



Universitat de Girona

PARTICIPACIÓ CIUTADANA I INCLUSIÓ SOCIAL EN LES COMUNITATS DE PERSONES CEQUES: UN ESTUDI D'EDUCACIÓ ARTÍSTICA BASAT EN EL MESTRATGE DE LA PROFESSORA ROSA GRATACÓS

Anna CEBRIÀ PAIROLI

Dipòsit legal: Gi. 953-2013

<http://hdl.handle.net/10803/116769>



Participació ciutadana i inclusió social en les comunitats de persones cegues: un estudi d'educació artística basat en el mestratge de la professora Rosa Gratacós està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 3.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/)

© 2013, Anna Cebrià Pairolí



Universitat de Girona

TESI DOCTORAL



**PARTICIPACIÓ CIUTADANA I INCLUSIÓ SOCIAL
EN LES COMUNITATS DE PERSONES CEGUES:
UN ESTUDI D'EDUCACIÓ ARTÍSTICA
BASAT EN EL MESTRATGE
DE LA PROFESSORA ROSA GRATACÓS**

ANNA CEBRIÀ PAIROLI

2013

TESI DOCTORAL

PARTICIPACIÓ CIUTADANA I INCLUSIÓ SOCIAL
EN LES COMUNITATS DE PERSONES CEGUES:
UN ESTUDI D'EDUCACIÓ ARTÍSTICA
BASAT EN EL MESTRATGE
DE LA PROFESSORA ROSA GRATACÓS



Anna Cebrià Pairoli

Programa de Doctorat en Ciències Socials, de l'Educació i de la Salut

Dirigida per: Dra. Roser Juanola Terradellas

MEMÒRIA PRESENTADA PER OPTAR AL TÍTOL DE DOCTORA

PER LA UNIVERSITAT DE GIRONA (2013)

Llista de publicacions derivades del projecte de la tesi

- Conferència Anual del Consell Internacional de Museus (ICOM), “Velles preguntes, noves respostes: criteris de qualitat per a l’educació en museus”, Zagreb, setembre 2011. URL (31-10-2011): http://www.icomceca-croatia.com/esp_intro.html
- Bayer, Jordi; Glossmann, Katia R.; Tutó, Xavier. Growthobjects by KXdesigners + CloneNature. 2011 New Generative Design Strategies from High Complexity Natural Geometries. 6th International Additive Manufacturing Conference Paper, Loughborough University. Available from http://www.am-conference.com/index.php?main_page=document_product_info&cPath=5&products_id=105
- Web del grup de recerca GREPAI feta per “Girona, Temps de Flors”, 2011: <http://www.udg.edu/tabid/16558/language/ca-ES/Default.aspx/Tempsdeflors/tabid/17332/language/ca-ES/Default.aspx>
- Web de la UdG feta per “Girona, Temps de Flors”, 2011: <http://www.udg.edu/Noticiesiagenda/Reculldenoticies/tabid/2575/p/19389/language/ca-ES/Default.aspx>

- Diari de Girona, “Temps de flors tindrà una ruta multisensorial per a discapacitats visuals”: <http://www.diaridegirona.cat/girona/2011/04/30/temps-flors-tindra-116-espais-ruta-multisensorial-discapacitats-visuals/483195.html>
- The Role of Heritage in Bringing People Together. Sharjah Heritage Days ,2013. Sharjah. UAE. :www.turath.ae/nadwa.doc

Abreviatures

• Aprenentatge Servei	APS
• Associació Discapacitat Visual Catalunya	ADVC
• Centre de Recursos Educatius per Deficients Visuals	CREDV
• Centre d'Influència Catòlica (Femení)	CIC (F)
• Centres d'Educació Permanent	CEP
• Ciències Socials	CCSS
• Educació Artística	EA
• Escola Universitària ERAM	EU ERAM
• Estereolitografia	SLA
• Grau d'Audiovisuals i Multimèdia	GAM
• Grup de Recerca d'Educació Patrimoni, Art i Intermedia	GREPAI
• Investigació Acció Participativa	IAP
• Investigació Acció Participativa i Transformativa	IAPT
• Laboratori d'Enginyeria Paperera i Materials Polímers	LEPAMAP
• Sinterització Selectiva Làser	SLS
• Tridimensional	3D
• Universitat de Girona	UdG
• Universitat de Barcelona	UB
• Universitat Autònoma de Barcelona	UAB

La Dra. Roser Juanola Terradellas, de la Universitat de Girona,

CERTIFICO:

Que aquest treball, titulat ***Participació ciutadana i inclusió social en les comunitats de persones cegues: un estudi d'Educació artística basat en el mestratge de la professora Rosa Gratacós***, que presenta Anna Cebrià Pairoli per a l'obtenció del títol de doctora, ha estat realitzat sota la meva direcció.

I, perquè així consti i tingui els efectes oportuns, signo aquest document.

Signatura,

Girona, 6 d'abril de 2013.

Dedico aquest treball a totes les persones
que m'han acompanyat i m'han donat suport en aquest camí.

Agraïments

De manera molt especial, vull agrair a la Dra. Rosa Gratacós Masanella, Catedràtica emèrita de la UAB, la seva col·laboració inestimable, per confiar-me el seu temps i els relats de les seves experiències que han permès fer un estudi en profunditat d'una part molt important del nostre patrimoni immaterial relacionat amb l'educació artística del nostre país. La seva experiència ha permès que ens aproximéssim a la realitat estudiada des de diferents punt de vista, des del seu propi àmbit d'investigació, la percepció artística des de la ceguesa, des de la vessant de mestra de mestres i com a artista, fet que ha enriquit la perspectiva de l'estudi. També la metodologia emprada ens ha permès de trencar estereotips i moure'ns en terrenys personals que han superat l'abast previ dels objectius inicials del propi treball de tesi, cosa que ha permès un coneixement significatiu i en profunditat de la recerca.

Vull agrair la col·laboració de totes aquelles persones que han fet possible la realització d'aquesta tesi. Sense ells i sense elles, tampoc no hauria estat possible la realització del projecte que va formar part de la construcció d'aquesta tesi, *La forma de les olors*, projecte inclòs en la proposta *El Laberint dels Sentits*, experiència multisensorial que va tenir lloc dins l'esdeveniment ciutadà *Girona, Temps de Flors 2011*. Vull destacar i agrair el temps, la implicació, dedicació i confiança de la directora, la Dra. Roser Juanola Terradellas, Catedràtica d'Art i Educació de la Universitat de Girona, que amb una paciència infinita m'ha anat guiant i m'ha donat suport durant tot el camí, també més enllà dels límits estrictes del propi estudi. Sense ella en primer terme no hi hauria ni tesi ni projecte.

També vull reconèixer el suport de tota la meva família, especialment als meus avis que avui ja no hi són físicament, però que em van ajudar a créixer i discernir el que té valor humà d'allò més superficial. El seu mestratge, i els seus relats de vida, com lliçons de mestre, parlaven sobre les seves experiències viscudes durant la guerra, la seva escola, la seva manera de viure, les seves pors i il·lusions entre d'altres. Aquestes memòries i aprenentatges han estat fonamentals i punts de referència constants en el desenvolupament de la tesi. Per una part, en aquest sentit, conservo de la memòria de la meva àvia, Anna Fageda i Turet, l'amor i valor a la seva feina i art com a brodadora, i als seus records d'infantesa a Sant Privat de Bas, en un context social republicà. Per part del meu avi, conservo la memòria dels relats de guerra com a membre de *La Lleva del biberó*, i l'experiència en diferents fronts de la guerra, però també el seu silenci i la seva cautela. Els seus relats des del punt de vista d'adolescent dins d'un vaixell que no sabia ben bé on anava i en la foscor m'han influenciat en la meva manera de ser.

Una menció especial l'he de dedicar als meus pares, Rita Pairoli Fageda i Joan A. Cebrià Farrés, i a la meva família pel seu suport, la seva paciència i per empènyer-me a estudiar i esforçar-me sempre, tot i que de vegades, com diuen alguns, *totes les masses piquen i arriba un moment que tant d'un costat com de l'altre, cal afluixar*. Pel que fa els apartats relacionats amb l'Escola de Jardineres Educadores del CIC i l'etapa més vinculada a l'educació sensorial de la Dra. Gratacós, vull agrair a Emilia Garcia, Secretària de direcció del CIC i també a les Jardineres Educadores Rosa Maria Ibáñez i Anna Maria de Casacuberta pel seu temps, els materials cedits i tota la informació facilitada, tant de la mateixa institució com de l'Escola Thau a Barcelona.

També pel que fa a la informació sobre l'etapa dins de la Universitat Autònoma i l'Escola de Sant Cugat on va treballar la Rosa, volia agrair a la Coro Cabrera Muñoz, secretària, encara actualment, del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la UAB, per la seva col·laboració en la recerca. I des de la Universitat de Girona al Dr. Pere Cornellà i al Professor Ignasi Pèlach pels seus relats com estudiants de la Rosa. Des de la Universitat de Barcelona al Dr. Fernando Hernández de la Facultat de Belles Arts de la UB.

En el pla institucional, vull donar les gràcies a *l'Associació Discapacitat Visual Catalunya B1+B2+B3*, a tots els voluntaris que van col·laborar en el projecte de la *Forma de les olors*. He d'agrair molt especialment al seu President Manel Martí i a la seva família el seu suport, la seva valentia, la iniciativa, la confiança i l'ajut que he rebut i per com han sabut guiar-me en els meus primer passos per conèixer en primera persona la discapacitat visual, gràcies al seu propi relat i al *Curs de formació sobre persones amb disminució* que va impartir a l'Associació. També a la seva Vicepresidenta Paquita Garcia, al seu Secretari Dr. Daniel Rubio, a la voluntària Anna Pagès, la Cap de Comunicació Yasmina Méndez pel seu ajut en la configuració, l'organització, la comunicació, difusió i recull de dades del projecte. A totes les persones amb discapacitat visual que he conegut durant el procés de la tesi, que formen o no part de l'Associació i que han compartit amb mi els seus relats, records, consells que han obert el meu punt de vista sobre la ceguesa i la diversitat que implica. Especialment també a en Xavier Albouy, Responsable del Projecte I-360 de la Fundació Seeliger y Conde, a qui vaig conèixer a través d'una conferència "*Accessibilitat de Tecnologies APPLE*" en la mateixa associació, i que em va permetre aproximar-me a les noves tecnologies accessibles en mòbils, ordinadors i escàners i agrair-li la seva participació en la prèvia de la flor 3D del projecte. Avui

veig projectes d'interactivitat amb mòbils i accessibles que s'estan fent a l'EU ERAM que han nascut en part ben segur d'aquella trobada.

A Margarita Albertí, psicòloga i pedagoga del Centre de Recursos Educatius per a Deficients Visuals (CREDV) del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya a Girona, pels seus consells, per l'ajut en la difusió del projecte entre els membres del seu equip i contactes i per presentar-me en Valentí Jiménez i que va participar en les prèvies del prototip de la flor tridimensional. També a Miquel Albert, tècnic de l'ONCE que va valorar el projecte durant la posada en escena.

Vull agrair també l'especial ajut del Doctorant Jordi Bayer, que va convertir la meua idea de la impressió tridimensional en una realitat existent, i generadora del projecte de la flor 3d braille. També a la col·laboració de Growthobjects i de David Font, enginyer industrial, per les iniciatives que va aportar i per la seva implicació en el projecte. També vull agrair el suport del seu Director de tesi Pere Motjer i del Departament LEPAMAP de la Universitat de Girona en el Projecte *La forma de les olors*.

També agraeixo el suport de les dones que han construït i reconstruït *Girona, Temps de Flors*, especialment a la Sra. Maria Cobarsí, la Sra. Maria Teresa Vidal i Tolosà (1921-2008), també a Montse Galí, Teresa Gibert (Flors Gibert), per l'ajut i l'assessorament en l'organització i sobre el coneixement de les flors. Al Vicerector de Recerca en Humanitats i Ciències Socials Joaquim Maria Puigvert per confiar en mi en la coordinació del projecte. Agraeixo a tot l'equip de persones que van participar en la realització des de la Universitat de Girona, l'Ajuntament de Girona, especialment a l'equip de les brigades, al Doctorand Dayan Castaneda, a Manel Muñoz, professor de cicles formatius, i als estudiants de la Casa d'Oficis que van col·laborar en la preparació i instal·lació del projecte. A l'artista Ignasi Esteve, els

responsables del departament de publicacions Francesc Ten i Josep Vicens, a la dissenyadora Carme Parramón, als companys del cor i al seu director Joan de la Creu Godoy , als companys de l'aula de Teatre i a la seva directora Mercè Mas, als grup d'estudiants de la Facultat de Química, especialment a la Dra. Sílvia Simón i Dra. Marta Planas que varen coordinar el *Laboratori de les olors* demostrant la seva voluntat de fer seva la idea del laberint sensorial i integrar-la en les seves pròpies propostes. La seva col·laboració va ser una mostra d'estudi i implicació per fer que la proposta fos integrada i accessible des de la química per a tots els sentits i per tots els públics.

Finalment, també vull agrair als companys de l'Escola Universitària Eram (EU ERAM) i al seu director de Miquel Bisbe per la seva predisposició en col·laborar en idees, estudis i projectes innovadors o que tenen voluntat de millorar l'entorn i la societat. Des de l'EU ERAM van participant també activament els estudiants de 1er curs del GAM 2011 (Grau d'Audiovisuals i Multimèdia) des del mòdul de Fonaments del Disseny, els quals van col·laborar amb ganes i desinteressadament en el projecte. I finalment als Estudiants del Màster de la UdG de Patrimoni en l'àmbit local per la seva participació en les activitats.

ÍNDIX

Llista de publicacions derivades del projecte de la tesi	5
Abreviatures	7
Dedicatòria	11
Agraïments	13
ÍNDIX	19
Resum	23
Resumen	25
Abstract	27
I. PLANTEJAMENT DE LA TESI	29
1.1. Quan un tema es fa present	31
1.2. Quan el tema s'enfoca cap a una recerca i com les veus interactuen en l'estudi	37
1.3. Objectius de l'estudi i preguntes de recerca	41
1.4. Buscant fronteres per acotar l'estudi	45
II. ORÍGENS I MARC CONCEPTUAL DE L'ESTUDI: INFLUÈNCIES EN LA VIDA PROFESSIONAL DE LA PROFESSORA ROSA GRATACÓS	47
2.1. Uns anys, una generació i una protagonista: marc contextual de la història de vida de la professora Rosa Gratacós	49
2.1.1. Moviments feministes i evolució social a Europa: ressonàncies i reptes per a la nostra protagonista	57
2.1.2. Disposició i convenciment professional de Rosa Gratacós: les dones i el context sociocultural a Europa i a Catalunya	61
2.1.3. L'accés de les dones als estudis superiors a Catalunya	65
2.1.4. Les dones en el treball docent i la necessitat d'un canvi democràtic. Cap a una consolidació de la igualtat de gènere	71
2.2. Buscant l'esperit dels anys de la República i evidenciant les mancances de la formació del moment	75

2.2.1. Uns passos enrera: el franquisme com a pèrdua de les millores aconseguides	81
2.2.2. Rosa Gratacós i les col·laboracions amb els moviments de mestres, les associacions catalanes durant la transició democràtica: Rosa Sensat, l'Escola d'Expressió i la UCE.....	85
2.2.3. La renovació pedagògica i la gènesi de l'Escola de Mestres Sant Cugat	95
2.2.4. La necessitat de professionalitzar l'educació infantil. Una mirada a Europa	101
2.3. Creació de l'Escola de Jardineres Educadores del Centre d'influència Catòlica Femení (1956-73)	105
2.3.2. Un professorat representatiu a l'Escola CICF: les classes de dibuix de Rosa Gratacós .	123
2.4. De l'Escola de Mestres de Sant Cugat a l'Escola Normal de la Universitat Autònoma de Barcelona	139
2.4.1. La consolidació cap a la Facultat d'Educació: Una lluita per l'especialitat d'educació artística	151
2.4.2. De la creació de la formació permanent i contínua a l'educació en el lleure	161
III. CONSTRUINT LA HISTÒRIA DE VIDA A PARTIR DE LA IMPORTÀNCIA DE L'AMBIENT FAMILIAR DELS PRIMERS ANYS DE FORMACIÓ DE ROSA GRATACÓS.....	165
3.1. La investigació narrativa i els estudis de gènere: elements que ajuden a entendre una transformació social	167
3.2. Diàlegs amb Rosa Gratacós. Vocació, entusiasme, emoció i professionalitat .	175
3.3 El valor dels estudis a l'àmbit familiar: la vocació artística i docent de Rosa Gratacós	181
3.3.1. El privilegi d'una educació progressista a contratemps: l'Acadèmia Abat Bonito.....	185
3.3.2. Un refugi de la coeducació.....	191
3.3.3. El coneixement del medi pròxim	193
3.4. El compromís familiar en la carrera docent	195
3.6. Lligant els dos interessos d'estudis: inicis com a professora de dibuix a les Escoles Normals	201
IV. EDUCACIÓ ARTÍSTICA I DISCAPACITAT VISUAL	207
4.1. Construcció d'una identitat docent, artística i investigadora	209
4.1.1. Veus i referents que conflueixen en el nostre relat.....	215
4.1.2. El saber fer, saber estar i saber ser de Rosa Gratacós.....	219
4.2. Antecedents i inicis de l'educació especial.....	223

4.2.1. Educació especial i discapacitat visual i escola inclusiva a Catalunya.....	235
4.2.2. Una mirada evolutiva a l'atenció de la discapacitat visual	241
4.2.3. Integració de la discapacitat visuals a les aules ordinàries	247
4.3. De l'educació sensorial a la investigació sobre la ceguesa.....	253
4.3.1. Els estudis de percepció hàptica: un gir definitiu	255
4.4. La relació de Rosa Gratacós amb diferents institucions internacionals.....	259
4.5. Una projecció temporal en l'ensenyament en la discapacitat sensorial.	261
V. CONFLUÈNCIES EN BASE A UNA PROPOSTA EMPÍRICA I	
COL·LABORATIVA: LA FORMA DE LES OLORS.....	267
5.1. Creuant relats: la participació de la investigadora	269
5.2. Un resum sobre els orígens i els antecedents de Girona, Temps de Flors.....	273
5.3. Els principis i les qüestions generals que defineixen aquest projecte	277
5.4. Objectius i disseny de la investigació	289
5.4.1. Procés i planificació del projecte	291
5.4.2. Constitució del grup participatiu	297
5.4.3. Disseny i dispositius de l'espai.....	299
5.4.4. Participants.....	309
5.4.6. Realització i procés de creació.....	319
5.5. Metodologia emprada	323
VI. REDUCCIÓ DE DADES, CONCLUSIONS GLOBALES I PROSPECTIVA DE LA	
TESI	335
VII. BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA	345
VIII. ANNEXES.....	361
8.1. Imatges.....	363
8.2. Documents.....	387

Resum

La construcció d'aquesta tesi es desenvolupa a partir de diferents eixos conceptuals que es van anar entrelaçant, configurant un entramat de *networking* a través del qual es va posar en conflicte, es va definir el mapa del territori de la investigació, i es va generar un projecte col·laboratiu de participació ciutadana amb l'objectiu d'aportar una millora qualitativa a l'entorn ciutadà a través de l'art i a partir de la discapacitat visual.

En primer lloc, parlem del context en el que, de manera dialògica, creix i es desenvolupa la identitat de la Dra. Rosa Gratacós Masanella, a partir dels mètodes d'investigació narrativa i del relat de vida per reconstruir una aproximació a la seva història de vida que permeti entendre el context social, polític i educatiu d'aquest trajecte vital en relació a la investigadora, a la seva pròpia experiència i al seu relat de vida, factors que coincideixen en alguns punts, com són la vessant artística, educativa i investigadora, amb més o menys distància i des d'on creix l'interès per l'estudi.

També ens aproximem als subjectes que han tingut relació amb la protagonista com a referents i portes d'entrada al canvi i al desenvolupament de la pròpia identitat. Situem la investigació pionera de la Dra. Rosa Gratacós relacionada amb la discapacitat visual i finalment els eixos que han teixit tot el relat es cohesionen i es presenta el projecte multisensorial de *La forma de les olors*, que parteix de la idea d'accessibilitat universal, iniciada des de la discapacitat visual. L'educació sensorial, el joc i l'art esdevenen la font de l'ensenyament-aprenentatge de la investigadora i

s'apliquen conjuntament a l'educació artística i a la investigació de la percepció artística des de la ceguesa, a través de metodologies d'aprenentatge i servei.

Paraules clau: història de vida, relat de vida, investigació narrativa, educació artística, discapacitat visual, inclusió social, enfocament dialògic, projecte col.laboratiu, educació sensorial, impressió tridimensional, rapid prototyping.

Resumen

La construcción de esta tesis se desarrolla a partir de ejes conceptuales que fueron entrelazándose, configurando un entramado de *networking* donde se definió el mapa del territorio de la investigación y se generó un proyecto colaborativo de participación ciudadana con el objetivo de aportar una mejora cualitativa al entorno ciudadano a través del arte y a partir de la discapacidad visual.

En primer lugar, hablamos del contexto en el que, de manera dialógica, crece y se desarrolla la identidad de la Dra. Rosa Gratacós Masanella, a partir de los métodos de investigación narrativa y del relato de vida, para construir una aproximación a su historia de vida que permita entender el contexto social, político y educativo de este trayecto vital en relación a la investigadora, a su propia experiencia y a su relato de vida, factores que coinciden en algunos puntos, como son la vertiente artística, educativa e investigadora, a una mayor o menor distancia y desde donde crece el interés por el estudio.

También nos aproximamos a los sujetos que han tenido relación con la protagonista como referente y puertas de entrada al cambio y al desarrollo de la propia identidad. Situamos la investigación pionera de la Dra. Rosa Gratacós relacionada con la discapacidad visual y finalmente explicamos el proyecto multisensorial del Laberinto de los sentidos, que parte de la idea de accesibilidad universal, iniciada desde la discapacidad visual. La educación sensorial, el juego y el arte se convierten en la fuente de enseñanza-aprendizaje de la investigadora y se aplican conjuntamente a la educación artística y a la investigación de la percepción artística de las personas ciegas, a través de metodologías de aprendizaje y servicio.

Palabras clave: historia de vida, relato de vida, investigación narrativa, educación artística, discapacidad visual, inclusión social, biogramas, rapid prototyping, impresión tridimensional, enfoque dialógico, proyecto colaborativo, educación sensorial, impresión tridimensional, ciudadanía, comunidad.

Abstract

The construction of this thesis is developed from different conceptual interlacing axis that created a networking weave through which the field of investigation was debated and defined and a project of collaborative citizenship with the goal of providing an improvement in the social environment from which the visual impairment through art was built.

Firstly, we speak about the context in which, in a dialogic way, the identity of Ph. D. Rosa Gratacós Masanella has grown and evolved. With the help of the narrative research and the life story methods we make an approach to the life time experience of the main character of our investigation, in order to understand her social, political and educational context, how it relates to her personal life, her work as a professor and her artistic career, and how all these different perspectives have points in common.

We also approach those people who met our protagonist, those who were her referents or were important in the evolution of her identity. We point Ph. D. Rosa Gratacós pioneer investigation in the field of visual impairment and we finally explain the multisensory project of The Senses Labyrinth, a project that was born from the idea of universal accessibility from the perspective of blind people. Sensory education, game and art become the source of teaching and learning for the researcher and they are applied together to art education and artistic perception from blindness, through service and learning methodologies.

Keywords: life history, life story, narrative research, arts education, visual impairment, drifts, biogrames, rapid prototyping, three-dimensional printing, sensory education

art, drawing, perception of two-dimensional images from visual impairment, educator, science and technology, university, community, citizenship, rapid prototyping.

