

MAMT
PEDAGÒGIC
30 4NYS

**CONSTRUINT
UN PROJECTE
EDUCATIU**

Coordinació: **Núria Serra / Marisa Suárez**

MAMT PEDAGÒGIC, 30 ANYS.
CONSTRUINT UN PROJECTE EDUCATIU

MAMT **PEDAGÒGIC** **30 4NYS**

**CONSTRUINT
UN PROJECTE
EDUC4TIU**

Coordinadores:
NÚRIA SERRA MEDINA I MARISA SUÁREZ BARRAL



MVSEV D'ART MODERN
TARRAGONA



Diputació Tarragona
RBIV RAMON
BERENGUER

ART I PEDAGOGIA	9
Noemí Llauradó i Sans. Presidenta de la Diputació de Tarragona	
MAMT PEDAGÒGIC. 30 ANYS TREBALLANT AMB L'ART	11
Núria Serra Medina i Marisa Suárez Barral. Educadores i tècniques del MAMT	
UNA INFÀNCIA EN PRESENT. FRANCESCO TONUCCI I LA RECEPCIÓ DE LA PEDAGOGIA ITALIANA A CATALUNYA	51
Albert Macaya. Professor de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica de la Universitat Rovira i Virgili	
MUSEO Y ESCUELA, ¿UN DIÁLOGO POSIBLE?	71
Francesco Tonucci. Pensador, psicopedagog i dibuixant	
TRADUCCIONS	95

Art i pedagogia

Noemí Llauredó i Sans

Presidenta de la Diputació de Tarragona

El MAMT és un museu viu, un museu que, des de la seva obertura, es reinventa i s'actualitza any rere any amb múltiples propostes artístiques i pedagògiques que l'han convertit en un referent a les nostres comarques pel que fa a les noves formes de transmissió de l'art a casa nostra. I ho ha fet amb un treball interdisciplinari, que engloba des de les exposicions fixes i temporals fins al servei educatiu del MAMT Pedagògic, que enguany compleix els primers trenta anys.

Ens sentim orgullosos d'aquesta iniciativa, pel gran èxit assolit i pel fet de ser un model pioner i de referència a tot l'Estat espanyol, que, des de l'any 1991, impulsa els més joves a mirar i a conèixer millor les obres i els artistes i que, en definitiva, ens fa comprendre el procés de creació artística i potencia la capacitat creativa que tots portem dins. L'any 2000 s'inicien les Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus, l'any 2006 es crea "Ets un artista... i exposes al MAMT" i el 2021, en el context de la pandèmia, neix el MAMT Pedagògic Take Away, amb recursos educatius en línia. Activitats com aquestes que hem esmentat reflecteixen el lideratge de la nostra institució al territori, que posa el focus en la creació de valor cultural i social mitjançant la innovació.

ME GUSTARÍA QUE MI
ESCUELA SEA COMO
ESTE MUSEO...

FRANCO'21



MAMT Pedagògic.

30 anys treballant amb l'art

Núria Serra Medina i Marisa Suárez Barral

Educadores i tècniques del MAMT

Repensar/exposar/explicar el recorregut del MAMT Pedagògic al llarg de trenta anys suposa un exercici de reflexió, una mirada pausada i retrospectiva del què ha estat la seva història i com s'ha anat configurant en el panorama creixent i avançant en el camí amb el temps, les pauses, les bifurcacions i la càrrega emocional que ha suposat aquest llarg camí d'activitat educativa.

Ens remuntem als inicis, al tret de sortida d'aquest recorregut, que coincideix amb la rehabilitació de la seu del Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona, l'any 1991, i que va suposar tot un canvi conceptual en l'estructura del museu.

L'increment de l'espai dedicat al fons del Museu i a les exposicions temporals

va plantejar la necessitat d'una revisió conceptual del discurs expositiu i de la relació entre els objectes, els visitants i el museu. Però l'activitat pedagògica ja s'havia iniciat en una fase anterior al tancament del museu, a la dècada dels vuitanta, quan s'iniciaren les primeres activitats amb grups, fent mediació entre les obres exposades i el públic que visitava el Museu. Les visites es cobrien d'una manera general i les escoles no disposaven d'un material concret per poder treballar les col·leccions de pintura i escultura. Una vegada finalitzada la rehabilitació de l'edifici amb les noves instal·lacions, el Museu passà de les primeres temptatives de mediació entre el museu i el públic a creure en la necessitat de la creació del Servei Pedagògic per donar



Marisa Suárez realitzant una visita amb grup als anys vuitanta.

atenció personalitzada i específica a les escoles i desenvolupar una programació d'activitats educatives adreçades tant als docents com als alumnes.

D'altra banda, i si fins aleshores, s'estava duent a terme unes pràctiques sempre supervisades i conduïdes des de la direcció del Museu, amb la nova obertura es comencen a plantejar noves iniciatives i la voluntat de la creació del Servei Pedagògic del MAMT. Aleshores s'encomana a Marisa Suárez, responsable de la comunicació i difusió del museu, que es faci càrrec de la coordinació entre els centres educatius de la ciutat, així com l'atenció dels grups i d'aquesta manera pren la iniciativa d'apropar el museu a les escoles i, de manera personalitzada, oferir diferents activitats dinamitzades als centres educatius de l'entorn més proper. Aquestes primeres activitats educatives seran benvingudes per part de la direcció que donarà suport al projecte i l'impulsarà.

És a partir d'aquesta segona etapa que el Museu inicia una ferma aposta

pedagògica encarregant un quadern de treball sobre pintura i escultura al Centre de Recursos Pedagògics del Tarragonès, adreçat als alumnes de Primària i Secundària; aquest quadern s'oferia a les escoles com a element vehiculador de les visites que es feien al Museu. Es varen fer dues edicions corresponents als anys 1991 i 1993.

Uns anys després s'encarrega un segon quadern supervisat per Albert Macaya, professor de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica de la Universitat Rovira i Virgili. L'any 1996, Albert Macaya i Marisa Suárez modifiquen alguns aspectes del quadern atenent a les observacions de les escoles, s'afegeixen altres artistes de la col·lecció i s'amplien els continguts de les activitats.



Quaderns de treball realitzats amb el Centre de Recursos Pedagògics del Tarragonès.

El ventall d'activitats i tallers es va ampliant i s'ofereixen dins de la programació del Museu per permetre donar cobertura a la difusió i coneixement de les col·leccions permanents, les exposicions temporals i les activitats proposades per treballar en l'espai públic, i conjugar art, museu i territori (Macaya, Suárez, 2007).

D'altra banda, la consolidada trajectòria de relacions que manté el Servei Pedagògic amb les escoles de la demarcació de Tarragona provoca una actitud amatent a les propostes educatives que es produeixen més enllà de les parets del Museu, l'esforç per escoltar les veus dels diferents col·lectius socials i ser receptius a les seves demandes i inquietuds permet configurar una trama que possibilita l'intercanvi i el coneixement mutu. "Potenciar la missió educativa, dinamitzar el Museu i la seva projecció sobre l'entorn social són, igualment, algunes de les finalitats que tenen assignats els departaments d'Educació i Acció Cultural" (Hernández, 1994: 269).

Seguint aquesta línia d'incrementar les activitats pedagògiques, es va donar pas a l'edició de dossiers que apropiaven diferents obres de la col·lecció a partir de les tècniques emprades i de l'anàlisi visual de les formes representades utilitzant estratègies per donar a conèixer el Museu a les escoles.

D'aquesta manera, i coincidint amb l'inici de cada curs escolar, el Museu editava els dossiers pedagògics adreçats

als docents, que estaven dedicats a temes genèrics com van ser els dossiers sobre el paisatge i el retrat i d'altres que seguien una línia adaptada a diferents tècniques artístiques com ara el collage, el gravat o l'escultura. Aquests treballs estructurats temàticament i adaptats a tots els nivells educatius analitzaven detingudament una obra concreta del fons del Museu, des dels aspectes formals fins als conceptuals, i donaven les pautes per treballar tant al Museu com a l'escola. Cada dossier incloïa les activitats per als alumnes amb propostes dels mateixos artistes i s'elaborà un vocabulari de termes per a cada modalitat.

Les activitats proposades eren presentades d'una manera seqüencial segons l'edat dels alumnes. Per a cada cicle educatiu, es proposaven unes preguntes d'observació enfocades a aprendre fets i conceptes i una proposta d'activitat destinada a la producció.

El ventall de propostes també permetia analitzar diverses obres de la col·lecció amb recorreguts des de la figuració fins a l'abstracció o, per als més petits, la recerca de les formes i els colors a partir del concepte i tècniques pictòriques.

Per a l'escultura s'elaborà la proposta *La ciutat, un passeig per l'escultura*, que oferia la possibilitat de conèixer algunes de les escultures que es troben a la via pública, a partir del disseny d'un plànol de la ciutat on s'indica la ubicació dels monuments i de les escultures que es



Dossiers pedagògics.

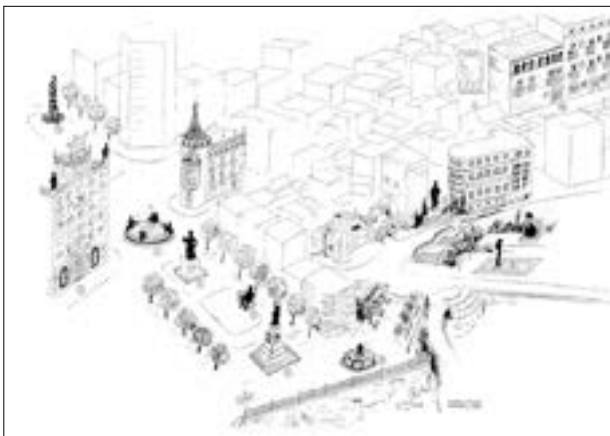
treballarien. Partint de l'eix que travessa la rambla Nova, passant pel Balcó del Mediterrani i continuant pel passeig de Sant Antoni, finalitza el recorregut a la Part Alta de la ciutat, al carrer de Santa Anna, on s'ubica el MAMT, i s'acaba l'activitat relacionant i analitzant les obres de la via pública amb el conjunt escultòric del fons propi del Museu.

Així mateix, i de forma paral·lela a la col·lecció permanent, s'editaren materials didàctics específics per a les exposicions monogràfiques que el Museu produïa, com va ser el 2001 la mostra "L'Art del segle XX a les comarques de Tarragona". Es va editar el dossier del docent i el quadern d'activitats adreçat als alumnes, adaptats als diferents nivells educatius des de l'educació infantil fins a secundària, sota una proposta pedagò-

gica d'Albert Macaya, professor de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica de la Universitat Rovira i Virgili. Aquests dossiers contemplaven una tria de les obres exposades al Museu que abraçava els artistes del començament del segle XX als anys setanta. Les propostes més contemporànies ocuparen l'espai del Tinglado 2 del Port de Tarragona.

D'aquesta manera, Marisa Suárez, com a educadora de sala, es desplaçava del MAMT al Tinglado 2 del Port de Tarragona indistintament per dur a terme les diferents activitats i atendre les demandes dels centres educatius.

Altres propostes educatives que acompanyaven diferents exposicions temporals tant de producció pròpia com externes foren els dossiers didàctics *Julio Antonio, escultor*; *Els 4 gats, de Casas a Picasso*;



Plànol de la Rambla de Tarragona realitzat per Santiago Ricomà Vendrell per al Servei Pedagògic.



Marisa Suárez, Antonio Salcedo i Albert Macaya durant la presentació dels materials didàctics per a l'exposició "L'Art del segle XX a les comarques de Tarragona".

La ben plantada. *El Noucentisme, 1906-2006*, i els fulls temàtics com “El museu i el mar” i “El cos i l’escultura”.

L’any 2006, la posada en marxa del nou projecte museogràfic, *Bronze Nu. Julio Antonio, una vida d’escultor*, va permetre mostrar la col·lecció de l’artista atenent a criteris didàctics i de difusió dirigits al gran públic.

La proposta didàctica es presentà amb una doble vessant: d’una banda, les activitats adreçades al públic escolar, amb l’activitat “Què és un monument?”, una proposta pedagògica per estudiar i treballar el monument *Tarragona als Herois de 1811*, obra emblemàtica d’aquest escultor, a partir d’un programa estructurat i adequat per a cada un dels diferents nivells educatius. D’altra banda, ens apropàrem al públic familiar a traves de l’activitat conjunta per a grans i petits “Coneguem els Herois!” amb la finalitat de propiciar, d’una manera lúdica, l’intercanvi intergeneracional de mirades i experiències. Aquesta proposta es va editar sota el títol “La didàctica del Monument”, dins de la publicació: *Bronze nu. Julio Antonio: una vida d’escultor*.

Un salt qualitatiu es va produir en el curs 2004-05, ja que es va passar de dossiers editats en paper al format de suport digital. Aquest CD va ser una nova oferta del Servei Pedagògic per treballar la temàtica del gravat a partir de l’obra *Projecte Arbres*, de l’artista Antonio Al·càsser.



Dossier pedagògic per a l'exposició “La ben plantada. El Noucentisme, 1906-2006”.

Va ser estructurat amb una part d’informació sobre l’obra a partir d’aspectes formals i conceptuals i acompanyat d’exercicis pràctics amb la possibilitat de realitzar un quadern de treball, individual o en grup, dissenyat conjuntament amb l’artista.

Aquesta nova manera de veure les activitats des de suports tecnològics, juntament amb la gran demanda d’escoles que sol·licitaven activitats per realitzar en el Museu, va ser la gènesi del primer web del Servei Pedagògic, amb la prioritat pe-



Activitat dedicada al gravat en format digital.

dagògica centrada a donar a conèixer les col·leccions del fons propi del Museu.

La presència a Internet: el web del MAMT Pedagògic

D'altra banda, la posada en marxa del web pedagògic (<http://MAMTpedagogic.altanet.org>) ens va fer reflexionar i modificar el concepte del que ens definia com un “servei” a les escoles i vam passar a anomenar-nos *MAMT Pedagògic*, amb la convicció que si l'acció educativa sorgeix de l'interès de fer accessible l'art al públic no especialista, l'acció pedagògica deixa de ser una dimensió accessòria per anar assumint un paper determinat en la

mateixa definició del Museu i actuar com el seu veritable motor.

El web naixia amb la funció d'eina pedagògica i presentava un ventall d'activitats estructurades temàticament i adaptades a tots els nivells educatius per tal d'establir un nexa entre els docents i el museu i adequar l'experiència de la visita a les necessitats i als interessos dels alumnes. Cada proposta temàtica incloïa una sèrie d'activitats per als alumnes, així com un extens vocabulari de termes i de la bibliografia pròpia per a cada modalitat.

Del web de MAMT Pedagògic se'n va fer una segona versió l'any 2010. Fins que el 2016 es dissenya l'actual web,

www.dipta.cat/mamtpedagogic, renovat i estructurat amb nous apartats i activitats, que actua com a nexa entre els diferents col·lectius que sol·liciten les activitats del Museu.

Segon període

L'any 2005 va començar carregat de canvis importants. Podríem dividir aquests 30 anys d'activitat educativa en dos períodes: el primer, del 1991 al 2005, on s'assenten les bases, les pautes de treball i els continguts, i es forgen les aliances i complicitats amb les escoles. I un segon període, a partir del 2005, quan entra a formar part del Servei Pedagògic Núria Serra, llicenciada en Història de l'Art i postgrau en Gestió Cultural, una gran aportació, ja que el volum d'escoles i grups que sol·licitaven activitats requeria amb urgència una altra persona per compartir les tasques de les activitats en sala, així com l'elaboració de continguts, l'actualització del web, l'activació de les xarxes socials i la col·laboració amb el desenvolupament de la programació pedagògica, que anava creixent de manera exponencial.

Durant aquest període, s'aposta fermament per crear vincles més estrets amb les escoles de la demarcació, gràcies, en part, a un fet inusual que es produeix l'any 2008, quan, degut a les obres d'instal·lació de l'aire condicionat a les sales d'exposicions, el Museu es



veu obligat a tancar de cara al públic de forma temporal coincidint amb els mesos del curs acadèmic. No obstant això, es va reconduir la situació i es va prendre la decisió de portar les activitats de mane-



Activitat al CEIP
Ponent amb
els alumnes de
P3 i P4 / Curs
2006/07.

ra presencial a les aules, per realitzar les activitats que teníem concertades amb els centres.

Aquesta experiència ens va permetre conèixer de primera mà la realitat dels centres educatius i la seva forma de treballar, ens vam implicar amb els docents i els alumnes en el desenvolupament de les activitats, vam compartir les aules i vam crear altres suports i nous materials per tal de desenvolupar les activitats.

Ets un artista... i exposes al MAMT

D'altra banda, aquests vincles es van veure reforçats per un nou projecte inter-

disciplinari i de col·laboració sota el títol *Ets un artista... i exposes al MAMT*, que s'inicià durant el curs 2006-07.

Amb aquest programa, d'una banda, es consolidava la relació amb els centres de l'entorn, ja que es tracta de públic escolar que visita amb regularitat el Museu a través de la programació d'activitats i tallers, i, de l'altra, aquest programa inclou anava configurant una xarxa entre el Museu i els centres educatius que ens possibilitava el treball amb les escoles de proximitat i unia diferents realitats que anaven més enllà dels aspectes purament formals.

Els objectius del projecte es basaven a:

- Oferir a les escoles un espai per compartir l'experiència de conèixer el MAMT, no tan sols amb les activitats i els tallers proposats, sinó amb la possibilitat d'oferir i fer ús del Museu apropiant-se de les seves infraestructures i aportant una nova visió i un nou concepte als objectes que hi habiten.
- Cooperar amb els docents i assessorar-los per a un desenvolupament millor de la seva tasca com a professionals de l'educació.

Aquesta interconnexió ens ha permès a les educadores, les escoles, les famílies i altres agents educatius (sectors de públic que no participen amb regularitat de les activitats del Museu) relacionar-nos i parlar de les obres en primera persona, des de les experiències i vivències personals, traspassant els límits de referència del Museu, i accedir a altres formes de convivència, on cadascú aporta el seu coneixement per mitjà de la paraula i de la producció artística, reinterpretant les obres i participant activament en l'engrenatge del disseny i muntatge expositiu.

Les negociacions entre l'escola i el Museu generen un camp de forces, on avinences i desavinences, acords i desacords prenen protagonisme i donen pas a la reflexió i al debat, on els dubtes i els encerts deixen oberts molts interrogants que estimulen noves formes de relació entre l'escola i el museu. Com s'elabora el programa de treball? Com es creuen

les mirades entre l'escola i el museu? Com s'hi impliquen tots els subjectes que participen en el projecte? Com s'articula des de l'escola? I la institució museística, quins objectius persegueix?

En definitiva, veure el Museu com un lloc comú i d'intercanvi, un lloc per a l'aprenentatge on es puguin expressar a través dels objectes, un lloc on la interrelació entre els alumnes i les mestres sigui una baula per formar-se i redescobrir, juntament amb les seves famílies, un espai quotidià del seu entorn.

Aquest nou projecte, des de la tasca educativa diària duta a terme al Museu i des de la visió de les educadores, ens va suscitar fer un anàlisi i una reflexió acurada. Érem conscients dels beneficis que reportava aquest projecte a la institució museística, ja que va incrementar el seu prestigi i projecció social amb la bona acollida per part del públic, les visites de les famílies dels alumnes i la difusió en els diferents mitjans de comunicació, que ens donaven l'oportunitat d'explicar el projecte i parlar des dels dos posicionaments: escola i museu.

Vam notar que alguna cosa s'havia bellugat en la relació amb les mestres, ja que treballar de forma conjunta ens va permetre, entre altres coses:

- Captar la realitat des dels nostres respectius àmbits laborals.
- Trobar en el Museu un espai compartit i l'eina necessària que possibilitava omplir les carències en matèria d'edu-

cació artística i que complementava l'educació formal.

- Traspassar les parets del Museu i conèixer de primera mà la realitat de l'escola.

És molt gratificant recollir les reflexions de les mestres que ens relaten les seves impressions respecte a què ha significat per a elles i el seu alumnat aquesta experiència:

Aquest projecte ens ha ajudat a entendre l'art com un provocador de sensacions, on els alumnes han après a manifestar la seva curiositat fora del seu espai quotidià, l'aula. Ens ha fet plantejar hipòtesis i hem donat llibertat a la imaginació davant les obres d'art. Ens va sorprendre conèixer l'espai del Museu, un lloc agradable que ens pertany i en el qual tenim les portes obertes, respirant la tranquil·litat de l'ambient, que a la vegada és viu i dinàmic, i hem après a respectar altres persones compartint un mateix espai. Hem sentit l'alegria al contemplar amb els nostres propis ulls les obres que havíem treballat a l'aula, ara ens són familiars i les fem nostres a l'experimentar amb els sentits. Ens hem divertit al veure les nostres creacions a partir d'un paper en blanc o un tros de fang, i hem comparat amb els nostres companys els encerts i els errors en l'elaboració. Hem arribat a sentir la satisfacció pel treball col·lectiu. (Rosa Ayxendri, mestra de l'Escola de Pràctiques Tarragona. Curs 2007)

Des de l'àmbit del MAMT Pedagògic, el treball col·laboratiu amb la comunitat ens dona la possibilitat de viure l'experiència de l'intercanvi intergeneracional. Aquesta pràctica educativa aplega les famílies en un mateix àmbit de participació activa i en una situació d'aprenentatge en què els adults aprenen a través dels nens. (Hooper-Greenhill, 1998: 142)

Per part nostra, com a educadores i mediadores, la realització d'aquest projecte va suposar un canvi significatiu en la valoració de la pràctica diària de la nostra feina respecte als altres departaments, gràcies a la interrelació que es va generar entre el personal del Museu i els agents externs que havien treballat conjuntament en la seva execució.

Una visió objectiva del Museu ens porta a integrar i valorar en un mateix pla d'igualtat totes les funcions, ja que el predomini de les unes sobre les altres oferiria una visió esbiaixada de la institució [...] la col·laboració interdepartamental és imprescindible perquè el Museu pugui complir els seus objectius i oferir un millor servei a la societat dels nostres dies. (Hernández, 1994: 268)

El projecte *Ets un artista... i exposes al MAMT* va tenir una primera etapa amb cinc edicions que va durar des de l'any 2006 fins al 2011. Durant aquests anys, el projecte va créixer i ens va donar noves perspectives, i vam veure la necessitat de



**ets un artista...
exposes al mamt**



transformar-lo per poder obrir la participació a moltes més escoles. Per aquesta raó, el projecte va entrar en una segona etapa i durant el curs 2011-12 presentem *Ets un artista... i exposes al MAMT. Calendari*, que va donar l'oportunitat de participar a tots aquells grups d'educació infantil, primària i educació especial que visitessin el MAMT.

El projecte consistia en un concurs on, a partir de les obres, els autors o la temàtica que es treballava durant la visita al MAMT, les escoles havien de realitzar una obra conjunta per classe, cicle o nivell educatiu i era presentada al MAMT sota unes bases de participació.

Les obres presentades eren valorades per un jurat format per professors i artistes de l'Escola d'Art i Disseny de la Diputació de Tarragona i d'entre totes se n'escollien dotze que formarien part d'una exposició i que il·lustrarien un calendari. De les dotze seleccionades, tres eren premiades amb un primer, segon i tercer premi del qual es feia lliurament durant la inauguració de l'exposició.

Aquest projecte es va dur a terme entre els anys 2012 i 2019, amb la celebració de vuit edicions i la publicació de vuit calendaris, i que amb la irrupció de la pandèmia es va veure interromput, però aquesta interrupció no ha estat negativa, sinó que ens ha donat una nova empenta per entrar en una tercera fase del projecte, en el qual estem treballant,

i fer-lo molt més participatiu per als centres escolars.

L'associació entre l'escola i el Museu, dues institucions amb especificitats i accions educatives diferents, ens permet presentar els projectes interdisciplinaris a la comunitat educativa de la ciutat, fer realitat la seva continuïtat com a programació estable del museu i oferir-lo a les escoles com una eina de treball útil per a una millor implementació de l'educació artística des de la pràctica. Que el Museu sigui entès com una comunitat d'aprenentatge, més que no pas com una institució amb capacitat de negociació per incorporar els interessos recíprocs del Museu com a institució i dels escolars com a veritables ciutadans. (Padró, 2003: 60)





Treballem per fer del MAMT un espai més inclusiu

La complicitat amb les escoles i centres d'educació especial

Davant l'augment de la demanda de les escoles i centres d'educació especial per visitar el MAMT i fer de l'educació artística un recurs per treballar des de l'experimentació i les sensacions, el MAMT Pedagògic decideix, a partir del curs 2011-12, adaptar el seu calendari i dedicar un dia a la setmana a les escoles i centres d'educació especial.

El dia seleccionat va ser el dilluns, l'únic dia de la setmana que el Museu està tancat al públic; aquest fet ens va permetre disposar de tot l'espai del Museu i circular-hi, estirar-nos a terra i, fins i tot, elevar el to de veu sense la necessitat d'estar pendents de la resta de visitants i de si podíem interrompre la seva visita; sempre, però, respectant les obres i l'espai del Museu.

Les activitats per a aquests grups es dissenyen en funció de les necessitats i les característiques del grup, amb la col·laboració dels mestres i atenent a aspec-



tes que interpel·lin els alumnes des dels sentits i les emocions.

Mòduls tactovisuals

Durant el període 2010-14, s'implantà un pla estratègic, impulsat des del Museu, que contemplava com un dels objectius principals la redefinició de l'espai museogràfic i del concepte museològic per adaptar-lo a les necessitats específiques de tots els tipus de públic.

En aquesta línia de treball, es va valorar la possibilitat d'oferir al públic amb ceguesa, resta visual, deficiència auditiva, l'apropament a les obres d'art a partir de l'experiència tàctil-visual, així com incentivar la participació d'aquest públic en els recorreguts i activitats que realitza el Museu, mitjançant dinàmiques i pràctiques específiques i estimulant el desenvolupament dels sentits davant la producció artística.

L'ONCE de Tarragona ens va assessorar i va posar a la nostra disposició les seves educadores i associats per fer el seguiment del procés de producció de l'espai. També ens retolaren en braille els textos dels fulls de sala i les cartel·les informatives de cada peça escultòrica.

La primera fase d'aquest projecte accessible es va dedicar a la tècnica de la fosa del bronze a la cera perduda a partir de l'obra *Esbós del Monument a Richard Wagner* (1912), de l'escultor Julio Antonio (1889-1919); un projecte que mai no es va arribar a realitzar i del qual es conserven al MAMT l'esbós, una maqueta i el cap de grans dimensions que hauria format part del monument definitiu.

El mòdul consta de diferents elements que representen les fases de producció d'una escultura en bronze i està delimitat per un recorregut podotàctil. Es complementa amb un audiovisual explicatiu, d'un profund caràcter didàctic i enregistrat a la Foneria Vila, de Valls, que explica de manera sintètica el procés de la tècnica de la fosa del bronze a la cera perduda.

La segona fase del projecte es concentrà en el mòdul tactovisual dedicat al *Tapís de Tarragona* (1970), de Joan Miró i Josep Royo, una obra bidimensional realitzada en llana, propietat de la Creu Roja de Tarragona i cedida en dipòsit al Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona. L'espai es complementa amb un audiovisual realitzat amb la col·laboració de Josep Royo, que ens apropa



a la història del *Tapís* i a la tècnica d'execució del tapís.

La tercera fase del projecte es va dedicar al mòdul tactovisual dedicat a l'obra *La esfinge de Roscoff* (1910), de José Nogué Massó, una pintura a l'oli originalment formada per tres plafons, i a la qual actualment manca la part lateral esquerra.

Es tracta d'una panoràmica de l'escarpada costa de Bretanya, més concretament la localitat de Roscoff, amb un penya-segat conegut per l'estranya similitud de la seva morfologia natural amb l'esfinx de Gizeh, una visió romàntica i intensa-

ment malenconiosa en la qual Nogué va saber traslladar al llenç, amb un admirable encert, l'atmosfera boirosa i l'irascible oceà d'aquest enclavament singular del litoral atlàntic francès.

El mòdul es va fer accessible a partir de quatre elements que ens apropen a la composició de la part central de l'obra. Amb un gran caràcter didàctic, es tradueixen al llenguatge tàtil les diverses parts o plans de l'obra i el tractament pictòric de la llum que l'artista realitzà d'aquest paisatge. L'espai es complementa amb un audiovisual realitzat pel programa *Art endins*, de TV3 – Televisió de Catalunya,



que ens apropa a la figura de l'artista, a la història de l'obra i a la seva execució.

Els tres mòduls disposen d'audiodescripció per a persones cegues, subtitulats i amb llengua de signes en català, castellà i anglès, i tenen bucle magnètic per facilitar l'accés a les persones amb audiòfons. Els seus continguts van estar ideats i elaborats pel mateix Museu i executats per Insitu Comunicació, amb el suport de l'ONCE, que des del primer moment, i amb la participació dels seus associats, va ajudar a establir els paràmetres d'actuació adients per al projecte.

Participar en l'elaboració d'aquests continguts va permetre a les educadores del MAMT posar-se en la pell de les persones que pateixen alguna discapacitat física i cognitiva i enriquir la seva mirada a l'hora de dissenyar continguts i activi-

tats que siguin inclusives per a tots els tipus de públics, perquè tots se sentin acollits i escoltats, participant activament del MAMT.

Lectura fàcil

Durant el curs 2021-22, el MAMT va ser convidat pels professors Tàrek Lutfi i Elena Aparicio a participar en un projecte col·laboratiu que es desenvoluparia dins de l'assignatura Empresa Simulada, del grup INSERLAB de la Càtedra d'Inclusió Social de la Universitat Rovira i Virgili (URV).

Aquest projecte va consistir en un estudi d'accessibilitat cognitiva i lectura fàcil, que tindria com a objecte la seu del Museu i algunes de les seves obres.

El MAMT va poder treballar amb els alumnes de primera mà, exercint com a client d'aquesta empresa simulada i preparant activitats per apropar els alumnes a la tasca d'un museu i a les seves obres.

Com a resultat, els alumnes van realitzar un estudi d'accessibilitat cognitiva al Museu i van seleccionar tres obres per fer un estudi de lectura fàcil.

Les obres seleccionades van ser:

- *Nu femení* (1905), de Julio Antonio
- *Figura de dona*, de Salvador Martorell
- *Tapís de Tarragona*, de Joan Miró i Josep Royo

Els díptics de lectura fàcil, resultat d'aquest projecte, es poden trobar distribuïts a les sales expositives del MAMT, al costat de l'obra d'art corresponent que interpreten.





+65

Al MAMT Pedagògic sempre hem tingut un interès especial per treballar amb grups de la tercera edat i les llars d'avis, perquè són un col·lectiu que enriqueix molt una visita al Museu amb l'emoció que desprenen davant del que descobreixen, la seva mirada, la seva experiència i la naturalitat amb la qual s'expressen.

Una de les experiències més enriquidores que hem viscut amb aquest col·lectiu va tenir lloc l'any 2004 i es va tornar a repetir l'any 2008 quan un grup format per avis i àvies del Centre de La Mercè de Tarragona van visitar el museu acompanyats per nens i nenes del Col·legi Mare Nostrum, i junts van poder conèixer l'es-



Activitat conjunta amb la gent gran de la Residència Mare de Déu de la Mercè de Tarragona i els alumnes del Col·legi Mare Nostrum.

cultura de Julio Antonio i treballar plegats valors com l'empatia o el respecte.

A banda d'aquestes experiències, el Museu s'ofereix a aquest col·lectiu com un espai d'integració i interpretació oberta dels seus continguts. Permet conèixer la col·lecció i els artistes i posar en comú l'experiència o les vivències de cada individu que són evocades per les obres d'art i que participen en la construcció de significats que apropen les obres al grup utilitzant recursos sensitius com tocar i sospesar materials, textures i objectes relacionats amb les obres d'art que s'observen.

D'aquesta manera, el museu esdevé un espai on tothom pot gaudir de l'experiència artística i fomentar l'aprenentatge continu al llarg de tota la vida independentment de l'edat.

Grups amb risc d'exclusió social

Des del curs 2009-10, el MAMT Pedagògic ofereix un programa destinat a

les associacions de caràcter social i centres comunitaris que atenen persones amb risc d'exclusió social. Per a aquests grups, el MAMT esdevé un espai obert, acollidor, que els assistents es fan seu, en què s'estableix un diàleg entre les obres d'art i les seves experiències, preocupacions i emocions.

Des de l'any 2020, el MAMT ha elaborat l'activitat *L'ABC del MAMT*, que els grups que estan aprenent català poden realitzar de forma autònoma o acompanyats per les educadores del Museu mentre aprenen vocabulari en català relacionat amb el món de l'art i l'estructura d'un museu.

És una gran satisfacció veure com els membres d'aquests grups, que normalment no tenen com a costum visitar els museus, descobreixen un espai de la ciutat, s'hi senten acollits i saben que hi poden tornar amb les seves famílies i fer-se seu el Museu, tot potenciant el sentit de pertinença.





Més enllà de les aules

Un altre vessant important i destacat del MAMT Pedagògic és l'assessorament als docents en matèria d'educació artística. L'espai museístic actua com a punt de trobada per a la reflexió sobre les relacions entre el Museu i la pedagogia, s'imparteixen cursos d'introducció a l'art contemporani i pràctiques artístiques i moltes vegades el MAMT Pedagògic ha traspassat els límits del Museu per donar a conèixer la seva tasca educativa en congressos i seminaris d'educació i museus arreu de l'Estat.

Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus

L'any 2000 s'inicien les Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus en col·laboració amb la Universitat Rovira i Virgili i dirigides a agents culturals en els

campes de la gestió i el turisme cultural, a professors d'ensenyament especialment dedicats a l'educació visual i plàstica i a la formació artística, a estudiants universitaris de les àrees de Pedagogia, Ciències de l'Educació i Història de l'Art, Antropologia i Turisme, i als educadors i mediadors patrimonials.

S'han convocat divuit edicions amb la voluntat de consolidar la relació dels centres educatius amb els museus, especialment d'art, així com manifestar la repercussió positiva que suposa per a l'entorn habitual d'un museu que se'n faci ús com a eina d'aprenentatge i aconseguir arribar a sectors de públic cada vegada més amplis, interessats a participar en la vida activa dels museus.

A partir de l'any 2008, coincidint amb l'edició de les IV Jornades, s'inicia la col·lecció MAMT Pedagògic, que dona pas a





l'edició impresa de les actes. En aquest primer número de la col·lecció, es recull un resum històric i els programes de les tres edicions anteriors.

La realització de les jornades d'educació i museus demostren la consolda-

ció d'aquesta activitat com a referent en l'àmbit de l'educació i dels museus. El MAMT Pedagògic es planteja el seu futur sobre la sòlida base dels 30 anys complerts de compromís amb el territori. La tasca feta contribueix a mantenir actives les vies de col·laboració i diàleg amb diversos agents de l'acció educativa. La Diputació de Tarragona, conscient de la importància d'aquesta activitat, continua donant suport a l'oferta educativa del Museu perquè sigui un dels pilars fonamentals del conjunt del MAMT Pedagògic.

Ens trobem al MAMT?

Coincidint amb la fi del curs escolar, i abans de la situació de confinament que va provocar la covid-19, el MAMT Pedagògic organitzava una trobada amb la co-



munitat educativa dedicada especialment als docents. Aquesta trobada donava la possibilitat de presentar les diferents novetats, i la xerrada amb els educadors ens permetia establir les pautes d'actuació per al curs següent, així com recollir les seves inquietuds i suggeriments i fer una valoració de com s'havien desenvolupat les activitats per poder construir plegats dinàmiques de treball.

Es presentaven els projectes de col·laboració entre el Museu i els centres educatius i s'aprofitava per fer un recordatori de la normativa per a les visites escolars mitjançant un audiovisual explicatiu. També suposava per als docents dels diferents centres retrobar-se al Museu i intercanviar vivències i experiències.

Una altra iniciativa que es va crear per treballar, braç a braç, amb la comunitat docent va ser la d'oferir formació específica en matèria d'educació artística.

Formació per als docents

L'any 2016, es va encomanar a la professora i educadora de museus Cinta Mata Ballesté, llicenciada en Història de l'Art i premi extraordinari de final de carrera per la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, impartir un curs d'introducció a l'art contemporani dirigit als docents, que els permetés aproximar-se a aquest camp que a vegades no és tractat a les aules per desconexió o per por de no saber com treballar-ho amb l'alumnat.

