



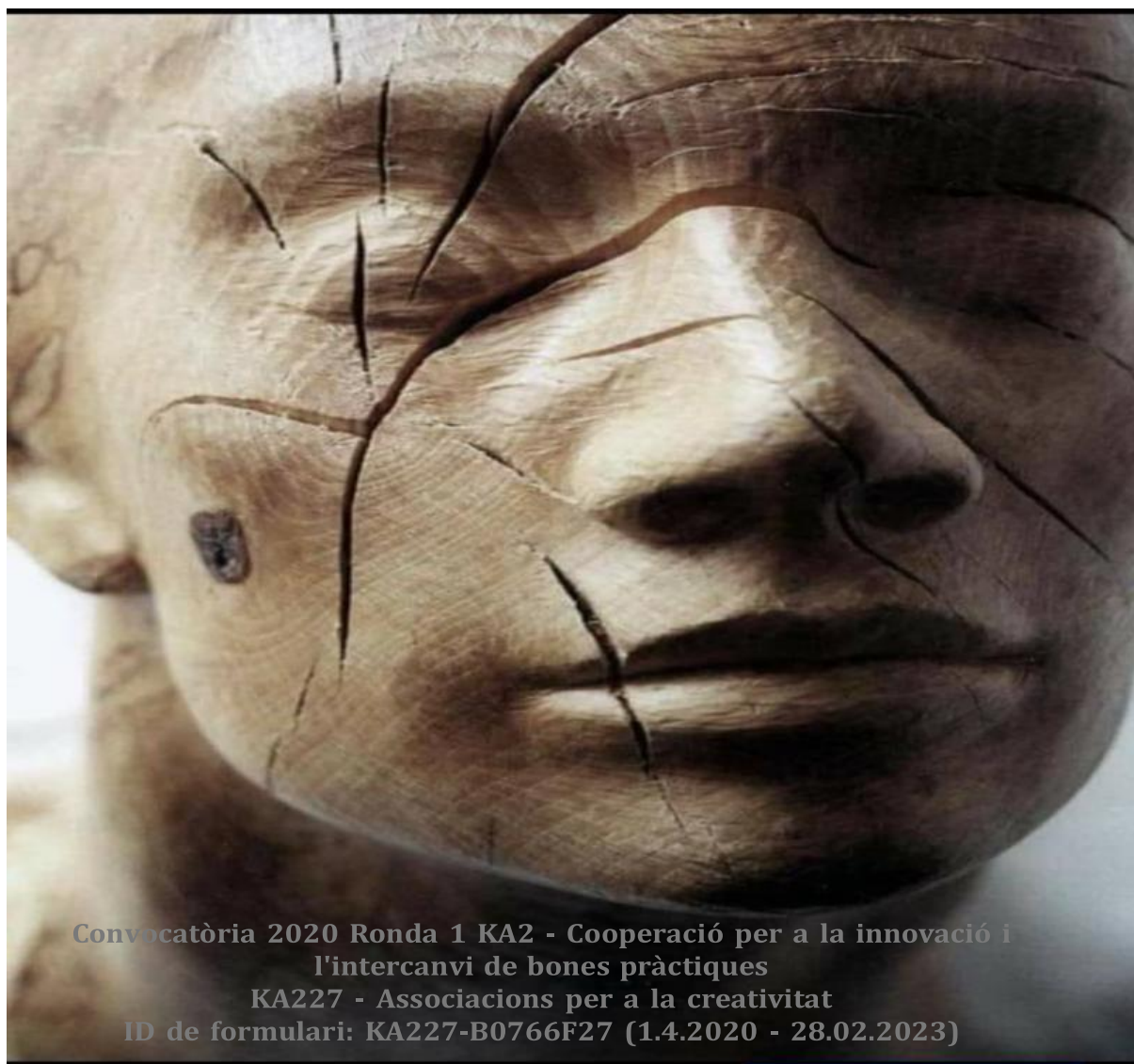
Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Art

GUIA

Com
“FORMAR EL FORMADOR”



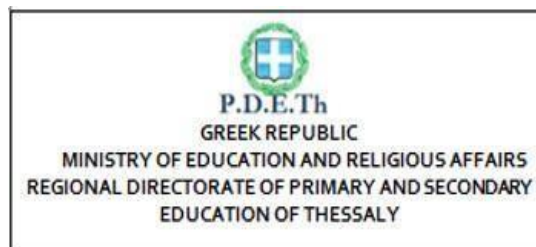
Convocatòria 2020 Ronda 1 KA2 - Cooperació per a la innovació i
l'intercanvi de bones pràctiques
KA227 - Associacions per a la creativitat
ID de formulari: KA227-B0766F27 (1.4.2020 - 28.02.2023)

TAULA DE CONTINGUTS

INTRODUCCIÓ.....	4
Els objectius generals de la Guia ABeyGA “Train the Trainer” .. Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Característiques de desenvolupament de les edats enfocades: adolescents (estudiants de secundària i preparatòria) i adults joves..... Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
CAPÍTOL 1.....	6
EDUCACIÓ A LES ARTS I EDUCACIÓ A TRAVÉS DE LES ARTS.....	6
1. EDUCACIÓ A LES ARTS.....	6
1.1. Quins són els diferents tipus d'art amb què s'involucren els joves en diversos entorns d'aprenentatge, per exemple, escoles, galeries d'art, museus, etc.?.....	6
1.2. Llista de subministraments de materials bàsics d'art	8
1.3. Objectius d'aprenentatge de l'educació a l'art i les competències desenvolupades	8
1.4. Mètodes d'ensenyament.....	9
2. EDUCACIÓ A TRAVÉS DE LES ARTS.....	10
2.1. Objectius d'aprenentatge de l'educació a través de l'art i les competències desenvolupades	10
2.2. Mètodes d'ensenyament.....	11
CAPÍTOL 2.....	14
APRENENTATGE PERMANENT EN ARTS.....	14
2. MARC GENERAL I IDENTIFICACIÓ DE L'APRENENTATGE PERMANENT A LES ARTS	14
2.1. Què és l'aprenentatge al llarg de la vida a les arts?.....	15
2.2. Quins són els beneficis de LLLA?	16
2.3. PLLA en un món canviant	17
CAPÍTOL 3.....	20
ASSOCIACIONS ACTIVES ENTRE ESCOLES I ORGANITZACIONS ARTÍSTIQUES I ENTRE PROFESSORS, ARTISTES I LA COMUNITAT.....	20
3. L'ART COM A MITJÀ DE COL·LABORACIÓ.....	20
3.1. Objectiu d'una associació activa	21
3.2. Factors clau per a una associació reeixida	21
3.2.a. Creant	21
3.2.b. Presentar Produir.....	21
3.2.c. Responent	21

3.2.d.Connectant.....	21
3.3. Tipus d'associació activa.....	22
3.3.a. educació artística formal	22
3.3.b Educació artística informal	22
3.4. Associacions basades en les arts	23
3.5. Consideracions clau per a una associació reeixida.....	24
3.6. Conclusions	25
CAPÍTOL 4.....	26
FORMES DE COL·LABORACIÓ.....	26
4.1. Vies de col·laboració a l'àmbit escolar de l'educació secundària i l'educació d'adults	26
Col·laboració multiprofessional en educació artística	27
4.1.a. Impacte (Competències personals i professionals)	27
4.1.b. Impacte (Inclusió Escolar i Social de joves amb SEND).....	28
4.2. Formes de col·laboració als tallers d'art.....	29
4.2.a. Impacte (Competències personals i professionals)	29
4.2.b. Impacte (Inclusió Escolar i Social de joves amb SEND).....	29
4.3. Vies de col·laboració als centres juvenils i als centres d'art	30
4.3.a. Impacte (Competències personals i professionals)	30
4.3.b. Impacte (Inclusió Escolar i Social de joves amb SEND).....	30
4.4. Vies de col·laboració als museus	30
4.4.a. Impacte (Competències personals i professionals)	31
4.4.b. Impacte (Inclusió Escolar i Social de joves amb SEND).....	31
4.5. Formes de col·laboració a Galeries.....	32
4.5.a. Impacte (Competències personals i professionals)	32
CAPÍTOL 5.....	35
ACCESSIBILITAT PER A TOTS	35
5.1. Marc legal i regulatori en accessibilitat	35
5.2. Inclusió vs Integració	36
5.3. Accessibilitat.....	37
5.3.a. Disseny Universal (DU).....	37
5.3.b. UDL (Disseny d'Aprenentatge Universal)	38
5.3.c. Factors a tenir en compte: Arquitectura, Mobilitat i Disseny	39
5.3.d. camp digital.....	41
5.3.e. Els sentits	42
5.3.f. Diversitat Intel·lectual	45
5.3.g Economia	46
CAPÍTOL 6.....	48

RESPONSABILITAT COMPARTIDA PER A LA PLANIFICACIÓ, IMPLEMENTACIÓ, AVALUACIÓ I AVALUACIÓ.....	48
6.1. Introducció	48
6.2. Tres paradoxes	49
6.3. Dos exemples	50
annex	54
CAPÍTOL 7.....	56
ESTRATÈGIES DETALLADES PER AVALUAR, MONITOREAR, AVALUAR I INFORMAR	56
7. AVALUACIÓ DE L'ART	57
7.1. Avaluació vs Avaluació	57
7.2. Avaluació en Educació Artística.....	58
7.3. Què cal avaluar?.....	59
7.4. Avaluador o avaluadors?.....	60
7.5. Tipus d'avaluació	61
7.5.a. Avaluació de diagnòstic	61
7.5.b. Avaluació formativa.....	63
7.6. Mètodes i estratègia d'avaluació	67
7.6.a. Avaluació de la cartera	67
7.6.b. Pla d'estudis.....	69
7.6.c. Rúbrica	71
CAPÍTOL 8.....	74
OPORTUNITATS PER A ACTUACIONS PÚBLIQUES, EXPOSICIONS I PRESENTACIONS	74
8. MARC GENERAL: FUNCIONS, EXPOSICIONS I PRESENTACIONS.....	74
8.1. Museus i galeries.....	75
8.2. Tallers d'Art a Centres d'Exposicions	77
8.3. Presentacions escolars.....	81
8.4. Exposicions online & Plataformes Nacionals o Internacionals (Exposicions Digitals – Virtuals)	82



INTRODUCCIÓ

→COMPLETAT PER REGIONAL DIRECTORATE FOR EDUCATION OF THESSALY

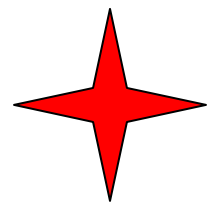
Els objectius generals de la Guia ABeyGA “Forma el formador”.

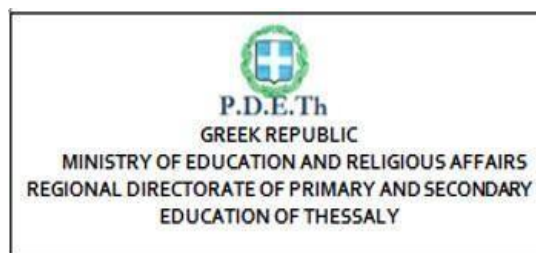
- ✚ Dissenyar, oferir i avaluar diferents activitats/enfocaments/mètodes per a les creacions artístiques, inclou algunes formes alternatives i innovadores de crear art o de participar-hi.
- ✚ Per involucrar tots els sentits.
- ✚ Utilitzar no només el context escolar, sinó també els tallers d'art i tots els entorns culturals, com ara museus, centres culturals, galeries, organitzacions de treball social, organitzacions juvenil, etc.
- ✚ Donar suport als professors d'art, educadors, formadors de joves o treballadors juvenils en el seu procés d'organitzar activitats artístiques a l'entorn formal i no formal, així com a joves estudiants (especialment amb SEND) added les seves habilitats i fomentant -ne ahora desenvolupament escolar i social. inclusió.
- ✚ Fomentar el desenvolupament personal i professional dels formadors per respondre amb més eficàcia a les exigencies del seu rol social, com a parells, docents i professionals.
- ✚ Desenvolupar les habilitats d'aprenentatge i l'apoderament de les habilitats socioemocionals, d'expressió i de creativitat dels joves (especialment amb SEND) per ser inclosos en el seu entorn social i cultural.

Característiques de desenvolupament de les edats enfocades: adolescents (estudiants de secundària i preparatòria) i adult joves.

Els estudiants d'aquestes edats poden ser considerats tant adolescents que triguen com adults joves (Skipper, 2005). Poden ser capaces de reflexionar críticament sobre les pròpies creences, a més de reflexionar críticament sobre els valors dels altres. Com ho esmenta Mezirow (2000) “Al principi de l'edat adult, els individus tenen un “marc de referència” particular des del qual s'entenen ells mateixos i la seva relació amb el món”. Per aquesta raó, els mentors han de treballar inicialment amb el significat inicial dels adolescents, fent un balance, i després desafiar-los en el moment adequat amb una resposta adequada, sent solidaris amb el pas evolutiu o el canvi transformacional dels Teenagers , provocat pel desafiament. (Kroger, 2004, pàg. 188). De fet, el propòsit central de l'educació artística en un estudi universitari sembla promoure el desenvolupament personal (Bekkala, 1999; Madge & Weinbeger, 1973).

D'altra banda, els adults semblen més capaces de reconsiderar les seves creences i suposicions personals si tenen un lloc per ser autorreflexius, pensar críticament i tenir un diàleg amb altres persones de confiança. Una resposta imaginativa que reflecteix l'aprenentatge transformador adult s'expressa amb més freqüència a través del llenguatge. , però també pot presentar-se com a experiències de moviment, color, textura, estètica o cinestèsica per a les quals el llenguatge és innecessari (Merizow, 2000).





CAPÍTOL 1

EDUCACIÓ EN ARTS I EDUCACIÓ A TRAVÉS DE LES ARTS

→COMPLETAT PER THE REGIONAL DIRECTORATE FOR EDUCATION OF THESSALY

1. EDUCACIÓ EN ARTS

1.1. Quins són els diferents tipus d'art amb què s'involucren els joves en diversos entorns d'aprenentatge, per exemple, escoles, galeries d'art, museus, etc.?

Els tipus d'arts següents són educats en sistemes escolars públics de manera formal o no formal o informal, així com a museus i tallers d'art.

Dibuix: Dibuixar és un mitjà per fer una imatge utilitzant qualsevol d'una àmplia varietat d'eines i tècniques. Les eines comunes són llapis de grafit, ploma i tinta, pinzells entintats, llapis de colors de cera, llapis de colors, carbonets, pastissos i marcadors. També s'utilitzen eines digitals que poden simular-ne els efectes.

Pintura: El color és l'essència de la pintura com el so ho és de la música. El color és molt subjectiu, però té efectes psicològics observables, encara que poden diferir d'una cultura a una altra. El negre està associat amb el dol a Occident, però en altres llocs el blanc ho pot estar. Els pintors moderns han ampliat considerablement la pràctica per incloure, per exemple, el collage. El collage no és pintura en sentit estricte, ja que inclou altres materials. Alguns pintors moderns incorporen diferents materials com ara sorra, ciment, palla, fusta o flocs de cabell per a la textura de les seves obres d'art.

Ceràmica: L'art ceràmic és l'art fet de materials ceràmics (inclosa l'argila), que pot prendre formes com a ceràmica, rajoles, figuretes, escultures i vaixelles. Mentre alguns productes ceràmics es consideren belles arts, alguns es consideren objectes decoratius, industrials o d'arts aplicades. La ceràmica també es pot considerar artefacte en arqueologia.

Fotografia: La fotografia com a forma d'art es refereix a les fotografies que es creen d'acord amb la visió creativa del fotògraf.

Arquitectura: L'arquitectura és art i ciència de dissenyar edificis i estructures. Una definició més àmplia inclouria el disseny de l'entorn construït, des del nivell macro de planificació urbana, disseny urbà i arquitectura paisatgista fins al nivell micro de creació de mobles. En general, el disseny arquitectònic ha d'abordar tant la viabilitat com el cost per al constructor, així com la funció i estètica per a l'usuari.

Escultura: L'escultura és la branca de les arts visuals que opera en tres dimensions. És una de les arts plàstiques. Els processos escultòrics duradors utilitzaven originalment el tallat (l'eliminació de material) i el modelatge (l'addició de material, com a argila), en pedra, metall, ceràmica, fusta i altres materials; però des del modernisme, els canvis en el procés escultòric van portar a una llibertat gairebé total de materials i processos. Es pot treballar una àmplia varietat de materials per remoció, com tallat, acoblat per soldadura o modelatge, o modelat o fos.

Artesania: L'artesanía com a auto expressió és un model pedagògic que combina l'educació artesanal i l'educació artística. Es basa en els conceptes d'un procés artesanal holístic (Pöllänen, 2009) i l'auto expressió en el sentit de l'expressió de l'interior d'un mateix en paraules, música, pintura, etc. (veure Green, 2007). Aquest tipus d'artesanía és un acte d'expressió no només a través de la producció d'articles artesanals, sinó que, sobretot, és l'auto expressió mitjançant la demostració de les habilitats pròpies, coneixements, pensaments, experiències, percepcions i emocions (Karppinen, 2008). Recolza la capacitat d'expressar creativament un aspecte innat de la psique d'un (McWilliam i Dawson 2008).

Gravat: El gravat es tracta de la creació d'obres d'art per impressió, normalment a paper, però també a tela, fusta, metall i altres superfícies, usant una tècnica processada a mà (gravat tradicional) en lloc d'usar una màquina electrònica (una impressora) com en el cas del gravat digital.

Disseny: Un disseny és un pla o especificació per a la construcció d'un objecte o sistema o per a la implementació d'una activitat o procés. El procés de creació d'un disseny pot ser breu (un esbós ràpid) o llarg i complicat, fet que implica una considerable investigació, negociació, reflexió, modelatge, ajustament interactiu i redissenyi.

Vídeo: El vídeo és un mitjà electrònic per a l'enregistrament, copiar, reproduir, transmissió, i visualització del moviment com a mitjà de comunicació visual. L'ús de tècniques digitals per crear vídeos ha creat el vídeo digital. Posteriorment, el vídeo digital va ser capaç d'oferir més qualitat i, finalment, un cost molt menor que la tecnologia analògica anterior.

Realització de pel·lícules: cinema (o producció cinematogràfica) és el procés pel qual una pel·lícula està feta.

1.2. Llista de subministraments de materials bàsics d'art

Paper: Molt paper: de totes les mides, de totes les formes, de tots els tipus (carbons, paper d'aquarel·la, paper de fotocòpia, paper periòdic, paper mural i/o fins i tot paper d'estrassa).

Llapis: Llapis bonics grans i gruixuts per a mans petites i llapis més petits per a estudiants "grans".

Llapis de color: Com més brillants siguin els llapis, millor.

Marcadors: (Rentables si és possible)

Material de modelatge: Això pot ser argila, o fins i tot pegote casolà, qualsevol cosa que es pugui formar.

Guix i oli: Pastissos: els pastissos de guix s'han de reservar per a estudiants grans, mentre que els pastissos a l'oli es poden introduir als més joves.

Tisores: Proporcionar tisores de seguretat i assistència d'adults per als estudiants de SEND.

Cola: Un pot petit de cola o fer-ne un de propi amb farina i aigua.

Pinzells: Pintures a l'aigua (tempera o aquarel·la) i pinzells des de petits (¼") fins a grans (1"). (Un consell: facilita la neteja afegint unes gotes de sabó rentaplats a les teves pintures).

Objectes trobats. Podeu fer servir botons, comptes, segells, fils, etc.

1.3. Objectius d'aprenentatge de l'educació a l'art i les competències desenvolupades

Aleshores per on comences? Comenceu per recordar que ensenyar els nens sobre l'art no es tracta només de mostrar-los com reconèixer un Van Gogh o un Picasso, es tracta de preparar les ments joves per a un futur d'experiències invaluables, relacionades amb l'art o d'un altre tipus.

Inicialment, l'Educació en l'art recolza els estudiants perquè adquireixin coneixements bàsics en diferents temes artístics, com ara les matèries abans esmentades. A més, l'educació artística es considera important per al desenvolupament de les habilitats cognitives necessàries per crear significat al món. Aquesta és una de les raons per què l'educació artística es considera una part important de l'educació dels alumnes que necessiten un suport educatiu especial (Eisner 2002).

És important esmentar que els objectius de totes les matèries d'arts són el desenvolupament d'habilitats específiques de la matèria (mètodes, materials i tècniques), habilitats genèriques (per exemple, creativitat, curiositat, imaginació, iniciativa, pensament crític, habilitats per resoldre problemes i comunicació) i habilitats personals (autoconfiança i identitat). Per exemple, els objectius de les manualitats són conscienciar els alumnes de la relació entre la part i el tot, així com desenvolupar la seva capacitat per resoldre problemes i fer front a les tasques diàries. A més, el pla d'estudis d'artesanía destaca el procés d'artesanía que funciona des d'una idea inicial mitjançant eleccions, consideracions i producció fins al producte artesanal final (Agència Nacional per a l'Educació 2018).