I. PLANTEJAMENT DE LA TESI

1.1. Quan un tema es fa present

La intenció d'aquesta recerca és fer una aproximació a la història de vida de Rosa Gratacós, ja que considerem les històries de vida una oportunitat per donar a conèixer i visibilitzar fets rellevants en l'entorn i el context dels seus protagonistes. En el nostre cas, el mòbil és la lluita social per introduir l'educació artística en diferents àmbits en una etapa predemocràtica que no donava valor a aquesta especialització. Presentem una persona pionera en el camp de l'educació artística en el nostre país i també en la investigació sobre percepció artística i la discapacitat visual. Rosa Gratacós, persona apassionada, treballadora i vital, és testimoni i *alma mater* de les accions que s'han desenvolupat per aconseguir el prestigi de la recerca en l'educació artística i per donar-li la rellevància que es mereix com a camp d'estudi. S'ha optat per una versió volgudament personal sobre la història de vida que complementa els relats i les històries ja que, tal com diu Bertaux (1980), intenten aclarir les diferències entre una perspectiva i l'altre, la primera es refereix a una narració oral que algú ofereix sobre la seva vida. Aquesta narració i aquest diàleg els hem pogut dur a terme però també ho hem creuat amb la segona perspectiva, relativa a la història de vida, aportant documents, informes, plans d'estudis o imatges significatives.

Destaquem la proximitat i la gentilesa de la protagonista i el privilegi que ha suposat de poder-hi parlar sovint, així com el paper del temps com a factor no lineal. Aquesta és una característica que ha adoptat aquest estudi, l'idea circular que adopta l'explicació, que és la que es va seleccionar inicialment i, és un principi clar el de no voler en cap moment cobrir totes les etapes de la vida de Rosa Gratacós, com tampoc no hem volgut seguir un fil cronològic. Insistim en aquests punt i volem

emfatitzar que el lector no busqui una cronologia clàssica dels fets, perquè s'ha procurat d'obviar-la en certa mesura. Hi ha unes constants vocacionals i acadèmiques que marquen un itinerari vital i professional, així com també el context sociopolític i cultural representen un fons en el que la recerca, la vida artística i investigadora de la nostra autora creen itineraris que no deixen de tenir tant ruptures com continuïtats, èxits, al costat de frustracions, sempre, però, perseguint uns reptes clarament definits.

Es pot veure en el tema uns orígens i una inspiració en l'estudi realitzat com a treball del DEA i que van configurar la tesina *Aproximació a l'educació artística i els seus espais de creació* (Cebrià, 2002), en els que es duia a terme un estudi sobre la història del espais de creació artística a les comarques gironines. La recerca a partir d'un estudi exploratori que oferia un estat de la qüestió i elaborava unes propostes de futur a partir de diferents entrevistes realitzades a persones que estaven desenvolupant en aquells moments la seva tasca dins del camp artístic i educatiu a les comarques gironines.

L'interès en el factor humanístic, que havia quedat en segon terme per l'eclipsament dels espais i temes afins, ens va fer dirigir l'estudi cap el valor de la memòria històrica, les biografies i els relats, l'interès en donar un nou enfocament per tal de recuperar la perspectiva del present i alhora la memòria històrica recent de l'educació artística. L'experiència anterior amb les entrevistes va ser el que més va enriquir l'estudi, per tant ens va semblar de gran valor poder fer la recerca a partir la història de vida de la Dra. Rosa Gratacós, que ha viscut en primera persona els anys complexos que ens interessaven. Aquest fet ha suposat reflexionar sobre la investigació en el camp de les arts i de l'educació artística, resseguint la seva intensa i notable vida professional, i endinsar-nos en el camp de la discapacitat visual des de

les arts, on ella ha destacat i ha estat pionera, amb estudis i accions per millorar l'accessibilitat a l'art i la cultura per part de les persones cegues.

Al llarg d'aquest estudi, degut a la metodologia emprada, el relat de Rosa Gratacós s'anirà entrecreuant amb diverses persones vinculades el passat professional, testimonis que es recuperen al llarg de tot l'estudi; hi trobarem entre elles alumnes, companys, la tutora i la mateixa investigadora, tot plegat fa presents influències i ressonàncies. Es fa manifest que no es pretén fer un discurs lineal en el temps, sinó que es vol crear una xarxa relacional que recuperi tant les iniciatives com els projectes o les actuacions de tot tipus. Els relats s'encreuen degut a: paral·lelismes, continuïtats i discontinuïtats que es donen al voltant del desenvolupament de la formació, de la professió o de circumstàncies personals dels actors que hi participen. Aquest fet relacional té voluntat de destacar les diferents dimensions d'una trajectòria, i del seu estudi se'n derivarà la creació d'una proposta de participació ciutadana per tal d'assolir, però també difondre, el coneixement i les experiències conjuntes, un projecte que es presenta a l'última part de la tesi. Alhora implícitament hi ha la intenció de fer un pas més enllà en la conscienciació social sobre la capacitat que té l'art d'influir en la millora de la societat i, en aquest cas concret, els beneficis que pot aportar en l'àmbit de la discapacitat visual, camp on Rosa Gratacós, com ja hem apuntat, ha destacat com a pionera i en el que considerem que s'han d'establir ponts de continuïtat.

Tal com hem dit, doncs, el discurs de la tesi no és volgudament, un discurs lineal, ni d'un sol personatge, sinó que recrea la xarxa de treball participatiu i col·laboratiu que ha donat lloc a partir i al voltant de Rosa Gratacós i de l'educació artística. El discurs vol interrelacionar els fets presents, els passats i els del futur, de manera intergeneracional i mostrar així la faceta multidimensional de la personalitat i

professionalitat de Rosa Gratacós. Podríem dir que hi ha anades i vingudes però lluny de voler-les dissimular, les hem evidenciades perquè són representatives dels esdeveniments polítics, socials i acadèmics del moment i, altrament, reforcen l'enteresa i la coherència de la professora banyolina que s'ha mantingut sempre entera i ferma en les seves conviccions malgrat que els temps que ha viscut hagin estat contradictoris.

El treball està dividit en cinc blocs interrelacionats entre ells pel relat de Rosa Gratacós. Aquesta característica justifica que trobem explicacions metodològiques a diferents apartats que volen facilitar la lectura a diferents nivells. En la primera part es fa explícit el plantejament, els objectius i els límits que motiven i acoten la recerca que presentem. També volem subratllar que el marc teòric està repartit en diferents apartats, ja que els introdueix i situa. En el segon apartat es concreta el context social i històric que emmarca la protagonista de la recerca a través d'un eix principal, que és el rol de la dona en el segle XX i la seva evolució conjunta amb factors educatius que s'enllacen amb el relat de Rosa Gratacós i la creació de l'Escola de Mestres de Sant Cugat. En el tercer apartat reconstruïm els orígens de la personalitat de Rosa Gratacós i assenyallem els punts clau que han anat configurant la seva història de vida, que en resum són l'art, l'educació i la investigació. El quart apartat està dedicat a la seva investigació i situa la discapacitat visual i la ceguesa per apropar-nos al seu treball pioner sobre percepció de l'art i la ceguesa que va desenvolupar amb èxit de manera paral·lela al seu treball i la seva família. Finalment, en el cinquè apartat el relat de la nostra protagonista s'enllaça amb el de la investigadora gràcies a la seva tutora i permetrà plantejar un projecte artístic i educatiu a la ciutat i a la universitat de Girona en base als coneixements adquirits

durant la recerca i amb l'assessorament de la mateixa protagonista. Finalment, en el sisè apartat es mostren les conclusions globals de la tesi i la seva prospectiva.

Ens agradaria que la recerca que presentem fos una invitació per a totes les persones motivades per l'art i l'educació i sensibles a la discapacitat visual a participar, a obrir, col·laborar i a ampliar aquesta línia de recerca i a recuperar, potser a través de la feina remarcable d'altres personatges també representatius, la memòria i la història de l'educació artística.

1.2. Quan el tema s'enfoca cap a una recerca i com les veus interactuen en l'estudi

Com a preludi a la concreció del tema d'aquesta tesi, cal dir que vaig deixar una distància entre el meu treball de tesina i l'inici de la tesi, per tal de trobar-me altre cop i des d'allà tornar a començar. Buscava un motiu prou valuós per dedicar tres o quatre anys més de la meua vida a l'estudi i va arribar el dia que les ganes i les preguntes van tornar a aparèixer. En el transcurs d'una trobada, la directora del grup GREPAI (Grup d'Educació Patrimoni i Arts Intermèdia de la Universitat de Girona) em va proposar d'introduir-me en l'estudi d'històries de vida del professorat d'educació artística i concretament en la proposta d'estudiar el cas de la professora Rosa Gratacós, que havia investigat sobre la percepció artística des de la ceguesa. Ho vaig viure com un gran repte i amb molt d'interès, hi havia alguna cosa que em deia que calia acceptar el compromís, ja que sempre he valorat molt les persones que han treballat i dedicat la seva vida als altres i al mateix temps penso que moltes vegades no han gaudit del reconeixement que mereixien. De seguida em vaig entusiasmar amb tot el que descobria i no vaig trigar gens en adonar-me que havia fet una bona elecció: la història de vida de l'autora que havia seleccionat era apassionant, variada i plena de mèrits, com exposarem en aquesta tesi.

El treball que presentem ha valorat moltes definicions sobre què s'entén per història de vida, el relat, les narracions i les diferents paraules clau que envolten tota la

investigació i, al final, constatant que no hi ha un consens general i que les definicions varien molt segons els autors, hem optat pel següent pronunciament:

- Hem optat per parlar de “relat” més que no “d’història de vida”, perquè no parlem de tota la vida de Rosa Gratacós, sinó que ens hem centrat en l’esdevenir de la seva vida professional, que se sustenta en tres pilars bàsics: artista, docent i investigadora, facetes que conflueixen en la seva dedicació, centrada en l’educació artística dels cecs.
- Hi ha un enfocament narratiu múltiple, o una perspectiva múltiple, ja que hi ha referències a diversos personatges, però des de diferents punts de vista, cosa que dóna lloc, consegüentment, a interpretacions amb diversos significats.
- La història de vida ha estat recollida majoritàriament per un interlocutor (la pròpia investigadora) que ha recollit la veu del narrador, físicament present, que ha parlat com a narrador homodiegètic i autodiegètic. El narrador ha actuat alhora com a protagonista, tot i que sovint hi ha hagut el suport de les explicacions d’un narrador testimoni o metadiegètic, que ha estat la tutora de la tesi.
- La interpretació del relat s’ha fet dins un grup d’investigadors propers al relat, de manera que no hi ha investigadors ni investigats sinó un nucli compacte coparticipatiu malgrat la diversitat formativa i intel·lectual de cada component.

- L'enfocament s'ubica dins una metodologia qualitativa i s'orienta en una perspectiva dialògica. Tot i que no es pot incloure dins els estudis feministes, s'ha tingut en compte la literatura d'estudis de gènere i s'ha interpretat sota una perspectiva feminista.
- En demanar a un narrador que ens expliqui la seva vida, cal, de manera imprescindible, prendre partit en tot el que ens comenta i posicionar-nos.
- El relat de vida permet una resignificació i una transformació creativa, ja que la pròpia narració no és quelcom estàtic sinó viu i en constant canvi. Cal entendre, doncs, que en tot relat s'evidencia una transformació en les actituds i els pensaments del protagonista.
- Hem tingut en compte que el narrador no dóna informacions neutres, ans al contrari, parla sota la influència de qui l'escolta i en base a la finalitat de la informació que proporciona. Per aquest motiu s'han volgut contextualitzar totes les entrevistes i s'ha procurat que hi intervinguin veus representatives.

1.3. Objectius de l'estudi i preguntes de recerca

En el pròleg del llibre *Historias de vida del Profesorado* (Goodson, 2004), Fernando Hernández, Catedràtic de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona (UB), defineix les investigacions de l'última dècada basades en les històries de vida com a *espais on es reconstrueixen trajectòries i es detecten posicionalitats biogràfiques, és a dir, experiencials i no només cognitives* (Goodson, 2004; 11). Hernández emfatitza, doncs, els valors personals que podem descobrir investigant a partir de les històries de vida pels seus valors explícits i implícits. L'enfocament que s'ha donat a les històries de vida és diferent de la simple biografia o descripció historiogràfica, ja que es parteix de les narracions a manera de relats, tipus d'investigació que hem fomentat com una línia de recerca en el doctorat de la UdG. L'experiència, la informació i el punt de vista de la professora Rosa Gratacós, una dona, catalana, mare, muller, mestra, artista, investigadora, que ha viscut en primera persona el període definit per l'estudi, poder comptar amb una participant i actriu que ha influït en els esdeveniments succeïts, ha estat clau i de valor de primer ordre en aquesta recerca i en la mirada resultant.

A través de l'espai històric, l'espai experimental i vital, ens desplaçem per l'espai psicològic, l'espai sentimental, l'espai memòria, l'espai contextual i el subjectiu, per construir una realitat que ens permet entendre el present i el passat, i seguir de la manera que ens ho exposa Hargreaves quan diu que el repte de la investigació postmoderna consisteix en *"connectar les narratives localitzades d'estudiants, professorat i pares i mares dins de les seves pròpies escoles, amb els quadres*

generals o les grans narratives del canvi educatiu i social que té lloc “allà fora”, més enllà dels murs de l’aula, però que afecta directament les seves vides”. (Hargraeves, 1999:34)

Al mateix temps hem procurat ser crítics en tot el relat, però també respectuosos, considerant el context en què es van desenvolupar els fets; hem procurat tenir present el que ens diu Goodson (2004) de no caure en els extrems. *“Es generaria una investigació molt més crítica i autònoma si la comunitat d’investigació s’esforcés per obrir un focus més ampli i contextual. Sobretot necessitem escapar de l’abast dels que he anomenat ‘fonamentalistes pràctics’”.* (Goodson, 2004;31)

De tal manera podríem concretar els següents objectius referits a la incidència dels relats d’històries de vida a la recerca de l’Educació artística.

- Visualitzar i ressaltar el valor d’una trajectòria de vida professional significativa, com és el cas de la professora Rosa Gratacós, que ha fet aportacions molt rellevants en el seu àmbit professional en el nostre país.
- Analitzar el context de la nostra autora i destacar valors com la lluita professional de les dones en aquells moments i la lluita per una formació especialitzada.
- Ressaltar el valor dels relats i les històries de vida dins la recerca de l’Educació Artística.

- Recapitular l'estatus de l'educació artística en un tram històric que va des del franquisme fins a la democràcia a fi d'entendre millor les aportacions de l'autora del nostre relat.
- Donar a conèixer els orígens de la recerca en educació artística per als cecs a Catalunya a través del treball de la professora Gratacós.
- Demostrar l'interès del treball comunitari i la participació ciutadana en relació a totes les aportacions de Rosa Gratacós a la comunitat educativa que aquesta recerca recull.
- Ressaltar les accions artístiques i l'educació sensorial com a eina comunitaria per a la integració social de les persones amb discapacitat visual i trencar barreres psicològiques de les persones que no la pateixen.
- Donar a conèixer a la societat en general, tecnologies com la impressió tridimensional que poden ajudar les persones amb discapacitat visual a traduir a volums aptes per a la percepció hàptica les imatges bidimensionals per tal de democratitzar-les i abaratir els costos de fer-les accessibles a les persones amb aquesta discapacitat.
- Motiva la recerca el fet de contrastar la història de vida de Rosa Gratacós amb el propi recorregut de la investigadora i en contrast amb altres persones relacionades amb el món de l'art i l'educació artística per tal de poder concretar futures línees de continuïtat a la seva trajectòria.

1.4. Buscant fronteres per acotar l'estudi

La construcció d'aquesta tesi presenta un enfocament des de moltes perspectives, que principalment se centren en l'enfocament narratiu que es desenvolupa a partir de varis eixos conceptuals bàsics que exposem a continuació. Abans, però, voldríem evidenciar que la tesi per voluntat de la figura central del nostre relat, la professora Rosa Gratacós, no s'emmarca directament dins una perspectiva feminista, malgrat que s'ha consultat bibliografia d'aquesta línia de treball. El fet de no alinear-nos obertament dins el feminisme tampoc no vol dir que no hi estiguem d'acord, al contrari: l'estudi destil·la els valors principals del feminisme emergent en els moments de la vida activa de la nostra professora, però amb el diàleg que hem establert amb ella, la professora Rosa Gratacós, no s'ha identificat com una feminista militant.

Durant la recerca exposarem els següents aspectes que segueixen diferents eixos:

- El primer és la identitat i l'obra de la Dra. Rosa Gratacós Masanella exposats a partir dels mètodes d'investigació narrativa i del relat de vida per reconstruir una aproximació a la seva història de vida que permeti entendre el context social, polític i educatiu del seu trajecte vital centrat en la seva formació artística.
- Un segon eix conceptual seria la seva vessant professional centrada en la docència. A partir de persones que l'han coneguda des de diferents facetes, ja sigui com a antics alumnes, col·legues, amics, familiars, ens aproximem a la persona i als valors que la fan única i dignes de seguir. La recerca ha recollit les seves veus, reflexions i comentaris per tal de construir el relat però en molts

casos no s'esmenten de manera explícita en el discurs per tal de sintetitzar els fets destacats.

- El tercer eix és la confluència dels dos anteriors definits per la investigació que parteix de l'educació artística per concretar-se en l'educació artística del cecs, situant la investigació pionera de la Dra. Rosa Gratacós sobre la discapacitat visual com a base per al projecte multisensorial del *Laberint dels sentits*, una proposta concebuda en funció de criteris d'accessibilitat universal i partint de la discapacitat visual.

Aquest estudi s'inicia amb una descripció dels aspectes més significatius que defineixen Rosa Gratacós i que signifiquen un aprenentatge molt proper per a la investigadora que conclourà amb una proposta a fi de ressaltar la rellevància dels seus estudis, la voluntat de continuïtat per part de la investigadora i com a conclusió dels seus aprenentatges al final de la la tesi . La investigadora pren una paper implicatiu, de participació activa en el que va des de ser una observadora per acabar sent una investigadora participant i coconstructora del projecte final. Volem emfatitzar la novetat d'aquesta opció i pensem que pot obrir una via a seguir en la que els investigadors van més enllà d'unes conclusions teòriques i passen a demostrar el que defensen en l'execució d'un projecte.

**II. ORÍGENS I MARC CONCEPTUAL DE
L'ESTUDI: INFLUÈNCIES EN LA VIDA
PROFESSIONAL DE LA PROFESSORA
ROSA GRATACÓS**

2.1. Uns anys, una generació i una protagonista: marc contextual de la història de vida de la professora Rosa Gratacós

A principis del segle XX, a la major part dels països industrials, les dones burgeses reivindicaven de manera majoritària l'educació i el dret al treball com a mitjà econòmic i com a seguretat per a la seva promoció personal. L'accés de la dona al treball fora de la llar i a l'educació ha estat un camí difícil per a les dones que per poder accedir a una professió, els calia negociar-ho amb la família pròpia i amb la feina. No és fins a finals del segle XIX, com a reacció d'una gran demanda de mà d'obra i a causa de la creixent revolució industrial, que s'obriran les portes a les dones a tenir un treball remunerat fora de la llar, sempre, però, amb salaris inferiors als dels homes.

Malgrat que les condicions laborals de les dones no eren bones, la feina els permetia una autonomia econòmica i una seguretat en molts sentits. Poc a poc, però, aquestes noves condicions, van fer que la dona necessités una atenció externa per cuidar els fills. Per una banda va començar a gaudir de més independència econòmica però també tingué més necessitats d'ajuts externs per fer front a totes les responsabilitats que es van anar sumant fins a definir una superdona que actués dins i fora de la llar.

Cal considerar diferents situacions d'autonomia femenina, a banda de les estrictament laborals, ja que en les classes socials acomodades aquesta autonomia es manifesta per la voluntat de formar-se, de tal manera que s'esdevenen casos puntuals, a finals del segle XIX, de dones que comencen a accedir a la universitat i que intenten accedir a diferents estudis considerats masculins, com ho era tot l'àmbit de les ciències.

Al segle XX s'establiran els precedents i s'obriran els primers camins cap a una major llibertat de la dona, tant en l'àmbit laboral com en l'intel·lectual, emocional, sexual, etcètera.

Aquest no seria exactament el cas de la nostra protagonista, a qui no va caldre convèncer a la seva família per formar-se, ja que pertanyia a una família amb tradició liberal -principalment per part del pare- i van entendre immediatament la vocació de la filla que plantejava la seva voluntat d'estudiar una carrera que sortia de la pauta general, com passava amb les Belles Arts. Tot i això, abans de formar-se en el món de les arts va formar-se com a mestra a l'Escola Normal de Girona. Tal com hem dit, doncs, no va haver de salvar massa barreres familiars a fi de poder estudiar la carrera que ella volia escollir, per accedir a la qual calia anar a Barcelona i superar un examen selectiu d'entrada que requeria una preparació especialitzada. La Rosa Gratacós va ser una de les dones pioneres en estudiar Belles Arts a les comarques gironines, estudis que no eren fins llavors massa comuns en les dones, que en general solien estudiar Magisteri o Filosofia i Lletres si buscaven titulacions superiors o la llicenciatura.

També va ser una de les pioneres en treballar a la universitat en l'etapa de criar els fills i en tot un seguit d'evolucions que es varen generar en l'etapa de la transició i en la posterior instauració de la democràcia. Resseguint el seu recorregut ens adonem

que no només va ser una persona avançada pel fet d'aconseguir treballar a la universitat, sinó que va anar superant els seu estatus acadèmic fins que arribà a ser doctora, Catedràtica d'Escola Universitària, tenir trams de recerca i ser també professora emèrita.

A partir dels anys 60, el salt de les dones al treball i a l'educació sorgeix a partir de les onades dels moviments feministes. Els fets succeïts al Maig del 68 en primer lloc i un cop acabada la Segona Guerra Mundial amb el moviment feminista encapçalat per la filòsofa Simone de Beauvoir (1908 – 1986), autora del llibre “*El segon sexe*”(1949), seran uns fets i uns moviments que aniran evolucionant i consolidant-se en diferents perspectives.

El Maig del 68 a França, el lema *la imaginació al poder* i els moviments feministes van marcar un punt d'inflexió entre l'anomenada societat moderna i la postmoderna en relació al rol social de la dona. A Estats Units, als anys 60, Betty Friedman publicà *La mística de la feminitat* (1968) i Kate Millet *Política sexual* (1969), es va generar llavors el moviment *Women's Liberation*, que es va radicalitzar i va influir més tard a configurar una segona onada feminista a Europa. El 1967 es fa la Declaració de l'ONU sobre l'eliminació de la discriminació de la dona i es van començar a crear organismes internacionals per impulsar projectes a favor de la igualtat d'oportunitats entre homes i dones. Evidentment, quan parlem de feminisme estem englobant tot un món de matisos dins d'aquest mateix moviment que en diferents casos, un cop consolidat, van anar marcaran diferents perspectives, cada una d'elles donant èmfasi a allò que els va anar caracteritzant com a diferents tendències del moviment feminista.

A les universitats de l'Estat Espanyol també van néixer iniciatives i protestes de reacció en contra del poder del franquisme. El moviment estudiantil i la primera

manifestació important es va produir l'any 1956 i va causar el primer estat d'excepció. A Barcelona la policia va irrompre a la Universitat. Posteriorment, el 1965 es va produir l'expulsió del professorat i la Caputxinada que van marcar el segon punt d'inflexió del moviment estudiantil i van causar un segon estat d'excepció al 1969. En aquest context, també van anar consolidant-se les reivindicacions dels moviment feministes que van prendre forma sobretot a partir de les *Primeres Jornades de la Dona* el 1974 a Catalunya. Les figures més destacades d'aquest moviment a Catalunya van ser les de Lidia Falcón (Madrid, 1935) advocada, política i editora de la revista feminista més antiga a Espanya, *Poder y Libertad*, fundadora del *Partido Feminista de España* (1975) i la *Confederación de Organizaciones Feministas del Estado Español*, Carmen Alcalde (Girona, 1936) escriptora i periodista feminista, fundadora de la revista *Vindicación Feminista* l'any 1976, Maruja Torres (Barcelona, 1943), periodista i escriptora catalana, Montserrat Roig o Isabel Clara Simó, escriptores catalanes, Marta Pessarrodona (Terrassa, 1941), poetessa i crítica literaria catalana, Ester Tusquets (Barcelona, 1936-2012) o Magda Oranich (Barcelona, 1945), advocada i política catalana, entre les dones que més destaquen i que fan d'exponents del moviment.¹

Tal com hem comentat, a Catalunya, el feminisme va marcar els seus inicis amb la celebració del les Primeres Jornades de la Dona el 1974 (Pujolar, 2005; 25). Aquell mateix any, Elenor Maccoby, Directora del Departament de Psicologia de la Universitat d'Stanford, i Caro Nagy, investigadora, van publicar l'obra "*La Psicologia de la diferència sexual*" en la qual, després d'una anàlisi exhaustiva en torn de l'habilitat intel·lectual, la motivació i el comportament social, van concloure que "*moltes creences populars sobre les característiques psicològiques dels dos sexes*

¹ Falcón, Lidia. *Memorias Feministas* última consulta a www.laotrapagina.com, 25 setembre de 2012

estan mancades de base”(Maccoby 1974; 112). Per tant, desmunten la creença sobre les capacitats intel·lectuals diferenciades pel sexe i constaten la igualtat entre ells.

