

EDITORIAL 2

Per una direcció democràtica 2

MONOGRÀFIC 4

Pensar, construir i habitar 4

Educació, arquitectura i urbanisme: una relació necessària. *Josep Muntañola Thornberg* 7

Espais escolars per a un aprenentatge més autònom i competencial. *Helena Ferro* 15

Com pot educar la ciutat. *Sergi Méndez Rodríguez* 20

Una arquitectura per a l'educació. *Júlia Beltran Borràs* 22

Entrevista a Manuel Delgado. L'amor per la vida i la mania de desobeir. *Núria Ventura i Toni Poch* 25

Ensenyar Arquitectura. Aprendre Arquitectura. *Marc Riera Guix i M. Dolors Guix Feixas* 33

(Arquitectura)^{Matemàtiques} = (Matemàtiques)^{Arquitectura}? *Rubèn Pineda Ricart i Josep Callís Franco* 41

PERSPECTIVA ESCOLAR recomana. *Biblioteca Rosa Sensat* 48

ESCOLA 50

L'escola inclusiva a examen. *Noemí Santiveri* 50

Personalitzem les aules. *Manel Marqués Rullo i Carme Sabater Cabrera* 55

La participació de les famílies a l'escola. *Elisabet Madera* 61

MIRADES 66

Podríem començar parlant de tantes coses... *Isabel López Peñas* 66

Preparar un regal. *Laia Pi* 69

Un nou curs: la reconstrucció continuada de l'experiència. *Antoni Tort Bardolet* 71

RESSENYES I NOVETATS 74

Àlex no entiende el mundo. *Leonor Carbonell* 74

Artistes. *Dimas Fàbregas Gomis* 75

Novetats. *Biblioteca Rosa Sensat* 76

CONSELL DE REDACCIÓ: Josep Callís, Jordi Canelles, Leo Carbonell, Mercè Comas, Antoni Domènech, Conxita Márquez, Elena Noguera, Joan Pagès, Antoni Poch, Marta Utset. DIRECTOR: Xavier Besalú. DIRECTOR ADJUNT: Joan Portell. COORDINADORA: Mercè Marlès. DISENY GRÀFIC: Clictraç, sccl. MAQUETACIÓ: Concepció Riera. IMPRESSIÓ: Romanyà-Valls. SUBSCRIPCIONS I DISTRIBUCIÓ A LLIBRERIES: Associació de Mestres Rosa Sensat. EDICIÓ I ADMINISTRACIÓ: Associació de Mestres Rosa Sensat - Av. de les Drassanes, 3 | 08001 Barcelona | Tel.: 93 4 817 373 | Fax: 933 017 550 | A/e: pescolar@rosasensat.org | web: www.rosasensat.org

DIPÒSIT LEGAL: B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331
SUBSCRIPCIÓ ANUAL: Preu soci: 40€. Preu no soci: 50€. – PVP 9€



«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat, als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament que qualsevol de les pàgines de PERSPECTIVA ESCOLAR, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa. Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posada a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines de PERSPECTIVA ESCOLAR, necessita una autorització que concedirà CEDRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.»



Editorial

La veritable raó de ser de les direccions dels centres educatius hauria de ser el lideratge pedagògic. És una afirmació senzilla en la seva formulació però d'una gran complexitat en la seva execució en el dia a dia.

Més enllà de decrets, lleis i normatives (de direccions, de plantilles, LEC, LOMCE...) les direccions dels centres escolars han de ser els veritables motors i els dinamitzadors d'un projecte col·lectiu i compartit que s'ha d'explicitar en el Projecte Educatiu aprovat, recordat, actualitzat i publicat en cada un dels centres. A vegades el fet d'haver-nos d'ajustar a una normativa vigent ens fa perdre en un munt de formalismes i documents que ens poden despistar i distanciar respecte d'aquesta raó de ser. És cert que el Decret de Direccions parla molt de les funcions i atribucions de la direcció, i que per a determinats sectors, i des de determinades maneres d'entendre la funció directiva, això reforça la pretensió de crear un cos de directors i professionalitzar aquesta tasca. Però si veritablement es vol que la direcció tingui sentit, sigui eficaç i sostenible per al centre des d'una perspectiva democràtica, cal considerar-la necessàriament com una feina d'equip, com un servei a la comunitat que només es pot prestar des de la comunitat mateix. Caldrà, doncs, que, malgrat alguns corrents d'opinió o malgrat que des de les diverses normatives que es van desplegant es parli del director del centre com a cap de personal, com a representant de l'Administració que ha de ser considerat autoritat pública, etc., tinguem clara la perspectiva col·lectiva i compartida de la direcció. Més que parlar, doncs, de "director" o "directora", creiem que és fonamental parlar d'"equip directiu". Un equip directiu que funciona com a grup de treball que té un encàrrec concret, del qual

PER UNA DIRECCIÓ DEMOCRÀTICA

E

EDITORIAL
novembre-desembre '14
378

haurà de retre comptes, i que potencia la participació per tal de tenir una visió del Projecte Educatiu compartida amb el claustre i compromesa amb la resta de la comunitat educativa.

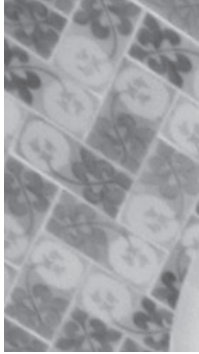
Un Projecte Educatiu que vulgui tenir sentit i que s'adeqüi a les necessitats del seu entorn i al context educatiu actual necessita indispensablement un alt grau d'autonomia. Una autonomia que haurà de gestionar responsablement l'equip directiu i que ha de tenir com a finalitat aconseguir més i millors aprenentatges dels infants del centre. Dit d'una altra manera, els equips de direcció han de poder prendre aquelles decisions i dur a terme aquelles accions que facin que tothom que forma part de la comunitat educativa del centre es comprometi a prestar el millor servei als infants per a qui treballa.

L'avaluació entesa com un retre comptes en el si de la comunitat de les accions dutes a terme, atenent a les circumstàncies i singularitats de cada centre, pren una rellevància fonamental. Una avaluació crítica i compromesa, no oficialitzada ni burocratitzada, que permeti i fomenti la millora i el canvi que sigui necessari, no per perpetuar sistemes, persones o maneres de fer ni per comparar projectes o centres entre ells.

Apostem, doncs, per una direcció pedagògica, que tingui la mirada posada a l'aula, estigui al servei dels infants, dels mestres i de les famílies, tingui una disminució de la càrrega burocràtica –que sovint ens fa perdre la veritable missió de la direcció–, estigui compromesa amb la comunitat i tingui veritable sentit de servei.



Monogràfic



Tots voldríem viure en ciutats netes i segures, amb uns serveis públics eficients, que fossin el bressol d'una economia dinàmica, proporcionessin estímuls culturals i ajudessin a pal·liar les divisions socials. I les ciutats on vivim no són així.

Richard Sennett. *L'espai públic. Un sistema obert, un procés inacabat*

Ens plau presentar aquest monogràfic dedicat a l'arquitectura, l'urbanisme, l'educació i les seves interrelacions. Feia força temps que el teníem a l'lista, sense que acabés de prendre volada. Finalment us l'oferim amb la intenció que pugui fer-vos servei a l'hora de prioritzar activitats i projectes, perquè ens sembla que són disciplines que, en general, han estat una mica oblidades en les etapes bàsiques de l'educació a l'escola.

Pensar, construir i habitar fou el títol d'una conferència que el filòsof Martin Heidegger va dirigir, en els inicis dels anys cinquanta del segle passat, als arquitectes que es disposaven a reconstruir Alemanya després de la devastació de la guerra. L'arquitecte Josep Muntañola, que ens ha volgut assessorar, ens dóna a entendre en un dels seus primers treballs de divulgació que el concurs d'aquestes tres activitats són encara les que fan possible una arquitectura humana amb *bellesa: la utilitat de l'habitar, la fermesa de la construcció i la conveniència del disseny*, dimensions essencials que ja constaven en el primer gran tractat d'arquitectura atribuït a Vitruvi, fa dos mil anys i escaig. La consulta al diccionari del verb *habitar* ens porta a *estar-se en una casa*, per exemple, però també a *viure*, a desenvolupar-se com a persona. I tu, on *vius*? En la llengua alemanya –i en el castellà– passa el mateix. És així com Heidegger entrecreu els dos significats i parla d'*habitar* com *el viure humà amb la seva constitutiva dimensió espacial*. L'educació no pot deixar de banda el *sentir*, el *pensar* i el *viure* l'espai. I l'espai, ordenat d'una o altra forma, no pot deixar d'incidir, per a bé o per a mal, en l'educació.

Josep Muntañola Thornberg, doctor arquitecte, és l'autor que encapçala el recull d'articles del monogràfic. Era obligat que fos així pel fet d'haver estat capdavanter a proclamar la necessitat d'educar la capacitat crítica a través de l'educació arquitectònica dels infants i joves, des de mitjans dels anys setanta del segle passat, amb un gran rigor teòric i unes propostes didàctiques suggestives, fruit de la seva pròpia recerca pels cinc continents. Ens

PENSAR, CONSTRUIR I HABITAR

ofereix unes pinzellades històriques i alguns models actuals com a mostra que es fa i es pot fer molta feina, tot i exposant els entrebancs existents. Segueix estant, després de molts anys, al peu del canó: el mes de juny passat dirigia a Barcelona unes jornades internacionals sobre el tema *Arquitectura, educació i societat*, i ja està preparant les properes amb el títol *Ment, territori i societat*, dirigides als àmbits educatiu, professional i de participació social des d'una perspectiva del pensament crític.

Com influeixen els espais escolars en els aprenentatges? **Helena Fierro Gay**, professora d'Educació Secundària, a partir de les dades d'unes recerques fetes a Anglaterra, ens recorda la llista d'elements presents en una aula i en el seu entorn immediat que poden jugar a favor o en contra dels aprenentatges o de la mateixa salut dels nois i les noies. Les noves concepcions del treball escolar no encaixen amb els criteris arquitectònics provinents del segle XIX. L'autora ens convida a desterrar el *sempre s'ha fet així* i a posar en joc la imaginació i la creativitat de petits i grans. Uns altres edificis escolars són possibles i, a qui pertorqui, ho ha de tenir molt present.

En poques ratlles, **Sergi Menéndez**, arquitecte i doctorand posa a la nostra consideració la definició de cultura com la interacció entre objectes i subjectes a través del temps. Així, l'educació com a fenomen cultural no pot deixar de banda els edificis, els carrers, els parcs..., en definitiva, l'arquitectura i l'urbanisme. L'autor ens proposa una col·lecció de fites tan possibles com difícils d'assolir, que poden ser l'inici d'un programa a llarg termini. I en el mateix sentit tornem al tema dels edificis escolars i la seva qualitat. Ens hi porta, també en poques però substancials ratlles, **Júlia Beltran**, igualment arquitecta i doctoranda. Ho fa posant d'exemple l'escola Ilar dels arquitectes Enric Miralles i Carme Pinós a Morella, capital comarcal dels Ports, recordant l'experiència d'aquests espais viscuts per ella mateixa. Arquitectura i Pedagogia haurien de tenir una relació estable, permanent.

"Al carrer s'aprenen coses que importen molt, segurament molt més del que s'aprèn a l'escola". L'entrevista per a aquest monogràfic no començava gaire bé... La persona entrevistada, el doctor **Manuel Delgado**, antropòleg de reconegut prestigi, ho deia amb tot el convenciment del món, tant, que pagava la pena escoltar els seus arguments i agrair la seva acollida i disposició. De tant en tant va bé trobar una persona que, més o menys allunyada de la pràctica del nostre digne ofici, discrepi radicalment de forma

raonada de molts criteris teòrics o d'opcions pedagògiques d'amplis sectors del món escolar. Quina és, per exemple, la seva valoració de l'educació per a la ciutadania o l'educació en valors? La confrontació de pensaments, en un clima de respecte mutu, sempre és enriquidora.

Des de la Demarcació de Girona del Col·legi Oficial d'Arquitectes de Catalunya (COAC), l'arquitecte **Marc Riera i Guix** i la mestra i pedagoga **Maria Dolors Guix i Feixas** ens exposen amb molta il·lusió el desenvolupament del projecte *Ensenyar Arquitectura – Aprendre Arquitectura*, iniciat el curs 2009-2010, dut a terme en deu escoles de les terres gironines, amb l'objectiu que les noves generacions entenguin des de petits què és l'arquitectura, tot experimentant amb i en l'espai que els és més proper i quotidià, de forma creativa i engrescadora. La feina feta va conduir a la celebració d'un parell d'edicions del *Congrés Infantil d'Arquitectura a les comarques de Girona* i a l'edició molt acurada d'una crònica de l'experiència. Malauradament, les retallades han estroncat aquesta iniciativa.

Per tancar el monogràfic, **Rubèn Pineda**, professor de matemàtiques i arquitecte, i **Josep Callís**, professor de didàctica de les matemàtiques, ens presenten un article amb paràgrafs que cal llegir a poc a poc. Tanta importància que donem a les matemàtiques i, segons sembla, no acabem de trobar la didàctica més adequada. Els autors ens exposen el desenvolupament d'un projecte dut a terme en els darrers tres anys, en l'etapa d'Educació Primària, centrat en la reflexió i el domini de l'espai i el volum a partir de l'arquitectura, considerant la bondat de l'aprenentatge basat en problemes (ABP). Obres arquitectòniques emblemàtiques d'arreu del món han estat contemplades amb mirada "re-creativa". Els autors són membres del grup de treball "a+a+" de Rosa Sensat, dedicat a la innovació didàctica de la matemàtica.

Ens plauria que aquest recull d'articles i il·lustracions i la bibliografia que els acompanya desvetllés, si escau, la vostra reflexió i la vostra creativitat a fi de compartir més *humanament* espais i volums ben vius.

ANTONI POCH
 Coordinador del monogràfic



Considero molt important que la revista *PERSPECTIVA ESCOLAR* es plantegi un tema rellevant per a la nostra societat, tot i haver estat una mica oblidat en els anys de la bombolla immobiliària, de gran entusiasme per construir i construir sense pensar massa per què es feia i per a qui. El meu suport, doncs, a aquesta iniciativa.

Educació, arquitectura i urbanisme: una relació necessària

JOSEP MUNTAÑOLA THORNBERG

Doctor arquitecte

El més important de tot: educar la capacitat de crítica

Per encetar el tema us convido a llegir el Manifest de les escoles d'arquitectura i urbanisme per a infants, redactat a Finlàndia (PLAYCE, 2006).

Aproximació filosòfica i teòrica a l'educació arquitectònica

L'educació arquitectònica tracta del medi ambient, des del més petit detall fins a la planificació regional; des del disseny d'interiors i de l'arquitectura fins al disseny de paisatges.

Declaracions:

- *La cultura arquitectònica és una font d'enriquiment del procés d'aprenentatge per promoure el pensament crític i creatiu.*

- *L'educació arquitectònica reforça els infants en la seva capacitat de veure, avaluar i analitzar críticament el medi construït.*

- *L'educació arquitectònica pot desenvolupar les habilitats per comprometre's en processos democràtics relacionats amb el futur del medi construït.*

- *La interacció entre l'arquitectura i la cultura de la infància dintre d'un context democràtic conté, en potència, la possibilitat de la millora de la qualitat del medi construït.*

- *La consciència i la comprensió del medi construït i els seus processos relacionats poden instaurar el desig de participar en els canvis i en les millores del medi ambient construït.*

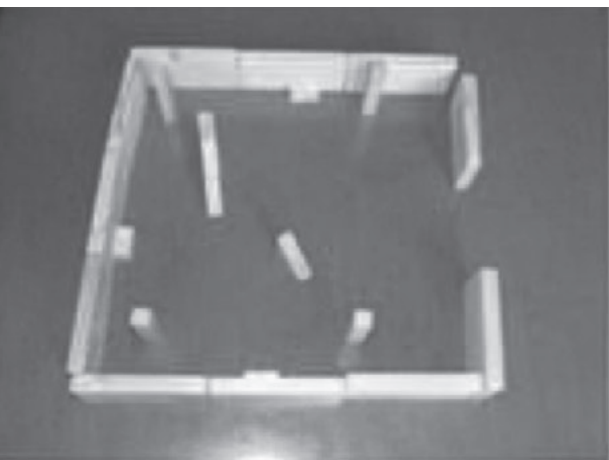
Font: LAAKSONEN, E.; RÄSÄNEN, J. (eds.) 2006. *PLAYCE: Architecture Education for Children and Young People*. Hèlsinki: Alvar Aalto Academy. P. 97.

No cal recordar que Finlàndia és un estat model en molts aspectes de l'educació pública a escala mundial. Fixeu-vos especialment en el paràgraf on s'afirma:

“La interacció entre l'arquitectura i la cultura dels infants dintre d'un context democràtic conté, en potència, la possibilitat de la millora de la qualitat del medi construït”.

Crida l'atenció com el manifest planteja la necessitat de relacionar arquitectura, educació i urbanisme mitjançant la formació d'un pensament “crític” del conjunt de participants de la comunitat educativa, és a dir, amb una capacitat d'anàlisi, d'avaluació i de millorament del medi construït: els edificis i les ciutats.

Malauradament, en els darrers anys a Catalunya he entrat en contacte amb mestres i responsables de municipis d'àrees socials amb una actitud negativa, o si més no d'indiferència o de desinterès, cap a aquesta possible connexió entre arquitectura,



urbanisme i pensament crític i social. Actituds que s'acompanyaven d'afirmacions com ara que els problemes d'arquitectura i d'urbanisme eren problemes purament "tècnics", molt allunyats de l'educació dels valors i de la igualtat, i responsabilitzaven les accions en l'àmbit de l'entorn físic als tècnics dels ajuntaments i en última instància, als mateixos arquitectes com a professionals especialitzats en aquesta àrea de coneixement. Això no obstant, tal com es pot llegir al text en qüestió, a Finlàndia la proposta que es planteja va totalment en la direcció contrària, ja que es tracta d'un país que controla molt la qualitat de la seva arquitectura i de l'urbanisme de les seves ciutats.

"NO ÉS UNA CASUALITAT QUE LES TEORIES URBANES RENOVADORES MANTINGUIN UNA ESTRETA RELACIÓ AMB LES REVOLUCIONS EDUCATIVES"

A més, existeix una clara relació entre els plantejaments urbanístics respectuosos amb la naturalesa i amb les cultures, de principis del segle passat, i les pedagogies de qualitat, renovadores, que neixen fora i dins del nostre país, com les de Maria Montessori, Rosa Sensat, John Dewey, Rabindranath Tagore, etc. No és una casualitat que les teories urbanes renovadores mantinguin una estreta relació amb les revolucions educatives. Amb tot, aquest intent de canvi social va perdre pistonada ben aviat, i les raons per a aquesta pèrdua de pes social són molt complexes i s'arrossegueu fins a l'actualitat. Una raó ben coneguda per tothom és l'especulació financera i el creixement de l'arquitectura i de l'urbanisme per interessos exclusivament econòmics, fet que ens ha portat a la famosa "bombolla" immobiliària. Però la raó més important, des d'un punt de vista educatiu, és que molts mestres i

responsables socials han contemplat de manera passiva el desori urbanístic, amb una actitud implícita d'aprovació per omisió. El model de creixement urbanístic de la dècada de 1990, i que va consolidar-se fins a la crisi, era considerat, per tothom, i no només pels directament implicats en els mecanismes especulatius, l'únic camí possible, no només per enriquir-se, sinó per viure. Els implicats en aquest model no desplegaven cap sentit crític, ans al contrari. Com a anècdota, l'any 1995, un important polític, representant social i educador de la ciutat de Barcelona, em va preguntar el següent: "Muntañola, no creus que la gent no s'ha adonat que estem construint el seu millor futur? Ja entendran que tot el que estem fent és pel seu bé. Potser ara no ho entenen, però ja ho comprendran més tard". Pocs anys després, aquest "pel seu bé" s'ha traduït en l'estat actual de coses, amb dos milions d'habitatges buits a Espanya i milers de famílies sense habitatge digne, una situació inadmissible tant des del punt de vista social com també urbanístic.

Com es pot ensenyar arquitectura i urbanisme?

Una vegada més és Finlàndia la que ens ensenya a no separar mai art, tècnica i política social. En relació amb l'ensenyament de l'arquitectura, totes les dimensions d'una educació integrada i integral haurien de col·laborar-hi incloent en el currículum escolar activitats com el teatre, la música coral, les visites a la natura, les festes socials i les relacions intergeneracionals. A la bibliografia s'inclouen obres didàctiques pròpies i d'altres autors com Roger Hart, que demostren que s'ha fet molta feina que s'aprofita ben poc en l'àmbit aplicat, per les raons esmentades en l'apartat anterior.

No existeix una fórmula màgica universal per ensenyar arquitectura i urbanisme als infants. Cal adaptar-se a les circumstàncies culturals i històriques de cada situació escolar. I és que, tal com la comunitat

educativa té present, s'educa a partir de la situació de l'entorn proper i quotidià, i no només en un medi des del punt de vista de l'ecologia i de la natura, encara que també, sinó també en un medi ambient urbà, social i cultural. Cal preparar els infants per a la seva participació activa i pacífica en la planificació urbanística. El programa mundial d'UNICEF "Ciutats Amigues de la Infància" aplega més de cent pobles i

ciutats de l'estat espanyol i n'és un bon exemple (vegeu diagrama I). Aquest programa combina la participació amb la millora de l'urbanisme que els infants necessiten, amb uns aspectes urbanístics especialment sensibles al correcte desenvolupament físic, mental i social dels infants. Un mal urbanisme i una arquitectura especulativa i indiferent afecta greument la seva salut infantil (diagrama II).