En la mateixa línia, un altre objectiu de l'educació artística és descobrir diferents maneres d'expressar emocions oferint una forma alternativa (no lingüística) d'autoexpressió. Com va dir Picasso P. “Tot nen és un artista; el repte és continuar sent artista fins i tot d'adult” (1881-1973). A més, l'educació artística fomenta una varietat d'habilitats principalment entre els alumnes amb discapacitats, com promoure'n el desenvolupament social, cognitiu i comunicatiu, promoure les habilitats motores i fomentar el compromís i la col·laboració (Crockett, Berry i Anderson 2015; Allahverdiyev, Yucesoy i Baglama 2017).).

L'educació en les arts pretén que els alumnes descobreixin diferents materials i eines per fer obres creatives i coneguin referents artístics de diferents camps, adquireixin diferents destreses manuals i afavoreixin el desenvolupament integral de la persona, fomentant un esperit creatiu que s'alliberi d'estàndards establerts; també per fomentar la inventiva, ja que l'art involucra els infants en un procés que ajuda al desenvolupament de l'autoestima, l'autodisciplina, la cooperació i l'automotivació.

Finalment, l'objectiu del cultiu de l'empatia pretén que els alumnes siguin capaços de pensar i comprendre els sentiments i les emocions d'altres creadors i sobretot d'un artista. Participar en activitats artístiques ajuda els infants a obtenir les eines necessàries per comprendre l'experiència humana, adaptar-se i respectar les maneres de treballar i pensar dels altres, desenvolupar habilitats creatives per resoldre problemes i comunicar pensaments i idees de diverses maneres. Mentre que l'art ajuda els nens a comprendre altres matèries amb molta més claredat, des de les matemàtiques i les ciències fins al llenguatge, les arts i la geografia, donant suport així a la interdisciplinarietat, les associacions d'art animen els joves a conèixer i descobrir l'art amb tallers diferents.

1.4. Mètodes d'ensenyament

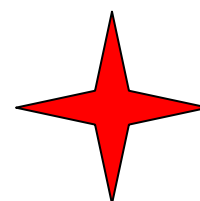
Fer connexions a través del dibuix: El dibuix no només proporciona la base per a altres activitats creatives, com ara la pintura, l'escultura i el gravat, sinó que també proporciona un enllaç directe amb la lectura, l'escriptura i especialment les matemàtiques (per exemple, la connexió entre el dibuix i les formes i mesures geomètriques). El dibuix és la forma d'art més accessible que existeix, ja que tot el que necessita és un llapis i un full de paper.

Canviant l'error: Una de les lliçons més importants que els formadors poden ensenyar als alumnes és que, en la majoria dels casos, un error no és un error, és un felix accident. Podeu il·lustrar aquesta idea en una sessió de creació d'art sense esborrany durant la qual s'anima els estudiants a canviar un "error" en una altra cosa. Per exemple, els formadors poden motivar els estudiants d'art a convertir un vaixell en un peix lluna o convertir un lleó en un arbust de gerds.

Formes de comunicació no verbal (estudiants amb SEND): Els resultats han demostrat que els diversos mitjans d'expressió que ofereixen les arts són beneficiosos per als alumnes amb Discapacitat Intel·lectual (DI) ja que els ofereixen formes no verbals de comunicació significatives i adequades. En inspirar els alumnes a fer preguntes i prendre les pròpies decisions, l'educació artística també millora les seves habilitats comunicatives, independència i confiança en si mateixos. Posa èmfasi en el procés creatiu i atorga un gran valor a les idees dels alumnes, per la qual cosa cultiva habilitats genèriques com el pensament flexible i la resolució de problemes. Un estudi de Ho (2010) mostra els beneficis socials de l'educació artística en demostrar com un projecte d'art va permetre als alumnes amb DI trencar les barreres socials i formar amistats amb alumnes sense DI. Altres estudis han trobat connexions beneficioses mútues similars entre l'educació artística i el procés d'inclusió (per exemple Ferm Almqvist i Christophersen 2017).

Organització d'activitats: Les activitats relacionades amb les arts en l'educació s'han d'organitzar de manera que les regles es proporcionin com a suggeriments dels educadors, els estudiants s'expressin lliurement, la informació, les tendències, els materials es proporcionen en un grau satisfactori i en un entorn Atractiu aprenentatge, la participació de qualitat dels estudiants a fomentar.

Altres estratègies estan relacionades amb la formació basada en projectes, tallers pràctics, col·laboracions en projectes externs (del departament d'educació), LabArt on els professionals poden treballar amb els alumnes, col·laboració amb organitzacions, treball extern fora de l'aula, participació a concursos (FAD, museus , etc.



2. EDUCACIÓ A TRAVÉS DE LES ARTS

2.1. Objectius d'aprenentatge de l'educació a través de l'art i les competències desenvolupades

Un objectiu essencial de l'educació a través de l'art és la combinació d'art i d'educació. En aquesta línia, Howard Cannatella (2007), filòsof de l'educació artística, diu: "Herbert Read resumeix la seva educació a través de l'art i anota: "El que tinc a la meva ment és una

combinació de dos conceptes, per tant quan parlo d'art em refereixo a un procés educatiu, un procés de formació; i quan parlo d'educació em refereixo a un procés artístic, un procés d'auto creació” (Read, 1966).

Un altre objectiu és la totalitat. Segons Read (1947) “la presència de l'art a l'educació proporciona una vàlvula de seguretat que el seu espai corb formava part de la simetria a l'educació, el sagnat de la mateixa; perquè l'educació sense art estaria basada en un únic tipus d'ésser humà”. L'ensenyament de la cultura visual es tracta de fer que els estudiants vegin les arts visuals d'una manera que entenguin els seus significats, els propòsits, les relacions i les influències (Freedman 2003: 11).

L'educació a través de l'art apunta també a la interdisciplinarietat. Els cursos d'art cercaven millorar les habilitats lingüístiques dels alumnes (en seminaris d'idiomes) i ampliar els coneixements sobre estudis culturals i històrics a través de les arts visuals (Marosi, R., 2021).

Finalment, l'educació a través de l'art recolza el cultiu i el desenvolupament d'habilitats, com ara el pensament crític, el cultiu d'habilitats lingüístiques i l'expansió del coneixement. Per tant, en dur tasques basades en arts visuals a l'aula, es poden desenvolupar les habilitats cognitives dels estudiants i, finalment, aquest mètode podria contribuir a una autoexpressió exitosa, inclosa la formulació de les pròpies opinions dels estudiants i la justificació del ús adequat de la gramàtica (p. ex., Per què estic usant aquest temps? Per què ambdós temps són acceptables en aquesta oració? Per què aquest temps és incorrecte aquí?).

En general, “L'ús de les arts en altres matèries permetrà ensenyar els alumnes de manera més coherent i eficaç” (Csehiova citat per Marosi, R., 2021).

2.2. Mètodes d'ensenyament

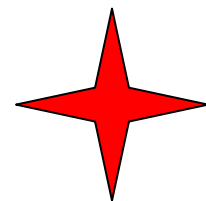
Desenvolupament del procés d'aprenentatge: Peterson suggereix que els mestres poden influir en la visió del món dels estudiants a través d'elements de comportament com “fer comparacions, veure les coses des de diferents perspectives, buscar maneres de recordar informació i recordar informació” (Peterson 2005; Baker 2013: 5). Aquests elements també són molt similars als elements de raonament d'Eutslar: "propòsit, pregunta, informació, inferència, suposició, punt de vista, conceptes i implicacions" (Eutslar 2017: 37). En una paraula, podem assenyalar que l'aprenentatge és un procés combinat i complex de memoritzar, recordar, sintetitzar, raonar i concloure. És perquè “la majoria dels instruments convencionals de funcionament cognitiu i intel·lectual tenen elements de raonament, pensament conceptual i abstracte, patrons i relacions, elements quantitius, vocabulari, recuperació i/o reconeixement visual-espacial (Baker 2013: 6).

Desenvolupar el pensament crític: “El pensament crític és el procés intel·lectualment disciplinat de conceptualitzar, aplicar, analitzar, sintetitzar i/o avaluar de manera activa i hàbil la informació recopilada o generada per l'observació, l'experiència, la reflexió, el raonament o

la comunicació, com a guia per a la creença i l'acció. ” desenvolupat a través de l'educació artística (Scriven i Paul, citats per Marosi, R., 2021). En la seva forma exemplar, es basa en valors intel·lectuals universals que transcendeixen les divisions temàtiques, com ara claredat, exactitud, precisió, consistència, rellevància, proves sòlides, bones raons, profunditat, amplitud i equitat. Pensar críticament implica tenir domini dels estàndards esmentats. En la mateixa línia, Eutsler (2017) explica que les preguntes dels docents als estudiants activen aquesta habilitat, “que després els orienta a raonar cada cop millor”. Entre aquestes preguntes -que són pròpies tant per a l'anàlisi d'una pintura com per interpretar qualsevol fase del procés d'aprenentatge d'idiomes- les següents es podrien considerar beneficioses des d'aquest punt de vista:

- Em pots donar un exemple? (Claredat; per exemple, donar un exemple d'una oració en present);
- Com podríem saber si això és cert? (Exactitud; per exemple, en l'exercici de Veritable o Fals);
- Podries ser més específic? (Precisió; per exemple, en justificar la seva elecció del temps verbal seleccionat);
- Com es relaciona això amb la pregunta? (Rellevància; per exemple, per comprendre la teoria i usar-la a la pràctica);
- Com està tenint en compte els problemes de la pregunta? (Profunditat; per exemple, quina regla en particular et fa triar el present continu?);
- Hi ha una altra manera de veure aquesta pregunta? (Amplitud; per exemple, per reconèixer que són acceptables més temps alhora o per estudiar homòfons i homògrafs);
- Això realment té sentit? (Lògica; per exemple, per comprovar l'ordre correcte de les paraules, per triar la paraula que millor s'adapti al context).

Desenvolupament cognitiu: També val la pena assenyalar que, a més de fer preguntes, “teories prominents del desenvolupament cognitiu (p. ex., Vygotsky) suggeririen a més que el pensament està [també] molt influenciat per la instrucció” (Baker 2013: 5). Per tant, donar la instrucció adequada és tan important com fer preguntes rellevants per guiar la manera de pensar dels estudiants, per exemple aprendre història a través de l'art.



Referències:

1. Allahverdiyev, M Y. Yucesoy, and B. Baglama. 2017. "An Overview of Arts Education and Reflections on Special Education." *International Journal of Educational Sciences*, 19 (2–3): 127–135. doi:10.1080/09751122.2017.1393956
2. Baker, D. (2013) "Art Integration and Cognitive Development". In *Journal for Learning through the Arts. A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities* 9(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018320.pdf>.
3. Cannatella, H. (2007). "Education through art". Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB) Annual Conference, New College Oxford, UK, 30 March-1 April, 2007. Retrieved Dec. 25, 2012, from: <http://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/canatellaeducation.pdf>.
4. Crockett, J. B., K. A. Berry, and A. Anderson. (2015). "Where are We Now?: The Research on Arts Integration and Special Education". In *Arts Integration and Special Education: An Inclusive Theory of Action for Student Engagement*, edited by A. Anderson, 157–188. New York: Routledge. doi:10.4324/9781315813158.
5. Eisner, E. W. (2002). "The Arts and the Creation of Mind". New Haven: Yale University Press.
6. Eutsler, M. L. (2017). "Developing Critical Thinking Through the Arts". Newburg, IN, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577583.pdf>
7. Ferm Almquist, C., and Christophersen, C. (2017). "Inclusive Arts Education in Two Scandinavian Primary Schools: A Phenomenological Case Study." *International Journal of Inclusive Education*. 21 (5): 463–474. doi:10.1080/13603116.2016.1218954.
8. Freedman, K. (2003). "Recent shifts in US art education". In Addison, Nicholas and Burgess, Lesley (eds.). *Issues in Art and Design Teaching*. Routledge Falmer, Oxon, pp. 8-18
9. Ho, K. 2010. "Mural Painting as Inclusive Art Learning Experience." *Teaching Artist Journal*, 8 (2) 67–76. doi:10.1080/15411791003618514.
10. Marosi, R. (2021). "Developing cognitive and language skills through visual arts". *Opus et Education*. 8 (1) opuseteducatio.hu
11. Peterson, R. (2005). "Crossing bridges that connect the arts, cognitive development, and the brain". In *Journal for Learning through the Arts: A research journal on arts integration in schools and communities*. 1(1), pp. 13-42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095284.pdf>.
12. Pöllänen, S., (2011). "Beyond craft and art: A pedagogical model for craft as self-expression" *International Journal of Education through Art*. Vol.7. N. 2 © 2011 Intellect Ltd Article. English language. doi: 10.1386/eta.7.2.111_1.
13. Read, H. (1947). "The innocent eye". NY, USA: Henry Holt and Company Publishing. (p.92).
14. Read, H. (1966). "The redemption of the robot, my encounter with education through art". NY, USA: Trident Publishing. (p. 116).
15. Sjöqvist, A., Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S. (2020). "The arts: a precious part of special education? How principals value and organize arts education in compulsory school for pupils with intellectual disability in Sweden". *European Journal of Special Needs Education*, <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1764809>.
16. Smith, J., (2019), "Curriculum, assessment and pedagogy: How these three dimensions are enriching visual arts education for ethnically diverse students in New Zealand Secondary Schools". *Journal of Education and Culture Studies*. Vol. 3, No. 3, www.scholink.org/ojs/index.php/jecs.
17. Symeonidou, S., (2018), "Disability, the arts and the curriculum: Is there common ground?". *European Journal of Special Needs Education*. Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/rejs20>, Taylor & Francis Group
18. Vygotsky, L. (1978). "Interaction between Learning and Development". In *Mind in Society*. Cambridge, pp. 79-91. Cambridge MA: Harvard University Press).
19. www.esresidencia.org, <https://www.acvic.org/ca/art-i-escola>, <http://www.saladartjove.cat/> <https://triaeducativa.gencat.cat/ca/artistics/>



**Escola d'Art
d'Olot**

CAPÍTOL 2

APRENTATGE PERMANENT EN ARTS

→ REALITZAT PER L'ESCOLA D'ART D'OLOT

*En una època de canvis dràstics, són els alumnes els qui hereten el futur.
Els erudits generalment es troben equipats
Per viure en un món que ja no existeix.*

Eric Hoffer “Reflexions sobre la condició humana” (1973)

2. MARC GENERAL I IDENTIFICACIÓ DE L'APRENTATGE PERMANENT A LES ARTS

Tant l'art com l'educació són camps amb cares i presents en molts contextos. Si només pensem en l'educació com una cosa que passa dins de les escoles i universitats, o només pensem en l'art com una cosa que trobem dins dels museus o als tallers dels artistes, la imatge resultant de l'aprenentatge permanent a les arts (LLLA) i tot el que podria implicar serà ser pobre, limitat i, sobretot, irreal. On considerariem, si no, la visita guiada a una exposició, la classe nocturna de ceràmica per a adults o la lliçó de matemàtiques amb mosaics islàmics, per exemple? O el tutorial en línia d'un individu que ens ensenya una nova tècnica?

Sempre que prenem en consideració qualsevol coneixement o habilitat que transfereix experiència on l'art i les qüestions artístiques juguen un paper important, ens adonem que tots dos camps (educació i art) es poden trobar fructíferament en qualsevol moment i lloc de les nostres vides.

Aquest capítol intenta oferir una visió resumida però multidimensional de LLLA, on es té en compte la seva gran diversitat d'agents i contextos. Aquesta mirada global també intentarà

abordar les transformacions en curs, provocades principalment pels canvis recents i no tan recents al món de la comunicació: les tecnologies digitals, internet i les xarxes socials. Una cobertura exhaustiva del tema està més enllà de l'abast d'aquesta guia, però esperem proporcionar un instrument per a tota mena de formadors per ajudar-los a contextualitzar la feina, contribuint d'alguna manera a millorar l'eficàcia.

2.1. Què és l'aprenentatge al llarg de la vida a les arts?

Podem abordar el concepte de Long Life Learning (LLL) (Aprenentatge al llarg de la vida) segons HB Long (1983) des de la idea que l'aprenentatge és un procés personal intern, fins i tot una necessitat bàsica que l'ésser humà desenvolupa al llarg de la vida. Aquest procés o habilitat es desenvolupa per tal de fer front al nostre entorn, adaptar-se i sobreviure. La LLL és un sistema que es desenvolupa durant tota la vida de l'individu, des que neix fins que mor, per això es genera des de totes les formes possibles d'aprenentatge (Lackey, 1994), i des de diferents nivells i situacions vitals.

Per tant, podem entendre que el LLL es produeix durant tota la vida d'una persona, i per diverses raons i necessitats, com la capacitat de supervivència, l'adaptació al medi, el tracte amb el context que l'envolta, el desenvolupament social i cultural, la millora de les competències professionals i situació econòmica i creixement o interessos personals.

Països que formen part de l'OCDE¹(2011) identifiquen tres categories o formes d'aprenentatge que ens ajuden a comprendre millor i donar valor a les situacions d'aprenentatge més enllà de l'educació formal i acadèmica. Aquesta organització els defineix de la manera següent:

- Educació formal: sempre estructurada i organitzada, i amb objectius d'aprenentatge explícits implícits. L'objectiu d'aquest tipus d'educació és millorar els coneixements, les habilitats i les destreses. Es desenvolupa en un entorn educatiu o professional, que desenvolupa continguts curriculars i del que s'obtenen títols i reconeixements oficials.
- Educació no formal: també està motivada per les intencions de l'educand, i té lloc en activitats organitzades, centres de formació, institucions, museus; i els podem trobar en forma de cursos, seminaris, tallers, conferències generalment impartides per experts en un tema específic.
- Educació informal: Es refereix a tota la formació que rebem del nostre entorn de manera no intencionada. Aquests són els aprenentatges que obtenim de les persones o els recursos que ens envolten. Aprenem de l'experiència, ja que estem exposats a noves situacions pel fet de viure.

¹Organització per a la Cooperació Econòmica i el Desenvolupament

LLL implica les tres categories, però tal com s'entén en el nostre context, la majoria seria part de l'educació no formal, permetent a les persones aprendre continguts, habilitats i competències d'una manera específica i fora de l'educació formal. Com diu Lipovetsky, inclou propostes de lleure cultural, activitats fora de l'horari escolar, activitats en família i participació directa dels agents de creació cultural (Lipovetsky, 2017).

L'aprenentatge al llarg de la vida a les arts (o a través de les arts) es desenvolupa en diferents contextos i diversos formats, i permet a l'individu adquirir coneixements relacionats amb el camp artístic, a partir de diferents sortides i amb múltiples formats. Qualsevol pot ser formador o aprenent a qualsevol edat i per moltes raons diferents.

Els aprenents més habituals són, entre d'altres: nens o joves, amb afició per l'art, que assisteixen a una escola, acadèmia o taller d'arts i d'oficis no oficials; estudiants d'art que vulguin especialitzar-se en tècniques específiques, ampliar-ne o complementar-ne la formació artística formal; persones amb interessos culturals i artístics generals a qui agrada veure el món des d'altres perspectives; professionals de l'art que vulguin millorar o actualitzar professionalment; mestres i professors interessats en l'art com a mitjà d'aprenentatge d'altres matèries; i un llarg etcètera que va creixent fins a assolir alts nivells educatius impartits a universitats específiques per a majors de 65 anys.

I els transmissors del coneixement artístic són principalment formadors i professors, normalment especialitzats en art, però no necessàriament (de vegades l'art no és la finalitat principal, sinó un recurs didàctic); curadors d'exposicions; guies turístiques i de museus; crítics d'art i divulgadors de temes artístics als mitjans de comunicació; artistes que expliquen la seva feina; etc.

2.2. Quins són els beneficis de LLLA?

L'educació formal té com a objectiu formar professionals als diferents camps de l'art. Però què passa amb l'educació artística no formal i informal? Tradicionalment la formació relacionada amb l'art ha estat una de les més comunes en contextos no formals i informals (juntament amb l'esport o la música), essent vista fàcilment com una activitat de lleure².

² La idea de l'art com a afició ha portat certes inquietuds al món de l'art elevat: per una banda, hi ha el prejudici que els formadors de lleure, guies de museus, etc. estan menys qualificats que els veritables artistes i professionals. D'altra banda, la democratització de la formació artística i la seva presència creixent en contextos de tipus hobby ha estat vista com una amenaça per a la formació artística formal, tement que pugui buidar les escoles d'art oficials i devaluar la idea general d'art dins de la societat. Altres autors no hi estan d'acord, argumentant que la formació artística no formal pot motivar els nous estudiants que finalment poden triar una carrera a les arts. Lara M. Lackey suggereix que cal repensar la relació entre art, educació i treball, empoderant les persones,

Però molts autors també destaquen els beneficis valuosos de LLLA més enllà d'aquesta concepció d'un passatemps o una activitat d'oci que omple el temps. Aquests beneficis operen a tots els nivells (personal, social i cultural).

