

ESTÈTICA QUE EDUCA

ESPAIS I EXPERIÈNCIA ESTÈTICA COM A AGENTS EDUCATIUS: PROPOSTA DE PLA
D'ACCIÓ A L'AULA DE 4 ANYS DE L'ESCOLA ITALIANA DE BARCELONA

AESTHETIC THAT EDUCATES

SPACES AND AESTHETIC EXPERIENCE AS EDUCATIONAL AGENTS: ACTION PLAN
PROPOSAL FOR THE 4 YEAR OLD CLASSROOM OF THE ITALIAN SCHOOL OF
BARCELONA

Autora: **Anna Fancelli Capdevila**

Tutor: **Txema Córdoba Jiménez**

Grau en Educació Infantil

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
(Ramon Llull)

Resum:

A partir de la premissa que l'estètica educa, el present article vol mirar de desgranar les implicacions més profundes d'aquesta afirmació. Prenent com a referents les aportacions de Loris Malaguzzi, l'experiència dels *nidi* i *scuole dell'infanzia* de Reggio Emilia i les contribucions d'altres experts i estudiosos del tema, es planteja què comporta la dimensió estètica en educació i fins a quin punt és important considerar-la com a generadora d'aprenentatges. Amb tot, es recullen els supòsits fonamentals per fer de l'escola un lloc amable i habitable, i se suggereix, a partir de l'avaluació dels espais, una proposta de millora i transformació a les aules de 4 anys de la Scuola Italiana dell'Infanzia - Maria Montessori de Barcelona. Tot plegat per demostrar que darrere l'estètica "que es veu", n'hi ha una altra d'"invisible", que comporta molta reflexió, intercanvi, presa de consciència i compromís, i que és la llavor perquè la primera pugui créixer i florir en tota la seva bellesa.

Paraules clau:

Dimensió estètica, bellesa, organització d'espais, espai educador, DAVOPSI

Abstract:

Based on the premise that aesthetics educate, this article seeks to outline the deeper implications of this statement. Presenting as references the contributions of Loris Malaguzzi, the experience of *nidi* and *scuola dell'infanzia* in Reggio Emilia and the contributions of other experts and scholars on the subject, this article asks what the aesthetic dimension in education involves and, at the end of the day, if it is important to consider it as a generator of learning. However, it is a question of collecting the fundamental knowledge to make the school a friendly and habitable place. From the evaluation of the space it is suggested a proposal of improvement and transformation to the 4-year-old students of the Scuola Italiana dell'Infanzia - Maria Montessori of Barcelona.

Fully committed to demonstrating that giving the "visible" side of aesthetics, there is also an "invisible" side, which involves much reflection, interaction, awareness and commitment. Understanding that is the key for aesthetics to flourish in all its beauty.

Keywords:

Aesthetic dimension, beauty, space organization, educational space, DAVOPSI

“La bellesa no és un luxe, sinó un dret”

(Nathan Rogers)

1. INTRODUCCIÓ:

Des de fa uns anys, l'educació infantil viu immersa en un moviment de renovació pedagògica. Aquest, afavorit per la societat líquida (Bauman, 2007) en què vivim i que en els darrers temps ha tingut una empenta significativa amb la incorporació de l'aprenentatge per competències en els currículums, posa de manifest la necessitat de canvis metodològics (l'alumnat en el centre de l'aprenentatge) i organitzatius (repensar tant les estratègies d'ensenyament-aprenentatge com el relacionat amb els temps i els espais) en els centres (Departament d'Ensenyament, 2017).

Si tenim en compte les consideracions del currículum respecte a l'etapa d'educació infantil i la corresponent tasca del mestre, observem que oferir oportunitats de desenvolupament integral implica no només que els infants aprenguin o adquireixin coneixements, sinó crear un ambient¹ ric on es plantegin reptes cognitius, es facilitin les relacions humanes i s'asseguri als nens i nenes el camí cap a l'autonomia, tot reforçant la confiança i l'autoestima (Departament d'Ensenyament, 2016).

Ja des de les primeres pàgines del currículum oficial de Catalunya (Departament d'Ensenyament, 2016), s'intueix la importància que pren l'espai com a creador de connexions (cognitives, socials i de desenvolupament personal), i més endavant el mateix document dedica tot un apartat a parlar d'*on s'aprèn* com un dels factors clau del procés educatiu. L'ambient s'entén com a font de salut i benestar però, aproximant-se a la pedagogia de les escoles municipals de Reggio Emilia, també es considera des d'una mirada estètica generadora d'aprenentatges:

Un ambient agradable i estèticament cuidat no produeix simplement un efecte visual bonic, sinó que influeix positivament en la qualitat de les relacions i en el benestar, i en conseqüència, en els processos d'aprenentatge dels infants. Tenir cura de l'estètica de tots els espais de l'escola és tenir present, i donar

¹ En aquest article utilitzarem les paraules *ambient* i *espai* com a sinònims, entenent-les com a extensió limitada per dos o més costats. Si en algun moment volem referir-nos a l'ambient com a metodologia, ho especificarem prèviament.

sentit, a totes les coses que fem, és valorar amb sensibilitat tots els petits detalls. (Departament d'Ensenyament, 2016, p.57)

Conscient de la rellevància que està prenent aquest tema a l'educació infantil i tenint en compte la motivadora i preciosa visió malaguzziana de l'infant com a “aventurer que pot prendre mil camins impredecibles” i que té “dins d'ell mateix la possibilitat dels possibles” (Malaguzzi citat a Davoli, 2017, p.7), aquest treball final de grau planteja primer fins a quin punt els espais i l'estètica eduquen i afavoreixen el creixement de les potencialitats dels infants; i proposa, després, un pla d'acció i transformació de l'aula de 4 anys de l'Escola Italiana de Barcelona.

Descripció i justificació de la necessitat

A la Scuola Italiana dell'Infanzia - Maria Montessori de Barcelona es té molt clar quina infància i quin aprenentatge es vol promoure, i es demostra constantment amb l'acció educativa que es duu a terme. Segons la concepció socioconstructivista que se segueix i es fomenta (a partir d'autors com Piaget, Vygotsky, Montessori o Acouturier, entre d'altres), els nens i les nenes són al centre del procés educatiu i es converteixen en veritables protagonistes de l'acció pedagògica perquè l'equip de professionals que els acompanya els veuen forts, rics, potents i competents. Confien en les capacitats dels infants, alhora que els responsabilitzen dels seus actes i que els fan entendre la necessitat d'aquesta responsabilitat. Els encaminen cap a l'autonomia, facilitant que es moguin de manera bastant independent per l'espai, en mode aparentment caòtic però en realitat molt ple de significació.

Encara que el projecte educatiu és molt clar, l'observació *in situ* de l'aula de 4 anys i la posterior avaluació de l'espai amb el DAVOPSI (Bondioli i Nigito, 2008), instrument d'anàlisi i avaluació de l'organització pedagògica de l'escola infantil, assenyalen la necessitat d'alguns canvis per tal que l'ambient s'estructuri d'acord amb els objectius que l'escola vol assolir.

2. MARC TEÒRIC:

La qüestió de l'ambient educatiu sorgeix a partir d'una visió i una conceptualització molt concreta de l'infant i l'aprenentatge. La relació entre estètica i educació es legítima i pren valor sempre que s'emmarqui dins d'unes referències pedagògiques (aquelles que orientaran l'acció

educativa) que tinguin ben clars els conceptes d'aprenentatge, d'infant i d'infància (Davoli, 2017).

Segons Rinaldi (citada a Edwards, Gandini i Forman, 1995, p. 111) “cadascú (de vosaltres, de nosaltres, de pares i mares...) té conformada dins seu una imatge de l'infant, i per tant també unes teories educatives, ja siguin madurades a partir de l'experiència personal, com construïdes o adquirides com a patrimoni social i cultural al qual fer referència”. És important qüestionar-se sobre aquesta representació perquè serà la que guiarà i justificarà les nostres actuacions i intervencions educatives, no només pel que fa a l'organització de l'aula, sinó també del centre. Així, l'espai arriba a reflectir en molts aspectes la cultura de qui l'habita i l'organitza (Edwards, Gandini i Forman, 1995), de manera que l'ambient s'acaba configurant com un teixit de relacions i connexions entre l'home i la natura, entre l'home i el context i, per tant, entre l'home i l'infant (Hoyuelos, 2006). Civarolo i Barbero (2009) consideren que l'ambient té tanta rellevància dins l'estratègia educativa a l'hora de consolidar relacions i de donar resposta a les necessitats humanes, que pot arribar a esdevenir reflex de la pròpia identitat del centre. En aquesta línia, Bondioli i Nigito (2008), en la seva consideració de l'espai com a dispositiu pedagògic, defensen que la distribució d'aquest no es pot desvincular del model pedagògic-organitzatiu triat, i que de manera més o menys explícita “parlarà de les contradiccions que existeixen entre allò declarat, allò possible i allò practicat” (Caggio, citada a Bondioli i Nigito, 2008, p.103).

Dit d'una altra manera,

Podem entendre el context com un tot indispensable d'objectes, olors, sons, colors i persones que l'habiten i es relacionen amb ell en un marc que ho conté tot. És per això que podem dir que l'ambient “parla”, ens transmet sensacions, ens dona informació, ens evoca records, ens ofereix seguretat i ens tranquil·litza. Mai ens deixa indiferents. (Quinto-Borghi, 2007, p.127)

D'acord amb De Pablo (1999) l'ambient educatiu és i ha de ser enriquidor i molt viu (canviant i dinàmic), precisament perquè la seva organització, distribució i disposició dels recursos van en funció del temps, les habilitats, els interessos i les necessitats evolutives dels infants. Uns infants que, segons Malaguzzi (citada a Ceppi i Zini, 1998, p.117), “estan tan fortament implicats en

sentir-se part del món, en viure el món, que ja des del moment de néixer comencen a desenvolupar un sistema complex d'habilitats, estratègies d'aprenentatge" i connexions que els fan individus actius, crítics, creatius, portadors d'uns drets i productors d'una cultura. Així doncs tenint en compte aquestes consideracions i les del Departament d'Ensenyament (2017), entenem que a l'hora de repensar els espais és bàsic situar l'infant al centre, tenir en compte l'aprenentatge cooperatiu i reflexionar sobre el nou rol del mestre, que deixa de ser la figura a la qual es dirigeixen totes les mirades per convertir-se en guia o facilitador. Les zones, si ben estructurades, passen a prendre funció de veritable recurs educatiu, en quant es poden convertir en activadors d'iniciatives autònomes d'exploració i investigació que donin continuïtat als processos d'autoorganització cognitiva dels infants (Bondioli i Nigito, 2008).

2.1 Enfocament ecològic i organitzatiu dels espais educatius

L'espai, amb totes les seves característiques (físiques, expressives i simbòliques), arriba a prendre dimensió comunicativa i a esdevenir un llenguatge (Bondioli i Nigito, 2008). Hoyuelos (2006) afirma que l'escola s'ha de conformar com un àmbit estètic habitable i amable, que doni lloc a la reflexió, la crítica, la investigació i l'aprenentatge, per tal que tots (infants, mestres i famílies) s'hi sentin a gust i l'entenguin com a espai comunicatiu d'escolta recíproca.

La valoració pedagògica d'aquesta dimensió comunicativa i, en conseqüència la consideració de l'espai com a generador d'aprenentatge, s'emmarca dins un enfocament ecològic (Varin, 1985). D'acord amb les idees de Lewin (citada a Varin, 1985), amb aquest terme queden emmarcats factors de caràcter extrapsicològic (físics, geogràfics, urbanístics, socials, etc.) que influeixen en l'àmbit psicològic i, per tant, en el comportament individual i grupal.