Diagrama I. Indicadors de Qualitat Urbanística del Programa Internacional de la UNICEF de les Ciutats Amigues de la Infància

Indicador	Tipus	Definició	Límits i mesures
I-1 Límit de soroll	A	Soroll ambiental agressiu per als infants	Mesurar el soroll que no permeti sentir la veu humana (40dB)
I-2 Toxicitat	A	Contaminació de l'aire, aigua, terra i materials dins d'una població	Les mateixes dels indicadors mediambientals. Exemple: prohibir l'asbest, l'arsènic, aigua contaminada, etc.
I-3 Ones electromagnètiques	A	Col·locació perillosa d'antenes, línies d'alta tensió, etc.	Distàncies mínimes a l'alta tensió i antenes: 200 m
I-4 Llocs de joc segurs	B	Llocs de joc propers a les agrupacions d'habitatges	Distàncies màximes: superfície (m ²) per habitatges. Mida màxima
I-5 Itineraris segurs entre llocs socio-significatius	B	Significació social d'itineraris quotidians	Màxim: 15 min. a peu o 2.000 m o transport escolar ben projectat
I-6 L'escola com a centre dinamitzador	B	L'escola oberta al seu context social i com a dinamitzadora social	Llista d'activitats òptimes properes a les escoles
I-7 Espais intergeneracionals públics adaptats als infants i ben vigilats	B	Potenciar l'ús per diferents edats dels espais públics	Espais públics a distàncies curtes amb serveis públics
I-8 Serveis públics amics dels infants	C	Projectar els serveis per fer-los assequibles a les diferents edats	Espais per als més petits, vigilància suficient, informació especial
I-9 Privacitat suficient a l'interior i exterior de l'habitatge	C	Assegurar la privacitat amb l'augment de l'edat, d'acord amb les necessitats de l'edat	A partir dels 7 anys, privacitat interior; a partir dels 12, privacitat en espais de silenci i en llocs públics
I-10 Transparència Naturalesa / Població	C	Assegurar una jerarquia entre habitatge i espais lliures i naturals	Distàncies mínimes a àrees amb arbres o a un àmbit no asfaltat. Contacte normal amb el paisatge

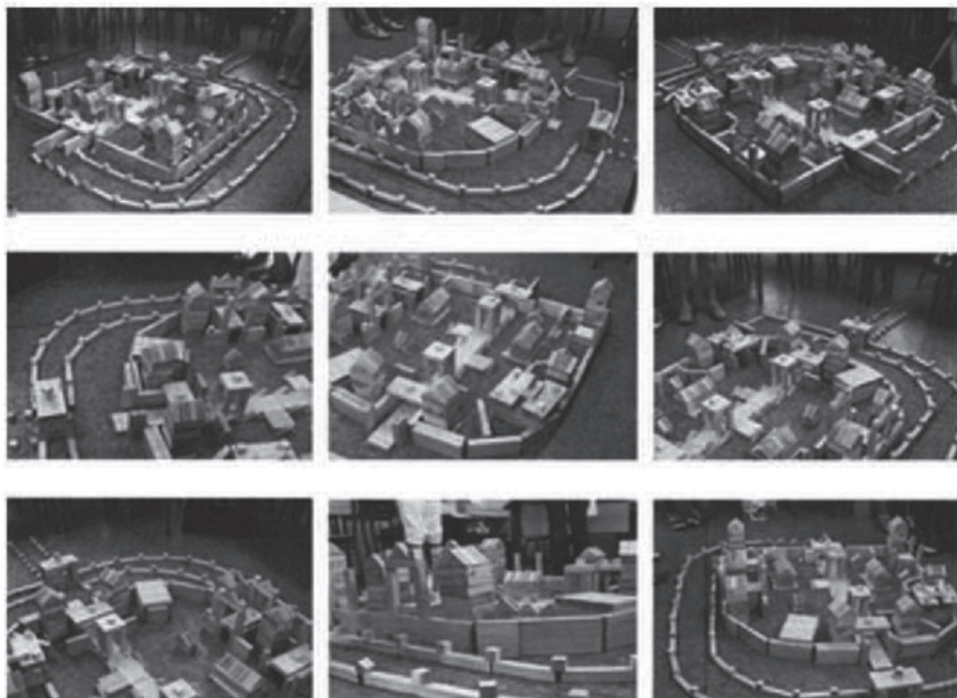
Un cop més, els meus estudis científics arriben a la mateixa conclusió: la relació fonamental entre educació i arquitectura es resumeix en el fet que la forma física de l'espai que ens envolta té un impacte en les relacions entre les persones, o sigui en la seva intersubjectivitat. Les formes ens deixen fer unes coses i no unes altres, en termes de mobilitat, però també, en un sentit més ampli, en termes de pràctiques socials com ara passejar, comprar, explorar i comunicar, totes elles activitats crucials per al desenvolupament infantil. Podem reaccionar culturalment davant d'un canvi del medi físic, intentant sobreviure, però els arquitectes ens ho poden posar molt difícil

si no són sensibles a les necessitats fonamentals dels usuaris i a la qualitat cultural de les seves relacions intersubjectives.

Fer ciutats i edificis és com fer "nius" d'ocell. La grandària del niu, els seus materials i les seves formes responen a les característiques específiques de cada espècie. Si canvia el medi físic o la dimensió i nombre de pollets al niu, etc., tot canvia, i per tal de sobreviure cal transformar el niu ràpidament, com fan efectivament els animals. Sembla que l'home, almenys l'"home *hispanicus*" dels anys 1995-2005 no va ser sensible a aquesta necessitat bàsica: va fer nius massa grossos, massa ràpida-

Diagrama II. Problemes en el desenvolupament de les persones a l'entorn urbà

Problemes de desenvolupament causats per cronotop crític		Topogenètica perillosa. Escenaris
1 - 2 anys d'edat	Nivells excessius de sorolls retarden l'adquisició d'habilitats del llenguatge i la maduresa del cervell, perquè nens i nenes no poden diferenciar els sons dels seus pares.	Barris amb elevat nivell de soroll als carrers, on més temps passen els més petits. Escenaris de guerra o atacs terroristes freqüents.
5 - 7 anys d'edat	Escassetat o retard en les habilitats de socialització amb altres nens i nenes. Comportaments desviats i increment d'actituds violentes.	Barris sense llocs segurs per al joc a prop de casa, amb l'increment de moviment i llibertat amb l'edat, i nens i nenes sols en espais privats sense adults.
12 - 16 anys d'edat	Escassetat d'integració en institucions socials. Conductes desviades i increment d'actituds violentes.	Àrees de la ciutat sense presència d'institucions relacionades amb estructures familiars. Escassetat de polítiques socials i desintegració entre llocs educacionals i de treball.
Totes les edats	Sistemàticament, l'eliminació de productes perillosos va ser posposada per un procés d'intimidació física, social o psicològica.	Asbestos o altres substàncies contaminants destrueixen físicament, psicològicament i socialment les vides per raons econòmiques de "desenvolupament", no en un any, però segurament al cap dels anys.
Edats avançades	Persones soles (independentment de l'estatus socioeconòmic) moren sense ajuda social a causa d'una onada de calor.	Entorns urbans on els espais privats estan separats dels públics, la gent gran no té accés a l'espai públic, botigues, carrers, parcs, etc.



ment i amb la forma equivocada pel que fa a assegurar una alimentació i uns llaços afectius i comunicatius satisfactoris.

A escala humana, les cultures serien l'equivalent de les espècies: cada cultura ha de saber resoldre els nius que necessita i conviure amb els nius de les altres cultures, perquè som una única espècie. L'educació ha de respondre a totes aquestes expectatives que veiem que no són només "tècniques", sinó artístiques, ètiques, polítiques, socials, etc.

Vegeu la transcripció i còpia de la carta que l'arquitecte català Josep Lluís Sert em va enviar fa molts anys, quan li vaig demanar com organitzar els coneixements d'una escola d'arquitectura.

Carta de Josep Lluís Sert a Josep Muntañola
(fragment)

"Una escola d'arquitectura i urbanisme, ambdues (disciplines) són per natura inseparables, és un centre d'experimentació

i recerca que ha de canviar anticipant els canvis socials, econòmics, ideològics i tecnològics dels temps que estem vivint.

"Els cursos, programes i experiments es concentraran en tres grups principals:

"a) Coneixement de l'home i els elements naturals, (reaccions físiques i psíquiques) –des de l'antropologia a la sociologia urbana.

"b) Coneixement del món visual –concepció, percepció dels espais, volums, elements de comunicació i lligams, (interrelacions)– espais funcionals i el seu contingut emotiu. "Elements tridimensionals i moviments reemplaçant paraules. Establiment de vocabularis visuals.

"c) Coneixement dels mitjans de realització –tecnologia arquitectònica i tecnologia urbana, apreciació de materials i el seu comportament, estructures, sistemes de control climàtic, sistemes de serveis i canalitzacions, interrelació de sistemes,

Cambridge 6 de Juny de 1967

Sr. Josep Muntanola.

Benvolgut company;

Mercès de la vostra del 20 de Maig. He estat massa enfeinat aquestes darreres setmanas per poguer escriure, perdoneu el retràs.

Remetré separatament catalegs i altra informació sobre la "Graduated School of Design" i copia d'una conferencia, malgrat qu'aquesta no es material recent.

Una escola d'arquitectura i urbanisme, amb dues son per natura inseparables, es un centre d'experimentació i recerca que te de canviar anticipant els canvis socials, economics, ideologics i tecnològics dels temps qu'estem vivint.

Els cursos, programes i experiments es concentraran en tres grups principals.

a) Coneixement de l'home i els elements naturals (reaccions físiques i psicològiques) - desde l'antropologia a la sociologia urbana.

b) Coneixement del món visual - concepció, percepció dels espais, volums, elements de comunicació i lligams, (interrelacions) + espais funcionals i el seu contingut emotiu. Elements tridimensionals i moviments reemplaçant paraules. Establiment de vocabularis visuals.

c) Coneixement dels mitjans de realització - tecnologia arquitectònica i tecnologia urbana, apreciació de materials i el seu comportament, estructures, sistemes de control climatològic, sistemes de serveis i canalitzacions, interrelació de sistemes, economia, financiació, i legislació que facin possibles i realitzables els conceptes idees i projectes que tindran com a base principal la creació d'un món d'espais, volums, formes i comunicacions que respongui als drets humans que tots lluitem per establir.

economia, finançament, i legislació que facin possibles i realitzables els conceptes, idees i projectes que tindran com a base principal la creació d'un món d'espais, volums, formes i comunicacions que respongui als drets humans que tots lluitem per establir."

Sert era aleshores director de l'Escola d'Arquitectura a Harvard i ha estat un dels arquitectes més importants del segle xx, a partir del seu pavelló del Govern de la República de la dècada de 1930. Franco el va incapacitar com a arquitecte i va haver d'emigrar als Estats Units després de la guerra civil. Fixeu-vos que les referències "tècniques" que fa Sert són nombroses, però que moltes són plenament humanístiques i polítiques, tal com jo he anat recordant al llarg d'aquest text.

En definitiva, tant l'arquitectura com l'urbanisme no és cosa de "tècnics", sinó de savis i de mestres, i també de mestres dels infants, tal com manifesta el text dels pedagogs finlandesos. No es tracta d'anar contra els tècnics, senzillament cal que mestres, tècnics i experts dialoguin i participin de debats públics que qüestionin la realitat social existent. Aquest debat dialògic ve de lluny, ja amb els grecs i la "*phronesis* aristotèlica", que podríem traduir com "la saviesa pràctica". Aquesta capacitat per parlar, intercanviar coneixements i experiències és una habilitat transversal en tots els camps, de l'educatiu al polític passant pel legal i el mercat econòmic: això no obstant, sembla que ens està costant molts segles aconseguir-la.

Per saber-ne més

Llibres de teoria general:

MUNTAÑOLA, J. *La arquitectura como lugar*, Barcelona, Edicions UPC, 1973.

– *Las formas del tiempo*, Badajoz, Abecedario, 2007.

TONUCCI, F. *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Buenos Aires, Losada, 1996.

– "Ciudades a escala humana: La ciudad de los niños", dins *Revista de Educación*, núm. extraordinari, 2009, p. 147-168.

Articles i llibres recents:

MUNTAÑOLA, J.; SAURA, M.; MÉNDEZ, S. "Salud infantil y cualidad urbanística de las áreas urbanas", dins *AFIN Newsletter*, p. 50, 2013.

MUNTAÑOLA, J.; MUNTANYOLA, D. "La sociología del espacio al encuentro de una arquitectura oculta en la educación", dins *Revista Española de Sociología de la Educación*, vol. 4, núm. 2, 2011, p. 133-151.

MUNTAÑOLA, J. "La autonomía infantil en la ciudad: lugares y espacios que la propician e indicadores para estudiarla", dins *Encuentro La Ciudad de los Niños*, Madrid, Acción Educativa, 2010, p. 23-38.

– "Arquitectura, educación y dialogía social", dins *Revista Española de Pedagogía*, núm. 228, 2004.



L'escola és l'entorn on tenen lloc una part important dels aprenentatges dels infants i dels adolescents. Com influeix l'entorn escolar en aquests processos d'aprenentatge? Serveixen els espais escolars tal com van ser projectats al segle XIX per respondre a les necessitats educatives del segle XXI?

Espais escolars per a un aprenentatge més autònom i competencial

HELENA FERRO

Professora de Secundària

Estètica, ergonomia i acústica

“L'entorn de l'aula pot afectar el progrés acadèmic d'un nen durant un any fins a un 25%”. Aquesta és la conclusió d'un estudi efectuat durant el curs acadèmic 2011-2012 per la Universitat de Salford i l'estudi d'arquitectes Nightingale Associates.¹ A l'estudi hi van participar 751 infants de Primària de Blackpool, Anglaterra, repartits en 34 aules amb diferents entorns d'aprenentatge. Es va avaluar, per una banda, el nivell en Matemàtiques, Lectura i Escripció dels infants tant a l'inici com al final del curs acadèmic. Per una altra banda, es van avaluar les condicions de les aules: orientació, llum natural, soroll, temperatura, qualitat de l'aire, flexibilitat de l'espai, emmagatzematge, organització i ús del color.

Aquest estudi segurament no ens resultarà sorprenent: tots entenem que un entorn físic agradable, acollidor i que disposa dels elements necessaris ens farà la feina més fàcil i còmoda i, segurament, el resultat que obtindrem serà millor.

Però com es desprèn de l'estudi, no és només un tema estètic. En conjunt, hi ha

1. P. S. Barrett, Y. Zhang, J. Moffat i K. Kobbacy (2012). “An holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning”. *Building and Environment*.



Imatge cedida per l'escola La Llacuna del Poblenou (Barcelona).

tres elements que sovint no es tenen gaire en compte i que poden condicionar molt l'èxit o el fracàs d'un projecte educatiu. Un és l'estètica, que ja he mencionat, i que condiciona el nostre estat d'ànim, la nostra predisposició al treball i la nostra percepció del que ens ofereix l'escola. Un altre és l'ergonomia, un factor imprescindible per poder assegurar el rendiment i l'eficiència de qualsevol tasca, però també la salut dels qui la duen a terme. Aquí s'inclouen també les condicions lumíniques. I, finalment, un element invisible i que massa sovint s'ignora completament: l'acústica.

**“TOTS ENTENEM QUE UN ENTORN
FÍSIC AGRADABLE, ACOLLIDOR
I QUE DISPOSA DELS ELEMENTS
NECESSARIS ENS FARÀ LA FEINA
MÉS FÀCIL I CÒMODA”**

Com un espai mal dissenyat pot espatllar una bona experiència educativa

Fa un temps vaig fer un curs amb un professorat excel·lent d'un tema que m'interessa-

va molt i pel qual estava molt motivada. El curs es feia en un institut de Secundària, en una aula ordinària. Les cadires eren instruments de tortura; després d'una estona asseguda allà ja no sabia com posar-m'hi. Tres hores després, el mal d'esquena era insuportable. Segons el lloc de l'aula on seies, en un determinat moment el sol començava a tocar-te als ulls. No hi feia res que abaixessis les persianes, perquè les esclatxes creaven uns rajos lluminosos que em van provocar maldecap. Vaig optar per seguir la classe amb els ulls tancats i canviar de lloc a les sessions següents. Els fluorescents proporcionaven una llum freda i desagradable. De l'estètica de l'aula, no en vull parlar. Però el pitjor de tot va ser, indubtablement, el soroll. L'acústica era infernal, hi havia reverberacions, se sentia el soroll de la gent pel passadís molt més que les nostres pròpies veus. I si a dins de la classe fèiem servir un aparell de vídeo, molestàvem les aules del voltant. Tenint en compte que allà feien classe cada dia adolescents d'entre 12 i 18 anys em pregunto: quina mena d'infern podia ser allò?

Nous espais per a una nova escola

Tots estem d'acord que l'ensenyament del segle XXI no pot ser com el del segle XIX. D'una escola basada en la transmissió de continguts avancem cap a una escola basada en l'adquisició de competències i això capgira moltes altres coses. Les metodologies, de ser purament expositives han passat a centrar-se en l'activitat de l'alumnat i en la seva autonomia. L'avaluació ja no pot ser únicament psicomètrica i basada en exàmens, sinó que calen noves estratègies per valorar tant els resultats com el procés i anar cap a una avaluació formadora. L'autoavaluació i la coavaluació prenen cada cop més importància per implicar l'alumne en el seu procés d'aprenentatge i fer-lo més autònom i competent. Moltes escoles practiquen l'aprenentatge per projectes,

el treball globalitzat, la transversalitat entre departaments didàctics, l'aprenentatge servei... Això ha donat lloc a repensar els agrupaments dels alumns en grups heterogenis tant en nivell com també en edat. El professor deixa de ser l'únic que parla a l'aula i el diàleg es converteix en una eina d'aprenentatge de primer ordre. La cooperació i la interacció esdevenen els elements centrals del procés d'aprenentatge. Tot plegat ens porta, inevitablement, a replantejar els temps i els espais. No només ens hem de preocupar de l'estètica, l'ergonomia i l'acústica escolars per a una classe magistral, sinó que hem de fer un replantejament molt més radical dels espais escolars.

Si mirem fotografies antigues d'oficines i les comparem amb qualsevol oficina moderna —no parlem ja d'oficines revolucionàries en el seu concepte com les de Google o Pixar—, hi veurem que el canvi ha estat radical. Mirem ara les imatges de les escoles de fa cent anys i comparem-les amb les aules tradicionals que encara trobem sovint. Moltes vegades, i amb totes les excepcions que calgui, les úniques diferències són la presència de tecnologia i alguns detalls estètics menors.

L'entorn escolar, el tercer mestre

Loris Malaguzzi afirmava que els infants a l'escola tenen tres mestres: els adults, els seus iguals i l'entorn físic. Francesco Tonucci, per la seva banda, afirma que l'escola hauria de proporcionar un entorn ric que només entrar-hi ja fos un acte educatiu, i que els espais haurien de ser adequats amb el mateix criteri i estimació amb què decorarem casa nostra. En això Tonucci recorda Rosa Sensat, que va tenir sempre la voluntat de crear un ambient escolar acollidor, similar al d'una llar. Tonucci també afirma que en comptes d'aules el que caldria són tallers i laboratoris. Els tallers i laboratoris conviden a l'acció, una aula amb pupitres de cara a una pissarra convida a la passivitat.



Imatges cedides per l'escola La Llacuna del Poblenou (Barcelona).

Les actituds, expectatives i accions dels alumnes poden estar condicionades per elements de l'entorn, de vegades per elements molt subtils. L'entorn determina les interaccions que l'infant o l'adolescent podrà establir-hi i les accions que seran o no possibles. També condiona l'ànim amb què s'enfrontarà als reptes que es plantegin, depenent de les emocions que aquest entorn ajudi a generar. La bellesa, vista d'aquesta manera, no és un luxe, sinó un dret tal com defensava l'arquitecte E. Nathan Rogers: la bellesa no és una qüestió només d'estètica, sinó de dignitat.



Ørestad College, Copenhaguen (Dinamarca) de 3XN Architects.

**“INTRODUÏM LA PREGUNTA
—QUÈ NECESSITEM DE L'ENTORN
PERQUÈ ESDEVINGUI EL TERCER
MESTRE D'ACORD AMB ALLÒ QUE
VOLEM FER?—”**

Algunes idees per al canvi

Hem de deixar de pensar en els espais escolars com una cosa immutable i repensar-los tenint en compte aquelles activitats que volem fer-hi, i com fer que l'espai treballi en la mateixa direcció que el projecte de l'escola. Que l'escola tradicionalment s'hagi organitzat en aules, i que a cada aula hi hagi pupitres, cadires i una pissarra al capdavant, on se situa el professor i cap a on miren tots els alumnes, no vol dir que sempre hagi de ser així, ni que sigui la millor manera de treballar en totes les situacions. Desterrem el "sempre s'ha fet així" del nostre argumentari i introduïm

la pregunta "què necessitem de l'entorn perquè esdevingui el tercer mestre d'acord amb allò que volem fer?".

Si volem tenir més d'un mestre a l'aula, potser haurem de treballar amb grups més nombrosos d'alumnes i necessitarem espais més grans. Per contra, si disminuïm ràtios, haurem de disposar d'espais més petits, potser racons dins d'espais oberts per no fragmentar excessivament l'escola. Potser el que cal és disposar d'espais oberts i flexibles que es puguin adaptar a les necessitats del moment. Si els alumnes poden desplaçar-se entre espais, haurem de preveure obertures de pas que afavoreixin el trànsit fluid.

Potser ja no ens caldrà una pissarra. O potser ens en caldran moltes, a totes les parets. Superfícies on compartir dades, informacions i reflexions, no només destinades al mestre, sinó a qualsevol alumne que vulgui compartir quelcom amb els seus companys.

Si volem que els nostres alumnes treballin en equip, hem d'assumir que parlaran. No podem pretendre silenci i, per tant, seria convenient tenir en compte solucions acústiques que afavoreixin l'aprenentatge dialògic sense convertir l'escola en una olla de grills. Potser els panells acústics deixaran de ser un luxe i es convertiran en un element clau. Com a exemple, la Northern Beaches Christian School d' Austràlia treballa amb grups de cent estudiants i sis professors en un sol espai. Allà els alumnes treballen autònomament de forma individual, en petit grup o, de vegades, en grups més grans. Quan els visitants que els arriben veuen l'escola, se sorprenden del fet que l'espai funcioni tan bé i s'admiren de la seva estètica, mobiliari i disseny. L'equip directiu de l'escola afirma que la clau d'aquest bon funcionament és l'últim element en què es pensa: els panells acústics.