La formació de la professora Cinta Mata, juntament amb la seva tasca educativa a la universitat i l'experiència adquirida durant la seva etapa d'educadora del Museu d'Història de Cambrils i al Caixaforum de Tarragona, van proporcionar-li uns coneixements en educació artística que va transmetre durant la formació del curs sota el títol A la Recerca del Potencial Pedagògic de l'Art.



Aquest curs, que va gaudir de cinc edicions entre els anys 2016 i 2020, va tenir com a objectius:

- Aproximar l'art contemporani mostrant diverses pautes i procediments per aplicar metodologies creatives a l'aula.
- Conèixer la transversalitat i interdisciplinarietat que ofereix l'art contemporani.
- Explorar el potencial pedagògic de l'art i aprendre del llenguatge artístic des d'una experiència lúdica i reflexiva.

- Endinsar l'alumnat en les principals manifestacions de les arts visuals i propostes artístiques del segle XX, per assolir una visió panoràmica de l'art contemporani, amb algunes referències a l'art del seu entorn més proper.

El resultat va ser el binomi teoria i pràctica en el mateix espai expositiu, on es van dur a terme les sessions. Es va treballar presencialment amb les obres exposades al Museu, per comprendre, desxifrar i descobrir, a través del diàleg, l'exercici crític i reflexiu del llenguatge de l'art. És a dir, entendre l'art més enllà de les tècniques per comprendre'l com una forma més de coneixement i pensament.

Silencis. Una formació especial amb motiu dels 30 anys del MAMT Pedagògic

Pel que fa a l'oferta de cursos de formació en matèria d'educació artística dedicada als docents, es va programar com a novetat per celebrar els 30 anys del MAMT Pedagògic el curs Silencis, sota la direcció i conceptualització d'Ester Rovira, dissenyadora industrial i directora de Dadà Barcelona, empresa cultural dedicada al disseny i comissariat de projectes artístics per a infants i adolescents. Aquest curs va comptar amb la coordinació de Gemma Prat, productora i llicenciada en Comunicació Audiovisual a la UPF i actualment dedicada a la creació de con-





tinguts per al món educatiu, museístic i editorial.

La formació Silencis es basava en la idea imperiosa de la necessitat del silenci en el moment que ens tocava viure, com la voluntat de deixar una empremta útil en llegir el silenci dels altres o dels espais i poder interpretar-los, comunicar-nos sense necessitat de parlar o crear

silenci a través de la presència. Les formacions de Silencis eren incloses en el projecte com a complement fonamental per poder implantar-lo a l'escola i obrien un ventall de possibilitats socialment a altres col·lectius. En paraules de la seva directora, "Silencis vol establir vincles entre diferents disciplines i gaudir del silenci en cada una aporta claredat, calma i benestar. Amb aquest projecte ens agradaria posar una mica de llum, sentir que hi ha una altra possibilitat, oferir un nou horitzó: volem ensenyar tothom a parar! Trobar camins alternatius al soroll i a la velocitat —de la societat— que evita la reflexió en favor d'una evasió constant".

El curs es va estructurar en quatre sessions:

MOVIMENT / PRESÈNCIA / SONORITAT / ALTERITAT. Cadascuna estava conduïda per una professional que acompanyava el grup tractant la disciplina en concret.

Així, per a la primera sessió es treballà el concepte del moviment, sota el mestratge d'Anna Macau, ballarina, coreògrafa, gestora cultural i professora. Graduada en Dansa Contemporània a l'Institut del Teatre, amb un interès artístic multidisciplinari, compagina la seva vocació per la dansa amb la il·lustració i les arts plàstiques. Compta amb una àmplia trajectòria com a coreògrafa en el món audiovisual i actualment dirigeix la companyia Silver Drops Dansa, que busca ser un punt de trobada entre el món de la dansa i el de l'educació.



La segona sessió va estar dedicada a treballar el concepte de la presencialitat, amb l'actriu Clara Manyós, directora dels muntatges teatrals *Frank*, Teatre Lliure (2021); *Kentucky ha muerto*, Festival GREC (2021), o *Epicentre Pioneres*, TNC (2021), tots espectacles fets a partir de processos de creació.

La tercera sessió, dedicada a la sonoritat, va estar conduïda per Ilaria Sartori, docent, investigadora, divulgadora, creadora especialment interessada pels enfocaments transdisciplinaris envers els sons, els silencis i l'escolta. Doctora en Història i Anàlisi de les Cultures Musicals, s'especialitzà —entre d'altres— en estudis sonors i sensorials. Combina la docència i la recerca amb projectes d'educació a l'escolta i altres activitats culturals, científiques, acadèmiques i artístiques.

La darrera sessió del curs Silencis va tenir un enfocament per treballar l'alteritat sota el mestratge de Claudia Vallsells, amb formació com a pintora mural

a l'escola Van der Kelen et Logelain de Brussel·les (1992), per evolucionar com a colorista i finalment com a artista. Compagina la seva tasca d'artista amb la de colorista en àmbits de l'arquitectura i el disseny. Ha exposat a Barcelona, Anvers i Tòquio. Ha col·laborat amb projectes cromàtics amb Ricardo Bofill o Marc Morro (A00) i ha participat dues vegades en el Dadà d'Estiu impartint *workshops* per a nens i nenes. Actualment Alzueta Gallery de Barcelona la representa a escala nacional i internacional.



Donant recursos per a l'autonomia del públic

Al MAMT Pedagògic una de les grans preocupacions que tenim és poder atendre tots els públics, però la manca de temps i el volum de grups que ens volen visitar ens impedeixen atendre aquesta demanda. És per això que treballem per dotar el públic d'eines que permetin visitar el MAMT d'una manera autònoma, amb continguts entenedors i que s'adaptin a les seves necessitats.

MAMT QR

En aquesta línia, l'any 2016 es posa a disposició del públic un sistema de codis QR en quatre idiomes (català, castellà, anglès i francès) que permet a l'usuari aprofundir en els continguts de les obres del MAMT i dels espais en els quals es distribueix. Aquesta eina s'adapta al ritme de l'usuari, ja que és ell qui decideix quanta informació cal consumir i quant de temps cal dedicar-hi.

Els codis QR es distribueixen en cartel·les que contextualitzen els espais i també són col·locats en les cartel·les d'una sèrie d'obres seleccionades.

El MAMT Pedagògic va elaborar els codis QR fent una anàlisi de les obres i adaptant el llenguatge perquè fos tan entenedor com fos possible per a tots els públics, i alhora utilitzava aquest recurs per ampliar la informació sobre les obres



i enriquir l'experiència de l'usuari d'aprendre al Museu pel seu compte.

“Guia per un dia”

L'any 2018 el MAMT Pedagògic elabora una eina pedagògica adreçada als grups de l'últim cicle d'educació primària, educació secundària i batxillerat que visiten el museu sense la mediació de les educadores del MAMT Pedagògic.

La *“Guia per un dia”* dona l'oportunitat de conèixer el MAMT i les seves col·leccions adaptant-se al ritme i a les peculiaritats de cada grup, i alhora atorga un rol actiu a cadascun dels seus membres, dins d'un procés d'aprenentatge lúdic i participatiu.

La informació és presentada en forma de fitxes individuals i completa el recorregut del Museu, destacant algunes obres de la col·lecció i els espais en els quals s'organitza.

Cada alumne del grup adopta un rol actiu durant la visita, ja que de manera individual cadascú és l'encarregat de llegir o transmetre la informació que es troba en una de les fitxes.

Aquesta eina, presentada en català, castellà, anglès i francès, ha estat molt útil per a grups que ens visiten de forma autònoma tant de la província de Tarragona com de la resta de Catalunya, d'altres indrets de l'Estat espanyol i de països europeus.



El MAMT més familiar

El públic familiar és un dels col·lectius amb els quals es genera més complicitat des del MAMT Pedagògic. Les visites que els alumnes realitzen amb el seu centre

educatiu generen un vincle que els motiva a tornar al Museu per visitar-lo amb les seves famílies i mostrar-los allò que ells han descobert.

Des de l'any 2006, el MAMT Pedagògic ofereix activitats autònomes perquè les famílies puguin realitzar una visita pel seu compte, acompanyats del quaderns "Coneguem el MAMT", que, amb activitats divertides i didàctiques, ajuden els infants i les famílies a conèixer diferents obres o tècniques artístiques.



Un altre pas en les activitats que el MAMT ofereix per al públic familiar són les activitats programades que s'ofereixen des de l'any 2009 durant la Nit dels Museus i que es realitzen a l'espai del MAMT Pedagògic.

Aquestes activitats sempre han estat relacionades amb una obra destacada del Museu i algunes vegades s'han realitzat amb la col·laboració d'algun artista com Àlvar Calvet, Enric Llevat o la fotògrafa Mon Casas.



Dins de les activitats familiars, un salt qualitatiu es va produir l'any 2018 quan l'empresa Auriga Serveis Culturals, amb una de les seves responsables, Anna Catà, va dissenyar un programa familiar basat en les obres del MAMT que giraria al voltant de diferents temàtiques com les empremtes, els sons, les mirades, la fragilitat, els colors o els amagatalls. Aquestes activitats exploraven la col·lecció del Museu i anaven acompanyades d'un taller específic per a cada activitat, i permetien al públic familiar veure

la col·lecció del Museu des d'una nova òptica.

Cada activitat tenia una duració d'una hora i van estar realitzant-se de forma periòdica els caps de setmana fins l'any 2021.



El MAMT Pedagògic també ha programat altres activitats especials per al públic familiar com "Mirant endins", l'any 2008 dissenyada i conduïda pel director, actor, professor teatral i editor Joan Rionné, que proposava una mirada interior a la poètica del pintor Joan Miró a través d'una calaixera on es guardaven els seus records.

L'any 2020 es va dur a terme l'activitat "Contes entre art" és amb la col·laboració del *Col·lectiu Entret(r)es i Genovesa, Narratives Teatral*s, que va endinsar tots els assistents en un món ple de contes i històries fabuloses, envoltats d'obres d'art.



Es van dur a terme 4 sessions: *Contes i poemes*, a càrrec de Genovesa, Narratives Teatral; *La fàbrica dels somnis*, a càrrec d'Imma Pujol, del Col·lectiu Entret@es; *Si pares bé l'orella... escoltaràs un quadre*, a càrrec de Rat Cebrián, del Col·lectiu Ent@r(es), i *Contes per despertar les escultures*, a càrrec de Karne González, del Col·lectiu Entret(r)es.

La pandèmia de la covid-19 i el salt digital

Hem de fer un parèntesi obligat en la singladura del quefer del MAMT Pedagògic, i per extensió en tots els àmbits ar-

tístics i culturals d'arreu del món. El curs 2020-21, i degut a la situació provocada per la pandèmia de la covid-19, l'activitat del dia a dia es va veure interrompuda de manera sobtada i obligada i vam haver de reestructurar la programació.

El tancament del Museu durant tres mesos ens van fer replantejar la relació amb les escoles i els públics, la forma d'interrelacionar-nos, que comportà un canvi important en la modificació de l'espai físic del mateix Museu per tal d'aplicar la normativa vigent sobre les mesures d'higiene i prevenció.

L'adaptació es va fer de manera pauta-da, es va contactar amb les escoles amb reunions en línia i per mitjà del correu electrònic per informar en tot moment de la nova situació i de com es podria reconduir l'activitat pedagògica.

Amb la voluntat de continuar contactant amb la diversitat dels públics, el Museu es va unir a la iniciativa #RepteArtaCasa, el repte viral més estès



durant la quarantena provocada per la pandèmia de la covid-19, una proposta iniciada pel Getty Museum i a la qual es van afegir molts centres museístics d'arreu del món. El MAMT va rebre una gran participació i va compartir al seu web i a les xarxes socials les fotografies dels participants recreant diverses obres de la col·lecció del Museu, imitant la representació i aplicant amb imaginació objectes quotidians de casa que tothom tenia a l'abast. Una proposta que va ser molt ben acollida i amb una resposta de gran creativitat.



Durant aquest període de confinament es va fer una ferma aposta per la digitalització dels continguts perquè poguessin entrar a les aules. Es presentà el *MAMT Pedagògic Take Away*, que consta d'un seguit de recursos educatius i activitats inspirades en les que ja formen part del nostre catàleg però adaptades per poder ser treballades a l'aula. Algunes són dirigides a un nivell educatiu concret però d'altres poden ser adaptades al grup classe. D'aquesta manera es poden treballar tant temàtiques com tècniques concretes, com el collage, l'escultura, el paisatge, i emportar-se un trosset del MAMT, en format virtual, a l'aula.

Per a tots els públics es va encarregar la realització de l'*escape room* virtual *L'enigma del portal o com tornar cap a casa*, a l'empresa Auriga Serveis Cultu-



als per endinsar els participants a l'espai i la col·lecció del MAMT mitjançant pistes i enigmes que havien d'anar resolent des del seu dispositiu electrònic. Trobareu aquesta activitat al nostre web: www.dipta.cat/mamtpedagogic/escape-room-virtual.

Durant aquest període de restriccions presencials, també ens vam veure amb l'obligació de fer l'edició de la XVII Jornada de Pedagogia d'Art i Museus: "InterArts. Moviment, corporeïtat i so en la pedagogia de l'Art" amb format digital i en *streaming*.

La temàtica que s'abordà va ser sobre el treball interdisciplinari en la creació artística contemporània. Es van explorar les possibilitats del diàleg entre les arts i es van compartir experiències que posaven en sinèrgia la música, el moviment, l'acció corporeïtzada i les arts visuals.

Podeu visualitzar la jornada en aquest enllaç: www.dipta.cat/mamtpedagogic/xvii-jornada-de-pedagogia-de-lart-i-museus.

Amb tot i això, es va avançar a configurar el programa d'activitats per commemorar els 30 anys del MAMT Pedagògic, previst per al curs acadèmic 2021-22, amb la incertesa de si es podria realitzar de manera presencial. Finalment, vam veure fet realitat un desig de feia molt de temps com era convidar el professor i psicopedagog Francesco Tonucci a Tarragona perquè donés el tret de sortida amb una conferència inaugural dins de



la programació dels 30 anys del MAMT Pedagògic.

En aquesta mateixa edició, hem volgut transcriure la seva brillant ponència que sota el títol "Museu i escola, un diàleg possible?" impartí davant d'un nombrós públic a l'Auditori de la Diputació de Tarragona, el 16 d'octubre del 2021. Durant els dies de la seva visita a la ciutat, vam tenir la sort de compartir moltes estones de converses i sobretot





el plaer d'escoltar-lo
i d'aprendre
del seu bagatge.

El MAMT fora del MAMT

Al llarg d'aquests trenta anys d'activitat, han sigut moltes les ocasions en les quals el MAMT Pedagògic ha sigut objecte d'estudi per part d'altres professionals i col·legues de museus. Aquesta col·laboració en les diferents trobades ens ha permès treballar amb les professionals dels Departaments d'Educació i Acció Cultural (DEAC) dels museus per tal de copsar l'atenció i la reflexió en els temes d'actualitat referits a l'àmbit de l'educació. D'altra banda, el MAMT Pedagògic és un actiu referent en seminaris dedicats a la formació continuada dels docents. Ha estat convidat a impartir cursos i a participar en jornades en matèria d'educació i museus. L'any 2016 va formar part com a membre del comitè organitzador de les *19es Jornades DEAC. Conjugar, Participar*, organitzades pel Museu Marítim de Barcelona, els dies 25, 26 i 27 de maig.

El mateix any vàrem participar i vam ser cas d'estudi dins del Proyecto I+D+I de Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles (ECPE-ME) titulat "Acción educativa en museos: su calidad desde la evaluación cualitativa" coordinat per Roser Calaf Masachs i Miguel Ángel Suárez Suárez, de la Uni-

versitat d'Oviedo, amb el propòsit final de definir un perfil de bones pràctiques educatives en l'àmbit dels museus. El mètode consistia en el disseny d'una avaluació realitzada a partir de l'observació, basat en un estudi de casos utilitzant com a referència els programes educatius que desenvolupen tretze museus de l'Estat espanyol. La informació obtinguda va estar recollida per diversos procediments: diaris de camp, registres d'observació, entrevistes i grups de discussió. L'anàlisi de la informació es va fer mitjançant l'anàlisi descriptiva, una anàlisi transversal-comparativa i una metaavaluació realitzada per l'equip participant.

Des del 2013, el MAMT Pedagògic és part activa de la programació del Diploma d'Especialització en Educació Artística i Gestió de Museus, organitzat per l'Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València i sota la direcció de Ricard Huerta, catedràtic del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat de València. Aquest curs té com a objectiu preparar adequadament els futurs professionals dels departaments didàctics dels museus i actualitzar els coneixements de les persones que ja treballen en aquesta àrea desenvolupant estratègies adaptades, i generar noves actituds i valors educatius encaminats a formar professionals versàtils en el camp de la cultura.



La metodología

La metodologia que s'emptra en les activitats realitzades al Museu s'estructura d'una manera determinada: es comença fent un apropament al grup per conèixer com són els alumnes, quines són les seves inquietuds i els seus interessos. Aquest primer contacte és molt important per al desenvolupament i funcionament posterior de l'activitat. Seguidament, i davant de les obres, es formulen preguntes inicials concretes i elementals, molt obertes i de caràcter explicatiu que animen a la participació. Es continua amb preguntes fonamentades que indueixen el participant a ampliar el seu raonament enfront de la resposta.

Alguns aspectes més específics per centrar l'atenció es provoquen amb preguntes focalitzadores, que aporten multitud d'enfocaments sobre l'obra del

museu, amb moltes mirades possibles. I, finalment, es plantegen preguntes d'hipòtesis, que ens proporcionen noves interpretacions davant l'objecte artístic (Macaya, Suárez, 2008).

Amb aquesta estratègia en la formulació de preguntes, l'activitat es desenvolupa en tres fases:

- Primera fase: observació i contacte directe amb els objectes.
- Segona fase: associació, relació de l'objecte amb altres idees o realitats diferents.
- Tercera fase: expressivitat i creació de l'alumne. És la part experimental o taller didàctic, on es manipulen els materials, s'aprenen i s'apliquen diferents tècniques artístiques, per fomentar la creativitat de l'alumnat.

Des de la posició com a educadores, analitzem la nostra tasca diària a través d'un qüestionari d'avaluació que oferim als docents en finalitzar cada activitat, així com un exercici d'autoavaluació per revisar la nostra pràctica, partint de la base que disposem d'un cert grau d'autonomia per emprendre les activitats educatives, fet que ens permet aconseguir els objectius de la programació pedagògica.

Hem de destacar que facilitem la utilització d'un espai per a la participació i l'entesa del grup, tractem cada individu d'igual a igual i possibilitem el diàleg a partir dels objectes del Museu. "Entenem l'educador com un facilitador, un investigador, un intel·lectual crític, la funció del





qual és posar en pràctica un aprenentatge cooperatiu i estratègic” (Kivatinetz i López, 2006: 13).

Conclusió

Després de més de 30 anys de pràctica educativa al MAMT, podem afirmar que volem que el Museu, més que ser un espai sotmès a unes directrius, normatives i formes estanques, trenqui els límits de les institucions (centres educatius -

museu), i esdevingui un espai de coneixement i experimentació obert a tots els públics.

Gràcies a la pedagogia de l'art podem superar la dimensió del Museu i crear nexes amb altres àmbits, matèries i conceptes de l'aprenentatge en els àmbits formal, informal i no formal, per nodrir els nostres usuaris i alhora nodrir-nos dels seus coneixements, experiències, emocions, sensacions i també, i molt important, de les seves aportacions.



Perquè els nostres públics tenen molt a dir, per això és molt important escoltar-los i ser capaços d'adaptar-nos a les seves necessitats o inquietuds oferint experiències que enriqueixin i que reforcin el sentit de pertinença. Volem que els infants i, en definitiva, tots els visitants s'apropriïn del Museu, se'l facin seu i tornin amb les seves famílies i comparteixin amb elles allò que han après, allò que han gaudit i els ha emocionat del Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona.

Bibliografia

- AADD (2006). *Bronze nu. Julio Antonio: una vida d'escultor*. Col·lecció Guies Temàtiques de la Medusa Art, núm. 3. *Diputació de Tarragona*, p. 43-76.
- Calaf Masachs, Roser; San Fabián Maroto, José Luis; Gutiérrez Berciano, Sé (2016). "Evaluación de programas educativos en museos: una nueva perspectiva". *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69 (1). Asociación Española de Pedagogía.

- Calaf Masachs, Roser (2015). *Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa*. Oviedo: Ediciones Trea.
- De Certeau, M. (1990). "De las prácticas cotidianas de oposición", a: Blanco, B.; Carrillo, J.; Claramonte, J.; Expósito, M. (2001). *Modos de hacer*. Salamanca: Universidad de Salamanca, p. 391-426.
- Hernández, F. (1994). *Manual de Museología*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Ediciones Trea.
- Juanola, R.; Colomer, A. (2005) "Museos y educadores. Perspectivas y retos de futuro", a: Huerta, R.; Calle, R. (eds.). *La mirada inquieta, educación artística y museos*. València: Universidad de Valencia, p. 21-39.
- Kivatinetz, M.; López, E. (2006). "Mirada crítica sobre la formació dels educadors de museus. Zona Pública, 4. Associació de Museòlegs de Catalunya, <AMC.museologia.org>.
- Macaya, Albert; Suárez, Marisa (2007). "Arte, museo y territorio", a: Calaf, R.; Fontal, O.; Valle, R. (coords.). *Museos de Arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Ediciones Trea, p. 205-217.
- Macaya, Albert; Suárez, Marisa (2008). "Preguntas mediadoras para la comprensión del arte. Intersecciones entre museo y aula en el MAMT", a: Huerta, R.; Calle, R. (eds). *Mentes sensibles. Investigar en educación y museos*. València: Universidad de Valencia.
- Padró, Carla (2003). "La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto en intercambio", a: Lorente, J. P. (dir.). *Museología crítica y arte contemporáneo*. Saragossa: Prensas Universitarias de Zaragoza, p. 51-70.
- Pastor, Immaculada (2004). *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Enllaços:*
<https://www.dipta.cat/mamtpedagogic/que-oferim/escoles-i-centres/tapis>
<https://www.ccma.cat/tv3/art-endins/esfinx-roscoff/fitxa/113947/>
<https://www.dipta.cat/mamtpedagogic/escape-room-virtual>
<https://www.dipta.cat/mamtpedagogic>
<https://www.dipta.cat/mamtpedagogic/xvii-jornada-de-pedagogia-de-lart-i-museus>
https://www.youtube.com/watch?v=IG7_WbMk35s&t=40s
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BOR-DON/article/view/42686/33052>
<https://doi.org/10.13042/Bor-don.2016.42686>
<http://museusiaccessibilitat.blogspot.com/2014/04/el-pla-estrategic-2010-2014-del-museu.html>



FRATO'15

Una infància en present. Francesco Tonucci i la recepció de la pedagogia italiana a Catalunya

Albert Macaya

Professor de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica de la Universitat Rovira i Virgili

L'educació a Itàlia i Catalunya, camins compartits

La pedagogia italiana de la segona meitat del segle XX va propiciar una autèntica revolució en l'ideari educatiu pel que fa a la creativitat, l'originalitat, la ruptura i la cerca d'un nou paradigma estètic, intel·lectual i experiencial. Un ideari que impregna tots els elements de la cultura pedagògica, l'educació i les didàctiques. Parlem de propostes pedagògiques que van adoptar molts centres escolars i que van representar, tant per a nens i nenes com per als mestres, un gir fonamental cap a la imaginació, la creació, la participació i la democràcia.

Òbviament, el teló de fons ens el porcionen grans noms de la pedagogia italiana que poden estar en la ment de tots, com Maria Montessori o les germanes Agazzi. Perquè és a la Itàlia de postguerra on pren forma una sèrie de moviments de renovació pedagògica que exerciran una enorme influència a escala internacional. Aquesta influència es deixarà sentir de manera molt particular al nostre país. Catalunya viu, als anys finals del franquisme i durant la transició a la

democràcia, un període d'efervescència social, cultural i política. En el camp de l'educació, aquesta efervescència es manifesta, entre altres coses, en un desig de reconnectar amb l'educació republicana i els seus precedents històrics i en una enorme avidesa d'informació de les experiències educatives que s'estan produint arreu d'Europa. I és precisament d'Itàlia d'on venen alguns dels aires de renovació més suggeridors.

Tort i Pujol (2014) proposen algunes raons de l'enorme popularitat de què van gaudir a Catalunya les propostes educatives provinents d'Itàlia des dels anys seixanta i setanta del segle passat. A les característiques de la cultura mediterrània comunes als dos territoris, s'hi afegeixen condicionants històrics: Itàlia surt del feixisme de manera traumàtica amb la Segona Guerra Mundial, mentre que a Catalunya s'albira als setanta el final de la dictadura franquista. En tots dos territoris es viuen anys d'ebullició política i social. Els moviments d'esquerra, en particular el PCI a Itàlia i el PSUC a Catalunya, són en aquell moment quelcom més que formacions polítiques. Aglutinen sensibilitats i preocupacions diverses i

tenen una incidència social molt notable, ja que esdevenen el motor de no pocs debats socials i culturals. I, finalment, el paper de l'Església catòlica, sobretot pel que fa als seus sectors més progressistes o allunyats de la jerarquia, en àmbits com l'educació o l'escoltisme, podria ser també un factor comú a Itàlia i Catalunya. Rememorant la influència de l'educació italiana al nostre país entre els seixanta i els vuitanta, Sala (2019) destaca les especials característiques del moment històric a tot Europa, que té com a epítom el Maig del 68.

Després de la Segona Guerra Mundial, es concentra al voltant de la ciutat de Fano un influent nucli de docents i pedagogs conegut com a Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). Inicialment, l'MCE es va anomenar Cooperativa della Tipografia a la Scuola (CTS). D'aquest primer nucli en formaven part Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini i Raffaele Laporta. L'MCE va ser un vector de penetració de les idees de Celestin Freinet a Itàlia, sobretot a partir del 1950, quan és objecte d'interès per a un grup de docents a Fano, entre els quals es troba Tamagnini. Ben aviat el moviment va comptar amb diversos nuclis, que debatien les experiències portades a terme en diferents territoris. Aquests debats es recollien en un butlletí mensual titulat *Cooperazione Educativa*, que va ser l'embrió del que, a partir del 1957, es convertiria en la revista editada per Nuova Italia. En un congrés

celebrat el 1956 a Fano, s'oficialitza el nom de Movimento di Cooperazione Educativa i se'n redacten els estatuts.

Van formar part o van ser propers a l'MCE referents de la pedagogia italiana contemporània com Mario Lodi, Bruno Ciari, Franco Frabboni, Andrea Canevaro, Anna Paola Corradi, Gianni Rodari i el mateix Francesco Tonucci.

El moviment coincideix en el temps, a més, amb el corrent de renovació educativa de les escoles de Reggio Emilia liderat per Loris Malaguzzi. L'any 1963 el Comune di Reggio Emilia decideix obrir una xarxa de jardins d'infància per a nens i nenes de 0 a 6 anys. Com sabem, aquesta xarxa esdevé el primer pas d'un moviment molt més ampli. No només es van crear escoles amb una filosofia similar, sinó que es van propiciar debats d'àmbit regional i nacional sobre l'educació i la cura en edats primerenques. Bona part d'aquests debats es recolliren, a partir del 1976, a la revista *Zerosei*, que dirigia Malaguzzi. Durant el transcurs dels anys, el moviment pren tanta força que, per a molts, Reggio Emilia esdevé sinònim de qualitat i renovació en educació infantil. L'ideari de les anomenades *escoles reggiane* és prou conegut: destacarem alguns aspectes com la singularitat de cada nen i cada nena, la importància de les experiències viscudes com a motor d'aprenentatge, la pluralitat de llenguatges que els nens i nenes tenen a l'abast, la pedagogia de l'escolta, l'ambient com



Francesco Tonucci i Gianni Rodari a Cadaquès.



a “tercer educador”. L'interès internacional per l'experiència educativa de Reggio comporta la creació de la Fundació Reggio Children l'any 1994, que du a terme una destacada labor de formació, recerca i publicacions.

El panorama de renovació que representen l'MCE i les escoles reggianes contrasta amb el que passava aleshores a l'Estat espanyol. Sánchez i Lobina (2014) apunten dos vectors d'entrada de la renovació pedagògica procedent d'Itàlia: el col·lectiu Acción Educativa, actiu a Madrid des del 1975, i, a Catalunya, el moviment Rosa Sensat. La rellevància del moviment Rosa Sensat en l'educació del nostre país ha estat fonamental. L'any 1965, un grup de mestres liderats per Marta Mata i Angeleta Ferrer dona forma a l'Escola de Mestres Rosa Sensat. Tot plegat s'inicia amb reunions semiclandestines en les quals participen destacats impulsors del moviment pedagògic republicà, com ara Pau Vila, Alexandre Galí, Artur Martorell o la mateixa Angeleta Ferrer. Un moment que cal destacar és l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat del 1975, on es gesta la declaració “Per una nova escola pública”. Aquesta declaració es pot considerar el tret de sortida de moviments de referència en l'educació catalana moderna i contemporània, com ara el Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana (CEPEPC, 1978) o els Moviments de Renovació Pedagògica (1983). En tot aquest procés és destacable la presència de re-

ferents italians. És coneguda la influència de l'escola reggiana: Balaguer (2001) va subratllar la influència sostinguda de Malaguzzi i les escoles de Reggio Emilia des del 1974, a Barcelona a través de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat primer i de l'Escola Municipal d'Expressió després, tot i que, amb el pas dels anys, acabaria admetent que les expectatives desvelades entre les mestres més innovadores per la recepció catalana de l'escola reggiana es veurien en part decebudes per la mateixa inèrcia del sistema educatiu. En qualsevol cas, la presència de l'exposició “L'occio salta il muro”, l'any 1984, amb diverses visites de Malaguzzi al nostre país, esdevé una via de difusió dels postulats reggians entre nosaltres. L'exposició recala a Barcelona i, més tard, a Mallorca i Madrid. Un dels textos que acompanyen l'exposició, *I giochi meravigliosi*, és de Francesco Tonucci. Els materials de l'exposició, amb el text de Tonucci i algunes aportacions posteriors, es reuneixen el 1997 en la publicació *I cento linguaggi dei bambini*.

Tort i Pujol (2014) han apuntat tres vies de difusió de la pedagogia italiana a Catalunya als anys setanta i vuitanta: les escoles d'estiu, els materials de les editorials catalanes i les publicacions periòdiques. Les escoles d'estiu es poden entendre en el context de la preocupació per recuperar els referents de tradició educativa de Catalunya d'abans del franquisme. Els anys de la II República van

ser temps de renovació pedagògica en la línia dels principis de l'escola activa, renovació que té les arrels a les dècades anteriors. La primera escola d'estiu s'havia celebrat a Barcelona el 1914, en la línia de les *summer schools* americanes de l'inici del segle XX, a les quals havien assistit diferents educadors catalans en estades de formació. Les escoles d'estiu van conèixer diverses edicions fins al 1939, en què la dictadura franquista esborra aquesta mena d'iniciatives.

La primera escola d'estiu de postguerra se celebra el 1966, organitzada pel moviment Rosa Sensat, i es constitueix en una sòlida iniciativa que es manté en actiu fins avui. S'hi afegeixen altres escoles d'estiu organitzades per col·legis professionals i moviments de renovació pedagògica del territori. Entre els anys 1970 i 1979 hi ha un notable augment de matriculacions a les escoles d'estiu, que ens parla de la seva creixent popularitat, en un context d'efervescència i de militància entre el col·lectiu de mestres. Els representants de la renovació pedagògica italiana comencen a tenir una presència reiterada a les edicions de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat de Barcelona a partir del 1974 (Tort i Pujol, 2014). Visiten el nostre país en diverses ocasions Mario Lodi, Fiorenzo Alfieri, Mariano Dolci i Loris Malaguzzi. Més ocasionalment, recalen també a les escoles d'estiu Franco Passatore, Rita Perani i Gianni Rodari. Ja als vuitanta, sovintreja l'Escola d'Estiu

Francesco Tonucci, a més d'Emmanuela Cocever, Andrea Canevaro, Francesco de Bartolomeis, Benvenuto Chiesa, Carla Rinaldi i Franco Frabboni. Juanola (2021) ha destacat també la important influència que van exercir les formacions a càrrec de Tonucci a les comarques de Girona a la dècada dels vuitanta.

Les editorials que es van ocupar de temes pedagògics als anys seixanta, setanta i vuitanta són una altra de les vies de difusió dels referents italians. Cal



Francesco Tonucci, participant en l'Escola d'Estiu Rosa Sensat el 1984 (Foto: cortesia de l'Associació de Mestres Rosa Sensat).

destacar algunes editorials ja desaparegudes o integrades en altres projectes com Avance, Fontanella, Laia i Nova Terra. Laia va editar gairebé tota l'obra de Celestin Freinet, referent, com hem vist, de l'MCE Italià. Als catàlegs hi són ben presents, entre d'altres, Alfieri, Frabonni, Saraceno, Pettini i, molt especialment, Lodi i Tonucci.

Pel que fa a les revistes sobre educació, el seu origen se situa sovint en els Moviments de Renovació Pedagògica (MRP). Algunes revistes deganes que tenen l'origen en aquell moment inclouen *Cuadernos de Pedagogía*, *Colaboración*, *Guix*, *Reforma de la Escuela*, *Infancia y Aprendizaje*, *Perspectiva Escolar* i *Acción*

Educativa. Tres revistes editades a Barcelona des de mitjans dels setanta, *Cuadernos de Pedagogía*, *Guix* i *Perspectiva Escolar*, són les que ens aporten un major nombre d'articles i entrevistes, amb Loris Malaguzzi, Mario Lodi, Gianni Rodari o Francesco Tonucci. Altres autors italians que publiquen treballs en aquestes revistes són Fiorenzo Alfieri, Francesco de Bartolomeis, Franco Passatore, Benvenuto Chiesa, Lucio del Cornò, M. A. Manacorda, Lucio Lombardo, Emma Bernardi o Franco Tadini.

Dèiem que els vents renovadors d'Itàlia contrastaven amb la situació al nostre país. No obstant això, ja al principi dels setanta la sinistra escola franquista do-



Mario Lodi i Francesco Tonucci (2014).

nava tímids símptomes d'obertura, com ho denota la implantació de la Ley general de educación, a partir de l'any 1970, més coneguda com la Llei Villar, atès que se n'atribueix la paternitat al ministre d'Educació d'aleshores, José Luis Villar Palasí. Significativament, a la Llei Villar hi trobem assercions tan reveladores del moment de canvi com la voluntat de potenciar “experiencias significativas, subrayando la actividad práctica, la creación y la espontaneidad innovadoras” (MEC, 1987). Tota

la tasca duta a terme pels docents més compromesos i innovadors començava a ser imparabile i forçava finalment les costures de l'escola dels anys més foscos de la dictadura. La resta és història: a poc a poc, el que començà com a renovació pedagògica, llavor italiana inclosa, començà a formar part de la quotidianitat de les escoles. Valgui com a prova el fet que la majoria de centres del CEPEPC es va integrar al nou sistema d'escola pública catalana.



Francesco Tonucci amb Irene Balaguer, en una estada recent a Rosa Sensat. (Cortesia Associació de Mestres Rosa Sensat).

Aproximació a Francesco Tonucci: infant, escola, investigació

Francesco Tonucci neix a Fano. Cursa els estudis de l'Istituto Magistrale i es gradua el 1958 com a mestre. Amplia els estudis cap a la pedagogia i obté la seva llicenciatura el 1963 a la Università Cattolica de Milano. Ben aviat esdevé investigador de l'Istituto di Psicologia del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) de Roma. Per aquells anys, concretament el 1968, neix Frato, el seu *alter ego*. Frato dona sortida al vessant més creatiu de Tonucci, i se serveix del dibuix com a eina per expressar les seves idees sobre la infància, les escoles i l'educació. Frato neix amb el propòsit declarat de "mirar el món amb ulls de nen". Més enllà de l'aparent ingenuïtat d'aquesta afirmació, hi endevinem una ferma voluntat de donar veu als nens i nenes, en coherència amb la preocupació sostinguda de Tonucci per la participació activa dels infants en tot allò que els concerneix.