Des d'aquesta perspectiva, es considera la disposició arquitectònica (l'edifici del centre) com l'inici de l'ambient d'aprenentatge dins del qual els mestres distribueixen i organitzen espais i materials (Loughlin i Suina, 1987), entenent que és primordial adaptar-se als espais que es tenen i aliar-se amb ells per treure'n el màxim rendiment educatiu, ja que influeixen, sense quasi adonar-nos-en, sobre les conductes de mestres i infants (Bondioli i Nigito, 2011). Així, una mala o poc pensada organització espacial, pot estimular dinàmiques i conductes poc desitjades pels mestres o, fins i tot, propiciar major conflictivitat entre els infants (Loughlin i Suina, 1987).

Entenent l'aula dins d'aquest vessant comunicatiu i tenint en compte les aportacions de Cano i Lledó (citats a Medina, 2007), a l'hora de dissenyar l'espai haurem de considerar alguns principis que ajudaran a construir-la com a:

- lloc de trobada amb els altres (afavorint la cohesió de grup, tot potenciant les relacions riques, diverses i cooperatives des de l'autonomia, i abordant els conflictes que sorgeixin des de la reflexió i l'aprenentatge);
- lloc que suggereixi una gran quantitat d'accions (disposant de varietat i riquesa de materials, afavorint les trobades i la comunicació, i desenvolupant activitats interessants i variades);
- lloc obert al món (fomentant que la vida exterior entri a l'escola);
- i lloc acollidor i distint (on tothom se senti acceptat i valorat sense perdre la seva identitat).

Els mestres deixen de ser, així, el centre de l'aula a qui es dirigeixen totes les mirades, es converteixen en una possibilitat més d'aprenentatge pels infants i passen a tenir, segons Loughlin i Suina (1987), quatre tasques principals en la disposició de l'entorn: a) la d'organitzar l'espai (disposar els mobles per afavorir el moviment i les activitats); b) la de dotar-lo per a l'aprenentatge (seleccionar, reunir i crear els materials); c) la de disposar els materials (decidir la col·locació, combinació i disposició d'aquests) i d) l'organització per a propòsits especials (emprar tot el seu coneixement i formació docent per donar resposta a totes i cada una de les necessitats dels infants).

2.2 Propietats de l'espai com a generador d'aprenentatge

Com hem estat veient fins ara i com el currículum avala, l'ambient físic, i més quan genera benestar, es converteix en facilitador d'aprenentatge i, per tant, en factor determinant per arribar a uns objectius proposats (Departament d'Ensenyament, 2017).

En aquesta línia, autors com Ceppi i Zini (1998) o el Departament d'Ensenyament (2017), recollint aportacions de referents pedagògics i l'experiència de les escoles *dell'infanzia* de Reggio Emilia, formulen una sèrie d'atributs o característiques generals (esmentades a continuació) que, creuen, haurien de tenir els espais per considerar-se generadors d'aprenentatge:

Polivalència: capacitat de l'espai d'evolucionar, transformar-se i adaptar-se a partir dels processos evolutius i d'autoaprenentatge dels infants i, alhora, aptitud d'interactuar amb aquests processos i enriquir-los (Ceppi i Zini, 1998). Possibilitat d'anar organitzant i modificant l'aula segons els interessos i el "projecte cultural de qui l'habita" (Ceppi i Zini, 1998, p. 17), que permeti viure-la des de la globalitat característica de l'etapa i que afavoreixi que el subjecte pugui produir i construir el propi aprenentatge. Alguns exemples: taules que permetin agrupaments diversos, mobles transportables, armaris que no siguin fixos, entre altres.

Vivencialitat (o identitat): escola com a afavoridora del sentit de pertinença a partir de les relacions que s'hi construeixen i del compromís de les persones implicades. Abad i Ruiz de Velasco (2019) parlen de la constel·lació de projectes de vida que es dibuixen i es conformen en escenaris concrets; aquests projectes ofereixen la possibilitat als que l'habiten de sentir-se seu l'espai, de viure'l i de deixar-hi una empremta que els permeti identificar-se amb ell i/o establir una emoció (Departament d'Ensenyament, 2017).

Polisensorialitat: importància no tant de la diversitat d'estímuls, sinó de la riquesa d'aquests i l'acompanyament d'uns valors sensorials per tal que cadascú els pugui rebre segons les seves necessitats o característiques individuals (Ceppi i Zini, 1998). Un espai preparat, per exemple, a partir de provocacions cromàtiques, tàctils, olfactivas, visuals... on quasi sense necessitat de posar-hi paraules per part de l'adult, l'infant senti la curiositat d'investigar i descobrir (Departament d'Ensenyament, 2017).

Saludabilitat: espais lliures de barreres arquitectòniques i de contaminacions ambientals que puguin distreure o dificultar el desenvolupament equitatiu de tots els infants; atenció a mesures que afavoreixin condicions saludables i de benestar: condicions lumíniques, acústiques, visuals, ordre, temperatura adient, seguretat física adequada... (Departament d'Ensenyament, 2017).

Comunitat i relació: escola com a conjunt d'identitats diverses encaminades cap a un projecte comú i com a punt de trobada i connexió dels agents implicats en l'acte educatiu: infants, mestres i família. Espai per a la participació, la reflexió i l'intercanvi que crea un sentiment de comunitat i d'empatia entesa com a "interiorització de l'altre com a valor, fet que possibilita la construcció de valors i significats comuns" (Ceppi i Zini, 1998, p.19).

Narració: visibilitat dels processos educatius i cognitius dels infants a través d'una documentació pedagògica (Ferri, 2015; Galardini, Iozzelli i Davoli, 2010; Hoyuelos, 2007; Xarxa Territorial

d'Educació Infantil a Catalunya, 2008) que posa l'èmfasi en el recorregut didàctic més que en els resultats. Segons Ferri (2015) podríem definir la documentació com aquella estratègia operativa i de pensament que sustenta l'acció educativa, alhora que ajuda a fer-la evident i contribueix a definir-ne la identitat i qualitat. En aquesta línia considerem que

La documentació consisteix en la recollida i l'exposició sistemàtica i estètica (a través d'escrits, imatges, de panells de vídeos, de paraules de les criatures, de productes gràfics) dels processos educatius. No es tracta solament de plasmar el que ha passat, sinó de construir -en formats diversos- un producte públic que reti compte d'allò que s'ha viscut. [...] La documentació és una manera ètica, estètica i política de pensar l'educació i, sobretot, de reflexionar sobre les extraordinàries capacitats dels infants per evitar que passin desapercbudes en la nostra cultura. (Hoyuelos, 2007, p.6 i 8)

Estètica: l'estètica no és només una qualitat de l'espai, sinó un component que estimula la creativitat, la competència social i la predisposició a treballar millor en quant proporciona contextos significatius i plaents d'acció. Entorns d'aquestes característiques (càlids, acollidors, amb presència de material cuidat, agradables...) ajuden a fer que l'atmosfera per a l'aprenentatge sigui l'adequada (Departament d'Ensenyament, 2017). El resultat que es vol aconseguir amb la disposició estèticament pensada dels elements, és el que podríem definir com a "normalitat rica": trobar en la quotidianitat, com fan els infants, allò que provoca astorament, curiositat i motivació i atribuir-li valor educatiu (Ceppi i Zini, 1998). Per Malaguzzi (citada a Hoyuelos, 2006, p.178) "la seducció estètica es revela com una possible dimensió del coneixement que il·lumina alguna cosa que, potser, no pertany tan sols a la racionalitat" però que fa que la persona entri en ressonància amb el món.

2.3 L'estètica com a element educatiu

La paraula "estètica" (del grec *aisthesis*, sensació) apareix per primer cop al segle XVIII utilitzada pel filòsof alemany Baumgarten. En origen tenia el breu significat de "teoria de la sensibilitat" i és el mateix filòsof qui comença a atorgar-li el sentit actual com a judici sobre la bellesa i l'art a partir del gust i no de la raó (Bayer, 2014).

Tot i això, si partim de la noció d'estètica que defineix Bateson (citada a Hoyuelos, 2006, p.31) com a "estudi dels processos desenvolupats en el creador i en l'espectador, per obra dels quals la bellesa és creada i reconeguda", entenem que aquesta (encara que sense nom) ha estat present en l'Home des de l'Antiguitat. N'hi ha prou en pensar en la quantitat d'obres i objectes que ens han arribat (i ho seguiran fent) de totes les èpoques i cultures de la història.

Autors com Vecchi (2013) defensen que la recerca de la bellesa, que forma part de la nostra espècie, ens serveix de filtre per interpretar el món. La mateixa autora reconeix que parlar d'estètica i bellesa en l'època actual (afligida d'injustícies, crueltat, abusos, pobresa, devastació...) pot semblar banal i superficial, però que alhora ambdues es podrien considerar agents de salvació per als homes, en quant motors d'investigació i curiositat per crear noves connexions d'interpretació i, per tant, per construir coneixement.

L'estètica és, així, promotora de relacions i, alhora, creix i s'enforteix d'aquestes, acostant l'individu a la sensibilitat, expressivitat i llibertat de tria, i allunyant-lo de formes de violència i abús (Vecchi, 2006). La bellesa, segons aquesta idea, és concebuda a partir de l'emoció estètica i "està construïda sobre la propensió humana a projectar per transformar situacions existents en situacions desitjades i desitjables. I, per això, belles" (Davoli, 2017, p.9). Per tot plegat, passem a entendre, doncs, l'estètica com el fet de "ser sensible a l'estructura que connecta les coses o els esdeveniments" (Hoyuelos, 2006, p. 32).

2.4 La dimensió estètica

Definir un element estètic de manera objectiva és molt difícil.

L'etimologia de la paraula "estètica" fa referència a una dimensió relacionada amb l'esfera del sensible, i es pot traduir aproximadament com "sensació", "percepció", "capacitat de sentir", "sensibilitat". Per tant, és un concepte que, precisament per això, mai no aconseguim definir totalment però que, amb tot, ens implica com a éssers humans, estimula el nostre pensament i la nostra imaginació. (Davoli 2017, p.7)

El fet de no poder comptar amb una definició universal i objectiva d' "estètica" en educació, no obstant, pot ser un valor afegit en quant s'obre llavors la dimensió del possible de què ens parlava Malaguzzi (1992, citat a Davoli, 2017), on el qüestionament constant i la transformació van més enllà dels límits establerts.

Per Vecchi (2006 i 2013) la "dimensió estètica" és una actitud quotidiana que estableix una relació empàtica i sensible entre el *Jo* i les coses i entre les coses mateixes. Pressuposa "una mirada que descobreix, que admira i s'emociona; i és el contrari de la indiferència, la negligència i el conformisme" (Vecchi, 2006, p.16). Es parla d'estètica com a estructura que comunica (Bateson citat a Vecchi, 2006) i que comunica no tan sols amb paraules, sinó amb tot el cos: amb gestos, amb mirades, amb les mans, amb la manera d'habitar l'espai, etc. Malaguzzi parlava, per referir-se a aquesta idea, dels cent llenguatges dels infants i és en aquest sentit que l'escola s'hauria d'encomanar a la pluralitat de llenguatges per tal que la comunicació sigui un punt de trobada comú (Hoyuelos, 2006).

Així doncs la dimensió estètica i la consciència d'ella, ens connecta amb el món, amb els altres i amb nosaltres mateixos, en quant crea relacions i un llenguatge propi. Crea relacions a través de mostrar-se (Vecchi, 2013): amb la cura dels ambients, l'escolta, la documentació dels processos dels infants, etc. En definitiva tot allò que ajudi a donar significació a una identitat educativa i a una cultura de la infància. Com afirma Bondioli (Bondioli i Nigito, 2008, p.103), "l'estructuració i l'ús de l'espai es revelen com un llenguatge que tradueixen en l'operativitat de les eleccions organitzatives, la idea d'infant i d'educació -la ideologia educativa- del mestre o del grup educatiu". En paraules de Caggio

L'espai ens parla, més o menys explícitament, de la pedagogia triada i de les contradiccions que existeixen entre allò declarat, allò possible i allò practicat [...]. L'estil d'un docent i d'una escola no es defineixen tant per allò que s'afirma en una programació escrita, sinó per tot el que es fa en la quotidianitat concreta. (Caggio, citat a Bondioli i Nigito, 2008, p.103)

És important tenir clar que la idea d'estètica que ens guia per orientar l'acció educativa i que volem promoure, és aquella concebuda com a *cura de les relacions* (i per tant lligada a una imatge concreta d'infant, una identitat, una manera d'entendre els espais i una ètica docent), per

no caure en una actitud estètica superficial, pobra i buida de continguts (Vecchi, 2006). Si no fos així, influenciats en part per la infantilització de la infància divulgada pels mitjans de comunicació, podríem “córrer el risc d’assumir passivament models aliens, i d’enamorar-nos de formes belles que traslладem de manera acrítica a la pròpia realitat” (Davoli, 2017, p.8).