En l'àmbit de l'educació artística, Marian Lopez, Directora de *l'Instituto de Investigaciones Feministas* de la Universidad Complutense de Madrid, relaciona aquest camp amb la igualtat de gènere i comenta com Barbara Weir Huber, el 1987, ja plantejava una revisió de l'educació artística com a disciplina en relació al gènere i feia palès el fet que es relegava el paper del gènere femení a un segon pla. En l'àmbit de la recerca i concretament la recerca en EA, els estudis de gènere són una línia important que ha donat notables publicacions. Marian Lopez F. Cao (2002) planteja en el seu article aquest assumpte com a un tema pendent i declara la manca de models femenins dins de la disciplina artística i dins la historia de l'art. Ho esmenta d'aquesta manera *“creen en l'alumnat femení una clara sensació de subclasse i de falta de seguretat en les seves capacitats”*(López, 2002; 147) Tot i les diferències de valor en els estudis artístics en front del gènere femení, López F. Cao, comenta que l'educació artística viu uns temps atraients *“probablement influenciats per reflexions fora de les nostres fronteres, vivim el naixement d'interessants propostes que senyalen canvis i reflexions sobre els paradigmes vigents en la nostra era”*. (López, 2002; 145)

“Des de fa més de trenta anys, la crítica feminista de l'art treballa intensament en la de-construcció dels paràmetres estètic/ideològics que han prenyat la creació artística general. Des dels anys setanta s'han succeït a Europa i EEUU investigacions i textos que revisen intensament el llegat que la modernitat ens ha deixat entorn de l'art i la creació artística en general, que dins del paradigma emergent de la postmodernitat, senyalen diversos aspectes diferents de la manera

tradicional de fer investigació i que es diferencien sobretot quant al mètode. Reinharz (citada a La Pierre, Sharon, D. y Zimmerman, E.) suggereix que les feministes han creat d'alguna manera els seus propis mitjans de fer investigació (per exemple la conscienciació o la veu investigadora no autoritària...) i al refusar les metodologies existents en creen una de nova que:

- *Refusa la dicotomia subjectiu/objectiu*
- *Critica la separació dels interessos personal i polítics.*
- *Se centra en aspectes prèviament trivialitzats de les dones.*

(Lopez, 2002; 148)

Així doncs, des de l'òptica postmoderna caldria que es revisessin les jerarquies, els valors i els fonaments. Ana Mae Barbosa és clara i encertada quan recomana una educació artística que flueixi d'allò popular a allò erudit, suavitzant límits, jugant amb els extrems *"per trobar l'autoestima del propi art – popular, islàmic, mapuche o gitano- i aprendre a gaudir sense por de l'erudit, posant sempre en qüestió els altars dels museus, obrint els museus al carrer mentre corre la frescor de la renovació creadora"*. (López, 2002; 152)

Podríem dir que, malgrat que aquesta tesi no sigui pròpiament d'estudi de gènere, no podem evitar de contemplar-ne algunes característiques ja que el recorregut en el qual es desenvolupa està plenament envoltat de totes aquestes teories i context intel·lectual. El posicionament de la investigadora d'aquest treball, però, no s'emmarca en cap de les perspectives concretes del feminisme, si bé s'està d'acord amb els raonaments puntuals d'algunes d'elles, com és el cas dels de Marian Lopez Cao i se subscriuen i es valoren els mèrits de les metodologies d'històries de vida de

les dones professores, tal com s'especifica dins les línies de recerca del grup GREPAI (2005-2012).

Cal esmentar el fet que, com molt sovint succeeix en les evolucions d'un moviment, les posicions que en un primer moment sorgeixen es mostren d'una manera radicalitzades però després van moderant-se conforme s'ha anat assimilant per la mateixa societat. A partir dels anys 80, els moviments feministes es van començar a consolidar i a marcar un petit espai des d'on van continuar lluitant pels drets de les dones. Com ja hem comentat als inicis del capítol, la universitat és el primer lloc on aquests moviments arrelen, es difonen i tenen la seva major influència. Són també els anys de plenitud de la tasca docent de la Rosa Gratacós, que es troba en aquells moments a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), ja molt consolidada com a universitat jove i que gaudeix de molt de prestigi. Molts testimonis de l'època parlen d'un ambient generalitzat d'il·lusió en bona part del professorat. Estaven entusiasmats per la renovació general i progressista del país i dominava un esperit de superació i ganes de donar el millor, a manera d'estimulació constant vers tot el que fos progressisme i igualtat amb els països europeus.

Les aportacions de la Rosa Gratacós i els seus esforços per innovar l'educació artística, dins la complexitat d'aquest context marcat per uns canvis importants en el rol professional de les dones, no quedaran enrere. La conjuntura era propícia perquè un caràcter inquiet, estudiós i amb capacitat de treball donés uns bons resultats davant de la gestió, la recerca i docència tal i com ho va representar la Rosa Gratacós

El context legal venia donat pel decret de la *Ley General de Educación (1970)*, on les anomenades *Escuelas de Magisterio* es van integrar a la universitat sota el nom

d'*Escuelas de Formación del profesorado de EGB*. D'aquesta manera l'Escola Normal de Girona i la de Lleida, aplicant el decret del 25 de maig del 1972, van passar a formar part de la UAB. Aquesta etapa va marcar un període molt enriquidor caracteritzat pel treball conjunt dels tres centres.

Roser Juanola, en aquells moments secretària del Departament, exposa que en els cursos 1981-82 el Consell Interuniversitari va sol·licitar a la *Direcció General d'Ensenyament Universitari* que iniciés un procés de renovació a les *Escoles de Mestres* i aquesta orientació va generar un conjunt de seminaris entre les *Escoles de Mestres* de les Universitats Catalanes. Aquesta renovació tenia com a base una renovació en el pla de base dels futurs mestres, cosa que va donar lloc a aportacions de diferents professors internacionals com: Lucia Lazzotti, Elliot W. Eisner i representants de Reggio Emilia, entre altres, que varen aportar informació i suport i van marcar una fita puntera que va donar molt prestigi al treball que es feia el Departament unificat de la UAB.

2.1.1. Moviments feministes i evolució social a Europa: ressonàncies i reptes per a la nostra protagonista

Hem considerat important especificar el context social en el qual es desenvolupa la història de vida de la protagonista d'aquesta recerca, la professora Rosa Gratacós, ja que va ser un període emocionant, ple d'evolucions i canvis que generaven entusiasme i il·lusió, en contraposició al que suposava viure en una dictadura i una societat no plural, privada de llibertat, com l'etapa franquista. Val a dir que tot el que hem comentat anteriorment imprimeix caràcter i per tant ho considerem molt important per entendre el recorregut de la història de vida que volem explicar. Catalunya i, en alguns casos, Madrid, van esperonar els moviments en pro de la renovació pedagògica, tal com explica Mary Nash a la web *Mujeres en red*² on comenta que moltes iniciatives per a la millora de l'escolarització i l'ensenyament femení i la seva dignificació van ser promogudes entre d'altres per moviments de reforma educativa vinculats amb la Institució Lliure d'Ensenyança i Maria de Maeztu i les iniciatives de renovació pedagògica a Catalunya amb Rosa Sensat.

² Nash.M. *Mujeres en red* a <http://www.nodo50.org/mujeresred/historia-MeryNash1.html#51-a>
consultada 2/12/2009

En canvi, la Segona República va suposar un pas gegant en l'assoliment de drets per part de les dones. *“L'any 1931 la Constitució va reconèixer el dret a vot de les dones, i el dret a ser elegides per a qualsevol càrrec públic”*(Mercadal, 2000: 27). L'any 1932 es va aprovar la llei del matrimoni civil i la llei del divorci, la més progressista d'Europa, en la qual es reconeixia el divorci per mutu acord, i s'atorgava a les dones el dret a tenir la pàtria potestat sobre els seus fills. Aquestes fites van suposar dos grans avenços que van fer que la dona entrés en el món social, al qual se li havia negat l'accés durant molt de temps. Malauradament, la il·lusió no va durar gaire, ja que el context històric va fer un gir de 180 graus amb l'inici de la Guerra Civil i la instal·lació del franquisme.

“De fet, fins els anys trenta, amb el desenvolupament de les reformes polítiques durant la Segona República, la legitimització social dels drets individuals no representava un factor clau de la tradició lliberal i democràtica a Espanya. En aquest escenari polític no resulta, ja que sorprèn que les dones tampoc centressin la seva lluita en reivindicacions polítiques ni que defensessin el principi dels drets individuals. En definitiva, la cultura política va ser poc favorable pel l'aflorent d'un feminisme lliberal de signe polític tal com havia succeït en països com Gran Bretanya i Estats Units. Com va senyalar el 1899 Adolfo Posada, Professor de la Universitat d'Oviedo, reformador educatiu i màxim defensor masculí a Espanya del feminisme “Concedir el vot a la dona i més per a les eleccions locals, està tan distant de l'opinió dominant sobre la capacitat política de la dona que no és a Espanya ni tan sols qüestió. Des d'aquesta perspectiva, la mesura del desenvolupament o fracàs del feminisme espanyol a partir del contrast amb els països d'òrbita angloamericana sembla menys

suggerent, potser, que la comparació en d'altres països de l'òrbita mediterrània com Itàlia, França o Portugal"³. Mary Nash

Amb el franquisme, l'Estat Espanyol va quedar aïllat dels avenços socials que s'esdevenien a la resta d'Europa, ans al contrari, va anar en clar retrocés. Les manifestacions estaven prohibides i tot passava pel sedàs de la censura: pel·lícules, cançons, llibres. Només eren vàlids els matrimonis eclesiàstics, ja que la dictadura va anul·lar els matrimonis civils. Com hem comentat abans, en aquell context la dona havia d'interpretar el paper que li havia assignat l'Església, una dona sotmesa als designis de l'home, a ser la mare dels seus fills i a tenir cura de la llar. Volem remarcar que eren, doncs, una minoria de dones les que no seguien el rol femení estandarditzat i aprovat per la societat. Rosa Gratacós formava part d'aquesta minoria de dones professionalitzades que cuidaven els fills i treballaven al mateix temps, tot millorant la seva professió amb les exigències i dificultats de mantenir-se al dia. Cal dir que la professora Gratacós va comptar sempre amb la complicitat del seu marit, Joan Rosell, que era un arquitecte culte, coneixedor i enamorat de l'art gràcies al fet que el seu pare, Joan Rosell, pintor de professió i educador, l'havia integrat en un ambient familiar on les arts i els artistes eren valorats i apreciats. Home de caràcter flexible, tolerant i lliberal, en Joan Rosell va animar sempre la seva muller a progressar en la seva feina. Va estar sempre al seu costat fins que, massa aviat i al voltant dels cinquanta anys, una duríssima malaltia el va impossibilitar,

³

Nash M. *Mujeres en red* a <http://www.nodo50.org/mujeresred/historia-MeryNash1.html#51-a> consultada 2/12/2009

primer de forma parcial i després de forma total, per exercir la seva professió, i va passar de ser el suport de la seva família a ser-ne una persona dependent.

2.1.2. Disposició i convenciment professional de Rosa Gratacós: les dones i el context sociocultural a Europa i a Catalunya

Nash, historiadora irlandesa, especialista en història de les dones i professora de la Universitat de Barcelona, explica com a Catalunya, durant el primer terç del segle XX, es va produir la reivindicació de l'accés de la dona a l'educació i a la professió remunerada de la mà de dones de l'alta burgesia com Carme Karr, Rosa Sensat, Francesca Bonnemaison, Dolors Monserdà o Maria Domènech de Cañelles (Nash, 2003). Aquests personatges van adoptar el nou model de *dona moderna* o *nova dona*: una dona instruïda, catalana i catòlica; una dona que es veia com a companya intel·lectual i cultural de l'home. Aquest model va ajudar a fomentar l'associacionisme femení en diferents camps, com l'esportiu, el cultural, el cooperatiu i l'educatiu. Alguns d'ells eren àmbits existents; d'altres, de nova creació.

Durant les primeres dècades del segle XX, hi va haver un canvi substancial a nivell econòmic i social, i la classe mitjana va tenir la necessitat de formar-se millor per tal d'accedir al món laboral. Al 1930 l'analfabetisme es va reduir un 32,2% a Catalunya i un 65% a Espanya (Nash, 2003). Les nenes ja estaven condicionades pel fet d'haver d'ajudar a casa i poques superaven l'ensenyament primari. Les que ho aconseguien destacaven per accedir a noves professions considerades femenines, com

oficinistes, secretàries, en el sector del comerç o a l'administració. L'accés de la dona a l'educació superior era minoritari i tenia obstacles i reticències d'acceptació social.

En el pla social de la dona, destaca que l'any 1936 el govern de la Generalitat va legalitzar l'avortament. Aquest avenç s'explica pel fet que les dones catalanes estaven molt incorporades al treball industrial, i poder aturar l'embaràs els proporcionava avantatges laborals. Tot i així, encara hi havia diferències i situacions discriminatòries: per exemple, es prohibia contractar dones en treballs que es poguessin considerar perillosos o durs, o que poguessin afectar la seva maternitat. Un altre fet discriminatori era la diferència en els salaris i el desavantatge de les baixes de maternitat. Un home que feia la mateixa feina que una dona podia arribar a cobrar tres vegades més que ella. La diferència es veia també en els tractes econòmics ja que als homes se'ls pagava per hores treballades, mentre que les dones cobraven per productes produïts, cosa que les obligava a treballar a ritmes accelerats si volien cobrar un salari mínim digne. Malgrat tot, es van aconseguir grans avenços per les dones que treballaven i tenien fills, però calia que demostrassin la seva competència laboral, que s'autoafirmessin contínuament i que no demanessin baixes (Juanola, 2011). En aquella època, l'any 1932, també es va aprovar la llei de maternitat que, per primera vegada, regulava el període de lactància. Però, en paral·lel, les dones necessitaven accedir a la informació i difusió de mètodes anticonceptius, la qual cosa sovint no era fàcil. Algunes institucions, com l'Institut Dexeus, van fer una interessant tasca divulgativa i progressista envers l'alliberament sexual de la dona, labor que posteriorment van anar seguint altres centres.

Juanola comenta com *“No calia ser una feminista radical per aprovar aquest suport mèdic sanitari a la dona, però si que cada dona convençuda havia de fer proselitisme i anar divulgant una informació que moltes desconeixien. Aquesta solidaritat i companyerisme va ser una gran guia per a moltes dones que, accedint al control anticonceptiu, varen poder treballar més lliurement i desenvolupar feines d’alta responsabilitat. Cada guany tenia al darrera una important inversió d’esforços col·lectius”*⁴

Aquests comentari de Juanola és, doncs, un trencament important envers la situació instal·lada que Nash ens comenta sobre el rol de les dones:

*“l’elaboració de la seva identitat personal pròpia es desenvolupava a partir del matrimoni i de la maternitat sense possibilitat de crear un projecte social, cultural o laboral autònom”*⁵

Un pas important es va fer l’any 1910 quan es va derogar la llei que impedia el lliure accés de les dones als estudis superiors i a l’exercici professional posterior i, consegüentment, la Mancomunitat de Catalunya va crear escoles superiors per fomentar la formació professional de la dona. Com que continuava havent-hi discriminacions en les titulacions superiors, les dones reduïen les opcions dels estudis bàsicament a: filosofia i lletres, biologia, farmàcia, medicina, infermeria i magisteri. Més endavant, el 1915, es va crear a Catalunya l’Escola Superior de Bibliotecàries i al 1919 l’Escola d’Infermeres, de manera que es va poder ampliar el ventall professional. Tot i que aquestes millores van significar l’aparició de moltes

⁴ Conversa amb Roser Juanola. Agost 2010 a Girona.

⁵ Nash, M. Mujeres en red. <http://www.nodo50.org/mujeresred/historia-MeryNash1.html#51-a> consultada 2/12/2009

oportunitats, no es va arribar a qüestionar el model educatiu basat en la jerarquia masculina que condicionava les desigualtats en els estudis i en les professions.

Durant l'etapa franquista, era difícil d'accedir a segons quines publicacions i calien mecanismes especials (encàrrecs especials, anar a França) per tenir les edicions no permeses, que no eren únicament de caire polític; els qüestionaments del rol de la dona, i la informació sexual i anticonceptiva també eren temes tabús i penalitzats. No és tan llunyana aquella època; jo mateixa recordo comentaris dels meus pares parlant de gent que anava a França a veure pel·lícules perquè aquí fins i tot un petó innocent era retallat dràsticament. També recordo el relat de la meua àvia, Anna Fageda i Turet; ella em va transmetre un bon record de l'escola de la República.

Avui en dia, sortosament, per veure el contrast amb els anys 50, a Catalunya trobem tot tipus de publicacions de dones i sobre les dones en molts i diversos camps, com el llibre de la Dra. Christiane Northrup, ginecòloga, expresidenta de l'Associació Americana de Medicina Holística i professora universitària *Cuerpo de Mujer, Sabiduria de Mujer* on reflexiona sobre ella com a professional de la medicina i com a mare dins una societat patriarcal i com dona un gir a la seva vida i a la seva professió cap a una medicina que tracta de manera holística la dona, el cos i la seva ment.

2.1.3. L'accés de les dones als estudis superiors a Catalunya

No es pot passar per alt el periple que va suposar l'accés a la formació superior per part de les dones. Fins a final del segle XIX les dones no comencen a entrar a les universitats i ho fan de manera molt puntual. En alguns casos, com en l'espanyol, calia aconseguir permisos paterns per escrit a fi de poder ser admeses a la universitat. Les dones que volien seguir cursos universitaris, a banda d'esquivar dificultats econòmiques i legals, també van haver de superar estereotips i prejudicis de la mateixa universitat, ja que es considerava que no era convenient que elles hi accedissin per la "perniciositat moral" d'aquesta institució d'ensenyament superior, opinió més generalitzada encara dins el cercle de les mateixes dones de la burgesia catalana.

A l'Estat espanyol, la dona va poder accedir a la universitat a partir de 1868, però la llei de 1880 encara demanava un permís, de manera que l'ingrés lliure no es va permetre fins al 1910, i cap dona no va poder ensenyar a la universitat fins al 1916. Aquest és el moment en què Emilia Pardo Bazán va crear la Càtedra de Literatures Romàniques a la Universitat de Madrid (González; Pérez, 2002), la qual cosa ha estat considerada una fita històrica i destacable en el recorregut de la promoció de les dones.

Una situació semblant s'esdevenia en altres països europeus, on la dona tampoc no va tenir accés a les acadèmies científiques i a les universitats fins més tard. Per exemple, a Londres, la Royal Society no va acceptar dones fins al 1945 (Marjory Stephenson i Kathleen Lonsdale); a França, l'Académie des Sciences no va

acceptar cap dona fins al 1945, quan hi va entrar Yvonne Choquet-Bruhat. Entre les primeres espanyoles destacables que van aconseguir el seu ingrés a les Reals Acadèmies, són entre d'altres, María Cascales, a la Real Academia de Farmàcia el 1987, o Margarita Salas, a la Real Acadèmia de Ciències Exactes, Físiques y Naturales el 1988. Un altre cas que sorprèn és el de Marie Curie, Premi Nobel de Física (1903) i Química (1911), que no va poder accedir a l'Académie de Sciences de París fins poc abans que li concedissin el Premi Nobel de Física, el primer d'aquestes característiques atorgat a una dona. Maria Montessori va ser la primera dona a aconseguir el Certificat de Metge a Itàlia als 26 anys.

A les universitats catalanes, l'accés lliure de la dona es va produir a principi del segle xx, i les dones catalanes van ser les primeres de l'estat que ho van aconseguir. Ho concreta Nash (2003) quan diu: *“De fet, fins als anys seixanta-setena les dones no accedeixen a la universitat a Espanya de manera majoritària”*(Nash, 2003:7).

El cas de Rosa Gratacós, -filla d'una vila petita on no era corrent que les dones cursessin estudis superiors-, es pot considerar peculiar i, tal com recorda Juanola (2010), per moltes dones el seu exemple va representar un camí a seguir i una garantia d'èxit. Es pot afirmar que moltes dones, com la Roser mateixa, van valer-se de la via que la Rosa havia obert com a aval per convèncer els seus pares i poder seguir estudis universitaris, sortint de les pautes establertes i allunyant-se de les carreres especialment femenines.

A Catalunya, les poques dones que accedeixen a la universitat sovint fan estudis compromesos amb el gènere femení. Martina Castells, per exemple, una de les primeres universitàries a l'Estat espanyol, llicenciada el 1882, ja tractava en la seva tesi, titulada *Educación física, intelectual y moral que debe darse a la mujer para que contribuya en grado máximo a la perfección y la dicha de la Humanidad*, el tema de

la dona i la reivindicació de la seva educació. No obstant això, a Catalunya s'endarrereix l'entrada dels corrents feministes europeus ja que s'instaura en la burgesia catalana el rol de la *dona moderna*, una figura que intenta conciliar les tasques de mestressa de casa amb les tasques de dona treballadora.

Durant el franquisme, la dona adopta els ideals de l'Església, de dona maternal, i es prohibeix la coeducació, la qual cosa deixa la dona en desavantatge perquè només se la forma per ser una bona mestressa de casa. Se la reclou a casa i es redueix la seva tasca a l'atenció de la família. La dona s'ocupa de la llar i no es considera que necessiti la mateixa formació que un home. Moltes dones, per motius econòmics, han de treballar a la fàbrica, però el treball femení es considera, com ja s'ha dit, de segon ordre. En l'antic règim, la dona treballadora és aquella que sap cuinar, cuida bé de la casa i és neta.

Mentre a Europa es lluitava per l'alliberament de la dona, a Catalunya, tal com explica Dolors Comas: *“es construeix entre la burgesia un prototip femení, el de la dona moderna, que combina el desig de millorar la condició de la dona amb valors molt tradicionals imbuïts pel pes del catalanisme polític i de la religió”* (Comas, 1990: 17).

Tal com explica Dolors Comas, als anys 60 van augmentar les oportunitats educacionals i, alhora, la possibilitat de mobilitat social. La millora del benestar material de les famílies va fer que els pares invertissin més temps i diners en l'educació dels seus fills: *“algunes [dones] acabaven l'ensenyament primari, però eren una minoria les que arribaven a fer el batxillerat. És clar que en la llargària i la valoració dels estudis hi intervé clarament el factor diferencial entre classes socials, ja que les persones més humils no podien plantejar-se prolongar el període de formació dels seus fills, la mateixa institució escolar reflectia en el seu interior les*

diferències socials i contribuïa a fer que els millors estudiants fossin els que disposaven de més ingressos”(Comas, 1990: 58).

La dona burgesa, idealment culta i educada i, al mateix temps, feminista, fou revestida ideològicament de tota una sèrie de qualitats morals i de virtuts que la van convertir en el model de referència per a d'altres sectors socials. En aquell context, la imatge femenina inclou com a atributs bàsics la maternitat i la domesticitat, que es conservaran en les reelaboracions que condueixen al model de la mestressa de casa com a ideal femení que s'implanta a les classes populars.