Es fa difícil sintetitzar l'ideari pedagògic de Tonucci en unes poques línies, i encara és més difícil fer-ho sense incórrer en llocs comuns. Es pot considerar Tonucci un dels precursors del que s'ha anomenat *pedagogia de l'escolta* (Rinaldi, 2001). Escoltar els nens i nenes vol dir també confiar-hi, creure en les seves capacitats, donar-los espai per indagar i formular preguntes. Com s'ha dit tan sovint, aquesta idea contrasta amb l'escola

tradicional en què el mestre monopolitza el discurs i els nens han, literalment, de callar i escoltar. Els docents han de potenciar les particularitats, potencialitats, aptituds, de cada nen i nena, que necessàriament són diversos. Podem vincular aquesta pedagogia de l'escolta amb una altra preocupació que travessa bona part de l'obra de Tonucci: pensar en els nens i nenes com a persones en present, no sols com a futurs adults. "Et serà útil quan siguis gran", "quan siguis gran ja ho entendràs", són frases que adrecem sovint als infants, oblidant que tenen identitat pròpia i són realitats en present, amb necessitats, interessos i inquietuds actuals. Pensar en els nens com a persones en present comporta defensar una manera d'entendre l'educació, i la vida, dialogada, crítica, creativa, que ens configura com a individus que saben veure possibilitats on altres només veuen dificultats. La idea dels infants com a realitat en present ha propiciat un canvi de mirada, en especial a l'educació infantil, i la retrobem en nombrosos pedagogs, com en el cas de Van Manen (2004), que ens exhorta a fer el possible per comprendre què significa ser al món com a nen. Els nens, ens diu, tenen el do d'experimentar el que és possible; experimenten la vida com una possibilitat. Intuïm també la influència de Tonucci en Vecchi (2013), quan anima les mestres d'educació infantil a confiar en les intel·ligències que tenen davant, a no donar totes les respos-

tes a l'avançada avortant la descoberta, l'experimentació. Si els infants senten el nostre suport, els creix la confiança i el coratge d'explorar el món i d'expressar-se de maneres noves.

Aquesta concepció de nens i nenes com a realitats en present dotades de capacitats per potenciar la trobem desenvolupada en un treball de referència de l'autor italià en què relata l'experiència compartida amb un grapat de col·laboradors a l'escola infantil del barri de Corea, a Livorno (Tonucci, 2006). Amb un deix crític no exempt d'amargor, hi llegim:

[el nen, la nena] és una persona de tres anys que, independentment d'eventuals

dificultats o problemes, porta a l'escola un món seu, fet de si mateix, de la seva família, la seva casa, de les cases que l'envolten, del barri, tal com l'ha pogut conèixer. [...] El nen que a tres anys es presenta a la porta de l'escola és un nen que sap, com dèiem, però que ha començat a destruir la confiança en les seves capacitats, que comença a confondre les seves necessitats reals amb els seus interessos manifestos sense saber, òbviament, que aquests darrers li han estat induïts per l'ambient familiar i social (televisió, cartells) que l'envolta. És, en definitiva, un nen que té una història, derrotes que no coneix, deformacions que una pedagogia massa su-



Activitats de les escoles al MAMT Pedagògic.

perficial i incorrecta confon amb drets, necessitats, caràcter... (Tonucci, 2006: 78-79)

Si els nens i nenes són realitats en present, amb necessitats i inquietuds actuals, no és estrany que una idea força que travessa bona part de l'obra de Tonucci sigui la participació. L'escola s'ha d'obrir a la vida democràtica i a la diversitat. Els infants han de ser participants de la presa de decisions, fet que ha de propiciar una societat més deliberativa i compromesa. Com veurem en els paràgrafs que segueixen, en els textos del pedagog italià la importància de la participació es connecta directament amb el compromís cívic, en què una de les idees clau és la manera com els nens i nenes entenen i viuen la ciutat.

Tonucci i les arts

La producció artística més destacada d'un determinat període i els paradigmes estètics en què s'emmarca tenen sovint una clara repercussió en la manera com entenem l'educació artística. La publicació d'alguns dels textos més coneguts i difosos de Francesco Tonucci es produeix poc després de la popularització de l'informalisme pictòric i l'eclosió de l'anomenada *pintura matèrica*. Els materials i les seves qualitats intrínseques prenen un especial protagonisme a partir d'experiències com el grup Gutai, el Nouveau

Réalisme o l'Arte Povera. Fluxus i Joseph Beuys podrien completar l'escena. No cal dir que, en l'educació artística, els postulats espontaneistes de referents com Viktor Lowenfeld o Arno Stern assoleixen una enorme difusió en aquells mateixos anys. Stern recomana recloure la creació artística al Closlieu, un espai tancat on l'infant pinta espontàniament, lluny, suposadament, de qualsevol influència externa. "Només es tracta de jugar. De pintar, amb un pinzell, un traç en el paper. Això és tot", afirma Stern (1969), en el seu to lapidari tan característic, a manera de síntesi radical del seu quefer pedagògic. Lowenfeld, per la seva banda, es mostra també plenament confiat en la capacitat espontània de nens i nenes per a l'expressió, i afirma fins i tot que, si els nens es poguessin desenvolupar sense cap interferència del món exterior, no caldria proporcionar-los cap estímul per al seu treball creador. Tot nen, assegura, empraria els seus impulsos creadors, profundament arrelats, sense inhibició. L'expressió lliure a través de materials plàstics la defineix en aquests termes:

No hi ha expressió artística possible sense l'autoidentificació amb l'experiència expressada, així com amb el material artístic utilitzat amb aquesta finalitat. Aquest és un dels factors fonamentals de qualsevol expressió creadora. És la veritable expressió del jo. Els materials artístics estan controlats i manipulats

per un individu i el projecte complet és ell mateix. Això és vàlid tant per a un nen com per a un artista adult. És l'individu qui utilitza els materials artístics i la forma d'expressió d'acord amb les experiències personals pròpies. Com que aquestes experiències canvien amb el desenvolupament, l'autoidentificació inclou els canvis socials, intel·lectuals, emocionals i psicològics que operen en el nen. (Lowenfeld i Brittan, 1980: 28)

Podríem afirmar que tot aquest ideari troba un context més ampli d'aplicació en la manera com Tonucci entén l'esco-

la. La valoració de l'activitat espontània de nens i nenes és també una constant en l'obra de Tonucci. Però hi ha un matís important per fer: no considera l'activitat espontània un mer joc exploratori, és també una part d'un procés d'indagació. A *L'escola com a investigació* (Tonucci, 1979) ens recorda que l'infant és capaç de conèixer el seu ambient i que, en la mesura que se senti segur de si mateix, sabrà com encarar aquesta tasca. A més, expressa tot aquest coneixement a través dels seus llenguatges. Però l'escola interromp la investigació autònoma dels nens i nenes. Proposa, quinze anys després



Arno Stern al Closlieu (Wikimedia Commons).

(Tonucci, 1990), la contraposició entre escola transmissiva i escola constructiva. A la segona, atès que nens i nenes aporten a l'escola aquest bagatge d'experiències, coneixements i llenguatges, els infants investiguen i viuen experiències culturals primerenques. Aquesta idea dels nens i nenes com a investigadors espontanis es desenvolupa en un altre treball de referència, que porta el significatiu títol d'*Als tres anys s'investiga* (Tonucci, 2006). Els dibuixos de nens i nenes hi tenen un paper molt destacat, en el curs de les indagacions dels petits sobre temes com "com naixem", "els sorolls de la ciutat", "els oficis", "el barri". Els dibuixos vehiculen significats, sensacions, intuïcions, petits relats. Tonucci i els seus col·laboradors fan, en aquest treball, una parada especial en els tallers de pintura, fang, ceràmica i fusta. De la pintura, per contraposició amb el dibuix, en valoren especialment la possibilitat que ens dona de fer representacions més lliures, realitzades amb moviments més amplis; d'organitzar un gran espai que es pot recórrer amb instruments ràpids i espontanis, com pinzells grans. A les pintures realitzades en grup sobre grans superfícies de paper hi veuen una valuosa ocasió per a la maduració social i cognitiva: el treball és acordat pels participants, subdividit i coordinat en una tasca en què el conjunt dependrà de les aportacions de tots.

En un treball posterior dedicat expressament als materials (Tonucci, 1988), el

pedagog italià veu en el fang, el color i la fusta ocasions per potenciar el desenvolupament expressiu de nens i nenes, i posar fi al que qualifica de "destrossa de creativitat duta a terme per l'escola i els adults en general" (Tonucci, 1988: 17), que porta gairebé tots els infants a dir "no sé dibuixar", "no sé modelar", "no sé fer" al cap de pocs anys d'iniciar l'escola primària. Per contra,

en una escola fonamentada en les activitats, nascuda de la reevaluació i de la defensa dels llenguatges de l'infant, de la seva creativitat, de la seva capacitat per conèixer i per fer, els materials es veuen enaltits. De tenir una finalitat purament passiva, passen a ser l'objectiu principal de l'activitat escolar que s'articula en racons, tallers de pintura, fang, dramatització, fusteria, etc. [...]. En una escola que creu en les capacitats cognoscitives de l'infant, i que, per tant, compromet el grup en una activitat de recerca, el color, el fang, la fusta esdevenen instruments tant per elaborar com per dir els diversos aspectes del problema que s'afronta. (Tonucci, 1988:19)

Alerta, però, a banalitzar el joc expressiu amb els materials presentant-lo com un *laissez faire* sense propòsit. Tot recordant Bruno Ciari, quan ens diu que no hem de demanar als nens i nenes de fer el que vulguin, sinó estar sempre segurs



Francesco Tonucci a Fano (1995).

que tindran alguna cosa a dir, Tonucci conclou que és en aquest “tenir quelcom a dir” i “tenir algú a qui dir-ho” on els materials assumeixen la seva funció d’instruments d’expressió i comunicació. L’activitat per si mateixa, pintar per pintar, fer per fer, porta a la repetició d’estereotips i a la imitació sense suc ni bruc.

La Ciutat dels Infants: vida urbana, participació i democràcia

Al novembre del 1989, l’assemblea general de les Nacions Unides aprova la Convenció Internacional dels Drets de l’Infant. Diversos parlaments nacionals ratifiquen en els anys posteriors la Convenció, entre els quals el Parlament ita-



Francesco Tonucci al seu despatx.

dret de nens i nenes a jugar (article 31), el dret a un nivell de vida que en permeti el desenvolupament físic, mental i espiritual (article 27), o el dret dels infants a expressar lliurement la seva opinió sobre qualsevol qüestió que els concerneixi (article 12) i la subsegüent necessitat de ser escoltats pels responsables públics. Neix així un projecte d'educació ciutadana per als més joves que aviat esdevé un moviment internacional. L'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) constitueix el 1996 el grup de recerca La Ciutat dels Infants, amb la missió de coordinar les ciutats que se sumaven al projecte. A mesura que la iniciativa s'internacionalitza, es consolida el Laboratori Internacional La Ciutat dels Infants, compromès amb les activitats de recerca i la promoció del projecte davant les administracions de les ciutats. A més, s'ocupa de coordinar les xarxes locals que s'han anat constituint i de la formació de les persones interessades en el tema.

La tasca de La Ciutat dels Infants es pot sintetitzar en tres eixos: participació, autonomia i dret al joc.

La preocupació de Tonucci i els seus col·laboradors per la participació és un tema clau. Conflueix en aquest punt amb moltes altres veus que reclamen una educació per al compromís cívic. Pensem en alguns exemples prou coneguts, com els documents de la UNESCO que inclouen la crida a una ètica global de Morin (1999)

o la urgència d'una educació per viure i conviure enunciada per Delors (1996), o projectes de ressò internacional com Children are Citizens o Arts as Civic Commons, del Project Zero de Harvard. La participació dels nens i nenes en la vida cívica es pot emmarcar en el que Torres-Santomé (2010) ha anomenat *justícia curricular*, i que comprèn tot allò que

ateny les necessitats i urgències de tots els col·lectius socials; els ajuda a veure's, analitzar-se, comprendre's i jutjar-se com a persones ètiques, solidàries, col·laboratives i corresponsables d'un projecte més ampli d'intervenció sociopolítica destinada a construir un món més humà, just i democràtic. (Torres-Santomé, 2010: 11)

La implicació dels infants en la vida cívica que persegueix La Ciutat dels Infants es fonamenta en la convicció que els nens i nenes no són només els ciutadans del futur, sinó subjectes polítics del present. Ha de ser una implicació real, susceptible de traduir-se en accions concretes, integrades a l'"aquí i ara" i que condueixin compromisos reals com reformar un espai públic o intentar resoldre els problemes de la mobilitat de vianants d'una zona específica. La participació és, doncs, la via d'entrada a l'educació democràtica.

Pel que fa a l'autonomia, La Ciutat dels Infants fa seva la preocupació per l'espai urbà com un espai segur on els

nens i nenes poden transitar lliurement. Es proposa harmonitzar les necessitats de circulació i transport amb la mobilitat i l'autonomia dels més joves a l'espai públic. Alguns arguments esgrimits en favor de l'autonomia són que els nens i nenes que es desplacen sols a peu desenvolupen més coneixement de l'ambient, més capacitat d'orientació i més capacitat de sistematització dels coneixements (mapes conceptuals). Els nens i nenes que es desplacen sols a peu desenvolupen en major grau la sociabilitat i redueixen el risc de solitud i aïllament; adquireixen més sentit de responsabilitat i de seguretat perquè gaudeixen de la confiança dels que hi ha al seu voltant.

L'autonomia de moviment a la ciutat té també un lligam, a parer dels responsables de La Ciutat dels Infants, amb el gaudi compartit. Els nens i nenes que poden passar el seu temps lliure jugant de manera autònoma amb els seus amics i amigues —asseguren— desenvolupen més capacitat d'organització autònoma, més creativitat i més capacitat per pensar i realitzar projectes.

Finalment, el joc té també un paper destacat al projecte. Sobre la importància del joc, Tonucci i els seus col·laboradors ens recorden que per als infants el joc implica enfrontar-se sols a la complexitat del món: jugar vol dir construir-se cada vegada un trosset d'aquest món: un tros-



La Città dei Bambini. Consiglio Comunale Congiunto. Fano (Itàlia) (1992).

set que comporta un amic, alguns objectes, algunes regles, un espai, un temps, riscos que cal assumir. En un context de llibertat, perquè tot allò que no es pugui fer es pot inventar. Aquesta experiència es veurà potenciada pel plaer que li és inherent. En paraules de Tonucci,

el joc infantil, abans i fora de l'escola, significa "perdre el temps", perdre's en el temps, és a dir, aproximar-se al món en una relació emocionant, plena de misteri, risc, aventura. Això neix de la força motriu més poderosa que es coneix en l'home: el plaer. És per això que el nen pot fins i tot oblidar-se de menjar per jugar. Lliure i espontani, el joc del nen s'assembla a les experiències més grans i extraordinàries de l'adult, com ara la investigació científica, l'exploració, l'art, el misticisme; és a dir, les experiències en què es troba l'ésser humà davant la complexitat, quan torna a tenir l'oportunitat de deixar-se dur pel gran motor que és el plaer. (Tonucci, 2005: 4)

Una ciutat que possibiliti el joc, a parer dels components de La Ciutat dels Infants, ha de treballar en primer lloc en l'àmbit normatiu jurídic, per garantir el dret al joc; en segon lloc, ha de treballar en l'àmbit de la mobilitat, prioritzant els vianants i garantint espais de joc segurs, i, en tercer lloc, hi ha una tasca urbanística important per fer en el disseny dels espais urbans: no només amb la instal·

lació de parcs estereotipats, sinó amb espais interessants i suggeridors, que cadascú pot utilitzar segons les seves necessitats.

Coda final

La pedagogia i el debat educatiu en general, com succeeix en tants altres àmbits, viu canvis constants de paradigma, refutacions, moviments de pèndul cap a una orientació o altra. A l'esclat creatiu i innovador de la pedagogia italiana dels anys seixanta-vuitanta, l'han succeït, en l'escena internacional, altres paradigmes més orientats als resultats, a la quantificació basada en "proves objectives" i "tests estandarditzats" que, segons es diu, ens donen la mesura de la competència dels nostres estudiants. La creativitat, el pensament crític i la participació democràtica no sembla que estiguin exactament en el focus de la reorientació pragmàtica de prioritats que es produeix a les primeres dècades del nostre segle, principalment en l'àmbit anglosaxó. La No Child Left Behind Act (2002) americana i l'Schools White Paper britànic (2010) són fites prou conegudes. L'educació, es diu, ha de posar en primer pla els sabers que es pressuposen més rellevants per a la competitivitat. El White Paper es refereix de forma explícita a la necessitat d'eliminar del currículum els "coneixements no essencials". O, com ho va expressar de manera força més primària un responsa-



Francesco Tonucci al Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona amb motiu dels actes de celebració dels 30 anys del MAMTPedagògic. Octubre de 2021
Foto: Alfredo González.

ble polític espanyol, calen “más materias importantes y menos materias que distraen”. La preocupació per la competitivitat de les economies nacionals pressiona sovint els responsables de l'administració educativa cap a una política de resultats, que es tradueix en proves estandaritzades, revàlides, rànquings de centres (Torres-Santomé, 2017). Michael Gove va ser el ministre britànic que va impulsar el White Paper. Un aplicat deixeble seu va dur a terme a l'Estat espanyol un canvi de guió semblant, com ho palesa el preàmbul de l'esborrany de la reforma educativa que va impulsar, on trobem fragments tan explícits com aquest:

La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el

nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel educativo de los ciudadanos supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global. (MECD, 2012)

Sembla que la terminologia i els conceptes de l'economia amb nocions com *competitivitat*, *emprenedoria*, *resultats* i altres de semblants han entrat amb força en el llenguatge de la pedagogia. N'hi ha que s'han apressat a declarar que termes

com *pedagogia de l'escolta, expressió individual, l'infant com a realitat en present, cultura d'infància*, formen part d'un repertori obsolet davant la necessitat de fer "el que realment funciona" en relació amb una política de resultats. Altres han jugat a resignificar termes i idees: la creativitat, una noció ben present en Tonucci, que vincula directament a la seva concepció de l'escola com a investigació, és avui un concepte connotat per la cultura empresarial: *siguem tots creatius*, vet aquí la nova consigna. Siguem capaços de reinventar-nos cada matí per no perdre el pas en un món que ens vol adaptatius i mal-leables (Mould, 2019; Garcés, 2021). En la cerimònia de la confusió més completa, veiem com avui el vocabulari de la pedagogia avançada dels anys seixanta i setanta ha estat expropiat per la cultura neoliberal. Ja no podem estar gaire segurs de què parlem quan segons qui empra termes com *transformador, empoderament, horitzontal, creatiu*. Cal, doncs, travessar la superfície dels mots i immersir-nos en el que realment se'ns diu. És així com aconseguirem dissipar algunes boires contemporànies i comprovarem la plena vigència de Francesco Tonucci. Comprendre què significa ser al món com a nen, fer el radical exercici d'empatia a què ens convida el pedagog italià és el repte. Moltes de les escoles més avançades del nostre país, les que encapçalen notoris moviments de renovació pedagògica que es troben ara en boca

de tothom, no han fet sinó repensar, re-interpretar i posar en pràctica postulats com els que hem desgrenat en aquest text i que, en bona manera, van arribar al nostre país en versió original italiana.

Referències

- Balaguer, I. (2001). "Reggio fuera de Reggio: ocho opiniones, algunos recuerdos y muchas ideas". *Cuadernos de Pedagogía*, 307: 74-84.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.
- Department for Education (2010). *The importance of teaching. The Schools White Paper 2010*. Department for Education.
- Garcés, M. (2021). *Escola d'aprenents*. Galaxia Gutenberg.
- Juanola, R. (2021): "Conversa amb Francesco Tonucci". *XVIII Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus*. <https://www.youtube.com/watch?v=IG7_WbMk35s>.
- Lowenfeld, V.; Brittain, L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kape-lusz.
- MEC (1987): *La geografía y la historia dentro de las ciencias sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- MECD (2012). *Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educati-*

- va. <[Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange, 8 \(4\).](http://www.congreso.es/porta/page/porta/Congreso/PopUpCGI?CMD=VERLST&BASE=pu10&DOCS=1-1&QUERY=(CDC201206270141.CODI.)>.</p>
<p>Morin, E. (1999). <i>Los siete saberes necesarios para la educación del futuro</i>. UNESCO.</p>
<p>Mould, O. (2019). <i>Contra la creatividad: capitalismo y domesticación del talento</i>. Alfabeto.</p>
<p>Rinaldi, C. (2001).)
- Sala, C. (2019). "Què vam aprendre del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) d'Itàlia". *Guix*, 454: 59-63.
- Sánchez, G.; Lobina, V. (2014). "Franco Passatore y su influencia en la pedagogía de la animación teatral en la escuela", a: Hernández, J. M. (coord.): *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Farenhouse.
- Stern, A. (1969). Interpretación del arte infantil: estudios de los mecanismos de la creación artística del niño. Kapelusz.
- Tonucci, F. (1979). *La escuela como investigación. La creatividad*. Ferran Pellissa.
- (1988). *Els materials*. Eumo Editorial.
- (1990). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Graó.
- (2005). *Citizen Child: play as welfare parameter for urban life*. Springer.
- (coord.) (2006). *A los tres años se investiga*. Losada.
- Torres-Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Tort, A.; Pujol, M. (2015). "Referents per a una nova escola democràtica. La influència de la pedagogia italiana en els col·lectius de mestres durant la transició política a Catalunya i a Espanya". *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 25: 149-175. DOI: 10.2436/20.3009.01.146.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Paidós.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia: el papel de los talleres en la educación infantil y sus posibilidades*. Morata.



Museo y escuela, ¿Un diálogo posible?*

Francesco Tonucci

Pensador, psicopedagogo y dibujante

Buenos días, *bon dia a tothom*, debería decir, pero no soy capaz, con lo cual sigo en castellano, esperando que quizás algún día también pueda atreverme también a hablar catalán.

Museo y escuela, ¿un diálogo posible?

Gianni Rodari, un amigo que he tenido la suerte de conocer, trabajar con él, podría considerar que arte y escuela podría ser un binomio fantástico. Sabéis que, entre las propuestas de la *Gramática de la fantasía*, este libro que yo creo fundamental en mano de docentes, maestros y maestras, una de las propuestas para que los niños y las niñas puedan inventar historias, desarrollar actividades creativas, es el binomio fantástico, simplemente significa buscar dos palabras que no tienen nada que ver la una con la otra y pedir a los niños de conectarlas. Como no tienen nada que ver la una con la otra, se pueden conectar solo con la fantasía. Bueno, el riesgo es que entre arte y escuela no haya relación alguna.

Y, bueno, mi presentación empieza con un encuentro para mí muy importante que he tenido hace muchos años en Reggio Emilia, en la Escuela Diana, con una niña que se llamaba, y se llama, aunque ahora no es niña, Vanna. Este día yo estaba en esta Escuela Diana, que como no sé si alguien se acuerda, en los años 80 la revista *News Week*, en una encuesta internacional sobre las mejores escuelas del mundo, consideró la escuela Diana la mejor escuela infantil del mundo, y salió en la portada de esta revista de Estados Unidos.

Bueno, como me pasó muchas veces, por mi amistad profunda con **Loris Malaguzzi**, yo estaba visitando y fotografiando las actividades de esta escuela cuando entra una niña, una niña que tenía seis años. Estaba regresando de la escuela primaria, había terminado las clases de la mañana y pasaba por la escuela para saludar a sus maestras del año anterior, de la infantil, y cuando entra Vanna, la

* Transcripción de la conferencia sin la revisión del autor.

Registro de la conferencia en vídeo en el canal de Youtube de Museu d'Art Modern de la Diputación de Tarragona: https://www.youtube.com/watch?v=IG7_WbMk35s&list=PLZJAXYdSO6sNNBTUW4pYDQ-MN1idmKAQ1&index=2

maestra que estaba conmigo explicándome lo que pasaba, dice: “¡Mira!, esta niña es la autora de este dibujo.



Y me muestra este dibujo que Vanna dibujó a los 5 años. Es un dibujo impresionante, impresionante porque tiene un montón de detalles. Representa una cocina, con un montón de detalles, notáis que hay personajes con un perfil perfecto, y no sé si tendremos tiempo para pasar por todos estos detalles, pero la conquista del perfil es un proceso impresionante en el trabajo artístico de los niños y de las niñas, porque representar el perfil significa renunciar a muchas cosas. Lo digo solo así: por ejemplo, renunciar a los dos ojos; hay que confiar que con uno solo se entiende que el otro ojo está de la otra parte, y esto es un proceso que cuesta mucho.

Yo, mirando este cuadro, que tenía un tamaño de esta medida [DIN-A3], tengo una curiosidad y le pido a Vanna si me muestra su cuaderno de primero de primaria, porque estaba con su bolso; la niña saca el su cuaderno, y yo fotografío

el dibujo que Vanna hace en primero de primaria.



Yo creo que podemos con estos dos pasar no solo esta hora, sino este día, y seguir discutiendo y analizando lo que ha pasado, porque entendiendo lo que ha pasado podemos entender qué significa escuela, qué significa creatividad, qué significa dibujo, qué significa arte.

Es evidente que Vanna no puede haber olvidado su capacidad de dibujo, sería absurdo pensarlo. ¿Qué ha pasado? Debería haber tenido una tormenta cerebral, no sé, algo así, y no ha pasado, la niña estaba tranquila. Ha pasado algo mucho más sencillo. Que en la escuela primaria tenían algo más importante que hacer que dedicarse al dibujo. Tenían que aprender a escribir y en la cabeza de la mayoría de la gente, lamentablemente de los docentes, y casi siempre de los padres, la idea es que conquistar la escritura es mucho más que dibujar y se puede sacrificar el dibujo por la escritura. Aquí estamos asistiendo a este sacrificio bru-

tal de una niña que dibujaba así, y ahora dibuja así.



El tema es que, cuando dibujaba así, esta niña dibujaba con la luz, una experiencia típica de Reggio Emilia, un invento de **Loris Malaguzzi** y de sus colaboradoras y colaboradores; era, por ejemplo, este invento. Esta es una caja de madera, cubierta con un papel negro de dibujo y dentro de la caja de madera hay una luz encendida, que no se nota, porque está tapada; el niño tiene una aguja, y va pinchando y liberando puntos de luz.



Claro que esto significa que dibujar vale mucho, y vale la pena dedicarse,

quererlo y, al contrario, cuando pasa la primaria, y esto es un cuaderno muy reciente, el cuaderno de mi nieta que ahora tiene 14 años, con lo cual es de hace pocos años, 7 u 8 años, donde el dibujo, en lugar de ser liberar deseos, imágenes, cuentos, es decorar la página y decorarla de una manera muy particular que vamos a analizar dentro de un rato. ¿Pero qué pasa? Pasa que este espacio vacío que vemos es para hacer lo importante, porque allí se escribe y el dibujo es un entorno, es algo que, bueno, para hacerlo más divertido, normalmente cuando los niños de primaria terminan sus deberes, sus deberes dentro de la escuela en este caso, terminan de escribir un texto y dicen:

—¡Maestro!, terminé. ¿Qué hago?

El maestro dice:

—Dibuja.

—¿Qué tengo que dibujar?

—Lo que quieras.

“Lo que quieras” significa que a mí no me interesa nada, lo importante es que no moleste. No se debería nunca pedir a un niño que haga lo que quiera, sino estar garantizados que tenga algo para decir y esta es una frase de **Bruno Ciari**, un gran maestro italiano. Y, cuando en la escuela se dice “dibuja lo que quieras”, los niños repiten un dibujo cualquiera. Como saben que no interesa a nadie su dibujo, no interesa a su maestro o su maestra, a él tampoco le interesa tanto, así hace un dibujo cualquiera. Un dibujo cualquiera

es lo peor que podemos pensar, porque la cocina de Vanna no era un dibujo cualquiera.

Estaba en una conferencia en una sala con docentes de infantil, hablando de esta idea de que, si pedimos a los niños de hacer un dibujo libre, es probable que repintan el mismo dibujo muchas veces. Y una de las personas que me escuchaban levantó la mano y dijo: “Sí, ¿sabe, profesor? Me ocurrió una cosa rara, que en la carpeta de los dibujos de un niño...”, con lo cual significa que era una maestra, una buena maestra, por lo menos tenía el valor de conservar los dibujos de los niños en carpetas individuales, que creo que es muy importante para construir monografías, de manera que cuando queramos podemos buscar la carpeta de un niño y recorrer su historia gráfica, que es una experiencia muy importante que siempre aconsejo que se haga, no en soledad, sino entre colegas de la misma escuela.

Y me dice: “Bueno, cuando fui a ver la carpeta de este niño, encontré 62 casas iguales.” Y yo le pido: “¿Y usted qué piensa? ¿Por qué ha ocurrido esto?” “Bueno, yo pienso que este niño quiere mucho a su mamá y con lo cual va repitiendo la casa, que es un poco el símbolo de su mamá.”

En este momento tuvimos que hacer un descanso, un recreo, un café, y, cuando empezamos de nuevo, yo tomé la palabra de esta manera: “Entonces estaba diciendo, entonces estaba diciendo, en-

tonces estaba diciendo, entonces estaba diciendo...” [Ríe.] Me acuerdo de que era una monja, que estaba en una primera fila, y casi se desmayó, porque pensaba que me estaba encontrando mal. Yo me paro y digo: “Bueno, yo repetí la misma frase cuatro veces, y pensáis que tengo problema. Un niño dibuja la casa 62 veces y pensamos que quiere a su mamá. ¿No será que estamos haciendo algo malo?”

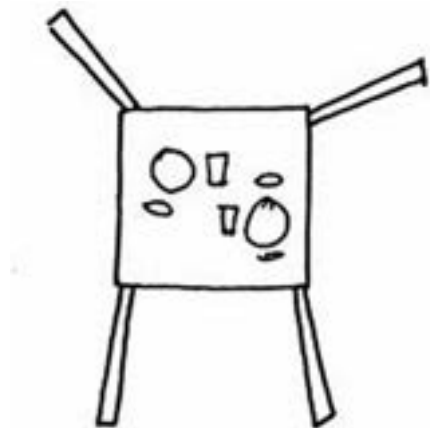
Hay otro caso que me parece interesante, que nos hace entrar en un segundo capítulo de esta reflexión sobre el arte de los niños.

El niño dibuja la casa, la casita, y dibuja la chimenea. Es muy probable que la dibuje así [en perpendicular al tejado], no la dibuja de cualquier manera. Yo recogí muchas, medí los ángulos y hay una frecuencia. No la dibuja así, ni así, la dibuja así [90°], que significa que la dibuja recta, donde recta significa ortogonal al llano, que significa que se construyen dos ángulos de 90 grados. Estamos hablando de niños de 3-4 años.

Pero ¿por qué lo hace así? Lo hace así porque siempre lo hace como lo he hecho yo ahora, que antes dibuja el techo. Yo nunca he visto a un niño dibujar la chimenea antes que el techo. Como dibuja antes el techo, lo hace recto respecto al llano próximo, porque los niños no dibujan lo que ven, sino que dibujan lo que saben, y esto es un cambio profundo, que nos dice que el dibujo de los niños es mu-



cho más porque es una ventana abierta sobre lo que piensan. Nos dice que es absurdo y ridículo corregir los dibujos de los niños, porque él no está diciendo que la chimenea se vea así, nos está diciendo que él sabe que la chimenea es recta. En su fichero que consulta cuando va a hacer cualquier cosa, cuando busca *chimenea* encuentra que la chimenea está recta, lo que falta en su fichero es que no está escrito que está recto respecto al plano teórico del horizonte; bueno, tiene 3 años y, por consiguiente, no lo hace con respecto a este plano [suelo], sino al próximo, pero nos permite acceder a este conocimiento impresionante que un niño de 3 años tiene, ya ha desarrollado el concepto de ortogonalidad. Y nos ayuda a entender que el dibujo de los niños es un dibujo cognitivo, no perceptivo. Dibujan lo que sabe, y hay varios ejemplos que podemos ver.



Esto, por ejemplo, es un dibujo típico de los niños; esto lo reproduje yo hace tiempo, y no fui a buscar el dibujo original, pero era exactamente así. En este caso, el niño nos dice que, para que sea una mesa, tener 4 patas es esencial, mucho más que cómo se ven. Igual como tener 4 ruedas para un coche.



Y no importa. Bueno, la “cuatorruedeadad” es una característica del coche que es mucho más importante de lo que se ve, con lo cual, si un maestro, después de mirar este dibujo, lleva al niño, como yo he visto hacer, a la ventana, y le dice de mirar los coches que se ven abajo, si ve algún coche con las ruedas encima del techo, y el niño dice: “lo siento”, o “me equivoqué”. Esto es un error educativo fatal, porque el niño debería contestar a su maestro: “¿Y tú has visto alguna vez un coche con dos ruedas en lugar de cuatro?” Para el niño tener cuatro ruedas es

más importante, prioritario respecto a dónde están. Así, los niños son capaces de soluciones creativas para decirnos muchas más cosas de lo que normalmente se puede representar con un dibujo “realista”.

Por ejemplo, el dibujo encima a la derecha parece un dibujo irrespetuoso; no es así, es que el niño tiene necesidad de decir que debajo de la falda están las piernas y hay que verlas.



Y en el caso de la casa, la transparencia es un truco para contar muchas más cosas. En un dibujo “más bien hecho”, no se notaba nada dentro; con este truco, el niño puede mostrarnos una historia de lo que está ocurriendo en la casa, dentro, en distintos niveles, con lo cual tiene una fuerza narrativa mucho más grande, así como este truco del abatimiento de las fachadas. Sin este truco, podría representar solo los techos de acá y las fachadas de enfrente; con esto nos muestra todo, puede mostrar la iglesia, puede mostrar las tiendas, puede mostrar lo que quiera, puede seguir comentando y describiendo. Por esto digo que dibujar para los niños es mucho, si nosotros no intervenimos para reducirlo a lo banal, que es lo que se ve.

Creo que hemos terminado con esto, podemos volver a la luz.

Ahora voy a hacer una cosa que no es tan simpática, pero bueno, voy a hacer una pregunta que no es tan íntima. ¿Cuántos de los presentes...? ¿Puedo tener un poco de luz en la sala, por favor? Que por favor levanten la mano los o las que piensan que no saben dibujar.

Bueno, sois una mayoría, más o menos.

Y si yo pido cuántos de vosotros sabéis escribir, me imagino que se levantan todas las manos. Es una cosa muy particular la que hemos experimentado. Porque todas y todos, antes de aprender a escribir, erais capaces de dibujar,

y dibujar de la misma manera. Todos los niños y las niñas dibujan, y dibujan bien, con esta riqueza que se ve, como Vanna. Como se ve, Vanna no era una artista, porque, como bajó el interés de la escuela, bajó también su experiencia artística y aquí sale un problema educativo enorme: ¿Quién os convenció de que no sabéis dibujar? ¿Dónde ocurrió este homicidio, este delito? ¿Dónde se mató el dibujo de todos los que han levantado la mano? Es algo muy grave, ocurrió en la escuela, casi siempre o casi especialmente en la escuela, por este juego que contaba antes, de lo que es más importante. Tenemos algo más importante que hacer. Por favor, no perdamos el tiempo. Y desaparece el dibujo.

Aquí es evidente que el museo puede ser un punto de referencia fundamental. Por lo primero, un lugar donde se invita a los niños a dibujar. Donde hay talleres abiertos para que los niños sigan dibujando a pesar de la escuela, mejor con la ayuda de la escuela, con la participación de la escuela. Esto estoy proponiendo, esto estoy pensando profundamente. Yo creo que la escuela se equivoca muchísimo cuando construye jerarquías entre los lenguajes. Este es el pecado original de nuestra escuela, y digo “nuestra” porque la italiana, la española, la argentina, se parecen muchísimo desde este punto de vista.

Con el crecer de la edad se pierden los lenguajes. Es impresionante notar que, en la infantil, casi, digo “casi”, aho-



ra explico por qué, están presentes todos los lenguajes: lenguajes del cuerpo, de las emociones, de las manos, hasta de los pies, algunas veces, la voz, el canto, el teatro. No están muy presentes, por ejemplo, los más materiales, como los mecánicos, los de carpintería, a veces es complicado que entre el barro y se prefiere la plastilina, es un error fatal, porque es el barro lo que tiene la vida. No es casual que los hombres usen el barro desde hace miles de años para hacer útiles y para hacer estatuas divinas. Parece siempre que la escuela tiene otro criterio y otra jerarquía de valores. Dice: “¿Por qué se ensucian con el barro? Que yo

sepa se hacen máscaras de belleza para mujeres”, me comentaban. Y la plastilina es sucia de verdad, porque nunca se tira, y recoge todo lo sucio de las manos.