3. OBJECTIUS DE L’ESTUDI

Els objectius principals que es planteja l’estudi i la posterior proposta de millora són els següents:

1. Referenciar la importància i influència de l’estètica i l’espai en el procés educatiu.
2. Analitzar la perspectiva d’espai en el procés d’aprenentatge dels infants de 4 anys de l’Escola Italiana de Barcelona.
3. Elaborar una proposta de transformació i millora de l’espai a l’aula de 4 anys a l’Escola Italiana de Barcelona.

4. METODOLOGIA

4.1 Tipus de disseny

El present article s’ha plantejat com una proposta d’acció educativa a partir d’una avaluació. En una primera part s’ha recercat i analitzat el concepte d’estètica en l’àmbit pedagògic i totes les seves implicacions a partir de diferents autors. Posteriorment, una avaluació amb el DAVOPSI (instrument d’anàlisi i avaluació de l’organització pedagògica de l’escola infantil) de la perspectiva d’espai interior d’una realitat concreta (les dues aules de 4 anys de la Scuola Italiana dell’Infanzia - Maria Montessori de Barcelona), ha permès fer una detecció de les necessitats de millora per, finalment, elaborar una proposta de transformació de l’espai d’aula, on s’apliquin els coneixements. L’estudi, de caire qualitatiu (s’orienta a la comprensió del significat de les accions humanes i de la vida social) i transversal (recull dades en un moment determinat), consisteix en una investigació de camp on, a partir d’una realitat concreta d’aula, es fa una proposta amb elements que poden ser generalitzables a situacions similars.

4.2 Instruments

L'estudi ha consistit en una primera aproximació a la pedagogia de l'estètica a través de bibliografia, de la participació en diferents formacions relatives a la creació d'espais lúdics, i d'una entrevista semiestructurada a una persona experta en assessorament pedagògic, doctora en pedagogia, i professora i directora del grau d'educació infantil de la Facultat de psicologia, ciències de l'educació i l'esport Blanquerna. A través de 9 preguntes obertes s'ha volgut aprofundir en la variable d'"influència estètica i espais" i la dimensió d'"espais i estètica". S'han tingut en compte categories com "organització de l'espai i implicacions metodològiques", "espai generador d'aprenentatges", "dimensió estètica" o "rol del mestre".

En una segona fase, a partir de l'avaluació amb l'instrument DAVOPSI (dispositiu d'anàlisi i avaluació de l'organització pedagògica de l'escola infantil), s'han mirat de detectar les necessitats relatives als espais interiors de l'escola esmentada per oferir-hi resposta en forma de proposta de millora (objectiu 3). Dins la dimensió d'"organització pedagògica de l'espai interior", s'han tingut en compte categories com: l'"espai interior i el seu ús", l'"aprofitament de l'espai", la "personalització" d'aquest, el seu "valor social", la "relació entre espai i desenvolupament dels infants", la "qualitat estètica" i l'"interdependència entre espai i dinàmiques de grup".

Presentació de l'instrument

El DAVOPSI és un instrument d'avaluació i reflexió formativa que valora la qualitat de l'organització pedagògica a partir de diferents dimensions organitzades en quatre escales ordinals o àrees d'interès: Escala A. L'organització pedagògica del temps; Escala B. L'organització pedagògica de l'espai, estructurada en dues subescales: B1: l'organització pedagògica de l'espai interior i B2: L'organització pedagògica de l'espai exterior; i Escala C: els grups (Bondioli, 2011). Cada escala desplega una sèrie d'ítems o indicadors de qualitat i, per cada un d'ells, s'il·lustren tres situacions ordenades segons una progressió de qualitat (la situació A és de qualitat inferior a la situació B, que alhora és inferior a la C). L'avaluador ha d'indicar a quina situació s'ajusta més la seva realitat atribuint una puntuació a l'ítem de manera que: situació A=1; situació B=3; situació C=5. Els nombres parells (2 i 4) es reserven per les situacions intermitges.

4.2 Anàlisi de necessitats

Contextualització

La Scuola Italiana dell'Infanzia - Maria Montessori de Barcelona, s'ubica en una antiga torre senyorial situada al carrer Setantí, 10-12 en ple barri de Sarrià. Instituida i inaugurada oficialment el 1930 per la pedagoga Maria Montessori, compta amb unes instal·lacions que, si fossin d'estructura nova, segurament gaudirien de major flexibilitat en les divisions dels espais i probablement s'haguessin dissenyat més en consonància amb l'actual pedagogia de centre. El seu projecte educatiu (que arriba fins al Liceo, és a dir fins a batxillerat) és reconegut pels Estats italià i espanyol i es caracteritza pel multilingüisme (la majoria de les assignatures s'imparteixen en italià, però també s'ofereixen continguts de llengua, literatura i descobriment del medi en castellà i català a més de classes d'anglès i, a batxillerat, de llatí). Es regeix per les *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione*, d'acord amb l'article 1 paràgraf 4 del Decret del President de la República del 20 de març de 2009 que articula els objectius d'aprenentatge a partir de l'assoliment de la pròpia identitat, la conquesta de l'autonomia i el desenvolupament de les competències i el sentit de la ciutadania.

Destinatari i qüestions ètiques:

Els destinataris de l'estudi han estat els 38 infants de 4 anys (P4) de l'Escola Italiana de Barcelona i les seves tres mestres (es practica la codocència) com també les seves aules de referència (tot i ser un únic grup, fan vida principalment en dos espais).

Pel que fa a les qüestions ètiques, en tot moment s'ha tingut cura d'informar als participants i destinataris dels objectius i dels aspectes rellevants del treball, a més d'assegurar que cap d'ells pugui sortir perjudicat pel mateix. També s'ha mirat de vetllar per l'anonimat.

4.4 Anàlisi de dades i discussió

A continuació s'exposen les dades extretes a partir dels dos instruments, i es valora si els resultats obtinguts han donat resposta als objectius que es plantejava l'estudi.

1. Referenciar la importància i influència de l'estètica i l'espai en el procés educatiu

Per donar resposta a aquest primer objectiu s'ha buscat bibliografia relacionada amb el tema i, a més, s'ha realitzat una entrevista a una persona experta en el camp de l'educació i de l'assessorament a escoles infantils, amb qui es s'ha conversat sobre la variable d'"influència estètica i espais". A partir de la dimensió "espais i estètica" s'ha anat donant resposta a les següents categories relacionades.

Pel que fa a la primera, “organització dels espais i implicacions metodològiques”, l’experta (E) en diversos moments de l’entrevista (veure annex 2) comenta la necessitat que la transformació de l’espai sigui fruit de la reflexió, de pensar què es vol que passi dins l’aula i de tenir en compte, en tot això, les indicacions del currículum. Afirmar també que, davant de preguntes com què passa quan juguen o quan fan activitats, les respostes de les mestres normalment són que “els nens no hi caben a l’aula perquè hi ha molts mobles, que s’atropellen entre ells, que s’aglomeren tots a jugar en un lloc...” (E, comunicació personal, 2 d’abril de 2020), i que no és fins que reorganitzen l’espai i el buiden quan s’adonen que els infants es distribueixen diferent. De fet, en diversos moments de l’entrevista es recalca com a important a l’hora de dissenyar i organitzar els espais, el fet de “fer amb el que hi ha” (E, comunicació personal, 2 d’abril de 2020): saber separar les coses importants i necessàries dins l’aula de les que no ho són i anar recol·locant. Considera l’experta que el fet de reubicar mobles i aliar-te amb l’espai pot arribar a afavorir un clima de tranquil·litat, atenuant els sorolls i redefinint dinàmiques d’aula.

Les afirmacions de l’entrevistada coincideixen amb les de Loughlin i Suina (1987) i Bondioli i Nigito (2011) pel que fa a la necessitat que l’organització espacial sigui fruit de la reflexió, i en què les eleccions organitzatives acaben reflectint la ideologia educativa del mestre. També en aquesta línia Davoli (2017) defensa que la qüestió de l’ambient i, encara més, la relació entre estètica i educació, pren valor sempre que es tinguin ben clars els conceptes d’aprenentatge, d’infant i d’infància.

Tot plegat s’ha vist molt lligat i relacionat amb la següent categoria: “l’espai com a generador d’aprenentatge”. Segons l’experta, una de les condicions per parlar d’escenari d’aprenentatge ha de ser que “l’espai d’aula i l’escola han de possibilitar les relacions” (E, comunicació personal, 2 d’abril de 2020). Juntament amb aquesta, hi trobem: que sigui promotor de salut i benestar (contemplant aspectes com la il·luminació i el soroll) i que generi curiositat per l’aprenentatge. Destaca essencial que el benestar vagi lligat i doni resposta a necessitats de la quotidianitat, a partir de repensar tot el dia a dia.

L’aportació de l’experta relativa a l’ambient com a teixit de relacions, que es pot emmarcar dins l’enfocament ecològic de què ens parla Varin (1985), la defensen també autors com Hoyuelos (2006) i Edwards, Gandini i Forman (1995), que el consideren a més reflex de la cultura de qui l’habita. En Ceppi i Zini (1998) s’ha trobat l’ampliació d’alguns atributs esmentats per l’experta

per poder considerar els espais com a generadors d'aprenentatge: així, a més de salut, comunitat i relació i curiositat, aquests autors parlen també d'identitat, polivalència o estètica.

Precisament dins d'aquesta categoria, "dimensió estètica", la persona entrevistada fa referència a la dificultat d'establir uns canons, ja que cadascú té els seus, i comenta que per ella el fet que un espai esdevingui més o menys estètic depèn de trobar-s'hi a gust. Vecchi (2013) porta aquest concepte una mica més enllà i considera l'estètica i la bellesa com a motors d'investigació i aprenentatge per la seva capacitat de crear noves connexions d'interpretació (i, per tant, noves maneres de crear coneixements).

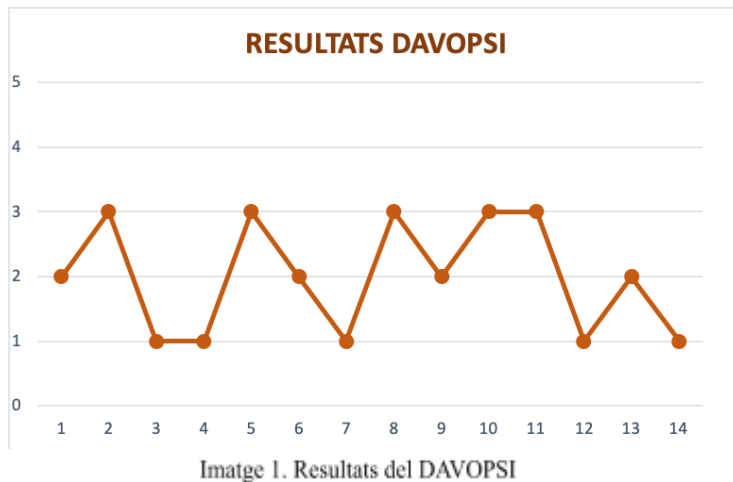
Per últim, l'experta també ha incidit en la categoria de "rol del mestre", considerant que, dins l'enfocament dels espais com a generadors d'aprenentatge, aquest pren un paper més actiu en quant aliat amb l'espai i "transformat en un observador més participant" (E, comunicació personal, 2 d'abril de 2020).