Fer art és una forta eina per a la realització personal, perquè implica el desafiament de resoldre problemes fent servir la creativitat. Quan ens enfrontem a una tasca artística hem de prendre decisions, seguir procediments, experimentar coses noves, millorar les nostres habilitats, comunicar-nos amb els altres i comprovar-ne els resultats. Totes aquestes habilitats es posaran en pràctica en un context lúdic en desenvolupar un treball artístic, però després es tornaran útils en moltes situacions.

Un estudi realitzat per A. Bamford (2009) demostra que els infants i joves que participen en programes d'educació artística de qualitat milloren els seus resultats acadèmics. També esdevenen més respectuosos, cooperatius, responsables, tolerants i creatius. Això té un efecte positiu en el seu benestar i salut, reforçant també el seu compromís comunitari i el diàleg i la comunicació amb altres cultures.

No importa si estem creant alguna cosa o apropant-nos a les creacions dels altres, estarem bregant amb l'auto expressió i les emocions, connectant així amb nosaltres mateixos o amb altres persones. A més, quan creguem sentim la satisfacció de poder fer alguna cosa especial, i quan admirem les obres dels artistes gaudim del plaer estètic, amb un impacte positiu a l'ànima i la ment.

Però l'art també tracta de valors i de pensament crític, cosa que el fa útil per reforçar la tolerància i la participació democràtica. Això és el que el converteix en un mitjà per a la participació de la comunitat. L'expressió cultural i artística facilita la integració social i millora l'autoestima, oferint horitzons nous a persones en risc d'exclusió (Lipovetsky 2017), i l'educació artística potencia el desenvolupament d'una consciència cultural i sentit de pertinença a una determinada cultura (Comissió Europea 2016) .

L'accés a la cultura és un dret en si mateix, per la qual cosa l'educació artística ha de ser considerada no sols com una matèria complementària, sinó com a fi per se. L'educació artística té un gran potencial per transformar la societat, ja que permet a qualsevol ésser humà canviar punts de vista, canviar maneres de veure el món, reflexionar, compartir i generar experiències (Hernández 2017). Connectar-se amb l'art en diferents cultures i moments històrics és una manera de connectar-se amb la pròpia identitat cultural, aprendre sobre el passat i estar preparat per participar en el diàleg global.

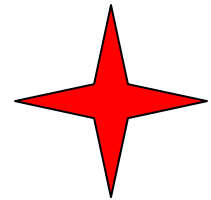
2.3. LLLA en un món canviant

Tots compartim la sensació que el món està canviant molt ràpidament. L'aprenentatge permanent s'ha tornat cada cop més comú com a mitjà d'especialització, professionalització o adaptació professional. En un context de globalització, el mercat laboral necessita persones

creatives, capaces d'innovar, treballar en equip i adaptar-se a entorns canviants i dinàmics. L'educació artística es considera una via per adquirir aquestes competències i fer front als reptes econòmics i tecnològics del segle XXI (Croses 2018). Però aquests canvis importants també estan afectant el món de l'art i l'educació.

En primer lloc, la digitalització ha portat noves maneres de crear, publicar, exhibir i consumir art, per a les quals les regles, classificacions i interpretacions tradicionals ja no són vàlides. En segon lloc, tenim accés immediat a gairebé qualsevol informació, però transferir coneixement implica poder gestionar aquest excés d'informació. I finalment, les eines per a la creació i l'exhibició pública d'obres s'han tornat accessibles i fàcils d'utilitzar. Això permet una democratització de l'art i la comunicació molt positiva per una banda, però perillosa per altra, perquè ja no cal ser expert per ser influent.

L'educació al llarg de la vida a les arts i a través de les arts pot ser, com hem vist, especialment útil per ajudar a proporcionar les claus per comprendre, adaptar-se i participar en el món canviant actual. Tot i això, ha de tenir una bona qualitat tant en termes artístics com educatius, i ser accessible per a tothom.



Referències:

1. Laal, M., Aliramaei, A., & Laal, A. (2014). *Lifelong learning and art*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 4047-4051.
2. Lackey, L. (1994). *Art, Education, Work, and Leisure: Tangles in the Lifelong Learning Network*. The Journal of Social Theory in Art Education, 14, 148-169.
3. OECD (2011). Directorate for education, Recognition of non-formal and informal learning. Organization for Economic Co-operation and Development Publishing, viewed 12/10/2021, from:<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>
4. Crosas Remon, I.(2018) *La influència de la cultura i les arts a l'educació*; CERC, Jornades Interacció 18, Diputació de Barcelona; Disponible a:https://interaccio.diba.cat/sites/interaccio.diba.cat/files/la_influencia_de_la_cultura_i_les_arts_en_leducacio.pdf
5. Lipovetsky, W. (2017). Ciutat educadora i ciutat creativa: vies per a una bona convivència. A Monogràfic Associació Internacional de Ciutats Educadors: ciutat, convivència i educació. Barcelona: Associació Internacional de Ciutats Educadors (pp. 14-19). Disponible a:<http://www.edcities.org/ca/wp-content/uploads/sites/6/2017/07/Monogràfic-Ciutat-Convivència-i-Educació.pdf>
6. Comissió Europea (2016). *Cultural Awareness and Expression Handbook*, European Agenda for Culture, Work Plans for Culture 2015-2018/2011-2014. Luxembourg: Publication office of the European Union. Disponible a: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6066c082-e68a-11e5-8a50-01aa75ed71a1/language-en>
7. Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación* (1a ed.). Barcelona: Octaedro.
8. Hernández, F. (2017). *Hibridar i transformar l'educació a través de les arts*; Conferència impartida a Jornades Educació artística i municipi, XXVI Fòrum Local d'Educació. Diputació de Barcelona, Barcelona.
9. Sinker, R. (2006) *To what extent is the internet an appropriate medium for learning through and about contemporary visual art? A case study of the digital art resource for education (DARE) project*. PhD thesis, Middlesex University. [Thesis]
10. Long, HB (1983), *Adult and Continuing Education: Responding to Change*, Teachers College Press, New York.



CAPÍTOL 3

ASSOCIACIONS ACTIVES ENTRE ESCOLES I ORGANITZACIONS ARTÍSTIQUES I ENTRE PROFESSORS, ARTISTES I LA COMUNITAT

→COMPLETAT PER BLUE ROOM INNOVATION

3. L'ART COM A MITJÀ DE COL·LABORACIÓ

La pràctica artística col·laborativa involucra artistes i comunitats que treballen en estreta col·laboració, sovint durant llargs períodes de temps, per fer art. Aprofita les experiències i habilitats de cada persona que participa per donar sentit i expressió creativa a allò que és important en les seves vides.

L'art proporciona mitjans perquè les persones col·laborin i es connectin amb altres en un entorn inclusiu mentre creen, preparen i comparteixen obres d'art que uneixen les comunitats.

Una societat activa és un consorci o grup d'entitats que participen a les operacions diàries de la societat. Significa que ajuda a executar els objectius d'aquesta associació, per això estan activament involucrats i exposats a una responsabilitat il·limitada.

CONEIX DIFERENTS FORMES DE COL·LABORACIÓ

Aprèn com involucrar fortament els socis en les seves activitats

BONES PRÀCTIQUES

Aprèn i aplica diferents activitats com a exemple de bones pràctiques que involucren als socis

APRENDRE DE L'EXPERIÈNCIA

Compartir el coneixement dels altres



3.1. Objectiu d'una associació activa

Els centres educatius han de ser un punt de coneixement, aprenentatge, experimentació i creació dels camps artístics. La col·laboració amb artistes locals permet crear espais d'inclusió.

3.2. Factors clau per a una associació reeixida

3.2.a. Creant

- ✚ Concebre idees i treballs artístics.
- ✚ Organitzar, generar i desenvolupar noves idees i treballs artístics.
- ✚ Refinar i completar el treball artístic.

3.2.b. Presentar i Produir

- ✚ Seleccionar, analitzar i fer idees i treballs artístics a través de la interpretació i la presentació.
- ✚ Desenvolupar i compartir tècniques artístiques i feines d'arts visuals.
- ✚ Transmetre significat a través de la presentació.

3.2.c. Respondre

- ✚ Percebre i analitzar el treball artístic.
- ✚ Comprendre i avaluar com les arts transmeten significat
- ✚ Aplicar criteris per avaluar el treball artístic

3.2.d. Connectant

- ✚ Relacionar les idees artístiques i el treball amb el significat personal i el context extern
- ✚ Fer art sintetitzant i relacionant coneixements i experiències personals
- ✚ Aprofundir la comprensió en relacionar les idees artístiques amb el context social, històric i cultural



3.3. Tipus d'associació activa

Podem trobar diferents associacions actives entre escoles i organitzacions artístiques i entre professors, artistes i comunitat.

3.3.a. Educació artística formal

Els centres educatius han de ser un punt de coneixement, aprenentatge, experimentació i creació dels camps artístics. La col·laboració amb artistes locals permet crear espais d'inclusió.

- ✚ Artistes en residència a les escoles.
- ✚ Projectes co-creatius.
- ✚ col·laboratiu projectes escolars de servei social.

3.3.b Educació artística informal

Fora de l'àmbit escolar hi ha diferents espais on es poden desenvolupar accions artístiques de diversa índole. Tallers i/o espais per a la creació de teatre, dansa, música, art, cinema, etc.

- ✚ Museus programes educatius
- ✚ Projectes artístics amb socialparticipació.
- ✚ festivals o esdeveniments d'art públic.
- ✚ Associacions d'artistes.
- ✚ Fonaments d'art



3.4. Associacions basades en les arts

La formació d'associacions entre l'escola i la comunitat basades en les arts ha esdevingut una estratègia popular per abordar la disminució dels recursos i les oportunitats artístiques per als estudiants. Els programes més reeixits tendeixen a adoptar la forma d'una coalició que vincula les organitzacions culturals i els artistes amb les escoles locals amb la supervisió d'una junta que inclou funcionaris escolars i distritals, líders d'institucions i organitzacions culturals, funcionaris governamentals, filantrops i investigadors.

En general, aquestes associacions també es basen en organitzacions troncal local, que construeixen relacions entre diverses parts interessades, coordinen els seus esforços i serveixen com a centre per a l'intercanvi d'informació i la planificació estratègica.

Aquestes iniciatives varien al seu abast i utilitzen una àmplia gamma d'estratègies, una de les quals és la coordinació d'aliances. Altres components importants inclouen el mesurament de dades, els esforços de divulgació per generar suport comunitari i la defensa d'un finançament públic més gran, tot això contribueix a ofertes com:

Oportunitats de desenvolupament professional per a instructors d'arts, així com desenvolupament professional d'integració de les arts per a mestres d'aula

- ✚ residències docents-artistes
- ✚ Excursions a institucions artístiques
- ✚ Esdeveniments d'arts escèniques a l'escola
- ✚ Programes d'art després de l'escola i
- ✚ Subvencions a escoles i instructors d'art a l'aula per millorar l'educació artística.

L'efecte d'aquesta programació pot ser poderós en àrees plenes d'escassetat de recursos i inequitats. Els socis no només treballen directament amb educadors escolars, equipant-los per oferir instrucció artística d'alta qualitat, sinó que també s'involucren amb organitzacions artístiques i artistes per oferir complements enriquidors per al pla d'estudis escolar. Per exemple, aquestes associacions poden brindar als estudiants l'oportunitat de visitar un museu d'art de classe mundial, veure un espectacle de teatre o dansa en viu o aprendre sobre música d'un músic clàssic capacitat.

Diverses d'aquestes associacions també han creat sistemes sofisticats de recopilació de dades per ajudar a identificar els recursos i necessitats locals (Bowen, DH i Kisida, B., 2017).

Fora de l'àmbit escolar hi ha diferents espais on es poden desenvolupar accions artístiques de diversa índole.

- ✚ Tallers i/o espais per a la creació de teatre, dansa, música, art, cinema, etc.

- ✚ Museus, programes educatius
- ✚ Projectes artístics amb participació social
- ✚ Festivals o esdeveniments d'art públic. Associacions d'artistes Fundacions d'Art FAD
- ✚ Centres de producció artística Faber.



3.5. Consideracions clau per a una associació reeixida

Si bé cada associació escola-comunitat i basada en les arts té les seves pròpies metes i estratègies úniques, les associacions reeixides també comparteixen algunes estratègies clau:

Assegura una àmplia acceptació i suport. A més d'arribar a funcionaris d'educació i organitzacions artístiques, les associacions amb èxit tendeixen a involucrar una varietat de parts interessades locals, inclosos funcionaris governamentals, líders empresarials, activistes comunitaris i filantrops. Assegurar fons per als recursos d'educació artística ha estat un desafiament crònic per a les escoles, particularment per a aquelles que atenen poblacions estudiantils històricament desateses. Tot i això, el creixement saludable de les associacions a diverses ciutats suggereix que les comunitats estan ansioses per brindar-los als estudiants oportunitats d'educació artística; és possible que els defensors només hagin de cercar una àmplia xarxa per trobar el suport que necessiten.

Siguis proactiu en la identificació i el tractament de possibles conflictes. El desavantatge de treballar amb múltiples socis és que és probable que tinguin interessos i necessitats diferents i potser en conflicte. Per exemple, les organitzacions artístiques sovint lluiten amb l'expectativa d'alinear els programes i els serveis amb el pla d'estudis del sistema escolar local. Aquests conflictes poden ser inevitables, però es poden minimitzar si els educadors i els professionals de les arts identifiquen les necessitats per endavant i estan disposats a continuar negociant-les amb el temps.

Designar un organisme independent per supervisar les associacions. Inicialment, les associacions d'educació artística poden prosperar gràcies a l'energia i el compromís de base dels fundadors. No obstant això, amb el temps, mantenir aquestes associacions es torna impossible si no algú assumeix la responsabilitat de coordinar entre els diversos actors, especialment en districtes escolars amb alta rotació de mestres i administradors. Sense excepció, les associacions més reeixides i duradores depenen d'una organització central, generalment una organització sense ànim de lucre,

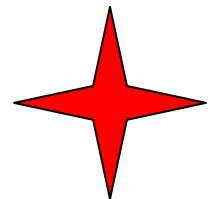
per facilitar la feina, negociar entre escoles i institucions culturals, advocar per un major finançament públic i privat i garantir que se satisfacin necessitats locals.

Buscar, compartir i analitzar dades. Les associacions més reeixides tenen l'hàbit regular d'avaluar les seves pròpies fortaleses i debilitats, mesurar-ne el progrés en relació amb objectius específics i canviar de rumb segons calgui. És possible que les organitzacions artístiques i les institucions culturals no tinguin gaire experiència en la recopilació i l'anàlisi de dades d'acompliment, i és possible que els sistemes escolars no recopilin o informin moltes dades sobre l'exercici dels estudiants a les arts. Però si pretenen identificar i abordar les desigualtats en l'accés dels estudiants a l'educació artística d'alta qualitat, aleshores tots els socis (institucions culturals, escoles, organitzacions intermediàries i altres) han d'estar disposats a cercar, compartir, analitzar i utilitzar informació fiable .

3.6. Conclusions

Les aliances actives entre escoles i organitzacions artístiques són rellevants i possibles de realitzar, però, necessiten una participació activa i ben gestionada entre docents, artistes i la comunitat per poder aplicar i tenir bones pràctiques i interaccions com les que es presenten a l'Annex A aquest llibre.

La formació d'associacions entre l'escola i la comunitat basades en les arts pot ser poderosa en àrees plenes d'escassetat de recursos i inequitats i inspiradora per a qualsevol comunitat, ja que enriqueix les experiències i idees de tots els actors participants. Tot i totes les dificultats per gestionar-los amb èxit, el seu impacte positiu a la comunitat completa va més enllà de l'esforç necessari per gestionar-los amb èxit.





CAPÍTOL 4

FORMES DE COL·LABORACIÓ

→COMPLETAT PER OPEN UP

4.1. Vies de col·laboració a l'àmbit escolar de l'educació secundària i l'educació d'adults

La col·laboració a l'aula entre alumnes d'educació secundària o educació d'adults es pot aconseguir de moltes maneres. Especialment per a l'Educació Secundària Superior i l'Educació d'Adults, hi ha moltes maneres comunes que podrien aplicar-se en ambdues categories i promoure la cooperació entre els alumnes.

Una manera d'aconseguir la col·laboració entre els estudiants és establir procediments i expectatives per al treball col·laboratiu. Si els estudiants són nous en la col·laboració, els mestres podrien començar simplement demanant-los que treballin amb un company. Quan aconseguixin això, els mestres podrien moure'ls a grups petits i establir una meta per al grup.

Assignar els estudiants a treballar en una varietat d'equips és una de les formes més fàcils de promoure la col·laboració entre els estudiants.

A més, els estudiants podrien treballar en projectes col·laboratius en una gran varietat d'escales. Per exemple, parelles de dos estudiants podrien treballar en un dibuix col·laboratiu ja sigui de forma tradicional o usant ordinadors i Noves Tecnologies.

La col·laboració entre els estudiants es podria imposar canviant els seients dels estudiants diverses vegades per període de qualificació.

A més, els estudiants podrien treballar en tasques més complexes com dissenyar un carnestoltes complet basat en artistes o crear un museu viu o crear art amb materials no convencionals.

A més, els mestres podrien ajudar els estudiants a desenvolupar la propietat dels projectes grupals fent-los preguntes obertes, ajudant-los a fer investigacions rellevants o trobar recursos i desenvolupar el pensament crític. Els professors també podrien fomentar la col·laboració entre els estudiants fora del treball en grup fent que els estudiants usin la tècnica de l'entrevista, fent que els estudiants comentin als blocs dels altres sobre el treball en procés, usant passejades per la galeria per ajudar-los a construir idees durant el temps de treball, construint conscientment habilitats de comunicació dels estudiants o tocant una peça musical harmoniosa a una banda escolar o a l'orquestra dels estudiants.

La col·laboració entre adolescents o adults es podria enfortir amb l'aprenentatge a través del teatre. En aquest cas, els alumnes treballen en col·laboració per dissenyar escenaris, cosir disfresses, posar-los-hi, aprendre'n els rols i dir-ne el text en el moment correcte i finalment presentar una representació teatral.

Col·laboració multi professional en educació artística.

L'educació artística en Educació Secundària o Educació d'Adults es podria proporcionar de manera més eficaç mitjançant la col·laboració entre l'escola i altres professionals experts. El co-ensenyament, el co-disseny, la co-execució, el co-debriefing i la co-reflexió amb artistes locals i organitzacions d'art comunitàries poden proporcionar experiències artístiques intensives i sostingudes i models de carrera per als estudiants. Treballar amb organitzacions comunitàries o organitzacions artístiques sense ànim de lucre podria brindar als estudiants accés a oportunitats d'aprenentatge i motivar-los. Visitar artistes o exhibicions d'art o teatres, excursions, participar en esdeveniments artístics nacionals els pot ajudar a ampliar els horitzons dels estudiants i aprendre molt sobre l'art i les carreres artístiques.

4.1.a. Impacte (Competències personals i professionals)

L'impacte en les competències personals i professionals pot ser significatiu. Els estudiants i adults aprendran a valorar el treball en equip, ja que treballen junts per generar idees més sòlides, i comprendran el valor de treballar amb persones que tenen idees i conviccions diferents. Els estudiants que lluiten per encaixar amb els seus companys de vegades troben punts en comú a través de les arts, cosa que els ajuda a fer amistats.

Treballar en col·laboració significa que part del procés d'aprenentatge és crear un espai segur per als errors i fins i tot els fracassos i fer complir les habilitats d'escoltar i resoldre problemes efectius. Els estudiants inverteixen en si mateixos i en els membres del seu equip i, un cop s'adonin del poder de la col·laboració, estaran més disposats a compartir les seves idees amb

els altres de manera regular. Treballar junts en grups, com reunir-se per tocar una cançó, ajuda els estudiants a generar confiança i respecte mutu, així com un sentit de compromís per assolir les metes del grup.

El treball col·laboratiu portarà estudiants i adults a convertir-se en millors ciutadans que respectin els altres i convisquin en harmonia amb ells. Els col·laboradors efectius són respectuosos i se senten els uns als altres. Convertir-se en oients actius també aguditza els estudiants i adults en el seu paper com a membres de l'audiència i els espectadors de l'art. Quan els estudiants treballen plegats per crear art, aprenen a comprendre diferents perspectives, fan compromisos per adaptar-se a una varietat d'interessos i respecten les opinions diferents. Diverses activitats artístiques ensenyen les persones a compartir, prendre torns, prendre la iniciativa i posar les necessitats del grup per sobre dels seus desitjos.

A més, els estudiants podrien estar més ben preparats per assumir els treballs del futur. A l'edat de l'adolescència, els estudiants de secundària encara estan tractant de formar un sentit d'identitat. La integració de les arts en altres matèries acadèmiques els podria ajudar a reforçar els seus coneixements i habilitats (és a dir, habilitats de comunicació, habilitats de col·laboració) i enfortir la seva autoestima.

4.1.b. Impacte (Inclusió Escolar i Social de joves amb SEND)

L'impacte en la inclusió escolar i social dels joves amb SEND podria ser important.