Si pretenem que els nostres alumnes siguin autònoms, sentin l'escola com a seva i es vegin com a protagonistes del seu aprenentatge, per què no pensar l'escola per fer-los sentir com a casa? I si els impliquem en la creació dels espais? I si els cocreem entre tots?

El cas de l'Ørestad College, a Copenhaguen

A Dinamarca va tenir lloc una reforma del model pedagògic a Secundària focalitzada en la innovació i en l'aprenentatge autònom. Seguint aquestes directrius es va dissenyar l'Ørestad College, una escola pràcticament sense parets interiors i sense divisió en aules. L'escola està organitzada al voltant d'una escala circular que en la seva pujada va creant diferents zones a mesura que va rotant. La visibilitat entre les zones de l'escola és total, i també hi ha transparència amb l'exterior. D'aquesta manera es crea una diversitat d'espais interconnectats i d'una enorme flexibilitat que faciliten l'aprenentatge col·laboratiu. Els arquitectes –l'estudi 3XN– van tenir

en compte la manera com els adolescents pensen, aprenen i es relacionen per crear uns espais adaptats a ells. Volem nois i noies autònoms? Donem-los l'espai per practicar aquesta autonomia i tinguem en compte els seus ritmes biològics, necessitats i estils d'aprenentatge!

Pensant en el futur, ara i aquí

Des del punt de vista arquitectònic, exemples com els de l'Ørestad College són magnífics, però no estan a l'abast d'una escola ja construïda o sotmesa a certes normatives, i poden no ser adequats per a qualsevol projecte. Malgrat això, segur que poden ser un element de reflexió que ens faci posar en dubte tot allò que havíem donat per cert sobre l'arquitectura escolar. Com es comporten i es mouen els infants i els adolescents quan no hi ha una aula tradicional? Quin és el paper del mestre en entorns d'aprenentatge tan diferents? Més enllà dels resultats acadèmics, quins aprenentatges socials o d'autonomia personal tenen lloc en funció de l'entorn? Quin és el grau de satisfacció i motivació dels alumnes i dels mestres? Reflexionar sobre aquestes i altres qüestions pot posar-nos en el camí de l'escola que ens cal per al segle XXI.

L'arquitectura i l'urbanisme no només són tasques a desenvolupar per arquitectes i urbanistes de manera exclusiva. La forma urbana de les ciutats ha de ser fruit d'un procés estètic, científicotècnic i eticopolític portat a terme des d'un exercici inclusiu on participin de manera interactiva i dialògica diferents professions i camps de coneixement. De la mateixa manera, afirmem que l'educació no hauria de ser només una tasca exclusiva i delegada de mestres, professors, educadors, orientadors o pedagogs, i tampoc de familiars, amics o coneguts, perquè l'educació és un fenomen que transcendeix l'intercanvi de coneixements, processos, valors, habilitats, etc., únicament entre les persones.

Com pot educar la ciutat

SERGI MÉNDEZ RODRÍGUEZ

Arquitecte. Estudiant de Doctorat
Universitat Politècnica de Catalunya

Si parem atenció a la teoria del coneixement distributiu, elaborada per l'antropòleg E. Hutchins, observem que la cultura es defineix com la interacció entre objectes i subjectes a través del temps. És a dir, la interacció entre les persones i el seu entorn (construït). Així, doncs, no ens equivoquem si pensem en l'educació en tant que fenomen cultural, com un procés continu, on participen les persones, els edificis, els carrers, els parcs, etc., en definitiva: l'arquitectura i l'urbanisme.

Tot i que parlar de les propietats educatives de les ciutats resulta tan intangible com engrescador (sobretot en termes polítics i propagandístics), la realitat és que aconseguir una veritable "Ciutat Educadora" resulta tan empíricament possible com difícil d'assolir. Per aquests motius, en les línies següents mostrem quatre objectius que serien l'inici del procés:

- En primer lloc, aconseguir unes condicions físiques i socials que permetin a qualsevol infant desenvolupar una experiència espacial autònoma entre casa seva i el centre educatiu, és a dir, que la ciutat permeti que els seus infants vagin caminant sols a l'escola des de ben petits.

- En segon lloc, aconseguir un entorn físic i social que permeti a qualsevol infant exercir el seu dret a l'activitat lúdica, individual o col·lectiva, amb independència dels adults i a prop de casa seva, és a dir, que els infants puguin baixar sols a jugar als carrers dels seus barris i gaudeixin de total llibertat i seguretat.
- En tercer lloc, aconseguir un entorn urbà on existeixin zones verdes accessibles, properes i habitables. Perquè el factor més important és la qualitat, i no la quantitat.
- I en quart i últim lloc, aconseguir un entorn urbà lliure de contaminació de qualsevol tipus: atmosfèrica, ambiental, acústica, etc.

En resum, estem plantejant que una determinada ciutat és capaç d'educar quan: els vehicles privats no omplen les voreres dels entorns dels centres escolars; quan els infants no abandonen l'espai públic per jugar en el món virtual a les seves cases; quan les úniques zones verdes del barri no són rotondes; quan no es col·loquen antenes electromagnètiques de telecomunicacions a tocar de les escoles. Com es pot comprovar, no és un objectiu gens fàcil d'aconseguir.

Tot i així, garantir la salut psicològica, física i social de les persones no garanteix en la totalitat les aptituds educadores de la ciutat. Des d'un punt de vista molt més ampli, desenvolupar una actitud dialògica en el planejament i pensament de la ciutat ens porta a considerar i entendre formes urbanes i interaccions socials en tots els espais temporals (passat, present i futur), aspecte que aporta a la ciutat un alt nivell educatiu. Passa el mateix en considerar l'accessibilitat no només en termes físics, de mobilitat. Cap persona, per raons d'edat, sexe, grup social, nivell socioeconòmic, etc., no pot quedar exclosa de l'accés a la utilització de qualsevol espai públic de la



ciutat. La privatització d'espais públics, la fragmentació social per barris o la segregació funcional, aspectes propers a la nostra vida quotidiana i usuals en l'urbanisme actual, no eduquen.

**“ACONSEGUIR UNA VERITABLE
‘CIUTAT EDUCADORA’ RESULTA
TAN EMPÍRICAMENT POSSIBLE
COM DIFÍCIL D’ASSOLIR”**

En conclusió, una ciutat que educa és aquella que garanteix la salut integral de les persones, de la seva societat i del seu propi territori.



Un bon exemple per explicar les qualitats d'un edifici que resulta educatiu per al nen és l'escola Ilar dels arquitectes Enric Miralles i Carme Pinós a Morella, Castelló, l'escola que jo mateixa vaig viure i que la meua memòria recorda recuperant l'experiència dels espais viscuts.

Una arquitectura per a l'educació

JÚLIA BELTRAN BORRÀS

Arquitecta. Estudiant de Doctorat
Universitat Politècnica de Catalunya

De la mateixa manera que els carrers del poble, els espais intermedis o de relació tenen un gran potencial per a la interacció humana, per afavorir que els nens s'ajuntin i xerrin abans d'entrar a l'aula; és per aquest motiu que alguns espais que no van ser pensats amb finalitat didàctica ofereixen les condicions favorables per a l'activitat docent. L'aula es dilueix i els intersticis, els canvis d'escala, els espais sota els gran finestrals, passen a ser a més de llocs per al joc, llocs per aprendre. Els diferents espais estan molt ben connectats i ofereixen la possibilitat d'escollir recorreguts diferents, gaudint de la llum i dels amplis espais. Aquesta qualitat de l'edifici dóna una gran autonomia a l'educador, el qual pot pujar per una escala, baixar per una altra o fer servir els accessos directes a les aules des del pati. D'altra banda, les aules són lluminoses i espaioses, permeten la personalització de diferents espais, atès que són descentralitzades, i ofereixen una relació directa amb l'entorn.

L'educador pot ajudar el nen a fixar-se en l'experiència sensorial quan observa la llum, l'alçada dels espais i l'escala, des del moviment i des de la calma, estimulants així la seva creativitat per damunt de tot, com també aprofitar l'edifici com una plataforma sobre el paisatge per observar l'entorn i la natura. Quan el nen té la llibertat i la capacitat per fer pròpia l'experiència sobre



l'entorn, desenvolupa la seva autonomia, els seus sentits, la seva percepció.

Molts arquitectes han projectat escoles i han reflexionat sobre el paper de l'arquitectura en l'educació establint un programa d'ús que acompanya un model educatiu. Ha estat necessari —i ho continua sent— establir ponts entre arquitectura i pedagogia per tal que l'experiència espacial sigui determinant en la formació intel·lectual, emocional i social del nen.



Entrevista a Manuel Delgado

L'amor per la vida i la mania de desobeir

NÚRIA VENTURA

Periodista

TONI POCH

Membre del Consell de Redacció
de Perspectiva Escolar

A mig matí, Ciutat Vella, barri del Raval, Facultat de Geografia i Història de la UB, Departament d'Antropologia Social. Despatx de Manuel Delgado, doctor en antropologia. Un home d'aspecte físic ferreny, calb però amb celles ben poblades, ulleres amb muntura gruixuda, que parla a raig fet i molt convençut sobre un ventall ampli de temes que té molt i molt treballats. Provocador, crític, conflictiu, transgressor, lluitador. Irònic i amb un sentit de l'humor molt singular. Autor prolífic, conferenciant, articulista. Pots estar-hi d'acord o en desacord, però no et deixa mai indiferent.

Voldríem conèixer el teu parer, com a antropòleg, sobre el paper que juga l'arquitectura i l'urbanisme en l'educació dels infants i del jovent i tot el que se'n deriva.

Si alguna cosa caracteritza d'una forma tràgica la relació dels infants i de la gent jove amb l'espai, és la manera com han estat expulsats d'aquest espai: el tema de l'aquartermament sistemàtic dels nens a casa seva ja sigui entre l'ordinador, els jocs electrònics..., i això complementat amb la forma com se'ls deslliura del temps lliure enviant-los a tota mena d'esplais i de taekwondos i de pianos i de coses d'aquestes, a la pràctica el que justament desactiva és la naturalesa intrínsecament educativa del carrer, que és una institució social en si mateixa, on la gent aprèn coses



que importen moltíssim i segurament molt més del que aprèn a casa seva, a la televisió i, per descomptat, a l'escola. El carrer, sempre s'ha dit, és una escola. El carrer és l'equivalent al pati, la pràctica és el pati, el pati de la vida. Si d'alguna manera o altra ens entestem a fiscalitzar-lo, a convertir aquest espai en una eina pedagògica, quan ja ho és, el que fem és generar una mena de monstrositat que converteix els usuaris de l'espai urbà, i a més a més per a tota la vida, en una mena d'escolars perpetus, aprenent tota la vida i aprenent conductes adients que, en el fons, solen adequar-se al que s'entén com un ús pacificat, desconflictivat, domesticat, d'un espai que abans era un espai lliure.

Jo trobo que la qüestió està clara: els arquitectes el que han de fer és generar espais habitables i practicables, el significat i el valor dels quals acabarà depenent sempre de l'usuari i molt més tractant-se de criatures, que tenen una concepció de l'espai especialment aguda.

Pel que fa als educadors el que han de fer és donar classe i ja està, i després deixar la canalla en pau. Mireu, per entendre'ns: des d'un punt de vista teòric del que anomenariem les ciències socials de la ciutat,

de l'escola de Chicago, la característica essencial de la vida urbana és l'obertura d'intersticis. Els intersticis en un doble sentit: intersticis físics entre volums construïts. Per exemple, el carrer, el jardí públic, el pati, la plaça, el descampat... I intersticis en el sentit sociològic, fins i tot moral, perquè són espais d'una certa impunitat en els quals representa que, fora de la vigilància de les institucions socials primàries, la família i l'escola, per exemple, el nen duu a terme un seguit d'aprenentatges que són singulars, que tenen a veure amb elements del que significa viure en societat i que no pot aprendre en un altre lloc, els ha d'aprendre al carrer. El que s'aprenia al carrer! El que s'aprenia abans!

El que s'aprenia, quan? Quan és aquest abans?

Mira, no ho sé, em costaria molt situar el moment precís, segurament és un procés. Jo encara vaig poder jugar al carrer. De cotxes ja n'hi havia, als anys seixanta o setanta. No és un problema de cotxes, és una altra història. Sempre hi ha espais que una criatura, diguem de deu anys, és capaç d'apropiar-se, sempre i a tot arreu. Només pensant en l'imaginari cinematogràfic de relació entre nens, *Los 400 golpes*, per exemple, de Truffaut, estrenada el 1959 –ja hi havia prou cotxes a París–, ja te n'adones que era perfectament possible una intensíssima vida social l'escenari de la qual era justament aquest espai intersticial entre volums i institucions. Doncs bé, deixeu-me fer memòria... La meua dona estava embarassada de la Cora... Mireu, fa vint-i-cinc anys, una tarda, una nit de Sant Joan, anant de casa meua a casa de la meua sogra –ja sé que és només una anècdota– recordo perfectament la imatge de la quantitat de fogueres que hi havia preparades. És clar, les fogueres eren justament una prova inequívoca de l'existència, no només de més permissivitat per part de l'ajuntament, de més tolerància municipal, aquí bàsicament era la prova, el testimoni, de l'existència

de canalla, la quitxalla, *la chiquillería*, que era justament la que ocupava un paper institucional, a la seva manera, el regne de la qual era l'espai urbà, l'espai públic, i de la qual la nit de Sant Joan era sens dubte la festa patronal, perquè era cosa de *las pandillas*, de la colla d'infants i joves. Era la nostra nit. Les fogueres comencen a desaparèixer, d'una forma sistemàtica; la que es feia davant de casa meva recordo que desapareix l'any 96, i la mantenim fins aleshores perquè uns quants adults ens vam encarregar de mantenir-la. La crisi, la desaparició de les fogueres de Sant Joan, està directament vinculada amb aquesta mena de dinàmica d'aquarterament de la infància, automàticament apartada del carrer i que impedeix la generació de colles de nens que duen a terme formes específiques de sociabilitat.

Avui la majoria dels ajuntaments procuren posar a disposició dels infants i per a tranquil·litat de les famílies, a molts barris, els anomenats parcs infantils...

Un parc infantil és un parc infantil? No és un parc, és un pàrquing infantil! I les conseqüències són, és clar, que aquesta canalla a qui se'ls ha negat el dret al carrer, a la que fan catorze, quinze o setze anys, automàticament s'apliquen a una apropiació intensiva i sovint insolent de l'espai urbà, amb fenòmens, entre d'altres, com aquest del *botellón*, per exemple. És fam endarrerida de carrer. Quan se'ls diu ara sí, doncs ara veuràs tu!

Tot plegat podria ser d'una altra manera?

Això depèn de vosaltres. Si comencem a fer didàctica de l'espai urbà, aleshores ja hem begut oli! Enteneu-me: el problema bàsicament està en aquesta mena de voluntat que alguns teòrics com Foucault anomenaven la *biopolítica*; aquesta voluntat implica controlar-ho tot, que l'escola, per exemple, estigui a tot arreu. Això acaba sent acla-

parador. O sigui, justament, usurpar l'hora del pati. No pot ser que a l'hora del pati hi hagi joguines educatives; si són educatives no són joguines. Es tracta bàsicament d'entendre la importància de compartimentar aquesta mena d'espais, d'ambients, d'àrees, que permetin la generació d'espais intersticials entre institucions, entre espais que s'entenen primordials de la vida i d'espais que podrien semblar secundaris. El carrer pot semblar secundari, però permet que es desenvolupin experiències fonamentals per al desenvolupament de la vida de qualsevol ésser humà. És convertir la vida sencera en una mena d'escola permanentment activada en què la gent s'ha de passar tot el dia aprenent. *Deixa'm estar una mica, home! Permet-me que sigui jo capaç de desenvolupar les meves capacitats creatives, que les tinc, al marge que algú m'estigui tot el dia educant.* S'ha de permetre exercir una creativitat que ni pot ni ha de ser domesticada, i que és social, és sociològicament fèrtil, és productiva. És bàsicament el calderer de la ciutat de la qual es parla darrerament; és, bàsicament, també dret al carrer.

Mireu, els infants són, per definició, urbans, no en el sentit que visquin a la ciutat, sinó que tenen una percepció especialment intensa del que significa allò urbà, que és una forma específica de viure que entén el moviment, la inestabilitat, encara que pugui semblar paradoxal, com una font d'estructuració. Els nens juguen al carrer. Quan dic "urbà" ho dic en el sentit d'una lògica dels emplaçaments, que és dels adults, i una lògica dels desplaçaments, que és essencialment infantil. Els que entenen això d'una forma especialment lúcida van ser els situacionistes, el moviment més revolucionari, més determinant, del que va ser la revolta del maig del 1968, l'herència del qual ara es reivindica més que mai; en bona mesura els moviments alternatius actuals no són més que una reivindicació amb enfervoriment, i militant,

de l'herència situacionista. El que deien els situacionistes és que l'espai urbà ha de ser un espai del joc, un espai per a les trobades imprevistes, per als encreuaments amb ordit, de les sorpreses, on pot passar qualsevol cosa. Al carrer no hi havia mai res que estigués lluny. Aquesta mena de percepció de l'espai urbà com un espai de joc, que al seu torn també era herència dels surrealistes, és el que implica la reivindicació de l'experiència infantil de l'espai, que és, per definició, un espai, d'una forma o altra, màgic, farcit de portes, de *trampilles*, de finestres obertes a altres mons, en què sempre tot està a punt de succeir i succeeix. Aquest univers és el que ens perdem els adults que moltes vegades ens comportem com si fóssim nens morts i que és el que d'una forma o altra ens fa perdre de vista el valor que té l'experiència de l'exterioritat. Ja està.

Això no està més relacionat amb la forma com ens organitzem el temps, que no pas amb l'espai en sí?

Les dues coses, és clar que sí. Evidentment. L'espai i temps perquè implica una mena de full d'activitats permanentment prefixat, que és el que la criatura ha de seguir i com més "progres" i més tal i més oberts siguin els pares, pitjor, més s'entesten a fiscalitzar-ho tot. No hi ha res pitjor que un pare que estigui convençut de les premisses de l'educació avançada. Segons com, un pare tradicional de tota la vida, que vigila mentre vigila i la resta de temps deixa els fills a mans dels veïns, per exemple, que eren part de l'educació dels nens..., tot això s'ha perdut per aquesta mena d'obsessió per mantenir el nen en la situació d'educand permanent, crònic. I l'urbanisme, és clar; moltes vegades aquest es condueix com una colossal màquina de guerra contra allò urbà, i no diguem quan, a més a més, s'arquitecturitza l'espai urbà. Els efectes socials del disseny urbà. D'això tractarem en unes jornades la setmana que ve. Consisteix bàsicament a mantenir

a ratlla la tendència que té la vida urbana de convertir-se en una mena de troca indestruïble i il·legible. Això és la vida.

No estic, ni molt menys –que no s'entengui d'aquesta forma– desqualificant ni la planificació urbana, ni l'escola, ni el paper fonamental de la família en l'educació, el que estic dient és que, de tant en tant, cal deixar respirar una mica.

Quin tracte de millora caldria donar als espais?

Deixar-los! Primer perquè hi ha espais als quals el projecte encara no ha arribat i altres en què el projecte s'ha retirat. Sempre hi ha hagut i sempre hi haurà espais assilvestrats, potser perquè encara no ha arribat l'urbanista o l'arquitecte. Sempre hi haurà espais que són intersticis naturals que tenen a veure justament amb els descampats. Els actuals nens no tenen aquesta experiència perquè els la neguen. Però per als que tenim una certa experiència històrica, el món dels descampats era el nostre. El problema és que l'urbanista s'entesta no a planificar l'urbà, sinó a planificar la vida urbana, que no és el mateix. Segons com es miri, una defensa acrítica de l'espontaneïtat urbana acaba sent una mena d'arma letal en mans del liberalisme: "fantàstic, no feu res!". No, el que estic dient bàsicament és que s'ha de planificar la ciutat, no la vida. Volem un govern sobre les coses, no sobre les persones.

Es tracta, bàsicament, d'entendre que hi ha d'haver-hi espais per a la impunitat i per a l'espontaneïtat. Espais en què t'has de poder amagar. Per favor, aneu a qualsevol de les places que tenim a Barcelona. Quin és l'espai del nen?

Ja no es pot jugar a fet i amagar!

El nen ho té clar: ha d'esperar tenir l'edat per comprar-se un monopati per poder desplaçar-se sobre rodes, però mentre no

apregui a patinar, automàticament el seu espai ja no serà aquell. Mireu on són els nens. Parlo bàsicament de nens de deu, dotze anys, la canalla de tota la vida. El parc infantil per als nens de dos, tres, quatre anys, ja és raonable que estigui tancat. On tindríem el sentit comú? Però el període que hi ha entre els 7-8 anys i el començament de l'adolescència, els 14-15, és desesperant. Però, alerta!, això no vol dir que no hi hagi alternatives. Posem exemples. Us diré que jo visc en un barri on tinc un exemple palmari de bona arquitectura i de bon urbanisme, que és el Fort Pienc. És un treball excel·lent de Josep Llinàs que consisteix en una plaça al davant del centre cívic del Fort Pienc, amb unes terrasses que estan la mar de bé, ben distribuïdes, on pots veure la realitat urbana en forma d'uns pobres que es col·loquen allà en un racó, on tenen el seu món, i, especialment, la presència massiva de nens que juguen a pilota sota un cartell esplèndid que diu *Es prohibeix jugar a pilota*. Vull dir que hi ha esperança. Què s'ha de fer? El que s'ha de fer és generar espais de trobada, espais de vida, espais usats i usables, espais que es puguin gastejar.

El concepte d'espai públic amaga realitats força controvertides, com el concepte d'educació. En ells no hi cap la neutralitat.