Aquesta idea també s'ha vist corroborada pel Departament d'Ensenyament (2017), que proposa que el mestre es converteixi en guia i facilitador, i sàpiga donar valor a detalls estèticament cuidats que influeixen en la qualitat dels processos d'aprenentatge. Loughlin i Suina (1987) han detallat, a més, quatre tasques que els docents han de dur a terme en relació amb l'espai: organitzar-lo, dotar-lo per a l'aprenentatge, col·locar el material de manera reflexionada i disposar-ho tot plegat per poder atendre i donar resposta a totes i cada una de les necessitats dels infants.

S'ha considerat que tot plegat ha donat bona resposta a la importància i influència de l'estètica i l'espai en el procés educatiu i, per tant, al primer objectiu plantejat.

2. Analitzar la perspectiva d'espai en el procés d'aprenentatge dels infants de 4 anys de l'Escola Italiana de Barcelona.

Per valorar aquest segon objectiu, s'han avaluat amb el DAVOPSI (veure annex 1) aspectes qualitatius de l'organització pedagògica dels espais habituals (dues aules) dels infants de 4 anys de l'Escola Italiana de Barcelona.



En aquest gràfic que recopila els resultats obtinguts, podem observar de manera més visual com els ítems avaluats disten molt de l'excel·lència recollida en la situació C i que marcaríem amb un 5.

De fet s'ha notat que la puntuació màxima on s'arriba és al 3, corresponent a la situació B, on hi

hem trobat 5 dels 14 ítems (l'articulació i l'ús dels espais de l'escola, l'aprofitament dels espais fora de l'aula, l'espai interior i la figura de referència, l'espai interior i el desenvolupament de l'autonomia, i l'espai interior i la corporeïtat).

En una posició intermèdia entre les situacions A i B s'hi han identificat 4 ítems (l'organització de l'espai interior i el projecte, la personalització dels espais interiors, l'espai interior i el paper de l'adult i l'espai interior i l'activitat infantil).

Finalment, corresponents a la situació A, la menys desitjada, s'han avaluat 5 ítems (atenció dels adults en l'espai interior, articulació interior dels espais fora de l'aula, valor social de l'espai interior, l'espai interior i la competència simbòlica i la qualitat estètica de l'espai interior).

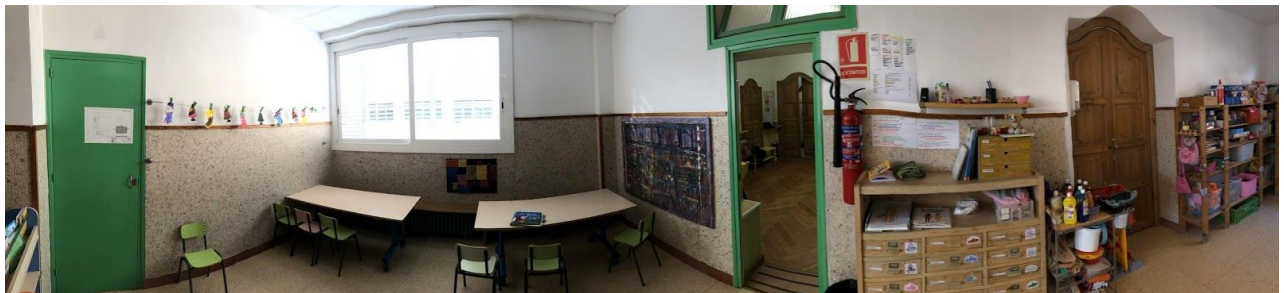
Aquesta anàlisi ha fet pensar que l'espai de referència dels infants de 4 anys de l'Escola Italiana, no s'organitza tenint en compte la importància estètica i pedagògica que han destacat autors com Hoyuelos (2006), Bondioli i Nigito (2008), Civarolo i Barbero (2009) o Vecchi (2006 i 2013), ni la necessitat de convertir l'espai en escenari de relacions, salut i benestar, i curiositat per l'aprenentatge que defensen entesos com Loughlin i Suina (1987), Ceppi i Zini (1998), De Pablo (1999) o l'experta entrevistada.

Tot plegat ha justificat la necessitat real de dur a terme alguns canvis a l'espai esmentat, per tal de millorar la qualitat de l'organització pedagògica.

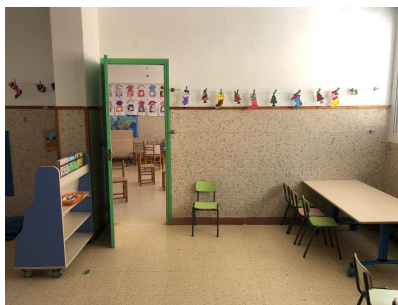
3. Elaborar una proposta de transformació i millora de l'espai a l'aula de 4 anys a l'Escola Italiana de Barcelona.

Per donar resposta a aquest tercer objectiu s'ha dissenyat una proposta de millora i transformació de les dues aules habituals dels infants de 4 anys de l'Escola Italiana de Barcelona, raonada a partir de les aportacions del mateix estudi. Tenint en compte les necessitats detectades amb el DAVOPSI, s'ha pensat i plantejat una actuació de reorganització i redistribució de l'espai que es recull a continuació.

Primer es mostren imatges de l'estat que presenten els dos espais de referència: l'aula verde (utilitzada principalment per a les entrades i les sortides dels infants i, de vegades, per les activitats de petit grup) i l'aula gialla (on els 38 nens i nenes acostumen a passar les estones de gran grup).



Imatge 2. Vista panoràmica de l'aula verde



Imatge 3. Vista en detall aula verde



Imatge 4. Vista en detall aula verde



Imatge 5. Vista en detall aula verde



Imatge 6. Vista panoràmica de l'aula gialla



Imatge 7. Vista en detall aula gialla



Imatge 8. Vista en detall aula gialla



Imatge 9. Vista en detall aula gialla

Com es pot observar a les fotografies, els espais revelen poca diversificació o senyals d'atenció a les necessitats de simulació, reinterpretació i manipulació dels objectes que manifesten els infants d'aquestes edats, així com escassa consideració i cura als elements estètics (Bondioli i Nigito, 2008).

A la comparativa dels plànols de l'abans i el després de la transformació que teniu tot seguit, s'evidencia com la proposta que s'ha dissenyat mira d'oferir solució a aquests aspectes, tot esforçant-se a configurar aquells teixits de relacions i connexions de què parlen Hoyuelos (2006), Vecchi (2006) o l'experta entrevistada.



Imatge 10. Plànol de les dues aules abans de la transformació



Imatge 11. Plànol de les dues aules després de la transformació



Imatge 12. Explicació en detall dels espais després de la transformació

A partir de la reflexió, i amb la simple redistribució i reubicació de mobles i elements ja presents a l'aula que tant aconsella l'experta entrevistada (E, comunicació personal, 2 de febrer de 2020), s'ha intentat crear un ambient enriquidor, agradable i estèticament cuidat. Tot i mirar de reaprofitar al màxim el ja existent, també s'ha elaborat una proposta de pressupost (veure annex 3), ajustada al que s'han considerat com a mínims imprescindibles.

Amb zones diversificades i ben delimitades, es pretén que l'espai, comunicatiu i d'escolta recíproca, prengui protagonisme com a veritable recurs educatiu, activant aquelles iniciatives autònomes d'exploració i investigació que defensen Bondioli i Nigito (2008). De la mateixa manera, s'ha proposat la divisió clara de l'ambient (tenint en compte no només l'horitzontalitat amb la disposició de catifes, sinó també la verticalitat penjant alguna tela del sostre) per tal de promoure'l, segons els principis de Cano i Lledó (citats a Medina, 2007), com a lloc de trobada amb els altres, com a lloc que suggereixi gran quantitat d'accions i lloc acollidor i distint on tothom se senti acceptat i valorat sense perdre la seva identitat.

La implementació del projecte s'ha previst en tres fases ben diferenciades: una primera de reflexió, qüestionament del dia a dia i avaluació amb el DAVOPSI; una segona de transformació de l'espai i adaptació del grup a les noves dinàmiques i organització; i una darrera de revaluació amb el mateix instrument, on es vol valorar la qualitat de la nova estructuració per conèixer-ne l'eficàcia. Tot i això, entenent d'acord amb De Pablo (1999) que l'ambient educatiu és molt viu i dinàmic, no considerarem l'acció educativa com "acabada", sinó que seguirem variant les propostes i la disposició dels diferents espais (si cal) segons les necessitats dels infants.

5. CONCLUSIONS

Per concloure aquest treball, es fa una síntesi del més rellevant de la recerca, i una petita anàlisi i reflexió de la seva utilitat, les limitacions a què s'ha vist sotmès i la prospectiva de millora o ampliació.

Dues eren les preguntes principals a les quals mirava de donar resposta l'article: què comporta la dimensió estètica en educació i fins a quin punt és important considerar-la, junt amb l'organització dels espais, com a generadora d'aprenentatge. A partir d'aquestes, els objectius que es perseguien eren en primer lloc, recercar i referenciar les implicacions fonamentals de la importància i la influència de l'estètica i els espais en el procés educatiu; en segon lloc, avaluar la més o menys presència d'aquests elements en una realitat concreta com és la de les aules dels infants de 4 anys de la Scuola dell'Infanzia Italiana de Barcelona; i per últim, elaborar una proposta de millora i transformació dels espais esmentats, per tal que aquests donessin resposta a les necessitats detectades.

La investigació i les aportacions dels diferents autors sobre el tema, van permetre evidenciar que darrera l'estètica "que es veu", n'hi ha una altra d'"invisible", que comporta molta reflexió, treball en equip, presa de consciència i compromís. Però que és tant o més important que la primera per no caure en l'actitud estètica superficial, acrítica i buida de continguts de què ens parlaven Vecchi (2006) i Davoli (2017). Considerem l'estètica com a element educatiu en quant promotora de relacions, font de curiositat i motor d'investigació (Hoyuelos 2006), elements absolutament essencials per a la creació de noves connexions i, per tant, per a la construcció del coneixement. I és precisament per la instauració d'aquests lligams entre l'individu i les coses, com la dimensió estètica arriba a convertir-se en generadora d'aprenentatges: si volem que l'aula sigui espai de relació, de salut i benestar i de curiositat (Edwards, Gandini i Forman 1995; Hoyuelos, 2006; Bondioli i Nigito, 2008; Civarolo i Barbero, 2009; experta entrevistada, 2020), no podem obviar aquell element que es concep, precisament, com a *cura de les relacions* (Vecchi, 2006). Si es pensa bé, tot el que implica la dimensió estètica (cura dels ambients, escolta, documentació de processos, sensibilitat, relació...), és tot allò que es demana a l'escola i, encara més, que dignifica i dóna significació a una identitat educativa i una cultura de la infància.

Un espai que no contempli aquesta perspectiva pot ser també, evidentment, educatiu, però corre el risc de deixar perdre moltes coses belles pel camí. És per això que, davant una situació d'aquesta mena, val la pena parar, avaluar i reflexionar per mirar de canviar i transformar. I això és el que va mirar de fer aquest treball amb les aules dei 4 anni de la Scuola dell'Infanzia Italiana de Barcelona.

La utilitat més immediata de l'estudi és, per tant, per aquest centre, on es va dur a terme una avaluació molt concreta del context i un pla d'acció ajustat a les seves necessitats. Tanmateix, el present article també vol servir de guia o inspiració per tots aquells docents, equips directius o escoles que es plantegin canvis organitzatius en la línia de l'estètica i l'espai com a generadors d'aprenentatge. Per tots aquells i aquelles mestres que tinguin ganes d'innovar i de transformar, per no perdre tot allò que hi ha de bell en els camins de l'aprenentatge.