Els estudiants amb discapacitats poden rebre mètodes alternatius d'aprenentatge que millorin la comprensió del contingut del pla d'estudis tradicional.

Millorar les habilitats dels mestres a tot el comtat a través de col·laboracions amb professionals de l'art podria ampliar el coneixement de tota l'escola.

Els estudiants poden millorar les seves habilitats de llenguatge verbal en parlar sobre obres d'art, poden desenvolupar confiança en si mateixos en parlar sobre la seva obra d'art personal i poden estar orgullosos dels seus èxits. Podrien aplicar amb èxit conceptes relacionats amb les matemàtiques a les obres d'art i la confiança en treballar amb xifres monetàries podria augmentar. Estan emocionats de saber que l'art existeix al seu món personal i comparteixen amb entusiasme aquesta nova informació amb els seus companys.

Els cursos d'art ensenyen als estudiants les formes d'avaluació i d'atribució de valors en la forma més simple. Principalment aplanen el camí perquè els estudiants es coneguin a si mateixos, s'adonin del seu propi valor i, per tant, reconeguin i acceptin "l'altre". Els cursos d'art ensenyen l'èxit, el fracàs, el coratge i el valor de la producció; ensenyen com considerar opcions i trobar solucions.

A més, redueixen el risc d'exclusió social, ja que desenvolupen el sentit de pertinença a la comunitat, aprenen diverses tècniques creatives, estableixen vincles, troben oportunitats

laborals relacionades amb la creació artística, demostren que els joves amb SEND també poden ser creadors de manifestacions artístiques . i que els joves amb SEND tinguin menys dificultat per connectar-se amb manifestacions artístiques diferents, i els permeti gaudir d'aquestes manifestacions.

4.2. Formes de col·laboració als tallers d'art

Els tallers podrien millorar la col·laboració entre els alumnes. El compromís amb els programes d'art, la improvisació i la narració exigeix una audiència respectuosa i en promou la col·laboració. Representar les veus dels participants, donar-los veu convidant-los a produir obres d'art relacionades amb objectes podria ajudar a connectar amb les circumstàncies actuals i passades i aspiracions futures.

Als tallers d'art, es poden fer servir mètodes creatius com la pluja d'idees, la resolució de problemes, la presa de decisions i la formació d'equips a través de pràctiques i la col·laboració amb artesans locals. Així mateix, podreu col·laborar amb l'escola d'arts i participar als tallers d'art que ofereixen les institucions i l'ajuntament.

4.2.a. Impacte (Competències personals i professionals)

L'impacte en les competències personals i professionals pot ser significatiu, ja que els alumnes poden millorar les seves habilitats personals i socials i augmentar-ne la confiança en ells mateixos i la seva autoestima. D'aquesta manera tindran millors perspectives a les seves carreres professionals.

L'educació en arts visuals produeix 'bella evidència' que pot 'desencadenar comportaments col·lectius que seran necessaris en el futur per transformar els nostres sistemes de destructius a sostenibles'. Si algú està treballant amb una altra persona, necessita comunicar-se, explicar les seves pràctiques, i aquestes poden ser qüestionades pels seus col·laboradors. Alhora, els brinda una nova perspectiva sobre el seu treball, cosa que podria rejuvenir el que fan, però també els dóna inspiració per allò que poden fer a continuació.

4.2.b. Impacte (Inclusió Escolar i Social de joves amb SEND)

Les activitats d'art col·laboratiu brinden una oportunitat perquè els estudiants amb necessitats especials (LSN) expressin lliurement els sentiments, els conflictes, els problemes psicològics i la creativitat artística.

A més, les arts visuals es consideren una font de satisfacció, desenvolupament del sentiment d'èxit i felicitat, i un mitjà per activar el pensament i l'aprenentatge. S'han emprat mètodes i tècniques participatius per involucrar els grups marginats amb l'objectiu d'accedir a les veus 'silenciades', creant ocasions en què aquestes veus puguin ser escoltades.

Sense esmentar que la representació dramàtica pot transmetre 'missatges' a l'audiència en un nivell més profund i evocatiu, provocant empatia, simpatia i comprensió, augmentant la consciència i els estereotips pertorbadors.

4.3. Vies de col·laboració als centres juvenils i als centres d'art

Podran realitzar activitats especials d'exposició, seminaris, conveni institucional, premis d'art.

La integració social s'aconsegueix millor mitjançant la integració cultural (organització d'activitats culturals i d'entreteniment adequades a les característiques psicofísiques i socials de les persones amb discapacitat) o a comunitats artístiques.

4.3.a. Impacte (Competències personals i professionals)

Les comunitats artístiques són importants perquè permeten que els artistes interactuïn i aprenguin els uns dels altres. Els artistes miren cap als altres buscant inspiració i aprovació del seu treball acabat i inacabat. En aquest entorn, els artistes poden crear peces de bellesa en totes les formes.

4.3.b. Impacte (Inclusió Escolar i Social de joves amb SEND)

L'impacte podria ser la millora de la posició de les persones amb discapacitat i la seva participació activa a la vida comunitària. Tot i això, l'organització de diversos programes (tallers interactius de música i art, foment de la creativitat lectora de persones amb discapacitat), milloren la qualitat de vida i faciliten la inclusió social d'aquest grup social.

4.4. Vies de col·laboració als museus

La col·laboració als museus es podria impulsar a través d'exposicions i programes educatius en què els participants s'informin, interactuïn i col·laborin.

Els museus d'art es podrien utilitzar com a eina de curació, mitjançant la col·laboració entre professionals de la salut mental, treballadors socials, educadors d'art i museus.

Els acords institucionals podrien donar suport a la integració de l'art a l'educació, per millorar l'educació artística, la història de l'art i la teràpia de l'art mitjançant la col·laboració creativa entre museus i escoles, o entre museus d'art i universitats, o museus d'art i empreses conegudes. A més, la col·laboració en línia o les estratègies de pensament visual podrien proporcionar programes educatius interessants per a estudiants i adults. A més, les activitats especials d'exhibició i els seminaris poden atraure participants de totes les edats que vulguin enriquir-ne els coneixements i participar en mètodes innovadors d'aprenentatge.

4.4.a. Impacte (Competències personals i professionals)

L'impacte pot ser evident ja que el Museu és un actiu comunitari important i valuós, que ofereix una àmplia i diversa gamma d'oportunitats d'enriquiment educatiu i cultural.

La gent podria entendre com els museus poden abordar les necessitats emocionals del públic i augmentar el benestar i com se suscita la resposta emocional de veure i crear art dins del context d'un museu i com abordar aquesta resposta. A més, s'espera augmentar la consciència sobre els programes d'educació basats en l'art que enriqueixen i curen la vida als museus i el desenvolupament d'un model educatiu i de difusió inclusiu.

Per als museus d'art, construir una associació amb corporacions reconegudes pot ajudar a augmentar l'assistència de l'audiència, estalviar costos operatius i de màrqueting, així com millorar la reputació a través de les xarxes socials i la publicitat. S'ampliarà el públic de les col·leccions del museu i de les biblioteques.

L'associació entre el museu i la universitat té un impacte significatiu per a les institucions involucrades: sobretot resulten en l'atracció de noves audiències i en la capacitació del personal. L'associació aporta finançament addicional. La majoria de les associacions també tenen un impacte positiu a les comunitats locals. Els museus solen ser portes d'entrada perquè les universitats interactuïn amb audiències regionals i comunitats locals, mentre que les universitats poden ser portes d'entrada perquè els museus (especialment els més petits) es connectin a parts interessades nacionals i internacionals. A més, mitjançant aquesta associació entre museus i universitats es podria aconseguir una valuosa producció intel·lectual o innovació.

4.4.b. Impacte (Inclusió Escolar i Social de joves amb SEND)

Els professors d'art creixen a l'àrea d'ensenyament a través de la programació col·laborativa amb els educadors del museu. Els estudiants adquireixen experiències pràctiques

d'aprenentatge en un entorn de museu, i poden veure obres d'art originals de primera mà i aprendre'n a través del personal expert del museu.

Els recorreguts per museus d'art reforcen el pla d'estudis d'art a l'aula i els estudiants s'entusiasmen amb projectes d'estudi propis. El mètode d'exploració de l'art ajuda les persones amb malaltia d'Alzheimer a expressar records i alleujar l'ansietat.

Els estudiants poden desenvolupar una pregunta original, un problema o un altre projecte. Poden estar motivats pel disseny i producció creatius, o per la construcció d'una obra d'art.

Els estudiants poden executar i completar un projecte important, documentant marcs, mètodes, anàlisis, troballes i conclusions segons correspongui al projecte. Poden crear activament connexions entre la teoria, el contingut del curs i la participació de la comunitat mitjançant assignacions reflexives, experiències i investigacions, poden participar en enfocaments d'aprenentatge actiu centrant-se en activitats on l'alumne descobreix significat i adquireix coneixement a partir d'experiències, el desenvolupament de preguntes habilitats, síntesi de material, o mitjançant comparació i contrast.

Finalment, però no menys important, els estudiants poden oferir assistència a una agència comunitària contribuint amb el temps, experiència, capacitat i recerca obtinguda a través del contingut del curs que s'aplica a les necessitats de la comunitat.

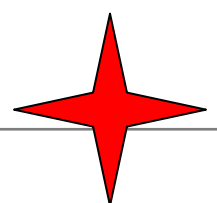
4.5. Formes de col·laboració a Galeries

La col·laboració a Galeries es pot aconseguir a través de conferències, projectes d'art, exposicions, programes educatius, reunions amb creadors i curadors moderns, projectes interdisciplinaris, projectes basats en la interactivitat i una varietat d'ocupacions creatives, col·laboració d'art i ciència.

A més, a través de premis d'art o galeries en línia.

4.5.a. Impacte (Competències personals i professionals)

L'impacte més important per als estudiants o els aprenents adults podria ser la millora intel·lectual i l'aprenentatge de la interpretació de significats codificats en obres d'art. A més, el desig d'identificar i conèixer la història interna, les noves experiències, la satisfacció estètica i la varietat a la rutina diària, satisfer les necessitats socials, és a dir, trobar amics, passar temps entre persones o augmentar l'estatus personal mostrant interès per l'art i la cultura com a coneixement.



Referències

1. Almaymuni, AM, Giannini, CM, Proulx, JE i Kinkead, WM (2014). Science and Art Collaboration. Obtingut de <https://digitalcommons.wpi.edu/iqp-all/1984>
2. Baker, DB, Mehlberg, SM i Hickey, T. (2018). The creative advantage year 4 evaluation report. El Grup Berc
3. Bertling, JG (2015). The art of empathy: A mixed methods case study of a critical place-based art education program. *International Journal of Education & the Arts*, 16(3), 1-26.
4. Brouillette, L. (2010). How the arts help children to create healthy social scripts: Exploring the perceptions of elementary teachers. *Arts Education Policy Review*, 111(1), 16-24.
5. Bomberg-Roth, P. (2014). Benefits and Challenges of Collaboration and Autonomy in a High School Beginning Art Class. ARIZONA STATE UNIVERSITY. Obtingut de <https://core.ac.uk/download/pdf/79572785.pdf>
6. Bonacchi, Chiara and Willcocks, Judy (2016) Realities and impacts of museum-university partnerships in England. Project Report. National Coordinating. Coordinació Nacional
7. Brass Art 2011, Brass Art: Collaboration. in Pairings. Manchester Metropolitan University , Manchester. Obtingut de [https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/brass-art-collaboration\(a938cf3d-33cf-42d2-984c-7fe5e78579e6\).html](https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/brass-art-collaboration(a938cf3d-33cf-42d2-984c-7fe5e78579e6).html)
8. Bremmer, M. i van Hoek, E. (2020). Teamplayers: 4CO-teaching in arts education in primary education. *International Journal of Education & the Arts*, 21(9). Obtingut de <http://doi.org/10.26209/ijea21n9>.
9. Cao, Xiaoyi (2018). Creative collaboration between museums and well-known companies. M.S., Arts Administration -- Drexel University. Obtingut de <http://hdl.handle.net/1860/idea:7822>
10. Centre for Public Engagement. Obtingut de <http://ualresearchonline.arts.ac.uk/9955/>
11. Corbisier-Drakos, L., Reeder, L., Ricciardi, L., Zacharia, J. i Harnett, S. (2021). Arts integration and 21st century skills: A study of learners and teachers. *International Journal of Education & the Arts*, 22(2). Obtingut de <http://doi.org/10.26209/ijea22n2>
12. Developing skills for effective group learning through the art. Obtingut de <https://www.kennedy-center.org/education/resources-for-educators/classroom-resources/articles-and-how-tos/articles/educators/working-together-teaching-collaboration-in-the-arts/>
13. The Kennedy Center, Working Together: Teaching Collaboration in the Arts
14. Fears, A. (2011). The Museum as a Healing Space: Addressing Museum Visitors' Emotional Responses through Viewing and Creating Artwork. Obtingut de <https://hdl.handle.net/2144/2419>
15. Fedorenko, Janet S. Designing a Collaborative Arts Program: Implications for Preservice Art Education." Marilyn Zurmuehlin Working Papers in Art Education 14 (1997): 57-65.

16. Jureniene, Virginija i Stirbyte, Dovile. (2020). Art Gallery Visitors' Motivations. Informacijos mokslai. 89. 17-33. 10.15388/Im.2020.89.37.
17. King, L. (2018). Art Therapy and Art Museums: Recommendations for Collaboration. Indiana University. Obtingut de <http://hdl.handle.net/1805/16338>
18. Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. International Journal of Music Education, 28 (3), 269-289
19. Heyn, A., 4 Ways to Foster Authentic Collaboration in the Art Room, the art of education UNIVERSITY. Obtingut de <https://theartofeducation.edu/2015/10/22/4-ways-to-foster-authentic-collaboration-in-the-art-room/>
20. Leavy, P. (2015). Method meets art, second edition: Arts-based research practice, NY: Publicacions de Guilford.
21. Mand, K. (2012). Giving children a 'voice': Arts-based participatory research activities and representation. International Journal of Social Science Research Methodology, 15(2), 149-160.
22. Nam, E. (2009). Collaborations between Art Museums and Schools: A Focus on High School Art Teachers' Utilization of Museum Resources. Obtingut de https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/9338/AAD_Nam_FinalProject_2009?isAllowed=y&sequence=1
23. Nevanen, S., Juvonen, A. i Ruismäki, H. (2012). Art education as multiprofessional collaboration. International Journal of Education & the Arts, 13(1). Obtingut de <http://www.iiea.org/v13n1/>
24. Quillen, C. (2020). The Arts in Charter Schools. Policy Report. Obtingut de <https://www.ecs.org/the-arts-in-charter-schools/>
25. Rousell, David and Fell, F (2018) Becoming a Work of Art: Collaboration, Materiality and Posthumanism in Visual Arts Education. International Journal of Education through Art, 14 (1). pàg. 91-110. ISSN 1743-5234. Obtingut de <http://e-space.mmu.ac.uk/619021/>
26. Thaw, M., Hayes, NG, Huntress, RM i Fredette, RA (2012). Col·laboració de museus en línia. Obtingut de <https://digitalcommons.wpi.edu/iqp-all/2486>
27. Vicki Harman, Benedetta Cappellini i Susana Campos (2020) Using Visual Art Workshops with Female Survivors of Domestic Violence in Portugal and England: A Comparative Reflection, International Journal of Social Research Methodology, 23:1, 23-36, DOI: 10.1080 /13645579.2019 .1672285. Obtingut de <https://doi.org/10.1080/13645579.2019.1672285>
28. Wilkins, C. (2018). Connections: Building Partnerships with Museums to Promote Intergenerational Service Learning and Alzheimer's Care. Journal of Community Engagement and Higher Education, v10 n1 p51-61. Obtingut de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1271565>



CAPÍTOL 5

ACCESSIBILITAT PER A TOTHOM

→COMPLETAT PER INTEGRA

5.1. Marc legal i normatiu en l'accessibilitat

L'accessibilitat física o informativa és un mitjà que tot Estat ha de garantir per tal que qualsevol persona amb algun tipus de discapacitat física, sensorial, cognitiva... pugui exercir, sense cap tipus de limitació, l'accés a l'entorn físic, social, econòmic, cultural, la salut, l'educació, la informació i la comunicació. L'accessibilitat consisteix per tant, a poder portar una vida totalment independent.

La [Convenció de l'ONU sobre els drets de les persones amb discapacitat](#) (desembre, 2006) - "United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities"- es va elaborar sobre tres pilars: la no discriminació, els drets humans i el desenvolupament social de les persones amb discapacitat. El capítol 9 de la Convenció està dedicat a l'accessibilitat per tal que tots els estats membres puguin adoptar les mesures necessàries per tal que les persones amb discapacitat puguin viure de manera independent i participar plenament en tots els aspectes de la vida.

El març de 2021, la Comissió Europea va adoptar l'[Estratègia per a Persones amb Discapacitat "2021-2030 -Strategy for Persons with Disabilities-](#). La planificació d'aquesta estratègia es basa amb els resultats obtinguts de l'aplicació de l'[Estratègia Europea sobre Discapacitat 2010-2020](#).

Aquesta nova Estratègia té en compte la diversitat de les discapacitats (físiques, mentals, intel·lectuals o sensorials a llarg termini) en consonància amb la [Convenció de l'ONU sobre els drets de les persones amb discapacitat](#). Davant el risc de múltiples desavantatges de dones, infants, persones grans, refugiats amb discapacitat i les persones amb dificultats socioeconòmiques, aquesta estratègia promou una perspectiva interseccional en consonància amb l'[Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible](#) i els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) de les Nacions Unides.

L'objectiu de la Comissió en aquesta nova Estratègia és donar suport als seus membres en l'elaboració d'estratègies i plans d'acció nacionals per avançar en l'aplicació de la Convenció de les Nacions Unides sobre el Dret de les Persones amb Discapacitat i la legislació de la Unió Europea en aquest àmbit alhora que demana als estats membres que contribueixin en aquesta nova Estratègia.

Dins la Comunitat Europea existeixen 3 organitzacions de normalització: [CEN](#) (Comitè Europeu de Normalització), [CENELEC](#) (Comitè Europeu de Normalització Electrotècnica) i [ETSI](#) (Institut Europeu de Normes de Telecomunicacions). La funció d'aquestes organitzacions és la de crear una sèrie de normes que esdevinguin una base sobre la qual cadapaís pugui crear la seva pròpia legislació sobre un tema concret. Dins la seva web podem trobar normes sobre l'[accessibilitat](#).

Per altra banda, l'ISO (Internacional Organization for Standardization) o [Organització Internacional de Normalització](#), té com a principal activitat l'elaboració de normes tècniques internacionals. Les normes ISO contribueixen a que el desenvolupament, la producció i el subministre de béns i serveis siguin més eficaços, segurs i transparents. Gràcies a aquestes normes, els intercanvis comercials entre països són més fàcils i justos; i proporcionen als governs un fonament tècnic per la legislació en matèria de salut, seguretat, medi ambient, accessibilitat... En la seva web podem trobar diferents normes pel que fa a l'[accessibilitat](#).

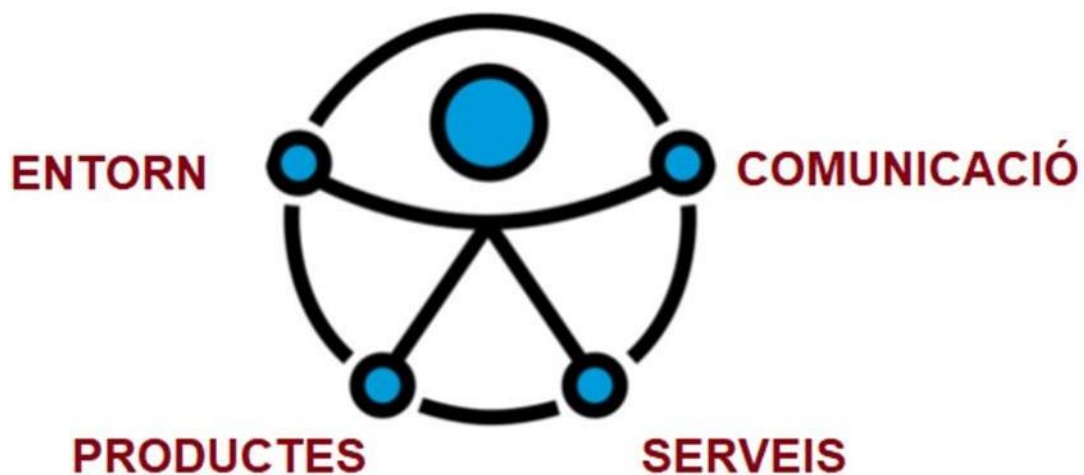
5.2. Inclusió vs Integració

La inclusió pretén oferir a totes les persones altes expectatives i oportunitats en tots els àmbits de la vida, independentment de les seves característiques, necessitats o diversitats; així com l'oportunitat de créixer conjuntament compartint experiències i situacions d'aprenentatge.