Així doncs, a principi del segle xx, és el model de mestressa de casa el que preval en la societat, però es produeix una contradicció entre aquest model ideològic i la pràctica quotidiana, ja que moltes dones necessiten treballar. Per tirar endavant la família calen en molts casos dos sous i, per tant, els dos membres principals no poden dedicar el seu temps als fills. Aquest és un dels factors que provoquen l'aparició d'institucions per acollir els infants en les hores laborares .En son un exemple les anomenades guarderies, sovint faltades de personals professionalitzat per fer aquestes tasques.

A final del segle xx, trobem diferents estudis i institucions que s'apropen a les dones. A Catalunya fan recerca institucions com el Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona, el Centre d'Investigació Històrica de la Dona de la Universitat de Barcelona (CIHD), o investigadors com Nash (1988) o Buxó (1978). A la resta de l'estat podem destacar Del Valle (1985), Capel Martínez (1986) o Brullet (1983). A Portugal cal remarcar la tasca de Méndez (1987).

La representació de la dona ha anat evolucionant segons els model culturals imperants. El nou model cultural del anys 80 intenta superar el del anys 70 i busca

una igualtat d'oportunitats i de gènere; un projecte de futur en base a la norma aplicada el 1990: *Ley Orgánica General del Sistema Educativo: L.O.G.S.E.*

La independència econòmica és el mitjà per obrir-se camí en el mercat laboral qualificat. En els anys 80 els valors culturals de la classe obrera s'incorporen als sistemes educatius. El legislador es proposa acabar amb una herència històrica que, entén, opera com a barrera de promoció social i laboral. El nou model social mira cap al sistema educatiu, espai públic en què espera trobar l'antídot per curar mals endèmics: una cultura de l'educació centrada en la diferència ve a substituir la cultura estatutària dels 70. Es tracta d'assolir un progrés social centrat en la igualtat d'oportunitats de classe i de gènere, un projecte de futur que es materialitza amb la norma aprovada el 1990: Llei Orgànica General del Sistema Educatiu: LOGSE

El creixent desenvolupament industrial va acabar per donar pas a una societat de consum durant els 60 i els 70 que necessitava mà d'obra femenina. Com a conseqüència de tot això es va produir una demanda creixent en els nivells acadèmics de la dona espanyola i es van succeint importants reformes educatives per respondre a les necessitats econòmiques, socials i polítiques de la població. Com a conseqüència de tot això es va produir una demanda creixent en els nivells acadèmics de la dona espanyola i es van succeint importants reformes educatives per respondre a les necessitats econòmiques, socials i polítiques de la població.

El pas dels anys 80 als 90 obren un període del canvi de la cultura de la diferència a la cultura de la diversitat i la incertesa (San Román, 2010; 383). Amb els 90 van arribar noves normes que exigien d'altres valors per aconseguir hàbits conseqüents en aquesta generació emergent. Així, al vaivé de l'evolució dels models de cultura escolar, la sorra de la realitat social arriba a l'escola tenyida amb nous senyals

d'identitat; reptes i girs que posen en alerta a una escola que s'ha d'adaptar a un nou context social marcat pels processos de globalització, immigració, educació en valors interculturals, immersió de les noves metodologies, canvis en els models de família, nou concepte d' infància.

Al segle XXI, el feminisme s'ha estès per tot el planeta; també en països del tercer món, on ha sorgit juntament amb altres moviments socials, ecològics, d'antiglobalització, etc. Amb aquests moviments neixen, simultàniament, diferents organismes i entitats que els estudien i que engeguen projectes d'investigació. S'han potenciat tota mena d'estudis, alguns d'ells a partir de les històries de vida, que nosaltres adoptem. Aquests estudis parteixen de l'antropologia social, que es basa en la història oral, la història de vida i les narratives. Una investigació que també parteix de les històries de vida és la de Dolors Comas (1951), que utilitza la narració de les pròpies vides per explicar com les dones estaven reconstruint el seu entorn quotidià. De tots els estudis revisats, el d'aquesta autora és un dels que veiem més afinitat amb la nostra investigació.

2.1.4. Les dones en el treball docent i la necessitat d'un canvi democràtic. Cap a una consolidació de la igualtat de gènere

A l'Estat espanyol, la formació dels mestres ha estat basada, majoritàriament, tal com explica Mercadal (2000), en criteris de gènere, malgrat tot, ha tingut moltes anades i vingudes, ja que el desenvolupament polític també ha anat endavant i enrere depenent del moment històric. El període de la Segona República va ser una excepció pel fet d'orientar-se cap a la coeducació, però en general hi ha hagut una forta tendència a orientar la formació de la dona cap a un paper destinat a les tasques de la llar.

La transició cap a la democràcia va marcar un abans i un després, *“va fer que a molts centres -i entre ells l'Escola de Mestres de Girona- aquest enfocament s'anés desdibuixant i es prenguessin iniciatives pròpies incorporant-hi les noves tendències d'Europa”*(Mercadal, 2000: 583). Les influències venien, en part, dels partidaris dels mètodes creatius i de la lliure expressió. Malgrat això, la perllongada etapa franquista va suposar un retard en relació als altres països i va condicionar fortament els plans d'estudi. Rosa Gratacós va exercir de docent a la Normal de Girona entre els anys 1960 i 1964, és a dir, durant l'etapa franquista, i ella mateixa recorda les anècdotes d'un ambient molt purità i clerical dient: *“com que venia amb moto, portava pantalons, però no estava permès entrar a les classes si no era amb faldilles, de manera que anava al bar de davant de l'escola a canviar-me i l'alumnat em veia*

entrar amb pantalons i sortir amb faldilles". (Rosa Gratacós). Val a dir que aquesta anècdota, tot i ser una qüestió puntual, tenia un significat de més repercussió, que anava des d'una falta de llibertat fins a l'assignació d'una manera de fer femenina i una de masculina normalitzades.

Rosa Gratacós va impartir docència a l'Escola Normal d'Oviedo durant el curs 1960 i també a l'Escola Normal de Lleida al curs 1973 on les coses no eren tan diferents, ja que en aquells moments, les Escoles Normals de les diferents províncies tenien unes característiques molt comunes.

Tot això succeïa en uns moments en què les categories del professorat de les escoles de Mestres eren molt jerarquitzaes.

Pel que fa a l'àmbit de l'Educació Artística, l'alumnat femení rebia més hores de formació en l'apartat artístic que el masculí. Segons la ideologia del moment, a les alumnes se'ls incrementava la seva "*sensibilitat estètica i artística*" amb assignatures com les labors i els ensenyaments de la llar, tot i que la intenció final d'aquestes matèries era una altra: preparar la dona com a pilar fonamental de la vida domèstica. Les labors van ser presents fins al pla de 1950. Els ensenyaments de la llar van aparèixer per primer cop en el pla de 1942 i van mantenir-se fins al de 1967. Els nois, en canvi, realitzaven treballs manuals, que es van ofertar des del pla de 1959 fins al de 1967. El dibuix, finalment, era una assignatura comuna i, per tant, no hi havia diferències de gènere. Rebia un tractament de contingut sistematitzat i va estar present des del primer pla d'estudis de les normals fins al pla de 1971. El professorat que impartia totes aquestes matèries no tenia la mateixa categoria professional. Per al dibuix s'exigia una titulació superior; tanmateix, dels treballs manuals i les labors se n'ocupava el personal format per la Secció Femenina, que no sempre estava acreditat amb la titulació de mestre.

Arran de la Llei General d'Educació de 1970, es va començar a introduir l'assignatura d'expressió plàstica, que es va simultanejar amb les de dibuix i manualitats, comunes a tots els mestres. En aquells moments encara s'arrossegava un personal docent amb titulacions diferents (licenciats, diplomats, etc.), cosa que va canviar a partir de la LOGSE, *Llei Orgànica General del Sistema Educatiu*, de 3 d'octubre de 1990.

Durant la transició política, la majoria del professorat de l'escola de mestres de Girona coincidia amb els plantejaments de l'Assemblea de Catalunya. Això va possibilitar als docents la participació en un procés d'arrelament al context i obertura a la innovació educativa. En l'àmbit específic dels ensenyaments artístics, es va avançar amb la creació d'àrees de coneixement i es va posar en pràctica la unificació de l'educació artística com una disciplina única i com una part de l'educació integral en la formació dels mestres. Cal destacar la tasca important que es va fer en l'àmbit de l'educació infantil, en el qual es va marcar una línia metodològica que va forjar una identitat pròpia i en el qual no es discriminava l'alumnat per la condició de gènere.

Són anys en què destaca la intervenció de professors com Antònia Canals, Rosa Maria Terradellas i Irene Rigau, Josep Torrelles, Ignasi Pèlach o Roser Juanola entre d'altres. Al mateix temps, les universitats de Lleida, Autònoma de Barcelona i Girona formen departaments conjunts. En aquests moments, la Rosa Gratacós és directora del departament d'expressió musical, plàstica i corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona i entre les seves tasques s'inclouen la coordinació de programes i la col·laboració estreta entre les tres universitats esmentades. Són anys d'entusiasme, cooperació del professorat que permeten celebrar jornades, seminaris, postgraus i altres esdeveniments en pro de la innovació educativa.

En la nostra cultura i en el segle XXI creiem que s'han superat molts obstacles que permeten l'autosuficiència i la independència de la dona, no obstant no podem deixar de ser conscients que continuem veient societats i cultures patriarcals que reclouen encara la dona a casa i a la maternitat. La maternitat, com el fet d'engendrar i portar l'infant al ventre durant nou mesos, condiciona encara diverses cultures i societats, el destí de la dona a ser mare i cuidar dels fills i de la llar i a no desenvolupar en molts casos habilitats i potencialitats intel·lectuals que es consideren tradicionalment masculines.

Evidentment, una part de la societat catalana ha superat molts mites i les dones han accedit a carreres universitàries i feines catalogades fa tan sols uns anys com a masculines, com les carreres de ciències i sobretot les tecnològiques. Moltes d'elles han arribat a fer màsters, a ser doctores i també catedràtiques i tenir una posició social destacada tant en l'àmbit de les Matemàtiques com en l'àmbit de les humanitats.

Dins de les professions ben vistes per la dona durant l'època franquista, sempre i quan no estessin casades, hi havia les professions de secretaria, infermera o mestra, professions lligades a la maternitat (Comas, 1999). Algunes dones però com la nostra protagonista van superar estereotips de l'època i van aventurar-se a estudiar una carrera com Belles Arts. Rosa Gratacós va ser la porta que va obrir la oportunitat a d'altres com confessa la Dra. Roser Juanola (Banyoles) o la Secretaria del Col·legi de Llicenciats en Belles Arts, Caty Llorens (Girona) i en última instància la mateixa investigadora que més tard, sense ser-ne massa conscient em guiarien a mi mateixa. No ha estat fins ara que en sóc més conscient del que ha suposat fer Belles Arts i que he entès la meva posició en aquest joc d'escacs gens fàcil.

2.2. Buscant l'esperit dels anys de la República i evidenciant les mancances de la formació del moment

Per explicar les mancances educatives dels anys de vida professional de la nostra protagonista cal definir bé el marc contextual, clarament emmarcat en uns anys de postguerra que va evolucionar en desavantatge en relació les avenços europeus. A principis de segle XX, en el pla privat, acadèmies i escoles de diferents ideologies, algunes d'elles precursors del que en un futur serà la realitat educativa a Catalunya. Per exemple l'Escola Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia (1901) la qual tal com explica Mercadal (2000) proposava una formació exempta de dogmatisme, amb coeducació de sexes i de classes socials. Tenia l'objectiu de formar persones, més que alumnes, amb independència intel·lectual i sensibles a la societat. Abans es partia de la tradició i se seguia el mandat del *Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts*, que de creat el 1900, era responsable a principis de segle de l'escola obligatòria. Fins llavors, l'Església actuava lligada amb l'Estat en temes d'ensenyament. A principis del segle XX encara predomina l'ensenyament religiós a nivell privat, sobretot a Barcelona.

Des del 1902 fins al 1923 amb la Dictadura de Primo de Rivera es va canviar fins a 39 vegades de president i fins a 53 vegades de ministres. Durant aquest període van sorgir les escoles unitàries on s'inclouïen diferents edats dins una mateixa aula però a les ciutats es van anar obrint aules amb alumnes aplegats per edats. A partir de

1923 l'escolarització obligatòria va passar dels sis anys a ampliar-se als 12 anys, de totes maneres hi havia molt absentisme, sobretot en l'àmbit femení.

El manifest de l'escola Nova (1912). Apostava per l'educació democràtica i l'escola lliure apareix com un moviment que busca repensar l'educació escolar, entesa no com un procés reglat d'instrucció sinó com un ambient de llibertat que afavoreix l'aprenentatge dels infants. Les seves idees van néixer dels postulats de John Dewey. L'Escola Nova serà fruit d'aquesta nova concepció filosòfica. Les característiques d'aquesta escola són la individualització de l'ensenyament, l'adaptació a cada nen, el respecte per la seva originalitat i espontaneïtat, s'anul·len els mètodes coercitius i els mètodes memorístics per mètodes més actius d'investigació, observació i experimentació. Es donarà importància en aquesta escola al treball manual i a l'educació sensorial. Sobretot la visió i el tacte que donaran molta fonamentació a l'EA.

Les seves idees van passar dels centres nord-americans, a estendre's a altres escoles de tot el món. En el seu manifest no apareix el terme Expressió, però sí que fa referència a diversos temes i activitats que més tard s'han adoptat sota aquest terme, per exemple "la cultura artística", els "treballs manuals" amb referència especial a la fusteria i al "treball lliure", l'ambient de bellesa a l'escola" i el de la "música col·lectiva" (Guillaumes, 2007). A Barcelona, basada en l'Escola Nova es va crear l'Escola del Mar de Barcelona on es pretenia que els alumnes tinguessin llibertat per expressar-se de manera creativa i autònoma. L'Escola Nova es va implantar a Catalunya durant els anys 20 i 30 a través de les Escoles Municipals de Barcelona on l'expressió és un mitjà educatiu. En aquests moments va aparèixer també l'Escola Activa a Catalunya, la qual es va proposar renovar continguts i metodologies.

Rosa Gratacós va néixer l'agost de l'any 1933, a Banyoles entre la primera l'etapa de la segona República anomenada de *renovació de l'educació (1931-1933)* i la segona etapa, la de retrocés entre el 1933 i 1936, just abans de la Guerra Civil Espanyola (1936 -1939).

Al 1931 es va aprovar la Constitució i el 1932 l'Estatut d'Autonomia de Catalunya que va permetre que a Catalunya hi haguessin escoles que depenien del govern català i creades amb els seus propis recursos. Això va fer que a Catalunya hi hagués una xarxa d'ensenyament de l'Estat i de la Generalitat. També l'Ajuntament de Barcelona gràcies al Patronat escolar va tenir les seves pròpies escoles entre d'altres, escoles racionalistes o d'infants especials.

Un decret de 1931 va regular l'ús del català a les escoles. Les autoritats republicanes volien transformar el país mitjançant l'educació i reduir, d'aquesta manera, un analfabetisme preocupant.

La feina de la Generalitat republicana va ser important en l'àmbit de l'ensenyament i la cultura. Així, l'ensenyament públic català, basat en les tendències pedagògiques més modernes, va fructificar en diferents institucions com l'Institut Escola, l'Escola Normal, les escoles d'estiu i les colònies escolars o les noves biblioteques.

Segons Guillaumes (2007) el model republicà d'escola no fou del tot revolucionari fins a les propostes del Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU), pel juliol del 1936, quan la guerra civil ja era una realitat. Les finalitat del Consell (CENU) van ser per un costat establir un nou règim d'escola unificada que substituís l'escola de tendència confessional; i per l'altra actuar per tal que el nou règim escolar estigués inspirat en els principis racionalistes del treball. També es pretenia assegurar que tot obrer pogués accedir tant a l'escola primària com als estudis superiors segons la seva capacitat.

Gràcies al CENU es van ampliar les places escolars i les plantilles de Mestres, en el foment de les cantines escolars; en la incorporació a la Generalitat d'escoles de tradició catalanista com les de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. Tindrà voluntat d'expansió de l'alfabetització i de la cultura, la creació del Servei d'Ensenyament del Català, el Servei de Cultura al Front i les Milícies de Cultura.

L'aplicació del projecte d'escola única durant el període revolucionari, a partir del juliol del 1936, va lligat a una política de depuració d'aquell magisteri més conservador i contrari a l'obra republicana. Es tracta d'una depuració minoritària i que té un to molt diferent de la que es produirà tres anys després amb la implantació del franquisme.

L'ex-president de la Generalitat de Catalunya, Josep Tarradellas, quan era Conseller de Cultura expressà de manera clara l'esperit i voluntat d'aquesta acció depuradora: *“La depuració del personal docent administratiu i subaltern fou realitzada d'una manera local i progressiva, és a dir, que afectà grups d'ensenyament sense vincular-ne a cap la tasca que era duta a terme en les restants(...) Es partia de la base que calia exigir d'aquest personal una adhesió absoluta als principis que les nostres cartes polítiques fonamentals assenyalaven a fi d'evitar que alguns elements desafectes al règim continuessin ocupant llocs importantíssims en la formació espiritual del nostre poble o bé que, en llurs activitats dificultessin les normals activitats dels centres docents”*(Tarradellas,1936).

Es va fer un gran esforç durant la guerra per atendre l'escola i per escolaritzar els infants. Tant la política de la Generalitat com la del govern central s'orientarà a atendre al màxim de bé possible els infants en edat escolar. Les paraules d'Antònia Adroher, mestra i membre del POUM i consellera de Cultura i Propaganda i delegada del CENU a la ciutat de Girona, deixen ben clar quins eren els objectius

primordials en esclatar la Guerra Civil: Vam crear noves cantines, sales d'higiene, material escolar modern, cadires, armaris (...) El menjar dels infants era allò més sagrat. Havia d'ésser bo i abundant. I calia evitar que els queviures manquessin a les cantines.

Tot aquests gruix cultural i docent va arribar a Rosa Gratacós a través dels seus mestres de l'escola primària, educadors formats en la Normal de la República, model que ha estat admirat per totes les generacions següents i desitjat en gran manera pels educadors artístics ja que el valor atribuït a les arts era rellevant. Podem considerar doncs que la reflexió d'experiències anteriors, va filtrant en l'esperit de la nostra autora i va confegint un pensament en el que es imprescindible reforçar les arts en l'ensenyament general i es comença a pensar en un mestre especialista en Educació artística que donarà lloc a la lluita per aquesta especialització.

2.2.1. Uns passos enrera: el franquisme com a pèrdua de les millores aconseguides

.L'estudi de Marisa Mercadal (2000) és un document imprescindible i destacat per explicar el context educatiu i artístic a les comarques gironines durant els segles XIX i XX. La guerra va impedir mantenir la normalitat educativa i es van produir la pèrdua de valors, els mestres al front o exiliats, la por, l'arribada d'infants refugiats, l'absentisme escolar inherent a qualsevol conflicte bèl·lic, la pèrdua o el tancament d'espais on desenvolupar l'activitat educativa van canviar el panorama educatiu català i estatal a mitjans del segle XX.

Durant la guerra, a les poblacions grans hi va haver tres tipus d'escola: les nacionals, que depenien de l'Estat, les de la Generalitat i les particulars. Acabada la guerra civil, el decret del 30 de juliol de 1940 va establir novament la separació d'escoles d'Arts Aplicades de les de Belles Arts. I a més de separar-les, les va jerarquitzar tal com estaven al segle XIX, al 1850, situant les escoles de Belles Arts a nivell d'ensenyament superior (no universitari) i deixant a un nivell inferior les d'Arts Aplicades. A Barcelona, l'Escola Llotja es desdoblava en Escola d'Arts i Oficis Artístics i Escola Superior de Belles Arts. Aquest fet és representatiu de l'obra del nou estat encaminat a suprimir l'obra de la República i promulgar noves lleis i ordres en matèria d'educació. La por i la repressió va dominar les escoles durant els primers anys de dictadura, el buit que van deixar els Mestres republicans va ser

suplantat amb altres Mestres escollits sovint amb criteris més polítics que no pas pedagògics.

Aquest sistema va eliminar qualsevol forma de creativitat lliure i innovadora en el món cultural. França era aleshores el símbol de llibertat i durant el franquisme s'entravessava la frontera per anar a veure les pel·lícules a França on un simple petó a la boca ja era censurat i les lletres de totes les cançons també havien de passar prèviament per la censura del règim.

Durant el primer període franquista es va eliminar tota obra escolar i educativa de la Generalitat de Catalunya i s'imposà el curs intensiu obligatori per tot el magisteri, que es farà durant quinze dies a cada capital de província i en el qual s'inculcaran els nous valors de l'Espanya franquista i una nova visió pedagògica, centrada en dos eixos, el religiós catòlic i el nacionalista espanyol: el nacionalcatolicisme, amb una escola eminentment discriminatòria.

Un dels trets que defineixen l'escola franquista fou precisament el sentit de l'autoritat. L'ensenyant tenia la missió de mostrar als alumnes la necessitat d'un sistema autoritari a tots els nivells de la vida social, el mestre ensenyava als nens el respecte i l'obediència que s'havia de donar a les autoritats religioses i civils. S'havia de fer que s'imbuís de la necessitat absoluta d'autoritat, sense la qual, trencats els vincles socials, dominaria l'anarquia i el desconcert.

En aquest context, l'alumne havia de tenir una actitud passiva tant en qüestió de mètodes com de continguts. Tan sols havia d'escoltar i aprendre el que li dictaven. En aquell context, la Rosa Gratacós, a l'Acadèmia privada Abat Bonito de Banyoles va poder rebre, de manera excepcional, un ensenyament més obert, un ensenyament plural i progressista a la línia de la formació de l'*Escola Normal de a República* que era la formació que havien rebut els docents d'aquest centre.

El contrast amb la resta de centres era abismal ja que l'educació es va deixar en mans de la Falange i l'Església marcant una diferència important entre l'educació femenina i masculina que va eliminar la coeducació i va imposar el pes de la religió i el sentit d'unitat espanyola. La prohibició de la coeducació va deixar la dona en desavantatge i se la va dirigir a formar-se per ser una bona mestressa de casa tal com marcaven els ideals de l'església. Se la recloure a la casa i a la família en general, tret dels casos en què el context familiar va afavorir la formació a contratemps. La depuració ideològica va ser també a nivell d'alumnes, llibres, científics, investigadors, pintors, poetes, professors, etc. Prop del 90% del intel·lectuals es van exiliar a França, Estats Units, Sud-americà, entre d'altres països. Es va imposar de la religió i l'esperit nacional a través reformes en diferents lleis des del 1938 fins la Llei General d' Educació de 1970. Els centres educatius van tornar a centrar l'educació en la religió i es van reprimir les posicions liberals i socialistes de la II República. De totes maneres aquesta última llei de 1970 va introduir un aspecte renovador ja que es va centrar en l'adquisició d'hàbits d'estudi o la promoció de les capacitats professionals per contribuir al desenvolupament del país. Va proposar també incorporar aspectes regionals per enriquir la unitat espanyola i fomentar la cooperació internacional.

Tal com explica Comas (1990) la dona va passar a ocupar-se de la casa i no es va considerar que necessités la formació tal com era necessari en un home. Moltes dones, per motius econòmics van haver de treballar a la fàbrica però tot i això, el treball femení es considerava de segon ordre i en l'antic règim franquista, la dona treballadora era aquella que sabia cuinar, cuida bé de la casa i els fills i era neta tal com expressa en les següents paraules *"algunes acabaven l'ensenyament primari, però eren una minoria les que arribaven a fer el batxillerat. És clar que en la llargària*

i la valoració dels estudis hi intervé clarament el factor diferencial entre classes socials, ja que les persones més humils no podien plantejar-se prolongar el període de formació dels seus fills, la mateixa institució escolar reflectia en el seu interior les diferències socials i contribuïa a fer que els millors estudiants fossin els que disposaven de més ingressos. (Comas, 1990:58).