Limitacions i prospectiva:

Aquest estudi es va veure limitat i necessàriament modificat per la pandèmia del coronavirus COVID-19 i el consegüent tancament de les escoles i posterior confinament. L'afectació va obligar a modificar tot el plantejament, ja que el present treball volia ser un pla d'acció de caràcter qualitatiu i longitudinal, amb una primera anàlisi i avaluació de l'espai (DAVOPSI) durant l'estada de pràctiques del mes de novembre (que sí que es va poder realitzar); un pla d'acció consistent en la transformació de l'espai segons les necessitats del grup i les aportacions teòriques (que es va poder planificar però no dur a terme); i una darrera avaluació amb l'instrument citat, un cop executat el pla d'acció. Tot plegat amb l'objectiu de poder valorar i analitzar les més o menys millores del canvi a partir de contraposar els resultats obtinguts.

Així mateix, el nombre d'entrevistes també es va veure reduït, ja que amb el confinament va ser impossible rebre resposta a l'entrevista que es va enviar a una segona experta, creadora i fundadora de DIIP DESIGN INFANCIA INNOVACIÓN PROYECTOS i, durant anys, mestra en escoles 0-3 de Reggio Emilia i atelierista al Nido-Scuola Italiana Piccolo Mondo de Sant Cugat del Vallès.

Dins les perspectives de millora i ampliació de l'estudi hi hauria, doncs, la possibilitat d'ampliar el nombre d'experts per a realitzar les entrevistes, així com l'eventualitat de dur a terme la proposta d'acció plantejada en tota la seva totalitat.

6. REFERÈNCIES:

- Abad, J. (2006). La escuela como ámbito estético según la pedagogía reggiana. *Revista Aula de Infantil*, 10-16.
- Bauman, Z. (2007). *Modernidad líquida*. Mèxic: Fondo de cultura Económica.
- Bayer, R. (2014). *Historia de la estética*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Bondioli, A. i Nigito, G. (Coord.). (2008) *Tiempos, espacios y grupos. El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI*. Barcelona: Graó
- Ceppi, G. i Zini, M. (1998). *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children
- Civarolo, M. i Barbero, M. (2009). El ambiente: una cuestión educativa. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 113, 9-15.
- De Pablo, P. i Trueba, B. (1999). *Espacios y recursos para tí, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil*. Barcelona: Praxis
- Davoli, M. (2017). Educar per a la creativitat. La dimensió estètica en els processos educatius. *In-fàn-cia-a*, 216, 7-12. Recuperat a: <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-216-2/>
- Departament d'ensenyament. (2016). *Currículum i orientacions educació infantil, segon cicle*. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. (2017). *Despertem mirades a l'entorn de l'espai escolar*. Generalitat de Catalunya. Recuperat a: http://xtec.gencat.cat/web/.content/centres/espais_escolars/espais_mirada_estetica/documents/espais_mirada_estetica.pdf
- Edwards, C., Gandini, L., i Forman, G. (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Ferri, G. (2015). La documentació educativa entre mite i realitat. La funció multidimensional de la narració. *In-fàn-ci-a*, 204, 10-13. Recuperat a: <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-204/>
- Galardini, A., Iozzelli, S., Davoli, M i Tognetti, G. (2010). *Documentar: afinar els ulls per captar moments*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat
- Hoyuelos, A. (2006). *La Estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro

- Hoyuelos, A. (2007). Documentació com a narració i argumentació. *Guix d'Infantil*, 39, 5-9.
Recuperat a:
<https://drive.google.com/open?id=1sk6ECP-1TeqcsEPSmWNgaidEgwR1r1S>
- Loughlin, C. i Suina, J (1987). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata.
- Medina, A. (2007). Dissenyar un ambient per a la infància: espais, infants i relacions. *Guix d'infantil*, 40, 5-10.
- Quinto-Borghi, B. (2007) *Educación en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona: Graó
- Varin, D. (1985). *Ecología psicológica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*. Milà: Franco Angeli Editore
- Vecchi, V. (2006). Estètica i aprenentatge: pròleg. A A. Hoyuelos, *La Estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (pp. 15-25). Barcelona: Octaedro
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata
- Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya. (2008). *Documentar, la vida dels infants a l'escola*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat

ANNEXOS:
Annex 1: Avaluació de l'organització pedagògica de l'espai amb el DAVOPSI

Escala B: L'ORGANITZACIÓ PEDAGÒGICA DE L'ESPAI						
Subescala B1: L'organització pedagògica de l'espai interior						
Data: Novembre 2020						
Ítems	Situacions	Avaluació				
		1	2	3	4	5
1. L'organització de l'espai interior. El projecte	A. L'organització dels espais de l'escola no és el resultat d'un projecte comú de tot l'equip docent; el mestre, amb el seu paral·lel, projecta l'espai de l'aula. La utilització i l'organització dels espais comuns és fruit del costum o la improvisació.		x			
	B. S'estableix una organització compartida dels espais comuns, de manera que la vida quotidiana no es converteixi en una cosa caòtica, però manca un projecte pedagògic (varietat d'espais i possibilitat del seu ús autònom o guiat)					
	C. L'organització de l'escola està determinada pel claustre, de manera que resulti funcional des del punt de vista pedagògic i coherent amb el projecte didàctic.					
2. L'articulació i l'ús dels espais de l'escola	A. A les aules es fan els àpats i el descans, els altres espais no estan clarament organitzats per assumir funcions específiques; no hi ha espais per utilitzar com ara tallers, racons, ni llocs per a l'activitat motora.					
	B. A més dels espais per cada aula o grup institucional, existeix una zona pels àpats o una pel descans, però a l'escola els infants no poden gaudir d'altres espais dissenyats per a funcions específiques (tallers, racons de joc...).			x		
	C. Hi ha una zona pels àpats i pel descans fora de les aules; l'escola compta amb altres espais organitzats per albergar funcions específiques (tallers, racons de joc...)					
3. Atenció dels adults en l'espai interior	A. A l'aula no hi ha un racó dedicat a acollir les famílies (amb sofàs, butaques, una saleta); no hi ha mobiliari que faci confortable la feina dels adults (estanteries per a materials i documentació, taules i cadires de mida adulta); no hi ha un espai a l'escola per les reunions dels adults.	x				
	B. A l'escola s'aprecia alguna senyal d'atenció a les necessitats dels adults: un racó d'acollida, mobiliari còmode a les aules o un espai per els adults.					
	C. A l'escola es posa atenció a les necessitats dels adults a les aules i en altres espais, com per exemple un racó per a la biblioteca i la documentació, els llocs de reunió i acollida...).					
4. Articulació interior dels espais fora de l'aula	A. En els diferents espais de l'escola, particularment en el que es desenvolupa la vida quotidiana de cada grup classe, però també en els altres espais disponibles, no s'identifiquen centres d'interès i racons de joc estables on els infants puguin gaudir també autònomament.	x				
	B. L'espai destinat a la vida quotidiana de cada grup aula presenta una articulació en zones decorades (racons de joc i centres d'interès), però la disposició no està gaire cuidada (per exemple no hi ha espais tous o protegits on els infants puguin desenvolupar autònomament activitats tranquil·les com la lectura de contes; l'àrea per el joc de construcció no està clarament separat de la del joc motor; els lavabos no estan ben instal·lats o s'ubiquen massa lluny de l'aula, ...). També altres espais de l'escola, destinats a funcions					

	específiques, estan dividits en zones organitzades però amb una estructuració poc dissenyada per propiciar-ne l'ús autònom dels infants (els materials i recursos només poden ser utilitzats sota supervisió de l'adult).						
	C. La major part dels espais de l'escola estan organitzats per centres d'interès; hi ha com a mínim un taller o una zona de joc fora de les aules organitzats per tal que els nens i nenes puguin gaudir-los també autònomament; a més hi ha altres espais (els lavabos, per exemple) que estan organitzats per facilitar ocasions apropiades pel joc.						
5. Aprofitament dels espais fora de l'aula	A. Els infants passen la major part del temps a l'espai d'aula.						
	B. Els infants accedeixen semanalment a espais específics (taller).				x		
	C. Els infants accedeixen quotidianament a un espai específic (taller, zona de joc, laboratori).						
6. Personalització dels espais interiors	A. A l'aula, als lavabos i als espais comuns hi ha poques senyals d'atenció a la individualitat de l'infant (només cartelletes amb els noms, fotografies dels nens i nenes a la zona de calendari i passar llista...).				x		
	B. A l'aula es dóna importància a la individualitat dels infants (calaix o capsa personal); també en altres zones (lavabos, zona de descans) els infants troben signes de reconeixement personal (jocs, peluixos, fotos, dibuixos).						
	C. A cada espai de l'escola els infants troben senyals personals. A més els espais estan organitzats de manera que els infants que ho desitgin, o que manifestin necessitats específiques (cansament, indisposició, o senzillament desig d'estar sols) puguin trobar momentàniament llocs protegits per a relaxar-se o desenvolupar una activitat tranquil·la en soledat (espai tou, un "cau",...).						
7. Valor social de l'espai interior.	A. La pertinença a un grup està poc realçada (tan sols el nom de l'aula). No hi ha marques reconeixibles d'espais de grup simbòlicament connotats (zona d'assemblea, rotllana) ni dins ni fora de l'aula. La organització dels espais no està dissenyada per afavorir la inclusió de petits grups. Hi ha poca permeabilitat entre els diferents espais, de manera que rara vegada els infants tenen la possibilitat de trobar-se amb infants d'altres grups.				x		
	B. Hi ha algunes senyals de pertinença al grup i es simbolitzen per el grup dins l'aula i fora d'ella. Existeixen zones a l'escola que afavoreixen la creació de petits grups.						
	C. Es subratlla la pertinença dels infants a un grup marcant, si bé de manera simbòlica, els llocs de trobada pel grup. En tots els espais de l'escola s'aprecia una organització que afavoreix les agrupacions dels infants en petits grups. Els espais, tot i estan delimitats de manera clara, no són tancats: els infants tenen maneres de trobar-se, encara que no pertanyin al mateix grup institucional.						
8. L'espai interior i la figura de referència	A. A l'escola no es posa atenció al paper de mediació de la figura adulta en les experiències ni a l'ús dels espais per part dels infants. Promoure la familiarització amb els diversos espais de l'escola, reglamentar-ne els seus usos, acompanyar en els ambients "nous", no són aspectes que els educadors tinguin gaire en compte, tot i ser el punt de referència emocional dels infants. Es considera que qualsevol pot dur a terme aquest paper o que l'infant sol i de manera natural és capaç d'adaptar-se i disfrutar dels recursos ambientals que l'escola posa a la seva disposició.						
	B. El paper de mediació de l'adult respecte a l'experimentació i l'ús dels espais per part dels infants es reconeix i es treballa. L'adult acompanya el procés de familiarització explicant les normes d'ús, presentant els recursos i aportant la seva presència acollidora i estimulante en els diferents ambients. Aquest paper, no obstant, no ha estat objecte de reflexió comú i cada educador el desenvolupa a la seva manera.					x	
	C. Es duu a terme una revisió periòdica dels espais i de la seva modalitat d'ús a través d'una reflexió comú sobre les estratègies més apropiades per tal de desenvolupar, l'adult, el paper de mediador entre l'ambient i l'infant; d'un reconeixement de la importància de la relació emocional amb la figura de referència; i de la observació del comportament dels infants en funció de les estratègies de mediació.						