Pero yo creo que el museo puede tener primero esta función de garantía de la fantasía, de la creatividad de los niños.

Decía antes que pasando de la escuela infantil a la primaria se pierden lenguajes, y, siguiendo en la jerarquía escolar, siempre más, y al final lo que preocupa mucho a la escuela es evaluar si un alumno o una alumna son suficientes en lengua matemática.

Ya sé que no es solo así, pero es especialmente así. Estoy seguro de que alum-

nos y alumnas que no tienen problemas en lengua matemática nunca tendrán problemas escolares y, al contrario, tendrán problemas escolares y esto es absurdo, porque no tiene en cuenta que podemos tener niños científicos, niños músicos, niños pintores, niños mecánicos, y que todos estos son necesarios, útiles a la sociedad, y para ellos, que nacieron así. Es fundamental que la educación reconozca que son así y les ponga en condición de desarrollar sus capacidades.

Bueno, alguien puede pensar que esta es una utopía de un personaje raro que viene a hablar de estas cosas, de los niños, que dibuja, que no sé... No, no es mi teoría, esto es lo que está escrito en la ley que manda la educación en nuestros países, porque esto está escrito en el artículo 29 de la Convención de los Derechos de la Infancia que ratificaron España, Italia, Francia, como todos los otros países del mundo. Es muy interesante porque, siendo un tratado internacional, vale más que las reformas, vale más que los programas, solo depende de la Constitución y se puede imaginar que la Constitución no tiene nada en contra, porque si no España no ratificaría la Convención de los Derechos de la Infancia porque entonces iría en contra de su Constitución y así todos los demás países.

Con lo cual tenemos una base jurídica común para discutir, que me parece muy interesante.

¿Y qué dice este artículo 29? Dice que “la educación debe estar encaminada a desarrollar la personalidad del niño, sus actitudes y sus capacidades hasta el máximo de sus posibilidades”. Punto.

Y el artículo 29, que está dedicado a la educación, involucra también a la familia y la sociedad. El artículo 28, que se dedica a la escuela, dice que, todo esto que he dicho para realizarlo, los estados que ratifican la Convención se comprometen a abrir escuelas gratuitas y obligatorias para todos, para conseguir niveles de igualdad de oportunidades, con lo cual nosotros tenemos una escuela gratuita y obligatoria para todos, para conseguir niveles de igualdad que serían lo previsto en el artículo 29, de desarrollo de la personalidad de cada uno.

Para entrar un poco más dentro de este proceso escolar donde ocurren estos fenómenos raros, yo creo que es importante considerar que el pecado original de la escuela es el aula. El aula no funciona, el aula es un lugar raro, un lugar antinatural, pensamos solo que el aula es una estructura que se repite igual en una escuela, varias veces con un mobiliario muy parecido, con paredes que tienen más o menos las mismas cosas, y esto, si lo aplicamos a la naturaleza, cuando un ambiente natural pierde diversidad, muere. Y, si lo trasladamos a la casa, nuestra casa tiene varios ambientes profundamente distintos unos de otros con mobiliario totalmente distinto y

para hacer cosas distintas, pasamos de un lugar al otro... Bueno, estoy diciendo banalidades, pero solo para notar la profunda diferencia con la escuela. En ella ocurre una cosa rarísima, que un grupo de personas tiene la misma edad; esto ya es muy raro, en la vida nunca va a ocurrir otra vez. Sería divertido que los organizadores de este encuentro hubieran puesto, por ejemplo, que aquí se ponen los que tienen de 20 a 30 años, acá deben... Sí, así es la escuela todos los días. Sería interesante justificar esta particularidad, probablemente la respuesta es que así son iguales, y esto es dramático, pensar que hay dos personas iguales, y si son iguales yo puedo hablar a todos pensando que todos me escuchan, recuerden lo que digo y, si los interrogo, me contesten repitiendo lo que digo, y yo lo puedo evaluar diciendo: "Bueno, 6, 8, 9."

Este grupo de personas que tienen la misma edad pasan muchas horas, muchas horas en el mismo lugar. Esto también es raro, que niños y niñas pasen muchas horas en el mismo lugar no es normal. Sentados, fatal, no solo no es normal, sino que les hace daño. Cualquier ortopédico puede explicar que pedir a niños y niñas que pasen 6, 7, 8 horas seguidas sentados es un desastre, pero el último es el más impresionante. La misma edad, en el mismo lugar, sentados, hacen de todo. ¡Sentados! Sentados se hace música, se hace dibujo, se hace historia, geografía, ciencia, letras, matemáticas.

Sí, pero dice: "ha sonado una campanilla. Ha salido un señor y ha entrado una señora". Sí, pero en estos pocos segundos los niños tienen que cambiar el chip, cambiar de forma de pensar, a veces de hablar, porque ha salido el profesor de lengua, porque era muy divertido utilizar metáforas, jugar con las palabras, y ha entrado la profesora de matemáticas que, bueno, tiene otra manera de... y es evidente que algunos de los alumnos pueden... Yo digo siempre nuestros hijos, pero hay algunos a quienes les cuesta mucho entender qué ha pasado, qué está pasando. Necesitan mucho tiempo para pasar de la idea de la lengua a la idea de la matemática. Son los últimos, los únicos por los que la escuela es imprescindible, necesaria.

Cuando yo pienso en una escuela obligatoria la pienso para ellos. Niños que no tienen una familia que puede garantizar un nivel cultural, que quiere a sus hijos como las otras o más, que tiene su cultura, pero que muchas veces es una cultura distinta de la cultura oficial, que es la cultura que propone la escuela. Y yo creo que una escuela debe ser una escuela para todos o hasta para los últimos o especialmente para los últimos. Otro gran educador del siglo pasado, don **Lorenzo Milani**, decía que la escuela es como un hospital que recibe y cura a los sanos y rechaza a los enfermos. Muchas veces es así.

¿Y cuál es la propuesta? Puede empezar un diálogo muy interesante entre

la escuela y el museo y las oportunidades técnicas, artesanales, productivas de una ciudad, una escuela de talleres y laboratorios. Esta es una propuesta que yo estoy haciendo ahora, desde hace bastantes años. Hay unas escuelas que lo están aplicando, escuelas que están aplicando esta propuesta de hace 4 o 5 años en el País Vasco, que renunciaron al aula y todos los espacios de la escuela los mudaron en talleres y laboratorios. Empezando por el jardín, donde hay una huerta, donde hay un taller de educación científica, mecánica. Tiene un taller de arte lleno de luz, de colores, de pinceles, donde se encuentra todo lo que es útil para el arte, tiene el horno para la cerámica y después hay un taller de ciencias donde hay lupas, estereomicroscopio, colecciones de hojas, de flores, de no sé qué. Hay un taller de música... Es divertido, por ejemplo, que desaparezcan los pupitres y las sillas, solo necesitamos de esto en pocos lugares donde se escribe, por ejemplo. Muchas cosas se hacen de forma distinta. Un niño en casa esté sentado poco tiempo. No lo estaría casi nunca, si la escuela no le regalara los deberes, por ejemplo.

Que son una experiencia, creo, estúpida para que los niños se cansen, se aburran de la escuela. Yo pienso que los deberes son un error educativo completo, creo que nunca consiguieron un resultado previsto, nunca consiguieron que niños que no sabían aprendieran, que

niños débiles se fortalecieran, porque se funda sobre un principio totalmente equivocado: que los niños fáciles tengan en casa una ayuda útil para recuperar el retraso que la escuela no ha sabido colmar y normalmente los niños últimos no tienen familias capaces de ayudarlos, por lo cual, a través de los deberes, las diferencias entre alumnos aumentan y, por otro lado, es un abuso, un abuso legal. Y pido al alcalde de hacerse cargo de este problema, porque el alcalde, ¡no, no, no! [el auditorio empieza a aplaudir], perdonadme, no estoy haciendo una broma, a veces es difícil entender cuándo yo soy Frato o Tonucci, pero en este caso estoy muy serio. El alcalde es el garante de la Convención de los Derechos del Niño, es en su mano que se ponen los derechos de los ciudadanos, no futuros ciudadanos, ciudadanos pequeños que no tienen ni sindicatos ni defensores, su defensor es el alcalde, el alcalde tiene que defender el artículo 31, que dice que los niños tienen derecho al tiempo libre y al juego, y hoy en día este derecho está totalmente comprometido, y el juego y el tiempo libre tienen también mucho que ver con el arte.

Yo creo que si la escuela consigue romper este esquema del aula, que no funciona, y ofrece a los niños un viaje y no una estancia, un recorrido de manera que entran en un lugar para hacer una cosa, porque en este lugar se hace esta cosa, y todo ayuda a hacerla bien, por-

que hay estímulos, y después, cuando termina esta experiencia, pasan a otro lugar, salen de allí y entran en otro que es totalmente distinto, con mobiliario, con aparatos, esto ayuda mucho especialmente a los últimos, para ayudarlos a entrar, y esto permite a los niños buscar sus vocaciones, buscar sus aptitudes, qué es lo que les interesa más y posiblemente dedicarse, si no solamente, por lo menos especialmente a esto, de manera que ese niño que nace pintor llegará ser un gran pintor, hasta el máximo de sus posibilidades, dice la ley. La escuela debería educar a cada uno a ser el mejor; es evidente que no pueden ser todos mejores en lo mismo, en lengua matemática, su ámbito, lo que Gabriel García Márquez llamaba “su juguete preferido”. La educación tiene como primera obligación ayudar a los niños a descubrir su juguete preferido, y después darles todos los instrumentos adecuados, desde la competencia pedagógica, para desarrollarlos hasta el máximo de sus posibilidades.

Yo creo que se debería crear un diálogo. Aquí también me refiero al señor alcalde, un diálogo entre la ciudad y la escuela. Donde la ciudad ofrece a la escuela oportunidades educativas extraescolares, cada una donde se viven experiencias particulares típicas de la ciudad donde se encuentran; como decía antes, pueden ser museos, pueden ser artesanos, pueden ser actividades productivas

donde los niños van a visitar... o mejor, no visitar, a vivir una experiencia pensada para ellos y después volver a la escuela para elaborarla a nivel escolar con los medios, con las capacidades de los profesores, elaborándola y con lo cual se crea un diálogo entre una escuela que se articula en talleres y laboratorios y una ciudad que se ofrezca a la educación.

Este era un poco el modelo de la ciudad educadora, una ciudad que participa en la educación. Nosotros, con la propuesta de la ciudad de los niños, pensamos que es correcto el tema de la ciudad educadora respecto a la educación, pero hacemos un paso más allá, pensando en un proyecto político en el cual los niños pueden también dialogar con la política de la ciudad para ofrecer su punto de vista. Bueno, esto no lo vamos a tocar.

Voy a terminar con algunas reflexiones sobre lo que ha pasado o está pasando en nuestros países, en todo el mundo, con este tema de la pandemia. Porque todo esto yo creo que tiene que ver con lo que estamos viviendo.

En Italia yo me quedé sorprendido y amargado con el lema que escogió la escuela pública, el Ministerio de Educación. El lema fue “La escuela no para”. Todos los días aparecía en la televisión esta propuesta, esta idea, esta promesa, “La escuela no para”, y yo me preguntaba: “¿Cómo puede ser que la escuela no pare si se ha parado el mundo? ¿De quién es esta escuela?” Y efectivamente

no paró, no paró porque siguió con sus programas, y, mientras nuestros niños, niñas y adolescentes estaban encerrados en casa, con sus padres, bombardeados con estas noticias horribles que llegaban por la televisión, la escuela proponía los dinosaurios, proponía Napoleón, proponía la fotosíntesis clorofílica, proponía lo que le tocaba con el programa, como si no ocurriera nada, y no funcionó, fracasó totalmente. En Italia salieron los estudiantes a la calle.

Se había recuperado casi una escuela pura, porque era solo clases y tareas, sin disturbios, sin recreos, sin entradas, sin salidas, sin compañeros, sin bromas, todo esto que molesta mucho, a veces, pero no, no funciona.

Nosotros, cuando empezó todo esto, propusimos una alternativa, que era una alternativa de sentido común, que la escuela se ocupara de la casa, que era el mundo de los niños. “La casa como laboratorio”, lo llamamos, y muchos países la adoptaron también a nivel ministerial. Argentina ha hecho un folleto en el cual proponía esta propuesta que yo había presentado en un webinar con muchísima gente, seguido por cientos de miles de personas, cosas que solo en esta situación se han conseguido.

“Saberes cotidianos”, lo llamaron, es decir, una escuela que se aprovecha de la cotidianidad y de las actividades domésticas para considerarlas como deberes. La pasta, la lavadora, las plantas de la casa,

la lectura con los padres... bueno, varias actividades.

Esto creo que ha sido una experiencia muy importante.

Hemos hecho también propuestas para la apertura; bueno, aquí estoy ahora un poco dejándolo, pero estoy terminando el tema exacto de la relación entre arte y escuela, porque también tiene algo que interesa.

Decíamos, por ejemplo, que sería interesante que las ciudades regalaran espacios a la escuela. Por ejemplo, las calles que rodean la escuela, no solo para el tiempo de entrada y de salida de los alumnos, sino el tiempo de duración de la actividad didáctica. Sean calles reservadas a la escuela, calles de respeto de la escuela, de manera que la escuela pueda ampliar sus espacios, por el tema de la distancia y tal, pero también tener espacios para interpretarlos, y aquí es también una experiencia artística, en este caso en el sentido urbanístico. Interpretar estos espacios que no tienen un sentido real, la calle cerrada es un espacio creativo impresionante. Es interesante notar que si cerramos una calle y les decimos a los niños que pueden, la ocupan y la aprovechan mucho más que un espacio de juego tradicional con columpios y toboganes. No hay nada, pero hay un espacio prohibido, un espacio que regalamos, y los niños van, también simplemente para caminar en el centro de la calle, yo creo que son experiencias que tienen mucho

de creatividad. La pizarra enorme que es una calle vacía, por ejemplo.

Bueno, creo que aquí puedo pararme e invitar a la colega, la profesora.

Muchas gracias.

Conversación entre Francesco Tonucci y Roser Juanola

Roser: ¿El museo puede ser una escuela?

Francesco: Yo creo que sí es verdad, lo que hemos comprobado cuando levantamos la mano, por ejemplo; yo creo que

sería muy interesante que el museo invitara a las personas, especialmente a los docentes, para ofrecerles la posibilidad de recuperar lo que han perdido, o por lo menos darse cuenta, si lo han perdido.

Yo recuerdo con mucha ternura una experiencia que me pidieron de capacitación en Fano, en mi ciudad, para maestros y maestras, y propuse el barro como material de trabajo. Muchas de estas personas, eran especialmente mujeres, porque era para infantil, nunca habían tocado el barro. Una de estas maestras se puso a llorar, y para mí fue una emoción enorme, porque no lloraba de miedo, llo-



raba de conmoción, conmovida por tocar este material que para mí es un material estupendo, húmedo, delicado, dúctil, disponible a nuestras manos. Entendiendo que si lo ofrecemos a los niños les damos una gran oportunidad. Es que tenemos que recuperarlo nosotros, y yo creo que el museo puede tener un aspecto terapéutico en este sentido. Invitar a los adultos a, no sé si es posible, recuperar capacidades, pero sí a darse cuenta.

Mientras que esta maestra lloraba, yo me di cuenta de que estaba abriéndose, probablemente el día después era otra maestra. Bueno, que vengan las preguntas.

Espectador 1: Ante todo, muchísimas gracias por las explicaciones, creo que han sido muy ilustrativas, y muy inspiradoras; sobre todo, muchísimas gracias.

En segundo lugar, comentar que usted ha hecho mucho inciso en esta pérdida de la creatividad con la escuela, a veces un poco incapacitadora de posibilidades de aumentar esa creatividad y se ha centrado mucho, por ejemplo, en cuando ha puesto los ejemplos del dibujo, ¿no?

Quería, si se pudiera, que hiciera una pincelada también sobre artes, que pueden posibilitar esa creatividad que usted ha mencionado, pero creo que son importantes, por ejemplo, la música, la danza, el teatro, y ligado a cuando usted ha puesto el ejemplo del barro, la danza, la música seguramente tiene unos componentes antropológicos importantísimos y

que nos ligan un poco a esa humanidad o cómo somos como seres humanos. En ese sentido hay voces como Ken Robinson u otros, ¿no?, que profundizan mucho en este tema. Si pudiera hacer una pincelada, aunque evidentemente hoy la situación es de museo y arte con la escuela...

El segundo punto que usted ha mencionado un momento es la relación de que la ciudad debería abrirse a las escuelas, y ha comentado un momentito en el ámbito extraescolar, pero yo creo que usted partía de que fundamentalmente es bueno que ese diálogo se produzca en el ámbito escolar por las posibilidades que da ese ámbito a la universalización, porque fuera de la escuela es más difícil que pueda acceder todo el mundo, y la escuela sí que permite ese elemento.

Y en el último punto que usted decía, ha hecho algunas interpelaciones al alcalde, y de alguna manera también interpelaciones a la administración en general. Usted ha hecho mucho inciso en la pérdida o en la prioridad de unos lenguajes por encima de los otros en la escuela y hablaba, por ejemplo, de las matemáticas e interpelaba también a los profesores. Yo no soy profesor, soy gestor cultural, pero creo... no sé si los profesores muchas veces, si hay una intervención para que no tengan esa presión de las evaluaciones, de las competencias, de los contenidos que tienen que hacer, no sé si eso, por mucha voluntad que tengan los profe-

sores, les pueden significar una barrera muy importante. Serían estos tres puntos y ya está, muchísimas gracias.

F: Si me repite el segundo, que lo perdí; bueno, lo olvidé, no lo perdí.

Espectador 1: O quizás yo no me he explicado bien. En un momento ha dicho las posibilidades de que la ciudad ofrezca a los niños posibilidades en el ámbito, y ha comentado un momentito, “extraescolar”, pero yo creo que también, fruto de su explicación, básicamente hay que decir “escolar” y también “extraescolar”, ¿no? Si pudiera comentar eso, en el sentido de que “escolar” da esas posibilidades de universalización.

F: Sí, el primer tema es evidente que para mí es más fácil hablar de lo que conozco más, como el dibujo, porque, siendo dibujante, siento mucho de esto, pero por ejemplo cito siempre un pasaje de **Ken Robinson** cuando cuenta la anécdota de **Gillian Lynn**. Gillian Lynn era una niña de nueve años, en los años 30 del siglo pasado, y los profesores llamaron a su mamá diciendo que esta niña... tenía problemas, era un desastre, sus tareas siempre mal hechas, escribía muy mal, molestaba mucho a los compañeros, con lo cual aconsejaron que buscara una escuela para discapacitados. A la mamá, como siempre las mamás conocen a sus hijos, no le parecía así, y la llevó a un psicólogo para que la evaluara. El psicólogo

habló mucho tiempo con la mamá frente a la niña, y después agradeció a la niña, pero pidió por favor a la niña que esperara un ratito más, que tenía que hablar un rato con su mamá a solas. Con lo cual salieron la mamá y el psicólogo dejado a la niña sola con la radio encendida. Desde fuera, por una ventana por la que se podía ver sin ser vistos, observaron lo que hacía la niña.

La niña se levantó y empezó a moverse siguiendo la música y el psicólogo le dijo: “Señora, su hija no está enferma, es una bailarina. Inscríbala en una escuela de danza.”

Gillian Lynn fue una de las más grandes bailarinas inglesas del siglo pasado, conocida en todo el mundo, y sigue diciendo en la entrevista con Ken Robinson que escribe en su libro *El elemento*, dice: “Después de descubrir la danza, mejoré en todas las asignaturas.”

Esto ese el juego, esta niña nació bailarina, hay otros que nacen músicos, yo creo que toda la experiencia de **Abreu** en Venezuela con estas bandas, con estas orquestas infantiles, con las cuales salvó a miles de chicos de la droga, de la adicción, de la delincuencia, y los formó, algunos participan en las orquestas de los más grandes teatros del mundo, y todo esto es enorme y no hacerlo es una culpa grave.

Esto de ser sensibles, capaces de que pueda emerger el “juguete preferido de cada uno”, esto debe ser el orgullo de la

escuela y uno de los grandes maestros que hemos tenido. Si yo estoy aquí contando cosas es porqué he tenido la suerte de tener amigos grandes maestros que me enseñaron cosas que ahora voy ofreciendo, no son mías.

Uno era **Mario Lodi**. Mario Lodi escribió *El país errado*. Creo que estas dos obras, *Carta a una maestra*, de la escuela de Barbiana, de don Milani, y *El país errado*, de Mario Lodi, yo aconsejo a todos buscarlos, leerlos, meditarlos, para mí fueron obras de conversión y este maestro que escribió una carta a los padres diciendo... Hay que tener en cuenta que en Italia, la costumbre, costumbre que yo comparto, es que el maestro sigue la clase de primero a quinto que para nosotros es la última clase de primaria, no tenemos sexto, pero los maestros siguen la clase, es decir, no cambian maestros, porque si no se entiende lo que voy a decir. Este maestro escribe a los padres diciendo: "Después de una semana pasada con vuestros hijos, puedo decir que todos tienen una inteligencia normal, con lo cual, si no ocurre nada raro que no puedo prever, están todos aprobados hasta quinto. Con la garantía de conseguir los resultados previstos por los programas. Si esto no va a ocurrir, la culpa será del maestro." Esto un maestro, esto es un buen maestro, un maestro que asume responsabilidades. La responsabilidad será no haber ayudado a cada niño y a cada niña a realizar su personalidad y sus aptitudes.

Y en su obra, y ahora que estoy volviendo a leerlo, porque estamos empezando a celebrar sus 100 años de nacimiento, que será en febrero del año próximo, encontré una frase que me encantó. Decía: "No penséis que es difícil." "No penséis que es difícil", porque mucha gente dice: "Lamentablemente, los maestros tienen obligaciones", sí, estas son las obligaciones: promover a todos, especialmente a los últimos, es la obligación que indica la Constitución cuando garantiza que los ciudadanos españoles son iguales, y no es verdad, con lo cual es una promesa, es un compromiso, no es una realidad, y por este compromiso hay que utilizar todas las fuerzas que nuestros países democráticos tienen. Una de estas, una de las principales, es la escuela, y por esto el artículo 28 dice que los estados abren una escuela gratuita y obligatoria para todos, para conseguir condiciones de igualdad, no para evaluar del 1 al 10. No para ver si falta algo, porque el tema grave de la evaluación escolar es que casi solo está enfocada en lo que falta.

Para mí fue un tormento la escuela secundaria, sobre todo los binomios, era lo único que me faltaba porque iba bien, bastante: era el mejor en dibujo, escribía discretamente, bueno, historia y geografía, me faltaba esto y todo se enfocó en esto. Yo pasaba mis tardes llorando sobre los binomios, esto no tiene sentido, trabajar sobre lo que no hay, cuando podemos hacer muchísimas cosas con

lo que tenemos, que será a lo que dedicaremos la vida, me imagino. Yo hasta ahora, y tengo más de ochenta años, no he entendido los binomios, pero no me afectó en la vida y he podido desarrollarme igual, con lo cual no digo que los binomios no sean fundamentales o importantes, pero no lo han sido para mí, dentro de todas las competencias.

Cuando dice: “No penséis que es difícil”, yo lo interpreté que difícil debe ser lo que están haciendo la mayoría de los maestros, sufriendo mucho, porque la escuela que están haciendo produce enfermedades, es absurdo.

En Italia, la profesión docente es una de las profesiones con más enfermedades profesionales, y para gente que trabaja con niños esto no se puede entender. Produce enfermedades en los operadores, produce enfermedades en los alumnos. Hay enfermedades reales, no son ficticias, les duele la barriga, les sube la fiebre, les duele la cabeza, tienen trastornos de atención. Un día tendremos que entender esto. ¿No será que están aburridos de la escuela, que la escuela no merece atención? ¿Será verdad que tienen trastornos, que merecen un bombardeo de psicofármacos como hoy día se hace con niños con trastorno de atención? ¿Tienen problemas de atención cuando juegan? ¿Y cómo sabemos que cuando juegan aprenden muchísimo? Bueno, si estamos atentos, debemos dudar de nuestro diagnóstico, por esto de-

cía Mario Lodi “no penséis que es difícil”, porque para mí es un privilegio. Él no perdió un día de escuela, no enfermaba nunca, sus alumnos lo querían, los padres lo querían, le gustaba su trabajo.

Y es evidente que este juego entre escuela y extraescolar depende mucho de sí la escuela se abre. Si la escuela se considera como otro mundo, otro mundo que, repito, no es de mi escuela de hace ochenta años, es la escuela que dice “para mañana los dinosaurios” mientras se está arruinando el mundo.

¿Cómo puede ser que la escuela no utilice bien estas plataformas que descubrimos? Yo viví un año, un año rarísimo, aislado del mundo en un pueblecito donde estábamos veinte personas, yo solo y conectado con el mundo todos los días, cambiando de países, viajando, como nunca viajé, pasando de Perú a España, Italia, Méjico y, bueno, toda América Latina.

Estas plataformas son preciosas, no se pueden utilizar como han hecho la mayoría de las escuelas italianas utilizándolas para dar clases y dictar tareas, no tiene sentido. Nosotros utilizamos las mismas plataformas.

Yo cuando empezó todo este desastre envié un mensaje a los alcaldes de nuestras ciudades, que son estas ciudades que enfatizaba, de nuestra red internacional, que son como 200 o más ciudades de más países, de quince países de Latinoamérica y, bueno, lo que sea. Decía a los

alcaldes: “convocad a los consejos de los niños con urgencia, claro, virtualmente”, y se convocaron, con una diferencia substancial, se convocaron para escucharlos, no para que escucharan a un adulto que les explicara no sé qué, para pedir ¿qué estáis haciendo?, ¿cómo lo estáis viviendo?, ¿tenéis ideas, propuestas para vuestro alcalde?, ¿puedo cambiar algo? Y salieron propuestas impresionantes. Nunca funcionaron tanto los consejos de niños en nuestras ciudades como en este tiempo que parecía que debía paralizarse todo. Si la costumbre era encontrarse cada quince días, en la pandemia se encontraron cada semana porque les gustaba a los niños y estaban contentos los padres de que los niños tuvieran algo interesante para hacer. Con lo cual también esto es una experiencia en la que yo creo que, esperando que no tengamos que repetirla, estos instrumentos pueden seguir siendo útiles. Sé que hoy también hay una parte del público que nos escucha de lejos. Esto es un regalo de la pandemia, cuesta decirlo, sería mejor decir que no se regala nada, por todo lo que sufrimos, pero es así, hemos descubier- to formas de conexiones, de viajes, de contactos nuevos y hay que aprovecharlo, esto también forma parte de la relación entre la escuela y el entorno. Claro que este proyecto educativo integrado que empezó justo con **Florenzo Alfieri** en Turín en los años 70, al final de los años 70, era exactamente una reflexión que nació

en el movimiento de cooperación educativa, que es en italiano correspondiente a vuestro movimiento de renovación pedagógica, que se inspira en la pedagogía de **Freinet**, este pedagogo francés del siglo pasado, muy cercano también a las propuestas de vuestro **Ferrer i Guàrdia**, catalán, gran educador, y el proyecto educativo integrado que yo propuse retomar ahora, después de la pandemia, es justamente la idea de cómo se empezaba a experimentar el “tiempo lleno”, como lo llamamos en Italia, que serían ocho horas de escuela.

Estos maestros buenos decían: no podemos tener ocho horas a los niños en la clase. ¿Cómo podemos ofrecer este servicio necesario por tantas razones distintas: sociales, educativas...?

Exactamente los niños últimos, porque era la periferia de Turín, de los inmigrantes del sur de Italia. Y decían: Bueno, pedimos a la ciudad moverse, ofrecer ocasiones para que los niños no se queden en la escuela, que puedan vivir experiencias distintas, y eran propuestas muy sencillas, pero de una sensibilidad... Por ejemplo, los panaderos de Turín invitaban a los niños a las 7 de la mañana al horno y los niños hacían pan, y lo ponían en el horno e iban a la escuela con su pan caliente en el bolsillo, y es evidente que la escuela, si quería, podía empezar de allí para hacer todo lo que quisiera, podía hacerlo en la escuela infantil, primaria, secundaria, hasta la universidad. Yo creo

que un buen profesor de física o de química sobre el pan, puede... o de historia o de religión, no sé, se puede...

Y otro caso era un museo, un museo de etnología de Turín, tenía un sector sobre los indios de América, los pieles rojas, y los niños después de visitar el museo construían mocasines. Cada uno hacía sus mocasines y llevaban sus zapatos en un bolsillo e iban a la escuela con sus mocasines recién contruidos. Son detalles, pero son sensibilidades y la escuela puede jugar con estos estímulos, claro, si lo quiere, si se atreve a hacerlo. Son formas de abrirse, esa es la condición esencial.

La escuela de Barbiana se abría al mundo, por ejemplo, todos los días dedicando al menos una hora a la lectura del periódico. El periódico era la ventana para conocer el mundo. La geografía se hacía sobre las noticias: si ahora ocurre todo el desastre de Afganistán, estudiamos sobre Afganistán. No, pero es que ahora tocaba Alaska. No, por favor, no me interesa Alaska. No, pero el libro de texto... Ese es el problema, el libro de texto no puede existir en una escuela, no puede ser esto si el objetivo es que el niño desarrolle su juguete preferido, que saquen un libro de texto del cohete preferido de mi hijo, que es distinto al tuyo, a... bueno.

R: Una escuela de todos los días, hasta el domingo.

F: Bueno, esto es un poco...

R: Exagerado.

Francesco: No, no, no es exagerado, es una escuela que funcionaba 350 días al año, ocho horas diarias de la mañana a la tarde. Era para niños rechazados de la escuela pública de la montaña de este pueblecito, que no era un pueblo, era un conjunto de casas con una iglesia, donde este cura fue enviado condenado, porque era molesto, porque escribió un libro que la escuela oficial de entonces rechazó y prohibió, y ahora se ha rehabilitado todo, el Papa Francisco fue a Barbiana casi como hecho de disculpa, frente a este gran educador.

Y, bueno, cuando un periodista preguntó a este niño cómo podía soportar una escuela que funcionaba 365 días al año, él contestó que la escuela es mejor que la mierda porque la alternativa era el establo y a él le tocaba sacar la mierda del establo, y esto lo encontraréis en este libro, *Carta de una maestra*, y, bueno, este es un libro muy fuerte, un testimonio muy fuerte. Claro que no estamos proponiendo que las escuelas funcionen así, hay que entrar dentro del sentido de esto.

Venga. ¿Otras preguntas?

Espectador 2: Gracias, profesor, por su magnífica conferencia. Gracias, también, Roser, por tu *feedback*.

Yo creo que suscribiría ahora mismo todo lo que habéis comentado, me lo hago mío, desde ya, e incluso diría que esta tradición de los 80 que evocaba Roser, esta tradición italiana, yo la veo

hoy mismo en las escuelas transformadoras de hoy, de la semana que viene, que están plenamente vigentes, quizás con otros términos, pero con el mismo espíritu, y sin embargo creo que lo que tenemos delante es mucho más que la inercia de la escuela tradicional o la con-sabida jerarquía de asignaturas, de materia y saberes, ¿no? Creo que hay más, creo que hay esta obsesión contemporánea por los tests internacionales, por quedar bien en las pruebas Pisa, por toda esta tendencia a la estandarización que nos deja tan atrás, porque basta con evocar cosas como el famoso “No child left behind”, que no deja de ser significativo que las grandes tropelías en educación siempre se hacen bajo títulos rimbombantes, ¿no? “No child left behind” significaba manifiestamente dejar a un lado los saberes no esenciales, entre otros, las artes, y en esta línea no deja de sorprenderme siempre este discurso de lo que realmente funciona, vamos a implementar lo que realmente funciona, porque vemos en boca de muchos responsables políticos... Por ejemplo, en el caso de España, sabemos que nuestra posición en las famosas pruebas Pisa es más bien discreta, es más bien mediocre y esto provoca como mucho nerviosismo en los políticos de turno y no dicen todo esto de que tenemos que implementar lo que realmente funciona. Pero, claro, la pregunta clave es: ¿lo que funciona para qué? ¿Para quedar bien en las pruebas

Pisa? Entonces, quizás no me interesa tanto, ¿no? Y yo a todo el mundo le pido que me ayude con argumentos válidos contra esta mentalidad estrecha de lo que realmente funciona, de los tests internacionales, pero me temo y no me resisto a aventurar una hipótesis, pero a ver qué pensáis de ella, que a lo que estamos asistiendo más allá de las inercias y demás es a una invasión cada vez más masiva de criterios economicistas en la educación, de modo que parece que ahora la función de la educación es potenciar la competitividad de las economías nacionales antes que otra cosa, que estamos en una carrera loca para ver quién queda mejor y que dejamos muchas cosas valiosas por el camino, como ahora se ha comentado.

F: Bueno, este tema de Pisa y del sistema evaluativo yo creo que es muy interesante. Yo no estoy convencido de que son instrumentos adecuados y útiles, pero, ya que se utilizan, me gustaría que nuestros gobiernos los tuvieran en cuenta.

Es evidente que una prueba así global no es útil para entender cómo funciona una escuela y menos y menos aún cómo funciona un alumno dentro de la escuela, pero a nivel de poblaciones puede ser interesante, y nuestros países, España e Italia, siempre salen mal en las pruebas, y decías “justamente esto preocupa mucho”. Parece que no, porque, si preocupara, yo lo primero que aconsejaría a

mi ministro de educación es: vamos a ver lo que en la prueba Pisa resulta mejor. Bueno, esto me parece fácil. Bueno, todo el mundo habla de Finlandia. Finlandia resulta, junto con Corea, uno de los países primeros, a nivel mundial. Hay algunos detalles muy interesantes. Por ejemplo, la primaria en Finlandia empieza a los siete años. En nuestros países hay un gran debate en si adelantar la infantil, pierde el último año para preescritura, para ayudar a los niños a prepararse para dejar el dibujo, como lo han hecho con Vanna, pero lo hacen también un año antes. Las buenas escuelas privadas, muchas veces, el curso de los 5 años lo dedican a preparar a los niños para primaria, que van perdiendo un año precioso, porque en Finlandia, donde les funcionan las cosas mejor que a nosotros, regalan un año más de infantil a los niños. Seguros de que vale más esperar un rato para entrar en el mundo de la escritura y del cálculo y quedarse en este mundo fantástico, el mundo de Vanna del primer dibujo de la cocina o el dibujo con la luz, por favor.

Ser profesores en Finlandia es complicado. Hay que tener buenas notas en todas las disciplinas.

Yo soy maestro de primaria de primera formación, y soy maestro porque no tenía buenas notas en la escuela. Mi familia, que era una familia humilde, con cuatro hijos varones, evaluó que no todos podíamos gozar de la universidad porque la familia no tenía posibilidades, con lo cual,

a mi hermano menor, que tenía buenas capacidades, le interesaba la escuela, leía mucho y tal, a por el liceo clásico, que es la escuela superior donde se estudia griego y tal, y tú, maestro. Como a mí la escuela no me gustaba y sabía que el instituto magistral, el instituto de formación de maestros, era más fácil que el liceo, yo estaba totalmente contento, con lo cual no he vivido un conflicto. Pero pensamos que es muy frecuente, porque en mi experiencia, de muchos años, conocí muchísimos maestros, que los maestros no sean maestros porque deseaban ser maestros, sino que fueron maestros porque no habían podido ser lo que deseaban y es una profesión que resulta, especialmente para los varones, y esto es difícil que produzca efectos a alto nivel.

No solo en los primeros años de formación en Finlandia, a los futuros maestros, los siguen monitores, tutores, que observan cómo se portan con los niños, porque tienen muchas experiencias tanto escolares como de tiempo libre con niños. Y si no se portan correctamente los llaman y les dicen: “no es para ti”. Con lo cual la idea, por ejemplo, es que no todos pueden ser docentes.