La inclusió suposa una millora respecte el concepte d'integració. Quan es parla d'integració es pretén facilitar a les persones els suports necessaris perquè pugui participar de l'entorn. Es posa l'accent, doncs, en l'adaptació de la persona a l'entorn. La inclusió pretén que siguin els

entorns els que s'adaptin a la diversitat de les persones que hi participen. Això implica identificar les barreres que dificulten l'aprenentatge, la socialització i la participació de les persones i cercar-les i eliminar-les o minimitzar-les. La inclusió crea nous marcs de convivència i genera noves complicitats que afavoreixen l'equitat i la cohesió social i en definitiva ens fa avançar en una millora de la societat.

5.3. Accessibilitat



Nou símbol d'accessibilitat creat per l'ONU (2015)

L'accessibilitat universal és aquella condició que han de complir els entorns, processos, béns, productes i serveis, així com els objectes o instruments, eines i dispositius, per tal d'ésser comprensibles, utilitzables i practicables per totes les persones en condicions de seguretat, comoditat i de la manera més natural i autònoma possible.

Actualment, l'accessibilitat ja no té a veure amb la supressió de barreres físiques per adoptar una dimensió integral, generalitzable a tot tipus d'espais, productes i serveis. Per altra banda, esdevé un criteri fonamental per tal de garantir el compliment del principi d'igualtat d'oportunitats i no discriminació, alhora que esdevé una millora de la qualitat de vida per tots els ciutadans. La persona té dret a l'autonomia i a la mobilitat, tal i com correspon a una vida plenament independent.

5.3.a. Disseny Universal (DU)

El disseny universal o disseny inclusiu és un paradigma del disseny que dirigeix les seves accions al desenvolupament de productes i entorns de fàcil accés per al major nombre de

persones possible, sense la necessitat d'adaptar-los o redissenyar-los d'una forma especial per les persones amb diversitat.

El propòsit del disseny universal és simplificar la realització de les tasques quotidianes mitjançant la construcció de productes, serveis i entorns més senzills d'usar per totes les persones i sense cap esforç. El disseny universal, doncs, beneficia a totes les persones de totes les edats i habilitats.

El DU es basa en 7 [principis](#):

1. Ús equitatiu: el disseny ha de ser fàcil d'utilitzar i adequat per a totes les persones, independentment de les seves capacitats i habilitats.
2. Flexibilitat en l'ús: el disseny ha de poder adaptar-se a una àmplia gamma de preferències i habilitats individuals
3. Simple i intuïtiu: El disseny ha de ser fàcil d'entendre independentment de l'experiència, els coneixements, les habilitats o el nivell de concentració de l'usuari.
4. Informació perceptible: (disseny fàcil de percebre) el disseny ha de ser capaç d'intercanviar informació amb l'usuari, independentment de les condicions ambientals o capacitats sensorials de l'usuari
5. Tolerància a l'error: El disseny ha de minimitzar accions accidentals o fortuïtes que puguin tindre conseqüències no desitjades.
6. Esforç físic baix: el disseny s'ha de poder fer servir de manera efectiva i amb el menor esforç possible
7. Mida i espai d'acostament i ús: les mesures i els espais han de ser adequats per a l'acostament, la manipulació i l'ús per part de l'usuari, independentment de la seva mida, posició i mobilitat.

<https://universaldesign.ie/home/>

Lloc web oficial de Disseny Universal

5.3.b. Disseny Universal d'Aprenentatge (DUA)

El Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) és un marc per millorar i optimitzar l'ensenyament i l'aprenentatge de totes les persones mitjançant la detecció i eliminació de barreres al currículum.

El DUA integra de manera coherent moltes de les pràctiques que ja s'estan fent a l'aula per abordar la diversitat, alhora que proporciona un marc conceptual coherent suggerint noves formes d'intervenció i organització.

Posa l'èmfasi a l'hora de programar el treball a l'aula, ja que és en aquest moment quan es generen moltes de les barreres en les activitats d'aprenentatge.

Tanmateix, tot i que és un marc molt educatiu, ens permet tenir una visió més àmplia de com s'han d'enfocar determinats projectes, extrapolant idees d'aquest disseny que ens permetran crear recursos i propostes més inclusives.

Si tenim en compte que el DUA ajuda a analitzar barreres més enllà de les dificultats de les persones i des d'una perspectiva més global, fa propostes des de la variabilitat, tenint en compte que cadascú entén i aprèn de diferents maneres i finalment busca crear aprenents experts, que vol dir que desenvolupa les pròpies habilitats de les persones per aprendre a trobar les eines i les estratègies que els doni accés al coneixement.

Tots aquests aspectes ens ajuden a abordar qualsevol projecte des d'una perspectiva molt més inclusiva.

<https://udlguidelines.cast.org/> Lloc web oficial d'Universal Learning Design

5.3.c. Factors a tenir en compte: Arquitectura, Mobilitat i Disseny

Quan parlem d'arquitectura accessible parlem de que els espais culturals estiguin adaptats perquè tota persona es pugui moure lliurement per tot l'espai físic, un espai cultural pot haver set dissenyat amb aquesta accessibilitat o sinó serà necessari fer les reformes pertinents tenint en compte:

-L'edifici: escales, ascensor, rampes, entrades i sortides, amplada dels passadissos i portes, manetes...



<https://imagenes.elpais.com/resizer/myLk3rw2kdTKI9LEUUwiG1wlpKQ=/1960x0/arc-rape-eu-central-1-prod-prisa.s3.amazonaws.com/public/TNTWZK5GURU3O4ZUWZKBF>

-Mobiliari



<https://www.affectability.co.uk/wp-content/uploads/2018/10/Accessible-Kitchen-Cabinets-Lower-Hob.jpg>

- Marques tàctils: per senyalitzar circuits o mobiliari que sobresurt i pot ser perillós.



[CC BY-SA 3.0](#)

- Mostradors accessibles: els mostradors han d'estar pensats de manera que la seva col·locació i altura permet-hi a tothom veure el seu contingut.



https://institutod'accessibilitat.com/wp-content/uploads/2018/08/09_01_modulo_atencion_accesible_centro_atencion-400x226.jpg

- Àrees de descans: han d'estar pensades perquè hi pugui caber una cadira de rodes i n'hi ha d'haver suficients per qui les necessiti.

- Banys: han de ser prou amples i amb el mobiliari necessari per tal que tothom els pugui utilitzar.

Enllaç a web ISO sobre Accessibilitat i seguretat en els edificis
<https://www.iso.org/news/ref2683.html>

5.3.d. Àmbit digital

Actualment les noves tecnologies ajuden a afavorir una millor inclusió a totes les persones de la societat a través de:

-Software (programari) específic

<https://www.microsoft.com/en-us/accessibility>

Lloc web de Microsoft sobre els productes i serveis que aquest programari pot oferir

-Aplicacions

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ilunion.amuse&hl=en_US

<https://apps.apple.com/us/story/id1266441335>

<https://www.androidauthority.com/best-disabled-apps-and-accessibility-apps-for-android-586626/>

Exemple:

Aplicació mòbil que guia les persones dins dels museus fent-los més inclusius, interactius i lúdics.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.cultural&hl=en&gl=US>

-Llocs web accessibles:

<https://chrome.google.com/webstore/category/ext/22-accessibilitat>

Lloc web del motor de cerca de Chrome amb diferents extensions accessibles

<https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/>

Lloc web amb un resum dels estàndards d'accessibilitat del W3C

-Dispositius de comunicadors amb CAA (comunicació alternativa i augmentativa)



https://neurorhb.com/wp-content/uploads/2013/07/dispositivos_saacs_imagen2_neurorhb-300x250.png

5.3.e. Els sentits

-Discapacitat visual: els espais han d'estar pensats per poder-los recórrer amb bastó o gos guia i els continguts han d'estar presentats en [Braille](#) o [descripció d'àudio](#) o amb objectes tangibles 3D.



<https://uss-hornet.org/wp-content/uploads/2018/06/Service-Animal.jpg>



https://cdn.pixabay.com/photo/2013/04/01/21/28/caminando-99027_960_720.png



Bastó de cec



Alfabet Braille



Símbol de descripció d'àudio

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1a/Pictograms-nps-accessibility-audio_description-2.svg



Mapa tàctil realitzat amb impressora 3D per a invidents
<https://dl.acm.org/doi/10.1145/3173574.3173772>

-Discapacitat auditiva: Els vídeos explicatius han d'estar subtitulats, oferir intèrprets amb [llenguatge de signes](#), oferir diferents idiomes i oferir el servei de [bucle auditiu](#).



Símbol per a subtítols ocults

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Closed_captioning_symbol.svg



Símbol per a llenguatge de signes

<https://odr.dc.gov/sites/default/files/dc/sites/odr/interpreter.png>



Símbol per el bucle magnètic

Aquest logotip incorpora, ofert pel grup Hearing Loss Association of America el símbol universal per a l'assistència auditiva. A la imatge s'hi afegeix el text explicatiu i una "T", que significa un sistema compatible amb telebobina disponible. Quan es col·loca a les entrades, el rètol informa a la gent que el lloc disposa de bucle magnètic. A més, serveix per donar a conèixer els sistemes de bucle magnètic i la utilitat de les telebobines dels audiòfons, servint així per promocionar ambdues.

-Discapacitat de parla: el personal del museu ha de tenir uns mínims i està preparat per atendre les persones amb dificultats de parla i han de conèixer les bases dels sistemes de comunicació augmentativa i alternativa (CAA).



<https://www.communicationmatters.org.uk/wp-content/uploads/2019/08/symbol-pointing-header-1500x430.jpg>

5.3.f. Diversitat Intel·lectual

En aquest apartat és important tenir en compte els continguts teòric-pràctics i el grau de complexitat d'aquests, i per tant, perquè els continguts arribin a tots podem tenir en compte:

-Ofereix diferents graus de complexitat i abstracció del contingut. Es poden oferir diferents textos, vídeos o àudios amb explicacions més senzilles i es poden graduar per dificultats explicacions més tècniques i abstractes.

-Utilitzar un llenguatge clar i una estructura senzilla. Utilitzeu vocabulari simple, oracions curtes, estructures gramaticals simples, proporcioneu definicions de vocabulari més tècnic, etc.

-Ofereix diferents formes de presentació dels continguts: vídeos, imatges, àudios, textos, etc. així com la interpretació d'aquests.

Exemples:



Símbol per la lectura fàcil

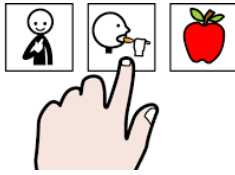
<https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2019/01/Logo-as-JPEG.jpg>

<https://www.lecturafacil.net/cat/> Lloc web que ofereix pautes per escriure textos accessibles per a tothom.

https://www.inspireservices.org.uk/wp-content/uploads/EN_Information_for_all.pdf Una guia de les normes europees sobre com utilitzar el mètode de lectura fàcil

-Utilitzar dispositius multisensorials, oferir continguts d'àudio o vídeo que ajudin a la comprensió de tots els públics.

-Utilitzar pictogrames per fer accessibles els continguts.



<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTikrwsUBdFZvA-cdE5VW3KLvpcNKZv8h0wX8kQriPRXNg-yfmXPYsFFSt85w3USRD5LQ&usq>

Exemples:

<https://arasaac.org/> Lloc web on es poden trobar pictogrames

<https://aulaabierta.arasaac.org/arxius/Items%20de%20portfolio/adaptacion-de-la-obra-pictorica-de-francisco-de-goya-a-pictogramas> En aquest projecte s'han adaptat els continguts de l'obra de Goya amb pictogrames.

5.3.g Diversitat economica

Per fer l'art accessible a tots els públics, també és important pensar aquelles persones individuals, famílies o col·lectius que no disposen de prou recursos econòmics per accedir a espais o plataformes culturals.

Per fer l'art accessible a tots els públics, també és important pensar aquelles persones individuals, famílies o col·lectius que no disposen de prou recursos econòmics per accedir als espais/plataformes culturals. És fonamental oferir un preu d'entrada flexible i que es puguin gaudir de descomptes segons les necessitats de cada grup així com oferir dies/horaris lliures.

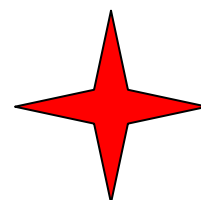
Una bona pràctica d'aquesta idea és la decisió presa per l'Ajuntament de Barcelona: a fi d'apropar la cultura a aquells ciutadans sense recursos econòmics, va decidir obrir de forma gratuïta, la majoria dels museus de la ciutat, el primer diumenge de cada mes.



Foto: Pere Vivas _ Museu d'Art Nacional de Catalunya (MNAC)

D'altra banda, creiem que és important no només tenir en compte el preu de les entrades sinó també el transport per accedir als diferents centres i espais culturals.

Una altra bona pràctica en aquest camp és el Projecte Català [Apropacultura](#), realitzat per una xarxa exclusiva de programadors culturals, que vol facilitar l'accés a la cultura a persones en situació de vulnerabilitat, oferint algunes de les entrades a preu reduït.



CAPÍTOL 6

RESPONSABILITAT COMPARTIDA PER A LA PLANIFICACIÓ, IMPLEMENTACIÓ I AVALUACIÓ

→ COMPLETAT PER UNIVERSITÉ LYON 2

La planificació, implementació, valoració i avaluació són tasques essencials per al desenvolupament del programa. Són els ingredients de la recepta de l'èxit del programa, especialment quan es comparteixen.

- Les polítiques d'Educació Artística i la seva eficàcia
- Descripcions de la naturalesa i l'abast dels programes actuals d'Educació Artística
- La diversitat de mètodes per impartir educació artística
- Avaluacions de programes i mètodes d'Educació Artística
- Avaluació de l'aprenentatge dels alumnes en Educació Artística
- "Els vincles entre l'Educació Artística i les habilitats socials/ciutadania activa/empoderament"
- El desenvolupament i l'ús d'estàndards de formació docent.
- La influència de les indústries culturals (com la televisió i el cinema) en els nens i altres educands

6.1. Introducció

Involucrar-se amb l'art és essencial per a l'experiència humana.

Gairebé tan aviat com es desenvolupen les habilitats motores, els nens es comuniquen mitjançant l'expressió artística.

Les arts ens desafien amb diferents punts de vista, ens obliguen a empatitzar amb els altres i ens donen l'oportunitat de reflexionar sobre la condició humana.

L'evidència empírica dóna suport a aquestes afirmacions:

- Entre els adults, la participació en les arts està relacionada amb comportaments que contribueixen a la salut de la societat civil, com un compromís cívic més gran, una major tolerància social i reduccions en el comportament solidari.
- No obstant això, encara que reconeixem els impactes transformadors de l'art, el seu lloc a l'educació s'ha tornat cada cop més tènue.

Un desafiament crític per a l'educació artística ha estat la manca d'evidència empírica que en demostrï el valor educatiu. Encara que pocs negarien que les arts confereixen beneficis intrínsecs, advocar per “l'art per l'art” ha estat insuficient per preservar les arts a les escoles, malgrat que les enquestes nacionals mostren que una aclaparadora majoria del públic està d'acord que les arts són una part necessària d'un bon desenvolupament. educació arrodonida. A les darreres dècades, la proporció d'estudiants que reben educació artística s'ha reduït dràsticament. Aquesta tendència s'atribueix principalment a l'expansió de la rendició de comptes basada en proves estandarditzades, que ha pressionat les escoles a concentrar els recursos en les matèries avaluades.

6.2. Tres paradoxes

La relació entre escola i pràctiques culturals és, en molts sentits, paradoxal.

La primera paradoxa rau en els supòsits que més sovint s'esgrimeixen per analitzar la relació entre el capital educatiu i les pràctiques culturals. Segons aquestes hipòtesis, la correlació entre el nivell educatiu i la propensió a fer pràctiques culturals és una correlació espúria, ja que aquestes dues variables es troben en darrera instància sota la mateixa variable oculta: el capital cultural transmès per l'entorn familiar.

La segona paradoxa és l'estatus relativament marginal de les arts i la cultura dins un sistema escolar que, malgrat tot, té fama de ser un dels més orientats cap a les humanitats. En aquest sentit, hi ha un doble desequilibri en el sistema escolar francès. D'una banda, hi ha un desequilibri a favor del camp literari, que ocupa un lloc molt privilegiat davant d'altres camps de l'art, en particular la música i les arts plàstiques. Desequilibri entre el camp del patrimoni i el de la creació contemporània, d'altra banda, que és en certa manera constitutiu de la definició mateixa del paper de la institució educativa, que té una mena de vocació d'estar a l'avantguarda

i de transmetre només els valors consagrats per la posteritat o el judici dels parells, i, des d'aquest punt de vista,

La tercera paradoxa, que té a veure amb les contradiccions de la massificació de l'educació, es percep amb més confusió. Tot indica que la massificació de l'educació, que s'esperava reduïu les desigualtats en la participació cultural, no només ha contribuït poc a la reducció concreta de les disparitats a l'accés a la cultura, sinó que també ha desdibuixat en certa manera la línia entre l'àmbit de la cultura erudita i la de masses i cultura popular, en què es va basar implícitament la política de democratització de la cultura heretada dels pares fundadors de la política cultural de la Cinquena República (Coulangeon, 1996; Urfalino, 1996) .

6.3. Dos exemples

L'exemple de l'última adquisició del Musée des Beaux-Arts de Lió (veure Annex 1) pot servir com a exemple il·lustratiu. «Katia à la chemise jaune » se suma a una ja important col·lecció d'obres de l'artista, en particular dibuixos i llibres.



Després de la seva visita a Lió el 1941, Matisse va enviar una còpia del seu llibre *Thèmes et Variations* al museu el 1943, juntament amb una sèrie de sis dibuixos originals realitzats per al llibre. “Katia à la chemise jaune” es va inspirar en una model, Carmen Leschennes, d'origen suís, a qui Lydia Delectorskaya, l'assistent i model russa de l'artista, li havia presentat. Segons Louis Aragon (Henri Matisse, 1971) va aparèixer a l'octubre del 1950 i el pintor va preferir el nom de Katia "perquè al seu gust li asseïa millor a aquesta dona rossa".

« Katia amb la camisa groga »

Henri Matisse, 1951, Musée des Beaux-Arts, Lió

Un rostre anònim sense trets

En aquest retrat, Sylvie Ramond destaca “la seva presència i vitalitat impressionants, el tractament del groc i el blau, l'anell negre que envolta el rostre, un etern conflicte entre el dibuix i el color, i aquest rostre desproveït de trets, ja vist a Matisse des de 1906”. Per què, de fet? “Perquè el rostre humà és anònim. Perquè l'expressió es duu al llarg del quadre i la imaginació s'allibera de tots els límits”, va respondre l'autor, mort el 1954.

Aquest retrat únic es pot convertir en una gran oportunitat per crear un esdeveniment al voltant d'un retrat anònim però famós, donant al grup d'estudiants i formadors l'oportunitat de considerar la semiòtica de l'art, la seva naturalesa abstracta, anònima però bella de la imatge.



«Les imatges revelen l'esquelet de la realitat» argumenta l'antropòleg Philippe Descola al seu darrer llibre (vegeu Annex 2). Amb el nou assaig, l'antropòleg marca un punt d'inflexió en l'estudi de la imatge i les funcions. Fa un tomb a la gramàtica del que és visible i acaba amb l'eurocentrisme. Quan un llibre revoluciona la història i la teoria de l'art, la geografia del nostre món i la idea que tenim de les relacions entre homes, déus, animals i plantes, se'l pot anomenar esdeveniment sense reserves. A aquest tipus d'inversió mental estem tranquil·lament convidats a Les Formes du Visible, el nou llibre d'un dels antropòlegs més grans de França, Philippe Descola, professor emèrit del Collège de France, que aborda el coneixement etnològic en el sentit més ampli en allò que estava

reservat. domini dels historiadors de l'art. Ens convida a repensar de dalt a baix la idea reduccionista que Occident ha desenvolupat de l'art com a representació i imitació (mimesi) d'una naturalesa externa al subjecte, per integrar les funcions que les imatges juguen al mil·lenari. antigues societats que el coneixement etnogràfic ha donat a conèixer. A llarg termini i abans del Renaixement a Europa, afirma l'autor, la imatge té sobretot una funció ritual i no estètica. Aquest llibre pot ser una base excel·lent per a la discussió entre estudiants i formadors. A llarg termini i abans del Renaixement a Europa, afirma l'autor, la imatge té sobretot una funció ritual i no estètica. Aquest llibre pot ser una base excel·lent per a la discussió entre estudiants i formadors. A llarg termini i abans del Renaixement a Europa, afirma l'autor, la imatge té sobretot una funció ritual i no estètica. Aquest llibre pot ser una base excel·lent per a la discussió entre estudiants i formadors.



Finalment, un altre exemple de lloc d'exhibició d'art i de treball amb el públic pot ser el Museu de la Confluència (Annex 3). Aquest és un lloc únic on l'art es troba amb la naturalesa humana i animal a la història.