Jo estic parlant d'espai públic com un espai accessible a tothom, obert, de lliure accés, però, a la pràctica, el discurs de l'espai públic, tal com s'utilitza per justificar la normativa cívica, és objecte d'una mena de culte, una mena d'espai abstracte que ha de ser utilitzat d'una forma adequada, amb un paper que és el que li assignen els educadors d'aquest espai públic. L'ús que es fa de l'espai públic, ara, és una contribució més a la destrucció del carrer com a espai de sociabilitat. La meua mare m'enviava a jugar al carrer, no a l'espai públic. Jo no m'imagino *Manolito, vete a jugar al espacio público!* No m'entra al cap. El llenguatge que s'ha acabat exposant en

l'ús sistemàtic del concepte *espai públic* correspon a un concepte polític, no a un concepte espacial. Comença a generalitzar-se a partir de finals dels anys vuitanta. No t'enganyis, que estiguem parlant de tot això del carrer, aquesta mena d'interès per domesticar el carrer, no respon a cap altra cosa que al pànic que sempre s'ha tingut al que hi passa, que pot ser qualsevol cosa. Jo crec que tothom, fins i tot molt sovint l'aparell educatiu, pateix una mena d'agorafòbia crònica perquè, és clar, l'escola, com a lloc, com a emplaçament, en el fons és una mena de *cubiculum* que pretén fer creure que el que hi ha a l'exterior és menys valuós i ha de ser en certa mesura mantingut a ratlla, com si fos una amenaça permanentment activa respecte de la qual cal estar a l'aguait. Això, a més a més, és pervers, perquè finalment la presència del mestre, anomenat *educador de carrer*, implica bàsicament la idea que aquesta tasca d'evangelització civil i de valors que ha de fer el mestre –valors que evidentment mai no són neutrals per molt que ell vulgui vendre'ls com a tals– acaba convertint-se en una mena de colonització d'un espai que abans era un espai lliure. El carrer com a espai d'emancipació natural, menys vigilat que l'escola, que la fàbrica, que l'oficina, que la llar moltes vegades, no compleix aquesta funció. Per sort el carrer segueix sent conflictiu, per sort!

Suposo que totes aquestes consideracions deuen canviar si en lloc de parlar d'una gran ciutat com Barcelona ens referim als pobles. Les situacions que descrius no deuen ser tan extremes.

Jo crec que els mecanismes per aquarterar els nens i mantenir-los permanentment sota vigilància s'encomanen. Aquesta visió rural / urbana és molt relativa. Quan estem parlant de vida urbana, torno a insistir, no estem parlant de vida a la ciutat. Potser sí que en un poblet del Pirineu..., tot i que si està ocupat per neorurals, això sí que deu ser un infern! Aquí no hi ha carrer ni res,

amb pudor tot el dia i cultivant... Es tracta que cadascú ocupi el lloc que li pertoqui i que es permeti que s'estimuli l'existència de llocs on es pugui respirar.

Haurem d'anar a conèixer el Fort Pienc.

No, no. Hi ha molts altres llocs. No té cap misteri. Aneu pel carrer en una hora adequada i mireu a on hi ha nens i què fan. Això és el que fa un antropòleg, al capdavant. Nosaltres no treballem a partir d'elements teòrics, abstractes; nosaltres mirem el que passa, de quina forma un espai és generat per aquells que estan usant-lo. Això és el que ens interessa. I, evidentment, si te'n vas a la Vila Olímpica i veus que en aquell magnífic treball del Miralles no hi ha mai ningú, et preguntes què és el que ha passat. Per què a la Vila Olímpica no hi ha nens al carrer? I per què hi ha nens al carrer a la Mina o al Poblenou? Perquè vegis que tampoc no és una qüestió de classes socials: a Sarrià hi ha nens, i mira que és un barri de classes benestants!, però en canvi el fet que hi hagi emplaçaments, que hi hagi possibilitats, permet que hi hagi vida de carrer. Ara, evidentment, vés-te'n a aquesta mena d'urbanitzacions, allà a la perifèria urbana, a Sant Cugat: són autèntiques forteses en què al nen justament se'l priva del carrer. És que no hi ha ni bars. És la negació de la ciutat.

Avui es parla molt de ciutats educadores i Barcelona, per exemple, n'és una de les capdavanteres. D'acord amb el teu discurs podríem deduir que es tracta de pura retòrica?

Evidentment és un concepte pervers. És convertir tota la ciutat sencera en una mena d'aula en què és fonamental la bona conducta; qualsevol comportament que pugui ser considerat inadequat al que ha de ser aquesta aula permanentment activada, no ha de ser vist; s'ha d'evitar qualsevol espectacle que pugui desmentir la voluntat educadora. Per què no porteu els

nens a veure la gent que dorm als caixers automàtics? Per què no porteu els nens a seguir aquests altres nens que van amb un cotxet a recollir ferralla? Això, què passa? No és educatiu? Per què no porteu els nens a veure un desnonament? Per què no porteu els nens a veure càrregues policials? O les putes al carrer? Això és la vida!



Potser les joves generacions en saben més del que pensem. No crec que avui es pretengui amagar aquestes situacions o aquests fets a la gent jove.

Als nens no se'ls explica què és la misèria o què és el conflicte. No hi ha cap programa que parli del conflicte, de la ràbia, de l'odi, del malestar o de la gent que s'ho passa malament. L'educació sempre va lligada al bon rotllo, a la ciutadania, al civisme, als valors... Com si l'assumpció consensuada de valors abstractes pacifiqués l'univers i ens convertís a tots en participants d'una mena d'ecumene meravellosa, en què la gent es considera en funció de la seva naturalesa d'ésser humà. Una ciutat virtuosa i de virtuoses és un infern, un infern que

castiga aquells que no estiguin a l'alçada. Si la ciutat és una aula, els *sin bata*, els que no porten bata, ho tenen claríssim. *La liga de los sin bata* va ser una tira en format còmic. Els estudiants que no són aplicats, què es fa amb ells? Una ciutat educativa és una colossal màquina d'excloure. D'una forma o altra exclou tots aquells que no siguin exemplars, que no puguin demostrar que siguin capaços d'exhibir bones maneres. Perquè són les bones maneres el que ens uneix. Això és un infern!

Però la idea de l'educació per la ciutadania la veiem en tots els projectes educatius...

Què passa amb la ciutadania? Què vol dir ciutadania? Vés-te'n aquí al barri, al Raval. Pràcticament el quaranta per cent de la gent no són ciutadans i és com una burla que els seus fills hagin d'aprendre lliçons de ciutadania. És pervers, és brut! Aquests anomenats immigrants no són ciutadans!

Per què no són ciutadans?

Els ciutadans tenen drets. A un ciutadà normal, per exemple, no l'atura la policia quan va amb bici, als immigrants sí. Què vol dir ser ciutadà? Recollir la caqueta del gos o els papers de terra? Ser ciutadà és una categoria legal que vol dir que tens drets. Els drets de ciutadania és una cosa exclusiva dels nacionals, la qual cosa implica que una persona immigrant no és un ciutadà. Si es vol fer una retòrica de la ciutadania, es pot fer, però serà una mentida perquè en aquesta mena d'esfera d'igualtat no ens hi podem trobar tots. N'hi ha que en queden fora.

La idea de ciutadania treballa a partir de la premissa d'una falsa igualtat. El que fa és desactivar l'evidència que hi ha desigualtats radicals i deshabilitar el vell llenguatge de les classes socials; sembla que ara se'n torna a parlar i me n'alegro. El que m'angoixa com a usuari de l'ensenyament

públic és aquesta mena de tendència de crear una escola destinada a generar virtuoses, on l'important no és tant el que fas sinó bàsicament pensar el que dius i no dir el que penses. Es manipula el llenguatge perquè sigui políticament correcte, però és una forma de domesticació. Jo estic en contra de l'anomenada educació en valors. Omplim el nostre cor de valors i automàticament el món serà més just.

Un professor que es troba davant d'una classe amb infants molt diversos en la cultura i la religió, ha d'inventar alguna cosa per facilitar la convivència. Què s'ha de fer amb relació al multiculturalisme?

Res. No s'ha de fer res. Si ho fas, ja l'has espifiat. És indignant aquesta intenció que hi hagi fraternitat entre cultures. Implica una caricaturització de la idea de cultura que fa creure en una imatge falsa que és que l'estat està dividit en compartiments culturalment definits. I això divideix el món en dos tipus de persones, els "ètnics" d'altres cultures i els "normals". I els altres no tenen altres. És asimètric. La clau rau a omplir el teu cor de tolerància i d'amor. Qualsevol cosa que tingui a veure amb explicar la causa i el sentit de les asimetries socials ha desaparegut. Tot és una qüestió de sentiments. Ens hem tornat tots cristianoïdes. Tot el que té a veure amb el món real, amb l'estructura real... Les grans preguntes còsmiques que s'ha fet sempre l'ésser humà, que és quant guanyes al mes si tens feina i quant pagues pel pis, si tens pis, aquestes preguntes ja no es fan. La realitat ha desaparegut.

Si no fem res, pot anar bé?

S'ha de ser indiferent amb relació a la diferència. Jo no vull que quan surti al carrer algú em digui que em vol comprendre. Però l'escola tracta el multiculturalisme com un espectacle. S'entén que l'altre ha de ser comprès. És curiós que es faci tanta pedagogia amb relació a la diferència, però

no se'n fa amb relació a la desigualtat. La indiferència envers la diferència no és el mateix que envers la desigualtat.

I la convivència? I el conflicte?

La gent conviu no perquè entén l'altre, sinó perquè s'hi entén. La idea de voler comprendre algú implica una certa arrogància i una certa prepotència. És l'altre el que ha de ser entès!

Què passa amb el conflicte? Jo mateix sóc conflictiu, ja ho era de petit, i ho sóc perquè estic viu! Una ciutat és conflictiva per naturalesa, per definició. Sí que és cert que és important que ningú prengui mal. Hi ha la idea que el conflicte és dolent. Ara, una altra cosa és que el sapiguem administrar i convertir-lo en combustible social. De mi tota la vida han dit que era conflictiu i me'n sento ben orgullós.

Però aquesta conflictivitat teva està motivada per les ganes de canviar les coses.

Si la persona que és conflictiva no té aquesta finalitat, no racionalitza la seva conflictivitat, ofereix la imatge del rebel sense causa –evocant la famosa pel·lícula– que actua d'una manera violenta gratuïtament. En aquests casos tenim un exemple d'un conflicte que no està racionalitzat.

Parlant de conflictes i com a antropòleg, com valores el procés sobiranista que viu Catalunya?

No ho sé. Està bé. Els antropòlegs defensem d'una manera natural el dret de la societat i dels pobles d'autogestionar-se. És obvi que si defenses els drets dels aimares o dels quítxues, no faràs el mateix amb el teu propi poble? És de sentit comú. I personalment penso que és una oportunitat interessant. Crec que alguns haurien de seguir insistint que posats a canviar, hauríem de canviar més que d'estat. Podríem intentar canviar

de societats. Ja que hi estem posats. Jo, amb tot l'entusiasme que pugui, miraré d'ajudar que sigui així.

Com veus la idea de transversalitat, de dretes i esquerres juntes?

Si ho plantejem en termes d'emancipació nacional, sempre s'han produït dinàmiques transversals i les fraccions han aparegut combinades. Per exemple, l'emancipació d'Irlanda del Regne Unit va implicar que tant l'extrema dreta com l'extrema esquerra estiguessin al mateix bàndol. No entraré a dir si Catalunya és o no un poble oprimat, però des del punt de vista dels que tenen raons per pensar-ho, és legítim que tots els oprimits puguin articular-se en un mateix front, sigui quina sigui la seva ideologia. De manera provisional, esclar.

Com creus que els infants han de participar en aquests moviments?

A les meves filles sempre les he portat a les manifestacions. Què passa? Seria absurd deixar els infants a casa. Si hi ha una dinàmica social, es mourà amb els seus elements constitutius. No s'entendria per què una família com a tal no pot prendre partit. Potser l'individualisme és un perill que ens aguaita i que hauríem de mantenir a ratlla, però hi ha d'haver un mínim respecte a aquest paper que juga la família com a unitat de convivència on la gent pot fer certes coses plegats. No veig com puc evitar educar ideològicament les meves filles. Tinc el deure de donar-los un exemple moral, que implica també un exemple polític. No veig com puc ser neutral davant d'elles o davant dels meus alumnes. Ningú pot ser neutral; ni tan sols fent física quàntica se'n pot ser!



“De tothom és sabut que per a canviar l’escala de valors de la societat la millor manera d’influir en les persones adultes és formant-les quan són infants.”¹ Basant-se en aquesta premissa, la Demarcació de Girona del Col·legi d’Arquitectes de Catalunya (COAC) va innovar amb el projecte educatiu “Ensenyar arquitectura. Aprendre arquitectura” per tal que els infants de les escoles de les comarques de Girona visquessin totalment l’arquitectura plantejant hipòtesis, fent observacions, recollint dades i traient conclusions sobre com hauria de ser l’escola i l’entorn ideals.

Ensenyar arquitectura. Aprendre arquitectura

MARC RIERA GUIX

Arquitecte
Professor del Departament de Construccions
Arquitectòniques
Universitat de Girona

M. DOLORS GUIX FEIXAS

Llicenciada en Pedagogia
Mestra de l’escola Can Puig de Banyoles
(Pla de l’Estany)

Sota la direcció i la coordinació dels pedagogs M. Dolors Guix i Pep Admetlla, amb una àmplia experiència en el món educatiu; amb la col·laboració i el coneixement dels arquitectes participants i la conducció i el bon criteri del professorat, deu escoles –Can Puig de Banyoles, Agustí Gifre de Sant Gregori, Vedruna d’Arbúcies, Domeny de Girona, Eiximenis de Girona, Veïnat de Salt, Morrot d’Olot, Annexa de Girona, L’Esculapi de l’Escala i La Sínia de Sant Antoni de Calonge– es van convertir durant dos cursos, el 2009/2010 i 2010/2011, en el laboratori on desenvolupar el projecte.

El projecte

Els objectius principals del projecte van ser: fomentar l’interès dels nens per l’arquitectura i l’urbanisme, i desenvolupar la seva capacitat crítica per donar-los la possibilitat d’experimentar amb un element tan clau i abstracte com és l’espai.

Això es va dur a terme, primer, a través de treballar tot allò relacionat amb l’escola –l’aula, el pati, el menjador–, i a l’edició següent van fer el mateix amb l’entorn més immediat al centre educatiu –voltants de l’escola, els carrers, les places, el barri–.

1. Joan Ganyet i Solé, director general d’Arquitectura i Paisatge de la Generalitat de Catalunya.



Aquest estudi pretenia produir un procés de reflexió i sensibilització en els infants. Volíem que l'alumnat reflexionés sobre l'escola i el seu entorn analitzant què calia mantenir, canviar, potenciar i/o innovar, i en fes una valoració crítica per poder-la presentar en un congrés amb la participació de totes les escoles involucrades en el projecte. Ens va interessar que l'alumnat "visqués" aquests dos espais per conèixer-los, respectar-los, estimar-los i ser crítics a fi de poder-los millorar.

Amb tot el treball dut a terme pel conjunt de professionals implicats, es volia promoure de manera directa i activa la competència bàsica de conviure i habitar el món. Així, es van desenvolupar quatre blocs de competències bàsiques: conviure i habitar el món, metodològiques, personals i comunicatives.

El fet de treballar la realitat immediata amb l'observació i la recollida de dades va acostar al coneixement i va facilitar el procés d'aprenentatge dels aspectes científics, alhora que implicava l'alumnat en l'aprenentatge d'actituds i valors de l'educació ciutadana i per la democràcia.

El treball, dividit en dues parts, l'una a l'escola i als seus voltants, i l'altra al congrés, va propiciar la pràctica d'un seguit

d'actituds com ara la seguretat en un mateix i les capacitats de comunicació, de col·laboració, d'ajuda, d'escolta, de responsabilitat individual i grupal, i de consens. Aquestes actituds promouen l'autonomia i la iniciativa personal com a pas previ a la competència social.

**“VOLÍEM QUE L'ALUMNAT
REFLEXIONÉS SOBRE L'ESCOLA
I EL SEU ENTORN ANALITZANT
QUÈ CALIA MANTENIR, CANVIAR,
POTENCIAR I/O INNOVAR, I EN FES
UNA VALORACIÓ CRÍTICA”**

La llengua, tant oral com escrita, va ser el mecanisme usat com a vehicle per a l'expressió del raonament científic. Els resultats obtinguts en l'observació i la recollida de dades s'havien de compartir i consensuar entre els companys per poder arribar a unes bones conclusions que, alhora, es van compartir amb els companys de les altres escoles, la qual cosa va afavorir que els estudiants volguessin explicar-se bé i fer-se entendre. Les competències comunicatives relatives a la convivència i a la gestió del treball van ser part intrínseca del treball cooperatiu que es va generar tant dins com fora de l'aula.

Metodologia utilitzada

“Ensenyar arquitectura. Aprendre arquitectura” va ser un projecte experimental i pràctic que pretenia fusionar-se amb el projecte curricular de cada centre i emmarcar-lo dins la metodologia científica, que consisteix a definir unes hipòtesis, fer un treball de camp —observació, recollida de dades, experimentació, anàlisi de resultats— i treure unes conclusions per verificar les hipòtesis.

Volíem que l'alumnat i el seu professorat aprenguessin a utilitzar l'ull com a eina per experimentar l'espai. Per això un o

més arquitectes van visitar cada escola i els van acompanyar durant tot el procés. Els van explicar quina és la feina de l'arquitecte i el de l'urbanista, però també els van ensenyar a observar, experimentar, descobrir i llegir la realitat, i a contribuir a fer dels alumnes els protagonistes dels seus aprenentatges.

Idees per treballar

Cada escola va partir d'unes idees bàsiques per tal de poder desenvolupar el projecte, les quals van esdevenir el fil conductor a l'hora de celebrar el Congrés i presentar les conclusions.

AVALUACIONS	L'ESCOLA IDEAL	L'ENTORN IDEAL
Inicial	Dossier fotogràfic de l'escola: entrada, aules, menjador, passadissos, mobiliari, estris, pati, pistes, portes, finestres, persianes, tanques, poms de les portes, rajoles...	Dossier fotogràfic del barri on hi ha l'escola. L'entorn més immediat: accessos, passos de vianants, carrils bici, voreres, espais de joc, edificis, mobiliari urbà, places, entrades i sortides de l'escola...
Formativa	<p>Estudi dels espais i els elements aplicant-ho a diferents matèries:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matemàtiques: longituds, superfícies, volums, plànols, simetries... - Educació Artística: colors, perspectives, ombres, maquetes... - Ciències Naturals: arbres, plantes, animals... - Ciències Socials: història de l'edifici, funcionalitat dels espais i dels objectes, estudi de l'arquitecte autor del projecte, viabilitat dins i fora de l'escola... - Música: sonoritat... - Filosofia: sensacions, emocions, sentiments... - Llengües: cartells, grafisme... 	<p>Estudi dels espais i dels elements amb aplicació a les diferents matèries.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matemàtiques: longituds, escales, superfícies, proporcions, volums, angles, formes geomètriques, plànols, simetries... - Educació Artística: colors, perspectives, ombres, dibuixos, textures, maquetes... - Ciències Naturals: plantes autòctones o introduïdes, animals del lloc o de companyia i la seva repercussió en l'ambient. - Ciències Socials: història del lloc i dels edificis, oficis, personatges, utilitats dels espais, viabilitat, normatives urbanístiques... - Música: sons, sorolls... - Filosofia: ciutadania, sensacions, emocions, relacions socials, escultures, grafitos. - Llengües: noms del carrers, toponímia, llegendes, refranys, senyalització...
Final	Com veiem l'escola: què hi volien modificar, què hi podien mantenir, què s'hi havia de potenciar.	Com veiem el nostre entorn: què s'hi havia de modificar, què s'hi podia mantenir, què s'hi podia potenciar.



Desenvolupament del projecte

El projecte va tenir vuit fases diferenciades que es desenvolupaven al llarg del curs acadèmic, algunes de les quals d'una manera simultània.

Presentació a les escoles participants

Vam pensar que seria bo treballar amb poques escoles per veure l'interès i l'abast del projecte. Es van convidar escoles de municipis i tipologies diferents, amb qui vam fer una primera presa de contacte per explicar-los la idea i rebre les seves aportacions. Cada escola ho va plantejar al seu claustre i va analitzar la magnitud del treball. Definits els centres educatius participants, es van establir unes reunions de treball conjuntes, en les quals, a partir d'un fil conductor i d'unes idees bàsiques, es va anar construint i redefinint el projecte. Es van plantejar els objectius i la metodologia, les sessions de treball conjuntes, les visites a la mateixa Demarcació de Girona del Col·legi d'Arquitectes de Catalunya i les dels arquitectes a les escoles. Cada escola anava adaptant la filosofia del projecte i les directrius bàsiques al seu projecte educatiu, al seu currículum. Això va fer que tothom se'l sentís seu i el pogués anar modelant en funció de les seves necessitats.

Visita de les escoles a l'edifici de la Pia Almoïna (seu de la Demarcació de Girona del Col·legi d'Arquitectes de Catalunya)

Durant la primera setmana d'octubre, coincidint amb la celebració del Dia Mundial de l'Arquitectura —primer dilluns d'octubre— el col·legi va obrir les seves portes a les escoles participants i així els estudiants van poder conèixer de la mà d'arquitectes especialitzats la Biblioteca Josep Riera, l'Arxiu Històric, el Departament de Visat i els espais destinats a serveis administratius.

Reunions de treball entre els organitzadors i les escoles

Durant els dos cursos es van programar unes reunions entre tots els professionals de totes les escoles i l'equip impulsor. En el transcurs d'aquestes reunions, cada escola explicava quin era el seu projecte i com s'anava desenvolupant, amb quines dificultats es trobava, com havien viscut els alumnes les visites de l'arquitecte i com havia incidit el projecte en els diferents mitjans de comunicació, tant interns com externs. Aquestes reunions també s'aprofitaven per tal de preparar el congrés amb aportacions diverses i segons les demandes i necessitats de cada centre. Finalment, també s'hi va concretar com havien de ser

els catàlegs resultants de cadascun dels dos projectes.

Entre tots vam anar teixint una bona teranyina en la qual tothom se sentia una part important i on la cooperació quedava palesa.

Visita dels arquitectes a les escoles

L'equip impulsor es va posar en contacte amb una sèrie d'arquitectes sensibilitzats amb el projecte, se'ls explicaren les seves directrius i se'ls adjudicà una escola. Cada escola disposava d'un o dos arquitectes que explicaven a l'alumnat què és un arquitecte, quines són les seves funcions i com fa els seus projectes, i acompanyaven l'escola en l'estudi del seu edifici i del seu entorn.