A partir dels anys 50 la Falange va anar perdent influència i va començar a solidificar-se el franquisme, que va marcar una llarga etapa en la que únicament pocs reductes podran mantenir l'esperit català. Va ser en un d'aquests moments i en un context local, l'Acadèmia Abad Bonito on Rosa Gratacós d'una manera excepcional va poder gaudir d'un ensenyament en català i va participar d'un model progressista i prohibit en aquells moments però que, per unes circumstàncies molt especials que es donaven en una ciutat molt petita com la de Banyoles, va quedar fora de control i va poder subsistir i desenvolupar una tasca important. No va ser però fins més tard, que Rosa Gratacós va veure el valor d'aquesta educació rebuda. Ho va descobrir amb dificultat perquè no s'explicava l'etapa anterior sinó que es desprestigiava el fet que la seva educació tenia una influència del model de la República,. Va venir a continuació la seva entrada a l'Escola de Mestres, màxim exponent de l'ideològica del règim franquista, i de tot el context que hem descrit anteriorment.

2.2.2. Rosa Gratacós i les col·laboracions amb els moviments de mestres, les associacions catalanes durant la transició democràtica: Rosa Sensat, l'Escola d'Expressió i la UCE

“Els mestres, encara no reconeguts com a tals, de les mal anomenades «guarderies”(convertides i rebatejades com a autèntiques llars d’infants o escoles bressol); els mestres de parvulari sense estudis oficials especials encara; els d’educació primària o bàsica; els dels diferents ensenyaments mitjans sense cap formació pedagògica, tots separats per abismes de desconeixement i incomprensió, i encasellats sovint en posicions professionals de diferent nivell, han trobat en l’Escola Rosa Sensat el valor de la continuïtat de l’educació des del naixement i han demostrat entre ells la seva unitat com a mestres”. (Mireia Guillaumes i Roser Juanola,2008)

A principi del segle XX es va començar a promoure la formació permanent per a mestres, amb l’organització, per exemple, de les *Converses pedagògiques*, iniciades a les comarques gironines i que es van estendre arreu de Catalunya. L’any 1903 es

van portar a terme uns dels primers exemples d'educació artística al nostre país i una de les primeres escoles d'estiu: un curs de deu dies celebrat a Cassà de la Selva (comarques gironines) on hi van assistir quinze mestres homes i dotze mestres dones per aprendre treballs manuals. Les escoles d'estiu van tenir un gran predicament: el 1912 es va fer a Girona; el 1913, a Lleida; i la tercera edició, el 1914, a Barcelona. El 1923 van ser clausurades per la dictadura de Primo de Rivera. (Guillaumes, 2007: 20)

Més tard i sota l'influència dels moviments antiautoritaris que van néixer a França, i Itàlia van ajudar a que sorgissin les idees silenciades dels moviments de renovació. que varen encaixar també com a moviments de reacció a la repressió del franquisme, els 50 i els 60 van començar a sorgir iniciatives d'escoles privades que intentaven recuperar els ideals pedagògics iniciats en el temps de la república i volia lluitar per una renovació pedagògica a través de les idees de l'Escola Activa que, tal com Marta Mata (1985) cita, emergien grans iniciatives des de l'escola Talitha, Costa i Llobera, Thau, Elaia, Ton i Guida, Tagore a través de mestres que havien viscut l'educació dels anys 30. Aquests es trobaven i el 1965 es va proposar el fet d'organitzar un curs anual de tarda, per Mestres que ja treballaven als matins. D'aquesta manera neix a Barcelona "l'Escola de Mestres Rosa Sensat". en una taula de menjador d'una casa particular de la filla de Rosa Sensat, Angeleta Ferrer Sensat i d'uns 15 alumnes. de la mà de la seva directora, la pedagoga Marta Mata i 6 mestres fundadors com van ser M. Antònia Canals, M. Teresa Codina, Jordi Cots, Pere Darder, Enric Lluch, Anna M. Roig. L'escola va néixer de manera clandestina, (amb el que volia dir aquesta paraula en aquell moment en el qual eren prohibides les reunions de grups de persones sense una autorització especial).

També van participar en aquesta associació, creadors del moviment pedagògic anterior a la guerra civil espanyola com Angeleta Ferrer, Alexandre Galí, Artur Martorell i Pau Vila. Segons es fa constar en els documents de la seva constitució que contenen en la web de la mateixa institució, l'escola va proposar fer en un sol curs de tarda una formació similar a la dels tres cursos que s'havien fet en els Estudis Normals en època de la Mancomunitat de Catalunya.

Cal considerar que en aquests períodes el nivell dels estudis era baix i es podia aconseguir el títol de mestre amb 16 anys i començar a treballar a l'escola als 18 i tots eren conscients de la necessitat de continuar la seva formació. Aquesta oportunitat els va posar en contacte amb professors destacats com és el cas d'Alexandre Galí (1886- 1969), en la didàctica de la llengua, que va ser un dels primers orientadors de l'Escola Rosa Sensat.

La idea d'aquestes iniciatives renovadores era la de traspasar l'experiència a l'escola pública catalana, recuperant la llengua, la cultura i la tradició de la pedagogia catalana. Amb aquesta filosofia va néixer el Moviment de mestres Rosa Sensat el 1965, que va gaudir d'un gran prestigi i representava el punt de mira per tot el que feia l'innovació educativa. El seu objectiu era la formació de mestres com a base per fer i refer l'escola pública catalana, una escola que creia en el sistema democràtic, activa i que defensava la igualtat de gènere. Rosa Sensat va ser el nom que se li atorgà en homenatge a la mestra i pedagoga pionera en treballar amb les idees de l'Escola Activa, de principis de segle XX.

¿Qui va ser Rosa Sensat? Una mestra (1873-1962) que va estudiar magisteri a Barcelona i a l'*Escuela de Magisterio* de Madrid, posteriorment també va estudiar a l'*Institut Rousseau* de Ginebra cosa que la va connectar amb les corrents pedagògiques europees. Va dirigir l'escola a l'aire lliure, la del Bosc el 1914, que va

néixer com iniciativa de l'Ajuntament de Barcelona i de la Mancomunitat de Catalunya en el moment que naixia el moviment de renovació pedagògica coneguts com "Escola Nova" o "Activa". Aquesta escola va funcionar al mes d'agost des de 1914 fins a 1923. L'estiu de 1914 es troben a l'escola Ferrière, Claparède, Bovet, Piaget, Decroly, Montessori connecten amb mestres catalans com Dolors Canals, Alexandre Galí, Artur Martorell, Pau Vila i coneixen l'Escola d'Estiu. Durant la República es van obrir tantes escoles que es va arribar per primera vegada a un nivell europeu, malauradament la guerra civil va estroncar aquell procés de modernització i els professors afins als corrents de renovació van ser jubilats, exiliats o pitjor.

L'Associació donava una formació pràctica i teòrica, és a dir treballava a partir de la reflexió de les pràctiques diàries que feien els mestres a l'escola, ja que els assistents eren els mateixos mestres que s'apunten a les tardes per completar la seva formació. L'objectiu d'aquest anàlisi era fer aflorar les aportacions dels mateixos mestres com a professionals reflexius i crítics per tal d'ajustar la seva pràctica, completar-la, corregir-la o canviar-la per convicció i amb coneixement de causa.

L'Escola de Mestres Rosa Sensat i l'Escola Normal de la UAB (Escola de Mestres de Sant Cugat) van tenir una estreta relació. Aquesta primera escola universitària de mestres va rebre molts dels formats i formadors de l'escola de Mestres Rosa Sensat. Una d'elles, va ser també Rosa Gratacós. El comentari de Marta Mata il·lustra el moment quant ens diu:

"Els mestres continuen afluïnt als cursos i activitats d'hivern de l'Escola Rosa Sensat i especialment a les Escoles d'Estiu, en les quals als anys setanta, entre el postfranquisme i la transició democràtica, podran realitzar les seves aspiracions

d'una manera més completa: formar-se, reciclar-se i participar en el disseny d'una veritable alternativa de política educativa". (Marta Mata. 1966)

La seva fundadora, Marta Mata va treballar en aquest sentit des de 1976 a la *Universitat Autònoma de Barcelona* i a l'ICE (*Institut de Ciències de l'Educació*) de la UAB, en qüestions d'ensenyament del català i va ser responsable d'Investigació fins al 1980. L'any 1974 va impulsar, a Rosa Sensat, la creació de la revista *Perspectiva Escolar* (1974), i el 1975, la declaració de la *X Escola d'Estiu: 'Per una nova Escola Pública'*. Entre 1975 i 1977 va preparar la tesi doctoral sobre «*Metodologia de la llengua escrita a Catalunya*» inacabada, ja que de la seva dedicació a la política activa va absorbir-la cap a d'altres camins com a participant del partit socialista (PSC-PSOE), Diputada a Madrid (1977) o sent elegida diputada i senadora en representació al Parlament de Catalunya (1983-1984). És important ressaltar que durant els anys 1982 i 1983, a proposta de Marta Mata feta al ministre Jose M^a Maravall, va organitzar i realitzar, amb la participació de gairebé tots els moviments de mestres de l'Estat, el *I Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica*, que va patrocinar el Ministeri d'Educació.

L'expressió ha estat un dels pilars de l'Escola de Mestres Rosa Sensat"i ha donat un lloc destacat dins la formació intel·lectual, a les arts, la dansa, el gest, el dibuix, la pintura, la música, etc. El cultiu de la imaginació i la creativitat.

El 1975, la informació de *l'Escola d'Estiu* es donava a doble pàgina en la premsa. S'intuïa el final de la dictadura i, per aquest motiu, aquell estiu va estar ple de l'esperança d'un canvi que ja no va trigar a arribar. El col·lectiu d'educadors que es reuniren en diferents poblacions, van començar a discutir la seva visió de l'escola pública, propugnant alternatives per recuperar-la i intentaven recuperar i definir la

futura política educativa. Era necessari definir la nova escola en el marc d'aquest canvi.

La primera *Escola d'Estiu* va tenir lloc durant el juliol de 1966, que seguien també les organitzades per la Mancomunitat entre els anys 1914 i 1923. Les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat van tenir molt èxit en pocs anys. En només tres cursos va créixer exponencialment el nombre de mestres que volien formar-s'hi i van encomanar-se a diferents indrets de Catalunya, d'Espanya i d'altres països europeus fet que van anar interconnectant mestres renovadors de diferents indrets i van anar creant una xarxa de treball entre ells, com per exemple, el *Grup de Mestres Valencians*, el moviment de la *Ikastola* del País Basc, l'organització de mestres *Acción Educativa* i algunes escoles de Madrid com el *Colegio Estudio*, o la primera escola gallega, Rosalía de Castro. L'escola va establir relacions amb altres mestres i institucions renovadores de tot Catalunya, les Illes Balears, el País Valencià i el País Basc. També durant deu anys l'Escola va connectar amb grups de mestres que treballaven en la mateixa direcció que la resta d'Espanya i Portugal, amb professors universitaris i institucions de països com França, Anglaterra, Rússia, Xile o Itàlia.

Cal destacar el caràcter de la formació que s'impartia. No es basava tant en la relació professor - alumne, com en la invitació a un treball conjunt de renovació. L'escola d'estiu i el nucli dels cursos d'hivern permeteren la proliferació d'escoles ben diverses i en barris i poblacions diferents, autocoordinant-se i dotant-se d'uns principis de canvi i de continuïtat, en el l'antic corrent de l'escola nova o activa, de la valoració del grup - classe, de l'equip de mestres, de la importància de la col·laboració efectiva entre pares i escola. Aquesta política de formació va fer que en sortissin moltes persones preparades per poder gestionar i dirigir noves escoles i

ocupar llocs de responsabilitat en temps de la transició i, posteriorment en temps de democràcia.

Qualsevol mestre que estimés la seva professió, dedicava un temps a les escoles d'estiu, sigui assistint els cursos, o impartint-los. Montserrat Oliver va ser l'encarregada de coordinar els cursos d'educació artística a l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Altres encarregats dels cursos d'expressió plàstica van ser Fina Rifà, Ester Boix, Ricard Creus, Joan Vila Grau i Marta Mata. Anteriorment, els cursos s'havien anomenat *Treballs manuals*, entesos com a cursos d'habilitats i destreses tècniques.

No cal dir que el tarannà inquiet de la Rosa va fer que s'hi impliqués notablement de tal manera que segons ens ha explicat ella mateixa va impartir docència a diferents Escoles d'Estiu com *l'Escola d'Estiu de Lleida (1974)*, amb el tema "*Técnicas de expresión plástica en preescolar*", organitzada per l'ICE (Institut de Ciències de l'Educació) de la UAB, i al 1975 "*Expresión plástica en preescolar y primera etapa de EGB*", a l'Escola Espiga de Lleida; l'Escola d'Estiu de Barcelona, amb el tema "*Estudi de l'espai en la primera etapa d'EGB*", organitzada per l'Associació de Mestres Rosa Sensat el 1977; a l'Escola Universitària de Girona el 1978 amb "*El llenguatge plàstic del nen: estudi i evolució*", organitzat pel Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya i al 1979 amb *Expressió plàstica: Programació de la plàstica a primera etapa d'E.G.B*". També el 1980 va participar amb el tema "*Els elements conceptuals*" a la UAB, organitzat per l'Associació de Mestres Rosa Sensat i la Generalitat de Catalunya. Al 1980, va presentar "*Estudi de la forma i el color*" a l'Escola de Formació del Professorat de Girona. A la de Mallorca (1985), dedicada a "*El llenguatge visual i plàstic a l'escola*" entre d'altres. Com es pot apreciar en el seu recorregut vital, com a mestra, com a artista i com a persona inquieta per

l'aprenentatge, va posar el seu gra de sorra pel seu país i va participar des de la seva posició en la formació dels mestres catalans des de Rosa Sensat en el període de la transició.

Un altre col·laboració considerable va ser la que va fer a l'*Escola d'Expressió* creada a l'any 1974. a Barcelona rebia docents d'arreu d'Espanya i es caracteritzaven per ser alumnes molt vocacionals i on, conjuntament amb les seves fundadores les germanes Carme i Maria Aymerich, es proposava una formació en tots els llenguatges: oral, corporal i el visual serà a càrrec de Rosa Gratacós, passaria a ocupar-se de la formació dels llenguatge visual i l'expressió plàstica

D'aquesta etapa en queda el llibre publicat per Carme Aymerich, "*Expresión y arte en la escuela*" el 1971, publicació en tres volums on Rosa Gratacós, juntament amb Antonia Pujol van participar concretament en el segon volum "*La expresión plástica*".

La cita d'Asunción López en ho demostra definint-la com:

Aquesta escola concebia l'expressió artística com a nucli vital de l'ésser humà, cosa que comportava una transformació de la perspectiva educativa, posant l'accent en la invenció necessària que cada criatura humana ha de portar al món, allò original que la farà singular. L'Escola d'Expressió ha estat un referent per a moltes dones mestres. (López, A, 1980)

Carme Aymerich, juntament amb Rosa Gratacós van publicar "*Expresión y arte en la escuela*" (1979) que consta de tres volums, segon volum dedicat a *L'Expressió Plàstica* en va ser autora la Rosa Gratacós i val a dir que en aquells moments molt escassos de publicacions d'aquests tipus, el llibre va representar un gran ajut pels educadors.

Paral·lelament als moviments de renovació pedagògica en l'àmbit universitari fruit de l'esperit del Maig del 68, en aquell context, es va fundar a França, concretament a Prada de Conflent, la Universitat Catalana d'Estiu (UCE) que va *“permetre una alternativa a molta gent del sud (Principat, Illes, València) per retrobar-se, discutir, expressar-se, fer-se conèixer, en uns moments crucials (últims anys del franquisme) quan era difícil i perillós de fer-ho a l'estat espanyol. Es pot dir que tots els partits polítics (sense exclusives ni censures) de la lluita antifeixista van fer de Prada la seva vitrina. També van passar per l'UCE la majoria si no la totalitat dels actuals dirigents del món polític, cultural, econòmic i social de Catalunya ...La vida quedarà, i per molt de temps encara, com a un dels símbols del manteniment i de l'afirmació de la nostra llengua, de la nostra cultura i de la nostra identitat en aquest marc finalment tan prestigiós del Conflent, al mig d'un seguit de llocs històrics : Serrabona, Sant Miquel de Cuixò, Sant Martí de Canigó, el castell de Rià”*. (Gual, 2008;4).

Amb les converses mantingudes amb Rosa Gratacós em va manifestar amb satisfacció que ella va anar participant a diferents iniciatives de construcció de país des de la vessant de l'educació artística, de fet podríem dir que no va faltar a cap d'elles, ja que el seu caràcter generós i la seva capacitat de treball i experiència van ser molt positives i no permetien mai un no.

Durant molts anys va ser la màxima responsable d'organitzar els Tallers creatius d'Arts Plàstiques de la Universitat de Prada, oportunitat que va representar conèixer a totes les forces actives de la política i la cultura del moment. Res més fàcil per un caràcter ple d'empatia com el de Rosa Gratacós que crear vincles d'amistat i col·laboració amb professors de diferents disciplines amb una línia de pensament comú ja de per sí afins i amb uns interessos comuns com tot l'aforament de la UCE.

2.2.3. La renovació pedagògica i la gènesi de l'Escola de Mestres Sant Cugat

Amb la mort de Franco el 1975, es va iniciar el camí cap a la democràcia i també una obertura de plantejaments educatius. El juny de 1977 es van celebrar les primeres eleccions democràtiques des de la República i el mes següent es va aprovar la creació d'una comissió que havia de redactar la Constitució. També es va restaurar provisionalment la Generalitat de Catalunya. El 1978, fruit del consens, es va aprovar la nova Constitució i el 1979 Catalunya va aprovar l'Estatut d'Autonomia, que va portar a l'elecció del primer Parlament Català, el 1980. Malgrat tot, el pas de la dictadura a la democràcia va ser molt lent. Entre els anys 70 i 80, a Catalunya es va viure una etapa intensa de “*transició*” cap a la democràcia. La intenció d'equiparar-nos amb els països europeus que gaudien d'una societat democràtica des de feia temps, demanava preparar moltes reformes i equiparar els drets socials, entre ells, evidentment el de les dones. Va ser un període on va caldre re definir el rol i la identitat de les dones ja que la seva consideració social estava anys enrere en relació als països circumdants.

Pocs mesos abans de la mort de Franco, en la X Escola d'Estiu de Rosa Sensat, duta a terme el mes de juliol, els participants havien aprovat un document programàtic titulat *Per una Nova Escola Pública*, un excel·lent i fonamentat punt de partida per discutir el nou model d'escola. Tot aquest moviment de renovació va experimentar una crisi als anys noranta.

Durant la transició a la democràcia, els sectors educatius renovadors de Catalunya es van dividir arran de la declaració *Per una Nova Escola Pública*, elaborada des de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i aprovada el juliol de 1975 a la desena Escola d'Estiu. El Col·legi de Mestres va donar suport a la declaració, la qual propugnava l'ensenyament públic i gratuït, i el cos únic d'ensenyants, que no significava únicament igualitarisme, sinó supressió de les oposicions i de la funcionarització del professorat públic. L'Associació de Mestres Rosa Sensat, nascuda entre els educadors de l'ensenyament privat, pugnava per l'escola pública unificada, però no comptava amb gaire participació efectiva dels ensenyants del sector públic. La qüestió de la catalanització era tractada en aquella declaració de manera superficial i de forma aparentment problemàtica.

La vaga del febrer de 1976, prescindint dels pares, va deixar darrere seu desencís en els uns i alarma en els altres. Al juny de 1976 es va crear el *Consell Català d'Ensenyament*, que es va declarar en favor del pluralisme d'escoles i en contra del pluralisme dins de cada centre, tal com defensava el manifest de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i el Col·legi de Doctors. Acceptava els consells escolars amb la participació d'ensenyants, pares i alumnes a partir de determinada edat, però no la participació de sindicats i associacions de veïns, com deia el manifest *Per una Nova Escola Pública*. Concretava més la qüestió de la catalanitat de l'escola i feia esment d'una autoritat educativa catalana, que era absent en la declaració de juliol de 1975. En el Consell Català d'Ensenyament hi havia personalitats que havien format part de l'Associació de Mestres Rosa Sensat en els primers temps, com Joan Triadú, que el 1976 dirigia l'escola Thau.

L'onzena escola d'estiu, el juliol de 1976, va desenvolupar i va refermar els principis de la declaració de 1975 en una nova declaració, titulada *Per una Nova Escola*

Pública Catalana –s’hi va afegir el darrer adjectiu. Es pronunciava a favor de la desaparició de l’ensenyament privat i contra les subvencions públiques a aquest sector, ja que considerava que això endarreria la gratuïtat prevista per la Llei General d’Educació de 1970. Propugnava crear les condicions perquè les escoles privades de diferents sectors es transformessin en noves escoles públiques.

Una de les bones iniciatives que va portar la democràcia, va ser millorar la docència però també la formació dels docents, recollint en part, les inquietuds del mateix col·lectiu que reclamava aquestes necessitats.

Un seguit d’actes demostren aquesta voluntat formadora i així podem citar que en l’àmbit universitari, a Girona, a partir del 1971 es va formar un grup inicial de l’Escola de mestres per Catalunya sota l’aportació institucional de l’Escola de Magisteri de Girona, una iniciativa de Josep Pallach que comptava amb la col·laboració de Gentil Puig, Octavi Fullat, Marta Mata, Maria Rúbies, Maria Pla, Lluís López del Castillo i Rosa Gratacós. Pocs anys més tard, amb l’equip de mestres Rosa Sensat es creà l’Escola de mestres de Sant Cugat adscrita a la UAB (curs 1973-74), que més endavant es transformaria en l’actual Facultat de Ciències de l’Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (curs 1992-93). Els estudis de Magisteri es van convertir en estudis universitaris.

Un espai important per a les dones ensenyants en temps de la democràcia fou també la seva participació a les escoles d’estiu de *Rosa Sensat*, un espai d’encontre i formació –amb clara majoria de professores- que contribuï a impulsar una escola catalana, pública i de qualitat, tot possibilitant l’aparició de cooperatives de professores i mares, que més tard entrarien a la xarxa pública. Rosa Sensat significava l’enllaç amb la tradició de l’escola de la República i de l’Escola Nova.

El maig de 1976 es van celebrar a Barcelona les primeres *Jornades Catalanes de les Dones*, on va tenir gran rellevància l'educació. Més enllà de superar la condició patriarcal de l'escola, el desig compartit era la construcció d'una escola coeducativa que reinventés les relacions entre els sexes i que reconegués autoritat femenina en la creació de sabers. *Dos anys més tard, al 1978*, van tenir lloc les primeres Jornades de "*Dona i educació*", organitzades tant per grups informals (com ara el grup de dones ensenyants, el grup de dones feministes o el grup de cultura feminista) com institucions renovades o de nova creació, amb presència fonamental de dones, com ara l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona i l'Institut Municipal d'Investigació en Psicologia aplicada a l'educació, dependent de l'Ajuntament de Barcelona.

Són moltes les accions que es poden citar en relació a accions d'innovadores portades a terme per les dones, però no és la quantitat el que defineix el moment sinó l'esperit que ho movia, un esperit de superació basat en la generositat i les ganes de sortir d'una situació retrògrada i alienant. La mateixa escola de la dona, que tenia uns orígens d'acollir dones desemparades sense ofici, es dignifica i acull tot seguit d'aprenentatges com il·lustració, disseny que van més enllà de l'estricta treball manual. D'aquest moviment en cal ressaltar doncs, que aquests dones, amb consciència feminista o no, van deixar una petjada que continua essent referent avui dia com Marta Mata, Maria Rúbies, Rosa Gratacós. Pel que fa concretament a l'educació artística, després del maig del 68, França es va plantejar la reforma educativa i va substituir l'ensenyament del dibuix pel de les arts plàstiques, reconegudes com a disciplina susceptible de ser ensenyada i amb una incidència més àmplia. A Catalunya, i en plena època franquista, la paraula expressió tenia, sens dubte, grans connotacions de llibertat.

L'educació artística no gaudia de gaire consideració, a excepció d'algunes escoles actives com Talitha, Costa i Llobera, Thau o Tagore, l'escola alemanya i altre que comptaven amb un professor especialitzat o col·laboraven amb artistes de renom. Però a partir de llavors, va començar a tenir més pes, amb iniciatives com el taller de l'Arc.