Tots nosaltres al planeta compartim les mateixes preguntes sobre l'origen del món i el nostre lloc en ell. Nombroses narracions de les cultures inuit, aborigen i xinesa i les civilitzacions indianitzades de l'Àsia ofereixen interpretacions del començament de l'univers, la vida i la humanitat. Amb aquesta ciència no deixa d'interessar-se. L'exposició convida a retrocedir en el temps fins al Big Bang al llarg d'un recorregut que suggereix dos enfocaments per explicar el món: un il·lustrat per les ciències naturals i les col·leccions científicotècniques i un altre il·lustrat per les col·leccions etnogràfiques i modernes.

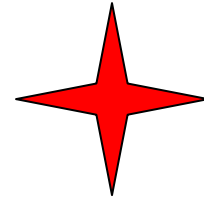
Un ésser humà és un migrant que és capaç d'ajuntar-se amb altres, s'atura durant un temps i forma societats, cultures i civilitzacions. L'exposició qüestiona aquests modes de funcionament a partir de tres constants, és a dir, l'organització, l'intercanvi i la creació. L'escenografia crea un paisatge nou que desperta la curiositat en juxtaposar i dialogar amb peces provinents de cultures i èpoques remotes.



A més, entre els objectes d'història natural en exhibició permanent al museu, els visitants poden trobar esquelets de la família dels dinosaures trobats a la regió. Encara més excepcional és el fet que es convida els visitants a tocar algunes de les exhibicions amb les seves mans, una experiència que canvia la nostra relació amb els objectes artístics i naturals exposats.

Aquesta experiència estètica és al cor del projecte ABEYGA. Es pot utilitzar com a exemple per establir la responsabilitat

compartida de la planificació, la implementació, l'avaluació i la valoració de la visita al museu.



Referències

1. Coulangeon, Ph. (2003). Quel est le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux équipements culturels ? In O. Donnat et al. (Eds.), *Le(s) public(s) de la culture* (pp. 245-262). Paris, Presses de Sciences Po.
2. Descola, Ph. (2021). *Les Formes du Visible*. Paris, Seuil.
3. Smith, R.A. (1984). Formulating a Defensible Policy for Art Education. *Theory Into Practice*, 23(4), 273-279.
4. Urfalino, Ph. (1996). *L'invention de la politique culturelle*. Paris, Pluriel.

Annex

1. Musée des Beaux-Arts, Lió³



« Katia à la chemise jaune », Henri Matisse, 1951, Musée des Beaux-Arts, Lió

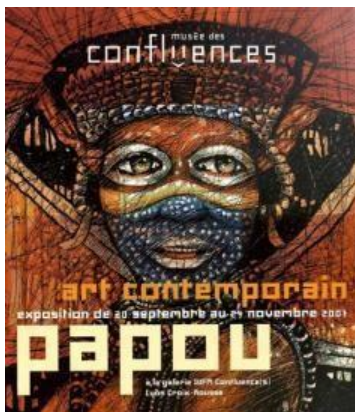
2. Descola, Ph. (2021). Les Formes del Visible. París, Seuil.

³<https://www.mba-lyon.fr/>

Philippe Descola
Les Formes
du visible



3. Musée des Confluences (Lió)⁴



⁴<https://www.museedesconfluences.fr>



CAPÍTOL 7

ESTRATÈGIES DETALLADES PER AVALUAR, MONITOREAR, AVALUAR I INFORMAR

→COMPLETAT PER COAT

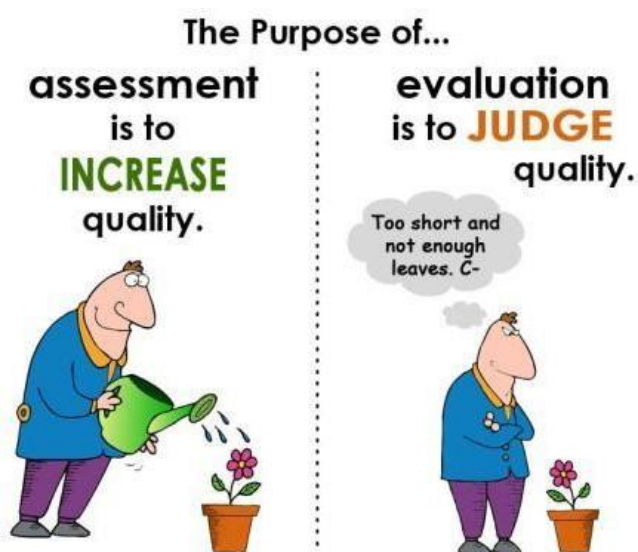


7. AVALUACIÓ DE L'ART

Els governs i els responsables de la formulació de polítiques educatives se centren cada cop més en l'avaluació i l'avaluació d'estudiants, docents, líders escolars, escoles i sistemes educatius.

Aquests s'utilitzen com a eines per comprendre millor què tan bé estan aprenent els estudiants, per brindar informació als pares i a la societat en general sobre l'exercici educatiu i per millorar l'escola, el lideratge escolar i les pràctiques docents. Els resultats de la valoració i l'avaluació es tornen crítics per establir què tan bé s'estan exercint els sistemes escolars i per brindar retroalimentació, tot amb l'objectiu d'ajudar els estudiants a millorar (OCDE, 2013).

7.1. Valoració vs Avaluació



En aquest capítol parlarem d'avaluació, però abans de continuar amb l'aprofundiment sobre l'avaluació de l'art, és útil subratllar la diferència entre valoració i avaluació.

Valoració és una mesura de creixement, és el procés de recopilar informació sobre un estudiant per ajudar a fer una avaluació sobre el progrés i el desenvolupament d'un estudiant. Per tant, busquem veure si un estudiant va progressar en la seva comprensió i aplicació dels estàndards des del començament de la lliçó fins al final (Rogers, T. i Swanson, M. 2006).

Avaluació és un judici de domini. Implica emetre judicis sobre la qualitat, el valor o el valor duna resposta, producte o exercici amb base en criteris establerts (Rogers & Swanson, 2006). En general, aquests són els exàmens o proves finals que brinden una declaració clara que un estudiant ha dominat aquesta habilitat o no (<https://artsintegration.com/assessment-strategies/>).

7.2. Avaluació en Educació Artística

A l'educació artística, una de les tasques més difícils és avaluar les obres artístiques dels alumnes (Dikici, 2009).

Atès l'enfocament més gran en la valoració i la rendició de comptes des de la dècada de 1990, el National Endowment for the Arts (NEA) va identificar la necessitat de capturar l'estat actual de la valoració de les arts. El 2005, la NEA va començar a exigir una declaració narrativa de les pràctiques d'avaluació per sol·licitar fons per a l'educació artística (Herpin, Washington i Li, 2011).

Una bona valoració de les arts necessita temps per implementar-se acuradament, desenvolupament professional per als mestres que usen i administren les avaluacions i alineació amb els estàndards distritals, estatals o nacionals a les arts. Una bona avaluació de l'educació artística dóna suport i desenvolupa la instrucció dels mestres i l'aprenentatge dels estudiants.

Richard Cowell, a l'article de 2003, "La valoració de l'estat de les arts: exemples de la música", ens recorda que l'avaluació serveix per a molts propòsits, entre ells motivar els estudiants i professors en reconèixer la feina ben feta; proporcionar informació a mestres i líders per millorar la instrucció; informar-nos si han complert les nostres metes d'instrucció; i informar-nos del que es va cobrir i del que no es va cobrir al pla d'estudis. Hi ha alguns aspectes de l'avaluació de les arts que la fan única de l'avaluació a altres àrees de contingut bàsic.

- Fer i fabricar són components crítics de l'educació artística. El coneixement de les arts és avaluable, igual que el procés de fer art, així com l'obra d'art en si. Cadascun d'aquests components (coneixement, procés i producció) està entrelaçat, i cada un ha de ser representat i comptabilitzat al sistema d'avaluació.
- L'avaluació de l'educació artística és autèntica. En altres paraules, examina la feina dels estudiants de manera molt similar a com s'avalua la feina del "món real". Tot i que les proves amb llapis i paper poden tenir un paper, gran part de l'avaluació de les arts

es basa en exàmens més complexos i profunds del treball dels estudiants. Les estratègies que aconseguen una avaluació autèntica inclouen portafolis, reflexió personal i crítica.

Hi ha una sèrie de qualitats que han de ser presents a l'avaluació de l'educació artística. Dennie Palmer Wolf i Nancy Pistone, al seu llibre “Preneu mesures completes: repensar l'avaluació a través de les arts”, van identificar les qualitats següents per a l'avaluació de l'educació artística.

- Una insistència a l'excel·lència: Les expectatives per al treball dels estudiants han de ser altes i clarament comunicades.
- Judici: l'obra d'art ha de provocar una varietat de respostes.
- Importància de l'autoavaluació: els artistes fan una autoavaluació de la feina. Els estudiants d'art també han de participar activament en aquest procés.
- Múltiples formes d'avaluació: l'ús de múltiples formes d'avaluació captura els matisos que es perden amb un enfocament. Cada eina de valoració proporciona una nova peça d'informació i perspectiva i amplia la nostra comprensió de l'aprenentatge i el treball dels estudiants.
- Avaluació contínua: l'avaluació s'ha d'integrar en el procés d'aprenentatge i continuar durant tot l'any escolar (en comptes d'ocórrer en un punt del calendari). Els estudiants d'art es beneficien molt del procés circular de creació, anàlisi i revisió.

<https://ccsesaarts.org/wp-content/uploads/2015/01/AssessmentToolkit.pdf>

7.3. Què cal valorar?

Durant molts anys, els educadors han discutit sobre conceptes i habilitats específics que s'han d'ensenyar a les arts visuals i quines filosofies són les més apropiades per dirigir la selecció d'aquest contingut. La suposició que l'autonomia dels estudiants no és només important sinó central per a la seva creació artística és la suposició que ha sustentat l'educació artística des del moviment creatiu de lliure expressió dels anys quaranta. Es creu que l'experiència dels estudiants en els programes escolars d'art desenvolupa la capacitat de pensament independent i la capacitat d'expressar idees en forma visual. L'expressió creativa individual ha estat valorada durant molt de temps en els sistemes educatius a la major part del món, però, com s'avalua el comportament creatiu dels estudiants? La creativitat ressorgeix com un dels objectius clau de l'aprenentatge de l'art al segle XXI (Steers, 2009, Freedman, 2010).

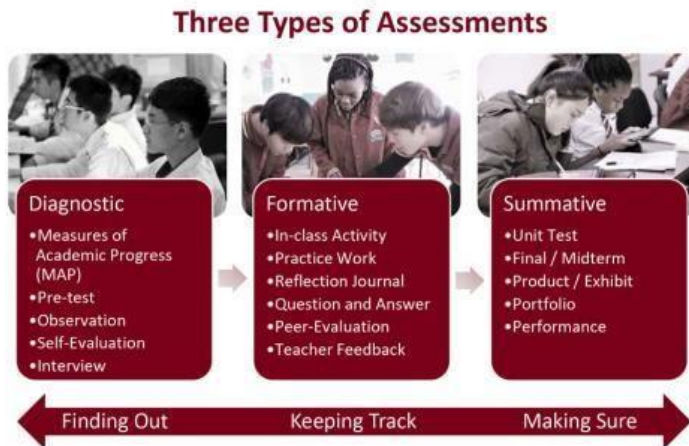
Les noves maneres de pensar sobre la creativitat han suggerit una necessitat urgent de reconceptualitzar el pla d'estudis d'art i els mètodes utilitzats per avaluar i promoure el pensament creatiu. Una de les estratègies més poderoses, i possiblement la més oblidada, per al desenvolupament de la creativitat és l'ús adequat de l'avaluació. Les primeres investigacions al camp de la creativitat van assumir que, de fet, era un atribut mesurable. Gran part de la investigació inicial es va centrar en la superdotació i la tasca d'identificar les persones

creatives. De particular interès va ser el desenvolupament de tècniques per identificar les característiques de la personalitat i les disposicions dels individus creatius. Com a tal, la determinació de la producció artística creativa es converteix en una qüestió de judici més que no pas de mesurament. La fal·làcia de suposar que la creativitat és un resultat objectiu i mesurable de l'aprenentatge té importants implicacions curriculars. Alguns currículums d'art ignoren la noció de creativitat del tot a causa de conceptes erronis sobre la seva naturalesa.

7.4. Avaluador o avaluadors?

La tasca dels professors és determinar si el treball dels estudiants és original, rar o nou d'alguna manera i si és valorat per les persones en el context en què es crea. Això significa que els docents han de reconèixer el context social en què es produeix el treball dels alumnes. I, si fem això, vol dir que el mestre no és necessàriament l'àrbitre final de la qualitat. No té sentit ignorar la importància del judici col·lectiu sobre la producció artística. L'argument que el professor no ha de ser l'únic àrbitre de qualitat en jutjar el treball dels alumnes no és una expressió de desconfiança en els professors. Més aviat reconeix la naturalesa de l'art i les formes en què la qualitat es determina als entorns socials. L'art al món professional és jutjat i valorat per molts a la comunitat artística. Crítics, artistes, agents, i tots els consumidors tenen el seu paper en el segell del treball d'un artista com a original, valuós, valuós o no. Un sol crític no pren aquesta decisió, encara que alguns poden tenir més influència que altres. Al final, és el discurs en el context social el que estableix la virtut de l'obra. De manera similar, en el context educatiu hi ha molts actors que poden contribuir legítimament al discurs sobre la qualitat de les obres d'art realitzades pels estudiants. Aquests inclouen els mateixos estudiants, el mestre de classe, la comunitat de mestres d'art, administradors d'art i artistes professionals, per nomenar-ne alguns (Boughton, 2013). Al final, és el discurs en el context social el que estableix la virtut de l'obra. De manera similar, en el context educatiu hi ha molts actors que poden contribuir legítimament al discurs sobre la qualitat de les obres d'art realitzades pels estudiants. Aquests inclouen els mateixos estudiants, el mestre de classe, la comunitat de mestres d'art, administradors d'art i artistes professionals, per nomenar-ne alguns (Boughton, 2013). Al final, és el discurs en el context social el que estableix la virtut de l'obra. De manera similar, en el context educatiu hi ha molts actors que poden contribuir legítimament al discurs sobre la qualitat de les obres d'art realitzades pels estudiants. Aquests inclouen els mateixos estudiants, el mestre de classe, la comunitat de mestres d'art, administradors d'art i artistes professionals, per nomenar-ne alguns (Boughton, 2013).

7.5. Tipus d'avaluació



Hi ha tres tipus d'avaluació principals que es poden utilitzar durant el cicle d'ensenyament i aprenentatge:

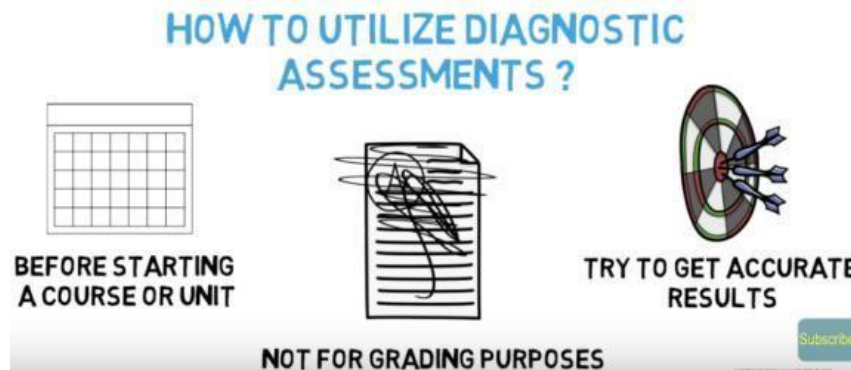
- **Diagnòstic**, utilitzat per identificar coneixements actuals i/o conceptes erronis sobre un tema
- **Formatiu**, que s'utilitza per brindar retroalimentació durant el procés d'instrucció, cosa que permet que el mestre i l'alumne registrin el progrés i en guïin el desenvolupament. Hi ha una varietat d'eines d'avaluació formativa disponibles per a mestres i estudiants, incloent llistes de verificació d'observació, rúbriques i suggeriments de reflexió personal.
- **Sumatiu**, utilitzat per resumir l'aprenentatge al final del procés d'instrucció.

(<https://artsintegration.com/wp-content/uploads/2017/06/Arts-Integrated-Assessment-Types.pdf>)

7.5.a. Avaluació de diagnòstic



L'avaluació de diagnòstic és una forma d'avaluació que permet a un mestre determinar les fortaleeses, les debilitats, els coneixements i les habilitats individuals dels estudiants abans de la instrucció. Es fa servir principalment per diagnosticar les dificultats dels estudiants i per guiar la planificació de lliçons i currículums.



Primer, permet als mestres planificar una instrucció significativa i eficient. Quan un mestre sap exactament el que els estudiants saben o no sobre un tema, podeu enfocar les lliçons en els temes que els estudiants encara necessiten aprendre en lloc del que ja saben. Això redueix la frustració i l'avorriment dels estudiants.

En segon lloc, proporciona informació per individualitzar la instrucció. Podeu mostrar a un mestre que un petit grup d'estudiants necessita instrucció addicional en una part particular d'una unitat o curs d'estudi. Després podeu proporcionar remediació per a aquests estudiants perquè puguin participar completament amb el nou contingut.

Finalment, creeu una línia de base per avaluar l'aprenentatge futur. Mostra tant al professor com als alumnes allò que se sap abans que es produeixi la instrucció. Per tant, establiu una línia de base sobre un tema. A mesura que els estudiants avancen en la instrucció, poden veure el que estan aprenent o el que no, i el mestre pot proporcionar remeiació o enriquiment segons calgui (<https://study.com/academy/lesson/what-is-diagnostic-assessment-definition-examples.html>).

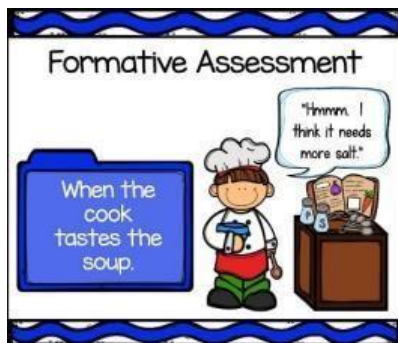


Eines d'avaluació Diagnòstica:

- Proves prèvies i posteriors
- Autoavaluacions
- Respostes del fòrum de discussió
- Tiquets d'entrada/sortida
- Entrevistes
- Observacions
- Votació

(<https://artsintegration.com/wp-content/uploads/2017/06/Arts-Integrated-Assessment-Types.pdf>)

7.5.b. Avaluació formativa



Avaluacions que es duen a terme durant la instrucció i l'aprenentatge per: informar els estudiants, de manera contínua, sobre el seu progrés cap a l'assoliment dels resultats d'aprenentatge previstos segons el que estableixen els programes d'estudi identificar els èxits i les dificultats que experimenten els estudiants en què se'ls demana aprendre o exercir-se brindar retroalimentació específica, descriptiva i significativa motivar els estudiants a aprendre proporcionant retroalimentació de manera contínua monitoritzar l'exercici dels estudiants cap als resultats d'aprenentatge esperats segons allò establert als programes d'estudi i ajustar la instrucció sobre la base de les troballes quan calgui (Rogers, T. i Swanson, M. 2006).

El propòsit de **l'avaluació formativa** és l'avaluació per a l'aprenentatge, en altres paraules, els mestres de classe descobreixen com els estudiants estan amb els coneixements, les habilitats i les disposicions específics per proporcionar retroalimentació, entrenament i correcció immediats. L'avaluació formativa no cal que sigui puntuada o qualificada. Més aviat, l'enfocament és practicar la nova habilitat o aplicar el nou coneixement (Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2009). A les arts, les activitats d'aprenentatge formatiu poden incloure jocs, riscos, assaigs, errors i revisió. L'avaluació formativa és part integral de la instrucció: una no pot passar sense l'altra.



Eines d'avaluació formativa

EXAMPLES:

HAND SIGNAL: ONE TO FIVE

QUICKEST AND EASIEST WAY TO ASSESS A LARGE GROUP OF STUDENT!



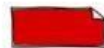
- 1 FINGER: STUDENT IS ABSOLUTELY LOST
- 2 FINGERS: STUDENT HAS A VAGUE IDEA
- 3 FINGERS: STUDENT IN THE MIDDLE
- 4 FINGERS: HAS A GOOD UNDERSTANDING
- 5 FINGERS: STUDENT HAS MASTERY

EXIT TICKETS

BEST FOR ASSESSING A LESSON'S OVERALL OBJECTIVE OR GOAL



2 - 3 MINUTES



THE QUESTION IS ANSWERED ON THE SLIP OF PAPER



WHAT DID YOU LEARN TODAY?
WRITE A 3 SENTENCE SUMMARY OF TODAY'S LESSON.