Y, para terminar, en Finlandia, no hay deberes. Sabéis que hay algunos estados en el mundo, entre los cuales Finlandia, donde los deberes están prohibidos. Con lo cual, cuando se hace esta discusión: no, pero tú no sabes lo importante porque lo piden los padres, lo piden los

directores, que lo pida quien lo pida... es que no sirve para nada, solo para cosas negativas. Hay países en los que está prohibido, creo que en Francia también, con debates internos, pero hay una posición. En California igualmente, en Bélgica está prohibido, en Finlandia no se dan deberes, no hay exámenes y funciona. Bueno, yo pido a mi gobierno que envíe una comisión para estudiar y tal, y copiamos, no se entiende por qué seguimos sufriendo, porque uno dice: no, que sufran los niños, pero tenemos resultados excelentes; probablemente yo no cambiaría de idea, pero es más difícil discutirlo, pero en estas condiciones, por favor, si perdemos todo este tiempo por Pisa, por lo menos lo aprovechamos.

R: Esto viene un poco al tema de las certezas y del modelo economicista que no se revisa todo, sino que viene con la certeza de que para que vaya mejor, más matemáticas y más... Claro, entonces no es posible este diálogo porque hay un estereotipo fijado que no se quita en este sentido.

F: Detrás hay una idea de futuro rara, es decir, parece que nuestros políticos sepan lo que será útil y necesario dentro de diez años, y no saben nada. Por ejemplo, nadie sabía que necesitaríamos tantos médicos y enfermeros este año, con lo cual no se preparó, bueno, no se

podía preparar. Aquí se abre todo el tema de la orientación profesional, que normalmente se considera una competencia del último año de la superior, de la ESO. Es una tontería, la orientación profesional empieza a los tres años, cuando debería empezar la atención de los padres por un lado y de los docentes por el otro, sobre el tema del juguete preferido, sobre el tema de las capacidades, de las actitudes, de las vocaciones, porque esto es la orientación, que cada uno pueda ser y pueda desarrollar aquella para lo cual nació, porque solo en esto será una persona productiva, porque solo en este caso será una persona serena y feliz, feliz porque se ha realizado. Como no sabemos qué necesitará mañana, lo mejor que podemos hacer es preparar personas dispuestas a aportar su contribución.

Esto, yo creo, bueno, me parecen cosas tan banales, pero que están tan lejos de lo que estamos viviendo... Y es evidente que una escuela que sigue enfocada especialmente en lengua matemática no tiene una imaginación del futuro. No creo que mañana nuestros países, hoy, mañana, en el pasado, nunca hemos tenido solo necesidad de matemáticos y literatos, y todo lo demás, y es evidente que, haciendo una evaluación especialmente enfocada en estas disciplinas, la escuela excluye.



TR4DUCCIONES

Arte y pedagogía

Noemí Llauredó i Sans

Presidenta de la Diputación de Tarragona

El MAMT es un museo vivo, un museo que, desde su apertura, se reinventa y se actualiza año tras año con múltiples propuestas artísticas y pedagógicas que lo han convertido en un referente en nuestras comarcas en cuanto a las nuevas formas de transmisión del arte en nuestro país. Y lo ha hecho con un trabajo interdisciplinario, que abarca desde las exposiciones fijas y temporales hasta el servicio educativo del MAMT Pedagógico, que este año cumple los primeros treinta años.

Nos sentimos orgullosos de esta iniciativa, por el gran éxito alcanzado y por ser un modelo pionero y de referencia en toda España, que, desde

el año 1991, impulsa a los más jóvenes a mirar ya conocer mejor las obras y los artistas y que, en definitiva, nos hace comprender el proceso de creación artística y potencia la capacidad creativa que llevamos todos dentro. En 2000 se inician las Jornadas de Pedagogía del Arte y Museos, en 2006 se crea “Eres un artista... y expones en el MAMT” y en 2021, en el contexto de la pandemia, nace el MAMT Pedagógico Take Away, con recursos educativos en línea. Actividades como estas reflejan el liderazgo de nuestra institución en el territorio, que pone el foco en la creación de valor cultural y social mediante la innovación.

MAMT Pedagogic. 30 años trabajando con el arte

Núria Serra Medina y Marisa Suárez Barral. Educadoras y técnicas del MAMT

Repensar/exponer/explicar el recorrido del MAMT Pedagogic a lo largo de treinta años supone un ejercicio de reflexión, una mirada pausada y retrospectiva de lo que ha sido su historia y cómo se ha ido configurando en el panorama creciente y avanzando en el camino con el tiempo, las pausas, las bifurcaciones y la carga emocional que ha supuesto este largo camino de actividad educativa. Nos remontamos a los inicios, al pistoletazo de salida de este recorrido, que coincide con la rehabilitación de la sede del Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona, en el año 1991 y que supuso un gran cambio conceptual en la estructura del museo.

El incremento del espacio dedicado al fondo del museo y a las exposiciones temporales planteó la necesidad de una revisión conceptual del discurso expositivo y de la relación entre los objetos, los visitantes y el museo. Pero la actividad pedagógica ya había empezado en una fase anterior al cierre del museo, en la década de los ochenta, cuando se iniciaron las primeras actividades con grupos, haciendo mediación entre las obras expuestas y el público que visitaba el museo. Las visitas se cubrieron de una manera general y las escuelas no disponían de un material concreto para poder trabajar las colecciones de pintura y escultura. Una vez finalizada la rehabilitación del edificio con

las nuevas instalaciones, el museo pasó de las primeras tentativas de mediación entre el museo y el público a creer en la necesidad de la creación del Servei Pedagogic para dar atención personalizada y específica a las escuelas y desarrollar una programación de actividades educativas dirigidas tanto a los docentes como a los alumnos.

Por otro lado, y si hasta ese momento, se estaban llevando a cabo unas prácticas siempre supervisadas y conducidas desde la dirección del museo, con la nueva apertura se empiezan a plantear nuevas iniciativas y la voluntad de la creación del Servei Pedagogic del MAMT. Entonces se encarga a Marisa Suárez, responsable de la comunicación y la difusión del museo, que se ocupe de la coordinación entre los centros educativos de la ciudad, así como de la atención de los grupos, y de esta manera toma la iniciativa de acercar el museo a las escuelas y de manera personalizada ofertar diferentes actividades dinamizadas a los centros educativos del entorno más cercano. Estas primeras actividades educativas serán bienvenidas por parte de la dirección, que apoyará e impulsará el proyecto.

Es a partir de esta segunda etapa que el museo inicia una firme apuesta pedagógica encargando un cuaderno de trabajo sobre pintura y escultura al Centre de Recursos Pedagògics

del Tarragonès, dirigido a los alumnos de primaria y secundaria; este cuaderno se ofrecía a las escuelas como un elemento vehiculador de las visitas que se hacían en el museo. Se hicieron dos ediciones correspondientes a los años 1991 y 1993. Unos años después se encargó un segundo cuaderno supervisado por Albert Macaya, profesor del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universitat Rovira i Virgili. En 1996, Albert Macaya y Marisa Suárez modificaron algunos aspectos del cuaderno atendiendo a las observaciones de las escuelas, se añadieron otros artistas de la colección y se ampliaron los contenidos de las actividades.

El abanico de actividades y talleres se amplió y se ofrecen dentro de la programación del museo para permitir dar cobertura a la difusión y el conocimiento de las colecciones permanentes, las exposiciones temporales y las actividades propuestas para trabajar en el espacio público, y conjugar así arte, museo y territorio (Macaya, Suárez, 2007).

Por otro lado, la consolidada trayectoria de relaciones que mantiene el Servei Pedagogic con las escuelas de la demarcación de Tarragona provoca una actitud atenta a las propuestas educativas que se producen más allá de las propias paredes del museo. El esfuerzo por escuchar las voces de los diferentes colectivos sociales

y ser receptivos a sus demandas e inquietudes permite configurar una trama que posibilita el intercambio y el conocimiento mutuo. "Potenciar la misión educativa, dinamizar el museo y su proyección sobre el entorno social son, igualmente, algunas de las finalidades que tienen asignados los departamentos de Educación y Acción Cultural" (Hernández, 1994: 269).

Siguiendo esta línea de incrementar las actividades pedagógicas, se dio paso a la edición de dosieres que acercaban al público diferentes obras de la colección a partir de las técnicas utilizadas y del análisis visual de las formas representadas, utilizando estrategias para dar a conocer el museo a las escuelas.

De esta manera, y coincidiendo con el inicio de cada curso escolar, el museo editaba los dosieres pedagógicos dirigidos a los docentes. Estos estaban dedicados a temas genéricos como fueron los dosieres sobre el paisaje y el retrato y otros que siguen una línea adaptada a diferentes técnicas artísticas como, por ejemplo, el collage, el grabado o la escultura. Estos trabajos estructurados temáticamente y adaptados a todos los niveles educativos analizaban detenidamente una obra concreta del fondo del museo, desde los aspectos formales hasta los conceptuales, y daban las pautas para trabajar tanto en el museo como en la escuela. Cada dossier incluía las actividades para los alumnos con propuestas de los propios artistas y se elaboraba un vocabulario de términos para cada modalidad.

Las actividades propuestas eran presentadas de modo secuencial según la edad de los alumnos. Para cada ciclo educativo se proponían unas preguntas de observación enfocadas a aprender hechos y conceptos y una propuesta de actividad destinada a la producción.

El abanico de propuestas también permitía analizar diferentes obras de la colección ofreciendo recorridos desde la figuración hasta la abstracción o, para los más pequeños, la búsqueda de las formas y los colores a partir del concepto y técnicas pictóricas.

Para la escultura se elaboró la propuesta *La ciudad, un paseo por la escultura*, que ofrecía la posibilidad de conocer algunas de las esculturas que se encuentran en la vía pública, a partir del diseño de un plano de la ciudad donde se indica la ubicación de los monumentos y de las esculturas a trabajar. Partiendo del eje que atraviesa la Rambla Nova, pasando por el Balcó del Mediterrani y continuando por el paseo de Sant Antoni, finaliza el recorrido en la Part Alta de la ciudad, en la calle de Santa Anna, donde se ubica el MAMT, y se acaba la actividad relacionando y analizando las obras de la vía pública con el conjunto escultórico del fondo propio del museo.

Así mismo, y de forma paralela a la colección permanente, se editaron materiales didácticos específicos para las exposiciones monográficas que el museo producía, como fue en 2001 la muestra "L'Art del segle XX a les comarques de Tarragona".

Se editó el dossier del profesorado

y el cuaderno de actividades dirigido a los alumnos, adaptados a los diferentes niveles educativos desde la educación infantil hasta secundaria, bajo una propuesta pedagógica del profesor Albert Macaya. Estos dosieres contemplaban una selección de las obras expuestas en el museo que albergaban los artistas desde principios del siglo XX hasta los años setenta. Las propuestas más contemporáneas ocuparon el espacio del Tinglado 2 del Port de Tarragona.

De esta manera, Marisa Suárez, como educadora de sala, se desplazaba del MAMT al Tinglado 2 del Port de Tarragona indistintamente para llevar a cabo las diferentes actividades y atender las demandas de los centros educativos.

Otras propuestas educativas que acompañaban diferentes exposiciones temporales tanto de producción propia como externas fueron los dosieres didácticos *Julio Antonio, escultor*; *Els 4 gats, de Casas a Picasso*; *La ben plantada. El Noucentisme, 1906-2006*, y las hojas temáticas como "El museu i el mar" y "El cos i l'escultura".

En el año 2006, la puesta en marcha del nuevo proyecto museográfico, *Bronze Nu. Julio Antonio, una vida d'escultor*, permitió mostrar la colección del artista atendiendo a criterios didácticos y de difusión dirigidos al gran público.

La propuesta didáctica se presentó con una doble vertiente: por un lado, las actividades dirigidas al público escolar, como la actividad "Què és un monument?", una propuesta pe-

dagógica para estudiar y trabajar el monumento *Tarragona als Herois de 1811*, obra emblemática de este escultor, a partir de un programa estructurado y adecuado para cada uno de los diferentes niveles educativos. Por otro lado, nos acercamos al público familiar a través de la actividad conjunta para todas las edades “Coneguem els Herois!”, con la finalidad de propiciar, de una forma lúdica, el intercambio intergeneracional de miradas y experiencias. Esta propuesta se editó bajo el título “La didáctica del Monument” dentro de la publicación: *Bronze nu. Julio Antonio: una vida d’escultor*.

Un salto cualitativo se produjo en el curso 2004-05, cuando se pasó de dosieres editados en papel al formato de soporte digital. Este CD fue una nueva oferta del Servei Pedagògic para trabajar la temática del grabado a partir de la obra *Projecte Arbres*, del artista Antonio Alcàsser.

Fue estructurado con una parte de información sobre la obra a partir de aspectos formales y conceptuales y acompañado de ejercicios prácticos con la posibilidad de realizar un cuaderno de trabajo, individual o en grupo, diseñado conjuntamente con el artista.

Esta nueva manera de ver las actividades desde soportes tecnológicos, juntamente con la gran demanda de escuelas que solicitaban actividades para realizar en el museo, fue la génesis de la primera web del Servei Pedagògic, con la prioridad pedagógica centrada en dar a conocer las colecciones del fondo propio del museo.

La presencia en Internet: la web del MAMT Pedagògic

Por otro lado, la puesta en marcha de la web pedagógica (<http://MAMTPedagogic.altanet.org>) nos hizo reflexionar y modificar el concepto de lo que nos definía como “un servicio” a las escuelas y pasamos a llamarnos *MAMT Pedagògic*, con la convicción de que si la acción educativa surgía del interés de hacer accesible el arte al público no especialista, la acción pedagógica deja de ser una dimensión accesoria para ir asumiendo un papel determinado en la propia definición del museo y actúa como su verdadero motor.

La web nacía con la función de herramienta pedagógica y presentaba un abanico de actividades estructuradas temáticamente y adaptadas a todos los niveles educativos con la finalidad de establecer un nexo entre los docentes y el museo y adecuar la experiencia de la visita a las necesidades y a los intereses de los alumnos. Cada propuesta temática incluía una serie de actividades para los alumnos así como un extenso vocabulario de términos y de la bibliografía propia para cada modalidad. De la web del MAMT Pedagògic se hizo una segunda versión en el año 2010. Hasta que en 2016 se presentó la web actual, www.dipta.cat/mamtpedagogic, renovada y estructurada en nuevos apartados y actividades, que actúa como nexo entre los diferentes colectivos que solicitan las actividades del museo.

Segundo período

El año 2005 empezó cargado de

cambios importantes. Podríamos dividir estos 30 años de actividad educativa en dos períodos: el primero, de 1991 a 2005, donde se asientan las bases, las pautas de trabajo y los contenidos, forjando las alianzas y complicidades con las escuelas. Y un segundo período, a partir del año 2005, cuando entra a formar parte del Servei Pedagògic Núria Serra, licenciada en Historia del Arte y postgrado en Gestión Cultural, una gran aportación, ya que el volumen de escuelas y grupos que solicitaban actividades requería con urgencia otra persona para compartir las tareas de las actividades en sala, como también la elaboración de contenidos, la actualización de la web, la activación de las redes sociales y colaborar con el desarrollo de la programación pedagógica que iba creciendo de manera exponencial.

Durante este período se apuesta firmemente por crear vínculos más estrechos con las escuelas de la demarcación, gracias, en parte, a un hecho inusual que se produce en el año 2008, cuando, debido a las obras de instalación del aire acondicionado en las salas de exposiciones, el museo se ve obligado a cerrar de cara al público de forma temporal coincidiendo con los meses del curso académico. No obstante, se recondujo la situación y se tomó la decisión de llevar las actividades de modo presencial a las aulas, realizando las actividades que teníamos concertadas con los centros.

Esta experiencia nos permitió conocer de primera mano la realidad de los centros educativos y su forma de

trabajar, implicándonos con los docentes y los alumnos en el desarrollo de las actividades, compartiendo las aulas y creando otros soportes y nuevos materiales con tal de desarrollar las actividades.

Ets un artista... i exposos al MAMT

Por otro lado, estos vínculos se vieron reforzados por un nuevo proyecto interdisciplinario y de colaboración bajo el título *Ets un artista... i exposos al MAMT*, que se inició durante el curso 2006-07.

Este programa, por un lado, consolidaba la relación con los centros del entorno, ya que se trata de público escolar que visita con regularidad el museo a través de la programación de actividades y talleres, y, por otro lado, este programa inclusivo iba configurando una red entre el museo y los centros educativos que nos posibilitaba el trabajo con las escuelas de proximidad y unía diferentes realidades que iban más allá de los aspectos puramente formales.

Los objetivos del proyecto se basaban en:

- Ofrecer a las escuelas un espacio para compartir la experiencia de conocer el MAMT, no solo con las actividades y los talleres propuestos, sino con la posibilidad de ofrecer y hacer uso del museo apropiándose de sus infraestructuras y aportando una nueva visión y un nuevo concepto a los objetos que habitan en él.
- Cooperar con los docentes y asesorarlos para un mejor desarrollo de su trabajo como profesionales de la educación.

Esta interconexión nos ha permitido a las educadoras, las escuelas, las familias y otros agentes educativos (sectores de público que no participan con regularidad de las actividades del museo) relacionarnos y hablar de las obras en primera persona, desde las experiencias y vivencias personales. Traspasamos así los límites de referencia del propio museo, y podemos acceder a otras formas de convivencia, donde cada uno aporta su conocimiento por medio de la palabra y de la producción artística, reinterpretando las obras y participando activamente en el engranaje del diseño y montaje expositivo.

Las negociaciones entre la escuela y el museo generan un campo de fuerzas donde avenencias y desavenencias, acordes y desacuerdos toman protagonismo dando paso a la reflexión y el debate, donde las dudas y los aciertos dejan abiertos muchos interrogantes que estimulan nuevas formas de relación entre la escuela y el museo: ¿cómo se elabora el programa de trabajo? ¿Cómo se cruzan las miradas entre la escuela y el museo? ¿Cómo se implican todos los sujetos que participan en el proyecto? ¿Cómo se articula desde la escuela? Y la institución museística, ¿qué objetivos persigue?

En definitiva, ver el museo como un lugar común y de intercambio, un lugar para el aprendizaje donde se puedan expresar a través de los objetos, un lugar donde la interrelación entre los alumnos y los maestros sea un eslabón para formarse y redescubrir junto a sus familias un espacio cotidiano de su entorno.

Este nuevo proyecto, desde el trabajo educativo diario llevado a término en el museo y desde la visión de las propias educadoras, nos suscitó hacer un análisis y una reflexión cuidadosa. Éramos conscientes de los beneficios que reportaba este proyecto a la institución museística, ya que incrementó su prestigio y proyección social con la buena acogida por parte del público, las visitas de las familias de los alumnos y la difusión en los diferentes medios de comunicación, que nos daba la oportunidad de explicar el proyecto y de hablar desde ambos posicionamientos: escuela y museo.

Notamos que alguna cosa se había movido en la relación con las maestras, ya que trabajar de forma conjunta nos permitió, entre otras cosas:

- Captar la realidad desde nuestros respectivos ámbitos laborales.
- Encontrar en el museo un espacio compartido y la herramienta necesaria que posibilitaba llenar las carencias en materia de educación artística y que complementaba la educación formal.
- Traspasar las paredes del museo y conocer de primera mano la realidad de la escuela.

Es muy gratificante recoger las reflexiones de las maestras que nos relatan sus impresiones respecto a lo que ha significado para ellas y su alumnado esta experiencia:

Este proyecto nos ha ayudado a entender el arte como un provocador de sensaciones, donde los alumnos han aprendido a manifestar su curiosidad fuera de su espacio cotidiano, el aula. Nos ha

hecho plantear hipótesis y hemos dado libertad a la imaginación ante las obras de arte. Nos sorprendió conocer el espacio del museo, un lugar agradable que nos pertenece y en el que tenemos las puertas abiertas, respirando la tranquilidad del ambiente, que a su vez es vivo y dinámico y, hemos aprendido a respetar a otras personas compartiendo un mismo espacio. Hemos sentido la alegría al contemplar con nuestros propios ojos las obras que habíamos trabajado en el aula; ahora nos son familiares y nos las hemos hecho nuestras al experimentar con los sentidos. Nos hemos divertido al ver nuestras creaciones a partir de un papel en blanco o un trozo de barro, y hemos compartido con nuestros compañeros los aciertos y los errores en la elaboración, llegando a sentir la satisfacción por el trabajo colectivo. (Rosa Ayxendri, maestra de la Escola de Pràctiques Tarragona. Curso 2006-07)

Desde el ámbito del MAMT Pedagògic, el trabajo colaborativo con la comunidad nos da la posibilidad de vivir la experiencia del intercambio intergeneracional. Esta práctica educativa reúne a las familias en un mismo ámbito de participación activa y a una situación de aprendizaje donde los adultos aprenden a través de los niños (Hooper-Greenhill, 1998: 142). Por nuestra parte, como educadoras y mediadoras, la realización de este proyecto supuso un cambio significativo en la valoración de la práctica diaria de nuestra labor respecto a otros departamentos, gracias a la

interrelación que se generó entre el personal del museo y los agentes externos que habían trabajado conjuntamente en la ejecución del mismo.

Una visión objetiva del museo nos lleva a integrar y valorar en un mismo plano de igualdad todas las funciones, pues el predominio de unas sobre otras ofrecería una visión sesgada de la institución [...] la colaboración interdepartamental es imprescindible para que el museo pueda cumplir sus objetivos y ofrecer un mejor servicio a la sociedad de nuestros días. (Hernández, 1994: 268)

El proyecto *Ets un artista... i exposes al MAMT* tuvo una primera etapa con cinco ediciones que duró desde el año 2006 hasta el 2011. Durante estos años, el proyecto creció y nos dio nuevas perspectivas, y vimos la necesidad de transformarlo para poder abrir la participación a muchas más escuelas. Por esta razón, el proyecto entró en una segunda etapa y, durante el curso 2011-12, presentamos *Ets un artista... i exposes al MAMT. Calendari*, que dio la oportunidad de participar a todos aquellos grupos de educación infantil, primaria y educación especial que visitaran el MAMT.

El proyecto consistía en un concurso en el que, a partir de las obras, los autores o la temática que se trabajaba durante la visita al MAMT, las escuelas debían realizar una obra conjunta por clase, ciclo o nivel educativo y era presentada en el MAMT bajo unas bases de participación. Las obras presentadas eran valoradas por un jurado formado por pro-

fesores y artistas de la Escola d'Art i Disseny de la Diputació de Tarragona y entre todas se escogían doce que formarían parte de una exposición y que ilustrarían un calendario. De las doce seleccionadas, tres de ellas eran premiadas con un primer, segundo y tercer premio del cual se hacía entrega durante la inauguración de la exposición.

Este proyecto se llevó a cabo entre los años 2012 y 2019, con la celebración de ocho ediciones y la publicación de ocho calendarios, y que, con la irrupción de la pandemia, se vio interrumpido. Sin embargo, esta interrupción no ha sido algo negativo, sino que nos ha dado un nuevo empujón para entrar en una tercera fase del proyecto, en el cual estamos trabajando, y hacerlo mucho más participativo para los centros escolares.

La asociación entre la escuela y el museo, dos instituciones con especificidades y acciones educativas diferentes, nos permite presentar los proyectos interdisciplinares a la comunidad educativa de la ciudad, haciendo realidad su continuidad como programación estable del museo y ofrecerlo a las escuelas como una herramienta de trabajo útil para una mejor implementación de la educación artística desde la práctica. Que el museo sea entendido como una comunidad de aprendizaje más que como una institución con capacidad de negociación para incorporar los intereses recíprocos del museo como institución y de los escolares como verdaderos ciudadanos (Padró, 2003: 60).

Trabajando para hacer del MAMT un espacio más inclusivo

La complicidad con las escuelas y centros de educación especial

Ante el aumento de la demanda de las escuelas y centros de educación especial para visitar el MAMT y hacer de la educación artística un recurso para trabajar desde la experimentación, las sensaciones y las emociones, el MAMT Pedagògic decide, a partir del curso 2011-12, adaptar su calendario y dedicar un día a la semana a las escuelas y centros de educación especial.

El día seleccionado fue el lunes, el único día de la semana en el que el museo está cerrado al público; esto nos permitió disponer de todo el espacio del museo y circular por él, tumbarnos en el suelo e incluso elevar el tono de voz sin la necesidad de estar pendientes del resto de visitantes y de si podíamos interrumpir su visita, siempre, eso sí, respetando las obras y el espacio del museo. Las actividades para estos grupos se diseñan en función de las necesidades y las características del grupo, con la colaboración de los maestros y atendiendo a aspectos que interpeleen a los alumnos desde los sentidos y las emociones.

Módulos tactovisuales

Durante el período 2010-14, se implantó un plan estratégico, impulsado desde el museo, que contemplaba como uno de los objetivos principales la redefinición del espacio museográfico y del concepto museológico para adaptarlo a las necesidades específicas de todo tipo de público.

En esta línea de trabajo, se valoró la posibilidad de ofrecer al público con ceguera, merma visual y deficiencia auditiva la aproximación a las obras de arte a partir de la experiencia tactovisual, así como incentivar la participación de este público en los recorridos y actividades que realiza el museo, mediante dinámicas y prácticas específicas y estimulando el desarrollo de los sentidos ante la producción artística.

Desde la ONCE en Tarragona nos asesoraron y pusieron a nuestra disposición sus educadoras y asociados para realizar el seguimiento del proceso de producción del espacio. También nos rotularon en braille los textos de las hojas de sala y las cartelas informativas de cada pieza escultórica.

La primera fase de este proyecto accesible se dedicó a la técnica de la fundición del bronce a la cera perdida a partir de la obra *Esbós del Monument a Richard Wagner* (1912), del escultor Julio Antonio (1889-1919); un proyecto de 1912 que nunca se llegó a realizar y del cual se conservan en el MAMT el esbozo, una maqueta y la cabeza de grandes dimensiones que habría formado parte del monumento definitivo.

El módulo consta de diferentes elementos que representan las fases de producción de una escultura en bronce y está delimitado por un recorrido podotáctil. Se complementa con un audiovisual explicativo, de un profundo carácter didáctico y grabado en la Fundició Vila, de Valls, que explica de modo sintético el proceso de la técnica de la fundición del bronce a la cera perdida.

La segunda fase del proyecto se centró en el módulo tactovisual dedicado al *Tapís de Tarragona* (1970), de Joan Miró y Josep Royo, una obra bidimensional realizada en lana, propiedad de la Cruz Roja de Tarragona y cedida en depósito al Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona. El espacio se complementa con un audiovisual realizado con la colaboración de Josep Royo, que nos acercó a la historia del *Tapís de Tarragona* y a la técnica de ejecución del tapiz. La tercera fase del proyecto se dedicó al módulo tactovisual dedicado a la obra *La esfinge de Roscoff* (1910), de José Nogué Massó, una pintura al óleo originalmente formada por tres plafones, y a la que actualmente le falta la parte lateral izquierda.

Se trata de una panorámica de la escarpada costa de Bretaña, más concretamente la localidad de Roscoff, con un acantilado conocido por la extraña similitud de su morfología natural con la esfinge de Gizeh, una visión romántica e intensamente melancólica en la que Nogué supo trasladar al lienzo, con un admirable acierto, la atmósfera brumosa y el irascible océano de este enclave singular del litoral atlántico francés.

El módulo se hizo accesible a partir de cuatro elementos que nos acercan a la composición de la parte central de la obra. Con un gran carácter didáctico, se traducen al lenguaje táctil las diferentes partes o planos de la obra y el tratamiento pictórico de la luz que el artista realizó de este paisaje. El espacio se complementa con un audiovisual realizado por el programa *Art endins*, de TV3 – Tele-

visió de Catalunya, que nos acerca a la figura del artista, a la historia de la obra y a su ejecución.

Los tres módulos disponen de audio-descripción para personas ciegas, subtítulos y con lengua de signos en catalán, español e inglés, y poseen bucle magnético para facilitar el acceso a las personas con audífonos. Sus contenidos fueron ideados y elaborados por el propio museo y ejecutados por Insitu Comunicació con el apoyo de la ONCE, que desde el primer momento, y con la participación de sus asociados, ayudó a establecer los parámetros de actuación pertinentes para el proyecto.

Participar en la elaboración de estos contenidos permitió a las educadoras del MAMT ponerse en la piel de las personas que sufren algún tipo de discapacidad física o cognitiva y enriquecer su mirada a la hora de diseñar contenidos y actividades que sean inclusivas para todos los públicos, de modo que todos ellos se sientan acogidos y escuchados, participando activamente del MAMT.

Lectura fácil

Durant el curso 2021-22, el MAMT fue invitado por los profesores Tàrek Lutfi y Elena Aparicio a participar en un proyecto colaborativo que se desarrollaría dentro de la asignatura Empresa Simulada, del grupo INSERLAB, de la Càtedra de Inclusió Social de la Universitat Rovira i Virgili (URV). Este proyecto consistió en un estudio de accesibilidad cognitiva y lectura fácil, que tendría como objeto la sede del museo y algunas de sus obras.

El MAMT pudo trabajar con los alumnos, de primera mano, ejerciendo como cliente de esta empresa simulada y preparando actividades para acercar los alumnos a la tarea educativa de un museo y a sus obras. Como resultado, los alumnos realizaron un estudio de accesibilidad cognitiva en el museo y seleccionaron tres obras para realizar un estudio de lectura fácil.

Las obras seleccionadas fueron:

- *Nu femení* (1905), de Julio Antonio
- *Figura de dona*, de Salvador Martorell
- *Tapís de Tarragona*, de Joan Miró y Josep Royo

Los dípticos de lectura fácil, resultado de este proyecto, están distribuidos por las salas expositivas del MAMT acompañando la obra de arte correspondiente.

+65

Desde el MAMT Pedagògic siempre hemos tenido un interés especial en trabajar con grupos de la tercera edad y las residencias para personas mayores, porque son un colectivo que enriquece mucho una visita al museo, con la emoción que desprenden ante lo que descubren, su mirada, su experiencia y la naturalidad con la que se expresan.

Una de las experiencias más enriquecedoras que hemos vivido con este colectivo tuvo lugar en 2004 y se volvió a repetir en 2008, cuando un grupo formado por personas mayores del centro de La Mercè, de Tarragona, visitó el museo acompañado por niños y niñas del Col·legi

Mare Nostrum, y juntos pudieron conocer la escultura de Julio Antonio y trabajar valores como la empatía o el respeto.

A parte de estas experiencias, el museo se ofrece a este colectivo como un espacio de integración e interpretación abierta de sus contenidos. Permite conocer la colección y los artistas y poner en común la experiencia o las vivencias de cada individuo que son evocadas por las obras de arte y que participan en la construcción de significados que acercan las obras al grupo utilizando recursos sensitivos como tocar y sopesar materiales, texturas y objetos relacionados con las obras de arte que se observan.

De esta manera, el museo se convierte un espacio donde todo el mundo puede disfrutar de la experiencia artística y fomentar el aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida independientemente de su edad.

Grupos con riesgo de exclusión social

Desde el curso 2009-10, el MAMT Pedagògic ofrece un programa destinado a las asociaciones de carácter social y centros comunitarios que atienden personas con riesgo de exclusión social. Para estos grupos, el MAMT se convierte en espacio abierto, acogedor, que los asistentes se hacen suyo, y se establece un diálogo entre las obras de arte y sus propias experiencias, preocupaciones y emociones.

Desde el año 2020, el MAMT ha ofrecido la actividad *L'ABC del MAMT*, que los grupos que están apren-

diendo catalán pueden realizar de forma autónoma o acompañados por las educadoras del museo mientras aprenden vocabulario en catalán relacionado con el mundo del arte y la estructura física de un museo.

Es una gran satisfacción ver como los miembros de estos grupos, que normalmente no tienen como costumbre visitar los museos, descubren un espacio de la ciudad, se sienten acogidos y saben que pueden volver con sus familias y hacerse suyo el museo potenciando el sentido de pertenencia.

Más allá de las aulas

Otra vertiente importante y destacada del MAMT Pedagògic es el asesoramiento a los docentes en materia de educación artística. El espacio museístico actúa como punto de encuentro para la reflexión sobre las relaciones entre el museo y la pedagogía. Se imparten cursos de introducción al arte contemporáneo y prácticas artísticas y muchas veces el MAMT Pedagògic ha traspasado los límites del museo para dar a conocer su tarea educativa en congresos y seminarios de educación y museos por todo el estado.

Jornadas de Pedagogía del Arte y Museos

En el año 2000 se inician las Jornadas de Pedagogía del Arte y Museos en colaboración con la Universitat Rovira i Virgili, de Tarragona, y dirigidas a agentes culturales en los campos de la gestión y el turismo cultural, a profesores de enseñanzas especialmente dedicadas a la

educación visual y plástica y a la formación artística, a estudiantes universitarios de las áreas de Pedagogía, Ciencias de la Educación e Historia del Arte, Antropología y Turismo, y a los educadores y mediadores patrimoniales.

Se han convocado dieciocho ediciones con la voluntad de consolidar la relación de los centros educativos con los museos, especialmente de arte, así como manifestar la repercusión positiva que supone para el entorno habitual de un museo su uso como herramienta de aprendizaje para conseguir llegar a sectores de público cada vez más amplios, interesados en participar en la vida activa de los museos.

A partir del año 2008, coincidiendo con la edición de las IV Jornadas, se inicia la colección MAMT Pedagògic, dando paso a la edición impresa de las actas. En este primer número de la colección, se recoge un resumen histórico y los programas de las tres ediciones anteriores.

La realización de las jornadas de educación y museos demuestran la consolidación de esta actividad como referente en el ámbito de la educación y de los museos. El MAMT Pedagògic se plantea su futuro sobre la sólida base de los 30 años cumplidos de compromiso con el territorio. El trabajo hecho contribuye a mantener activas las vías de colaboración y diálogo con diversos agentes de la acción educativa. Desde la Diputación de Tarragona, consciente de la importancia de esta actividad, se sigue apoyando la oferta educativa del museo para que sea uno de los

pilares fundamentales del conjunto del MAMT Pedagògic.

Ens trobem al MAMT?

Coincidiendo con la finalización del curso escolar, y antes de la situación de confinamiento que provocó la covid-19, el MAMT Pedagògic organizaba un encuentro con la comunidad educativa dedicada especialmente a los docentes. Este encuentro daba la posibilidad de presentar las diferentes novedades, y la charla con los educadores nos permitía establecer las pautas de actuación para el curso siguiente, así como recoger sus inquietudes y sugerencias, además de hacer una valoración de cómo se habían desarrollado las actividades para poder construir juntas dinámicas de trabajo.

Se presentaban los proyectos de colaboración entre el museo y los centros educativos y se aprovechaba para hacer un recordatorio de la normativa para las visitas escolares mediante un audiovisual explicativo. También suponía para los docentes de los diferentes centros reencontrarse en el museo e intercambiar vivencias y experiencias.

Otra iniciativa que se creó para trabajar, codo con codo, con la comunidad docente fue la de ofrecer formación específica en materia de educación artística.

Formación para los docentes

En 2016, se encargó a la profesora y educadora de museos Cinta Mata Ballesté, licenciada en Historia del Arte, impartir un curso de introducción al arte contemporáneo dirigido

a los docentes, que les permitiera aproximarse a un campo que a veces no es tratado en las aulas por desconocimiento o por miedo a no saber cómo trabajarlo con el alumnado.

La formación de la profesora Cinta Mata, juntamente con la su tarea educativa en la universidad y la experiencia adquirida durante su etapa de educadora del Museu d'Història de Cambrils y en el Caixafòrum de Tarragona, le proporcionaron unos conocimientos en educación artística que transmitió durante la formación del curso bajo el título A la Recerca del Potencial Pedagògic de l'Art.

Este curso, que disfrutó de cinco ediciones entre los años 2016 y 2020, tuvo como objetivo:

- Aproximar el arte contemporáneo mostrando diferentes pautas y procedimientos para aplicar metodologías creativas en el aula.
- Conocer la transversalidad e interdisciplinariedad que ofrece el arte contemporáneo.
- Explorar el potencial pedagógico del arte y aprender del lenguaje artístico desde una experiencia lúdica y reflexiva.
- Adentrar el alumnado en las principales manifestaciones de las artes visuales y propuestas artísticas del siglo XX, para conseguir una visión panorámica del arte contemporáneo, con algunas referencias al arte de su entorno más cercano.

El resultado fue el binomio teoría y práctica en el mismo espacio expositivo donde se llevaron a cabo las sesiones. Se trabajó presencialmente con las obras expuestas en el

museo, para comprender, descifrar y descubrir, a través del diálogo, el ejercicio crítico y reflexivo del lenguaje del arte. Es decir, entender el arte más allá de las técnicas para comprenderlo como una forma más de conocimiento y pensamiento.