El 1964 es van produir canvis en l'estructura de l'educació primària. A Espanya, el 1966 es va crear el MEC (Ministeri d'Educació i Ciència). El 1967 es va promulgar una nova llei de formació professional, i el 1969 es va preparar el llibre blanc d'una nova llei d'educació que es promulgaria el 1970. Es pot considerar a Rosa Gratacós una de les principals divulgadores d'aquesta tendència més progressista i alliberadora.

La professió docent cal dir que s'ha considerat sempre una professió indicada per les dones, era una de les poques professions que inclús es recomanava en la política estatal de l'etapa franquista, de manera que les dones predominaven en els estudis de magisteri; formaven una majoria, tan com a professores, i també com a alumnes. La política a seguir era que les dones dominaven en els claustres de l'educació primària, i més tard, era obligatori que fossin només dones les que s'ocupaven de l'educació infantil. El motiu era clar, ja que es considerava que l'educació en aquesta etapa, consistia en tenir cura dels infants en quant a les seves necessitats fisiològiques i poca cosa més.

Val a dir que la possibilitat d'estudiar magisteri es donava a totes les capitals de província espanyoles i aquests fet feia viable que moltes noies de famílies de classe

mitja hi poguessin accedir, mentre que anar a fer estudis a les grans ciutats requeria unes economies més solvents.

Més tard va ser habitual que la carrera de Magisteri fos una plataforma per passar a d'altres carreres i estudis universitaris com va fer Rosa Gratacós o Roser Juanola.

2.2.4. La necessitat de professionalitzar l'educació infantil. Una mirada a Europa

A Catalunya, l'educació durant el franquisme, tal com s'ha esmentat anteriorment, va patir un retrocés molt important i va quedar molt aïllada dels avenços i les influències d'Europa. No obstant, l'inquietud pel coneixement, la passió per l'art, el desig de conèixer pacíficament i la recerca de la pròpia identitat, van fer que Rosa Gratacós i d'altres personatges rellevants de l'època amb qui va coincidir, recollissin les poques influències que arribaven d'Europa i continuessin treballant en les àrees de coneixement tot i que el moment no ho afavoria. Per Rosa Gratacós van ser molt significatives les publicacions que arribaven de França o que recuperava d'alguna biblioteca com els que comentarem en aquest apartat. Les poques referències bibliogràfiques de les que es disposava, van ser la base del seu bagatge professional tant a l'Escola de Mestres com en les investigacions relacionades amb la discapacitat visual. Durant els anys que Rosa Gratacós va estar al CIC ensenyant a les jardineres educadores, no existia una titulació reconeguda de mestre d'educació infantil, com tampoc existien materials didàctics ni massa orientacions al respecte. Seria als anys 70 quan entraria la llei Villar Palasí que quedaria integrada a la titulació de Magisteri i significaria la fi dels estudis privats de Jardineres. En aquesta etapa Rosa Gratacós va potenciar l'educació sensorial i va formar dones que han dedicat tota la seva vida a l'educació artística i que hem tingut la sort de trobar i entrevistar tal com es veurà més endavant.

Els orígens del que s'ha anomenat Educació Infantil a Europa es troben en el moviment de l'Escola Nova a final de segle XIX i principi del XX. La disciplina es va basar en les teories anteriorment establertes per Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Freinet (1896-1966), entre altres. És sabut que els científics més importants que van valorar la importància de l'educació a edats primerenques van ser també Itard (1774-1838) o Fröebel (1782-1852). Alguns d'ells havien realitzat estudis en infants que havien patit discapacitats i es van adonar que els mateixos recursos es podien aplicar en l'ensenyament a la resta dels infants, amb la finalitat d'estimular el seu desenvolupament sensorial, cognitiu i motriu. Lowenfeld per exemple va tractar la discapacitat visual. Cal ressaltar també una gran influència procedent dels Estats Units, arrel de les propostes de pedagogs com Dewey. Més tard, i altre cop a Europa, es van importar els avenços de l'escola de Ginebra, amb Piaget (1896-1980) al capdavant, i es va establir la teoria dels estadis del desenvolupament cognitiu, entre altres importants aportacions que donarien peu a les diferents didàctiques específiques i en serien un suport fonamental.

Però l'impuls de l'escolarització dels menors de sis anys en els països del nostre context cultural no es va accelerar fins a la primera meitat del segle XX, sobretot pel fet que les mares s'incorporaven al treball fora de la llar i necessitaven deixar els seus infants atesos. Aquesta atenció als infants, però, tret de poques escoles Montessori, no superava el llindar assistencial, de manera que s'albirava tota una tasca important per desenvolupar: molts educadors preocupats per la millora de l'ensenyament es van posar com a repte fer aportacions al progrés i la millora de l'educació infantil des dels seus àmbits de coneixement. La Rosa Gratacós, tal com veurem al capítol especialment dedicat a l'educació sensorial, no va ser una excepció, ans al contrari: en estar sensibilitzada com a mare i com a educadora, va

esforçar-se a estudiar les teories dels psicòlegs i pedagogs més avançats a fi de poder deduir-ne aplicacions en relació a la sensibilitat i expressió personal mitjançant els llenguatges plàstics.

Les primeres escoles de pàrvuls a Espanya es van crear a principi del segle XIX. Una de les primeres la va fundar Pablo Montesinos el 1838 a Madrid, influït per la seva experiència a Anglaterra. També cal destacar la gran tasca que va dur a terme, igualment des de Madrid, la Institución Libre de Enseñanza, entitat progressista que intentava equiparar l'educació espanyola a la de la resta d'Europa.

Tal com hem dit abans doncs, a Espanya, i també a Catalunya, l'escolarització dels menors de tres anys no va estar regularitzada fins als anys setanta, amb la Llei General d'Educació de 1970, coneguda com llei Villar Palasí, arran de la qual es va crear l'especialitat. No és estrany, doncs, que aquest buit educatiu fos una inquietud per diferents organitzacions privades, com per exemple l'Escola de Jardineres Educadores del CICF (Centre d'Influència Catòlica Femenina), que explicarem més detalladament en els següents apartats. Va ser una institució creada a Barcelona amb la voluntat de donar resposta a necessitats socials, incloent-hi l'educació infantil. La protagonista de la nostra història de vida, la Rosa Gratacós Masanella, va formar part de l'equip educatiu d'aquest centre i va exercir-hi com a professora de dibuix, juntament amb altres destacats docents com Maria Rúbies, professora de matemàtiques, o Ramon Fuster, professor de ciències de l'educació i d'altres cursos, i que també en fou el director.



Fulletó amb el primer logotip de la Institució CICF

“La educación de niños y niñas menores de seis años ha venido siendo una reivindicación histórica ante las Administraciones educativas desde distintos sectores. Algunas iniciativas se remontan al siglo XIX, antes incluso de la industrialización. Y desde entonces diversas instituciones, animadas o empujadas por movimientos de reforma pedagógica, emprendieron proyectos que escolarizaban y educaban a los niños y niñas más pequeños. [...] En esta línea, y en función del análisis de los cambios legislativos acontecidos desde la Ley General de Educación de 1970, y también de proyectos de renovación que no llegaron a convertirse en norma en vigor, se repasan diversos puntos, como la composición del profesorado de la Educación Infantil, sus intereses, sus prácticas en el aula, y los modelos de formación más solicitados o implantados”. Albertín, 2005

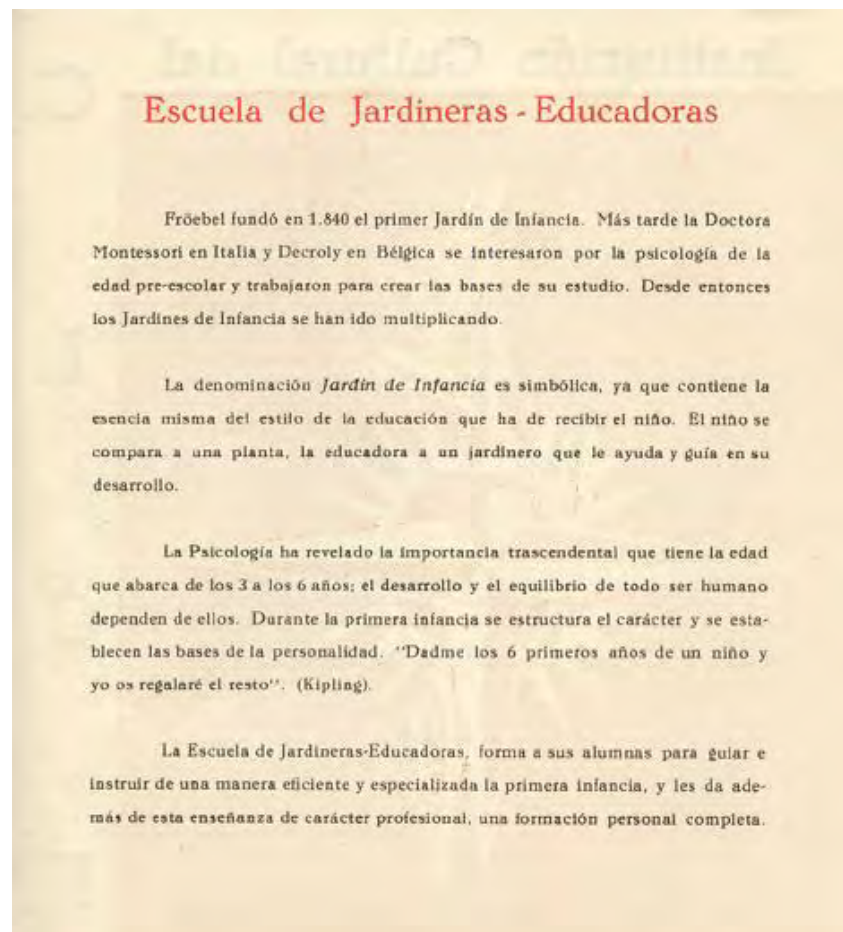
2.3. Creació de l'Escola de Jardineres Educadores del Centre d'influència Catòlica Femení (1956-73)

Dins del recull documental de l'*Historial del CIC(F)*, cedit per Emília Garcia-Ripoll, secretària de direcció de la institució, a qui vull agrair especialment la seva ajuda, queda registrada la proposta de crear l'Escola de Jardineres Educadores l'any 1956, seguint les influències de l'Escola Nova.

La idea va ser engendrada per la pedagoga Teresa Viladevall i Garcia, considerada "l'*alma mater* de les Jardineres", i que en va ser la primera directora. Posteriorment, la va substituir Ramon Fuster i Rabés (1916-1976), mestre i llicenciat en Filosofia i Lletres, que va jugar un paper important a l'escola perquè hi va voler recuperar l'esperit pedagògic anterior a 1939. Ell també va ser professor de l'escola Virtèlia, on també va voler continuar l'obra de l'escola Blanquerna (Mútua Escolar Blanquerna, creada per Alexandre Galí, 1924-1938), que aplicava el mètode de Maria Montessori i que va ser suprimida per les tropes franquistes.

Els ideals, la filosofia i les bases pedagògiques de l'*Escola de Jardineres Educadores*, o *Escuela de Jardineras Educadoras*, com està reflectit en el primer programa, eren molt trencadors. En el primer programa de l'Escola de Jardineres Educadores hi figura el logotip de la institució, vigent fins a l'any 1963, dissenyat per Jordi Vilanova.

Els pilars psicopedagògics de l'escola es basaven en els jardins d'infància de Fröebel, en la pedagogia de Montessori i de Decroly a Bèlgica, els quals s'havien interessat pels infants de preescolar en els seus estudis. L'expressió jardí d'infància provenia de la idea que els infants era com unes plantes i l'educador, el jardiner que els guiava en el seu desenvolupament. Els estudis de psicologia havien revelat la importància de l'edat compresa entre els tres i els sis anys, època on s'estructura el caràcter i s'estableixen les bases de la personalitat, una etapa bàsica en el creixement del ser humà. Així ho expressava el fulletó de la inauguració de les Jardineres Educadores, amb una frase de Ruyard Kipling: "*Dadme los seis primeros años de un niño y os regalaré el resto*".



Fulletó de la Escuela de Jardineras-Educadoras

La formació de les jardineres educadores es realitzava en dos cursos. Tal com van explicar Rosa Ibáñez i Anna de Casacuberta en l'entrevista del 8 de juliol de 2010, la formació era global i tenia molt en compte el coneixement de la naturalesa dels infants. L'Escola de Jardineres Educadores volia formar les seves alumnes de dues maneres: com a persones i com a professionals per tal de guiar i instruir d'una manera eficient i especialitzada la primera infància.

Gràcies a la carta d'Eulàlia Ventalló, cedida per la Rosa Ibáñez (Jardinera Educadora), podem conèixer més a fons aquesta institució. Tal com explica, va ser un excel·lent planter on es van formar professionals de l'educació d'infants de tres a sis anys. Seguia els criteris pedagògics de les Escoles de Jardineres d'Enfants franceses i els postulats de Freinet, que en aquells moments eren un referent per tothom, i també de l'Escola de la República, una escola laica, on la religió no era obligatòria, hi havia coeducació a les aules i s'educava en català.

L'ESCOLA DE JARDINERES-EDUCADORES

L'Escola de Jardineres-Educadores del CICF, creada el curs 1956-57, va ser un excel·lent planter de futures professionals de l'educació dels nens de tres a sis anys, és a dir de parvulari.

Seguint els criteris pedagògics de les "Escoles de Jardineres d'Enfants" i també de l'Escola de Mestres de la República –la bona època de l'ensenyament a Catalunya– era un nou tipus d'escola de formació de mestres amb uns programes coherents tant de teoria com de pràctica, que giraven entorn del nen i de la seva evolució.

El professorat, triat per la mateixa Escola segons les necessitats dels programes i d'acord amb la preparació, la competència i l'experiència de cadascú, gaudia d'una gran llibertat d'acció per a qualsevol iniciativa relacionada amb l'educació del nen.

Aquests estudis no tenien res a veure amb els "estudios de magisterio" establerts pel Ministerio de Educación que encetaven l'educació del nen a partir dels sis anys, quan començava l'escola primària. Per a l'etapa anterior hi havia els estudis de Puercultura que contemplaven el nen des del naixement fins als dos-tres anys. Així doncs, l'Escola de Jardineres-Educadores venia a omplir el buit que corresponia a l'etapa més decisiva en l'educació d'un infant: al moment dels primers aprenentatges tant afectius com socials i pre-escolars.

La jardinera-educadora ha de fer de pont entre la mare i l'escola primària. És, doncs, molt important que la seva formació sigui molt específica des del punt de vista humà, psicològic, pedagògic i alhora tècnic. L'Escola de Jardineres-Educadores contemplava tots aquests aspectes complementant-los amb uns períodes de practiques obligatoris que posaven en contacte la futura educadora amb els nens i detectar així si aquella era la seva veritable vocació. En acabar els estudis, les alumnes eren valorades per la formació que havien rebut i no tenien dificultats per trobar feina.

Malauradament l'any 1973 l'Escola de Jardineres-Educadores deixà d'existir perquè el Ministerio de Educación incorpora als estudis de magisteri l'especialitat de parvulista, encara que d'una forma molt menys completa i específica.

En fou una gran pèrdua per a tothom.

M. Eulàlia Ventalló
Professora de Literatura Infantil i Centres d'Interès (1963-1973)

Aquells estudis de Jardineres Educadores no tenien res a veure amb els *estudios de magisterio* que fomentava en aquells moments el Ministeri d'Educació en funcions, els quals s'iniciaven als sis anys amb l'escola primària. L'Escola de Jardineres Educadores volia omplir el buit que corresponia a l'etapa de tres a sis anys (pàrvuls i preescolar). Eren uns estudis que feien de pont entre la mare i l'escola primària, uns anys considerats decisius en l'educació d'un infant tant a nivell social com afectiu. I no estaven sotmesos a la ideologia estatal.

“Seguint criteris pedagògics de les Écoles de Jardinières d'Enfants franceses i també de l'Escola de Mestres de la República -la bona època de l'ensenyament a Catalunya-, era un nou tipus d'escola de formació de mestres amb uns programes coherents, tant de teoria com de pràctica, que giraven a l'entorn del nen i de la seva evolució”. (Fragment de la carta d'Eulàlia Ventalló)

La jardinera educadora havia de tenir una formació especialitzada en el fet humà, a nivell psicològic, pedagògic i tècnic. A més de la part teòrica, els estudis es complementaven amb pràctiques obligatòries. Abans d'acabar els estudis, les alumnes feien pràctiques en un jardí d'infància per aprendre directament en contacte amb els nens de tres a sis anys. Van començar col·laborant amb el Jardí Escola Al·leluia, que es va crear per aquesta finalitat i en molts casos amb infants del mateix entorn. Els estudis a l'Escola de Jardineres Educadores van ser molt valorats i les noies trobaven feina de seguida. Es van guanyar la fama de tenir uns recursos específics preparats per bons experts i d'oferir respostes a les necessitats d'una etapa de la vida dels infants fins llavors poc considerada.

El Jardí Escola Al·leluia es va crear el curs 1961-62 i estava ubicat als locals de la Parròquia de Sant Ildefons; aquesta activitat va cessar després del curs 63-64, quan

es va inaugurar l'Escola Thau, que va començar la seva tasca a la torre arrendada del carrer Reina Victòria, 14. Un cop inaugurat el Thau, les jardineres educadores hi van passar a fer les pràctiques, fins que l'entrada en vigor de la LGE de 1970 va provocar la finalització dels estudis de Jardineres i l'inici de les Normals, que van assumir els estudis de magisteri infantil equivalent. Es van haver de fer, doncs, convalidacions per poder treballar al Thau amb els estudis oficials, tal com recorden que va passar en els seus casos les entrevistades Anna de Casacuberta i Rosa Ibáñez.

Així doncs, l'Escola Thau (1963) va néixer com a evolució de l'Escola de Jardineres Educadores. Va ser-ne el director Joan Triadú. Actualment imparteix ensenyaments que van des de l'Educació Infantil fins a ESO, i és un dels centres de més prestigi de Barcelona. S'ha d'esmentar, però, el difícil camí que va tenir per tirar endavant i que s'explica detalladament al llibre *Textos i pretextos* de Joan Triadú amb aquestes paraules:

“Des del principi van voler una escola catalana, confessional amb una gran obertura social i religiosa, una escola activa. En aquella època això era molt difícil, tot estava prohibit. Tenien llibres en català i, quan venia un inspector, els nens els amagaven i treien els de castellà. També era un greu problema el fet que els nois i noies no podien estar junts, i quan venia la inspecció calia fer la divisió deguda. Malgrat tot, l'Escola Thau va tirar endavant”. (Triadú, Joan, 2009)

L'activitat de l'Escola de Jardineres Educadores va finalitzar l'any 1973 a causa de la LGE (Llei General d'Educació, coneguda com llei Villar Palasí) de 1970, promulgada pel Ministeri d'Educació. Al final del règim franquista es va reconèixer la necessitat de renovar l'educació i aquesta llei va implantar els estudis de Magisteri amb el nom de “Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado” que en la Universitat

Autònoma va prendre el nom de “Sant Cugat” per estar ubicada en el centre cultural de la vila, concretament en els jardins del Monestir de Sant Cugat. La llei va suposar la inclusió dels estudis de parvulari al magisteri i no va preveure estudis independents de Jardineres Educadores, cosa que va suposar la pèrdua del sentit d'aquells estudis a nivell privat, però posteriorment van ser reconeguts i adaptats a la UAB. Els estudis de Jardineres Educadores van fer de pont entre els estudis de puericultura i l'escola primària. Tal com van experimentar Anna de Casacuberta i Rosa Ibáñez, aquella llei els va obligar a cursar assignatures posteriorment a magisteri per tal d'actualitzar el títol que els havia donat el CIC i transformar-lo en mestre d'educació infantil. Recorden tristament com Ramon Fuster va anar a Madrid a demanar que reconeguessin el títol, però no ho va aconseguir.

Va ser una pèrdua per tothom, segons Eulàlia Ventalló. Ho esmenta amb aquestes paraules a la carta: “Malauradament l'any 1973 l'Escola de Jardineres-Educadores deixà d'existir perquè el Ministerio de Educación incorporà als estudis de magisteri l'especialitat de parvulista, encara que d'una forma molt menys completa i específica. Fou una gran pèrdua per tothom”

Rosa M. Farré i Escofet (1916-2001) deixeble d'Alexandre Galí, persona compromesa amb els ideals democràtics i inquieta de la qual es destaca també la seva independència per detectar mancances socials principalment en el terreny que ella coneixia, el seny i neutralitat política, així com la seva capacitat de l'actuació. Les seves anàlisis i iniciatives per millorar una societat com la dels darrers anys del franquisme, la van portar a plantejar-se la necessitat d'orientar professionalment a les noies de les famílies que no les encaminaven ni cap un ofici ni cap a la universitat. Va detectar unes importants debilitats en l'educació de la dona que per una part es veia relegada a no poder gaudir d'un treball Professional, tret d'algunes

dones excepcionals que aconseguien fer carreres universitàries o poques diplomatures que no responien a la vocació de la majoria femenina que optava per ser infermera o mestra, una ocupació pròpiament “femenina” en aquells temps. Amb aquesta preocupació va fundar, a Barcelona, el 1950, el CICF (Centre d'Influència Catòlica Femení). Estava destinat a donar resposta a un determinat sector social que havia estat desatès fins aquell moment, les dones benestants o dit d'una altra manera que no eren de classe baixa. El CICF va començar amb petits grups de dones joves amb disposició de formar-se i actuar i que ja es van trobar en l'Obra de la Infància Hospitalitzada que havia creat ella mateixa i on les noies anaven a cuidar a estones perdudes els malalts.

Va fundar el CICF amb l'objectiu concret de professionalitzar un perfil de noies que en molts casos, per una banda tenien un nivell econòmic benestant, i per l'altre no volien fer estudis complicats ni llargs i per tant, els calia una professió no universitària.

La divisió social d'aquells moments marcava una línia divisòria, bàsicament, entre tres perfils socials: les classes socials poc afavorides econòmicament en la que la dona havia assumit la necessitat de treballar, les noies amb vocacions clares, potencials per fer estudis universitaris i poder de les seves famílies per facilitar-los, i quedava tota una capa social que no tenia cap orientació i que eren les filles de famílies acomodades que suposadament no tenien una immediata necessitat de treballar i per tant, eren abandonades a la seva sort per restar un altre dia sense poder gaudir d'una independència econòmica. Algunes, les que “tinguessin sort”, es casarien per amor o per necessitat de mantenir el nivell social i es quedarien a casa a cuidar dels fills i del marit, que era el que els tocava, i per tant, no necessitarien estudis; no obstant les altres, les solteres necessitarien una feina per mantenir-se.

Cal esmentar també que la dona que accedia a la universitat, no entrava dins els plans establerts per les dones i en general, no estava dins les idees de la burgesia catalana, es considerava fins i tot, un centre “moralment pernicios”. Consideració ben diferent quan la persona que hi havia d’accedir eren fills barons de la mateixa burgesia que es veia llavors positivament que es formessin en professions lliures, principalment medicina o lleis. Tal com hem esmentat abans- definint un context social en el que la independència de la dona es començava a gestar i portava un endarreriment respecte a altres països- cal recordar que, en aquests anys, iniciatives semblants eren tan innovadores com necessàries. La dona burgesa quedava restringida a una vida banal, sotmesa al marit i a la família, i vivia d’esquena a la realitat social, al món laboral i lligada al compromís cristià. No cal dir que si no podia mantenir la condició social per la qual se l’havia preparat, li esperava un seguit de fracasso en tots els terrenys ja que no tenia cap alternativa laboral per fer front a la vida.

«Tiene dificultad de adaptación a la nueva forma de vida, falta de preparación para la independencia de que dispone. Tiene un acusado carácter de interinidad que marca su vida, desvaloriza el sentido trascendente de la vida. Tiene falta de responsabilidad y sufre dispersión. Su actitud es de falta de autenticidad, se engaña y es utilitaria.»