STANDARDS TRACKING



THINK-PAIR-SHARE

THIS ASSESSMENT IS ALSO AN EXCELLENT CLASSROOM ACTIVITY AS WELL

THINK



GIVE APPROPRIATE "WAIT TIME"
Frank Avella

PAIR



TOGETHER STUDENTS DISCUSS AND COMPARE THEIR ANSWERS

SHARE



THE TEACHER MAKES CORRECTIONS ON THE STUDENTS' RESPONSES FOR ALL TO HEAR

- Tiquets de sortida
- reflexions
- organitzadors gràfics que indiquin el procediment adequat (raons de seguretat)
- observacions subjectives i dirigides
- pensament crític

- entrevistes
- converses
- autoavaluació i autoavaluació
- retroalimentació (descriptiu) (<https://artassessmentresource.weebly.com/formative-assessment.html>)

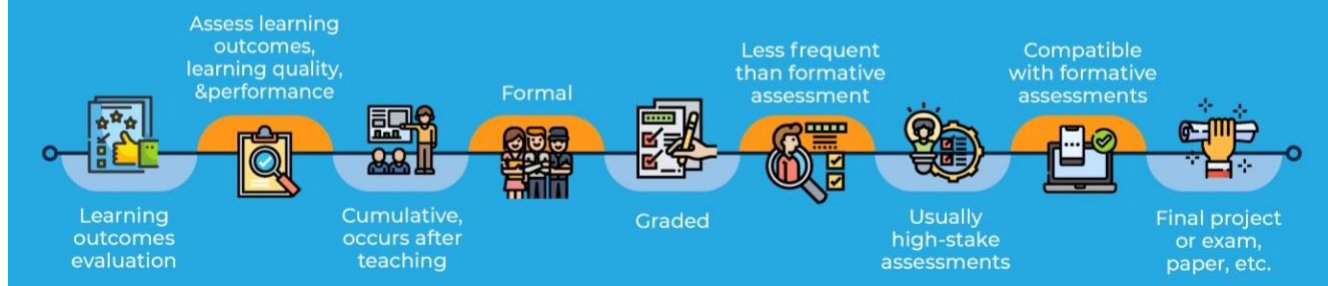
7.5.c. Avaluació sumativa



L'avaluació sumativa juga un paper fonamental en l'educació artística i es pot definir com una avaluació de l'aprenentatge dels estudiants que passa al final d'algun període d'instrucció i s'utilitza per determinar la prova de l'aprenentatge (Gareis & Grant, 2015).

L'objectiu de l'avaluació sumativa és l'avaluació de l'aprenentatge. En la culminació d'una unitat integrada d'arts, sovint els estudiants comparteixen una composició final que incorpora una varietat de nous coneixements, habilitats i disposicions desenvolupats amb el temps. Els estudiants poden emmarcar i penjar les seves pintures a la galeria d'un saló de classes, o el saló de classes es pot transformar en un escenari mentre petits grups fan composicions de dansa per a una audiència dels seus companys. Aquests productes i actuacions finals es poden avaluar per determinar què tan bé els estudiants van aconseguir les metes d'aprenentatge objectiu de la instrucció, o què tan bé els estudiants van complir amb els estàndards (Taylor, 2009). A les arts, <http://www.artsintegrationpd.org/assessment/>.

Characteristics of Summative Assessment



Tipus d'avaluació sumativa:

1. Tasca de rendiment
2. Producte escrit
3. producte bucal
4. Prova estandarditzada

EXAMPLES:

PORTFOLIOS



PROJECTS



INTERVIEWS



ESSAYS



TESTS



PRESENTATIONS



Consells:

- Varia els tipus d'avaluació, brinda als estudiants diferents oportunitats per tenir èxit.
- Proporciona instruccions clares, la comprensió de les preguntes garanteix avaluacions precises
- Fes que els estudiants mostrin la feina, un error menor no hauria de tenir un efecte important

- Profunditat del coneixement, avaluar la capacitat dels estudiants per avaluar i aplicar el coneixement del contingut.
- Donar prou temps per a la prova, els estudiants no haurien d'haver d'afanyar-se en una prova només per aprovar
- Proporciona prou temps d'estudi, l'avaluació sumativa no està destinada a ser proves "populars"
- Avalua el tractat a classe, col·locar material descobert en un examen et costarà la confiança dels teus alumnes
- El pes de la pregunta és proporcional alhora que es va cobrir la pregunta, el valor dels elements d'avaluació ha de reflectir la quantitat de temps que es va cobrir el contingut a classe

7.6. Mètodes i estratègia d'avaluació

Amb el terme mètodes d'avaluació volem incloure totes les estratègies i tècniques que es poden fer servir per recopilar informació dels estudiants sobre el seu progrés cap a l'adquisició dels coneixements, habilitats i actituds que han d'aprendre (Rogers, T., & Swanson, M. 2006) .

Les arts ofereixen una àmplia varietat d'avaluacions tradicionals i alternatives, algunes de les quals són familiars, mentre que d'altres poden ser nous enfocaments per avaluar l'aprenentatge dels estudiants. Aquesta secció és una descripció general de les diferents eines disponibles per avaluar les arts, així com recursos en línia que poden proporcionar més informació. Aquestes eines s'utilitzen comunament per a l'avaluació a l'aula per part de mestres i estudiants (<https://ccsesaarts.org/wp-content/uploads/2015/01/AssessmentToolkit.pdf>).

7.6.a. Avaluació de la cartera



L'avaluació del portfoli (cartera) és un mètode d'avaluació que es fa servir comunament a l'educació artística. Els portafolis s'utilitzen en molts camps, com ara les belles arts, el màrqueting, l'arquitectura i l'educació.

Paulson, Paulson i Meyer (1991) descriuen un portafolis com "una col·lecció deliberada del treball de l'estudiant que exhibeix els esforços, el progrés i els èxits de l'estudiant en una o més àrees del pla d'estudis" que inclou contingut seleccionat pels estudiants, criteris de selecció, avaluació de mèrits, criteris i evidències d'auto-reflexió.

En general, un dossier conté mostres multifacètiques seleccionades dels millors esforços dels estudiants. Aquests esforços tenen a veure amb els resultats avaluats de les metes d'instrucció. La construcció d'actituds i els hàbits positius, el creixement moral i ètic també es reflecteixen en un portafoli. Barton i Collins (1997) creuen que el propòsit, els criteris d'avaluació i l'evidència són els tres factors principals que guien el disseny i el desenvolupament d'un portafoli. Conèixer el propòsit que serviria el portafolis defineix els lineaments operatius per a la recollida de materials.

Barton i Collins (1997) suggereixen que l'evidència pot incloure artefactes i atestacions (articles produïts al curs normal de les activitats del saló de classes o del programa), reproduccions (documentació d'entrevistes o projectes realitzats fora del saló de classes o del programa), atestacions (declaracions i observacions de personal o altres sobre el participant) i produccions (articles preparats especialment per al portafoli, com a reflexions dels participants sobre el seu aprenentatge o eleccions). Els elements seleccionats estan destinats a afegir nova informació pertinent per aconseguir la meta (McDonald, 2012).

L'avaluació de la cartera pot tenir un abast ampli o limitat:

- Enfocament ampli, pot incloure una varietat de diferents avaluacions de desenvolupament, com una mostra de cadascun dels temes tractats a classe, potser un projecte que va involucrar dibuix, una altra pintura o fins i tot una altra escultura.
- Enfocament limitat, es pot fer servir per recopilar moltes avaluacions d'un tipus d'exercici, potser només mostres de tasques del quadern d'esbossos.

Què va en una cartera?

- 1) Multimedia, vídeos, cintes, imatges, obres d'art, programes d'ordinador
- 2) Reflexió, declaracions d'objectius, autoreflexió, entrades de diari
- 3) Treball individual, proves, diaris, registres, tasques, assaigs, cartells
- 4) Treball en grup, sessions d'aprenentatge cooperatiu, actuacions en grup, revisions per parells
- 5) Treball en progrés, esborrany i esborrany final d'un projecte

(https://prezi.com/p/nuebnfkub_dz/the-role-of-portfolio-assessments-in-the-art-classroom/)

La propietat més distintiva d'un dossier fa que un alumne sigui tant avaluador com avaluat. En aquest cas, a més de ser objecte de l'avaluació, l'alumne és alhora soci de l'objecte avaluat i de l'avaluació (Wolf, 1991, 130). Aquí, l'alumne participa activament a la selecció del contingut i determina la selecció dels criteris. Per tant, els portafolis serveixen tant per a professors com per a alumnes. No només brinden una oportunitat perquè els estudiants projectin els seus èxits, sinó que també brinden una oportunitat perquè els mestres avaluïn el desenvolupament i l'èxit dels estudiants. Els estudiants proven els seus propis treballs i els projecten sobre els objectius per al futur (Stiggins, 1997).

Per tant, una avaluació de cartera no és simplement una eina per avaluar el producte final. També monitoritza els processos d'aprenentatge dels estudiants (Dikici, 2009).

7.6.b. Pla d'estudis



En general, el currículum és un paquet sistemàtic i intencionat de competències (és a dir, coneixements, habilitats i actituds que se sustenten en valors) que els alumnes han d'adquirir mitjançant experiències d'aprenentatge organitzades tant en entorns formals com no formals (<http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/core-resources/curriculum>).

De manera que l'observació contínua del mestre sobre el desenvolupament del nen a l'art podria estructurar-se més formalment com un perfil curricular. Aquest perfil comprendria breus declaracions descriptives sobre els èxits del nen a l'art. Els nivells d'èxit estarien vinculats als objectius curriculars i es mesurarien davant d'un conjunt d'indicadors escalats en ordre de complexitat. L'avaluació es basaria en l'observació del mestre del nen a la feina, en la informació recopilada de les tasques dissenyades pel mestre i de mostres de treball, carpetes i projectes. Aquesta forma d'avaluació proporcionaria informació per al mestre i els pares sobre el rendiment i les necessitats d'aprenentatge del nen. També seria útil en la planificació d'un programa per satisfer aquestes necessitats (https://curriculumonline.ie/getmedia/0e0ccff3-97c4-45c8-b813-e7c119a650c3/PSEC04A_Visual_Arts_Curriculum.pdf#:~:text=The%20arts%20education%20curriculum%20prov0%20bals%2C%20a%20música%20i%20a%20drama.).

El marc del currículum d'Arts Visuals incorpora el coneixement, l'experiència, les habilitats, els valors i les actituds clau que els estudiants han de desenvolupar al nivell secundari superior. Forma la base sobre la qual les escoles i els docents planifiquen el pla d'estudis basat en l'escola i dissenyen activitats adequades.

Al pla d'estudis d'Arts Visuals, els estudiants construeixen una varietat de coneixements, com ara la comprensió de fets i informació, conceptes, coneixements, creences personals, perspectives, percepcions; adquirir experiència i habilitats; i desenvolupar valors i actituds. Aprenen mitjançant un programa d'estudi equilibrat que consta de dos aspectes entrelaçats i interrelacionats: apreciació i crítica de les arts visuals en context i creació d'arts visuals. Aquest concepte subjacent forma el marc curricular fonamental de les Arts Visuals. Els fils estan estretament relacionats i cal aprendre'n de manera integradora.

El pla d'estudis d'Educació Artística té com a objectiu ajudar els estudiants a:

- desenvolupar la creativitat, el pensament crític i les habilitats de comunicació, i fomentar la sensibilitat estètica i la consciència cultural;
- desenvolupar habilitats artístiques, construir coneixement i cultivar valors i actituds positives;
- guanyar delit, gaudi i satisfacció a través de la participació en activitats artístiques; i
- perseguir un interès de per vida a les arts.

(<https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kla/arts-edu/index.html>)

7.6.c. Rúbrica

	NOT SO MUCH	I TRIED A BIT	I DID A GOOD JOB	I DID MY BEST EVER
Focus I used my time well.	1	2	3	4
Composition I considered my entire sheet of paper when making my art.	1	2	3	4
Creativity My art includes my own ideas.	1	2	3	4
Craftsmanship My art is complete and made with care.	1	2	3	4

Art Lesson Name _____
This lesson taught me _____

Student _____ Grade _____

Rubric shared at theartofeducation.org

Una rúbrica és una eina que té una llista de criteris, similar a una llista de verificació, però també conté descriptors en una escala d'exercici que informen a l'estudiant com són els diferents nivells d'èxit. (<https://theartofeducation.edu/2018/02/21/lighter-side-rubrics/>).

Una rúbrica és una eina d'avaluació autèntica que s'utilitza per mesurar el treball dels alumnes. En termes generals, és un esquema per classificar productes o comportaments en categories durant un continu. Les rúbriques són extremadament útils per proporcionar retroalimentació formativa als estudiants, qualificar els estudiants i avaluar cursos i programes. És una guia de qualificació que busca avaluar l'exercici d'un estudiant basant-se en la suma d'una gamma completa de criteris en lloc d'una sola qualificació numèrica. Una rúbrica és una guia de treball per a estudiants i professors, que generalment es lliura abans que comenci la tasca perquè els estudiants pensin en els criteris amb què s'avaluarà el seu treball (https://www.pepperdine.edu/oie/content/pdf/assessment_tools_rubrics_101.pdf).

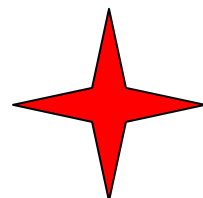
Les rúbriques són una manera excel·lent d'assegurar-se que els estudiants compreguin les expectatives de la tasca. Triar quin tipus de rúbrica utilitzar a les teves classes és una elecció important. Hi ha diversos tipus diferents de rúbriques, i cadascuna té les seves pròpies fortaleses i debilitats. Les rúbriques són excel·lents eines per ajudar a comunicar les expectatives i avaluar els estudiants.

Tipus de rúbriques:

- *Rúbrica general*, defineix les característiques d'una obra d'art amb èxit. És “general”, cosa que significa que no defineix criteris específics per a cada projecte. En el seu lloc,

podria definir característiques com a "tècnica" o "artesanía" que està buscant en cada projecte completat. Els punts forts d'aquest tipus de rúbrica són que el pot compartir amb els estudiants per comunicar una comprensió àmplia del que fa que la qualitat funcioni. Es pot usar una vegada i una altra per a diferents tasques, com tasques i projectes de quaderns d'esbossos. També es pot utilitzar per ajudar els estudiants a avaluar la seva feina. Com que és genèric, els estudiants obtindran una comprensió de les seves àmplies expectatives a través del seu ús continu. La debilitat d'aquest tipus de rúbrica és que és molt àmplia.

- *Rúbrica de tasques específiques*, defineix clarament els criteris per a cada assignació. El que té de bo aquesta rúbrica és que deixa molt clares les expectatives per a cada tasca. Els estudiants poden fer servir aquesta rúbrica per avaluar el seu èxit molt fàcilment. També facilita la qualificació als professors, per la seva especificitat. La debilitat d'aquest tipus de rúbrica és que necessites fer una nova per a cada tasca.
- *Rúbrica Analítica*, desglossa cada aspecte de la tasca que s'avalua. Avalua cada criteri per separat. El millor d'aquestes rúbriques és que connecten la seva instrucció amb l'avaluació de manera molt clara. Els estudiants poden fer-los servir per avaluar el seu propi treball fàcilment. També es poden fer servir per a l'avaluació formativa. Poden mostrar creixement quan es fan servir per avaluar els estudiants novament al final d'una unitat.
- *Rúbrica holística*, avalua tots els criteris junts. L'avantatge d'una rúbrica holística és que qualificar és molt més ràpid per al mestre. Només cal obtenir una puntuació única per a cada obra d'art que qualifiqui. La limitació d'aquest estil de rúbrica és que no és molt útil per compartir amb els estudiants. Com que no divideix la tasca en criteris separats, als estudiants els resultarà difícil fer-la servir per avaluar la seva feina. A més a més, és difícil per als estudiants veure on podrien millorar si tots els criteris s'agrupen en una sola puntuació.
- *Rúbrica d'un sol punt*, les expectatives de la tasca es defineixen per separat per a un treball reeixit, com una rúbrica analítica. La diferència és que els criteris només es descriuen per a la competència. Es deixen espais en blanc perquè el mestre escrigui comentaris si la feina està per sobre o per sota d'aquest punt. Li dona al mestre l'oportunitat de donar una retroalimentació personalitzada per a cada estudiant(<https://theartofeducation.edu/2017/03/14/5-types-rubrics-use-art-classes/#:~:text=Most%20art%20teachers%20use%20rubrics%20to%20assess%20students%E2%80%99,tots%20saber%20qualificació%20100%20obres%20es%20mai%20fàcil%21>).



Referències

1. Barton, J., and A. Collins, (1997). Portfolio assessment: A handbook for educators. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
2. Boughton, D. (2013). Assessment of performance in the visual arts: What, how and why. In Karpati, A., Gaul, E. (Eds.) From child art to visual language of youth: New models for assessment of learning and creation in art education, Intellect Press, Bristol, UK, 119-142.
3. Colwell, R. (2003). The Status of Arts Assessment: Examples from Music. Arts Education Policy Review, 105, 11-18.
4. Dikici, A. (2009). An application of digital portfolio with the peer, self and instructor assessments in art education. Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 36, 91-108.
5. Freedman, K. (2010). Rethinking creativity: A definition to support contemporary practice. Art Education, 63(2), 8-15.
6. Herpin, S., Washington, A. Q., & Li, J. (2011). Improving the assessment of student learning in the arts: State of the field and recommendations. WestEd.
7. Johnsen, S. K. & Ryser, G. K. (1997). The validity of portfolios in predicting performance in a gifted program. Journal for the Education of the Gifted, 20, 253-267
8. McDonald, B. (2012). Portfolio assessment: direct from the classroom. Assessment & Evaluation in Higher Education, 37(3), 335-347.
9. OECD (2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris.
10. Paulson, F.L., P.R. Paulson, and C.A. Meyer. 1991. What makes a portfolio a portfolio? Educational Leadership 58, no. 5: 60-3.
11. Roberts, P. (2006). Nurturing Creativity in Young People: A report to Government to inform future policy. London: Department for culture, media and sport.
12. Rogers, T., & Swanson, M. (2006). Effective Student Assessment and Evaluation in the Classroom: Knowledge+ Skills+ Attributes.
13. Steers, J (2009). Creativity: Delusions, Realities, Opportunities and Challenges, International Journal of Art & Design Education, 28, (2) 126-138.
14. Stiggins, R. J. (1997). Student-centred classroom assessment (2nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
15. Wolf, D., & Pistone, N. R. (1991). Taking full measure: Rethinking assessment through the arts. College Board.
16. Wolf, K. (1991). The school teacher's portfolio: Issue in design, implementation, and evaluation. Phi Delta Kappan, 2, 129-136.

SITOGRAFIA:

1. <https://artsintegration.com/assessment-strategies/>
2. <https://ccsesaarts.org/wp-content/uploads/2015/01/AssessmentToolkit.pdf>
3. https://prezi.com/p/nuebnfkub_dz/the-role-of-portfolio-assessments-in-the-art-classroom/
4. <http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/core-resources/curriculum>
5. https://curriculumonline.ie/getmedia/0e0ccff3-97c4-45c8-b813-e7c119a650c3/PSEC04A_Visual_Arts_Curriculum.pdf#:~:text=The%20arts%20education%20curriculum%20prov0%20bals,%2C%20a%20música%20i%20a%20drama
6. <https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/cla/arts-edu/index.html>
7. <https://theartofeducation.edu/2018/02/21/lighter-side-rubrics/>
8. https://www.pepperdine.edu/oie/content/pdf/assessment_tools_rubrics_101.pdf
9. <https://theartofeducation.edu/2017/03/14/5-types-rubrics-use-art-classes/#:~:text=Most%20art%20teachers%20use%20rubrics%20to%20assess%20students%E2%80%99,tots%20saber%20qualificació%20100%20obres%20es%20mai%20fàcil%21>

10. <http://www.artsintegrationpd.org/assessment/>
11. <https://www.arts.gov/sites/default/files/WestEd.pdf>
12. <https://artsintegration.com/wp-content/uploads/2017/06/Arts-Integrated-Assessment-Types.pdf>
13. <https://study.com/academy/lesson/what-is-diagnostic-assessment-definition-examples.html>
14. <https://artassessmentresource.weebly.com/formative-assessment.html>
15. <https://www.youtube.com/watch?v=JI-YgK-l4Sg>



CAPÍTOL 8

OPORTUNITATS PER A ACTUACIONS PÚBLIQUES, EXPOSICIONS I PRESENTACIONS

→COMPLETAT PER REGIONAL DIRECTORATE FOR EDUCATION OF THESSALY

8. MARC GENERAL: FUNCIONS, EXPOSICIONS I PRESENTACIONS

Una obra d'art és un original i únic. Crea diverses emocions a la seva audiència durant el procés de recepció. La seva aura, les emocions que desperta, la percepció que es crea es fusionen amb

l'espai on s'exhibeix. I de fet, aquests canvien a cada espai. Si bé l'obra crea un atractiu, s'instal·la en nous contextos i adquireix nous significats amb l'aura de l'espai i l'ordre curatorial. L'estètica de la recepció es modela segons l'espai on s'exhibeix (Aydoğan, 2021).