Silencis. Una formación especial con motivo de los 30 años del MAMT Pedagògic

En lo que se refiere a la oferta de cursos de formación en materia de educación artística dedicada a los docentes, se programó como novedad para celebrar los 30 años del MAMT Pedagògic el curso Silencis, bajo la dirección y conceptualización de Ester Rovira, diseñadora industrial y directora de Dadà Barcelona, empresa cultural dedicada al diseño y comisariado de proyectos artísticos para niños y adolescentes. Este curso contó con la coordinación de Gemma Prat, productora y licenciada en Comunicación Audiovisual y actualmente dedicada a la creación de contenidos para el mundo educativo, museístico y editorial.

La formación Silencis se basaba en la idea imperiosa de la necesidad del silencio en el momento que nos tocaba vivir, como la voluntad de dejar una huella útil al leer el silencio de los demás o de los espacios y poder interpretarlos, comunicarnos sin necesidad de hablar o crear silencio a través de la presencia. Las formaciones de Silencis eran incluidas en el proyecto como complemento fundamental para poder implantarlo en la escuela y abrieron un abanico de posibilidades socialmente a otros co-

lectivos. En palabras de su directora, “Silencis quiere establecer vínculos entre diferentes disciplinas y disfrutar del silencio en cada una de ellas aporta claridad, calma y bienestar. Con este proyecto nos gustaría poner un poco de luz, sentir que hay otra posibilidad, ofrecer un nuevo horizonte: ¡queremos enseñar a todo el mundo a pararse! Encontrar caminos alternativos al ruido y a la velocidad —de la sociedad— que evita la reflexión en favor de una evasión constante”.

El curso se estructuró en cuatro sesiones:

MOVIMIENTO / PRESENCIA / SONORIDAD / ALTERIDAD. Cada una de ellas estaba conducida por una profesional que acompañaba al grupo tratando la disciplina en concreto.

Así, para la primera sesión se trabajó el concepto del movimiento, bajo el maestrazgo de Anna Macau, bailarina, coreógrafa, gestora cultural y profesora. Graduada en Danza Contemporánea en el Instituto del Teatro, con un interés artístico multidisciplinario, compagina su vocación por la danza con la ilustración y las artes plásticas. Cuenta con una amplia trayectoria como coreógrafa en el mundo audiovisual y actualmente dirige la compañía Silver Drops Danza, que busca ser un punto de encuentro entre el mundo de la danza y el de la educación.

La segunda sesión estuvo dedicada a trabajar el concepto de presencia, con la actriz Clara Manyós, directora de los montajes teatrales *Frank*, Teatre Lliure (2021); *Kentucky ha muerto*, Festival GREC (2021); o

Epicentre Pioneres, TNC (2021), todos ellos espectáculos hechos a partir de procesos de creación.

La tercera sesión, dedicada a la sonoridad, estuvo conducida por Ilaria Sartori, docente, investigadora, divulgadora, creadora, especialmente interesada en los enfoques transdisciplinarios hacia los sonidos, los silencios y la escucha. Doctora en Historia y Análisis de las Culturas Musicales, se especializa —entre otras cosas— en estudios sonoros y sensoriales. Combina la docencia y la investigación con proyectos de educación a la escucha y otras actividades culturales, científicas, académicas y artísticas.

La última sesión del curso Silencis tuvo un enfoque para trabajar la alteridad bajo el mastrazgo de Claudia Valsells, con la formación como pintora mural en la escuela Van der Kelen et Logelain de Bruselas (1992), para evolucionar como colorista y finalmente como artista. Compagina su trabajo de artista con la de colorista en ámbitos de la arquitectura y el diseño. Ha expuesto en Barcelona, Amberes y Tokio. Ha colaborado con proyectos cromáticos con Ricardo Bofill o Marc Morro (AOO) y ha participado en dos ocasiones en el Dadà d'Estiu impartiendo *workshops* para niños y niñas. Actualmente Alzueta Gallery de Barcelona la representa a nivel nacional e internacional.

Dando recursos para la autonomía del público

Desde el MAMT Pedagògic, una de las grandes preocupaciones que te-

nemos es poder atender a todos los públicos, pero la falta de tiempo y el volumen de grupos que nos quieren visitar nos impiden atender esta demanda. Es por eso que trabajamos para dotar al público de herramientas que permitan visitar el MAMT de una manera autónoma, con contenidos entendibles y que se adapten a sus necesidades.

MAMT QR

En esta línea, en el año 2016 se pone a disposición del público un sistema de códigos QR en cuatro idiomas (catalán, castellano, inglés y francés) que permite al usuario profundizar en los contenidos de las obras del MAMT y de los espacios en los que se distribuyen. Esta herramienta se adapta al ritmo del usuario, ya que es él quien decide cuánta información consumir y cuánto tiempo dedicarle.

Los códigos QR se distribuyen en cartelas que contextualizan los espacios y también son colocados en las cartelas de una serie de obras seleccionadas.

El MAMT Pedagògic elaboró los códigos QR haciendo un análisis de las obras y adaptando el lenguaje para que fuera entendible al máximo para todos los públicos, al mismo tiempo que utilizaba este recurso para ampliar la información sobre las obras y enriquecer la experiencia del usuario de aprender en el museo por su cuenta.

“Guía por un día”

En el año 2018, el MAMT Pedagògic elabora una herramienta pedagógica dirigida a los grupos del último ciclo

de educación primaria, educación secundaria y bachillerato que visitan el museo sin la mediación de las educadoras del MAMT Pedagògic.

La “Guía por un día” da la oportunidad de conocer el MAMT y sus colecciones adaptándose al ritmo y a las peculiaridades de cada grupo, a la vez que otorga un rol activo a cada uno de sus miembros, dentro de un proceso de aprendizaje lúdico y participativo.

La información se presenta en forma de fichas individuales y completa el recorrido del museo, destacando algunas obras de la colección y los espacios en los cuales se organiza. Cada alumno del grupo adopta un rol activo durante la visita, ya que de forma individual cada uno de ellos es el encargado de leer o transmitir la información que se encuentra en una de las fichas.

Esta herramienta, presentada en catalán, español, inglés y francés, ha sido muy útil para grupos que nos visitan de forma autónoma tanto de la provincia de Tarragona como del resto de Cataluña, de otros lugares de España y de países europeos.

El MAMT más familiar

El público familiar es uno de los colectivos con los que se genera más complicidad desde el MAMT Pedagògic. Las visitas que los alumnos realizan con su centro educativo generan un vínculo que los motiva a volver al museo para visitarlo con sus familias y mostrarles aquello que ellos han descubierto.

Desde el año 2006, el MAMT Pedagògic ofrece actividades autónomas

para que las familias puedan realizar una visita por su cuenta, acompañados de los cuadernos “Coneguem el MAMT”, que, con actividades divertidas y didácticas, ayudan a los niños y niñas y a las familias a conocer diferentes obras o técnicas artísticas. Otro paso en las actividades que el MAMT ofrece para el público familiar son las actividades programadas que se ofrecen desde el año 2009 durante la Nit dels Museus y que se realizan en el espacio del MAMT Pedagògic.

Estas actividades siempre han estado relacionadas con una obra destacada del Museo y en algunas ocasiones se han realizado con la colaboración de algún artista como Àlvar Calvet, Enric Llevat o la fotógrafa Mon Casas.

Dentro de las actividades familiares, un salto cualitativo se produjo en 2018 cuando la empresa Auriga Serveis Culturals, con una de sus responsables, Anna Catà, diseñó un programa familiar basado en las obras del MAMT que giraría alrededor de diferentes temáticas como las huellas, los sonidos, las miradas, la fragilidad, los colores o los escondites. Estas actividades exploraban la colección del museo e iban acompañadas de un taller específico para cada actividad, que permitía al público familiar ver la colección del museo desde una nueva óptica.

Cada actividad tenía una duración de una hora y se realizaron de forma periódica durante los fines de semana hasta el año 2021.

El MAMT Pedagògic también ha programado otras actividades espe-

ciales para el público familiar como “Mirant endins”, en 2008, diseñada y conducida por el director, actor, profesor teatral y editor Joan Rioné, que proponía una mirada interior a la poética del pintor Joan Miró a través de una cómoda donde se guardaban sus recuerdos.

En el año 2020, se llevó a cabo la actividad “Contes entre art” con la colaboración del Col·lectiu Entret(r)es y Genovesa, Narratives Teatral, que adentró a todos los asistentes en un mundo lleno de cuentos e historias fabulosas, rodeados de obras de arte.

Se llevaron a cabo cuatro sesiones: *Contes i poemes*, a cargo de Genovesa, Narratives Teatral; *La fàbrica dels somnis*, a cargo de Imma Pujol, del Col·lectiu Entret(r)es; *Si pares bé l'orella... escoltaràs un quadre*, a cargo de Rat Cebríán, del Col·lectiu Entret(r)es, y *Contes per despertar les escultures*, a cargo de Karne González, del Col·lectiu Entret(r)es.

La pandemia de la covid-19 y el salto digital

Tenemos que hacer un paréntesis obligado en la singladura del quehacer del MAMT Pedagògic, y por extensión en todos los ámbitos artísticos y culturales de todo el mundo. Durante el curso 2020-21, y debido a la situación provocada por la pandemia de la covid-19, la actividad del día a día se vio interrumpida de forma repentina y tuvimos que reestructurar la programación.

El cierre del museo durante tres meses nos hizo replantear la relación con las escuelas y los públicos, la

forma de interrelacionarnos, que comportó un cambio importante en la modificación del espacio físico del propio museo con tal de aplicar la normativa vigente sobre las medidas de higiene y prevención.

La adaptación se hizo de manera pautada, se contactó con las escuelas con reuniones en línea y por medio del correo electrónico, informando en todo momento de la nueva situación y de cómo se podría reconducir la actividad pedagógica.

Con la voluntad de seguir contactando con la diversidad de los públicos, el museo se unió a la iniciativa #RepteArtaCasa, el reto viral más extendido durante la cuarentena provocada por la pandemia de la covid-19, una propuesta iniciada por el Getty Museum y a la que se añadieron muchos centros museísticos alrededor del mundo. El MAMT Pedagògic recibió una gran participación y compartió en su web y en las redes sociales las fotografías de los participantes recreando diversas obras de la colección del museo, imitando la representación y aplicando con imaginación objetos cotidianos de casa que todo el mundo tenía a su alcance. Esta propuesta tuvo muy buena acogida y una respuesta de gran creatividad.

Durante este período de confinamiento, se hizo una firme apuesta por la digitalización de los contenidos para que estos pudieran entrar en las aulas. Se presentó el *MAMT Pedagògic Take Away*, que consta de una serie de recursos educativos y actividades inspiradas en aquellas que ya forman parte de nuestro catálogo, pero

adaptadas para poder ser trabajadas en el aula. Algunas de ellas son dirigidas a un nivel educativo concreto, pero otras pueden ser adaptadas al grupo/clase. De esta manera, se pueden trabajar tanto temáticas como técnicas concretas, como el collage, la escultura, el paisaje, y llevarse un pedacito del MAMT, en formato virtual, al aula.

Para todos los públicos se encargó la realización del *escape room virtual L'enigma del portal o com tornar cap a casa* a la empresa Auriga Serveis Culturals, para introducir a los participantes en el espacio y la colección del MAMT mediante pistas y enigmas que tenían que ir resolviendo desde su dispositivo electrónico. Encontréis esta actividad en nuestra web: www.dipta.cat/mamtpedagogic/escape-room-virtual.

Durante este período de restricciones presenciales, también nos vimos con la obligación de hacer la edición de la XVII Jornada de Pedagogía de l'Art i Museus: "InterArts. Moviment, corporeïtat i so en la pedagogia de l'Art" en formato digital y en *streaming*.

La temática que se abordó fue sobre el trabajo interdisciplinar en la creación artística contemporánea. Se exploraron las posibilidades del diálogo entre las artes y se compartieron experiencias que ponían en sinergia la música, el movimiento, la acción corporeizada y las artes visuales.

Podéis visualizar la jornada en este enlace: www.dipta.cat/mamtpedagogic/xvii-jornada-de-pedagogia-de-lart-i-museus.

Aun así, se avanzó para configurar el programa de actividades para comen-

zar los 30 años del MAMT Pedagògic, previsto para el curso académico 2021-22, con la incertidumbre de si se podría realizar de forma presencial. Finalmente, hicimos realidad un deseo de hacía mucho tiempo como fue invitar al profesor y psicopedagogo Francesco Tonucci a Tarragona para que inaugurara con una conferencia la programación de los actos conmemorativos de los 30 años del MAMT Pedagògic.

En esta misma edición hemos querido transcribir su brillante ponencia que, bajo el título "Museo y escuela, ¿un diálogo posible?", impartió ante un numeroso público en el Auditori de la Diputació de Tarragona, el 16 de octubre del 2021. Durante los días de su visita a la ciudad, tuvimos la suerte de compartir muchos momentos de conversaciones y sobre todo el placer de escucharlo y aprender de su bagaje. https://www.youtube.com/watch?v=IG7_WbMk35s&t=40s. (Posar Codi qr millor?)

El MAMT fuera del MAMT

A lo largo de estos treinta años de actividad, han sido muchas las ocasiones en las que el MAMT Pedagògic ha sido objeto de estudio por parte de otros profesionales y colegas de museos. Esta colaboración en los diferentes encuentros nos ha permitido trabajar con los profesionales de los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) de los museos con tal de captar la atención y la reflexión en los temas de actualidad referidos al ámbito de la educación. Por otro lado, el MAMT Pedagògic es un activo referente en

seminarios dedicados a la formación continuada de los docentes. Ha sido invitado a impartir cursos y a participar en jornadas en materia de educación y museos. En el año 2016, formó parte como miembro del comité organizador de las 19.^{as} Jornadas DEAC. *Conjugar, Participar*, organizadas por el Museu Marítim de Barcelona.

En el mismo año participamos y fuimos caso de estudio dentro del Proyecto I+D+I de Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles (ECPEME) titulado "Acción educativa en museos: su calidad desde la evaluación cualitativa", coordinado por Roser Calaf Masachs y Miguel Ángel Suárez Suárez, de la Universidad de Oviedo, con el propósito final de definir un perfil de buenas prácticas educativas en el ámbito de los museos. El método consistía en el diseño de una evaluación realizada a partir de la observación, basado en un estudio de casos utilizando como referencia los programas educativos que desarrollan trece museos españoles. La información recabada estuvo recogida por distintos procedimientos: diarios de campo, registros de observación, entrevistas y grupos de discusión. El análisis de la información se efectuó mediante el análisis descriptivo, un análisis transversal-comparativo y una metaevaluación realizada por el equipo participante.

Desde 2013, el MAMT Pedagògic es parte activa de la programación del Diploma de Especialización en Educación Artística y Gestión de Museos, organizado por el Institut Uni-

versitari de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València y bajo la dirección de Ricard Huerta, catedrático del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valencia. Este curso tiene como objetivo la necesidad de preparar adecuadamente a los futuros profesionales de los departamentos didácticos de los museos y actualizar los conocimientos de las personas que ya trabajan en esta área, desarrollando estrategias adaptadas, y de generar nuevas actitudes y valores educativos encaminados a formar profesionales versátiles en el campo de la cultura.

La metodología

La metodología utilizada en las actividades realizadas en el museo se estructura de una forma determinada: se empieza haciendo un acercamiento al grupo para conocer cómo son los alumnos, cuáles son sus inquietudes y sus intereses. Este primer contacto es muy importante para el desarrollo y funcionamiento posterior de la actividad. Seguidamente, y ante las obras, se formulan preguntas iniciales concretas y elementales, muy abiertas y de carácter explicativo, que animan a la participación. Se sigue con preguntas fundamentadas que inducen al participante a ampliar su razonamiento ante la respuesta. Algunos aspectos más específicos para centrar la atención se provocan con preguntas focalizadoras, que aportan multitud de enfoques frente a la obra del museo, con muchas miradas posibles. Y, finalmente, se

plantean preguntas de hipótesis, que nos proporcionen nuevas interpretaciones ante el objeto artístico (Macaya, Suárez, 2008).

Desde esta estrategia en la formulación de preguntas, la actividad se desarrolla en tres fases:

- Primera fase: observación y contacto directo con los objetos.
- Segunda fase: asociación, relación del objeto con otras ideas o realidades diferentes.
- Tercera fase: expresividad y creación del alumno. Es la parte experimental o taller didáctico, donde se manipulan los materiales, aprendiendo y aplicando diferentes técnicas artísticas, fomentando la creatividad del alumnado.

Desde la posición como educadoras, analizamos nuestro trabajo diario a través de cuestionarios de evaluación que ofrecemos a los docentes al finalizar cada actividad, así como un ejercicio de autoevaluación para revisar nuestra práctica, partiendo de la base de que disponemos de cierto grado de autonomía para emprender las actividades educativas, lo que nos permite conseguir los objetivos de la programación pedagógica.

Debemos destacar que facilitamos la utilización de un espacio para la participación y la comprensión del grupo, tratando a cada individuo de igual a igual, posibilitando el diálogo a partir de los objetos del museo. "Entendemos al educador como un facilitador, un investigador, un intelectual crítico, cuya función es poner en práctica un aprendizaje cooperativo y estratégico" (Kivatinetz y López, 2006: 13).

Conclusión

Después de más de 30 años de práctica educativa en el MAMT, podemos afirmar que queremos que el museo, más que ser un espacio sometido a unas directrices, normativas y formas estancas, rompa los límites de las instituciones (centros educativos-museo) y resulte ser un espacio de conocimiento y experimentación abierto a todos los públicos.

Gracias a la pedagogía del arte, podemos sobrepasar la dimensión del museo y crear nexos con otros ámbitos, materias y conceptos del aprendizaje a nivel formal, informal y no formal, nutriendo a nuestros usuarios y a la vez nutriéndonos de sus conocimientos, experiencias, emociones, sensaciones y también, y muy importante, de sus aportaciones.

Porque nuestros públicos tienen mucho que decir, por eso es muy importante escucharlos y ser capaces de adaptarnos a sus necesidades o inquietudes ofreciendo experiencias que enriquezcan y refuercen el sentido de pertenencia. Queremos que los niños y niñas, y en definitiva todos los visitantes, se apropien del museo, se lo hagan suyo y vuelvan con sus familias y compartan con ellas aquello que han aprendido, aquello que han disfrutado y los ha emocionado del Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona.

Bibliografía

Calaf Masachs, Roser; San Fabián Maroto, José Luis; Gutiérrez Berciano, Sé (2016). "Evaluación de programas educativos en museos: una nueva perspectiva". *Bordón*.

- Revista de Pedagogía*, 69 (1). Asociación Española de Pedagogía.
- Calaf Masachs, Roser (2015). *Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa*. Oviedo: Ediciones Trea.
- De Certeau, M. (1990). "De las prácticas cotidianas de oposición", en: Blanco, B.; Carrillo, J.; Claramonte, J.; Expósito, M. (2001). *Modos de hacer*. Salamanca: Universidad de Salamanca, p. 391-426.
- Hernández, F. (1994). *Manual de Museología*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Ediciones Trea.
- Juanola, R.; Colomer, A. (2005) "Museos y educadores. Perspectivas y retos de futuro", en: Huerta, R.; Calle, R. (eds.). *La mirada inquieta, educación artística y museos*. Valencia: Universidad de Valencia, p. 21-39.
- Kivatinetz, M.; López, E. (2006). "Mirada crítica sobre la formació dels educadors de museus. Zona Pública, 4. Associació de Museòlegs de Catalunya, <AMC.museologia.org>".
- Macaya, Albert; Suárez, Marisa (2007). "Arte, museo y territorio", en: Calaf, R.; Fontal, O.; Valle, R. (coords.). *Museos de Arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Ediciones Trea, p. 205-217.
- Macaya, Albert; Suárez, Marisa (2008). "Preguntas mediadoras para la comprensión del arte. Intersecciones entre museo y aula en el MAMT", en: Huerta, R.; Calle, R. (eds). *Mentes sensibles. Investigar en educación y museos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Padró, Carla (2003). "La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto en intercambio", en: Lorente, J. P. (dir.). *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, p. 51-70.
- Pastor, Immaculada (2004). *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Editorial Ariel.
- VVAA (2006). *Bronze nu. Julio Antonio: una vida d'escultor*. Col·lecció Guies Temàtiques de la Medusa Art, núm. 3. *Diputació de Tarragona*, p. 43-76.

Enlaces:

<https://www.dipta.cat/mamtpedagogic/que-oferim/escoles-i-centres/tapis>

<https://www.ccma.cat/tv3/art-end-ins/esfinx-roscoff/fitxa/113947/>

<https://www.dipta.cat/mamtpedagogic/escape-room-virtual>

<https://www.dipta.cat/mamtpedagogic>

<https://www.dipta.cat/mamtpedagogic/xvii-jornada-de-pedagogia-de-lart-i-museus>

https://www.youtube.com/watch?v=IG7_WbMk35s&t=40s

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/42686/33052>

<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.42686>

<http://museusiaccessibilitat.blogspot.com/2014/04/el-pla-estrategic-2010-2014-del-museu.html>

Una infancia en presente. Francesco Tonucci y la recepción de la pedagogía italiana en Cataluña

Albert Macaya. Profesor del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universitat Rovira i Virgili

La educación en Italia y Cataluña, caminos compartidos

La pedagogía italiana de la segunda mitad del siglo XX propició una auténtica revolución en el ideario educativo en lo que se refiere a la creatividad, la originalidad, la ruptura y la búsqueda de un nuevo paradigma estético, intelectual y experiencial. Un ideario que impregna todos los elementos de la cultura pedagógica, la educación y las didácticas. Hablamos de propuestas pedagógicas que adoptaron multitud de centros escolares y que representaron, tanto para niños y niñas como para maestros, un giro fundamental hacia la imaginación, la creación, la participación y la democracia.

Obviamente, el telón de fondo nos lo proporcionan grandes nombres de la pedagogía italiana que pueden estar en la mente de todos, como María Montessori o las hermanas Agazzi. Sin embargo, es en la Italia de posguerra donde toma forma una serie de movimientos de renovación pedagógica que ejercerán una enorme influencia a nivel internacional. Esta influencia se dejará sentir de forma muy particular en nuestro país. Cataluña vive, en los años finales del franquismo y durante la transición a la democracia, un período de efervescencia social, cultural y política. En el campo de la educación, esta efervescencia se manifiesta, entre otras cosas, en un deseo de reco-

nectar con la educación republicana y sus precedentes históricos y en una enorme avidez de información de las experiencias educativas que se están produciendo en toda Europa. Y es precisamente de Italia de dónde vienen algunos de los aires de renovación más sugerentes.

Tort y Pujol (2014) proponen algunas razones de la enorme popularidad de la que disfrutaron en Cataluña las propuestas educativas provenientes de Italia desde los años sesenta y setenta del siglo pasado. A las características de la cultura mediterránea comunes a ambos territorios, se añaden condicionantes históricos: Italia sale del fascismo de forma traumática con la Segunda Guerra Mundial, mientras que en Cataluña se divisa en los setenta el fin de la dictadura franquista. En ambos territorios se viven años de ebullición política y social. Los movimientos de izquierda, en particular el PCI en Italia y el PSUC en Cataluña, son en ese momento algo más que formaciones políticas. Aglutinan sensibilidades y preocupaciones diversas y tienen una incidencia social muy notable, convirtiéndose en el motor de no pocos debates sociales y culturales. Y, finalmente, el papel de la Iglesia católica, sobre todo en sus sectores más progresistas o alejados de la jerarquía, en ámbitos como la educación o el escultismo, podría ser también un factor común en Italia y Ca-

taluña. Rememorando la influencia de la educación italiana en nuestro país entre los sesenta y los ochenta, Sala (2019) destaca las especiales características del momento histórico en toda Europa, que tiene como epítome el Mayo del 68.

Tras la Segunda Guerra Mundial, se concentra en torno a la ciudad de Fano un influyente núcleo de docentes y pedagogos conocido como Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). Inicialmente, el MCE se llamó Cooperativa della Tipografia a la Scuola (CTS). De este primer núcleo formaban parte Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini y Raffaele Laporta. El MCE fue un vector de penetración de las ideas de Celestin Freinet en Italia, sobre todo a partir de 1950, cuando es objeto de interés para un grupo de docentes en Fano, entre los que se encuentra Tamagnini. Muy pronto el movimiento contó con varios núcleos, que debatían sobre las experiencias llevadas a cabo en diferentes territorios. Estos debates se recogían en un boletín mensual titulado *Cooperazione Educativa*, que fue el embrión del que, a partir de 1957, se convertiría en la revista editada por Nuova Italia. En un congreso celebrado en 1956 en Fano, se oficializa el nombre de Movimento di Cooperazione Educativa y se redactan sus estatutos. Formaron parte o fueron cercanos al MCE referentes de la pedagogía italiana contemporá-

nea como Mario Lodi, Bruno Ciario, Franco Frabboni, Andrea Canevaro, Anna Paola Corradi, Gianni Rodari y el propio Francesco Tonucci.

El movimiento coincide en el tiempo, además, con la corriente de renovación educativa de las escuelas de Reggio Emilia liderada por Loris Malaguzzi. En 1963 el Comune di Reggio Emilia decide abrir una red de jardines de infancia para niños y niñas de 0 a 6 años. Como es sabido, esta red se convierte en el primer paso de un movimiento mucho más amplio. No solo se crearon escuelas con una filosofía similar, sino que se propiciaron debates a nivel regional y nacional sobre la educación y el cuidado en edades tempranas. Buena parte de estos debates se recogerían, a partir de 1976, en la revista *Zerosei*, que dirigía Malaguzzi. Durante el transcurso de los años, el movimiento toma tal fuerza que, para muchos, Reggio Emilia se convierte en sinónimo de calidad y renovación en educación infantil. El ideario de las llamadas *escuelas reggianas* es conocido: destacaremos algunos aspectos como la singularidad de cada niño y cada niña, la importancia de las experiencias vividas como motor de aprendizaje, la pluralidad de lenguajes que los niños y niñas tienen al alcance, la pedagogía de la escucha o el ambiente como “tercer educador”. El interés internacional por la experiencia educativa de Reggio comporta la creación de la Fundación Reggio Children en 1994, que lleva a cabo una destacada labor de formación, investigación y publicaciones.

El panorama de renovación que representan el MCE y las escuelas reggianas contrastan con lo que ocurría entonces en España. Sánchez y Lobina (2014) apuntan a dos vectores de entrada de la renovación pedagógica procedente de Italia: el colectivo Acción Educativa, activo en Madrid desde 1975, y, en Cataluña, el movimiento Rosa Sensat. La relevancia del movimiento Rosa Sensat en la educación de nuestro país ha sido fundamental. En 1965, un grupo de maestros liderados por Marta Mata y Angeleta Ferrer da forma a la Escuela de Maestros Rosa Sensat. Todo ello se inicia con reuniones semiclandestinas en las que participan destacados impulsores del movimiento pedagógico republicano, como Pau Vila, Alexandre Galí, Artur Martorell o la propia Angeleta Ferrer. Un momento a destacar es la Escuela de Verano de Rosa Sensat de 1975, donde se gesta la declaración “Por una nueva escuela pública”. Esta declaración puede considerarse el pistoletazo de salida de movimientos de referencia en la educación catalana moderna y contemporánea, como el Colectivo de Escuelas por la Escuela Pública Catalana (CEPEPC, 1978) o los Movimientos de Renovación Pedagógica (1983). En este proceso es destacable la presencia de referentes italianos. Es conocida la influencia de la escuela reggiana: Balaguer (2001) subrayó la influencia sostenida de Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia desde 1974, en Barcelona a través de la Escuela de Verano Rosa Sensat primero y de la Escuela Municipal de Expresión después; aunque,

con el paso de los años, acabaría admitiendo que las expectativas desveladas entre las maestras más innovadoras por la recepción catalana de la escuela reggiana se verían en parte decepcionadas por la propia inercia del sistema educativo. En cualquier caso, la presencia de la exposición “L’occio salta il muro”, en 1984, con varias visitas de Malaguzzi a nuestro país, se convierte en una vía de difusión de los postulados reggianos entre nosotros. La exposición recalca en Barcelona y más tarde en Mallorca y Madrid. Uno de los textos que acompañan a la exposición, *I giochi meravigliosi*, es de Francesco Tonucci. Los materiales de la exposición, con el texto de Tonucci y algunas aportaciones posteriores, se reúnen en 1997 en la publicación *I cento linguaggi dei bambini*.

Tort y Pujol (2014) han apuntado tres vías de difusión de la pedagogía italiana en Cataluña en los años setenta y ochenta: las escuelas de verano, los materiales de las editoriales catalanas y las publicaciones periódicas. Las escuelas de verano pueden entenderse en el contexto de la preocupación por recuperar los referentes de tradición educativa de Cataluña anteriores al franquismo. Los años de la II República fueron tiempos de renovación pedagógica en la línea de los principios de la escuela activa, renovación que tiene sus raíces en las décadas anteriores. La primera escuela de verano se celebró en Barcelona en 1914, en la línea de las *summer schools* americanas de inicios del siglo XX, a las que habían asistido diferentes

educadores catalanes en estancias de formación. Las escuelas de verano conocieron varias ediciones hasta 1939, cuando la dictadura franquista borra este tipo de iniciativas.

La primera escuela de verano de posguerra se celebra en 1966, organizada por el movimiento Rosa Sensat, y se constituye en una sólida iniciativa que se mantiene en activo hasta la fecha. Se añaden otras escuelas de verano organizadas por colegios profesionales y movimientos de renovación pedagógica del territorio. Entre 1970 y 1979 existe un notable aumento de matriculaciones en las escuelas de verano, que nos habla de su creciente popularidad, en un contexto de efervescencia y de militancia entre el colectivo de maestros. Los representantes de la renovación pedagógica italiana comienzan a tener una presencia reiterada en las ediciones de la Escuela de Verano de Rosa Sensat de Barcelona a partir de 1974 (Tort y Pujol, 2014). Visitan nuestro país en varias ocasiones Mario Lodi, Fiorenzo Alfieri, Mariano Dolci y Loris Malaguzzi. Más ocasionalmente, recalán también en las escuelas de verano Franco Passatore, Rita Perani y Gianni Rodari. Ya en los ochenta, frecuenta la Escuela de Verano Francesco Tonucci, además de Emmanuela Cocever, Andrea Canevaro, Francesco de Bartolomeis, Benvenuto Chiesa, Carla Rinaldi y Franco Frabboni. Juanola (2021) ha destacado también la importante influencia que ejercieron las formaciones a cargo de Tonucci en las comarcas de Girona en la década de los ochenta.

Las editoriales que se ocuparon de temas pedagógicos en los años sesenta, setenta y ochenta son otra de las vías de difusión de los referentes italianos. Cabe destacar algunas editoriales ya desaparecidas o integradas en otros proyectos como Avance, Fontanella, Laia y Nova Terra. Laia editó casi toda la obra de Celestin Freinet, referente, como hemos visto, del MCE italiano. En los catálogos están bien presentes, entre otros, Alfieri, Frabboni, Saraceno, Pettini y, muy espacialmente, Lodi y Tonucci.

Por lo que se refiere a las revistas sobre educación, su origen se sitúa a menudo en los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). Algunas revistas decanas que tienen su origen en ese momento incluyen *Cuadernos de Pedagogía*, *Colaboración*, *Guix*, *Reforma de la Escuela*, *Infancia y Aprendizaje*, *Perspectiva Escolar* y *Acción Educativa*. Tres revistas editadas en Barcelona desde mediados de los setenta, *Cuadernos de Pedagogía*, *Guix* y *Perspectiva Escolar*, son las que nos aportan un mayor número de artículos y entrevistas con Loris Malaguzzi, Mario Lodi, Gianni Rodari o Francesco Tonucci. Otros autores italianos que publican trabajos en estas revistas son Fiorenzo Alfieri, Francesco Bartolomeis, Franco Passatore, Benvenuto Chiesa, Lucio del Corno, M. A. Manacorda, Lucio Lombardo, Emma Bernardi o Franco Tadini.

Decíamos que los aires renovadores de Italia contrastaban con la situación en nuestro país. Sin embargo, ya a principios de los setenta, la siniestra escuela franquista daba tí-

midos síntomas de apertura, como lo denota la implantación de la Ley general de educación, a partir del año 1970, más conocida como la Ley Villar, dado que se atribuye su paternidad al ministro de Educación de entonces, José Luis Villar Palasí. Significativamente, en la Ley Villar encontramos aserciones tan reveladoras del momento de cambio como la voluntad de potenciar “experiencias significativas, subrayando la actividad práctica, la creación y la espontaneidad innovadoras” (MEC, 1987). Toda la labor llevada a cabo por los docentes más comprometidos e innovadores empezaba a ser imparable y forzaba finalmente las costuras de la escuela de los años más oscuros de la dictadura. Lo demás es historia: poco a poco, lo que empezó como renovación pedagógica, semilla italiana incluida, empezó a formar parte de la cotidianidad de las escuelas. Valga como prueba el hecho de que la mayoría de los centros del CEPEPC se integraron en el nuevo sistema de escuela pública catalana.

Aproximación a Francesco Tonucci: niño, escuela, investigación

Francesco Tonucci nace en Fano. Cursa los estudios del Instituto Magistrale, y se gradúa en 1958 como maestro. Amplía sus estudios hacia la pedagogía y obtiene su licenciatura en 1963 en la Università Cattolica de Milano. Pronto se convierte en investigador del Istituto de Psicología del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) de Roma. Por esos años,

concretamente en 1968, nace Frato, su *alter ego*. Frato da salida a la vertiente más creativa de Tonucci, sirviéndose del dibujo como herramienta para expresar sus ideas sobre la infancia, las escuelas, la educación. Frato nace con el propósito declarado de “mirar al mundo con ojos de niño”. Más allá de la aparente ingenuidad de esta afirmación, adivinamos una firme voluntad de dar voz a los niños y niñas, en coherencia a la preocupación sostenida de Tonucci por la participación activa de los niños en todo lo que les concierne. Se hace difícil sintetizar el ideario pedagógico de Tonucci en unas pocas líneas, y es aún más difícil hacerlo sin incurrir en lugares comunes. Se puede considerar a Tonucci uno de los precursores de lo que se ha dado en denominar *pedagogía de la escucha* (Rinaldi, 2001). Escuchar a los niños y niñas significa también confiar en ellos, creer en sus capacidades, darles espacio para indagar y formular preguntas. Como se ha dicho tan a menudo, esta idea contrasta con la escuela tradicional en la que el maestro monopoliza el discurso y los niños deben, literalmente, callar y escuchar. Los docentes deben potenciar las particularidades, potencialidades, aptitudes, de cada niño y niña, que necesariamente son diversos. Podemos vincular esta pedagogía de la escucha con otra preocupación que atraviesa buena parte de la obra de Tonucci: pensar en niños y niñas como personas en presente, no solo como futuros adultos. “Te será útil cuando seas mayor”, “cuando seas mayor ya lo en-

tenderás”, son frases que dirigimos a menudo a los niños, olvidando que tienen identidad propia y son realidades en presente, con necesidades, intereses e inquietudes actuales. Pensar en los niños como personas en presente comporta defender una forma de entender la educación, y la vida, dialogada, crítica, creativa, que nos configura como individuos que saben ver posibilidades donde otros solo ven dificultades. La idea de los niños como realidad en presente ha propiciado un cambio de mirada, en especial en la educación infantil, y la encontramos en numerosos pedagogos, como en el caso de Van Manen (2004), que nos exhorta a hacer lo posible para comprender lo que significa estar en el mundo como niño. Los niños, nos dice, tienen el don de experimentar lo posible; experimentan la vida como una posibilidad. Intuimos también la influencia de Tonucci en Vecchi (2013), cuando anima a las maestras de educación infantil a confiar en las inteligencias que tienen enfrente, a no dar todas las respuestas por anticipado abortando el descubrimiento, la experimentación. Si los niños sienten nuestro apoyo, crece su confianza y el coraje de explorar el mundo y de expresarse de formas nuevas. Esta concepción de niños y niñas como realidades en presente dotadas de capacidades a potenciar la encontramos desarrollada en un trabajo de referencia del autor italiano en el que relata la experiencia compartida con un puñado de colaboradores en la escuela infantil del barrio de Corea, en Livorno (Tonucci,

2006). Con un deje crítico no exento de amargura, leemos:

[el niño, la niña] es una persona de tres años que, independientemente de eventuales dificultades o problemas, trae a la escuela un mundo suyo, hecho de sí mismo, de su familia, su casa, de las casas que le rodean, del barrio, tal y como lo ha podido conocer. [...] El niño que con tres años se presenta en la puerta de la escuela es un niño que sabe, como decíamos, pero que ha empezado a destruir la confianza en sus capacidades, que empieza a confundir sus necesidades reales con sus intereses manifiestos sin saber, obviamente, que estos últimos le han sido inducidos por el ambiente familiar y social (televisión, carteles) que le rodea. Es, en definitiva, un niño que tiene una historia, derrotas que no conoce, deformaciones que una pedagogía demasiado superficial e incorrecta confunde con derechos, necesidades, carácter... (Tonucci, 2006: 78-79)

Si los niños y niñas son realidades en presente, con necesidades e inquietudes actuales, no es de extrañar que una idea-fuerza que atraviesa buena parte de la obra de Tonucci sea la participación. La escuela debe abrirse a la vida democrática y la diversidad. Los niños deben ser partícipes de la toma de decisiones, lo que debe propiciar una sociedad más deliberativa y comprometida. Como veremos en los párrafos que siguen, en los textos del pedagogo italiano la importancia de la participación se conecta directamente

con el compromiso cívico, en el que una de las ideas clave es la manera como los niños y niñas entienden y viven la ciudad.