Rosa Maria Escofet ,1952. (Torralba, 2003)

És interessant ressaltar que Rosa M. Farré va rebre de petita influències Montessori, a través del seu parvulari el qual rememorava afirmant que allà hi aprenia a viure. Un altre fet que la va marcar molt i va ser decisiu en el seu destí va ser, l’assassinat del seu pare durant la guerra civil. El 17 de gener de 1937 se’l van endur i no va ser fins tres anys més tard, el 1940 que el van trobar en una fossa. Aquesta incertesa va

despertar en ella una forta vocació espiritual que la va fer renunciar a tenir la seva pròpia família i a consagrar-se als altres com a cristiana laica. Va fer classes particulars, va organitzar una petita escola i en acabar a guerra va contactar amb Acció Catòlica que va enfortir la seva espiritualitat i la va animar a iniciar l'Obra de la Infància Hospitalitzada esmentada anteriorment. Va ser una dona creient, il·lustrada (Torralba, 2003). Va estudiar com a alumne lliure de magisteri al 1940 i va assistir a molts cursos de filosofia i teologia. L'han definit com una dona d'acció més que de "lletra"ja que no va publicar ni escriure cap llibre, però es va formar de manera autodidacta seguint d'humanisme cristià que s'arrela en aquells moments en la cultura catalana. Com diu el Dr. Conrad Vilanou, professor i catedràtic d'Història de l'Educació de la UAB:

"El seu exemple constitueix tot un programa que caldria no oblidar amb vista als reptes d'un ara i a qui dominat per la postmodernitat hedonista, tecnocràtica i individualista, que s'allunya- quan no s'oblida – dels valors més preuats de la nostra tradició pedagògica representada en aquest cas per Maria Rosa Farré i Escofet"

(Conrad Vilanou, 2003).



CIC(F)- Edifici de Via Augusta, 205 (anys 60)

El CICF s'instal·là en un primer moment al carrer Santaló de Barcelona i més tard es traslladà a la Via Augusta de Barcelona. Es va fundar basant-se amb esperit de servei, de confessionalitat i de catalanitat i va anticipar-se una mica al Segon Concili Vaticà (1962-1965). La institució va començar impartint el Secretariat i més tard va arribar la formació de les Jardineres Educadores. D'allà també en va néixer l'Escola Elisava (1960-1961) una de les primeres escoles de disseny del país , l'Escola Virtèlia enfocades a l'ensenyament musical i el Thau, escola que comprenia des de l'educació infantil fins a l'entrada a la universitat i es declarava com a seguidora d'un aprenentatge actiu, tal com es pot llegir en el registre de la història del CIC, nom que va adoptar la institució (variant l'anterior acrònim i prescindint de la F) a partir de 1970: *“El CICF va començar a base de petits nuclis de joventut femenina amb disposició de formar-se i actuar, tant en l'Obra de la Infància Hospitalitzada com en la societat de l'entorn (...).Va sorgir la idea d'organitzar a Barcelona la JICF (Joventut Independent Catòlica Femenina) com existia a Bèlgica però aquí, a la nostra ciutat, es va denegar el permís. Aleshores va venir “l'invent”de crear el CICF (Centre d'Influència Catòlica Femenina) que va ser aprovat per la Jerarquia, representada en aquells moments pel Sr. Bisbe Gregorio Modrego, que amb “certa preocupació”per la obertura que representava en aquells moments la línia d'actuació que es proposava, amb afecte i confiança va donar llum verda per tirar endavant”.*

(Historial Cronològic del CIC(F), 17)

Durant l'època Franquista, aquesta institució va significar un centre de resistència i de conservació de la cultura catalana ja que es va caracteritzar per defensar el català i integrar noves metodologies d'aprenentatge relacionats amb els de la

República. Es van reunir allà personatges que han estat clau per la nostra cultura com Joan Triadú, Gonçal Lloveras o mossèn Joan Alemany entre d'altres. Això va permetre que el 1965, en ple franquisme, s'inaugurés l'escola de català sota l'impuls d'Eduard Artells (Gramàtic) i Joan Triadú (Pedagog). No obstant, va fer que los Guerrilleros de Cristo Rey (moviment reaccionari d'aquells moments que es resistia a qualsevol innovació) entressin agressivament i en so de protesta) al CIC el 28 d'octubre de 1965 mentre el pare Evely pronunciava una conferència. Aquest fet es va produir per la fama de ser un centre progressista que havia anat agafant, i arrel d'això, va esdevenir un centre de reunions de defensors i simpatitzant del català i dels catalans durant la transició a la democràcia. Allà, va tenir lloc també el primer recital d'*Els Setze Jutges* (1961), grup musical compostat per persones compromeses amb la renovació social i la causa catalana abans i durant una part de la transició pel que va ser considerat fundador de la Nova Cançó.

“Josep Pernau diu que l'entitat es va convertir en refugium peccatorum d'heterodoxos polítics i socials— ha jugat un paper cabdal en el camp de l'educació i de la difusió cultural del nostre país”.

(Conrad Vilanou, 2003)

Apuntem uns fragments del relat que va sorgir d'una entrevista en l'entrevista el 8 de juliol de 2010 amb dues professores del Thau, ex-alumnes de l'Escola de Jardineres Educadores, la Rosa Maria Ibáñez Cacho de la promoció 1965-1967 i Anna Maria de Casacuberta de la promoció del 1970-1972, que molt amablement es van oferir a aportar informació i explicar-nos les seves experiències dins dels cursos, així com també referències del que era la situació sociocultural que es vivia. Ambdues han

estat també, mestres al Thau, escola que es va fundar com a continuació del parvulari Al·leluia on anaven a fer les pràctiques les alumnes de Jardineres-Educadores. Rosa Maria Ibáñez està jubilada, actualment i Anna Maria de Casacuberta continua amb les seves classes i com a responsable de l'Àrea Plàstica del Thau. Les dues recorden amb alegria aquells estudis i la bona formació que van rebre.

“l'educació era com molt global. Tenia en compte el nen, que es conegués. Aprenien a llegir el diari – a ser crítics – els ensenyaven a tractar amb els pares i els deien com s'havien de col·locar i respirar i pensar.” Anna Maria de Casacuberta. Jardineria Educadora. Entrevista, Juliol 2010.



Imatge d'Anna Maria de Casacuberta i Rosa Ibáñez. Exalumnes de Jardineres Educadores.

Entrevista al Departament d'Ensenyament Barcelona (2010)

Era una escola per “*nenes de casa bona*” però també recorden que en el seu cas i en d'altres noies que tenien dificultats econòmiques els va ajudar amb el pagament dels estudis, donant-los alguna feina.

“Les noies treballaven i estudiaven. La institució ajudava econòmicament també a pagar la matrícula si alguna necessitat econòmica i que volien estudiar-ho”. Rosa Maria Ibáñez. Jardineria Educadora. Entrevista, Juliol 2010

El Thau té més de 1000 alumnes i s'hi respira un ordre impecable com vam poder veure en la visita que vam fer més tard amb la mateixa Rosa Gratacós (novembre de

2010) per veure cap on i fins on havia evolucionat l'escola de Jardineres. Aules ordenades per racons, piques a totes les aules i a nivell dels infants. L'educació plàstica per tot arreu, l'observació, l'audició, la lectura, els nombres, un racó de llibres, els gots damunt la pica, un mirall perquè es vegin els botons si estan ben cordats o no. Hi ha en tot una aura de respecte.



Anna Cebrià, Rosa Gratacós i Anna Maria de Casacuberta durant la visita al Thau (2010)

Tot i que ja fa molts anys des que es va instaurar la democràcia, encara sembla, en alguns moments del relat, que sigui present aquella realitat oprimida. Encara es recorden fets i successos, en veu baixa, potser més per la por que es va viure que perquè realment pugui tornar a succeir. La realitat social és tant diferent. Ja quasi són més les dones que van a la Universitat que els homes. Eren uns anys en què la societat catalana no tenia immigració com la que tenim ara, no hi havia acceptació del moviment gai, no hi havia la llibertat de la dona com la que tenim ara, no hi havia Internet, no hi havia ni televisió en color.

“En aquells anys no es permetia el català a les escoles era perseguit per els “grisos”... “eren moments de girar mapes i amagar llibres en català. Però es feia amb esperança. La institució també practicava una vessant social i ajudava

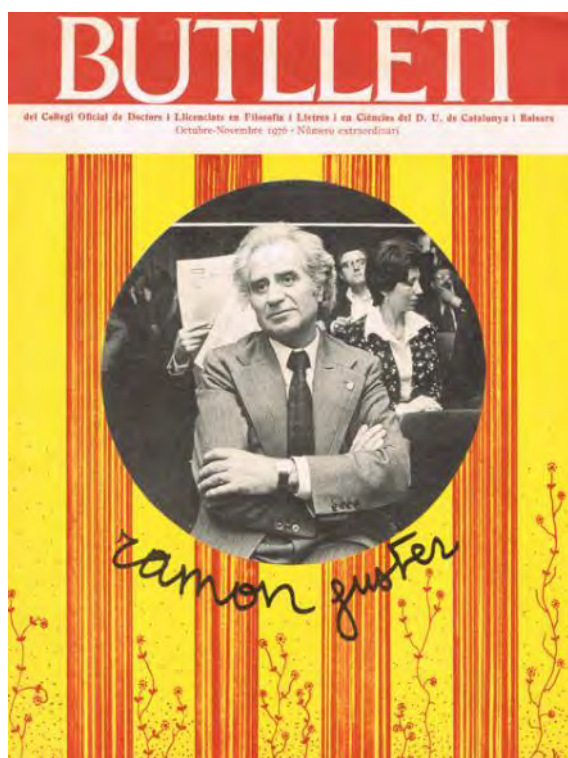
econòmicament també a pagar la matrícula si la família tenia alguna necessitat econòmica". Rosa Maria Ibáñez. Entrevista, juliol 2010.

El reconeixement a Rosa M. Farré per tota la seva trajectòria i compromís amb la seva societat va arribar l'any 1987 amb la concessió de la Creu Sant Jordi atorgada per la Generalitat de Catalunya.

2.3.1. Ramon Fuster director del CICF

l'estudi

Ramon Fuster i Ravés, tal com ja s'ha esmentat, va ser el director de l'Escola de Jardineres-Educadores. Va estudiar Batxillerat a Balaguer i Magisteri a Barcelona, el 1936. Es va llicenciar en Filosofia i Lletres durant la postguerra. Va ser un intel·lectual català i un dels fundadors, el 1961, de la revista infantil *Cavall Fort*, revista cabdal per a l'educació catalana i democràtica, i on va publicar relats amb el pseudònim de Ramon de Bell·lloc.



Imatge del Butlletí del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres amb la imatge de Ramon Fuster

Ramon Fuster, va ser director de l'Escola de Jardineres i posteriorment va fundar a Bellaterra l'escola Tagore, el 1956, conjuntament amb Maria Rosa Fàbregas, i a partir d'una proposta de Frederic Roda, primer dirigent de Catalunya Cristiana⁶. Tagore era una escola d'inspiració cristiana però no confessional. A Tagore, el català era la primera llengua i es practicava la coeducació, ambdues coses prohibides en aquell moment. Fuster va dirigir Tagore fins a la seva mort. Ramon Fuster va participar també en els inicis del moviment de renovació pedagògica de Rosa Sensat als anys 60.

L'Escola Tagore fundada el 1957 i que avui és l'Escola Ramon Fuster des de 1983, ha format part d'aquell petit cercle d'escoles que, gairebé sense mitjans, però amb esforç i sacrifici, han contribuït al redreçament pedagògic i cultural del país.

Els seus valors essencials són el pluralisme, la laïcitat, la catalanitat, els valors universals i la iniciativa social.

El 1956, Ramon Fuster va ser promotor cultural català, dirigent inicial del CC (Grup Nacionalista Catòlic) juntament amb Jordi Pujol. Tagore era una escola d'inspiració cristiana però no confessional a la manera tradicional, perquè Fuster s'anticipava al que seria la renovació que prevalgué en el Concili Vaticà II en els anys seixanta. A Tagore el català era la primera llengua i es practicava la coeducació, coses ambdues prohibides en aquell moment. Fuster dirigí Tagore fins a la malaltia que el dugué a la mort.

Ramon Fuster va ser editorialista de la revista cristiana *Forja*, que era el butlletí de la Confraria de la Mare de Déu de Montserrat, dins *Virtèlia*, on Fuster portà a terme

⁶ Vegeu el bloc <http://folguereta.blogspot.com/2008/01/ramon-fuster-rabs-el-bell-lloqu.html>

una tasca educativa tant o més important que dins les aules i on oferia el seu servei com a professor de català.

Jaume Vicens Vives deia que els editorials d'en Fuster a *Forja* haurien de ser tinguts en compte a l'hora d'escriure la història d'aquells anys. Fuster col·laborà també a *Qüestions de Vida Cristiana* i fou un dels fundadors de *Quaderns d'Orientació Familiar*, que publicava l'Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona, una altra institució cabdal de la renovació pre i postconciliar d'aquella època. Seria molt interessant publicar el recull dels escrits de Ramon Fuster.

Quan es fundà el CC, Ramon Fuster s'hi vinculà, i va col·laborar en la campanya contra Galinsoga fins a la destitució d'aquell director de *La Vanguardia* al febrer de 1960. Fuster corregia els fulls en català de la campanya. Amagà després a casa seva papers polítics comprometedors de Jordi Pujol abans de la detenció i empresonament d'aquest al maig d'aquell mateix any.

A Tagore el català era la primera llengua i es practicava la coeducació, coses ambdues prohibides en aquell moment.

Fuster va formar part d'un equip de treball de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona en els primers temps del funcionament del centre. Precisament perquè Ramon Fuster era profundament catalanista, estava molt atent –sense mimetismes– a l'evolució dels corrents educatius fora de les fronteres i valorava molt la relació amb la resta d'Europa. El 1975, l'any que la malaltia apartava Ramon Fuster de la vida activa, es creava l'*Association for Teacher Education in Europe* (ATEE), que avui integra vuit-centes institucions de formació i actualització del professorat de cinquanta-cinc països, i entre aquelles, el Col·legi Tagore des del 1984.

Ramon Fuster va ser elegit, al maig de 1973, President del Consell d'Administració del diari *Avui*. Era un càrrec sense retribució i amb una gran responsabilitat que el

portà a fer propaganda per tot Catalunya sobre la necessitat de comptar amb un diari, com a mínim, en llengua catalana. Finalment, després de la mort del general Franco, al novembre de 1975, l'*Avui* aparegué el dia de Sant Jordi de 1976, però Ramon Fuster ja estava molt malalt.

2.3.2. Un professorat representatiu a l'Escola CICF: les classes de dibuix de Rosa Gratacós

L'Escola de Jardineres Educadores va tenir cura de buscar un professorat expert i qualificat en cada una de les disciplines que s'impartien. Es volia una integració amb els ideals de l'escola i un coneixement profund dels continguts a impartir. Els professors de l'escola de Jardineres Educadores, els escollia la mateixa Maria Rosa Farré: "Ella volia els millors professionals", va explicar Rosa Ibáñez, ex alumne de l'escola en l'entrevista feta al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Barcelona) el 2011. Els triava segons la necessitat dels estudis i d'acord amb la preparació, competència i experiència de cadascú.

Els professors, llavors, tenien gran llibertat d'acció dins de la matèria que impartien, fet que contrastava amb el panorama de les Escoles Normals de l'Estat, on no hi havia llibertat d'ensenyança.

Entre el professorat hi havia metges, pedagogs, matemàtics, escriptors, psicòlegs, artistes o científics com Maria Rúbies (professora de matemàtiques), Antònia Colom (professora de manualitats), Carme Aymerich (professora d'expressió corporal), Joan Triadú (professor de literatura), Maria Eulàlia Ventalló (professora de literatura infantil i centres d'interès), Rosa Gratacós (professora de dibuix), Aurora Díaz Plaja (professora de literatura infantil), entre d'altres.

Es potenciava la pedagogia activa i el professorat tenia llibertat per ensenyar de la manera que creia millor. Es parlava dels racons quan a les escoles no havien existit mai, de Freinet i de Decroly, anaven a visitar diferents escoles per prendre-les com a model. Era una formació molt completa, s'hi ensenyava filosofia, pedagogia, psicologia, actualitat (comentaris de la premsa). S'hi ensenyava a tractar amb els pares, també. Totes les activitats representaven un avanç molt important en relació a la formació del professorat que tenia lloc a les diferents Escoles Normals estatals.

Es va demanar a Rosa Gratacós per fer el dibuix a les jardineres-educadores. Allà va conèixer professors que esdevindrien amistosats com Maria Rúbies, Ramon Fuster, Joan Triadú, Carme Aymerich, Eulàlia Ventalló, Antonia Colom entre d'altres i on també es van sorgir col·laboracions professional com l'edició del llibre "Fem matemàtiques" el 1980 en el qual es van unir les matemàtiques de Maria Rúbies i les il·lustracions de Rosa Gratacós.



Disseny, Rosa Gratacós de la col·lecció *Fem Matemàtiques*. Maria Rúbies. (1983)



Il·lustracions de Rosa Gratacós del llibre de Primària *Fem Matemàtiques V* (1983)

Roser Juanola, estudiant de Belles Arts en aquells moments, va ajudar durant un any a la Rosa Gratacós a les jardineres, i recorda també altres professors com Díaz Plaja, Quintana o Mayans. Els professors del curs 67-68 estan registrats en el llistat cedit per Rosa Ibáñez:

El director com hem comentat anteriorment va ser el professor Ramon Fuster. La secretària de l'escola Elisa Hombravella Aloy. Van ser professors de l'escola de Jardineres Educadores, M^a Eulàlia Amorós de Mallol, Carmen Aymerich Barbany, José M^a Mn Bosch Torrens, Enriqueta Capdevila Gras, Montserrat Cervera de Toro, Maria Antonia Colom de Nello, Ramón Folch Guillen, Antonia Font Bernadet, Maria Dolores Giralt de Vela, Rosa Gratacós de Rosell, M^a Queralt Gendrau Corretger, Eulalia Guerra de Maldonado, M^a Dolores Gramunt Moragas, Jacinto Mn. Matas Abril, Montserrat Orfila de Gol, Dra. Wilma Penzo Giacca, Paulina Pi de la Serra, M^a Asunción Raventós de Ozcariz, Dr. Juan Ripoll Borell, M^a Rosa Rovira de Biosca, Joan Triadú, M^a Eulàlia Ventalló.

Entre els professors volem destacar entre d'altres per la relació personal i professional amb Rosa Gratacós la professora Carme Aymerich i Barbany (Barcelona, 1915-2001) mestra i pedagoga catalana. Mestra especialitzada de l'ajuntament de Barcelona, des del 1958 va promoure, dins l'escoltisme català, les activitats d'expressió de tot tipus, i va organitzar molts cursets d'expressió per a mestres responsables de grups d'infants i joves. Treballava per transformar l'educació, entesa en un sentit ampli, desenvolupant la creativitat a través de l'expressió-comunicació, i impulsant nous mètodes basats en l'expressió i la motricitat. El 1974 va fundar l'Escola d'Expressió i Psicomotricitat. El 1991 va rebre

la Creu de Sant Jordi per la seva activitat adreçada a l'atenció i recuperació de nens amb dificultats d'aprenentatge i a la formació de mestres.

Rosa Gratacós recorda aquella època dient que es preparava les classes amb molt d'interès, i que li va caldre estudiar diferents autors tant de psicologia com de pedagogia. En aquell temps ja estaven traduïts els llibres de Célestin Freinet, Arno Stern i Herbert Read, que van ser reveladors. També va conèixer allà professors com Maria Rúbies, amb la qual va establir llaços d'amistat i de col·laboració professional des de l'ICE de l'Autònoma dirigit per Paco Noy. Amb ell i Maria Rúbies, entre d'altres, va fundar més tard l'Escola de Mestres de Sant Cugat, que donaria lloc posteriorment a la Facultat d'Educació de Bellaterra dins la UAB.

La professora de dibuix a la Institució Cultural del CIC(F) va ser Rosa Gratacós des de 1965 fins a 1973. Quan va començar a treballar-hi, feia nou anys que l'Escola de Jardineres Educadores s'havia fundat (1956). Per tant, els seus moments viscuts allà van ser en un moment de plenitud de l'Escola. Es vivia en un ambient d'entusiasme i satisfacció pel treball aconseguit.

Aquells anys, la professora de dibuix vivia a Barcelona i acabava de demanar l'excedència a l'Escola Normal de Girona. Havia complert 32 anys i estava a punt de néixer el seu tercer fill, en Jan. No podia compatibilitzar la seva vida familiar amb la seva plaça de funcionària a la formació de Mestres de Girona, per la qual cosa va optar per dedicar-se únicament a la formació de les jardineres educadores i va demanar-ne l'excedència.

No ens ha estat difícil trobar ex-alumnes de la professora Rosa Gratacós que volguessin comentar-nos les seves classes a l'Escola de Jardineres. Vam recollir els comentaris de dues d'elles, com l'Anna M. de Casacuberta, que ens va expressar moments viscuts a les seves classes: "Ens va ensenyar que no havíem de dibuixar a

la pissarra i que els nens copiessin, sinó que ells dibuixessin una objecte i que anessin fent”(entrevista a Anna de Casacuberta, 12 de juliol de 2010).

Com a anècdota, la Rosa Gratacós, ens va explicar que la van cridar per fer l'entrevista al CIC pocs mesos abans de donar a llum, quinze dies després de néixer el seu fill ja es va incorporar a les classes. L'ajudava, en aquells moments, la seva germana Maria, l'anava a buscar a ella juntament amb el nen recent nascut amb el sis-cents, el cotxe emblemàtic de les dones en aquells anys. Als matins, la Rosa podia preparar les classes mentre s'ocupava de la casa i dels altres dos fills, que aleshores tenien un i dos anys.

Com a professora ajudant, Roser Juanola ens explica el seu record de quan feia assistència a les classes de Rosa Gratacós: *“Recordo anar a les classes de dibuix de la Rosa i l'ajudava a fer els cartonets, admirava el treball que els feia fer a les noies, que consistia en preparar totes un material didàctic per fer servir a les escoles, perquè no existien en aquells moments. Eren jocs d'associació. Podien considerar-ne jocs de matemàtiques en què havien d'associar colors, formes, les proporcions, i era Rosa qui les proveïa de recursos per poder fer esquemes. Hi havia tot un llenguatge per dibuixar per infantil, arbres, animals. Aquests esquemes no eren en els contes infantils. Calia proporcionar unes imatges pensades pels nens que fossin atractives i que poguessin captar fàcilment. La meva amiga Rosa tenia un recull d'aquests esquemes, que no havien de copiar, però els donava unes pautes de fer uns dibuixos amb una línia simplificada, deixant els animals a la seva essència bàsica. No era una abstracció però sí una depuració, que no era essencial per al reconeixement de la forma. Les alumnes havien de resoldre aquells esquemes. Es procurava que tinguessin un bagatge personal per fer els esquemes, i amb cartrons folrats amb Ironia feien una mena de trencaclosques com els que ara trobem a les*

botigues i podem comprar. En aquest taller, eminentment pràctic, jo hi anava amb les alumnes perquè dibuixessin, i tinc el record que m'era molt plaent. Tot això feia que les classes de Rosa respiressin el laboratori previ que ella havia preparat a casa i havia contrastat amb els seus fills, assaig que consistia, des de demanar-los l'opinió fins a observar-los com ells s'implicaven en els jocs i quines reaccions tenien"(Roser Juanola, agost 2011).

En aquell moment Roser Juanola era estudiant de Belles Arts, i aquesta experiència li representava una finestra oberta cap una manera de fer que desconeixia perquè encara no es podia veure a les escoles. No recorda que tot allò li haguessin explicat als estudis de Magisteri.

Per Rosa Gratacós, aquelles classes al CIC eren importants perquè així no deixava de treballar. Tan sols eren dues hores a la setmana, però recorda que es preparava les classes amb molt d'interès.

El primer curs que va impartir es titulava *Técnicas de dibujo*. En el programa, cedit per Anna de Casacuberta (vegeu Annexos), es pot veure que es dividia en quatre punts:

1. Dibuix d'esquemes.
2. Aplicació dels esquemes als jocs educatius.
3. Teoria dels colors.
4. Exercicis realitzats en les tècniques pictòriques apropiades en el jardí d'infància.
5. Evolució del dibuix infantil.