L'exhibició es pot definir com la presentació d'obres d'art en un determinat espai, durant un període determinat, al públic més ampli possible; i després de la finalització, es presenta per necessitats econòmiques o intel·lectuals o per diferents raons a les persones que s'espera que ho percebin. El procés de percepció pot tenir lloc al taller de l'artista just després d'acabar l'obra, o pot passar a la sala d'un museu segles després. La percepció de l'obra pot ser experimentada per moltes persones en diferents moments i sota diferents condicions, i pot canviar cada cop depenent de les característiques del perceptor i del procés. Com ho estableix una altra definició, una exposició és la presentació de productes d'art per un període limitat de temps a galeries, museus i llocs exclusius similars, seleccionant-los segons les seves qualitats en el marc de certs criteris (Üstünipek, 2007).

Groys, (2014: 96) qui defineix l'obra d'art com l'objecte exhibit sobre les pràctiques de l'art actual, fa les observacions següents sobre aquest tema: “En aquest moment la unitat bàsica de l'art avui no és l'obra d'art com a objecte, sinó l'espai d'art on s'hi exhibeixen objectes: l'espai d'exhibició i instal·lació. L'art d'avui no és la suma de coses certes i particulars, sinó la topologia de certs i particulars llocs”. Les pràctiques d'exhibició creixents amb l'ús d'entorns virtuals han creat en realitat un fenomen en l'organització d'exposicions en lloc de presentar obres d'art. Les àrees d'exhibició virtual han començat a utilitzar-se com una alternativa important amb moltes característiques, com ara enfocaments i aplicacions d'ús gratuït que arriben a un públic més ampli.

Per tant, com que les exposicions d'art són esdeveniments que actuen com a pont entre l'artista, l'obra i el receptor (fires, biennals i festivals), avui dia les exposicions digitals d'art a través d'aplicacions en línia s'han fet possibles en una dimensió sense temps ni espai.

8.1. Museus i galeries

El terme “performance” no aconsegueix captar la gamma completa de variables que entren en joc. Totes les preguntes plantejades anteriorment sorgeixen de la complexitat intrínseca d'una forma d'art multidimensional que involucra diverses variables, com la relació entre l'artista i l'acció, les diferents formes en què l'audiència s'involucra a l'esdeveniment i, finalment, la forma i l'abast. a allò que s'estableix i es realitza una relació entre l'actuació i allò que finalment adquireix el museu.

Pel que fa a la importància de la performance als museus, Barbuto A. (2015) investiga quin paper poden jugar els museus en la preservació, documentació i adquisició d'una performance i coincideix amb Laurie Anderson (2004) que “la performance és de fet una de les formes més efímeres d'Art”.

El paper que juga el públic en una actuació és crucial, ja sigui que hi participi activament o que mostri total indiferència. A les arts escèniques, la relació entre artista/intèrpret i públic és un dels factors que informen les eleccions específiques de l'artista, fins al punt d'ampliar, i fins i tot transformar totalment, el paper tradicional del públic. Com va dir Marina Abramović, “el públic ha de ser tan creatiu com l'artista” (Obrist a Abramović et al. 1998, 42). Pel que fa als estudiants com a artistes o creadors, una estratègia útil dels museus podria ser una entrevista prèvia amb els artistes, estudiants que exposen per aclarir, comprendre i establir-ne la perspectiva i el punt de vista.

A les darreres dècades, hi ha hagut una sèrie de pressions polítiques, socials i culturals perquè els museus canviïn, s'adaptin i es modernitzin (Windey, Bouckaert i Verhoest 2008). Durant molt de temps s'ha criticat els museus per ser elitistes i atendre la classe mitjana alta (Cameron 1971). Després de les protestes i demandes socials a la dècada de 1970 i la creixent consciència ecològica durant les darreres dècades, ara s'espera que els museus exerceixin un paper actiu per influir en les mentalitats, actituds i comportaments (Dubuc 2011). També hi va haver un canvi a la dècada de 1980 cap a la consideració de les experiències dels visitants, per exemple, a través d'enquestes de satisfacció i convidant a comentaris i opinions, encara que això no va ser totalment acceptat per tots els professionals dels museus (Ross 2004). Tanmateix, els museus s'han centrat cada cop més en el visitant i, per tant, el seu paper ha canviat i continua canviant (Reussner 2003).

Molts museus intenten ampliar el seu atractiu per a la comunitat en general i, alhora, emfatitzen simultàniament la seva excepcionalitat i el seu paper particular al servei de la humanitat. Els visitants del museu estan consumint experiències sense cap perspectiva de benefici material, i les experiències són curades dins d'institucions majoritàriament permanents i contínues que reflecteixen la societat.

Tot i així, un dels grups que els museus contínuament deixen d'atendre, malgrat els seus esforços per ampliar i diversificar les audiències, és el grup d'edat més jove: adolescents i adults joves. (Xanthoudaki, 1998; Museus australians en línia, 2005).

Si bé els museus d'història, història natural i antropologia han pres mesures per augmentar i diversificar les audiències, queden dubtes sobre l'èxit que han tingut les galeries d'art en aquest sentit. Algunes galeries d'art poden semblar tenir una audiència jove saludable, però si els grups escolars organitzats s'eliminen de l'equació, ens podríem preguntar:

- Atreuen molts joves fora d'aquest 'públic captiu'?
- Quina proporció del públic de les galeries està composta per joves?
- Els joves veuen les galeries d'art com una destinació atractiva en el temps lliure?
- Les col·leccions de les galeries d'art i els programes d'exhibició reflecteixen la identitat, els interessos i els valors dels joves?

Les sospites que el seu públic principal és de mitjana edat i adinerat es veuen reforçades per una sèrie de percepcions de llarga data sobre les galeries d'art: els vincles històrics entre la cultura de l'art i les elits socials, la membresia de les organitzacions d'amics, les multituds que assisteixen a les inauguracions de les galeries i esdeveniments, però hi ha poca evidència empírica.

8.2. Tallers d'Art a Centres d'Exposicions

Dins dels Tallers d'Art, el formador a través de l'expressió artística espontània podria crear un "nou" llenguatge no verbal, gràcies al qual un pot "expressar directament somnis, fantasies i altres experiències (...) escapant a la censura i limitacions" de l'expressió verbal (Ulman, E. i Dachinger, P., 1975).

A més, els Tallers d'Art podrien involucrar un element essencial crucial, que fa referència a les propietats curatives del procés creatiu. En aquest cas, segons Kramer (1958), "l'art ha ajudat les persones al llarg dels segles a resoldre el conflicte entre els impulsos instintius de l'individu i les demandes de la societat" que s'ha produït gràcies als processos creatius.

L'èxit del Taller d'Art depèn del formador que recolza el procés de sublimació, integració i síntesi.

Un Taller d'Art pot tenir com a objectiu:

- Fomentar la creativitat espontània dels participants ja que el formador utilitza les seves competències terapèutiques, artístiques i didàctiques per ajudar al desenvolupament de l'autoconsciència, afrontar experiències estressants i traumàtiques, i descobrir-se a si mateix i al món establint-hi una relació.
- En el cas dels alumnes amb SEND, els Tallers d'Art són la manera de posar ordre al caos, sentiments i impulsos caòtics al seu interior, una massa vertiginosa de sensacions.
- Al llarg de tot el procés creatiu implementat a l'espai del Taller d'Art, les realitats internes i externes es barregen en un nou ésser, de manera que estudiants o adults amb problemes de salut mental o que pateixen experiències traumàtiques, joves que enfronten desafiaments lluiten amb problemes relacionats amb la depressió, l'ansietat social, l'autisme, l'addicció o l'assetjament podrien desenvolupar les seves habilitats cognitives i emocionals i rebre suport mental i emocional, ja que s'alliberen del sentiment d'aïllament en compartir impressions i emocions amb els altres. (Ioannides E., 2017).
- La naturalesa creativa de les activitats artístiques implementades als tallers ajuden els participants a modelar el seu ego recolzant el seu procés de sublimació mentre que la seva naturalesa no verbal ofereix possibilitats d'expressió més àmplies que la paraula

parlada i per tant permet que els participants s'expressin d'una manera més directa i emocional. i desenvolupar un "nou" llenguatge simbòlic i metafòric.

Exemple de Taller d'Art:

Objectius: sensibilitzar els participants sobre "l'emocionalitat" de les arts visuals i ressaltar la regularitat recurrent en la història de la imatge.

Com: comparació de les creacions brutals i juvenils de Marina Abramović amb la seva obra més famosa, *L'artista és present* (2010) i juxtaposició de Positius seleccionats per Zbigniew Libera amb els seus prototips.



El 2010 al MoMA, Abramović va participar en una actuació estesa anomenada, *L'artista és present*. Com va explicar Abramović, "Ningú podia imaginar... que algú es prendria el temps per seure i simplement mirar-se mútuament". De fet, la cadira sempre estava ocupada i hi havia files contínues de persones esperant per seure-hi. "Va ser [una] completa sorpresa... aquesta enorme necessitat dels humans de tenir contacte".

D'altre banda, "Positives" és una sèrie de vuit fotografies escenificades de gran format que transforma Zbigniew Libera. Els prototips de Positives inclouen fotografies que mostren la ruptura de la barrera a la frontera entre la Ciutat Lliure de Gdansk i Polònia el 1939 per part de soldats, la fugida d'una nena vietnamita del poble de Trang Bang després d'un bombardeig amb napalm el 1972, el cadàver del Che fotografiat com a prova de la mort del revolucionari i un grup de presoners d'un camp de concentració alliberats per l'exèrcit soviètic. Tots ells s'han fet

famosos i han circulat pel món i són vists com a símbols d'esdeveniments traumàtics de la història recent. En aquest context, “Positius” són recreacions d'aquests coneguts documentals, fotografies de reporters i premsa que presenten imatges contemporànies de guerra. Zbigniew Libera va trucar als originals 'negatius', destacant que els va triar de la seva pròpia memòria, remuntant-se als dies de la seva infància. Com ell va dir, “*El cicle **Positives** és un altre intent de jugar amb el trauma. Sempre estem tractant amb imatges recordades de coses, no amb les mateixes coses. Volia utilitzar aquest mecanisme de veure i recordar per abordar el fenomen de la imatge secundària. De fet, és així com percebem aquestes fotografies [Positives]: flashbacks de les cruels imatges originals travessen les escenes innocents*”.





Cyclists (II), 2003, 120 x 180 cm, photo: courtesy of Raster Gallery



Che. Next Shot, 2003, 120 x 150 cm, photo: courtesy of Raster Gallery



8.3. Presentacions escolars

Exemple 1: Estudiants d'universitats i escoles secundàries han de fer una exposició interactiva holística “Matemàtiques Experimentals” per a un museu de ciències entretingut a Arcàngels. Els estudiants volien presentar les matemàtiques en una perspectiva nova i inusual de “ciència experimental”, parlar-los sobre el paper dels experiments en els descobriments matemàtics i fer-los sentir com a veritables investigadors i matemàtics experimentals.

Exemple 2: Una sèrie de projectes que demostren als estudiants que les matemàtiques són belles, divertides, interessants, emocionants i extremadament útils. A més, els projectes proporcionen diverses aplicacions i connexions amb altres camps. A més, augmenten la confiança en si mateixos dels estudiants en les seves pròpies habilitats matemàtiques.

- Alguns dels projectes pràctics discutits inclouran matemàtiques i Origami;
- Diferents enfocaments per resoldre el trencaclosques Instant Insanity;
- Diversos trucs de màgia amb cartes, quadrats màgics, etc.
- Dades d'enquestes sobre com l'aprenentatge de conceptes matemàtics en aquest tipus d'entorns informals va afectar les actituds dels participants envers les matemàtiques

8.4. Exposicions online i Plataformes Nacionals o Internacionals(Exposicions Digitals – Virtuals)

Amb la pandèmia de COVID-19 el 2020, el món ha entrat en un nou procés (quarantenes i tancaments), i la vida se sustentava des de les llars. En aquest període, els llocs d'art havien de quedar tancats. I la majoria de les exposicions cancel·lades i les organitzacions d'art van continuar en línia. També és clar que les plataformes en línia només ofereixen imatges de presentació i ofereixen informació, lluny de l'experiència real de visitar una exposició. Aquestes exhibicions i presentacions, que són lluny dels enfocaments curatorials clàssics, també afecten l'aura de l'art. A més, la prolongació i la incertesa de l'època va fer necessari presentar exposicions en línia amb solucions més realistes. I això va crear una nova tendència cap a les aplicacions de realitat virtual que ofereixen una experiència més propera a la realitat. Les exhibicions de realitat virtual es van convertir en una alternativa notable a les exhibicions en línia en molts aspectes, com permetre arranjaments curatorials típics, afegir mètodes digitals i fer que l'audiència senti que realment està visitant una exhibició (Aydoğan, 2021).

Les exhibicions de realitat virtual (VR), que brinden la sensació més propera a l'experiència real entre altres mètodes digitals, inclouen aplicacions que poden produir obres, dissenyar espais, donar suport a la comprensió curatorial i beneficiar-se de la multimèdia.

Quan es tenen en compte els efectes de la digitalització en les exposicions d'art, val a dir que la limitació d'espai ha desaparegut i els monopolis institucionals han perdut relativament la seva influència. L'exhibició d'art mitjançant aplicacions en línia s'ha fet possible en una dimensió sense temps ni espai. I els artistes han obtingut un entorn relativament lliure.

Juntament amb l'entorn físic, els entorns virtuals s'han utilitzat com a entorn secundari o fins i tot com a principal. A més, han sorgit nous valors estètics. Com que l'entorn digital inclou multimèdia, juntament amb la seva característica d'interacció i d'estructura interdisciplinària, va crear expansions en la lògica de l'exhibició d'art. A les exposicions virtuals, les obres no es mantenen vigilades en un lloc determinat, ni cal deixar-les soles als magatzems: es reparteixen en un espai infinit. Es poden conservar en la forma original desafiant el temps. Amb l'entorn virtual, que és un pont important per arribar a les masses, les exposicions d'art han començat a fer-se a les plataformes globals sense restriccions de temps i espai.

Els sistemes de realitat virtual s'utilitzen com les aplicacions més properes a l'experiència real de visitar exposicions. Com sosté Scale (2018), "La realitat virtual és la creació d'un entorn virtual adreçat als nostres sentits de manera que l'experimentem com si estiguéssim allà. I utilitza una gamma de tecnologies per assolir aquest objectiu".

Cal esmentar que una de les aplicacions destacades durant el període de la pandèmia van ser les sales de visualització en línia. Moltes grans galeries i organitzacions d'art del món hi han ocupat els seus llocs. Molts han utilitzat aquest mètode durant anys, però lús de sales de

visualització en línia ha augmentat durant el període de pandèmia. Les sales de visualització en línia es planifiquen i curen de manera similar a un espai de galeria física que presenta exhibicions en 3D.



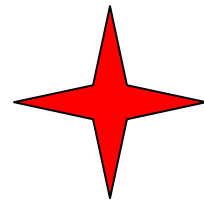
Luc Tuymans, Monkey Business, David Zwirner Gallery Sala de visualització en línia.

A més, els llocs web amb infraestructura d'aplicacions de realitat virtual com Artsteps o VR All Art s'han convertit en una alternativa important per a les exposicions d'art amb les seves interfícies i estructures simples que atrauen l'ús d'una àmplia població.

Finalment, la Biennial Internacional de Gravat de Gravat Virtual 2020 és la primera biennial de gravat virtual del món celebrada durant la pandèmia. Com una veritable biennial, va comptar amb seleccions del jurat, certificats de participació i catàleg d'obres; i va anar a càrrec d'un equip basat íntegrament en voluntaris, sense cap requisit de recursos financers ni de costos. Més de 600 artistes de 54 països van participar a la biennial i les obres es van exhibir a 7 galeries virtuals (Engravist, 30.03.2021).



Biennial Internacional de Gravat de Gravat Virtual 2020 - Brown Hall



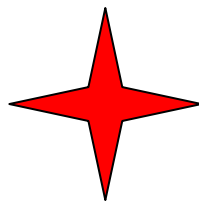
Referències

1. Abramović M., Abramović V. et al. (1998). 'Artist body. Performances 1969-1998'. Milano: Charta
Abramović m. 2005. *7 Easy Pieces*. Milano: Charta
2. Australian Museums Online (2005). "Who visits museums? Young people and museums: Literature review". Retrieved Mar 3, 2005 from Australian Museums Online: Audience Research Centre website amonline.net.au
3. Aydoğan, D., (2021). "Art Exhibitions During the Pandemic", Communication and Technology Congress – CTC 2021 (April 12th-14th, 2021 – Turkey, Istanbul) DOI NO: 10.17932/CTCSPC.21/ctc21.005 53 © İstanbul Aydın University

4. Barbuto, A. (2015). "Museums and their role in preserving, documenting, and acquiring performance art". MAXXI, National Museum of 21st Century Arts, Rome, Italy alessandra.barbuto@fondazionemaxxi.
5. Bennett, T. i Frow, J. (1991). *Art galleries: Who goes? The summary*. Sydney: Australia Council.
6. Bennett, T., Emmison, M. i Frow, J. (1999). *Accounting for tastes: Australian everyday cultures*. Melbourne: Cambridge University Press.
7. Brenton, S. and Bouckaert, G., (2021). "Managing public museums appropriately and consequentially: the distinctiveness and diversity of leading organizations". *Public Administration Review*, Wiley Online Library.
8. Cameron, D. F. (1971). "The Museum, a Temple or the Forum". *Curator: The Museum Journal* 14(1): 11–24
9. DiMaggio, P. & Useem, M. (1978). Social class and arts consumption: The origin and consequences of class differences in exposure to the arts in America. *Theory and Society* 5, 141-161
10. Dodd, j., Jones, C., (2020). "Mind, Body, Spirit: How Museums Impact Health and Wellbeing", <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/publications/mind-body-spirit-report> (access 29.01.2020).
11. Dubuc, E. (2011). "Museum and University Mutations: The Relationship Between Museum Practices and Museum Studies in the Era of Interdisciplinarity", Professionalization, Globalization and New Technologies. *Museum Management and Curatorship* 26 (5): 497–508.
12. Gravador, <https://www.engravitart.com/2020/06/11/uluslararasi-sanal-baskiresim-bienali-aciliyor/> [30.03.2021]
13. Falk, J. (1998). "Visitors: Who does, who doesn't and why". *Museum News*, 77 (2), March/April, 37-43.
14. Hood, M. (1983). "Staying away: Why people choose not to visit museums". *Museum News*, 61 (4), 50-57.
15. Ioannides E., (2017). "Museums as Therapeutic Environments and the Contribution of Art Therapy, *Museum International*, vol. 68, núm. 271–272, pàgs. 98–109.
16. Kędziora, L., (2021). "Therapeutic aspects of art – museotherapy workshops" academia.edu.
17. Kramer, E., (1958). "Art Therapy in a Children's Community", Springfield, pàg. 6–23.
18. Mason, DDM, McCarthy, C. (2006). "The feeling of exclusion: Young people's perceptions of art galleries". *Museum Management and curatorship*, Taylor & Francis
19. Merriman, N. (1989). Museum visiting as a cultural phenomenon. In P. Vergo. (Ed.), *The new museology* (pp. 159-160). London: Reaktion Books.
20. Merriman, N. (1991). *Beyond the glass case: The past, heritage and the public in Britain*. London: Leicester University Press.
21. Reussner, EM, (2003). "Strategic Management for Visitor-Oriented Museums: A Change of Focus". *International Journal of Cultural Policy* 9(1): 95–108.
22. Riegl, A., (1992). "Problem of Style: Foundations for a History of Ornament", Princeton.
23. Ross, M., (2004). "Interpreting the New Museology". *Museum and Society*, 2(2): 84–103. Sandell, Richard, and Robert R. Janes, eds. 2007. *Museum Management and Marketing*. Leicester Readers in Museum Studies. Abingdon: Routledge.
24. Scales, T. (2018) "The Reality from Virtual Reality". *International Journal of the Academic Business World*. 12(2), 67-68.
25. Ulman, E., Dachinger, P. (1975). "Art therapy. In Theory and Practice", New York.
26. Üstünipek, M. (2007). "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Çağdaş Türk Sanatında Sergiler 1850-1950". İstanbul: *Artes Yayınları*.
27. Windey, J., Bouckaert, G., and Verhoest, K., (2008). "Contracts and Performance: Managing Museums". In *Art & Law*, edited by Bert Demarsin, Bert E. Schrage, Bernard Tilleman, and Alain Verbeke, 520–55. Brugge: Die Keure.
28. Wölfflin, H., (1886). "Prolegomena zueiner Psychologie der Architektur", München.
1. Xanthoudaki, M. (1998).). Educational provision for young people as independent visitors to art museums and galleries: Issues of learning and training. *Museum Management and Curatorship*, 17 (2), 159–172.

2. http://www.zhdk.ch/uploads/media/archiv_performativ_document.pdf (pàgs. 5-6) (accés el 01.07.2013);
http://www.incca.org/files/pdf/resources/guide_to_good_practice.pdf(accés 01.07.2013)

Els escenaris detallats del taller están disponibles a https://www.academia.edu/42299915/Konspekty_warsztat%C3%B3w_Sztuka_patrzania_ (access 29.01.2020).



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union