I i II Congrés Infantil d'Arquitectura

El treball dut a terme durant tot el curs 2009-2010 va culminar amb el I Congrés Infantil d'Arquitectura de les Comarques Gironines, al teatre de Salt, en el qual, durant més de tres hores, tres-cents alumnes de Primària dels centres participants van exposar com havien viscut el projecte i a quines conclusions havien arribat. Estructurat en tres parts, amb els nens sempre com a protagonistes, van explicar el resultat de cadascun dels projectes dels centres. En el congrés també hi van participar els arquitectes designats a cada centre, els quals van mostrar als nens un croquis de com podia ser l'escola ideal a partir de les conclusions a què havia arribat cada escola. Finalment, el Congrés es tancava amb una representació teatral en la qual dos actors escenificaren l'evolució de l'arquitectura des dels seus inicis fins a l'actualitat.

El II Congrés es va desenvolupar a l'Auditori del Palau de Congressos de Girona, amb la mateixa estructura que el primer, però centrant les conclusions en l'entorn ideal dels centres educatius.

Exposicions de treballs i maquetes

La Sala de la Cova de la Demarcació de Girona del Col·legi d'Arquitectes de Catalunya va ser on es van exposar, al final de cada curs, tots els treballs elaborats pels alumnes participants. Van ser-hi presents els dibuixos que treballaven la proporció i la perspectiva, les llibretes que recollien l'anàlisi completa dels materials i les mesures, imatges del procés de treball de les escoles, les maquetes tant de l'escola ideal com de l'entorn ideal.

Ambdues exposicions es van fer coincidir amb els Premis d'Arquitectura de les Comarques de Girona, un dels actes més importants que organitza la delegació de Girona del Col·legi d'Arquitectes de Catalunya i que aglutina un major nombre d'arquitectes. Era un moment en el qual convivia l'arquitectura dels més petits amb l'arquitectura dels professionals amb una mateixa voluntat: divulgar l'arquitectura que es fa al nostre país i que els infants fossin capaços d'interpretar-la i tenir-ne una opinió pròpia.

Presentació dels catàlegs del I i II Congrés Infantil d'Arquitectura

Coincidint amb el Dia Mundial de l'Arquitectura es va presentar el primer catàleg,





on es va reflectir l'experiència dels infants i del personal docent que va participar en la primera edició del projecte. La publicació exposava l'experiència en cinc apartats: el *projecte*, el seu *desenvolupament a les escoles i la conclusió* a què ha arribat cada centre, el *Congrés Infantil d'Arquitectura*, l'*exposició* complementària i el *concepte d'escola ideal* segons tots els participants.

Un any més tard, va sortir a la llum el catàleg del II Congrés. Aquesta segona publicació estava dividida en els mateixos apartats de la primera, però el seu contingut es va centrar en l'entorn ideal.

El taller de formació

Tot i les reunions periòdiques i l'acompanyament dels arquitectes, els mestres van demanar una formació específica sobre l'espai. Així va sorgir, en la segona edició del projecte, el taller de formació recolzat pel Departament d'Ensenyament i dirigit per l'artista Pep Admetlla.

Durant cinc sessions de dues hores, els mestres van poder llegir, observar, experimentar i reflexionar sobre l'espai. El taller tenia com a objectiu acostar als docents el coneixement de l'espai immediat, la seva configuració formal i geomètrica, les lògiques internes que el regeixen, la seva composició i els ordres que el configuren.

Amb aquest taller, els docents van adquirir més coneixements i els va donar més confiança per poder ajudar i acompanyar els seus alumnes.

Temes treballats

En la primera edició, tothom es va centrar en la seva escola. El segon any, amb l'entorn, es van treballar temes més diversos, perquè cada escola estava en un entorn diferent i especial.

ESCOLA	TEMA TREBALLAT
Vedruna d'Arbúcies Veïnat de Salt Can Puig de Banyoles	L'entorn de l'escola; elaboració de circuits per Arbúcies. La plaça de l'Ou de Salt. L'urbanisme als barris de procedència dels alumnes de l'escola de Banyoles.
El Morrot d'Olot Annexa Joan Puigvert de Girona Agustí Gifre de Sant Gregori	Planificació de l'entorn de la nova escola d'Olot. Els parcs de Vista Alegre i els Jardins de la Infància de Girona. Dos projectes: els grans van treballar el Pla General del poble de Sant Gregori i el Pla Especial, del qual han fet un estudi. Els petits van treballar les volumetries que hi ha al voltant de l'escola.
L'Esculapi de l'Escala Eiximenis de Girona	Procés de canvi de l'escola antiga a l'escola nova a l'Escala. La plaça de Santa Susanna, el carrer Eiximenis i el Museu del Cinema de Girona.
La Sínia de Sant Antoni de Calonge	Treball sobre la ubicació de la nova escola i els itineraris que es poden establir entre aquesta (la Sínia) i l'altra escola del poble de Sant Antoni de Calonge.



Conclusions

Escola ideal

Hauria de tenir un gran passadís central amb un laboratori amb coberta de vidre, una gran biblioteca, un teatre o sala polivalent, una cuina, un menjador, un gimnàs amb dutxes i un porxo per als dies de pluja. Les aules haurien de ser de grans dimensions, amb grans finestres, parets i taules de colors, pissarres digitals, persianes elèctriques i aire condicionat. El pati hauria de tenir una zona verda amb bancs, tobogans, gronxadors. Una piscina. Un hort i un hivernacle. Una pista de bàsquet. Un camp de futbol. Una pista de tennis. Una caseta de fusta per a magatzem. Vistes idíl·liques. Sense soroll de cotxes.

L'entorn ideal

Volien vies més amples per a bicicletes amb zones per poder-les aparcar i amb barreres que no permetin el pas dels au-

tomòbils, però sí el pas de, com a mínim, dues bicicletes. Allunyar els cotxes de les vies de vianants, voreres amples amb arbres que facin ombra i parades àmplies per als autocars. Més passos de vianants. Més zones verdes. Aplicar més criteris de sostenibilitat, com el reciclatge dels residus i les plaques solars als fanals. Més parcs infantils. Més arbres i arbusts. Més papereres als carrers. Edificis pintats de colors més alegres. Més serveis com ara pistes poliesportives, piscines i parades de bus. Parcs amb més espais de terra i més equipats amb gronxadors, tobogans, tubs i laberints, pistes de patinatge, piscines de boles i amb un terra que esmorteixi els cops a l'àrea dels jocs infantils i també amb fonts, bancs, molts arbres i parterres. Música ambiental.

Valoració del projecte

Les escoles participants van valorar molt altament el projecte i van demanar-ne la continuïtat. Van destacar com a punts



forts el projecte en si, el taller formatiu, les visites dels arquitectes, les reunions de seguiment, la magnitud del congressos i les exposicions.

Com a punts a debatre hi havia la participació de varietat de cicles i la limitació –per espai– d’alumnes participants al congrés.

Els organitzadors en van fer una valoració molt positiva i en destacaren la riquesa de les sessions de treball, la implicació activa i directa del professorat, la motivació i l’interès de l’alumnat, la metodologia científica, el bon nivell de la majoria de les ponències, la dinàmica del congrés, la gran varietat de materials exposats, el treball cooperatiu entre l’alumnat, entre els mestres i alumnes, entre escoles i entre aquestes i l’equip organitzador.



Aquest article i el projecte de treball que el sustenta, on s'interrelacionen les matemàtiques i l'arquitectura, plantegen una proposta d'ensenyament-aprenentatge dels conceptes matemàtics centrats en la noció d'espai i volum i es plantegen a partir de situacions problemàtiques amb enfocaments interdisciplinaris que precedeixen el desenvolupament cognitiu (Vygotsky, 1996) i promouen, així, la consecució de nous estadis en el procés maduratiu de l'alumnat.

(Arquitectura)^{Matemàtiques} = (Matemàtiques)^{Arquitectura}?

RUBÈN PINEDA RICART

Professor de Matemàtiques i Arquitecte
Membre del Grup "a+a+" d'Innovació Matemàtica

I Déu va crear el món amb llenguatge matemàtic

GALILEO GALILEI

JOSEP CALLÍS FRANCO

Professor de Didàctica de les Matemàtiques
a la Universitat de Girona.
Coordinador del grup "a+a+"

Sovint les matemàtiques, com demostren els estudis sobre la seva funcionalitat i comprensió social (Informe Cockcroft, 1982; COPIRELEM, 1982; National Science Board, 1983; Recommendations for School Mathematics of the 1980s (NCTM); informes ICMI; Eurydice 2011; proves PISA...) es treballen, tant a Primària com a Secundària, descontextualitzades de la realitat i de la seva funcionalitat pràctica, cosa que en provoca una baixa comprensió entre l'alumnat en contrast amb l'alta importància curricular que els atorguem.

El volum i l'espai són operadors tangibles (existents en una figura o un objecte) i alhora que abstractes (en una idea o en una representació) que són abordables des de la matemàtica així com des de representacions gràfico-plàstiques. Construint els aprenentatges matemàtics des de les relacions amb la geometria, el dibuix, l'arquitectura i el volum, hem observat resultats encoratjadors en el desenvolupament del pensament abstracte de l'alumnat, alhora que s'assenten les bases per a un acostament més dolç i una comprensió més profunda d'aquesta matèria.

Context i organització del projecte

El projecte s'ha desenvolupat durant els darrers tres anys a l'IE Costa i Llobera de Barcelona. Anualment, hi han participat els estudiants de Primària organitzats en tres grups multiedat (1r-2n; 3r-4t; 5è-6è) de 17/18 alumnes, durant unes 30 sessions de 50 minuts.

L'enfocament pedagògic es fonamenta en un procés d'investigació compartida que complementi les limitacions de la programació formal. Així, les interaccions educatives permeten que els processos d'ensenyament-aprenentatge adquireixin una dimensió transversal i ofereixin una aplicació pràctica i multidisciplinària a l'alumnat respecte de la problematització dels continguts adquirits.

Objectiu i fases de desenvolupament

L'objectiu central s'ubica en la reflexió i el domini de l'espai i el volum a partir de l'arquitectura, integrant-hi les adquisicions dels conceptes matemàtics subjacents en aquest àmbit, alhora que els fonaments dels

procediments i les tècniques constructives, i en la potenciació de la percepció de la bellesa artística.

Al llarg dels tres anys de la seva integració en el programa curricular, el projecte ha evolucionat en paral·lel als coneixements adquirits per l'alumnat.

En el primer curs de l'experiència, els tres cicles de Primària varen tenir com a objectiu central dominar els conceptes relacionats amb el volum a partir del coneixement de la realitat del centre mateix i, en base a això, es va construir col·laborativament una maqueta a escala de l'escola (foto 1).

En el segon any d'aplicació, els cicles mitjà i superior van centrar el seu treball en la realització i construcció de maquetes de monuments artístics d'altres cultures i diferents èpoques històriques, tot relacionant-ho amb coneixements socials, artístics i arquitectònics.

I en el darrer curs, el tercer, s'ha construït una maqueta a gran escala (1/10) de l'església romànica de Sant Climent de Taüll

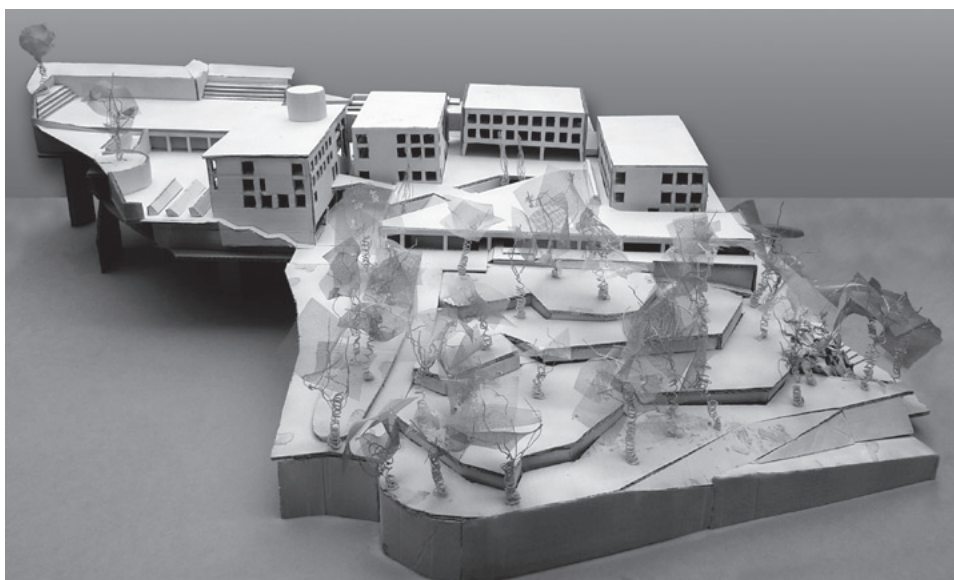


Foto 1

amb l'alumnat de cycle mitjà al mateix temps que a cycle superior s'endegava un projecte que anomenàrem "Volum Crític", amb l'objectiu de potenciar la reflexió i la transformació d'espais de la mateixa escola.

Els objectius a cycle inicial s'han anat perfilant i polint al llarg del temps i, a banda d'assentar les bases gràfiques i matemàtiques per a un aprofitament millor dels cursos posteriors, s'ha centrat, també, a iniciar l'alumnat vers una recerca i un treball participatiu de com s'adquireixen els conceptes d'espai i de volum.

Metodologia de treball

La metodologia aplicada ha tingut una doble direcció: la relativa al docent (teòrica) i la centrada en el procés discent (pràctica).

La vessant teòrica/docent ha recolzat en la investigació en l'acció (*Action Research*) per tal d'integrar les aportacions discents, així com en la reflexió sobre la mateixa praxi, feta a partir de metodologies narratives que han generat un diari metareflexiu de les sessions. Amb relació a la metodologia pràctica/discent aplicada a l'aula, s'hi ha emprat, fonamentalment, l'aprenentatge basat en problemes: es consensua l'objectiu (fer una maqueta de l'escola, escollir els monuments a reproduir...); s'analitzen les possibles solucions i les dificultats que poden sorgir en cada cas (escala adequada, materials necessaris i més adequats, tècniques i procediments de mesurament i dibuix, procés organitzatiu...); i s'estableix un seguiment orientatiu per tal de guiar els alumnes a través de les seves iniciatives i descobriments en tots els moments i fases del procés des del qual es pensaran i provaran manipulativament les solucions, de manera que evolucionaran els aprenentatges des de situacions vivencials i manipulatives fins a arribar a

síntesis i generalitzacions (Callís, 2008), línia didàctica que caracteritza la filosofia i metodologia de treball del grup "a+a+" (Grup de treball de Rosa Sensat d'innovació matemàtica a Infantil, Primària i Educació especial).

"ELS RESULTATS DELS CONTINGUTS MATEMÀTICS APRESOS HAN BASTIT UNA SIGNIFICACIÓ COMPRESIVA DE LA SEVA UTILITAT COM A EINA IMPRESCINDIBLE PER ENTENDRE I COMPENDRE EL MÓN"

Els continguts, per tant, no estan prefixats i apareixen en el moment pertinent segons la necessitat a resoldre, fet que obliga a solucionar a cada moment els continguts necessaris i imprescindibles per poder avançar en el procés, no necessàriament en el mateix ordre, i sovint força més avançats del nivell habitual que normalment s'imparteix a les aules.

Altrament, el fet de treballar amb sis grups consecutius al llarg de l'any en el mateix projecte ha possibilitat una transferència dels coneixements acumulats d'un grup a l'altre: els mateixos alumnes són els qui han explicat al nou grup quines decisions havien pres i per què, com havien estat treballant i en quin punt es trobava la feina que haurien de continuar. Metaaprenentatges que han enriquit els processos i, tanmateix, sostingut un interès per als qui ja hi havien participat.

Processos i aprenentatges

Algunes de les moltes situacions d'ensenyament-aprenentatge que convé destacar amb relació a les competències interdisciplinàries implicades, són les relacionades

amb el dibuix, on s'ha treballat amb molta cura les habilitats perceptives i estimatives sobre la mesura i les proporcions, treballs efectuats sobre la realitat mateixa i realitzats a l'aire lliure amb l'objectiu de plasmar la realitat tal com la veiem i, així, educar la mirada. En d'altres activitats, s'ha convidat l'alumnat a plasmar des de diferents punts de vista una mateixa figura per tal de copsar la importància del punt d'observació i la perspectiva. La introducció a les representacions dièdriques, com en el cas de dibuixar l'aula pròpia vista des de dalt –en planta– s'ha combinat amb la presa de mesures de la realitat i la plasmació en croquis, pas previ al dibuix a escala en paper mil·limetrat. El dibuix, com a eina, ha resultat un recurs primordial per expressar la realitat des de diferents projeccions mentals.

Amb relació a l'espai i al volum s'han treballat, entre d'altres continguts, re-

presentacions tridimensionals amb línies ocultes o discontinües,¹ la construcció amb peces cúbiques de figures prefixades (foto 2), la construcció de dibuixos amb base a la línia d'horitzó o el dibuix de perspectives amb dos punts de fuga. Aquests i altres exercicis, i la seva anàlisi conjunta, amplifiquen la integració de la tridimensionalitat per part de l'alumnat, en especial a cycle inicial.

Les matemàtiques, si bé sempre han estat presents, han tingut una incidència clau quan vam constatar la constant del nombre π en diferents cercles concèntrics o l'acció col·lectiva de calcular l'alçària d'un edifici mesurant la seva ombra, projectada al mateix temps que la d'una vara de fusta que ens va servir de referència. Alguns altres

1. Els costats que des d'una determinada perspectiva de visió no són visualitzables.



Foto 2

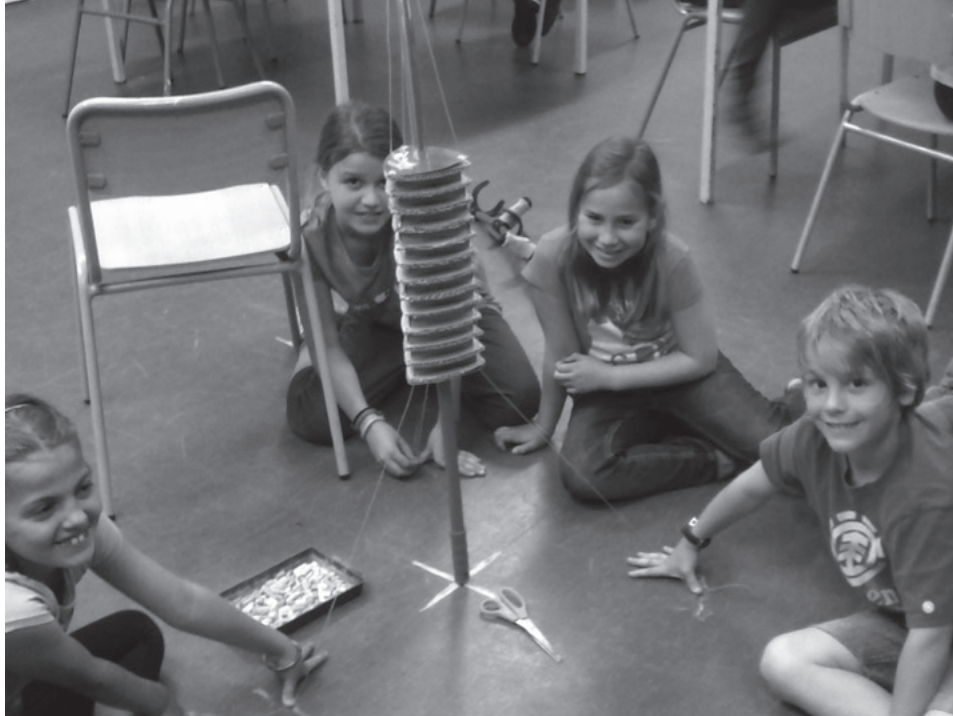


Foto 3

conceptes i procediments descoberts foren els canvis d'escala, els plans horitzontals que suposen les corbes de nivell, la mesura i el càlcul amb decimals, les equacions amb una incògnita, les fraccions, les triangulacions o els teoremes de Tales, de Pitàgores i del sinus...

La física i la seva relació amb la geometria i l'arquitectura es va evidenciar el dia que vam muntar la maqueta de la torre de Collserola articulada a la base i subjectada per tres tensors (foto 3), o quan necessitàvem aprendre a dibuixar el·lipses donats els eixos per tal de poder reproduir la planta del Coliseu de Roma (foto 4); en el debat sobre què fa que les taules de tres potes no ballin i quina relació té això amb la generació d'un pla des de tres punts no alineats² a l'hora de reproduir les piràmides de Kheops, Kefren i Micerí a E:1/1000 a partir de la seva alçària i el seu costat (foto 5), o bé en la reproducció de les columnes en forma de tronc de con del Partenó de

2. Tres punts no alineats sempre generen un pla en l'espai.

l'Acròpolis d'Atenes (foto 6). Altres situacions de debat interdisciplinari han estat per què la Gran Muralla Xinesa se situa a la carena de les muntanyes i com articula els seus girs de traçat a través de les torres defensives, o bé la senzillesa en la solució de la coberta sinusoïdal realitzada amb superfícies reglades a les Escoles de la Sagrada Família de Gaudí,³ on l'estructura s'optimitza gràcies a la geometria.

Altres models realitzats, sempre a escala i partint de plànols i fotografies com a complement, han permès l'anàlisi de l'estructura de tres naus d'una masia tradicional catalana, el prisma de planta oval de la torre Agbar o la puresa compositiva del pavelló de Mies van der Rohe. O procurant debats entorn del símbol europeu que representa la Porta de Brandenburg; per què és tan important el moment que genera el vent als

3. La investigació a partir de les superfícies reglades –superfícies corbes però generades a partir de línies rectes– permeten a Gaudí reduir sensiblement la quantitat i dimensió dels materials utilitzats per al càlcul estructural.

gratacels, com en el cas de les Twin Towers,⁴ la concepció esglaonada del Temple de les Inscipcions de la cultura maia; assaigs de com Gaudí dissenya, per inversió, traçats funiculars a la Sagrada Família, o com descarreguen les forces a través de contraforts, arbotants i pinacles⁵ en la secció gòtica de Notre-Dame de París.