	<p>B. Tant a l'aula com en espais comuns es presta certa atenció a la necessitat infantil d'actuar, confegir, construir, transformar i plasmar materials. A l'aula o en altres espais es reconeix una zona per a la manipulació i per fer construccions, accessibles de manera autònoma.</p>					
	<p>C. Bona part dels espais de l'escola semblen haver estat creats per facilitar aquesta activitat (tallers de fusteria, zones de manipulació de fang o confecció de materials, taller de pintura...). Actuar i construir sembla ser la consigna del projecte educatiu, que es materialitza en la organització de l'espai.</p>					
14. La qualitat estètica de l'espai interior	<p>A. A les aules i en altres espais de l'escola s'aprecia poca atenció i cura a la qualitat estètica dels espais (no s'ha reflexionat al voltant dels colors del mobiliari i de les parets, els materials s'acumulen i es disposen de manera poc cuidada). Les imatges són estereotipades (amb dibuixos de Disney, per exemple). Els dibuixos dels infants estan penjats de manera provisional i desendreçada.</p>	x				
	<p>B. S'ha posat atenció a la qualitat estètica dels colors, materials i mobiliari, però només en alguns espais de l'escola.</p>					
	<p>C. S'han cuidat notablement la disposició dels objectes, la col·locació dels textos i dels avisos, la disposició de les produccions infantils, així com les propostes dels materials (es cuiden els colors, la consistència, els tipus de materials, no tan sols quan es fa plàstica). L'interès per l'estètica impregna tota l'escola.</p>					

Annex 2: Entrevista a la persona experta

L'experta entrevistada és Doctora en pedagogia, professora a la Facultat de psicologia, ciències de l'educació i l'esport Blanquerna i directora del grau d'educació infantil. Durant molts anys ha estat mestra d'infantil i especialitzada en assessorament a escoles infantils que volen replantejar la seva tasca (metodologia, espais, programacions). És també especialista en l'avaluació de la qualitat educativa de menjadors d'educació infantil.

1A: M'agradaria que parléssim o m'expliquéssis una mica el procés d'una escola en el moment que aquesta es planteja fer uns canvis organitzatius, perquè al final els canvis són no només d'espai, sinó també d'organització, de temps... Llavors des del moment que una escola es planteja el canvi fins que efectivament es comença a veure aquest canvi, què hi ha entre mig? Es comença per un anàlisi de l'espai o una situació de en quin punt estan? O què volen, què pretenen?

2E: Clar, aquí hi ha varies coses diferents (...) Perquè hi ha escoles que han començat la casa per la teulada, que han vist coses estètiques mones que els han agradat i han dit: jo també ho faré! I ja està, és a dir han fet una remodelació com qui canvia el menjador...

3A: Sí, d'aparador.

4E: Exacte, d'aparador! I ja està (...) I llavors també es nota molt, això es nota moltíssim, perquè tot està molt *posadet*, no hi ha la petjada del nen, no està trillat allò...

5A: Que això també és un perill de cara als nens, òbviament, perquè està tot posat allà perquè quedi mono (i no toquis i no facis) i també és perill per les famílies, perquè al final també vens unes coses, no? =Que...=

6E: =No que= sigui atractiu, per exemple, a infantil, que dius: oh que xulo! Que bonic, que bé que estarà el meu fill! Bueno (...) doncs (assentint) que menos que que estigui bé, no? Que sigui agradable! Però això, vendre-ho com que hem canviat aquest espai i ja estem innovant, aquí és on hi ha la trampa. O sigui: hem tirat parets, i hem ajuntat grups, i ja estem innovant. No, perdona! Estàs fent exactament el mateix, perquè resulta que has de fer la *rotllaneta* per grup classe, que els divideixes per fer aquella activitat que feies abans *tancadets* i ara estan tots junts... O sigui no has innovat en gairebé res (...) Aquesta és una tendència que passa més del que ens agradaria. (...) Després hi ha l'altra tendència que és la gent que no es planteja un tema estètic, perquè no se'l planteja... Dels assessoraments que jo he fet, no he anat mai pel tema estètic: és una resulta de veure que estem col·lapsats, que hem implementat varies coses diferents i ara necessitem algú que ens ajudi a endreçar, perquè estem fent tantes coses que... Que hem incorporat projectes, i racons, i fem uns ambients, i uns tallers i no sé què i no sé quantos i buaaa (accelerant). Clar, tenen un cacau!! Llavors, és a partir d'aquí de dir: bueno, doncs anem a pensar per què feu aquestes coses, què aporta cada proposta que feu, què us agradaria mantenir sí o sí perquè és una cosa que funciona bé... Quan hem fet sessions i assessoraments en escoles, jo els faig partir molt del currículum. Primer agafo les capacitats i els pregunto: cada capacitat a partir de què l'esteu treballant? A partir d'aquesta reflexió és quan fem un canvi de (...) Quins horaris, quins plantejaments d'horaris hauriem de fer, quin és el ritme... I a partir d'aquí en quins llocs passen aquests aprenentatges? I llavors és quan ens comencem a imaginar si l'aula la tenim ben

posada o repartida perquè passin aquestes coses, què ens genera? Per què aquests nens van neguitosos? Què és producte d'un horari estressant i què és producte d'un espai estressant? Llavors quan arribem a aquest punt, és quan ens plantejem treure coses de l'aula, buidar una mica, situar què pot anar a l'aula, què pot anar fora... *Menos es más* (...) I llavors això ja va generant que quan la gent s'hi posa ja va donant! Llavors sempre hi ha la que vol donar el toc xic de Pinterest, no? (...) Però aquí ja és una altra pregunta que téns més endavant dels cànons estètics... Que ja són una altra cosa.

7A: Llavors un cop l'escola té aquesta idea de plantejar-se els canvis i es fa aquesta reflexió, com procedim? Perquè clar, s'han de trobar en el punt real, penso, no? Vull dir que quan estan immersos en aquest caos a vegades pot passar que no sàpiguen ni on estan...

8E: Clar, no saben per on començar! Llavors això depèn molt de cada claustre. Jo m'he trobat amb claustres que fa anys que tenen l'aula d'aquella manera, que han entrat mestres diferents, que la mestra no gosa tocar ni allò que hi ha dins d'un armari perquè no era ni seu i s'ho va trobar, però fa anys que no fa servir... Això és un tipus de claustre, i n'hi ha d'altres que ja han començat a fer coses, però no se'n surten. Llavors a mi em funciona molt dir: separa'm, què creus que sí que necessites tenir dins l'aula, del que creus que necessites en algun moment del curs però no cal que estigui dins l'aula, i una altra pila del que no has fet servir mai, no hi trobes sentit i no saps què coi hi fa en aquest espai. Clar, quan fas aquest exercici ja et diuen: és que hem llençat no sé quantes bosses industrials de materials! I n'hi ha d'altres que tenen les coses molt ben classificades i diuen: es que tot això no sé per què ho tenim! I quan ho tenen classificat se n'adonen que totes han tret fora de l'aula, o tindrien fora de l'aula, el mateix: rotllos de paper, material didàctic fungible que tenien acumulat! I llavors els dic: doncs hi hauria d'haver un lloc on tenir aquest material fungible que no cal que totes repetim... Llavors això serveix per veure una mica la possibilitat de compartir material i no tenir-ho tot repetit a cada aula. Bé, quan fas aquest exercici, llavors reubiques els espais de l'aula. Moltes vegades fem plànols, dibuixos, de dir: què necessiteu fer dins l'aula? Necessitem fer una rotllana, d'acord; necessitem jugar, d'acord; necessitem fer-hi activitats de taula, quines activitats de taula i en quins moments necessitem taula. I en alguns casos és quan dissenyem amb el que tenim, com ho distribuïm; en d'altres casos tenim la opció (perquè l'escola pot fer alguna petita inversió) de comprar alguna taula que es pugui plegar, o algun petit moble distribuïdor... Però no es tracta de comprar per comprar, sinó amb allò que hi ha, com ho acabem de posar. I normalment els costa d'entrada perquè diuen: no, no aquest moble aquí al mig no! I és que sí: perquè hi ha un tema de corredisses, d'espais buits al mig, hi ha un tema de petit grup... I llavors el pas següent és: jo us proposo fer això, ho canviem (de vegades he hagut de posar-me amb elles a redistribuir els mobles de l'aula perquè no ho veien), i donem un temps d'observació. Perquè prèviament jo els havia preguntat: quan juguen què passa? Quan fan activitats què passa? Normalment la resposta és que els nens no hi caben a l'aula perquè hi ha molts mobles, que s'atropellen entre ells, que s'aglomeren tots a jugar en un lloc... Quan hem buidat l'aula de materials o d'algun moblet que ha anat fora o que hem redistribuït, s'adonen que llavors els nens es distribueixen diferent.

9A: Clar, perquè a vegades hi ha com aquesta creença de que l'aula no ha de tenir res, perquè com que hi ha molts nens que tinguin espai... Vull dir que també s'ha de lluitar una mica amb

aquesta creença de dir: no és que si poses un moble, igual l'espai no et queda tan lliure però és que justament el que volem és que no quedi =tan lliure...=

10E: =Clar!= I la pega és que tenen les cinc, sis taules grosses al mig, que són taules moltes vegades que les va comprar el director o la directora general del moment, molt mones perquè li van fer una oferta, però que són de mil colorins, que ja estressa bastant, i molt difícils de bellugar bé. Saps? Perquè quan téns taules rectangulars *ajuntadetes* sempre pots separar: ara aquesta la poso aquí, ara l'altre allà... Però aquelles *mazacotes*, allò és difícil. Llavors dic: mira, si no podem comprar totes les taules noves, treiem-ne alguna, que la podríem posar en aquella sala de no sé què, que li podríem tallar les potes per posar en aquell racó i fer les construccions a sobre... I si en podem comprar una de plegable, que en el moment que les necessites totes ja les tornes a tenir... Doncs almenys ja hem buidat. Llavors a vegades es poden tallar les potes perquè resulta que sí que hi ha algú de manteniment a l'escola, i de vegades desmuntem directament les potes i fem servir el plafó rodó perquè allà sigui l'espai per fer les construccions, o alguna cosa així... O sigui amb lo poc que hi ha, perquè normalment no hi ha massa recurs, es fa. I si ho aconseguim, si aconseguim que pintin, de vegades pintar... O si no aconseguir que treguin tot allò que hi ha penjat a la paret i pensar: què hi hauria d'haver sí o sí i com ho distribuïm. Quin ha de ser el lloc de les teves notes i apunts, quin ha de ser el lloc d'exposar els treballs que han fet les criatures (que no cal que siguin els vint-i-cinc fulls)... I no cal que sigui tot amb un ribet de cinta d'aquella vermella, blau, verd... Poseu-ho en un altre to perquè el que ha de ressaltar és el dibuix de la criatura i no això! Quan fan aquest canvi així, es van adonant mica en mica de la tranquil·litat que infon, o de que és més agradable... No t'ho saben definir però veuen que s'està més bé a l'aula, que els nens també estan més tranquils... (...) Però tot i així hi han altres factors, més avall crec que m'ho preguntes, que són els que influencien realment en el tema del benestar.

11A: Perquè clar, a part d'orientacions de l'espai i així, orientacions tipus metodològiques...? Clar vull dir que al final tot això també comporta que l'escola estigui disposada a fer canvis metodològics, canvis en la manera de treballar doncs per exemple amb petits grups...

12E: Clar!! Jo sempre els hi dic que a mi m'és igual si volen dir-li espais, ambients, racons, tallers... Jo no sóc ningú per dir què s'ha de fer! Però sempre dic que l'espai aula i l'escola han de possibilitar les relacions, i per tant de quina manera possibiliten les relacions i de quina manera les entenen ells. Que la rotllana, per exemple, no és un espai de relacions, és un espai de trobada, eh! Per tant com l'espai de l'aula o l'espai on es belluguen habitualment les criatures possibilita les relacions, en quin moment i quins tipus de relacions. I això porta automàticament a pensar si sempre estan en gran grup, o en quin moments estan en petit grup. Llavors hem de buscar l'equilibri: no pot ser que estiguin en petit grup només quan es parteixen per fer meitat grup lectoescriptura i els altres se'n van a fer música. Perquè a més a més això no és un espai de **relació**: has partit el grup però no estem potenciant la relació. Però a més a més aquest espai ha de ser un espai de salut i benestar. I aquí ja entrem a parlar de: en quins moments ventilem l'aula, la il·luminació si és sempre il·luminació directa o indirecta, o perquè tenim sempre les persianes avall, o si el sol toca massa directe com ho podríem solventar perquè les persianes estiguessin amunt i hi hagués algun tipus de cortinatge que no generés àcars però que en canvi filtres la llum... Per tant: benestar, il·luminació i el soroll. Clar si hi ha molt de soroll a vegades la distribució del mobiliari també ajuda a amortiguar el soroll, si hem de posar plafons doncs que

tinguin un suro en comptes de paret de rajola perquè amortiguaran... És a dir que podem trobar perquè aquest soroll disminueixi. Llavors jo els faig reflexionar sobre tot això.