Tonucci y las artes

La producción artística más destacada de un determinado período y los paradigmas estéticos en los que se enmarca tienen a menudo una clara repercusión en la forma en la que entendemos la educación artística. La publicación de algunos de los textos más conocidos y difundidos de Francesco Tonucci se produce poco después de la popularización del informalismo pictórico y la eclosión de la llamada *pintura matérica*. Los materiales y sus cualidades intrínsecas toman un especial protagonismo a partir de experiencias como el grupo Gutai, el Nouveau Réalisme o el Arte Povera. Fluxus y Joseph Beuys podrían completar la escena. Como es sabido, en la educación artística los postulados espontaneístas de referentes como Viktor Lowenfeld o Arno Stern alcanzan una enorme difusión en esos mismos años. Stern recomienda recluir la creación artística en el Closlieu, un espacio cerrado donde el niño pinta espontáneamente, lejos, supuestamente, de cualquier influencia externa. “Solo se trata de jugar. De pintar, con un pincel, un trazo en el papel. Esto es todo”, afirma Stern (1969), en su tono lapidario tan característico, a modo de síntesis radical de su quehacer pedagógico. Lowenfeld, por su parte, se muestra también plenamente confiado en la capacidad espontánea de niños y niñas para la expresión, e inclu-

so afirma que, si los niños pudieran desarrollarse sin ninguna interferencia del mundo exterior, no habría que proporcionarles ningún estímulo para su trabajo creador. Todo niño, asegura, emplearía sus impulsos creadores, profundamente arraigados, sin inhibición. La expresión libre a través de materiales plásticos la define en estos términos:

No existe expresión artística posible sin la autoidentificación con la experiencia expresada, así como con el material artístico utilizado a tal fin. Este es uno de los factores fundamentales de cualquier expresión creadora. Es la verdadera expresión del yo. Los materiales artísticos están controlados y manipulados por un individuo y el proyecto completo es él mismo. Esto es válido tanto para un niño como para un artista adulto. Es el individuo quien utiliza los materiales artísticos y la forma de expresión de acuerdo con las propias experiencias personales. Dado que estas experiencias cambian con el desarrollo, la autoidentificación incluye los cambios sociales, intelectuales, emocionales y psicológicos que se operan al niño. (Lowenfeld y Brittan, 1980: 28)

Podríamos afirmar que todo este ideario encuentra un contexto más amplio de aplicación en la forma en la que Tonucci entiende la escuela. La valoración de la actividad espontánea de niños y niñas es también una constante en la obra de Tonucci. Pero hay un matiz importante que hacer: no considera la actividad espontánea un mero juego exploratorio,

es también una parte de un proceso de indagación. En *La escuela como investigación* (Tonucci, 1979) nos recuerda que el niño es capaz de conocer su ambiente, y que, en la medida en que se sienta seguro de sí mismo, sabrá cómo encarar esta tarea. Además, expresa todo ese conocimiento a través de sus lenguajes. Pero la escuela interrumpe la investigación autónoma de los niños y niñas. Propone, quince años después (Tonucci, 1990), la contraposición entre escuela transmisiva y escuela constructiva. En la segunda, dado que niños y niñas aportan a la escuela este bagaje de experiencias, conocimientos y lenguajes, los niños investigan y viven experiencias culturales tempranas. Esta idea de los niños y niñas como investigadores espontáneos se desarrolla en otro trabajo de referencia, que lleva el significativo título de *A los tres años se investiga* (Tonucci, 2006). Los dibujos de niños y niñas tienen un papel muy destacado, al hilo de las indagaciones de los pequeños sobre temas como “cómo nacemos”, “el ruido de la ciudad”, “los oficios”, “el barrio”. Los dibujos vehiculan significados, sensaciones, intuiciones, pequeños relatos. Tonucci y sus colaboradores realizan, en este trabajo, una parada especial en los talleres de pintura, barro, cerámica y madera. De la pintura, en contraposición al dibujo, valoran especialmente la posibilidad que nos da de realizar representaciones más libres, realizadas con movimientos más amplios; organizar un gran espacio que se puede recorrer con instrumentos rápidos y espontá-

neos, como pinceles grandes. En las pinturas realizadas en grupo sobre grandes superficies de papel, ven una valiosa ocasión para la maduración social y cognitiva: el trabajo es acordado por los participantes, subdividido y coordinado en una tarea en la que el conjunto dependerá de las aportaciones de todos.

En un trabajo posterior dedicado expresamente a los materiales (Tonucci, 1988), el pedagogo italiano ve en el barro, el color y la madera ocasiones para potenciar el desarrollo expresivo de niños y niñas, y acabar con lo que califica de “destrizo de creatividad llevada a cabo por la escuela y los adultos en general” (Tonucci 1988: 17), que lleva a casi todos los niños a decir “no sé dibujar”, “no sé moldear”, “no sé hacer”, a los pocos años de iniciar la escuela primaria. Por el contrario,

en una escuela fundamentada en las actividades, nacida de la reevaluación y de la defensa de los lenguajes del niño, de su creatividad, de su capacidad para conocer y hacer, los materiales se ven enaltecidos. De tener una finalidad puramente pasiva, pasan a ser el objetivo principal de la actividad escolar que se articula en rincones, talleres de pintura, barro, dramatización, carpintería, etc. [...]. En una escuela que cree en las capacidades cognitivas del niño, y que, por tanto, compromete al grupo en una actividad de investigación, el color, el barro, la madera se convierten en instrumentos tanto para elaborar como para decir los diversos aspectos

del problema que se afronta. (Tonucci, 1988: 19)

Pero cuidado con banalizar el juego expresivo con los materiales presentándolo como un *laissez faire* sin propósito. Recordando a Bruno Ciari, cuando nos dice que no debemos pedir a los niños y niñas “que hagan lo que quieren”, sino estar siempre seguros de que tendrán algo que decir, Tonucci concluye que es en este “tener algo que decir” y “tener a alguien a quién decirlo” donde los materiales asumen su función de instrumentos de expresión y comunicación. La actividad por sí misma, pintar por pintar, hacer por hacer, lleva a la repetición de estereotipos y a la imitación sin sentido.

La Ciudad de los Niños: vida urbana, participación y democracia

En noviembre de 1989, la asamblea general de Naciones Unidas aprueba la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Varios parlamentos nacionales ratifican en los años posteriores la Convención, entre ellos el Parlamento italiano, en 1991. Ese mismo año, en la ciudad italiana de Fano, Tonucci crea el proyecto La Città dei Bambini. El argumento de fondo está servido: es necesario que las autoridades cumplan las demandas de la Convención y velen por una ciudad más habitable y mejor para los niños y niñas. Es necesario que velen por el reforzamiento del tejido social, la pertenencia, la seguridad y la sostenibilidad del ambiente urbano.

Parece evidente que, si un parlamento ha aprobado una convención internacional, su implementación de-

bería ser indiscutible. Sin embargo, las demandas de la Convención son tan obvias como ambiciosas: el derecho de niños y niñas a jugar (artículo 31), el derecho a un nivel de vida tal que permita su desarrollo físico, mental y espiritual (artículo 27), o el derecho de los niños a expresar libremente su opinión sobre cualquier cuestión que les concierna (artículo 12) y la subsiguiente necesidad de ser escuchados por los responsables públicos. Nace así un proyecto de educación ciudadana para los más jóvenes que pronto se convierte en un movimiento internacional. El Istituto di Scienze e Tecnologia del Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) constituye en 1996 el grupo de investigación La Ciudad de los Niños, con la misión de coordinar las ciudades que se sumaban al proyecto. A medida que la iniciativa se internacionaliza, se consolida el Laboratorio Internacional La Ciudad de los Niños, comprometido con las actividades de investigación y la promoción del proyecto ante las administraciones de las ciudades. Además, se ocupa de coordinar las redes locales que se han ido constituyendo y de la formación de las personas interesadas en el tema.

La labor de La Ciudad de los Niños puede sintetizarse en tres ejes: participación, autonomía y derecho al juego.

La preocupación de Tonucci y sus colaboradores por la participación es un tema clave. Confluye en este punto con otras muchas voces que reclaman una educación para el compromiso cívico. Pensemos en algu-

nos ejemplos bien conocidos, como los documentos de la UNESCO que incluyen la llamada a una ética global de Morin (1999) o la urgencia de una educación para vivir y convivir enunciada por Delors (1996), o proyectos de eco internacional como Children are Citizens o Arts as Civic Commons, del Project Zero de Harvard. La participación de los niños y niñas en la vida cívica se puede enmarcar en lo que Torres-Santomé (2010) ha denominado *justicia curricular*, y que comprende todo lo que

alcanza las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en tanto que personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinada a construir un mundo más humano, justo y democrático. (Torres-Santomé, 2010: 11)

La implicación de los niños en la vida cívica que persigue La Ciudad de los Niños se fundamenta en la convicción de que los niños y niñas no son solo los ciudadanos del futuro, sino sujetos políticos del presente. Debe ser una implicación real, susceptible de traducirse en acciones concretas, integradas en el “aquí y ahora” y que conduzcan compromisos reales como reformar un espacio público o intentar resolver los problemas de la movilidad de peatones de una zona específica. La participación es la vía de entrada a la educación democrática. En cuanto a la autonomía, La Ciudad de los Niños hace suya la preocupación por el espacio urbano como

un espacio seguro donde los niños y niñas pueden transitar libremente. Se propone armonizar las necesidades de circulación y transporte con la movilidad y la autonomía de los más jóvenes en el espacio público. Algunos argumentos esgrimidos en favor de la autonomía son que los niños y niñas que se desplazan solos a pie desarrollan un mayor conocimiento del ambiente, una mayor capacidad de orientación y una mayor capacidad de sistematización de los conocimientos (mapas conceptuales). Los niños y niñas que se desplazan solos a pie desarrollan en mayor medida la sociabilidad y reducen el riesgo de soledad y aislamiento, y adquieren más sentido de responsabilidad y de seguridad porque gozan de la confianza de quienes están a su alrededor.

La autonomía de movimiento en la ciudad tiene también un vínculo, a juicio de los responsables de La Ciudad de los Niños, con el disfrute compartido. Los niños y niñas que pueden pasar su tiempo libre jugando de forma autónoma con sus amigos y amigas —aseguran— desarrollan una mayor capacidad de organización autónoma, mayor creatividad y mayor capacidad para pensar y realizar proyectos.

Por último, el juego tiene también un papel destacado en el proyecto. Sobre la importancia del juego, Tonucci y sus colaboradores nos recuerdan que, para los niños, el juego implica enfrentarse solos a la complejidad del mundo. Jugar significa construirse cada vez un pedacito de este mundo: un pedacito que comporta un

amigo, algunos objetos, algunas reglas, un espacio, un tiempo, riesgos a asumir. En un contexto de libertad, porque todo lo que no se pueda hacer puede inventarse. Esta experiencia se verá potenciada por el placer que le es inherente. En palabras de Tonucci,

el juego infantil, antes y fuera de la escuela, significa “perder el tiempo”, perderse en el tiempo, es decir, aproximarse al mundo en una relación emocionante, llena de misterio, riesgo, aventura. Esto nace de la fuerza motriz más poderosa que se conoce en el hombre: el placer. Por eso el niño puede incluso olvidarse de comer para jugar. Libre y espontáneo, el juego del niño se asemeja a las experiencias más grandes y extraordinarias del adulto, como la investigación científica, la exploración, el arte, el misticismo; es decir, las experiencias en las que se encuentra el ser humano ante la complejidad, cuando vuelve a tener la oportunidad de dejarse llevar por el gran motor que es el placer. (Tonucci, 2005: 4)

Una ciudad que posibilite el juego, a juicio de los componentes de La Ciudad de los Niños, debe trabajar en primer lugar en el ámbito normativo jurídico, para garantizar el derecho al juego; en segundo lugar, debe trabajar en el ámbito de la movilidad, priorizando a los peatones y garantizando espacios de juego seguros, y, en tercer lugar, existe una tarea urbanística importante a realizar en el diseño de los espacios urbanos, no solo con la instalación de parques

estereotipados, sino con espacios interesantes y sugerentes, que cada uno puede utilizar según sus necesidades.

Coda final

La pedagogía y el debate educativo en general, como ocurre en tantos otros ámbitos, vive cambios constantes de paradigma, refutaciones, movimientos de péndulo hacia una u otra orientación. Al estallido creativo e innovador de la pedagogía italiana de los años sesenta-ochenta, le han sucedido, en la escena internacional, otros paradigmas más orientados a los resultados, a la cuantificación basada en “pruebas objetivas” y “tests estandarizados” que, según se dice, nos dan la medida de la competencia de nuestros estudiantes. La creatividad, el pensamiento crítico y la participación democrática no parece estar exactamente en el foco de la reorientación pragmática de prioridades que se produce en las primeras décadas de nuestro siglo, principalmente en el ámbito anglosajón. La No Child Left Behind Act (2002) americana y el Schools White Paper británico (2010) son hitos suficientemente conocidos. La educación, se dice, debe poner en primer plano los saberes que se presuponen más relevantes para la competitividad. El White Paper se refiere de forma explícita a la necesidad de eliminar del currículum los “conocimientos no esenciales”. O, como lo expresó de forma bastante más primaria un responsable político español, son necesarias “más materias importantes y menos materias que distraen”. La

preocupación por la competitividad de las economías nacionales presiona a menudo a los responsables de la administración educativa hacia una política de resultados, que se traduce en pruebas estandarizadas, reválidas, *rankings* de centros (Torres-Santomé, 2017). Michael Gove fue el ministro británico que impulsó el White Paper. Un aplicado discípulo suyo llevó a cabo en España un cambio de guion similar, como lo pone de manifiesto el preámbulo del borrador de la reforma educativa que impulsó, donde encontramos fragmentos tan explícitos como este:

La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se plantean en el futuro. Mejorar el nivel educativo de los ciudadanos supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global. (MECD, 2012)

Parecería que la terminología y los conceptos de la economía con nociones como *competitividad*, *emprendimiento*, *resultados* y otros similares han entrado con fuerza en el lenguaje de la pedagogía. Hay quien se ha apresurado a declarar que términos como *pedagogía de la escucha*, *expresión individual*, *el niño como realidad en presente* o *cultura de infancia* forman parte de un repertorio obso-

leto ante la necesidad de hacer “lo que realmente funciona” en relación con una política de resultados. Otros han jugado a resignificar términos e ideas: la creatividad, una noción muy presente en Tonucci, que la vincula directamente a su concepción de la escuela como investigación, es hoy un concepto connotado por la cultura empresarial: *seamos todos creativos*, he aquí la nueva consigna. Seamos capaces de reinventarnos cada mañana para no perder el paso en un mundo que nos quiere adaptativos y maleables (Mould, 2019; Garcés, 2021). En la ceremonia de la confusión más completa, vemos cómo hoy el vocabulario de la pedagogía avanzada de los años sesenta y setenta ha sido expropiado por la cultura neoliberal. Ya no podemos estar muy seguros de qué nos dice realmente cuando según quien utiliza términos como *transformador*, *empoderamiento*, *horizontal*, *creativo*. Por tanto, hay que atravesar la superficie de las palabras y sumergirnos en lo que realmente se nos dice. Así conseguiremos disipar algunas nieblas contemporáneas y comprobaremos la plena vigencia de Francesco Tonucci. Comprender qué significa estar en el mundo como niño, hacer el radical ejercicio de empatía al que nos invita el pedagogo italiano es el reto. Muchas de las escuelas más avanzadas de nuestro país, las que encabezan notorios movimientos de renovación pedagógica que se encuentran ahora en boca de todos, no han hecho sino repensar, reinterpretar y poner en práctica postulados como los que hemos

desgranado en este texto y que, en gran medida, llegaron a nuestro país con versión original italiana.

Referencias

- Balaguer, I. (2001). "Reggio fuera de Reggio: ocho opiniones, algunos recuerdos y muchas ideas". *Cuadernos de Pedagogía*, 307: 74-84.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.
- Department for Education (2010). *The importance of teaching. The Schools White Paper 2010*. Department for Education.
- Garcés, M. (2021). *Escola d'aprenents*. Galaxia Gutenberg.
- Juanola, R. (2021): "Conversa amb Francesco Tonucci". *XVIII Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus*. <https://www.youtube.com/watch?v=IG7_WbMk35s>.
- Lowenfeld, V.; Brittain, L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- MEC (1987): *La geografía y la historia dentro de las ciencias sociales: hacia un currículo integrado*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- MECD (2012). *Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa*. <[Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange, 8 \(4\).](http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/PopUpCGI?CMD=VERLST&BASE=pu10&DOCS=1-1&QUERY=(CDC201206270141.CODI.)>>.</p>
<p>Morin, E. (1999). <i>Los siete saberes necesarios para la educación del futuro</i>. UNESCO.</p>
<p>Mould, O. (2019). <i>Contra la creatividad: capitalismo y domesticación del talento</i>. Alfabeto.</p>
<p>Rinaldi, C. (2001).)
- Sala, C. (2019). "Què vam aprendre del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) d'Itàlia?". *Guix*, 454: 59-63.
- Sánchez, G.; Lobina, V. (2014). "Franco Passatore y su influencia en la pedagogía de la animación teatral en la escuela", a: Hernández, J. M. (coord.): *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Farenhouse.
- Stern, A. (1969). Interpretación del arte infantil: estudios de los mecanismos de la creación artística del niño. Kapelusz.
- Tonucci, F. (1979). *La escuela como investigación. La creatividad*. Ferran Pellissa.
- (1988). *Els materials*. Eumo Editorial.
- (1990). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Graó.
- (2005). *Citizen Child: play as welfare parameter for urban life*. Springer.
- (coord.) (2006). *A los tres años se investiga*. Losada.
- Torres-Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Tort, A.; Pujol, M. (2015). "Referents per a una nova escola democràtica. La influència de la pedagogia italiana en els col·lectius de mestres durant la transició política a Catalunya i a Espanya". *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 25: 149-175. DOI: 10.2436/20.3009.01.146.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Paidós.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia: el papel de los talleres en la educación infantil y sus posibilidades*. Morata.

Museo y Escuela, ¿Un diálogo posible?

Francesco Tonucci. Pensador, psicopedagog i dibuixant

Bon dia a tothom,

Museu i escola, un diàleg possible?

Gianni Rodari, un amic que he tingut la sort de conèixer i treballar-hi, considera que art i escola poden ser un binomi fantàstic. Sabeu que entre les propostes de la *Gramàtica de la fantasia*, aquest llibre que jo crec que és fonamental per als docents i els mestres, una de les propostes per ajudar que els nens i les nenes puguin inventar històries, desenvolupar activitats creatives, és el binomi fantàstic, simplement significa buscar dues paraules que no tinguin res a veure l'una amb l'altra i demanar als nens que les connectin. Com que no tenen res a veure l'una amb l'altra, es poden connectar només amb la fantasia. Bé, el risc és que entre art i escola no hi hagi cap relació.

I bé, la meva presentació comença amb una trobada per a mi molt important que vaig tenir fa molts anys a Reggio Emilia, a l'Escola Diana, amb una nena que es deia, i es diu, tot i que ara no és una nena, Vanna. Aquell dia jo era a l'Escola Diana, que, per si algú no se'n recorda, als anys vuitanta la revista *News Week*, en una enquesta internacional sobre les millors escoles del món, va considerar l'Escola Diana la millor escola infantil del món, i va sortir a la portada d'aquesta revista dels Estats Units.

Bé, com m'ha passat moltes vegades, per la meua profunda amistat amb **Loris Malaguzzi**, estava visitant i fotografiant les activitats d'aquesta escola, quan entra una nena, una nena que tenia 6 anys. Estava tornant de l'escola primària, havia acabat les classes del matí i passava per l'escola per saludar les seves mestres de l'any anterior, d'infantil, i quan entra la Vanna, la mestra que estava amb mi explicant-me el que passava, diu: "Mira!, aquesta nena és l'autora d'aquest dibuix."

I em mostra aquest dibuix que la Vanna va dibuixar als 5 anys. És un dibuix impressionant, impressionant perquè té un munt de detalls. Representa una cuina, amb un munt de detalls, noteu que hi ha personatges amb un perfil perfecte, i no sé si tindrem temps per passar per tots aquests detalls, però conquerir el perfil és un procés impressionant en el treball artístic dels nens i les nenes, perquè representar el perfil significa renunciar a moltes coses. Ho dic només així: per exemple, renunciar als dos ulls; cal confiar que amb un de sol s'entendrà que l'altre ull és a l'altra banda, i això és un procés que costa molt.

Jo, mirant aquest quadre que tenia una mida així [DIN-A3], em surgeix una curiositat i li demano a la Van-

na si em pot mostrar el seu quadern de primer de primària, perquè estava amb la seva bossa; la nena treu el seu quadern i jo fotografio el dibuix que la Vanna fa a primer de primària. Jo crec que amb aquests dos podem passar no sols aquesta hora, sinó el dia sencer, i continuar discutint i analitzant què ha passat, perquè entenent el que ha passat podem entendre què significa escola, què significa creativitat, què significa dibuix, què significa art.

És evident que la Vanna no pot haver oblidat la seva capacitat de dibuix, seria absurd pensar-ho. Què ha passat? Hauria hagut de tenir una tempesta cerebral, no ho sé, alguna cosa així, i no ha passat, la nena estava tranquil·la. Ha passat una cosa molt més senzilla. Que a l'escola primària tenien alguna cosa més important per fer que dedicar-se al dibuix. Havien d'aprendre a escriure i al cap de la majoria de la gent, lamentablement dels docents, i gairebé sempre dels pares, la idea és que conquerir l'escriptura és molt més important que dibuixar i, per tant, es pot sacrificar el dibuix per l'escriptura. Aquí assistim a aquest sacrifici brutal d'una nena que dibuixava així, i ara dibuixa així. El tema és que, quan dibuixava així, aquesta nena dibuixava amb la llum, una experiència típica de Reggio

Traducció al català de la transcripció de la conferència sense la revisió de l'autor.

Registre de la conferència en vídeo al canal de Youtube de Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona:

https://www.youtube.com/watch?v=IG7_WbMk35s&list=PLZjAXYdSO6sNNBTUW4pYDQ-MN1idmKAQ1&index=2

Emilia, un invent de **Loris Malaguzzi** i de les seves col·laboradores i col·laboradors; era, per exemple aquest invent. És una capsa de fusta, coberta amb un paper negre de dibuix i dins de la capsa de fusta hi ha un llum encès, que no es nota, perquè està tapat; el nen té una agulla, i va punxant i alliberant punts de llum.

És clar que això significa que dibuixar val molt, i val la pena dedicar-s'hi, estimar-ho i, al contrari, quan passa la primària, i això és un quadern molt recent, el quadern de la meua neta, que ara té 14 anys, i, per tant, és de fa pocs anys, 7 o 8 anys, on el dibuix, en lloc d'alliberar desitjos, imatges, contes, s'utilitza per decorar la pàgina i decorar-la d'una manera molt particular que analitzarem d'aquí a una estona. Però què passa? Passa que aquest espai buit que veiem és per fer les coses importants, perquè s'hi escriu i el dibuix és un entorn, és una cosa que, bé, per fer-ho més divertit, normalment, quan els nens de primària acaben els deures, els deures dins de l'escola en aquest cas, acaben d'escriure un text i diuen:

—Mestre!, ja he acabat. Què faig?

El mestre diu:

—Dibuixa.

—Què he de dibuixar?

—El que vulguis.

“El que vulguis” significa que a mi no m'interessa res, l'important és que no molesti. No s'hauria de demanar mai a un nen que faci el que vulgui, sinó garantir que tingui alguna cosa per dir i aquesta és una frase de **Bruno Ciari**, un gran mestre italià. I, quan a l'escola es diu “dibuixa el que vulguis”, els nens repeteixen

un dibuix qualsevol. Com que saben que el seu dibuix no interessa ningú, no interessa el seu mestre o la seva mestra, a ell tampoc l'interessa tant, així que fa un dibuix qualsevol. Un dibuix qualsevol és el pitjor que podem pensar, perquè la cuina de la Vanna no era un dibuix qualsevol.

Estava en una conferència en una sala amb docents d'infantil, parlant d'aquesta idea que si demanem als nens fer un dibuix lliure és probable que repeteixin el mateix dibuix moltes vegades. I una de les persones que m'escoltava va aixecar la mà i va dir: “Sí, sap, professor? Em va passar una cosa estranya, que a la carpeta dels dibuixos d'un nen...”, fet que significa que era una mestra, una bona mestra, almenys tenia el valor de conservar els dibuixos dels nens en carpetes individuals, que crec que és molt important per construir monografies, de manera que quan volem podem buscar la carpeta d'un nen i recórrer la seva història gràfica, que és una experiència molt important que sempre aconsello que es faci, no en solitud, sinó entre col·legues de la mateixa escola.

I em diu: “Bé, quan vaig anar a veure la carpeta d'aquest nen, vaig trobar 62 cases iguals.” I jo li demano: “I vostè què en pensa? Per què ha passat això?” “Bé, jo penso que aquest nen estima molt la seva mare i per això va repetint la casa, que és una mica el símbol de la seva mare.”

En aquell moment vam haver de fer un descans, un cafè, i, quan tornem, jo prenc la paraula d'aquesta manera: “Llavors estava dient, llavors estava dient, llavors estava dient, lla-

vors estava dient...” [Riu.] Recordo que era una monja, que estava a la primera fila, gairebé es va desmaiar, perquè es pensava que em trobava malament. Jo em paro i dic: “Bé, he repetit la mateixa frase quatre vegades, i penseu que tinc un problema. Un nen dibuixa una casa 62 vegades i pensem que estima la seva mare. No deu ser que estem fent alguna cosa malament?”

Hi ha un altre cas que em sembla interessant, que ens fa entrar en un segon capítol d'aquesta reflexió sobre l'art dels nens.

El nen dibuixa la casa, la caseta, i dibuixa la xemeneia. És molt probable que la dibuixi així [en perpendicular al sostre], no la dibuixa de qualsevol manera. Jo vaig recollir-ne moltes, vaig mesurar els angles i hi ha una freqüència. No la dibuixa així, ni així, la dibuixa així [90°], que significa que la dibuixa recta, on recta significa ortogonal al pla, que significa que es construeixen dos angles de 90 graus. Estem parlant de nens de 3-4 anys.

Però per què ho fa així? Ho fa així perquè sempre ho fa com ho he fet jo ara, que abans dibuixo el sostre. Mai no he vist un nen que dibuixi la xemeneia abans que el sostre. Com que dibuixa abans el sostre, el fa recte respecte al pla pròxim, perquè els nens no dibuixen el que veuen, sinó que dibuixen el que saben, i això és un canvi profund, que ens diu que el dibuix dels nens és molt més, perquè és una finestra oberta sobre el que pensen. Ens diu que és absurd i ridícul corregir els dibuixos dels nens, perquè ell no diu que la

xemeneia es vegi així, ens està dient que ell sap que la xemeneia és recta. En el seu fitxer que consulta quan va a fer qualsevol cosa, quan busca *xemeneia* troba que la xemeneia està recta, el que falta en el seu fitxer és que no està escrit que està recte respecte al pla teòric de l'horitzó; bé, té 3 anys i, per tant, no ho fa respecte a aquest pla [terra], sinó al pròxim, però ens permet accedir a aquest coneixement impressionant que un nen de 3 anys té, ja ha desenvolupat el concepte d'ortogonalitat. I ens ajuda a entendre que el dibuix dels nens és un dibuix cognitiu, no perceptiu. Dibuixen allò que saben, i hi ha diversos exemples que podem veure. Això, per exemple, és un dibuix típic dels nens; aquest el vaig reproduir jo fa temps, i no vaig anar a buscar el dibuix original, però era exactament així. En aquest cas, el nen ens diu que, perquè sigui una taula, tenir 4 potes és essencial, molt més que com es veuen. Igual com tenir 4 rodes per a un cotxe. I tant és. Bé, la "quatre-rodeïtat" és una característica del cotxe que és molt més important del que es veu, amb la qual cosa, si un mestre, després de mirar aquest dibuix porta el nen, com jo he vist fer, a la finestra, i li diu que miri els cotxes que es veuen a sota, si veu algun cotxe amb les rodes damunt del sostre, i el nen diu: "ho sento", o "m'he equivocat", això és un error educatiu fatal, perquè el nen hauria de contestar al seu mestre: "I tu has vist mai un cotxe amb dues rodes en comptes de quatre? Per al nen tenir quatre rodes és més important, prioritari respecte a

on són. Així, els nens són capaços de solucions creatives per dir-nos moltes més coses de les que normalment es poden representar amb un dibuix "realista".

Per exemple, el dibuix damunt a la dreta sembla un dibuix irrespectuós; no és així, és que el nen té la necessitat de dir que sota de la faldilla hi ha les cames i hem de veure-les.

I, en el cas de la casa, la transparència és un truc per explicar moltes més coses. En un dibuix "més ben fet", no es veuria res a dins; amb aquest truc, el nen pot mostrar-nos una història del que passa a la casa, a dins, en nivells diversos; per tant, té una força narrativa molt més gran, així com aquest truc de l'abatiment de les façanes. Sense aquest truc, podria representar només els sostres d'aquí i les façanes del davant; amb això ens ho mostra tot, pot mostrar l'església, pot mostrar les botigues, pot mostrar el que vulgui, pot continuar comentant i descrivint. Per això dic que dibuixar per als nens és molt, si nosaltres no hi intervenim per reduir-ho a les coses banals, que és el que es veu.

Em penso que hem acabat amb això, podem tornar a la llum.

Ara faré una cosa que no és tan simpàtica, però bé, faré una pregunta que no és tan íntima. Quants dels que sou aquí... Puc tenir una mica de llum a la sala, si us plau? Que per favor aixequin la mà els que pensin que no saben dibuixar.

Bé, sou la majoria, més o menys.

I si jo demanés quants de vosaltres sabeu escriure, m'imagino que s'aixecarien totes les mans. És una

cosa molt particular, la que hem experimentat. Perquè tothom, abans d'aprendre a escriure, éreu capaços de dibuixar, i dibuixar de la mateixa manera. Tots els nens i nenes dibuixen, i dibuixen bé, amb aquesta riquesa que es veu, com la Vanna. Com es veu, la Vanna no era una artista, perquè així com va baixar l'interès de l'escola, també va baixar la seva experiència artística i aquí es fa palès un problema educatiu enorme: Qui us va convèncer que no sabeu dibuixar? On va ocórrer aquest homicidi, aquest delictes? On es va assassinar el dibuix de tots els que han aixecat la mà? És una cosa molt greu, va passar a l'escola, gairebé sempre o gairebé especialment a l'escola, per aquest joc que explicava abans, del que és més important. Tenim alguna cosa més important per fer. Si us plau, no perdem el temps. I desapareix el dibuix.

Aquí és evident que el museu pot ser un punt de referència fonamental. En primer lloc, perquè és un lloc on es convida els nens a dibuixar. On hi ha tallers oberts perquè els nens continuïn dibuixant malgrat l'escola, millor amb l'ajuda de l'escola, amb la participació de l'escola. Això proposo, això penso profundament. Jo crec que l'escola s'equivoca moltíssim quan construeix jerarquies entre els llenguatges. Això és el pecat original de la nostra escola, i dic "nostra" perquè la italiana, l'espanyola, l'argentina, s'assemblen moltíssim des d'aquest punt de vista.

Amb el créixer es perden els llenguatges. És impressionant notar que a infantil, gairebé, dic "gairebé", ara

explicaré per què, són presents tots els llenguatges, llenguatges del cos, de les emocions, de les mans, fins i tot dels peus, algunes vegades, la veu, el cant, el teatre. No hi són gaire presents, per exemple, els més materials, com els mecànics, els de fusteria, a vegades és complicat que entri el fang i es prefereix la plastilina; és un error fatal, perquè és el fang el que té la vida. No és casualitat que els homes utilitzin el fang des de fa milers d'anys per fer eines i per fer estàtues de divinitats. Sembla sempre que l'escola té un altre criteri i una altra jerarquia de valors. Diu: "Per què s'embruten amb el fang? Que jo sàpiga es fan màscares de bellesa per a dones", em comentaven. I la plastilina és bruta de veritat, perquè mai no es llença, i recull tota la brutícia de les mans.

Però jo crec que el museu pot tenir abans de tot aquesta funció de garantia de la fantasia, de la creativitat dels nens.

Deia abans que passant de l'escola infantil a la primària es perden llenguatges, i, continuant en la jerarquia escolar, sempre més, i al final el que preocupa molt l'escola és avaluar si un alumne o una alumna són suficients en llengua matemàtica.

Ja ho sé, que no és només així, però és especialment així. Estic segur que els alumnes que no tenen problemes en llengua matemàtica mai no tindran problemes escolars i, si passa al contrari, tindran problemes escolars i això és absurd, perquè no tenen en compte que podem tenir nens científics, nens músics, nens pintors, nens mecànics, i que tots aquests

són necessaris, útils per a la societat i per a ells, que van néixer així. És fonamental que l'educació reconegui que són així i els posi en condició de desenvolupar les seves capacitats.

Bé, algú pot pensar que aquesta és una utopia d'un personatge estrany que ve a parlar d'aquestes coses, dels nens que dibuixen, que... no ho sé... No, no és la meua teoria, això és el que està escrit a la llei que regeix l'educació en els nostres països, perquè això està escrit a l'article 29 de la Convenció dels Drets de la Infància que van ratificar Espanya, Itàlia, França, com tots els altres països del món. És molt interessant, perquè essent un tractat internacional val més que les reformes, val més que els programes, només depèn de la Constitució i es pot imaginar que la Constitució no hi té res en contra, perquè si no Espanya no ratificaria la Convenció dels Drets de la Infància perquè aleshores aniria en contra de la seva Constitució, i així tots els altres països.

Per tant, tenim una base jurídica comuna per discutir, que em sembla molt interessant.

I què diu aquest article 29? Diu que "l'educació ha d'estar encaminada a desenvolupar la personalitat del nen, les seves actituds i les seves capacitats fins al màxim de les seves possibilitats." Punt.

I l'article 29, que està dedicat a l'educació, involucra també la família i la societat. L'article 28, que es dedica a l'escola, diu que tot això que he dit, per realitzar-ho, els estats que ratifiquen la Convenció es comprometen a obrir escoles gratuïtes i obliga-

tòries per a tothom, per aconseguir nivells d'igualtat d'oportunitats, fet pel qual nosaltres tenim una escola gratuïta i obligatòria per a tothom, per aconseguir nivells d'igualtat que serien el que està previst a l'article 29, de desenvolupament de la personalitat de cadascú.

Per entrar una mica més endins d'aquest procés escolar on passen aquests fenòmens estranys, penso que és important considerar que el pecat original de l'escola és l'aula. L'aula no funciona, l'aula és un lloc estrany, un lloc antinatural, pensem només que l'aula és una estructura que es repeteix igual en una escola, unes quantes vegades amb un mobiliari molt semblant, amb parets que tenen més o menys les mateixes coses, i això, si ho apliquem a la natura, quan un ambient natural perd diversitat, mor. I, si ho traslladem a la casa, la nostra casa té diversos ambients profundament diferents els uns dels altres amb mobiliari totalment diferent i per fer coses diferents, passem d'un lloc a l'altre... Bé, estic dient banalitats, però només per fer notar la profunda diferència que hi ha amb l'escola. Hi succeeix una cosa ben estranya, que un grup de persones té la mateixa edat; això ja és molt estrany, no passarà mai més a la vida. Seria divertit que els organitzadors d'aquesta trobada haguessin posat, per exemple, en aquest costat els que tenen de 20 a 30 anys, allà han de... Sí, així és l'escola cada dia. Seria interessant justificar aquesta particularitat, probablement la resposta és que així són iguals, i això és dramàtic,

pensar que hi ha dues persones iguals, i si són iguals jo puc parlar a tothom pensant que tots m'escolten, recorden el que dic i, si els interrego, em contesten repetint allò que dic, i jo puc avaluar-ho dient: "Bé, 6, 8, 9".