**“L'ENSENYAMENT TENDEIX
A L'HOMOGENEÏZACIÓ,
ENCARA QUE L'APRENTATGE,
ACABA ESSENT HETEROGENI I
PERSONAL”**

El treball plàstic-artístic i el mecànic, no menys important, s'ha realitzat cooperativament, ja sigui el tallat amb cúter de les peces necessàries per generar la doble curvatura en el cas de l'hotel W o, com en la façana principal de Sant Climent de Taüll, quan s'acoblen l'intradós i l'extradós del mur o, el que és el mateix, el seu pla intern i extern, i va apareixent el volum. De manera especial sempre han tingut incidència en la capacitació artística tots els debats sobre les normes de bellesa de cada construcció i moviments artístics que els generaren i on s'inscriuen.

Conclusions finals

L'ensenyament tendeix a l'homogeneïtzació, encara que l'aprenentatge, com a procés interior d'adquisició i posada en relació de conceptes, procediments i

4. En un edifici de gran alçària és més transcendent per al seu càlcul estàtic el moment força per distància –que es genera a la base per l'acció del vent– que la força vertical produïda pel seu pes propi.

5. Per mantenir constant l'esveltesa –en relació directa amb l'estabilitat–, a major alçària cal una major amplada en la construcció, fet que en l'estil gòtic s'aconsegueix a partir de la desmaterialització dels murs mitjançant contraforts, arbotants i pinacles.

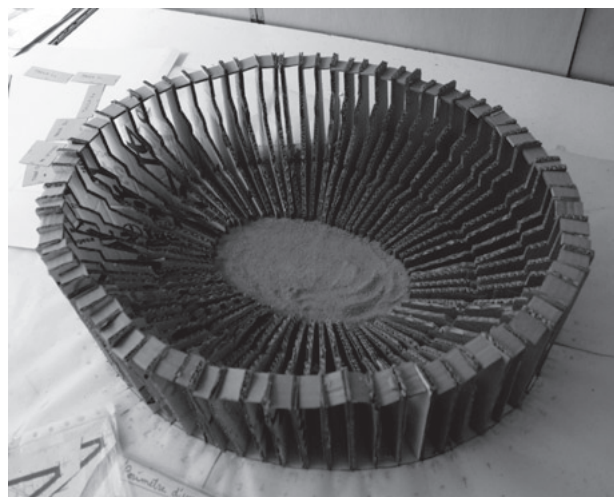


Foto 4

actituds que ultrapassa horaris, matèries i docents acaba essent heterogeni i personal. El treball en projectes col·lectius i tasques complementàries des de petits grups, augmenta el compromís –perquè la teva feina és necessària per als altres–, l'interès general –perquè els altres fan coses que tu no fas– i l'encaix de totes i tots –perquè permet trobar la feina i companys escaients a cadascú.

Els resultats dels continguts matemàtics apresos han bastit una significació comprensiva de la seva utilitat com a eina imprescindible per entendre i comprendre el món, alhora que són un recurs excel·lent per captar el sentit intrínsec de l'arquitectura que ens envolta i de les bases estètiques de les diferents èpoques històriques en les quals s'inscriuen. La utilització de la realitat propera i altres obres arquitectòniques del món es revelen cabdals per poder aplicar i integrar coneixements interdisciplinaris ben diversos, que van des dels pròpiament matemàtics –nucli central del projecte– a continguts històrics, geogràfics, artístics, tecnològics... I el més important, no únicament continguts conceptuals, sinó també procedimentals i amb una gran incidència actitudinal en potenciar el treball cooperatiu.

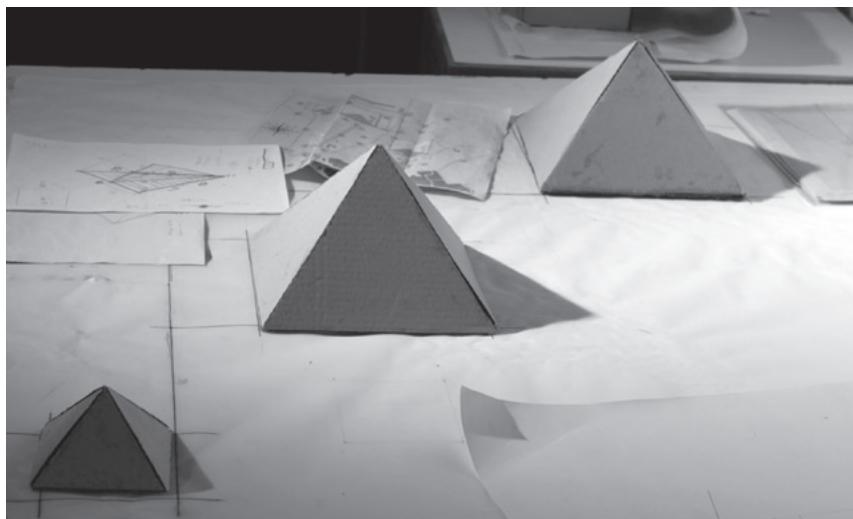


Foto 5

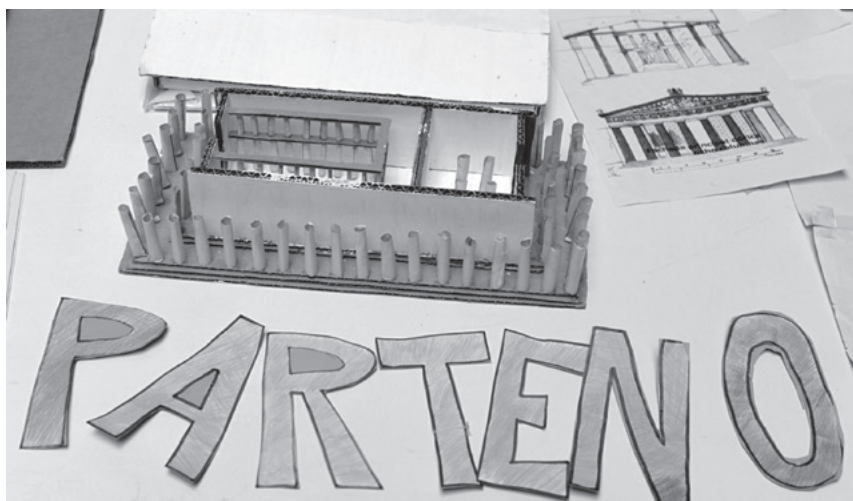


Foto 6

Els projectes aquí exposats, amb destí inicial clar, però incerts en molts trams del traçat, han propiciat un diàleg enriquidor, perquè entre tots/es aprenem a aprendre i a ensenyar des de noves mirades. Els recorreguts han estat únics, com ho érem els participants; i les sessions, inesperades i diferents. No es tracta d'això?

ruben.pineda.ricart@gmail.com
josep.callis@udg.edu"

Per saber-ne més

CALLIS, J. "El què, com, quan i perquè de la manipulació", a: "Manipular per aprendre", *Perspectiva Escolar*, 329, p. 8-21. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1996.



PERSPECTIVA ESCOLAR recomana*

Llibres

- Arquitectura d'ensenyament*. Edició a cura de Josep Benedito i Rovira, Francesc Pernas i Galí. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1989.
- Construccions escolars: 2002-2003*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2003.
- CLARK, Alison. *Transforming children's spaces: children's and adults' participation in designing learning environments*. Nova York: Routledge, 2010.
- La infancia en la historia: espacios y representaciones: XIII Coloquio de Historia de la Educación, Donostia-San Sebastián, 29 de junio-1 de julio de 2005*. Paulí Dávila i Luis M^a Naya (coords.). Donostia: Erein, 2005 (Espacio universitario Erein; 20-21).
- MUNTAÑOLA i THORNBERG, Josep. *Barcelona mostrada als infants*. Barcelona: Ajuntament. Institut d'Ecologia Urbana de Barcelona, 1989 (Descobrir el medi urbà; 7).
- MUNTAÑOLA i THORNBERG, Josep. *La didáctica medioambiental: fundamentos y posibilidades*. Barcelona: Oikos-Tau, 1980 (Didáctica del medio ambiente; 1).
- MUNTAÑOLA i THORNBERG, Josep. *Las formas del tiempo*. Badajoz: Abecedario, 2007.
- MUNTAÑOLA i THORNBERG, Josep. *Els nens i la seva ciutat: Barcelona-New York*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut d'Ecologia Urbana, 1987 (Descobrir el medi urbà; 5).
- MUNTAÑOLA i THORNBERG, Josep. *El niño y la arquitectura. Manual introductorio sobre la enseñanza de la arquitectura y del urbanismo en las escuelas*. Barcelona: Oikos-Tau, 1984 (Didáctica del Medio Ambiente; 5).
- Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía* / Isabel Cabanellas, Clara Eslava (coords.). Barcelona: Graó, 2005 (Biblioteca de infantil; 9).
- TONUCCI, Francesco. *La Ciudad dels infants: una manera nova de pensar la ciutat*. Barcelona: Barcanova, 1997 (Barcanova Educació; 9).

* Selecció de documents que podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat

Articles

- “L'arquitectura escolar pública” [diversos articles]. A: *Revista de Girona* núm. 232 (setembre/octubre 2005), p. 54-91.
- “Arquitectura i disseny: l'espai dels infants” [diversos articles]. A: *Infància a Europa*, núm. 8 (2005), p. 3-30.
- CALLÍS, Josep. “El què, com, quan i perquè de la manipulació”. A: *PERSPECTIVA ESCOLAR*, núm. 329 (novembre 2008), p. 8-21.
- CUIXART GODAY, Marc. “Arquitectura & pedagogia: diàleg entre Marc Cui-xart, arquitecte i nét de Josep Goday, i Javier Sánchez, responsable de construccions escolars del Consorci d'Educació”. A: *Barcelona educació*, núm. 65 (maig/juny 2008), p. 12-13.
- “Matemáticas, belleza y arte” [diversos articles]. A: *Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, nº 40 (juliol/agost/setembre 2005), p. 5-109.
- MORET, Jánice. “Comentaris d'arquitectura”. A: *Infància: Educar de 0 a 6 Anys*, núm. 147 (novembre/desembre 2005), p. 23-25.
- OLMOS, Mariano. “Sobre los edificios destinados a educación infantil”. A: *Infancia: Educar de 0 a 6 Años*, núm. 99 (setembre/octubre 2006), p. 10-13.
- TONUCCI, Francesco. “Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños”. A: *Revista de Educación*, número extraordinario, (2009), p. 147-168.

BIBLIOTECA ROSA SENSAT



Escola



La mirada d'una família del nostre país amb un fill amb discapacitat. Des del seu naixement fins a l'entrada a l'escola. L'escola vista com una esperança de poder "normalitzar" i garantir una educació integral amb els seus iguals. No ens quedem a definir el model d'escola que volem i que diem oferir. Les famílies demanen una avaluació i una millora considerant més la praxi i no tant les idees.

L'escola inclusiva a examen

La mirada d'una família

NOEMÍ SANTIVERI

Mare i professora

Ser pares d'un fill "especial"

El nostre cas, la nostra mirada, ha de ser la situació per la qual han passat, passen i passaran moltes famílies del nostre país. Quantes? Perquè amb el temps t'adones que la quantitat sempre és important. Les realitats s'aprecien més quan la quantitat és superior a un percentatge que s'estima no menyspreable.

El nostre fill petit —ja teníem dos nens— va néixer en un part complicat i per cesària. Sempre vam pensar que això devia ser la causa dels problemes que tenia. Des de ben petit ja sabíem que era diferent. Sempre plorava i mai no estava alegre ni tranquil. Quan tenia dos mesos se'ns va dir el primer diagnòstic, però fins als vuit anys no en vam tenir un de definitiu. El nostre fill patia d'una malaltia minoritària o rara, i no hi havia cap tractament.



Aquest paràgraf anterior és una síntesi del seu estat de salut: molt fràgil i amb cures constants.

Per a una família, és més, per a una persona, assumir una discapacitat d'un fill és un procés dolorós i llarg. No és pas que no l'estimis, no és pas que no et faci riure i somriguis a cada passet que fa. No! Res més contrari a la realitat! El que succeeix és que vas veient el que la societat li oferirà. La societat on ell ha de viure no se'l mirarà com tu, ni tan sols s'assemblaran, les dues mirades. I és quan saps que hauràs de defensar els drets d'aquest fill "especial", drets que tots els altres fills ja tenen. I el primer pas és adonar-se que el teu fill és "especial" i això caldrà marcar-ho en totes les caselles dels papers que hauràs d'omplir.

Model d'escola

Havia d'anar a l'escola bressol. Per què? És una decisió de família. El primer any i amb una salut fràgil no vam pensar que calgués que hi anés. El segon any vam pensar que potser necessitaria estar amb nosaltres més temps per enfortir-se i sentir-se més segur. El tercer any vam considerar que la relació amb els seus iguals el beneficiaria, perquè era molt solitari i poc donat a mostrar un somriure.

Aleshores arriba un dilema. Quina escola? Molts pares desconeixem que al nostre país hi ha dues línies d'escola. Les anomenades ordinàries i les escoles d'educació especial.

I es comença a entendre per què separem els nens i les nenes en dos tipus d'escoles diferents. Cada persona amb qui parles t'aconsella l'una o l'altra. Amb el temps veus que l'experiència personal de cada família determina la seva inclinació.

Investigues en profunditat. I a més a més, tu pertanys al món de l'educació. I ja has pres una decisió que has d'explicar al pare de la criatura. El nostre fill ha d'anar a una escola ordinària que segueixi un model d'escola inclusiva.

Sembla senzill dir la frase, igual de senzill que dir que tenim dret a una escolarització ordinària. Igual de senzill que dir que fa cinc anys de la Convenció de Drets de les persones amb discapacitat. Igual de senzill que dir que fa quasi vint anys de la Declaració de Salamanca.

“PER A UNA FAMÍLIA, ÉS MÉS, PER A UNA PERSONA, ASSUMIR UNA DISCAPACITAT D'UN FILL ÉS UN PROCÉS DOLORÓS I LLARG. EL QUE SUCCEEIX ÉS QUE VAS VEIENT EL QUE LA SOCIETAT LI OFERIRÀ”

Però res més lluny de la realitat. Amb un nen o nena amb discapacitat res no és senzill. Has de conèixer les escoles, has de conèixer els processos, has de conèixer el sistema educatiu i quins són els camins

que et porten on tu havies decidit i que semblaven fàcils de seguir.

“EL NOSTRE FILL HA D’ANAR A UNA ESCOLA ORDINÀRIA QUE SEGUEIXI UN MODEL D’ESCOLA INCLUSIVA”

I ens vam decidir per un model d’escola inclusiva en un temps on la LEC encara no existia. Estem parlant de l’any 2005. L’escola inclusiva era una realitat en altres països però no al nostre. Vam llegir autors que en parlessin per tal de poder explicar allò que calia. Només esmentem Ainscow, que aquell mateix any deia:

- La inclusió és un procés sense fi per tal de trobar maneres millors, cada cop més adequades, de respondre a la diversitat.
- La inclusió s’interessa i posa una atenció especial en la identificació i l’eliminació de les barreres a l’aprenentatge i la participació que pugui trobar l’alumnat. Es tracta d’utilitzar la informació obtinguda a través de les pràctiques educatives per estimular la creativitat i la superació de les dificultats.
- La inclusió aspira a la presència, la participació i l’èxit de tot l’alumnat.
- La inclusió es fixa també, de manera especial, en aquells grups d’alumnat amb més risc de marginació o d’exclusió i amb dificultats més grans per tal d’aconseguir un rendiment adient en l’aprenentatge escolar.

La LEC es publica el juny del 2009 i ens ofereix un alè d’esperança cap al tipus d’escola que necessita el nostre país.

Progrés i perspectiva

Els inicis són sempre difícils. L’escola ofereix voluntat, però no disposa d’experi-

ències pràctiques ni sap oferir alternatives a les pràctiques ja habituals d’un centre.

Van passant els anys i l’escola, els mestres, les famílies i tots els implicats en el procés educatiu anem acumulant experiències enriquidores que converteix a poc a poc el centre en un model d’escola inclusiva. Tot i estimant com estimo el centre, encara hi ha molt camí per recórrer.

Hem avançat? Sí. Queda molt de camí encara? Sí.

Cal aturar-se en aquest camí i reflexionar sobre per què ha costat tant avançar i per què ens queda tant per recórrer. Us proposo tres punts que han estat en els meus pensaments i reflexions:

- Caldrà mobilitzar les actituds, els valors, les creences i els hàbits que comparteix una determinada comunitat educativa i especialment l’equip docent d’un centre. És el que s’ha anomenat "crear cultures inclusives". Aquest va ser el primer esglaió que vam haver de pujar el meu fill i la meva família. I aquí cal la direcció del centre. Fins que la direcció no va assumir que s’havia de crear una cultura inclusiva, no es va aconseguir el canvi generalitzat d’actituds. Tot i que no estic segura que el canvi en tots sigui permanent.
- Caldrà reflexionar i actuar amb relació a les opcions organitzatives i estructurals preses als centres, el que es diu “generar polítiques inclusives”. En aquest punt, les retallades sofertes els tres darrers anys han anat minant aquestes opcions organitzatives i, per tant, s’ha donat un cop fort al model d’escola inclusiva.
- S’haurà d’actuar i reflexionar sobre les metodologies posades en pràctica i les maneres de col·laborar entre el professorat, l’alumnat i les famílies. Allò

que es diu “desenvolupar pràctiques inclusives”. En el nostre cas personal, hem deixat de banda les famílies, o, en tot cas, moltes famílies. I ha estat un greu error que vull dir en veu alta per tal d'ajudar la resta de famílies que, com en el nostre cas, tinguin un fill “especial”.

Aprofitaria aquest espai i aquesta oportunitat per respondre la pregunta que m'han fet tantes vegades. “Si és tan difícil, si has hagut de lluitar tant, per què capficar-se a anar a una escola ordinària que segueixi un model d'escola inclusiva? Per què no t'adaptes a la realitat? Que potser no seria millor per a tots? Per què no resols només el teu cas i deixes la resta?”

La resposta sempre està en dos punts, que només el meu fill m'ha fet veure, i a través d'ell, la mirada de tots els altres nens i nenes “especials”, a qui m'agrada anomenar nenes i nens “excepcionals”.

- Una societat inclusiva ho serà des de la base. El canvi d'actituds, de valors, d'hàbits es produeix amb el coneixement de les altres realitats. No sabré com és un nen paraplègic fins que el conegui, fins que hi tingui experiències comunes de participació. I aquest coneixement m'enriquirà tant a mi com a l'altre. El model d'escola inclusiva em permetrà que la societat sigui inclusiva. Amb els anys hem vist com els nens i nenes saben superar les barreres dels altres per fer una activitat conjunta on tots tenen cabuda.
- L'ensenyament del model d'escola inclusiva és bo per a tots els alumnes, no tan sols per a aquells que tenen discapacitats. És una escola que sap veure les capacitats i no les barreres. És una escola que adapta diferents estratègies encaminades a cobrir les necessitats.

És una escola que vol desenvolupar al màxim les capacitats de cada individu, sabent que aquestes sempre existeixen, encara que siguin diferents per a cada nen i cada nena. Un ensenyament que no pot ser planificat per un currículum únic per a tots. Cal saber adaptar-se i obrir-se a la comunitat educativa. I això no és contrari al nivell acadèmic, no és contrari a desenvolupar les capacitats. I, en canvi, és amic de desenvolupar les actituds i els valors de la ciutadania.

Un examen?

Com a família que deixa aquest any la Primària i s'embarca a la Secundària obligatòria amb més pors i angoixes que les que teníem el 2005, demanem que s'avaluï el sistema educatiu del nostre país, amb una avaluació que permeti construir una escola inclusiva, i per això caldrà avançar en diferents terrenys, tots ells interconnectats.

“SI ÉS TAN DIFÍCIL, SI HAS HAGUT DE LLUITAR TANT, PER QUÈ CAPFICAR-SE A ANAR A UNA ESCOLA ORDINÀRIA QUE SEGUEIXI UN MODEL D'ESCOLA INCLUSIVA?”

Hi ha indicadors d'avaluació que podem emprar i que ens guien. De fet, l'any 2009 l'Agència Europea pel Desenvolupament de l'Educació de l'Alumnat amb Necessitats Educatives Especials va redactar un informe del desenvolupament d'indicadors sobre Educació Inclusiva a Europa.

La seva lectura és el que, com a membre de la nostra societat, no tan sols com a mare, em fa veure que cal un examen d'aquest model d'escola. Que cal que la construïm i ho fem tenint en compte els

objectius que volem aconseguir de la nostra escola. Sovint només avaluem el resultat acadèmic dels alumnes per saber com està el nostre sistema educatiu. I aquest és un greu error. Caldria considerar tres aspectes a avaluar:

- Àrees que es determinen abans de l'inici del curs. Allò que anomenem Política Educativa.
- Àrees que es produeixen durant el procés d'ensenyament-aprenentatge i que afecten tot el centre i la seva comunitat.
- Àrees centrades a l'aula.

Avaluar és el nucli central de les tasques a favor de l'educació de qualitat per a tots. En favor de la progressiva eliminació d'obstacles a l'aprenentatge i de la participació de tothom.

**“DEMANEM QUE S’AVALUÏ EL
SISTEMA EDUCATIU DEL NOSTRE
PAÍS, AMB UNA AVALUACIÓ
QUE PERMETI CONSTRUIR UNA
ESCOLA INCLUSIVA”**

Però com que el camí serà llarg i la vida dels infants és única i irreplicable, la realitat ens empeny a prendre decisions cada dia. Desitgem que aquesta presa de decisions, que aquestes lluites d'emocions que ens acompanyen dia a dia a l'escola, donin els seus fruits. I que el futur sigui un model d'escola inclusiva que creixi any rere any, amb un examen aprovat i uns indicadors que ens descriguin la nostra escola perquè aquesta pugui millorar.