Què més parlàvem: benestar, espai de relacions... Ha de ser un espai curiós, és a dir que generi curiositat per l'aprenentatge. Si el nen ho té tot tancat en caps, si està tot guardat, si no té la possibilitat d'observar res de bonic que l'estimuli, si allò que hi ha penjat fa des del setembre que està penjat... Tot plegat molta curiositat no li generarà, per tant: quins espais o racons tens d'observació? Això depèn de l'edat, òbviament, perquè no és el mateix 0-3 que 3-6. Però igualment has de pensar que els hi deixaràs a l'abast perquè tingui la curiositat d'anar a tocar en el moment en que comença a gatejar; com que tindrà a l'abast un nen de P5 que ja sap que allà és el racó de laboratori i que hi ha les lupes, i... M'explico? Estem parlant de relació, de benestar, de curiositat i aprenentatge...

13A: Clar! I a partir de tot això, de reflexionar sobre tot això, vas com naturalment cap al canvi...

14E: Vas naturalment cap al canvi de la distribució de l'espai. Quan la gent comença a fer canvis de la distribució de l'espai, treure segons quin moble, bellugar-los, canviar-los... Se l'està fent seu. Perquè replicar el que has vist a un altre lloc, *no ha lugar!* És que no! Però quan te l'estàs fent teu, llavors hi ha aquells tocs personals. Perquè hi ha la persona més curosa, que procura que aquelles caixes en lloc de ser totes de plàstic, doncs n'hi hagi alguna d'algun element natural... Ja entrem, llavors, en la importància dels materials naturals per al benestar. (...) I aquí sí que hi ha alguna cosa escrita, que he llegit algun cop, de la teoria dels colors: que hi ha colors que exciten més, colors que són més tranquils... I el tema dels materials naturals jo el vaig heredar del fengshui, però que si en lloc de plàstics posem metalls (que no vol dir que estiguin prohibits, eh!) però si oferim transparència evitant aquelles calaixeres que durant molts anys hem tingut a les escoles per endreçar material, que són de calaixos verds, blaus, vermells... Si allò ho pots posar tot blanc, doncs et tranquil·litza molt la vista, no? Llavors aquesta teoria dels colors sí que existeix. I l'altre és la teoria dels materials naturals de dir: si hi ha material natural, doncs millor pel tema del soroll, de l'estimulació sensorial, de la vista... i del benestar! Però també has de tenir en compte que aquest material també es fa més malbé, i hi ha escoles que si hi comences a posar molta roba, per exemple, allò és un niu de porqueria...

15A: Clar, per tot això és bàsica la implicació de tot l'equip... Que tothom estigui més o menys i com si diguéssim *en la onda* o en la línia de voler fer el canvi... Sobretot que no hi posi traves, perquè llavors ens podem trobar en les escoles amb el "sempre s'ha fet així", "jo és que sempre he tingut la classe així i ara per què ho he de canviar"... Vull dir lluitar contra aquests... (...)

16E: Bueno (riu)... Hi ha gent que no li fa tanta por canviar l'espai, sinó canviar la metodologia. (...) Lo de l'espai és com: jo ho tenia així perquè m'anava bé. Clar, a tu t'anava bé perquè els tenies tot el dia asseguts i fent aquesta fitxa; però si ara han de fer aquest altre tipus de proposta que com a escola estem decidint... Doncs ho hem de provar! Llavors aquí s'ha de tenir sempre molta mà esquerra. Per exemple, en una de les escoles vaig veure que el pas havia de ser molt gradual, perquè feia **molts anys** que allà no s'havia bellugat **res** i hi havia alguna persona que tampoc t'ho estava dient per posar pal a les rodes: són pors. Són pors. Llavors vam dir: aviam, canviem d'editorial. Aquesta que teniu que us agobia tant, perquè no en busqueu una que us hi sentiu més còmodes, que no agobi tant a la canalla... O sigui, imagina't: no deia treiem

l'editorial; deia agafem una editorial que us vagi millor. Allò va salvar, va tranquil·litzar d'entrada! Elles tenien por que, com que la direcció havia demanat un assessorament, ara l'assessorament els hi digués que havien de deixar els llibres perquè ara es porta no tenir llibres, i que què farien elles sense llibres. Llavors en el moment que vam dir: no, no, buscarem una altra editorial que ens vagi molt més bé perquè aquesta us està estressant, allò es va relaxar. Era una escola d'una línia en que una aula estava aquí, l'altre estava allà... Estava molt mal distribuïda...
17A: Clar, és que el factor arquitectònic a vegades també hi juga... Vull dir que a vegades tens molts canvis i moltes idees però tens unes limitacions... Que coses sempre es poden fer però a vegades...

18E: Has de fer amb el que hi ha! Llavors nosaltres a nivell metodològic vam dir: farem racons a l'aula; i el dia de racons estaran barrejats P3, P4 i P5. (...) Ui quin drama!! Ui quin drama! Bueno, ho farem un cop a la setmana... Vaig estar organitzant jo els racons dient: mira, a l'aula de P3 hi tindrem aquests racons, a l'aula de P4 aquest i a P5 aquests. Sempre hi haurà un racó de joc lliure, sempre un racó de construcció, sempre un racó més artístic, sempre un literari... O sigui sempre un parell que et poden demanar més l'atenció i els altres que són més autònoms. Vam seqüenciar i pensar com distribuïriem. Els hi va costar començar gairebé fins a mitjans o finals d'octubre (rumiant)... Els hi feia molta mandra començar... Vam acabar el primer trimestre i ja van dir que al següent ho farien dos cops, perquè és clar, amb un cop... O sigui: la mestra que era més reticent, se'n va adonar que els nens escrivien més quan anaven al racó de l'hospital que quan ella intentava fer-los entendre la m, la p... Doncs això va ajudar. I allò s'ha quedat instal·lat. Quan jo li vaig dir a aquesta mestra que la seva aula seria el racó artístic del fang perquè era la que tenia la pica i tot i tot, clar em deia: no, no, perquè tu ho dius, eh! I llavors quan jo ja ho havia dit i ella ho havia provat, va dir: no saps quina tranquil·litat hi ha! No hi ha nens!! És que no hi ha nens! És que estan allà al fang i van fent i fan unes coses!!

Llavors tu has de ser molt conscient amb quin equip estàs, com ho has d'anar seqüenciant i fins on has d'anar demanant o pots arribar. Clar, per sort en aquella escola, per exemple, la direcció volia fer un canvi i va invertir en pintar, perquè era tan deteriorat tot que van llençar tots els mobles i van poder fer una inversió mínima. Perquè clar després hi ha un altre tema que és: en la vida quotidiana, aquest benestar vol dir: on deixem les motxilles, les bates, els abrics, l'aigua per beure, els gots...? Gots? Tovalloles? O cantimplores de cada nen perquè és més higiènic que aquells gots que volten per allà? Perquè si no téns una pica i una aixeta allà a l'abast on ho pots rentar tot bé, millor no tenir gots! Demaneu una *cantimploretta* i serà més net. Vas a aquest punt, o sigui t'estàs plantejant tot el dia a dia: com fem això, com ens rentem les mans, on teniu el sabó, quin tipu d'eixugador teniu... Jo faig moltes fotos. I passo el muntatge del dia que vaig a fer l'observació prèvia i comentem sobre aquelles imatges. I hi ha de tot: els dic mireu el que jo veig és això. I elles mateixes se n'adonen. Jo els dic: jo veig això. I això ha de ser així? (...) Ho retrato tot, eh: bates mal cordades, brutes... I dic: cada quan va aquesta bata a casa? Ha d'anar només un cop a la setmana? Ens és igual que se la cordin malament? No els hi diem res? Oh, però és que són autònoms, et diuen... Ja, però si no se n'adonen no els hi hauriem de fer la reflexió de "mira't bé al mirall si està ben cordada"? Deixem que vagi així?

19A: Exacte, és a dir a partir de les coses que passen en el dia a dia: canvis molt contextualitzats (pensats per aquella escola), progressius, però sobretot contextualitzats.

20E: I sobretot pensats per millorar, per a que el nen estigui més bé, més benestar; que tingui possibilitats de relacionar-se i pensant com potenciar més aquesta curiositat per l'aprenentatge, que passa sí o sí per no estar tots alhora fent el mateix tot el sant dia. Llavors en una escola seran *raconets*, en una altra seran uns espais, amb una altra seran uns ambients...

21A: Perfecte! Llavors entrant una mica dins d'aquesta dimensió estètica... Al final l'estètica és com una cosa molt subjectiva, pot haver-hi una base comuna que digui: home, doncs una taula de cada color, potser és útil però no estètic; vull dir que una base sí que hi és, però és molt difícil d'arribar a un acord... O més que un acord de que tothom ho arribi a veure... Llavors: hi ha algunes coses, a més de per exemple dels colors que ja hem dit, per dir "doncs mira, fins i tot el que no ho vegi que faci això i ja serà alguna cosa"...

22E: Sí... Amb el tema estètic... Jo quan feia la tesis sobre els menjadors i validava la pauta d'observació, vaig incloure alguns aspectes estètics. Per posar-te un exemple, deia: si les estovalles són de roba i de quadrets, estarà molt bé; i si les estovalles són de plàstic, doncs no estarà tan bé. Però, és clar, qui em validava la pauta, els experts, em van dir: això no ho veiem; perquè això és criteri de cadascú. A l'altra persona li poden encantar unes estovalles de color vermell, li poden agradar les taules una de cada color... Llavors vaig pensar: qui sóc jo per dir que hi ha d'haver un llum de vímet o un llum metàl·lic si a més a més els canons estètics cadascú té els seus... Llavors: què és allò imprescindible que genera benestar? I me'n vaig anar a criteris que ja t'he comentat abans: de la neteja, és a dir que l'espai fós net (i això inclou les parets, no només el terra que estigués net, o que la pintura no estigués descrostonada...). A mi m'és igual si és de color vermell o lila o blanc, però ha d'estar net. I això per mi és un criteri. Després la ventilació, és a dir l'espai ha d'estar ventilat si no, no ens sentim a gust; el tipus d'il·luminació, és a dir llum natural sense ser encegador, ni tot el dia necessitant una llum extra. O sigui una cosa que puguem regular i que quan ho regulo no em deixi a les fosques, per tant aquí a vegades indirectament entren els tipus de cortines o coses així. I a més el soroll: si hem dit que hi havia d'haver benestar també ho hem de mirar. Això diguéssim és el que vam salvar dient: si jo en un lloc puc regular la llum, està ventilat, està net i el soroll no és excessiu, és a dir puc parlar normalment, doncs això ja seria estètic. I no vam entrar en més canons estètics.

Fixa't que en el tribunal, primer jo tenia una italiana que finalment no va poder venir, i el suplent era l'Hoyuelos! (...) És clar hi havia l'Hoyuelos, que té el llibre de l'estètica de Malaguzzi! I jo vaig pensar: si aquest ha de pujar al tribunal, m'atacarà per aquí! I efectivament... que havia trobat a faltar més incidència en com havien de ser estèticament aquest menjadors. Però jo, com que ja anava preparada, li vaig dir: sí, vam iniciar però després els experts van considerar això mateix que t'he explicat. I m'ho va acceptar! Ell hagués volgut que li hagués descrit a la pauta com havia de ser el menjador: quin tipus de taula, d'espai... Però és clar: això em pot valer a mi, però a Anglaterra, que tenen un altre tipus de patró estètic, o a Pamplona, o jo què sé, a qualsevol casa... No?...