Aquest grup de persones que té la mateixa edat passa moltes hores, moltes hores al mateix lloc. Això també és estrany, que nens i nenes passin moltes hores al mateix lloc no és normal. Asseguts, fatal, no sols no és normal, sinó que els fa mal. Qualsevol ortopèdic pot explicar que demanar a nens i nenes que passin 6, 7, 8 hores seguides asseguts és un desastre, però l'últim és el més impressionant. La mateixa edat, en el mateix lloc, asseguts, fan de tot. Asseguts! Asseguts es fa música, dibuix, història, geografia, ciència, lletres, matemàtiques. Sí, però poden dir: "Ha sonat una campaneta. Ha sortit un senyor i ha entrat una senyora." Sí, però en aquests pocs segons els nens han de canviar el xip, canviar de forma de pensar, a vegades de parlar, perquè ha sortit el professor de llengua, perquè era molt divertit utilitzar metàfores, jugar amb les paraules, i ha entrat la professora de matemàtiques que, bé, té una altra manera de... i és evident que alguns dels alumnes poden... Jo dic sempre els nostres fills, però n'hi ha que els costa molt entendre què ha passat, què està passant. Necessiten molt temps per passar de la idea de la llengua a la idea de les matemàtiques. Són els últims, els únics per als quals l'escola és imprescindible, necessària.

Quan jo penso en una escola obligatòria la penso per a ells. Nens que no tenen una família que pugui garantir un nivell cultural, que estima els seus fills exactament com les altres o més, que té la seva cultura, però que moltes vegades és una cultura diferent de la cultura oficial, que és la cultura que proposa l'escola. I jo crec que una escola ha de ser una escola per a tothom o fins i tot per als últims o especialment per als últims. Un altre gran educador del segle passat, **Lorenzo Milani**, deia que l'escola és com un hospital que rep i cura els sans i rebutja els malalts. Moltes vegades és així.

I quina és la proposta? Pot començar un diàleg molt interessant entre l'escola i el museu, i les oportunitats tècniques, artesanals, productives d'una ciutat, una escola de tallers i laboratoris. Aquesta és una proposta que jo faig ara, des de fa bastants anys. Hi ha unes escoles que ho estan aplicant, escoles que estan aplicant aquesta proposta des de fa 4 o 5 anys al País Basc, que van renunciar a l'aula i tots els espais de l'escola els van transformar en tallers i laboratoris. Començant pel jardí, on hi ha un hort, on hi ha un taller d'educació científica, mecànica. Té un taller d'art ple de llum, de colors, de pinzells, on es troba tot allò que és útil per a l'art, té el forn per a la ceràmica i després hi ha un taller de ciències on hi ha lupes, microscopi, col·leccions de fulles, de flors de no sé què. Hi ha un taller de música... És divertit, per exemple, que desapareguin els pupitres i les cadires, només en necessitem en pocs llocs on

s'escriu, per exemple. Moltes coses es fan de manera diferent. Un nen, a casa, està assegut poc temps. No hi estaria gairebé mai, si l'escola no li regalés els deures, per exemple.

Que són una experiència, penso, fantàstica perquè els nens es cansin i s'avorreixin de l'escola. Jo crec que els deures són un error educatiu complet, penso que mai no van aconseguir un resultat previst, mai no van aconseguir que nens que no sabien aprenguessin, que nens dèbils es fessin forts, perquè es fonamenta sobre un principi totalment equivocacat: que els nens fàcils tinguin a casa una ajuda útil per recuperar el retard que l'escola no ha sabut omplir i normalment els nens últims no tenen famílies capaces d'ajudar-los; per tant, a través dels deures, les diferències entre alumnes augmenten i, d'altra banda, és un abús, un abús legal. I demano a l'alcalde que es faci càrrec d'aquest problema, perquè l'alcalde, no, no, no! [*l'auditori comença a aplaudir*], perdoneu-me, no estic fent una broma, a vegades és difícil entendre quan jo soc Frato o Tonucci, però en aquest cas parlo molt seriosament. L'alcalde és el garant de la Convenció dels Drets del Nen, és en la seva mà que es posen els drets dels ciutadans, no futurs ciutadans, ciutadans petits que no tenen ni sindicats ni defensors, el seu defensor és l'alcalde, l'alcalde ha de defensar l'article 31, que diu que els nens tenen dret al temps lliure i al joc i avui en dia aquest dret està totalment compromès, i el joc i el temps lliure també tenen molt a veure amb l'art.

Jo penso que si l'escola aconsegueix trencar aquest esquema de l'aula, que no funciona, i ofereix als nens un viatge i no una estada, un recorregut de manera que entren en un lloc per fer una cosa, perquè en aquest lloc es fa aquesta cosa, i tot ajuda a fer-la bé, perquè hi ha estímuls, i després, quan acaba aquesta experiència, passen a un altre lloc, surten d'allà i entren en un altre que és totalment diferent, amb mobiliari, amb aparells, i això ajuda molt especialment als últims, per ajudar-los a entrar i això permet als nens buscar les seves vocacions, buscar les seves aptituds, què és allò que els interessa més i possiblement dedicar-se, si no només a això, almenys especialment a això, de manera que aquest nen que neix pintor arribi a ser un gran pintor, fins al màxim de les seves possibilitats, diu la llei. L'escola hauria d'educar cadascú per ser el millor, és evident que no poden ser tots millors en el mateix, en llengua matemàtica, el seu àmbit, allò que Gabriel García Márquez anomenava "el seu joguet preferit". L'educació té com a primera obligació ajudar els nens a descobrir el seu joguet preferit, i després donar-los tots els instruments adequats, des de la competència pedagògica, per desenvolupar-los fins al màxim de les seves possibilitats.

Jo penso que s'hauria de crear un diàleg. Aquí també em refereixo al senyor alcalde, un diàleg entre la ciutat i l'escola. On la ciutat ofereix a l'escola oportunitats educatives extraescolars, cadascuna on es viuen experiències particulars típiques

de la ciutat on es troben, com deia abans, poden ser museus, poden ser artesans, poden ser activitats productives que els nens van a visitar... encara millor, no visitar, a viure una experiència pensada per a ells i després tornar a l'escola per elaborar-la en l'àmbit escolar amb els mitjans, amb les capacitats dels professors, elaborant-la, i amb què es crea un diàleg entre una escola que s'articula en tallers i laboratoris i una ciutat que s'ofereix a l'educació.

Aquest era una mica el model de la ciutat educadora, una ciutat que participa en l'educació. Nosaltres, amb la proposta de la ciutat dels nens, pensem que és correcte el tema de la ciutat educadora respecte a l'educació, però anem un pas més enllà, pensant en un projecte polític en el qual els nens també dialoguen amb la política de la ciutat per oferir el seu punt de vista. Bé, això no ho tocarem.

Acabaré amb algunes reflexions sobre el que ha passat o està passant als nostres països, en tot el món, amb aquest tema de la pandèmia. Perquè tot això penso que té a veure amb el que vivim.

A Itàlia jo em vaig quedar sorprès i amargat amb el lema que va escollir l'escola pública, el Ministeri d'Educació. El lema va ser: "L'escola no s'atura", cada dia apareixia a la televisió aquesta proposta, aquesta idea, aquesta promesa, "L'escola no s'atura", i jo em preguntava: "Com pot ser que l'escola no s'aturi si s'ha aturat el món? De qui és aquesta escola? I efectivament no va aturar-se, no va aturar-se perquè va continuar amb els

seus programes, i mentre els nostres nens, nenes i adolescents estaven tancats a casa, amb els seus pares, bombardejats amb aquestes notícies horribles que arribaven per la televisió, l'escola proposava els dinosaures, proposava Napoleó, proposava la fotosíntesi clorofil·lica, proposava allò que li tocava al programa, com si no passés res, i no va funcionar, va ser un fracàs. A Itàlia van sortir els estudiants al carrer.

S'havia recuperat gairebé una escola pura, perquè era només classes i deures, sense disturbis, sense patir, sense entrades, sense sortides, sense companys, sense bromes, tot això que molesta tant, a vegades, però no, no funciona.

Nosaltres, quan va començar tot això, vam proposar una alternativa, una alternativa de sentit comú, que l'escola s'ocupés de la casa, que era el món dels nens. "La casa com a laboratori", ho vam anomenar, i molts països la va adoptar també en l'àmbit ministerial. L'Argentina ha fet un fulletó en el qual proposava aquesta proposta que jo havia presentat en un seminari web amb moltíssima gent, seguit per centenars de milers de persones, coses que només en aquesta situació s'han aconseguit.

"Sabers quotidians", ho van anomenar, és a dir, una escola que s'aprofita de la quotidianitat i de les activitats domèstiques per considerar-les com a deures. La pasta, la rentadora, les plantes de la casa, la lectura amb els pares... Bé, unes quantes activitats.

Penso que això ha sigut una experiència molt important.

També hem fet propostes per a l'obertura; bé, aquí estic ara una mica deixant-ho, però estic acabant el tema exacte de la relació entre art i escola, perquè també té una cosa que interessa.

Dèiem, per exemple, que seria interessant que les ciutats regaleassin espais a l'escola. Per exemple, els carrers que envolten l'escola, no només durant el temps d'entrada i sortida dels alumnes, sinó durant el temps de durada de l'activitat didàctica. Si guí amb carrers reservats a l'escola, carrers de respecte de l'escola, de manera que l'escola pugui ampliar els seus espais, pel tema de la distància i tal, però també tenir espais per interpretar-los, i aquí és també una experiència artística, en aquest cas en el sentit urbanístic. Interpretar aquests espais que no tenen un sentit real, el carrer tancat és un espai creatiu impressionant. És interessant notar que si tanquem un carrer i diem als nens que poden, l'ocupen i l'aprofiten molt més que un espai de joc tradicional amb gronxadors i tobogans. No hi ha res, però hi ha un espai prohibit, un espai que regalem, i els nens hi van, també simplement per caminar al centre del carrer, jo crec que són experiències que tenen molt de creativitat. La pissarra enorme que és un carrer buit, per exemple.

Bé, crec que aquí puc aturar-me i convidar la col·lega, la professora. Moltes gràcies.

Conversa entre Francesco Tonucci i Roser Juanola

Roser: El museu pot ser una escola?
Francesco: Jo crec que sí que és ve-

ritat, ho hem comprovat quan hem aixecat la mà, per exemple; penso que seria molt interessant que el museu convidés les persones, especialment els docents per oferir-los la possibilitat de recuperar el que han perdut, o almenys adonar-se'n, si ho han perdut.

Jo recordo amb molta tendresa una experiència que em van demanar de capacitació a Fano, la meua ciutat, per a mestres, i vaig proposar el fang com a material de treball. Moltes d'aquestes persones eren especialment dones, perquè era per a infantil, mai no havien tocat el fang. Una d'aquestes mestres es va posar a plorar, i per a mi va ser una emoció enorme, perquè no plorava de por, plorava de commoció, commoguda per tocar aquest material que per mi és un material fantàstic, humit, delicat, dúctil, disponible per a les nostres mans. Entenent que si ho oferim als nens els donem una gran oportunitat. És que l'hem de recuperar nosaltres, i jo crec que el museu pot tenir un aspecte terapèutic en aquest sentit. Convidar els adults a, no sé si és possible, recuperar capacitats, però sí a adonar-se'n.

Mentre aquesta mestra plorava, jo em vaig adonar que estava obrint-se, probablement el dia després era una altra mestra.

Bé, que vinguin les preguntes.

Espectador 1: En primer lloc, moltíssimes gràcies per les explicacions, crec que han sigut molt il·lustratives, i molt inspiradores; sobretot, moltíssimes gràcies.

En segon lloc, voldria comentar que vostè ha incidit molt en aquesta pèr-

dua de la creativitat amb l'escola, a vegades una mica incapacitant de possibilitats d'augmentar aquesta creativitat i s'ha centrat molt, per exemple, quan ha posat els exemples del dibuix, no?

Volia, si pogués, que fes una pinzellada també sobre arts, que poden possibilitar aquesta creativitat que vostè ha anomenat, però crec que són importants; per exemple, la música, la dansa, el teatre, i enllaçat a quan vostè ha posat l'exemple del fang, la dansa, la música segurament tenen uns components antropològics importantíssims i que ens lliguen una mica a aquesta humanitat o com som com a éssers humans. En aquest sentit, hi ha veus com la de Ken Robinson o altres, no?, que aprofundeixen molt en aquest tema. Si en pogués fer una pinzellada, encara que evidentment avui la conferència és de museu i art amb l'escola...

El segon punt que ha mencionat un moment és que la ciutat hauria d'obrir-se a les escoles, i ha comentat, un momentet, en l'àmbit extraescolar, però jo crec que vostè partia que fonamentalment és bo que aquest diàleg es produeixi en l'àmbit escolar per les possibilitats que dona aquest àmbit a la universalització, perquè fora de l'escola és més difícil que pugui accedir-hi tot el món, i l'escola sí que permet aquest element.

I a l'últim punt que vostè deia, ha fet algunes interpellacions a l'alcalde, i d'alguna manera també interpellacions a l'administració en general. Vostè ha incidit molt en la pèrdua

o en la prioritat d'uns llenguatges per damunt dels altres a l'escola i parlava, per exemple, de les matemàtiques i interpel·lava també els professors. Jo no soc professor, soc gestor cultural, però crec... No sé si els professors moltes vegades, si hi ha una intervenció perquè no tinguin aquesta pressió de les avaluacions, de les competències, dels continguts que han de fer, no sé si això, per molta voluntat que tinguin els professors, els pot significar una barrera molt important. Serien aquests tres punts i ja està, moltíssimes gràcies.

Francesco: Si em repeteix el segon, que l'he perdut; bé, l'he oblidat, no és que l'hagi perdut.

Espectador 1: O potser jo no m'he explicat bé. En una ocasió ha dit que la ciutat ofereixi possibilitats als nens en l'àmbit, i ha comentat un moment, "extraescolar", però jo crec que també, fruit de la seva explicació, bàsicament s'ha de dir, "escolar" i també "extraescolar", no? Si pogués comentar això, en el sentit que "escolar" dona aquestes possibilitats d'universalització.

F: Sí, el primer tema és evident que per a mi és més fàcil parlar del que conec més, com el dibuix, perquè essent dibuixant, sento molt això, però, per exemple, cito sempre un passatge de **Ken Robinson** quan explica l'anècdota de **Gillian Lynn**. Gillian Lynn era una nena de nou anys, als anys trenta del segle passat, els professors van trucar a la seva mare per dir-li que aquesta nena... tenia problemes, era un desastre, els seus

deures sempre mal fets, escrivia molt malament, molestava molt els companys; per tant, van aconsellar que busqués una escola per a discapacitats. A la mare, com sempre les mares coneixen els seus fills, no li ho semblava, i la va portar a un psicòleg perquè l'avalués. El psicòleg va parlar molt temps amb la mare davant la nena i després va donar les gràcies a la nena, però li va demanar si us plau que esperés una estona més, que havia de parlar una estona amb la seva mare a soles. Així, van sortir la mare i el psicòleg i van deixar la nena sola amb la ràdio encesa. A través d'una finestra per la qual es podia veure-hi des de fora sense ser vistos, van observar el que feia la nena.

Es va aixecar i va començar a moure's seguint la música i el psicòleg li va dir: "Senyora, la seva filla no està malalta, és una ballarina. Inscrigui-la en una escola de dansa."

Gillian Lynn va ser una de les millors ballarines angleses del segle passat, coneguda a tot el món, i continua dient a l'entrevista amb Ken Robinson que escriu al seu llibre *L'element*: "Després de descobrir la dansa, vaig millorar en totes les assignatures."

Aquest és el joc, aquesta nena va néixer ballarina, n'hi ha que neixen músics, jo crec que tota l'experiència d'**Abreu** a Veneçuela amb aquestes bandes, amb aquestes orquestres infantils, amb les quals va salvar milers de nens de la droga, de l'addicció, de la delinqüència, i els va formar, n'hi ha que participen en les orquestres dels més grans teatres del món, i tot això és enorme i no fer-ho és una culpa greu.

Això de ser sensibles, capaços que pugui emergir el "jogueta preferit de cadascú", això ha de ser l'orgull de l'escola i un dels grans mestres que hem tingut. Si jo soc aquí explicant coses és perquè he tingut la sort de tenir grans amics mestres que em van ensenyar coses que ara vaig oferint, no són meves.

Un era **Mario Lodi**. Mario Lodi va escriure *El país errat*. Penso que aquestes dues obres, *Carta a una mestra*, de l'escola de Barbiana, de Milani, i *El país errat*, de Mario Lodi, aconsello tothom que les busqui, les llegeixi, les mediti... Per a mi van ser obres de conversió i aquest mestre que va escriure una carta als pares dient... Hem de tenir en compte que a Itàlia, el costum, costum que jo comparteixo, és que el mestre segueixi la classe des de primer fins a cinquè, que per a nosaltres és l'última classe de primària, no tenim sisè, però els mestres segueixen la classe, és a dir, no canvien mestres, és que si no no s'entén el que diré. Aquest mestre escriu als pares dient: "Al cap d'una setmana passada amb els vostres fills, puc dir que tots tenen una intel·ligència normal; per tant, si no passa res estrany que no pugui preveure, estan tots aprovats fins a cinquè. Amb la garantia d'aconseguir els resultats previstos pels programes. Si això no passa, la culpa serà del mestre." Això és un mestre, això és un bon mestre, un mestre que assumeix responsabilitats. La responsabilitat serà no haver ajudat cada nen i cada nena a realitzar la seva personalitat i les seves aptituds.

I, en la seva obra, i ara estic tornant a llegir-lo, perquè estem començant a celebrar els seus cent anys de naixement que serà al febrer de l'any vinent, vaig trobar una frase que em va encantar. Deia: "No penseu que és difícil". "No penseu que és difícil", perquè molta gent diu: "Lamentablement, els mestres tenen obligacions", sí, aquestes són les obligacions: promoure tothom, especialment els últims, és l'obligació que indica la constitució quan garanteix que els ciutadans espanyols són iguals, i no és veritat, llavors és una promesa, és un compromís, no és una realitat, i per aquest compromís s'han d'utilitzar totes les forces que tenen els nostres països democràtics. Una d'aquestes, una de les principals, és l'escola, i per això l'article 28 diu que els estats obren una escola gratuïta i obligatòria per a tothom, per aconseguir condicions d'igualtat, no per avaluar de l'1 al 10. No per veure si falta res, perquè el tema greu de l'avaluació escolar és que gairebé només està enfocada a allò que falta.

Per a mi, els binomis van ser un turment a l'escola secundària, era l'únic que em faltava perquè anava bé, bastant: era el millor en dibuix, escrivia discretament, bé, història i geografia, em faltava això i tot es va enfocar en això. Jo passava les tardes plorant pels binomis, això no té sentit, treballar sobre el que no hi ha, quan podem fer moltíssimes coses amb allò que tenim, que possiblement serà al que dedicarem la vida, m'imagino. Jo fins ara, i tinc més de vuitanta anys, encara no he entès

els binomis, però no m'ha afectat a la vida i he pogut desenvolupar-me igual; per tant, no dic que els binomis no siguin fonamentals o importants, però no ho han sigut per a mi, dins de totes les competències.

Quan diu: "No penseu que és difícil", jo ho vaig interpretar en el sentit que difícil deu ser el que estan fent la majoria dels mestres, patint molt, perquè l'escola que estan fent produeix malalties, és absurd.

A Itàlia, la professió docent és una de les professions amb més malalties professionals, i per a gent que treballa amb nens, això no es pot entendre. Produeix malalties en els operadors, produeix malalties en els alumnes. Hi ha malalties reals, no són fictícies, els fa mal la panxa, els puja la febre, els fa mal el cap, tenen trastorns d'atenció. Un dia haurem d'entendre tot això. No deu ser que estan avorrits de l'escola, que l'escola no mereix atenció? Deu ser veritat que tenen trastorns, que mereixen un bombardeig de psicofàrmacs com es fa avui dia amb els nens amb trastorn d'atenció? Tenen problemes d'atenció quan juguen? I com sabem que quan juguen aprenen moltíssim? Bé, si estem atents, hem de dubtar del nostre diagnòstic, per això deia Mario Lodi "no penseu que és difícil", perquè per a mi és un privilegi. Ell no va perdre un dia d'escola, mai no es posava malalt, els seus alumnes l'estimaven, els pares l'estimaven, li agradava la seva feina.

I és evident que aquest joc entre escola i extraescolar depèn molt de si l'escola s'obre. Si l'escola es considera com un altre món, un altre món

que, repeteixo, no és de la meua escola de fa vuitanta anys, és l'escola que diu "per a demà els dinosaures" mentre s'està arruïnant el món.

Com pot ser que l'escola no utilitzi bé aquestes plataformes que vam descobrir? Jo vaig viure un any, un any molt estrany, aïllat del món en un poblet on érem vint persones, jo sol i connectat amb el món cada dia, canviant de països, viatjant com mai, passant del Perú a Espanya, Itàlia, Mèxic i, bé, tota l'Amèrica Llatina.

Aquestes plataformes són precioses, no es poden utilitzar com han fet la majoria de les escoles italianes, per donar classes i dictar tasques, no té sentit. Nosaltres utilitzem les mateixes plataformes.

Jo, quan va començar tot aquest desastre, vaig enviar un missatge als alcaldes de les nostres ciutats, que són aquestes ciutats que emfatitzava, de la nostra xarxa internacional, que són com dues-centes o més ciutats de més països, de quinze països de Llatinoamèrica i, bé, el que sigui. Deia als alcaldes: "convoqueu els consells dels nens amb urgència, és clar, virtualment", i es van convocar els consells dels nens amb urgència, és clar, virtualment, i es van convocar per escoltar-los, no perquè escoltessin un adult que els expliqués no sé què, per demanar què esteu fent, com ho esteu vivint, si teniu idees, propostes per al vostre alcalde, si puc canviar alguna cosa. I van sortir propostes impressionants. No van funcionar mai tant els consells de nens a les nostres ciutats com en aquest temps que semblava que s'havia de paralitzar tot. Si el costum era trobar-se cada

quinze dies, durant la pandèmia es van trobar cada setmana perquè els agradava als nens i estaven contents els pares de que els nens tinguessin alguna cosa interessant per fer. Per tant, això és una experiència que jo espero que no haguem de repetir-la, però aquests instruments poden continuar essent útils. Sé que també hi ha una part del públic que ens escolta de lluny. Això és un regal de la pandèmia, costa dir-ho, seria millor dir que no es regala res, per tot el que vam patir, però és així, hem descobert formes de connexions, de viatges, de contactes nous i s'ha d'aprofitar, això també forma part de la relació entre l'escola i l'entorn. És clar que aquest projecte educatiu integrat que va començar just amb **Florenzo Alfieri** a Torí als anys setanta, al final dels anys setanta, era exactament una reflexió que va néixer al moviment de cooperació educativa que a Itàlia és el corresponent al vostre moviment de renovació pedagògica, que s'inspira en la pedagogia de **Freinet**, aquest pedagog francès del segle passat, molt proper també a les propostes del vostre **Ferrer i Guàrdia**, català, gran educador, i el projecte educatiu integrat que jo vaig proposar reprendre ara, després de la pandèmia, és justament la idea de com es començava a experimentar el "temps ple", com ho anomenem a Itàlia, que serien vuit hores d'escola.

Aquests mestres bons deien: no podem tenir vuit hores els nens a la classe. Com podem oferir aquest servei necessari per tantes raons diferents: socials, educatives...?

Exactament els nens últims, perquè era la perifèria de Torí, dels immigrants del sud d'Itàlia. I deien: Bé, demanem a la ciutat moure's, oferir ocasions perquè els nens no es quedin a l'escola, que puguin viure experiències diferents, i eren propostes molt senzilles però d'una sensibilitat... Per exemple, els forners de Torí convidaven els nens a les set del matí al forn i els nens feien pa, i ho posaven al forn i anaven a l'escola amb el seu pa calent a la butxaca, i és evident que l'escola, si volia, podia començar des d'allí per fer tot el que volgués, podia fer-ho a l'escola infantil, primària, secundària, fins a la universitat. Penso que un bon professor de física o de química sobre el pa, pot... o d'història o de religió, no ho sé, pot...

I un altre cas era un museu, un museu d'etnologia de Torí, que tenia una secció sobre els indis d'Amèrica, els pells roges, i els nens, després de visitar el museu, construïen mocassins. Cadascú feia els seus mocassins i portava les seves sabates en una butxaca i anaven a l'escola amb els seus mocassins acabats de fer. Són detalls, però són sensibilitats i l'escola pot jugar amb aquests estímuls, és clar, si ho vol, si s'atreveix a fer-ho. Són formés d'obrir-se, aquesta és la condició essencial.

L'escola de Barbiana s'obria al món, per exemple, cada dia dedicant almenys una hora a la lectura del diari. El diari era la finestra per conèixer el món. La geografia es feia sobre les notícies: si ara passa tot el desastre d'Afganistan, estudiem sobre Afganistan. No, però és que

ara tocava Alaska. No, si us plau, no m'interessa Alaska. No, però el llibre de text... Aquest és el problema, el llibre de text no pot existir en una escola, no pot ser això si l'objectiu és que el nen desenvolupi el seu "joguet preferit", que treguin un llibre de text del coet preferit del meu fill, que és diferent del teu, de... bé...

Roser: Una escola de cada dia, fins i tot del diumenge.

Francesco: Sí, sí, però això és una mica...

Roser: Exagerat.

Francesco: No, no, no és exagerat, era una escola que funcionava 350 dies l'any, vuit hores diàries del matí a la tarda. Era per a nens rebutjats de l'escola pública de la muntanya d'aquest poble, que no era un poble, era un conjunt de cases amb una església, on aquest capellà va ser enviat condemnat, perquè era molest, perquè va escriure en un llibre que l'escola oficial d'aquell moment va rebutjar i prohibir, i ara s'ha rescaballat tot, el Papa Francesc va anar Barbiana gairebé com a mostra de disculpa, davant aquest gran educador. I bé, quan un periodista va preguntar a aquest nen com podia suportar una escola que funcionava 365 dies l'any, ell va contestar que l'escola és millor que la merda perquè l'alternativa era l'estable i a ell li tocava treure la merda de l'estable, i això ho trobareu en aquest llibre, *Carta d'una mestra*, i bé, aquest és un llibre molt fort, un testimoni molt fort. És clar que no proposem que les escoles funcionin així, s'ha d'entrar dins del sentit d'això.

Va. Altres preguntes?

Espectador 2: Gràcies, professor, per la seva magnífica conferència. Gràcies, també, Roser, pel teu *feedback*. Jo crec que subscriuria tot el que heu comentat. M'ho faig meu, des d'ara mateix, i fins i tot diria que aquesta tradició dels vuitanta que evocava la Roser, aquesta tradició italiana, jo la veig avui mateix a les escoles transformadores d'avui, de la setmana que ve, que estan plenament vigents, potser amb altres termes, però amb el mateix esperit. Però penso que el que tenim davant és molt més que la inèrcia de l'escola tradicional o la coneguda jerarquia d'assignatures, de matèria i sabers, no? Crec que hi ha més, crec que hi ha aquesta obsessió contemporània pels tests internacionals, per quedar bé a les proves Pisa, per tota aquesta tendència a l'estandardització que ens deixa tan enrere, perquè n'hi ha prou d'evocar coses com el famós "No child left behind", que no deixa de ser significatiu que les grans ensopegades en educació sempre es fan sota títols ampul·losos, no? "No child left behind" significava manifestament deixar a un costat els sabers no essencials, entre d'altres les arts, i en aquesta línia no deixa de sorprendre'm sempre aquest discurs d'allò que realment funciona, implemmentem allò que realment funciona, perquè veiem en boca de molts responsables polítics... Per exemple, en el cas d'Espanya, sabem que la nostra posició a les famoses proves Pisa és més aviat discreta, és més aviat mediocre i això provoca molt nerviosisme en els polítics de torn i no diuen tot això que hem d'imple-

mentar el que realment funciona. Però, és clar, la pregunta clau és: el que funciona per a què? Per quedar bé a les proves Pisa? Llavors potser no m'interessa tant, no? I jo a tothom que puc li demano que m'ajudi amb arguments vàlids contra aquesta mentalitat estreta "del que realment funciona", dels tests internacionals, però em temo i no em resisteixo a aventurar una hipòtesi, però a veure què en penseu: que al que estem assistint, més enllà de les inèrcies i altres coses, és a una invasió cada vegada més massiva de criteris economicistes en l'educació, de manera que sembla que ara la funció de l'educació és potenciar la competitivitat de les economies nacionals abans que una altra cosa, que estem en una carrera boja per veure qui queda millor i que deixem moltes coses valuoses pel camí, com ara s'ha comentat.

Francesco: Bé, aquest tema de Pisa i del sistema avaluador jo crec que és molt interessant. Jo no estic convençut que siguin instruments adequats i útils, però, com que s'utilitzen, m'agradaria que els nostres governs els tinguessin en compte.

És evident que una prova així global no es útil per entendre com funciona una escola, i menys encara com funciona un alumne dins de l'escola, però pel que fa a poblacions pot ser interessant, i els nostres països, Espanya i Itàlia, sempre surten malament a les proves i deies "justament això preocupa molt". Sembla que no, perquè si preocupés jo el primer que aconsellaria al meu ministre d'educació és: vejam què resulta millor per a

les proves Pisa. Bé, això em sembla fàcil. Bé, tothom parla de Finlàndia. Finlàndia és, al costat de Corea, un dels primers països, a escala mundial. Hi ha alguns detalls molt interessants. Per exemple, la primària a Finlàndia comença als set anys. Als nostres països hi ha un gran debat sobre si avançar la infantil, perd l'últim any per a preescriptura, per ajudar als nens a preparar-se per deixar el dibuix, com han fet amb la Vanna, però ho fan també un any abans. Les bones escoles privades, moltes vegades, el curs dels 5 anys el dediquen a preparar els nens per a primària, que van perdent un any preciós, perquè a Finlàndia, on les coses els funcionen millor que a nosaltres, regalen un any més d'infantil als nens, segurs que val més esperar un temps per entrar en el món de l'escriptura i del càlcul i quedar-se en aquest món fantàstic, el món de la Vanna del primer dibuix de la cuina o el dibuix amb el llum, si us plau.

Ser professors a Finlàndia és complicat. S'han de tenir bones notes en totes les disciplines.

Jo soc mestre de primària de primera formació, i soc mestre perquè no tenia bones notes a l'escola. La meua família, que era una família humil, amb quatre fills homes, va avaluar que no tots podríem gaudir de la universitat perquè la família no tenia possibilitats, així que el meu germà petit, que tenia bones capacitats, li interessava l'escola, llegia molt i tal, cap al liceu clàssic, que és l'escola superior on s'estudia grec i tal, i tu, mestre.

Com que a mi l'escola no m'agradava i sabia que l'institut magistral,

l'institut de formació de mestres, era més fàcil que el liceu, jo estava molt content, per això, no he viscut un conflicte. Però pensem que és molt freqüent, perquè amb la meua experiència, de molts anys, vaig conèixer moltíssims mestres, que els mestres no siguin mestres perquè volien ser mestres, sinó que van arribar a ser mestres perquè no havien pogut ser el que desitjaven i és una professió que resulta, especialment per als homes, i això és difícil que produeixi efectes a alts nivells.

No sols en els primers anys de formació a Finlàndia, als futurs mestres, els segueixen monitors, tutors, que observen com es comporten amb els nens, perquè comparteixen moltes experiències tant escolars com de temps lliure amb nens. I si no es porten correctament li truquen i li diuen: "això no és per a tu". Per tant, la idea, per exemple, és que no tots poden ser docents.

I, per acabar, a Finlàndia, no hi ha deures. Sabeu que hi ha alguns estats al món, entre els quals Finlàndia, on els deures estan prohibits. Per tant, quan es fa aquesta discussió: no, però tu no saps que importants que són perquè ho demanen els pares, ho demanen els directors, que ho demani qui ho demani, és que no serveix per a res, només per a coses

negatives. Hi ha països en què està prohibit, crec que a França també, amb debats interns, però hi ha una posició. A Califòrnia igualment, a Bèlgica està prohibit, a Finlàndia no es posen deures, no hi ha exàmens i funciona. Bé, jo demano al meu govern que envii una comissió per estudiar i tal, i copiem, no s'entén per què continuem patint, perquè un diu: no, que pateixin els nens, però tenim resultats excel·lents, probablement jo no canviaria d'idea, però és més difícil discutir-ho, però en aquestes condicions, si us plau, si perdem tot aquest temps per a Pisa, almenys aprofitem-ho.

Roser: Això ve una mica al tema de les certeses i del model econòmicista que no es revisa tot, sinó que ho revisen amb la certesa que, perquè vagi millor, més matemàtiques i més... És clar, llavors no és possible aquest diàleg perquè hi ha un estereotip fixat que no es revisa, en aquest sentit.

Francesco: Darrere hi ha una idea de futur estranya, és a dir, sembla que els nostres polítics sàpiguen què serà útil i necessari d'aquí a deu anys, i no saben res. Per exemple, ningú no sabia que necessitaríem tants metges i infermers enguany. Per tant, no es va preparar; bé, no es podia preparar. Aquí s'obre tot el

tema de l'orientació professional, que normalment es considera una competència de l'últim any de la superior, de l'ESO. És una ximpleria, l'orientació professional comença als tres anys, quan hauria de començar l'atenció dels pares, d'una banda, i la dels docents, de l'altra, sobre el tema del joguet preferit, sobre el tema de les capacitats, de les actituds, de les vocacions, perquè això és l'orientació, el que cadascú pot ser i que pugui desenvolupar aquella vocació per a la qual ha nascut, perquè només així serà una persona productiva, perquè només així serà una persona serena i feliç, feliç perquè s'ha realitzat. Com que no sabem què necessitarà demà, el millor que podem fer és preparar persones disposades a aportar la seva contribució.

Això, penso, bé, em semblen coses tan banals, però que estan tan lluny del que vivim... I és evident que una escola que continua enfocada especialment en llengua matemàtica no té una visió de futur. No crec que demà els nostres països, avui, demà, en el passat, mai no hem tingut únicament la necessitat de matemàtics i literats, i tota la resta, i és evident que, fent una avaluació especialment enfocada a aquestes disciplines, l'escola exclou.

MAMT Pedagògic. Núm. 15

Direcció editorial

Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona / MAMT Pedagògic

Santa Anna, 8 – 43003 Tarragona

Tel. 977 235 032

mamt@dipta.cat

www.dipta.cat/mamt

www.dipta.cat/mamtpedagogic

coordinadores:

Núria Serra

Marisa Suárez

© de l'edició

Diputació de Tarragona

Passeig de Sant Antoni, 100 – 43003 Tarragona

Tel. 977 296 634

cultura@dipta.cat

www.dipta.cat

© dels textos

Els autors

© de les fotografies

Arxiu Fotogràfic MAMT / Alberich Fotògrafs

Arxiu personal Francesco Tonucci

Arxiu Rosa Sensat (p. 55 i 57)

Alfredo González (p. 67)

Revisió traducció de textos

Joan Josep Miracle

Disseny de la portada

Noemí Rosell

Maquetació i impressió

Ind. Gràf. Gabriel Gibert

DL T 1046-2022

ISBN: 978-84-19166-00-5



Francesco
Stonucci

M4M1
PEDAGÓGIC /

MUSEO Y ESCUELA:
¿UN DIÁLOGO POSIBLE?

VIENNA 16 D'OCTUBRE DE 2021 / 11 H
AUDITORIUM EMPITACIO

BY FUNDACIÓN

Departament d'Ensenyament





MUSEU D'ART MODERN
TARRAGONA



Diputació Tarragona
RBIV RAMON
BERENGUER

M4MT
PEDAGÒGIC

ISBN 978-84-19166-00-5



9 788419 166005