Des de fa una colla d'anys l'institut de Camarles du a terme una tasca a càrrec de l'Àrea de Visual i Plàstica que consisteix a pintar murals temàtics a les aules. Aquest projecte va començar a congriar-se per involucrar els alumnes i conscienciar-los de la importància de mantenir en bon estat les instal·lacions i alhora respectar la tasca feta per altres companys.

Personalitzem les aules

MANEL MARQUÉS RULLO

Professor encarregat del projecte
Institut de Camarles (Baix Ebre)

CARME SABATER CABRERA

Directora
de l'Institut de Camarles (Baix Ebre)

Abans cada final de curs les aules solien mostrar els normals desperfectes dels tràfecs de l'alumnat, la qual cosa comportava una despesa onerosa per a l'economia del centre. Per aquest motiu vam creure oportú involucrar els alumnes a fer el manteniment de les aules ells mateixos. Des del Departament d'Expressió vam proposar que el pany de paret on solia haver-hi penjadors i que cada any necessitava reparacions es convertís en un gran mural fet pels alumnes de Visual i Plàstica, convençuts que així, en fer-se més seua l'aula, serien conseqüents i la respectarien.

Posem fil a l'agulla

Les primeres aules que es van pintar, a tall de prova, van ser les de 1r d'ESO, totes quatre sota un tema comú: les quatre estacions, feina en la qual participaren alumnes de 3r i el grup de 1r d'Optativa. Els tres grups de 3r d'ESO van preparar diferents temes, entre els quals, un cop acabats i mitjançant votacions, es van triar els més idonis. Els alumnes de 1r van desenvolupar, a partir d'una lectura d'*A la recerca del temps perdut* editat en còmic, el mural dedicat a l'hivern. En comprovar que obteníem una resposta positiva, l'experiència va tenir continuïtat i el curs següent van ser alumnes d'Optativa de 4t els encarregats de dur-la a terme.



Escalfant motors

Cada curs, un cop iniciat el darrer trimestre, els alumnes de Visual i Plàstica comencen a preparar els esbossos que el darrer mes abans de les avaluacions finals faran realitat a les parets de les aules. És allí on la majoria mostra el que han après durant el curs. Els conceptes de dibuix, color i composició, i els de volum, escala, forma i proporcions comencen a manifestar-se de manera pràctica, i la tècnica i la creativitat formen un equip que és capaç d'arriscar-se de manera desconeguda i inusual i sorgeix una altra manera de crear: la improvisació. Mentrestant, un altre grup es dedica a preparar el llenç de paret, primer massillant les àrees més malmeses, protegint-ne d'altres i donant una mà d'emprimació. L'obra es du a terme amb pintura plàstica o acrílica, treballant sempre amb els colors primaris, perquè així obliguem els discents a crear la seva pròpia gamma de colors i adaptar-los al tema elegit. Només en el mural dedicat a Gustav Klimt, i a causa de les característiques de la pintura de l'artista, se'ls va permetre emprar el daurat i el platejat.

Tothom hi participa

Tot i que el projecte es fa des de l'Àrea de Visual i Plàstica, tot el professorat s'hi implica, perquè segons quines hores han de canviar d'aula per facilitar que els

treballs avancin a bon ritme. És engrescador comprovar com l'alumnat que no hi participa amb els pinzells ho fa amb la seva actitud cooperadora, canviant d'aula i deixant-la expedita perquè els artistes puguin fer la seva feina amb més comoditat i tranquil·litat.

Crear hàbits

Entre les normes bàsiques que s'han de respectar hi ha la mesura, l'ordre i la neteja. Quan es treballa amb pots de pintura s'ha de tenir cura de les mesures que cal emprar per no malgastar els colors; tenir els estris, cadascun al seu lloc, a punt per quan siguin necessari, tenint en compte que hi ha cursos en els quals hi ha activitat simultània a tres aules i s'han d'intercanviar material. Finalment, un cop acabada la tasca del dia cal deixar l'aula i els estris nets per a la propera jornada.

L'art i el món rural

El món de l'art i de la creació és un món gairebé inaccessible per als alumnes, encara més si viuen i estudien en el món rural. No ho tenen tan fàcil com els que viuen en una ciutat, o a prop, que compti amb algun museu o sales d'exposicions. Poder portar els nostres alumnes a visitar museus i exposicions no sempre és possible, perquè representa fer un munt de quilò-



metres, una despesa de diners i el perill de la carretera.

Amb aquest projecte apropem l'alumnat als artistes i les seves obres, aprenen les seues biografies, les tècniques que empraven i per què se'ls valora. Els alumnes es familiaritzen amb els artistes i llurs obres, que tot i que només poden admirar a través de fotografies i reproduccions, això ja els obre la porta de la curiositat i, d'aquesta manera, les diferents sortides que l'institut organitza per visitar museus i exposicions esdevenen una experiència diferent. És emocionant comprovar com reacciona l'alumnat davant d'obres que ha treballat i estudiat a les aules; quin descobriment quan es troba amb l'original cara a cara!

En plena autonomia

Un altre fet a destacar és que els alumnes treballen amb plena autonomia: es canvia la vigilància per l'autocontrol, les correccions per la reflexió, el treball individual pel treball en grup i, sobretot, té lloc l'autoavaluació. És interessant veure com s'organitzen en grups, distribueixen els materials, en tenen cura, tot això repartits per diferents aules, i, quan acaben, de la manera en què netegen i endrecen els llocs on treballen. Alguns cursos, portats pel seu entusiasme, treballen fora d'hores per la fal·lera de veure acabat, com abans millor,

el seu projecte. Una de les coses que també m'agradaria destacar és que normalment els grups comencen a preparar la seua obra com si fos una cursa: a veure quin serà la més bonica. Portats per aquest instint competitiu, comencen la seua pintura, que finalment acabarà absorbint-los de tal manera que s'oblidaran de quin és el "seu" mural i tots aniran aportant el seu gra de sorra als diferents treballs, acabant intercanviant no només estris i pinzells, sinó tot plegat, pintant cadascun dels alumnes, i acabant, el que sap fer millor que un altre, en un ambient de gran companyonia. I ho fan tot entre tots.

“CADA CURS ELS ALUMNES DE VISUAL I PLÀSTICA COMENCEN A PREPARAR ELS ESBOSOS QUE FARAN REALITAT A LES PARETS DE LES AULES. ÉS ALLÍ ON LA MAJORIA MOSTRA EL QUE HAN APRÈS DURANT EL CURS”

Dues o tres aules per curs

Allò que va començar essent una prova s'ha convertit en un "clàssic" i cada curs anem ampliant el projecte i afegint-hi més



aules. I no ens hem conformat amb això: espais de trànsit com els passadissos i les escales també han entrat dins del projecte i és engrescador comprovar com curs rere curs els murals continuen mantenint-se com el primer dia. Ni una sola ratlla ha malmès cap dels treballs, alguns dels quals ja fa set anys que hi són.

Work in progress

Com que es tracta d'una tasca col·lectiva i sense data de termini l'anomenem amb aquests anglicisme: un treball que avança, curs rere curs, i que s'alimenta de la saba nova de nous alumnes que continuen el que d'altres han començat i que possiblement enriquiran amb noves propostes i idees, fent-se seu allò que van començar nois i noies de cursos anteriors. Enguany, els nostres artistes ja estan posant fil a l'agulla per acabar el mural iniciat el curs passat i que, dedicat a les muses, acompanyarà els alumnes de segon de Batxillerat, i esperem que els inspire, el curs vinent.

Homenatges

Els darrers murals en què hem treballat han estat homenatges a diferents artistes, els quals, per un motiu o altre, han tingut presència als mitjans de comunicació, i com que han tingut tant de ressò els estudiants solen proposar-los com a tema. Entre els diferents homenatges que hem



fet caldria destacar Klee, Miró, Klimt, Proust i Vivaldi.

El nostre museu particular

Al mateix temps que es van pintant les aules, a l'aula de Plàstica s'hi continua treballant. Cada curs solem triar un artista a qui dediquem una exposició o, com enguany, en fem una col·lectiva amb diferents artistes que hagin creat època o pertanyin a un estil artístic. Com a exemple podríem comentar el que vam dedicar a Picasso, del qual vam reproduir uns seixanta quadres, que van omplir de color els passadissos de l'Institut durant uns quants mesos.

Altres han estat, depenent de les diferents capacitats de cada alumne, exposicions dedicades a artistes cabdals del món de l'art, fent-ne palesa una obra icònica, estudiant-la i reproduint-la. Finalment, penjats als passadissos, ordenats cronològicament, donem una ullada al sempre apassionant món de l'art.

Al rebedor de l'institut

Al rebedor de l'institut, a tall de benvinguda, caient des del primer pis, on tenim l'aula de Plàstica, hi pengem uns murals en què, a part de posar informació sobre un esdeveniment o una figura del món de la cultura, els retem homenatge. Més o menys cada trimestre un nou mural anuncia un fet. El dedicat a Comenius –atès que el nostre institut hi va participar i guanyar tots els premis de disseny– va estar presidint l'espai durant dos cursos. El centenari de la publicació d'*A la recerca del temps perdut*, de Marcel Proust, l'any Espriu, Picasso, Velázquez, Rembrandt, Mozart, Juan Ramón Jiménez, Montaigne, Darwin, *Els peanuts* i Mafalda, el viatge de fi de curs a Roma... han estat protagonistes aquests darrers cursos.

Els antics alumnes

És gratificant comprovar com una de les coses que solen fer els exalumnes quan vé-

E

ESCOLA
novembre-desembre '14
378





nen a visitar-nos és la d'anar a fer un tomb per les aules per comprovar com estan els murals que van pintar i per veure els nous. Durant la conversa, sempre expliquen com un dia en alguna de les seves sortides han visitat un museu on han trobat i admirat els artistes o alguna de les obres, com si fos un vell amic, amb les quals van treballar durant la seua estada a l'institut.

**“ELS ALUMNES TREBALLEN AMB
PLENA AUTONOMIA: ES CANVIA LA
VIGILÀNCIA PER L'AUTOCONTROL,
LES CORRECCIONS PER LA
REFLEXIÓ, EL TREBALL INDIVIDUAL
PEL TREBALL EN GRUP I, SOBRETOT,
TÉ LLOC L'AUTOAVALUACIÓ”**

Els nouvinguts

Un fet a destacar és l'arribada dels nous alumnes de primer, els quals, sense saber res del projecte i en trobar-se en un lloc completament nou i diferent per a ells,

de seguida entenen que aquell mural que han trobat a la seva aula ha estat fet per nois i noies, alguns dels quals segurament coneixen. Potser algun germà, germana o cosins hi van donar unes pinzellades, la majoria dels quals ja han acabat i estan treballant o continuen estudiant, i uns quants cursos més endavant seran ells qui, mans a l'obra, continuaran el que altres van iniciar de manera tímida, sense cap altra pretensió que intentar millorar l'estada i l'aprenentatge d'uns joves en unes aules que són l'avantsala d'una vida de formació que desitgem que sigui llarga i profitosa i que no s'acabi en aquest petit institut del cor del delta de l'Ebre.



El centre Josep Gras és una escola petita, amb pocs alumnes i mestres; una escola de poble que, com moltes d'altres, té un equip de mestres il·lusionat i amb ganes de millorar dia rere dia com a professionals. Una de les bones maneres que trobem per conversar tots plegats, reflexionar, provocar canvis i anar consolidant la nostra línia d'escola és allò que nosaltres anomenem "equips pedagògics"; l'equip directiu és l'encarregat d'organitzar-los i dinamitzar-los.

E

ESCOLA
novembre-desembre'14
378

La participació de les famílies a l'escola

ELISABET MADERA

Mestra de l'escola Josep Gras de Sant Llorenç
Savall (Vallès Occidental)

Va ser en un d'aquests "espai-i-temps" de reflexió on va sorgir la necessitat de parlar d'un tema ben quotidià i, a vegades, poc tingut en compte per nosaltres mateixos des de feia temps: les entrades i les sortides dels infants a l'escola. Això ens portava de ple a parlar de la participació de les famílies a l'escola.

Segurament la necessitat de tractar el tema va sorgir perquè, com sol ocórrer a les escoles, passem moments de canvis, desequilibris, reequilibris, construcció i reconstrucció en el nostre quefer diari, i entenem aquests canvis com una oportunitat per continuar creixent i millorant des de l'experiència i el respecte per tot allò que fins al moment s'ha portat a la pràctica.

Quan ens posem a conversar del moment de l'entrada i la sortida a l'escola, ho fem perquè tenim ganes de parlar entre tots de fins a quin punt aquest moment s'ajusta i adapta a tot de canvis organitzatius que estem fent.

A més, posàvem la mirada en un aspecte que, com succeeix en d'altres a l'escola, si no se li dedica l'atenció i el temps que es mereix pot ser que acabem fent coses sense sentit, que continuem amb pràctiques que només se sostenen perquè sempre s'han fet així, i que desaprofitem moments educatius extraordinaris.



**“QUAN PARLEM DE PARTICIPACIÓ
DE LES FAMÍLIES A L'ESCOLA
ENS REFERIM A UNA REALITAT
INQÜESTIONABLE EN EL SENTIT QUE
HI ÉS, BONA O DOLENTA,
ENCARA QUE NO VULGUEM!”**

Nosaltres som del parer que quan parlem de participació de les famílies a l'escola ens referim a una realitat inqüestionable en el sentit que hi és, bona o dolenta, encara que no vulguem! Per tant, aquesta realitat la podem passar per alt i fer així que esdevingui una nosa, un motiu de conflictes i malentesos, o bé fer-la conscient en la nostra intervenció i organitzar-la per viure-la com una riquesa amb valor educatiu. És clar que organitzant-la i tenint-la en compte no ens estalviem topades ni embolics, però sabrem per què els tenim i els volem resoldre. La comunicació no és en cap context una cosa fàcil, però com més oportunitat de conèixer i veure una realitat hi ha més contextualitzada queda qualsevol pràctica, més s'entén i s'estima i, en definitiva, més vincles es creen; això va a favor de la confiança que hi ha d'haver entre família i escola per tirar endavant la tasca que com a mestres tenim encomanada.



Com a equip ens vam donar un temps per parar, reflexionar i, entre tots, decidir què fèiem i, sobretot, esbrinar per què volíem fer un canvi. Com en tota discussió, varen sortir pors, dubtes i algunes reticències, però la reflexió i la conversa van fer fluir accions i organitzacions que van permetre canvis...



Abans, a la nostra escola, cada matí, s'hi entrava en fila índia. Els infants de Parvulari la feien a les portes de la seva aula, i els grups de Primària, al pati; per cursos i ordenats de petits a grans. El mestre era qui sortia a buscar els infants.

Ara, després dels canvis introduïts, al Parvulari cada matí entre infants i famílies s'estableix un *feedback* agradable i pràctic

perquè és una manera de donar a conèixer i compartir el fer de l'escola. Els mestres ens adonem com les famílies miren les parets, parlen amb la mestra, deixen les coses dels seus fills, s'abracen, es fan mil petons, s'aturen en una foto i la comenten o pregunten per alguna cosa. L'ambient que s'estableix és de calma i gustós.

“ARA, DESPRÉS DELS CANVIS INTRODUÏTS, L'AMBIENT QUE S'ESTABLEIX ÉS DE CALMA I GUSTÓS”

La valoració d'aquest petit canvi, després d'un curs, va ser fantàstica i ens va engrescar a generar canvis a Primària. Han desaparegut les files, les portes principals de l'escola s'obren i sempre hi ha un parell de mestres a l'entrada per donar el bon dia, garantir l'absència de corredisses..., un espai per mirar tots i cadascun dels infants. La resta dels mestres esperen els infants a les aules.

Evidentment, la majoria dels infants de Primària entren sols a l'aula. Només el grup de primer va acompanyat per algun dels pares o familiars, però totes les famílies



saben, perquè així s'ha explicat i ja s'ha començat a viure, que si ho necessiten poden entrar: a mirar coses fetes, parlar un moment amb la mestra, si aquesta les pot atendre, etc. Hem fet, i s'ha entès, que a l'escola, les famílies puguin entrar-hi cada dia. I nosaltres, els mestres, podem, si cal, recordar límits, perquè no sempre és possible resoldre les consultes en aquest espai. Els mestres som els gestors del temps escolar, però això no està renyit amb la possibilitat de fer una escola més oberta i dialogant amb les famílies.

**“ELS MESTRES SOM ELS GESTORS
DEL TEMPS ESCOLAR, PERÒ AIXÒ NO
ESTÀ RENYIT AMB LA POSSIBILITAT
DE FER UNA ESCOLA MÉS OBERTA I
DIALOGANT AMB LES FAMÍLIES”**

Ja ens hem trobat amb alguna situació no del tot agradable i tampoc del tot prevista, però s'ha resolt. Les pors han anat desapareixent i la presència de les famílies no fa nosa perquè cada dia podem explicar com

anem fent escola, i això, per a nosaltres té un valor extraordinari.

Ara per ara, les entrades a l'escola no ens les imaginem d'una altra manera. Aquest moment, aparentment senzill, requereix una bona organització prèvia per al seu èxit.

El petit canvi de les entrades i sortides, intencionat i conscient, amb el temps, ha anat creant una nova manera de pensar amb les famílies dins l'escola: un pare o una mare pot ser un expert en qualsevol dels projectes escolars que els infants fan, se li pot demanar que vingui i aporti els seus sabers, de la mateixa manera que ens poden acompanyar a les sortides i excursions. Aquesta participació de les famílies en l'escola fa que cada any vagin sortint fets extraordinaris que no surten a cap programació, però que es planifiquen mentre el curs avança, i és així com moltes tardes s'obren les portes a les famílies dels diferents grups per fer un recital de poesia, explicar-los un conte o mostrar-los una exposició.

Tot plegat és possible perquè s'ha pensat en un temps per poder-ne parlar i construir



entre tots el que pensàvem que, pel moment que viu l'escola, era el millor.

Ara mateix les vies de participació de les famílies no són les úniques possibles, ni potser les millors. Són les que ara ens funcionen i ens hi sentim còmodes. Segurament d'aquí un temps caldrà revisar-les i tornar-ne a parlar per no caure en les rutines i en el fer perquè sempre s'han fet així.



Mirades



Podríem començar parlant de tantes coses...



ISABEL LÓPEZ PEÑAS

Professora de Ciències
Socials a la Secció
d'Institut de Torrelles de
Llobregat (Baix Llobregat)

Podríem començar mirant històricament enrere i recollir les tradicions de lluita llibertària de Barcelona que es van donar als anys trenta del segle xx: els ateneus obrers, les col·lectivitzacions, les agrupacions. O potser podríem anar més endavant en la nostra història, cap als anys setanta i vuitanta del mateix segle, per recordar experiències a la Barcelona de l'autonomia obrera. I si caminem una mica més enllà o més cap aquí, podríem parlar de la incidència del moviment *okupa* a Barcelona i en concret al barri de Sants durant els anys noranta i de com aquesta experiència es dilata en el temps i arriba fins als nostres dies.

I és llavors quan, viatjant dins aquesta particular cronologia, arribem al dia 26 de maig d'aquest mateix any 2014 i fixem la mirada en un dels edificis emble-

màtics del barri de Sants, Can Vies.

Recordo com aquell dia, durant l'esmorzar, van arribar les primeres notícies del que estava passant al barri de Sants. Recordo que havia començat el desallotjament de Can Vies. Tot el dia vaig estar seguint l'esdeveniment i quan TMB, propietària de l'immoble, va decidir treure un comunicat per explicar que l'ús de l'espai que quedaria després de l'enderrocament de Can Vies seria per a zona verda o plaça dura, no m'ho podia creure. No m'ho podia creure de la ràbia que em generava que un espai que havia estat tan emblemàtic per al barri i per a la ciutat hagués estat desallotjat i acte seguit començat a enderrocar pels responsables d'una marca Barcelona que fa fàstic. Però tot just acabava de començar el malson dels governants.

Sense cap tipus d'escrúpol, per poder realitzar la seva operació d'enderroc sota pressió màxima, les autoritats de l'ordre van procedir a militaritzar el barri amb la intenció de provocar imatges de violència extrema i així deslegitimar les lluites autònomes i veïnals que s'havien donat a Sants en espais com Can Vies.

La manifestació que aquella mateixa tarda es va convocar pels carrers de Sants i a la qual van assistir milers de persones va ser reprimida durament i fins i tot va servir com a excusa perquè es produïssin fets tan lamentables com l'atac indiscriminat de la policia a un mitjà de comunicació alternatiu ubicat al carrer de Riego; entrades amb violència brutal per part de la policia a portals on la gent romania refugiada davant del caos de la batalla campal que es va generar als carrers; identificacions indiscriminades...

Però el barri de Sants no tenia por. I després d'aquella primera nit de lluita als carrers, els veïns van om-

plir la plaça de Sants per concentrar-se per la injustícia comesa amb el parcial enderrocament de Can Vies, dia rere dia. També les institucions municipals van continuar intentant intimidar la població militaritzant el barri i repetint una i altra vegada les escenes

repressives de la primera jornada.

El dissabte, després de dies de caos al barri, va néixer la iniciativa que desestabilitzaria radicalment els polítics professionals per empoderar de nou els veïns de Sants: reconstruïm Can



Vies. Cossos en línia filant un camí des de Can Vies fins a la seu del districte per dipositar la runa que ells mateixos, els mercenaris de la política, havien generat. El barri sencer s'omplí de festa i de flors per començar a refer allò que el poder institucional havia volgut destruir. Amb aquesta acció quedava clar que quan el poder popular està sargit amb xarxes cooperativistes on els moviments socials i veïnals responen a una lògica de suport mutu no hi ha res a fer.

A dia d'avui, passats uns mesos, la victòria és escandalosa! #Refem Can Vies és una realitat que ha esclatat a la cara de les oligarquies barcelonines quan en un *crowdfunding* anomenat *L'única solució: reconstrucció* s'han aconseguit 89.760 euros dels 70.000 que es demanaven per sufragar les despeses d'una part de la reconstrucció de l'edifici i per cobrir la caixa de resistència (per fer front a les despeses dels procediments judicials iniciats durant aquells dies).

A dia d'avui, i després de l'experiència viscuda aquells dies, m'agradaria, com a docent, que de tota aquesta expressió de participació i acció ciutadana se'n pogués fer una transposició a les aules per tal d'educar-nos i acompanyar en la denúncia, la participació i l'acció col·lectives

per canviar allò que creiem injust de base.