23A: Clar, al final s'ha de buscar un "algo" per fer-ho entendre a tothom. Vull dir que el que estem discutint va molt més enllà que si posar una paret blanca, o groga o taronja. Aviam jo una paret taronja no l'apostaria en una aula, però escolta, si la vols posar tu mateix... Però al final hi ha com unes implicacions molt més profundes dins de la dimensió estètica que serien molt més

enllà. És a dir a part del que hem dit abans de relació, salut i benestar... També la cosa de higiene, ventilació... Son tots elements implicats.

24E: Tot! Clar! Si tot allò que téns a l'aula ho està carregant que no hi caps, que no et pots bellugar... No et dona benestar. Doncs treu cosa! Busca la manera de treure o tapar allò que no t'interessa.

25A: Jo ara tenia apuntat aquí, que ja ho hem fet una mica abans, però per parlar de les escoles aparador, que al final és important de fer-los entendre més enllà de posar-ho mono... Vull dir que tu els hi pots dir: doncs aquí ho has de posar blanc, i ells ho posaran blanc, però si no entenen el perquè o no vas més enllà amb tota aquesta reflexió, doncs caus en això: ho poso blanc perquè m'han dit blanc, i perquè ara tot és blanc, i perquè el Pinterest tot ho posa blanc i amb una planteta, però sense el perquè real de tot plegat...

26E: Ja!! Però a mi el Pinterest que em perdoni: jo en una casa tot blanc, vale, però en una escola tot el moble blanc? Tu saps com s'embruta? Ha de ser una cosa molt més soferta!! Una altra cosa és la paret d'un color més que blanc, m'agrada el trencat, no? Potser perquè vaig estar treballant molt anys amb un arquitecte, el marit de la Sole Indurain, que ho feia tot d'un color crema que deia que era molt calmat, que era un color molt gustós... I realment les cases i les escoles, quan les feia, les pintava d'aquest color com si et fessis un cafè amb llet però amb molt poc cafè, gairebé blanc... I donava un toc que deies: quina sensació de benestar! Llavors si els arquitectes, pintors, fan servir uns colors clarets, doncs tons clarets; però el mobiliari en una escola ha de ser sofert.

27A: Clar, perquè al final... Ara pensava: posar per posar, i fer-ho així perquè toca o per muntar l'aparador o seguir una altra idea que tu téns, encara que a nivell d'espais estètics no sigui la millor, però que almenys té una reflexió al darrere... Sempre és millor que no posar per posar només per què tothom ho vegi maco i estigui fet de cara a la galeria...

28E: Però és clar, és el que t'he dit: ja no és perquè la gent ho vegi maco (que això fins i tot ho podria justificar), el problema és que això ho venen com que estan canviant la metodologia. O sigui vendre que "ara ho hem posat així perquè nosaltres ara som Waldorf o perquè treballem tal", doncs no! No és veritat: tu ho has posat així perquè t'has flipat, perquè has anat a veure una escola que t'ha encantat, però no has fet cap canvi: tractes els nens igual i no els hi deixes tocar segons què. Jo a vegades he vist ateliers artístics impoluts. No, perdona! Un taller d'art lo que menys ha d'estar és impolut! Perquè sempre ha d'estar endreçat, però ple de pintura. Jo no sé si has vist el de l'escola El Puig, per mi és molt bon referent metodològic: no han fet mai cap canvi perquè sí, treballen des de fa molts anys de manera molt pensada en l'infant, els seus projectes estan molt centrats en l'aprenentatge realment significatiu, etcètera. I per exemple l'atelier que tenen ells és un atelier **treballat!** On hi ha pintura per tot arreu... I està endreçat, però allà els nens hi van a treballar! I vas a veure a altres escoles l'atelier i és un *aparadoret*. I dius: doncs a mi això no em cola! En comptes aquesta escola, mira que fan projectes transversals tot l'any, el tema estètic i artístic el treballen super bé! Super bé. O sigui els nens allà, en aquell atelier, van a entrar-hi. Llavors ho notes que aquells pinzells estan pintats, i aquella cola està encolada i tot està fet servir! I dius: això m'agrada. I estèticament l'escola, la part d'infantil, la va dissenyar un arquitecte d'allà del poble, d'Esparreguera, molt ben pensada, perquè ells ja van fer que les classes d'infantil es poguessin comunicar, però es comuniquen a través del petit espai de joc,

amb una paret que separa. Perquè cada nen necessita el seu cau, el seu *niuet*. I en canvi hi ha altres moments que com que l'escola és molt petita i tenen un subgrup de dos anys, un P3, un P4 i un P5 però l'edifici és molt alt, hi ha moments que obren les portes i els nens passegen i van a diferents espais. És a dir, hi ha moment que sí: però tenen molt clar que hi ha moments que el nen necessita el seu grup... I a mi m'encanta perquè parlen amb tant coneixement de causa i sentit comú...

29A: Molt bé. Llavors ja una mica per acabar, amb tot això on queda el rol del mestre? Canvia una mica, bé una mica no: canvia bastant de com s'entén tradicionalment i s'ha de tornar com a configurar com a provocador, o com a...

30E: Sí... Els mestres ara ja estan entenent que l'espai és el seu aliat. (...) Pot ser el teu aliat o pot ser el teu enemic. Llavors: o estàs tu gestionant bé aquest espai i aquests temps i horaris, o tot va en contra. L'Hoyuelos sempre em deia, perquè també ho deia el Malaguzzi, que l'espai és el tercer educador, com volent dir que l'espai t'ha d'ajudar. Veníem d'una època a infantil en què els nens a l'hora de jugar deien: amb què podem jugar; i tu deies: avui jugareu a això i això! I això jo ho havia fet, perquè és el que ens havien explicat! Llavors dius: no, és que la cosa no va així, ara en la manera com ho tens distribuït, ja no has de fer res, perquè ells es gestionen com jugar. Tu sí que has pensat, has observat... El mestre s'ha transformat en un observador més participant, està entenent que ha de veure com funcionen les coses, com li funciona l'espai, què ha de retirar, què ha de canviar... Té un paper més actiu. I també ha entès que no organitzo l'aula al setembre i la deixo fins al juny, sinó que a mida que avança el curs puc anar canviant la distribució... Perquè ara tenim aquesta necessitat, perquè ara estem fent això o estem fent allò. Això hi ha molta gent que ja ho ha entès, i hi ha gent que es jubilarà i no ho haurà entès mai!

31A: Molt bé! Doncs crec que més o menys hem parlat de tots els temes significatius, sobretot del fet aquest de l'espai com a àmbit de relació o comunicació, al final tant entre l'adult i l'infant, com entre infants, com amb les famílies també. Perquè al final tot comunica, no només elements concrets com la documentació, sinó que tot l'espai comunica.

32E: Clar, és que quan entres en aquest espai de comunicació i relació; i quan fas reflexionar als equips sobre quan creuen que es comuniquen i es relacionen més els nens entre ells, tots et diuen: quan juguen. D'acord, doncs quin és l'espai que hi ha de joc dins l'aula? Amb què, de quina manera i a on poden jugar dins l'aula? Jo crec que la manera de fer canviar una escola és fer les preguntes clau que fan canviar el seu xip. De vegades és més complicat que d'altres, perquè hi ha escoles que entres i ja els dius: jo no vinc a alliçonar, ni a dir res, jo només us vinc a compartir preguntes, us vinc a fer pensar. Però no us conec, per tant si faig algun comentari que ningú s'ofengui, no us estic jutjant. Però és clar, quan tu ho veus des de fora, els pots fer preguntes.

33A: És clar, és que també penso que és important que el canvi és una cosa que ha de venir de dintre: hi ha d'haver algú que et faci saltar l'espurna de la pregunta, però hi has de creure tu. Perquè jo puc venir i fer-te les cinc mil meravelles, però si a tu després en el teu dia a dia no et va bé...

34E: Clar, aquí hi té molt a veure els lideratges de l'escola. Si el lideratge de l'etapa o de cicle també veu que necessita aquelles coses, també anirà canviant. Potser no s'hi apuntaran totes les mestres, però com que el lideratge diu: anem cap aquí, doncs aniran cap aquí. I ja s'aniran

apuntant. Hi ha un moment també en que el lideratge diu: no, és que ara treballarem per racons perquè és una decisió de claustre. T'ho justifiquen i, per tant, ho hem de fer.









35A: Sí, que a vegades potser també es necessita, no? Quan veus tanta por o tant dubte, que algú agafi el pes de dir: no, és que ara ho farem així, i ja veurem com va, però ara ho farem així. Això també és important.





36E: Clar! De manera justificada i argumentada, òbviament. Però és que això és amb tot: si ningú lidera, o la persona que coordina és un calçasses, per dir-ho d'alguna manera, és a dir no té els criteris clars, allò serà xauxa i cada mestra farà el que li semblarà!

37A: Exacte, o el que podrà! Doncs crec que això seria tot. Moltíssimes gràcies per la teva saviesa, sobretot, i per totes les coses que has aportat

Annex 3. Proposta de pressupost

PROPOSTA DE PRESSUPOST			
Característiques	Foto	Preu unitari	Preu total
Catifa de pèl curt per la zona de lectura aula verde (133x195 cm)		39,99	39,99
2 Catifes de pèl curt per la zona de lectura aula gialla i per zona de joc simbòlic (60x90cm)		9	18
Silló per infants per la zona de lectura aula gialla		19	19

2 Puffs per la zona de lectura aula verde i per zona de joc simbòlic		24,99	49,98
Joc de fireta per zona de joc simbòlic aula verde		7	7
Plantes per les dues aules (un mínim de 5 unitats)		3	15
Testos de vímet (un mínim de 5)		5	25
Planta més grossa per l'aula gialla		20	20
Test de vímet per planta més grossa		25	25
4 Coixins per les zones de lectura de les duess aules (65x65 cm)		6	24
4 Fundes de coixins (65x65 cm)		5	20

2 Coixins per les zones de lectura de les dues aules (40x65 cm)		4	8
2 Fundes de coixins (40x65 cm)		7	14
Estanteria per utilitzar de separador a l'aula gialla (77x77 cm)		24,99	24,99
Cistella per les nines		8	8
		Total	316,97

Annex 4. Quadre de comandament

OBJECTIU	VARIABLE	DIMENSIÓ	CATEGORIA	ÍTEM	INSTRUMENTS	PARTICIPANTS
1. Referenciar la importància i influència de l'estètica i l'espai en el procés educatiu.	Influència de l'espai	Espais i estètica	Organització d'espais i implicacions metodològiques Espai generador d'aprenentatge Dimensió estètica Rol del mestre	Què cal perquè un espai sigui estètic? L'espai és generador d'aprenentatge?	Entrevista	Experts
2. Analitzar a partir del DAVOPSI la perspectiva d'espai i de grup en el procés d'aprenentatge dels infants de 4 anys de l'Escola Italiana de Barcelona.	Organització pedagògica de l'espai	Espai interior	Espai interior i el seu ús. Aprofitament de l'espai Personalització de l'espai. Valor social de l'espai. Espai i	Es fa un bon ús dels espais? És té en compte el seu potencial educatiu? S'organitza de manera que potencii el desenvolupament dels infants? L'espai fomenta unes bones dinàmiques	DAVOPSI	Grup d'infants de 4 anys i aula Mestra

			desenvolupament dels infants. Qualitat estètica de l'espai. Relació espai-dinàmiques de grup	d'aula?		
3. Elaborar una proposta de transformació i millora de l'espai a l'aula de 4 anys a l'Escola Italiana de Barcelona.	Espai aula 4 anys Escola Italiana de Barcelona	Transformació espai	Reorganització de l'espai Redistribució mobiliari Proposta de materials	A partir de totes les aportacions de la recerca, com puc fer una proposta de millora de l'espai?	Recerca Resultats DAVOPSI	Espai d'aula