista Catalana de Pedagogia*, 16, 161-177.

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