Si més no, a dia d'avui, el que em queda clar és que la memòria i les tradicions de lluita llibertària, de fa ja uns setanta anys, dels nostres avis, van deixar una llavor que gràcies a la xarxa d'espais múltiples del barri de Sants (cooperatives, centres socials, centres cívics, espais alliberats) segueix viva als carrers de Barcelona.

<isa.lopez.historia@gmail.com>.



Preparar un regal



LAIA PI

Mestra a l'escola La Llacuna del Poblenou (Barcelona)

Cada persona que passa per la nostra vida és única. Sempre ens deixa una mica d'ella mateixa i s'emporta una mica de nosaltres. Hi haurà qui s'endurà molt, però no hi haurà ningú que no ens deixi res. Aquesta és la prova evident que dues ànimes no es troben per casualitat.

J. L. BORGES

Inevitablement, fer un regal a algú requereix pensar en l'altra persona; aturar-se a mirar com és, què necessita, què li agrada, què li interessa... Cal obrir els ulls per atendre i observar bé qui és.

A la vegada, quan triem un obsequi no ho fem de manera objectiva sinó que depèn de qui som i de com mirem. D'alguna manera allò que oferim ens exposa, ens fa visibles i ens defineix. Així, podríem dir que regalar és una expressió personal d'un afecte. Un acte comunicatiu, de generositat i d'amor. Un gest espontani fet amb la il·lusió de voler fer feliç algú.

Penso que ser mestra té força d'aquesta actitud. Ser mestra requereix pensar en

els infants, observar què fan, mirar com juguen, com es relacionen, escoltar-los... Tot plegat per poder-los oferir propostes, activitats, materials... pensats i fets a la seva mida, els regals que millor s'adaptin a les seves necessitats i als seus interessos... tan personalitzats com sigui possible. Tot plegat, embolicat amb la nostra presència, amb el llaç just que ens permet ser al seu costat sense envair-los. Donar-los la seguretat que necessiten per desenvolupar la seva autonomia i construir la seva identitat.

A la vegada, estar en un escola requereix compartir l'ofici i l'acompanyament dels nens i de les nenes amb altres mestres. Demana aturar-se sovint per posar en comú les mirades. Qüestionar-nos, debatre, contrastar idees, acostar punts de vista per anar-nos definint junts i poder pensar plegats.

Tot allò que decidim com a escola com ara l'organització dels grups classe, la distribució del mobiliari de les aules, el valor de l'estètica..., acaba sent la marca distintiva de l'obsequi, la petjada del projecte educatiu i la imatge física del concepte de procés d'apre-

nentatge i del paper dels infants i dels adults dins l'escola.

Regals que retornen

A l'aula és apassionant veure com els infants descobren els obsequis com si fos l'endemà de la nit de Reis. És emocionant compartir la seva il·lusió en endinsar-se en les propostes i embadalir-se amb els seus jocs. És reconfortant poder mirar els altres adults i gaudir de la complicitat d'haver-les preparat junts.

És un privilegi poder veure com s'esdevenen les nostres expectatives; allò que havíem pensat que passaria. És un valor donar reconeixement a les seves respostes i saber acceptar i reconduir amb flexibilitat allò que teníem previst. És un nou viatge deixar-se endur per les seves idees i arribar a altres ports.

Una música és escoltar les seves paraules i converses, gaudir dels seus sons, sentir els seus neguits i incerteses i rebre'ls sense jutjar, per generar confiança.

És un repte i és un regal saber aprofitar aquests instants per replantejar-te qui ets i què fas com a mestra i seguir aprenent al costat dels infants tot compartint un tros de la pròpia vida.

Tots som mestres i alumnes. Demana't: què he vingut a aprendre aquí i què he vingut a ensenyar?

LOUISE HAY



Un nou curs: la reconstrucció continuada de l'experiència



ANTONI TORT BAROLET

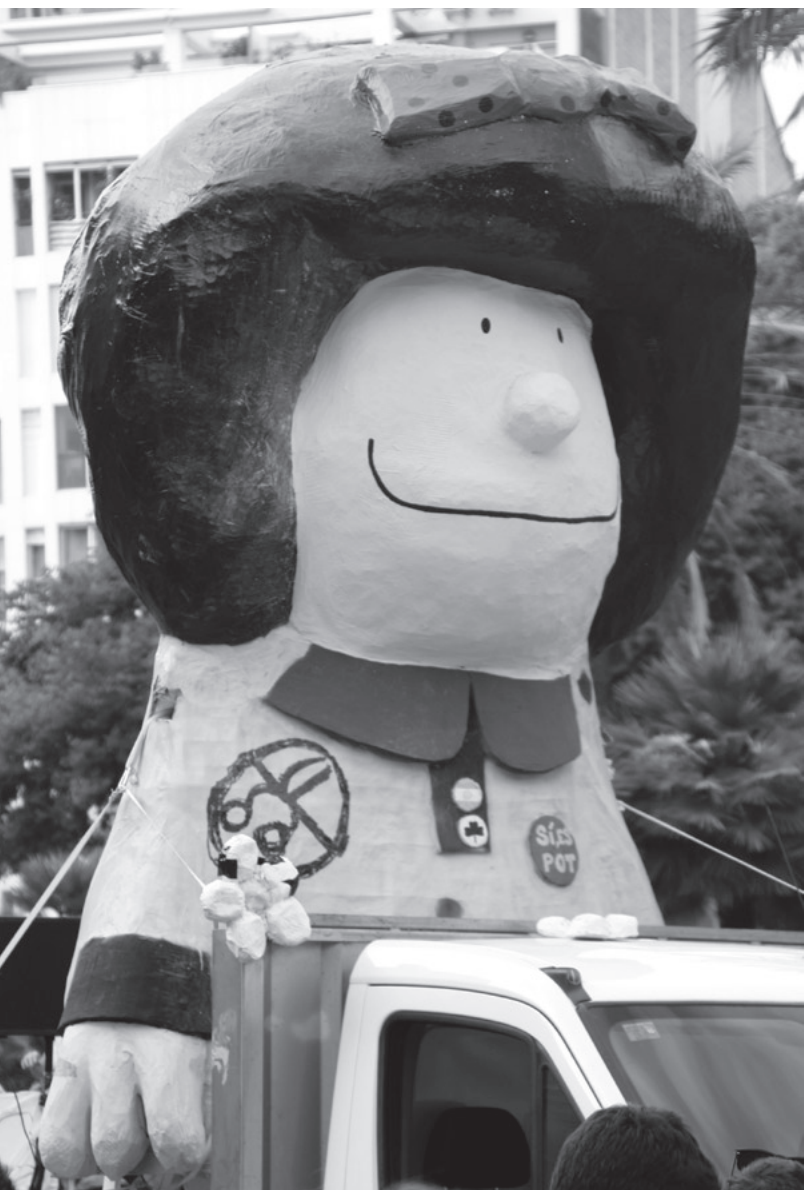
Professor de Pedagogia
Universitat de Vic

La maduresa de Mafalda

Una llarga llista d'actes, exposicions a grans museus i en petits locals i molts reconeixements s'han desplegat darrerament a l'Argentina per celebrar el cinquantè aniversari de l'aparició de Mafalda. Sabem de la seva existència ja el 1962 o el 1963 com a personatge creat per a una publicitat encarregada per una empresa d'electrodomèstics. Tanmateix, el seu creador, el dibuixant Joaquín Salvador Lavado, conegut com a "Quino", premiat enguany amb el Premi Príncep de Asturias de la Comunicació i de les Humanitats, prefeix datar-ne el naixement públic el 1964. És quan apareix la primera tira de Mafalda al setmanari de Buenos Aires, *Primera Plana*. Aquesta mosseta que segueix tenint sis anys –els celebra en una tira del 1966–, no ve sola; aviat la trobarem acompanyada dels seus atribolats pare i mare, i dels seus companys d'escola i de carrer: els Felipe, Manolito, Susanita i Migue-lito. Més endavant vindran Libertad i un germà petit, Guille. Un grup heterogeni de personatges arquetípics d'acord amb les seves diferents maneres de veure la vida i la societat.

La contestatària Mafalda es converteix en una referència en la vida social argentina, i el 1969 es publiquen les primeres tires més enllà del seu país de naixement. Comença el seu periple internacional a Itàlia, ben apadrinada per Umberto Eco. A casa nostra comença a ser publicada per Lumen, l'editorial barcelonina d'Esther Tusquets, l'any 1973. Encara sota el franquisme, les tires de la Mafalda apareixen amb una faixa que indica "solo apta para adultos". És justament l'any en què deixa de publicar-se a l'Argentina, per decisió del mateix Quino. Ho fa perquè creu que ja és el moment d'acomiar-se del seu personatge, però la seva desaparició esdevé un fet premonitori davant del tenebrós període de dictadures militars que s'abat sobre l'Argentina i altres països del continent sud-americà. Sortosament, Mafalda, en aquells moments, ja ha esdevingut un personatge universal que no es pot fer desaparèixer.

Milers de persones segueixen les seves reflexions sobre l'estat del món i les seves discussions amb els seus amics del carrer. És un personatge diferent als altres que ja fa més anys



que volten pels diaris. Si en el cas dels "Peanuts" amb Charlie Brown, Snoopy i companyia trobem un entorn més abstracte i el·líptic, amb picades d'ullet psicoanalítiques pròpies del món nord-americà, l'atrafegada vida llatina de Mafalda es desplega en un

context social més punyent i amb una presència explícita dels adults representats especialment pels pares de la Mafalda. Uns adults que malden per complir les seves obligacions i per tirar endavant en una societat sovint hostil i sempre contradictòria, i que, a la

vegada, han de respondre, maldestres, a les interpel·lacions d'una criatura a qui no li quadren les coses que veu i que tampoc troba gaire fiables els adults que han d'arreglar-ho. La Mafalda es mira la bola del món no des de la voluntat de domini com el grans i petits dictadors, sinó des de l'estupefacció de qui es pregunta per què aquest món no podria ser més confortable per a tothom. És una angúnia compartida per molts dels seus amics lectors. També l'escola és retratada, a cavall de l'acidesa i de la benevolència, per la mirada crítica de Mafalda. Alguns absurds de la vida escolar són escrutats amb perspicàcia per aquesta nena d'una barriada de Buenos Aires.

La contestació necessària davant d'un món injust i les demandes envers uns adults sovint incomprendibles, són elements que poden ser representatius de molts infants i joves. És per això que Umberto Eco, en la seva presentació al públic italià, un any després del maig del 68, assenyala que li semblava prudent tractar la Mafalda amb el respecte que mereix un personatge real. És per això que, des d'ací i uns quants anys després, també la felicitem pel seu cinquantè aniversari.



XXXVII PREMIS BALDIRI REIXAC 2014-2015

PER A L'ESTÍMUL I EL RECONeixEMENT DE
L'ESCOLA CATALANA

Pau

Yu Fin

Ona

Hasan



Disseny: Javier Gómez Arteaga

100.100 euros de dotació total

- A les escoles, 12 premis de 3.300 euros cadascun.
- Als alumnes, 65 premis de 700 euros cadascun a treballs escolars i 2 premis de 1.500 euros cadascun a experiències que fomentin la comunicació en català entre l'alumnat.
- A mestres i professors, 2 premis de 4.000 euros cadascun a un estudi, recerca, assaig pedagògic o experiència didàctica, i, convocat conjuntament amb la UOC, 1 premi de 4.000 euros a una experiència docent en clau d'innovació.

Termini de presentació dels treballs: 12 de febrer de 2015.

Trobareu les bases i els formularis d'inscripció a:

www.fundaciolluisacarulla.cat

Fundació Lluís Carulla

Aribau 185 3r 08021 Barcelona

Tel. 93 200 53 47

Fax 93 200 56 33

info@fundaciolluisacarulla.cat

Amb la col·laboració de:

 **Fundació
Lluís Carulla**



Generalitat de Catalunya
**Departament
d'Ensenyament**



Ressenyes i novetats



Àlex no entente el mundo

De Jaume Funes
Editorial Montera, Barcelona 2014

LEONOR CARBONELL

PERSPECTIVA ESCOLAR

Aquest és un nou llibre d'en Jaume Funes, psicòleg i educador social. Amb aquest llibre intenta ajudar els adolescents a trobar respostes a les preguntes que aquests es plantegen.

Àlex, el protagonista del llibre, representa tots els adolescents, nois o noies, que dubten sobre ells mateixos, sobre els seus sentiments i els dels altres, sobre el món que els envolta, sobre els adults, etc. No és un llibre de respostes. Jaume Funes planteja les claus per poder entendre el món i ser capaç d'interpretar-lo. En definitiva, en Jaume, com a adult que és, acompanya el personatge de ficció, l'Àlex, en el seu camí cap a una lectura crítica del món. Com diu l'autor, sobre la majoria de temes els adolescents actuals no necessiten informació per part dels adults sinó acompanyament i respostes.

El llibre està estructurat en cinc capítols. En el primer planteja les bases sobre què trobaràs si el llegeixes. Els tres següents s'endinsen en els temes que l'autor considera que preocupen els joves. Tots els capí-

tols tenen uns subcapítols que comencen amb una entrada al blog que escriu l'Àlex on ens comenta els seus dubtes i les seves reflexions. A partir d'aquí és l'autor el que dialoga amb l'adolescent i qui estructura els referents i els coneixements per donar els elements necessaris per trobar respostes o per posicionar-se. El seu discurs és ple de matisos, és una crida a la complexitat i a la individualització. En el cinquè capítol enumera les característiques que hauria de reunir un jove que "sap de què va la seva vida, la dels altres i la de la societat on està". És un resum de 17 ítems, aquí

també interroga el lector i li demana que faci la seva pròpia interpretació, el seu resum.

Tal com diu en el seu blog *Controvèrsies d'en Jaume* (jaumefunes.wordpress.com):

"Este libro también se escribió para recordar a algunos adultos que no se puede pensar que otro mundo es posible y educar a los hijos para que se conformen con el que tienen."



Artistes

De Soledat Sans i Marta Balada
Col·lecció Fragments
Editat per l'Associació de Mestres Rosa Sensat,
Barcelona, 2014

DIMAS FÀBREGAS GOMIS

Mestre de Visual i Plàstica
i director de l'Escola La Immaculada
Vilassar de Dalt (Maresme)

Artistes és un llibre molt ben estructurat i amb dues parts ben definides: Infants i Mestres. Les seves respectives autores, Soledat Sans i Marta Balada, comparteixen amb el lector allò que tant coneixen: l'estima per l'art i el seu potencial en els processos d'aprenentatge.

En la primera part Soledat Sans ens presenta, de forma molt acurada i amb extensa documentació fotogràfica, vint-i-sis artistes

que han estat reinterpretats i han inspirat les creacions dels nens i nenes participants al taller de Plàstica Municipal Carrau Blau de Sant Just Desvern. És comprensible, per les dificultats de drets de reproducció, que no hi hagi imatges de les obres originals dels artistes, però totes elles són fàcilment accessibles a través d'Internet i els llibres d'art.

Del llibre cal esmentar l'esperit de recerca que se'n desprèn en prendre art i artistes com a referent i com s'obre tot un ventall de recursos pedagògics. Aspecte que hem de tenir molt present els i les mestres a les escoles. L'Art és una eina generadora d'aprenentatges i el mateix procés creatiu pot plantejar-se com un joc de descoberta. Descoberta de les possibilitats dels materials i les tècniques però, també, de les possibilitats creatives d'un mateix.

Cal destacar la diversitat de llenguatges expressius que ens ofereix aquest llibre a través de la tria dels artistes, així com la importància de les reflexions d'aquests que encapçalen cada proposta. És fonamental conèixer que, a banda de produir, els artistes també ens enriqueixen amb les seves reflexions i paraules.

La segona part del llibre se centra en la didàctica a l'escola i la importància d'ampliar la dimensió cultural de les persones a través de l'expressió i el desenvolupament d'una visió creativa del nostre entorn.

L'autora, Marta Balada, ens introdueix planerament en la neurobiologia i la neuroestètica, explicant-nos clarament la relació entre l'art i el funcionament del cervell. També ens parla de les obres com a representació de la realitat i, per tant, com a forma de coneixement. Igualment ens presenta la funció de l'art en l'educació amb un diagrama molt ben estructurat, clar i entenedor, acompanyat d'un conjunt de fotografies explicades molt exemplificadores.

Acaba amb una interessant proposta per fonamentar l'educació per l'art desglossada en dos blocs: l'objecte d'art (incloent-hi l'artista, els elements del llenguatge plàstic, els mitjans, l'estètica i el context) i el receptor.

Ens trobem, doncs, davant d'un llibre enriquidor i molt recomanable. Tant pels diferents artistes que presenta, alguns més coneguts i d'altres no tant, com per tot el marc teòric que planteja.

Cal agrair molt a les autores que comparteixin les seves experiències i el seu saber perquè aquesta podria esdevenir una obra de referència per a molts mestres que volen plantejar-se una educació artística de qualitat a l'aula i cerquen recursos que els permetin generar nous processos d'aprenentatge entre els seus alumnes.



novetat

COL·LECCIÓ
PREMIS

Fer recerca a Secundària: Un repte per a l'alumnat i per al professorat

María del Pilar Menoyo Díaz

Si volem una educació per a tota la població, que accepti les diferències i que aprofiti la diversitat com una oportunitat per promoure l'aprenentatge entre iguals, haurem de portar a terme pràctiques educatives per estimular la creativitat, la gestió de la informació i la comunicació de resultats. Una pràctica educativa en aquesta línia és afavorir i fomentar la realització de treballs de recerca per part de tot l'alumnat, sense exclusió, és a dir, per part de tots els estudiants de Secundària, ja que la competència en recerca és un indicador per tal de determinar si l'estudiant ha après a treballar de forma autònoma i amb esperit crític, i aquestes característiques són unes de les finalitats educatives més importants. Al llarg de les pàgines d'aquest llibre es mostren propostes de gradació i actuació per incorporar la recerca des de primer d'ESO.

Col·lecció: Premi, 10

PVP: 17€

Pàgines: 208



R ● **S**
S **E** **N**
S **A** **T**

El trobaràs a totes les llibreries
i al nostre web www.rosasensat.org
o a l'Associació de Mestres Rosa Sensat
(Av. de les Drassanes, 3. 08001 Barcelona).
Te'l portem a casa!

Novetats

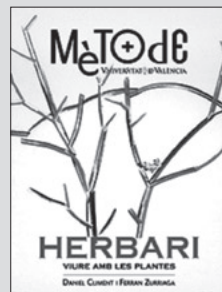
Biblioteca Rosa Sensat



25 + 2 Taller Triangle.
Sant Cugat del Vallès: Taller Triangle: Ajuntament de Sant Cugat, 2012.



BERTÉ, Marco. *Reflexionar: un modo mejor de pensar.* Madrid: Narcea, 2014 (Didáctica de las operaciones mentales; 11).



CLIMENT, Daniel; ZURRIAGA, Ferran. *Herbari: viure amb les plantes.* València: Mètode: Universitat de València. Jardí Botànic, 2012 (Monografies Mètode; 6).



84 experimentos de química cotidiana en secundaria. M^a Elvira González Aguado (coord.). Barcelona: Graó, 2013 (Biblioteca de Alambique; 302).



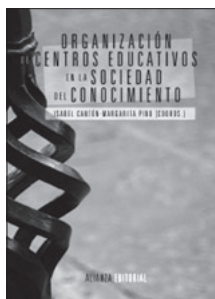
CANALS, M. Antònia. *Matemàtiques.* Quaderns 16, 17 i 18. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2014 (Els quaderns de la Maria Antònia Canals; 16, 17 i 18).



Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat. Queralt Capsada (coord.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2014 (Informes breus; 53).



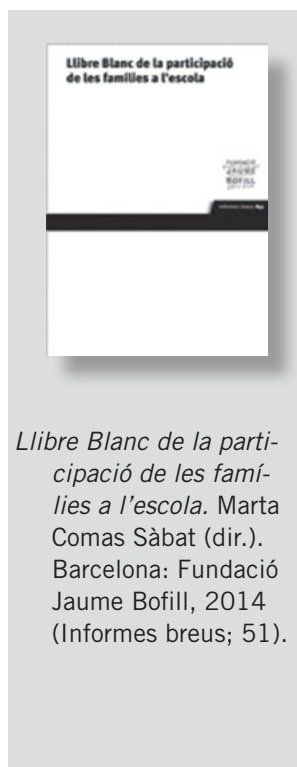
Encontro con Antía Cal o, Libro dos amigos e dos alumnos. Vigo: [s.n.], 2006. [Conté els articles de Marta Mata. *Antia Cal, ambaixadora de Galiza entre els mestres catalans* i de Pilar Benejam. *Antía Cal ¿mi alumna o mi maestra?*].



Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento. Isabel Cantón, Margarita Pino (coords.). Madrid: Alianza, 2014.



Ser mestres del segle: competents o inadaptats / Empar Martínez (coord.). Barcelona: Andana Editorial, 2013.



Llibre Blanc de la participació de les famílies a l'escola. Marta Comas Sàbat (dir.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2014 (Informes breus; 51).



El Retratista. Direcció, fotografia i montaje: Alberto Bougleux. Idea original e investigacions: Sergi Bernal. Barcelona: Alberto Bougleux, Sergi Bernal, 2013. 1 disc òptic (DVD) (52 min).



TOSOLINI, Aluisi. *Comparar: una nueva lectura de la realidad plural.* Madrid: Narcea, 2014 (Didáctica de las operaciones mentales; 12).

Subscripció a PERSPECTIVA ESCOLAR

Cognoms:

Nom:

Adreça:

Codi postal:

Població:

Província:

Telèfon:

Correu electrònic:

NIF:

Se subscriu a PERSPECTIVA ESCOLAR (6 números l'any).

Preu per al 2015 (IVA inclòs): 52 €.

Preu exemplar: 12 €.

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A. M. Rosa Sensat
Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular

.....

IBAN:

Firma del titular

Envieu-ho a: Perspectiva Escolar, Av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona.
Subscripció per Internet: www.rosasensat.org/perspectiva