En el programa s'inclouïa l'estudi de l'Evolució del Dibuix Infantil que la Rosa explicava amb diapositives fetes al parvulari de l'Escola Thau. El programa també incloïa el concepte de joc relacionat amb l'activitat intel·lectual i motriu de Decroly i Monchamp, fent referència al seu llibre "*L'Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*", que no es va traduir a Espanya fins als anys vuitanta. La Rosa hi tenia accés perquè coneixia la llengua francesa a causa de l'exili del seu pare a França, i també perquè, quan estudiava Belles Arts, havia anat un estiu a fer serigrafia a Lió, a la fàbrica dels seus cosins.

El joc, en aquest cas, responia al desenvolupament de la percepció sensorial, l'atenció i l'aptitud motriu. No responia a un joc pel joc, sinó que tenia finalitats educatives. A través dels jocs visuals, com la distinció de tons, es podia també examinar si el nen tenia alguna disfunció com daltonisme o cromatòpsia.

A les seves classes, Rosa Gratacós donava a les alumnes, per un costat, orientació teòrica sobre l'evolució del dibuix dels nens, seguint Lowenfeld, i per l'altre, exercicis que els servien directament en el seu dia a dia, com els materials o jocs didàctics basats en Decroly. Els proposava l'elaboració del seu propi material didàctic en un moment en el qual no existien les màquines de fotocopiar; tan sols hi havia el ciclostil, amb el qual aconseguien algun duplicat. Evidentment, no hi havia tampoc fotocopiadores en color. Aquesta constatació demostra el mèrit que tenia preparar materials propis.

Un dels exercicis, per exemple, era l'elaboració de cartrons de 15×15 cm aproximadament, amb dibuixos esquemàtics dirigits als infants que atendrien més endavant. En els cartrons s'hi representava una seqüència com de còmic en la qual un nen o una nena es vestia, es rentava la cara i es pentinava. L'objectiu del joc era que el nen pogués ser capaç d'ordenar la seqüència. Un altre dels materials

didàctics destacable és el de comptar, en forma de llibreta, i on es relacionen les imatges i els números. Era una època en què no hi havia tot el material que hi ha ara per als infants i, per tant, cada jardinera-educadora es fabricava els seus propis materials didàctics. També feien treballs manuals, com es pot veure als apunts d'Anna de Casacuberta, on trobem propostes de mòbils, caretes, papiroflèxia, gomets, etc.

Rosa Gratacós com molts altres educadors rellevants va ressaltar la importància del joc en el seu mestratge. El joc i l'aprenentatge estan justificats a nivell històric tal com ho trobem explicat per Michelet (1977), psicòleg clínic, on argumenta com el nen ha de tenir a l'abast objectes que li permetin experimentar, ja que per ell manipular és aprendre. Michelet es basa en grans educadors relacionats amb els jocs educatius com Itard, Séguin, Fröbel, Condecori, Decroly, etc. La seva pedagogia ressalta l'acció per sobre de la paraula.

La història de l'objecte educatiu està molt relacionada amb la història de l'educació a partir del segle XVIII. Montaigne pensava que les coses havien de precedir les paraules i Comenius, al 1520, ja reconeixia la importància dels sentits per aprendre. Va ser Rosseau el que va crear una nova pedagogia sobre l'aprenentatge a través de l'experimentació i qui va obrir el camí a l'era moderna de l'educació, situant els estudis com el mitjà i no com el fi de l'educació. El seu esperit va evolucionar a França de la mà d'Itard (considerat fundador de l'otorinolaringologia i investigador sobre el salvatge d'Aveyron) i Séguin (també metge, nascut a França el 1812), que al 1846 va inventar una taula amb diferents proporcions de la qual en sorgiria material didàctic.

Des de sempre hi ha hagut materials instructius que ajudaven i estimulaven l'aprenentatge de diferents matèries o doctrines. S'ha de distingir, llavors, el material

lúdic – del joc pel joc– del material educatiu – que suposa un aprenentatge. Es valora l'educació dels sentits com a fet que condueix al descobriment de les idees.

Itard, el 1774, va ser el primer que va experimentar amb materials instructius en el cas del salvatge d'Aveyron (el nen salvatge). Més tard, Séguin, a través de la investigació amb nens deficients mentals, va arribar a diferenciar el terme de *noció* del terme d'*idea*: “Los sentidos son los agentes inmediatos de las nociones, y la inteligencia es el agente inmediato de las ideas”(Michelet, 1977: 43). Però la diferència fonamental entre una noció i una idea rau en el fet que la primera aprecia les propietats físiques de les coses i, en canvi, la segona aprecia les seves relacions. Posa l'exemple de la noció de clau i de la idea de clau, relacionades amb el pany. Considera la noció com una operació passiva i la idea com una operació activa o de deducció. Per tant, primer en l'educació s'han d'estudiar les nocions i després el nen estableix relacions i pensa: *“La educación sensorial es una base necesaria, indispensable para la elaboración de las ideas; pero dicha elaboración únicamente será posible por la inducción, la deducción, la comparación, el uso”*(Michelet, 1977). Aquí, doncs, el material és utilitzat no tan sols per arribar a unes nocions sinó també per permetre el desenvolupament del pensament a través de la manipulació, per la utilització lliure i individual.

El material de Maria Montessori és un material adaptat del material de Séguin. Segons Séguin, amb la imitació s'inicia la incitació a la imaginació, que entén com la facultat més elevada de la intel·ligència. Per Séguin, el tacte és el primer sentit que ha de practicar el nen (idea molt important per connectar amb la Rosa); llavors el segueixen el gust, l'olfacte, l'oïda i la vista (sentit qualificat com a actiu).

Maria Montessori va néixer el 1870 a Chiaravalle (Itàlia). Va ser la primera dona que va obtenir el doctorat en Medicina a Itàlia. Va treballar amb nens deficients mentals a

Roma i va conèixer el mètode de Séguin. A través de les guarderies, que va anomenar *cases de nens*, va començar a treballar amb nens amb capacitats normals. El fracàs del seu mestre Pizzoli va portar Montessori a elaborar els preceptes de llibertat del nen, de buscar el seu interès i el desenvolupament de les seves facultats dinàmiques. Maria Montessori va fundar el Centre d'Estudis Pedagògics de la Universitat de Perusa i va impartir cursos sobre el seu mètode. També en va fer difusió a través de la UNESCO. Durant quaranta anys va viatjar per Europa, i a Espanya va fundar l'església dels petits, basada en la *casa dels nens*. La dictadura de Mussolini va fer tancar les seves escoles, i ella va viatjar a la Xina i l'Índia. Quan va tornar a Europa es va establir a Holanda, on va morir el 1952. A Catalunya va tenir molt ressò i es van fundar diverses escoles Montessori, seguint els seus mètodes: era un dels referents de l'escola nova o activa. Va influenciar Alexandre Galí, l'escola de mestres Rosa Sensat, els programes de Jardineres del CIC, etc.

Séguin va tractar l'educació sensorial a partir del tacte per acostar-se a la noció de temperatura, per exemple, o per diferenciar objectes. Montessori va afegir-hi una caixa de teixits variats: vellut, ras, cotó, llana, fil, per aprendre'n els noms i les qualitats. Per Montessori, l'exercici dels sentits era un auto exercici per perfeccionar les conductes psicosensores, i un punt de partida per passar de les sensacions a les idees. Montessori feia notar que el nen preferia sovint reconèixer per mitjà del tacte. Va inventar lletres retallant-les en paper de vidre, de manera que els nens aprenguessin l'escriptura sense saber escriure, tan sols resseguint amb el dit i a través del tacte. També va donar importància a l'estudi de la naturalesa, com Rousseau, i al cultiu de plantes i la cria d'animals. Montessori descartava el dibuix lliure, però no el dibuix d'observació.

Ovide Decroly va néixer a Ronse (Bèlgica) el 1871. De jove va estudiar ciències naturals, jardineria i treballs manuals sota la direcció del seu pare. Va estudiar Medicina i després es va dedicar a investigar les malalties nervioses, a Alemanya i França. El 1901 va crear a Brussel·les un institut laic d'ensenyança especial per a "retardats i anormals", amb els quals vivien ell i la seva dona, que l'ajudava en la seva tasca. Promovia una pedagogia activa (va inventar un famós mètode de lectura ideo-visual anomenat *global*). Va adaptar el seu mètode a nens normals i el 1907 va crear l'Escola per a la vida a Brussel·les, que dirigien les senyorettes Degand i Mauchamp. El mètode es va estendre entre els mestres belgues i el 1920 el govern s'hi va interessar. Li van donar un subsidi i ell va difondre el mètode i va crear una altra escola. No obstant això, la gent criticava l'escola perquè, segons ells, els nens en sortien sense saber ni escriure, ni llegir, ni calcular. Però l'escola va obtenir el reconeixement oficial. Decroly va fer classes a la Universitat de Brussel·les. Va investigar i es va preocupar dels orfes. El 1907 va aplicar la pel·lícula per a l'observació dels pàrvuls. Va investigar sobre l'evolució del dibuix i feia servir testos per mesurar la intel·ligència. L'aportació més important de Decroly a la psicopedagogia del nen va ser el descobriment de la funció de *globalització* (aplicació pràctica de la psicologia de la Gestalt).

Decroly va estudiar el fenomen del joc i considerava que les escoles havien de ser més laboratoris que auditoris. Utilitzava els treballs manuals per a l'adquisició de coneixements i així justificava el material educatiu: *"Igualment que el conjunt de la seva obra, els jocs educatius de Decroly són una obra d'equip. Són el fruit d'una experiència de més de trenta anys amb nens irregulars de categories diverses i amb anormals; concebuts amb esperit psicològic, fonamentats en les nocions adquirides*

sobre el paper de l'instint lúdic en el desenvolupament del nen, han rebut el vistiplau de la pràctica” (Michelet, 1977: 138).

Decroly va observar que els nens s'interessaven més per les formes vives naturals que no pas per les més abstractes. Per ell, un joc educatiu era una possibilitat per socialitzar-se. A les classes es potenciaven els treballs en grup.

Montessori es basava en educar els sentits i, en canvi, Decroly concebia els sentits com un instrument per a la intel·ligència: *“Els jocs d'exercici dels sentits en sí mateixos estan inspirats en el globalisme. L'obra de Decroly, que es considera com la més gran i completa entre les dels educadors contemporanis fundadors de la nova educació, introdueix en l'ensenyança un innovador intent de participació del nen i traça les grans línies d'un material adaptat a les condicions d'aquest aprenentatge actiu”*(Michelet, 1977: 170).

Friedrich Fröbel va néixer a Oberweissbach, un poble d'Alemanya, el 1782 i era fill d'un pastor de la parròquia, però es va quedar orfe de molt petit. Va tenir una infantesa poc acurada, independent dins d'una família austera. Als deu anys va marxar de casa seva i es va traslladar a casa del seu oncle. Als quinze anys va entrar d'aprenent a la casa d'un guardabosc. Es va aficionar a la botànica i a la geometria, i més tard va ingressar, amb un dels germans, a la Universitat de Jena. Va treballar en diferents ocupacions fins que va descobrir la vocació d'arquitecte. Va contactar amb el pedagog Gruner, que utilitzava el sistema Pestalozzi. Va treballar com a instructor i va escriure al seu germà que havia nascut per a allò. El 1812 va estudiar a Berlín. Fröbel va convertir la pilota en el primer do i la primera joguina de la infantesa: Allò esfèric representava la manifestació de la diversitat en la unitat i la unitat en la diversitat. Interpretava *Ball* com *Bild for All* (imatge de tot). El 1840 va obrir una escola a Blankenburg que va anomenar *viver de nens*, i després va fundar

el *Kindergarten* (*jardí de nens*). Fröbel va morir el 1852 a Marienthal, envoltat de la veneració dels seus deixebles i alumnes, però sota l'hostilitat del govern.

“Havia entrat una gran idea a l'educació gràcies a Fröbel: el pensament es desenvolupa ràpidament per sí mateix quan comproba les relacions entre les coses i descobrir pels nostres medis d'acció i les criatures”(Michelet, 1977: 182).

Molts d'aquests autors eren metges o havien treballat amb persones discapacitades, amb el nen salvatge (Itard), amb deficients mentals (Séguin), i havien intentat arribar al seu llenguatge, a entendre'ls i a ajudar-los a expressar-se a través dels jocs didàctics i a través dels sentits. Intentaven ensenyar-los a través de l'experiència amb els objectes i arribar a les nocions i posteriorment a les idees. Ells van descobrir la importància de la percepció tàctil, de l'experiència i dels sentits en l'aprenentatge. A través d'ells s'arribava a les idees. Van descobrir que el retard era provocat per una aturada en el procés d'aprenentatge. Alguns d'ells, com Montessori, van aplicar els seus aprenentatges i els resultats de les seves investigacions als altres infants, i han esdevingut referents educatius rellevants en la nostra societat.

Rosa Gratacós va descobrir al CIC moltes d'aquestes influències europees i, a través de Decroly, Lowenfeld, Arno Stern i Herbert Read, va incloure en el seu programa la creació de materials o jocs educatius propis fets a partir de cartrons amb els quals els nens podien jugar i establir relacions d'ordre o aprendre a comptar tot relacionant imatges i números. És important recordar que en aquells moments no hi havia tantes opcions com ara a nivell de material didàctic. No hi havia fotocopiadores ni tantes joguines a l'abast dels nens. Així doncs, com ja s'ha explicat abans, les jardineres educadores aprenien a dibuixar amb esquemes i a fer-se el seu material. Per la Rosa Gratacós és molt important remarcar i destacar, després de tots els seus

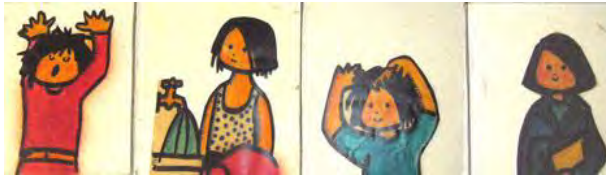
anys d'experiència, que el que val per les persones amb discapacitats val per tots els altres nens.

Durant aquells anys va combinar dues hores setmanals de classe al CIC i el taller de plàstica de l'Escola Tagore (1966-69) de Bellaterra. Aquesta era una escola molt innovadora que ocupava una torre amb jardí entre les cases del centre de Bellaterra. Era una escola petita però amb una gran vitalitat, resultava molt familiar i per una experta en educació artística com ho era Rosa Gratacós, no va costar-li aconseguir disposar de l'espai de l'antic garatge per poder-hi instal·lar un taller, on els alumnes podien pintar a les parets disposant de grans dimensions i treballant en equip. De mica en mica, la professora d'art, va poder disposar de més temps i va començar a treballar a l'Escola de Mestres de Barcelona, també a raó de dues hores setmanals. Aquest seria el principi d'una dedicació que esdevindria, de manera progressiva, la seva professió a la formació de mestres, que passaria a ser una diplomatura, un títol universitari amb tots els requisits que això comportaria.

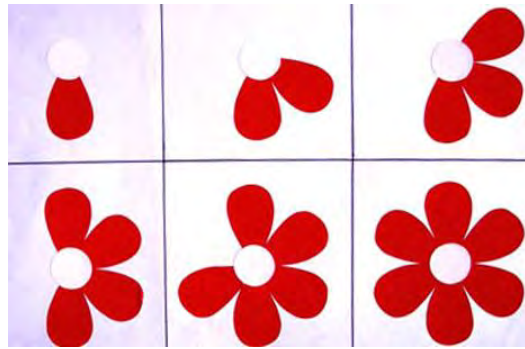
Rosa Gratacós va deixar les Jardineres-educadores el 1972 per incorporar-se a la Universitat Autònoma, a l'*Escuela Universitaria de Formación del Profesorado*. Era una escola experimental en una zona industrial que es feia molt necessària, ja que l'àrea barcelonina només disposava d'una escola de mestres i estava saturada d'alumnes. Les Escoles de Magisteri van passar, amb la llei Villar Palasí de 1970, a ser *Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado*, cosa que no es va fer efectiva fins al 1973. "Unes quantes persones de diferents formacions i preocupades per la cultura, entre elles Paco Noy (gran polític i director de l'ICE i de La Vanguardia), Octavi Fullat (filòsof i educador), Josep M. Masjuan (professor de sociologia), Rosa Carrió (professora de biologia), Gentil Puig (professor de llengua) i

Maria Rúbies (professora de matemàtiques), es van trobar a casa la professora banyolina Rosa Gratacós i van decidir fundar l'autònoma”(Varela, 2005: 134).

Amb la LGE (Llei General d'Educació) de 1970 es va aconseguir una fita que des de feia molt temps s'estava reclamant, i és que la formació preescolar es regulés i esdevingués uns estudis oficials. Amb la Llei General d'Educació o Llei Villar Palasí, el Magisteri passava a donar la titulació de dues especialitats: Infantil i Primària. La LGE va significar el reconeixement de l'Educació Preescolar, que fins aleshores havia estat en mans de Benestar Social o Sanitat. Va possibilitar que es creessin aules de 4 i 5 anys als col·legis d'Educació General Bàsica. La LGE es referia a un professional de l'educació infantil més que a la formació que tindrien aquests professionals. Fins a 1970 existia una formació única i elemental de Magisteri Nacional Primari de tres anys de durada, després del Batxillerat Elemental, és a dir, de 14 a 17 anys, que equivalia a un Batxillerat Superior. Amb la LGE, el cicle de 2 a 3 anys tenia caràcter assistencial, i es dirigia a aquelles famílies que tenien necessitat d'aquest servei, per motius laborals o perquè s'ho podien permetre econòmicament. Tot plegat va provocar el tancament dels cursos de jardineres educadores el 1973 perquè ja no tenien sentit. El director de l'Escola de jardineres, el professor Triadú, va anar a Madrid a demanar que els donessin la titulació nova, però no ho va aconseguir.



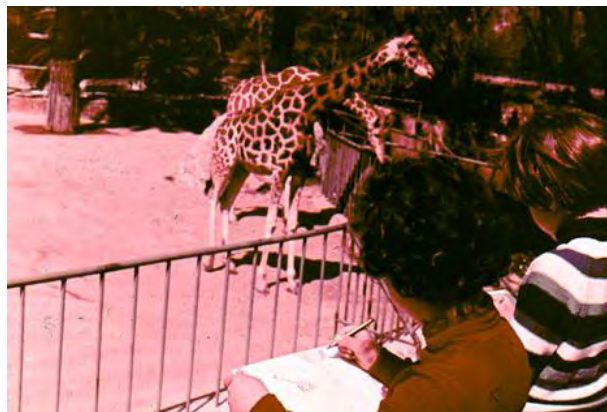
Material Didàctic elaborat per les Jardineres-Educadores. Imatges d'un infant que s'havien d'ordenar reproduint una seqüència lògica d'accions



Material Didàctic *Flor* el-laborat a les classes de Rosa Gratacós (CIC)



Material Didàctic "*Comptem*" el-laborat per les Jardineres educadores a les classes de Rosa Gratacós



Imatge d'una sortida dels alumnes de l'Escola Tagore (Bellaterra)

2.4. De l'Escola de Mestres de Sant Cugat a l'Escola Normal de la Universitat Autònoma de Barcelona

Els mestres a mitjans de segle XX a l'estat espanyol es formaven a les Escoles Normals de Magisteri ubicades en cada una de les antigues províncies espanyoles. Considerades aquestes per e molt educadors com a un reducte de tradició religiosa i conservadora, varen començar sortir veus que demanaven un gir més progressista per trencar amb una tradició que no permetia fer algunes coses imprescindibles. Les inquietuds de canvi però que tenien alguns educadors, quedaven somortes a causa de l'ambient repressor de la dictadura. No va ser fins als anys setanta, amb la creació de l'Escola de Mestres Sant Cugat, vinculada a la Universitat Autònoma de Barcelona i nodrida en bona part per professors que havien creat diferents escoles progressistes, que finalment es va poder portar a terme la carrera del professorat i es va recuperar un d'estudis que inspirat en el Pla Professional del temps de la República.

Però l'Escola de Mestres de Sant Cugat era una excepció que convivia amb un conservadorisme que va propiciar la Llei General d'Educació de 1970 la qual que va establir l'ensenyament obligatori fins als 14 anys a l'EGB. Aquest sistema educatiu va ser més tard derogat i substituït progressivament per la LOGSE (Llei Orgànica General del Sistema Educatiu) Amb la LOGSE es va produir un canvi fonamental:

s'assumia com a educativa l'etapa de 0 a 6 anys, i així va passar de ser una etapa més assistencial o maternal a tenir un caràcter més educatiu. Aquesta fase no era obligatòria i es dividia en dos cicles: de 0 a 3 anys i de 3 a 6 anys. Es va elaborar un nou currículum per a aquesta educació infantil, que formulava objectius per treballar en forma de capacitats i que agrupava els continguts en conceptes, procediments i actituds.

Tal com explica María Teresa Enciso (2000), Catalunya va ser una de les pioneres en aquest camp gràcies a les influències de l'educació maternal provinent de França, amb Freinet i Montessori.

“Quan era directora col·legiada de l'Escola de Mestres de Sant Cugat es defensava que hi havia d'haver Preescolar dins de Magisteri i que també volíem que les manualitats i el dibuix, per llei, es convertissin en Expressió Plàstica; la resposta oficial va ser que els mestres sortien amb el títol d'Infantil i Primària. Es demanava des de Sant Cugat que les manualitats s'incloguessin i s'estructuressin a l'Expressió Plàstica”. (Rosa Gratacós, agost de 2011)

Els mestres que formaven part de l'Escola de Mestres (1970-1971) van ser Pilar Benejam, Carmen Pleyán, María Cateura, Pere Darder, Rosa Carrió, Josep Masjoan⁷.

Amb la Llei General d'Educació de 1970, les Escoles Normals van passar a formar part de la universitat com a Escoles Universitàries de Professorat d'EGB, i el títol de mestre va esdevenir diplomatura universitària de tres anys de durada després del Batxillerat Superior. No obstant, la conseqüència justa va ser que es va donar forma a la demanda d'una especialitat de Formació Inicial de Preescolar que no es plasmarà fins l'any 1977, sis anys després de l'implantació de les Especialitats de

⁷ Fulletó.1973 -1983. Deu any de formació de mestres

Formació del Professorat d'EGB: especialitats de Cicle Superior de Ciències, Ciències Humanes i Filologia. La reforma no es va portar a terme fins al 1977. *Una iniciativa important serà l'opció del Pla de Postgrau d'especialistes d'Educació Infantil que recull en el Capítol II d'aquesta obra que es desenvoluparà entre 1988 i anys posteriors i que es configura amb la pretensió d'homogenitzar oportunament la formació de les ensenyances de Preescolar*"(Albertín, 2005: 11).

El professorat d'EGB format en les especialitats de Cicle Superior d'EGB i els antics mestres de formació no universitària (Magisteri Nacional Primari) accedien al cos de "magisteri" per via d'"oposició lliure" de Maternals i de Pàrvuls, que capacitava per a l'exercici professional de les ensenyances de Preescolar a les escoles estatals. Enfront d'això, l'accés a la docència a les escoles privades era més aleatori: contracte lliure. Els mestres partien d'una formació poc ajustada per a l'etapa preescolar ja que era similar a la de la resta dels mestres responsables de la docència escolar fins als 14 anys. La formació dels professionals de Preescolar s'ajustaven a uns continguts científics i pedagògics típics d'unes ensenyances elementals, bàsiques i disciplinàries, no tant a uns continguts requerits i requeribles per a una autèntica educació de la infància, com està demostrant l'avenç de la investigació en l'àmbit de l'estimulació i el desenvolupament infantils.

La Universitat Autònoma de Barcelona es va crear el 6 de juny de 1968. Això va passar poc després que Charles de Gaulle dissolgués l'Assemblea Nacional a França i convoqués eleccions, arran dels fets coneguts com a Maig del 68. Tot va començar amb diverses vagues d'estudiants en nombroses universitats de París, les quals van ser precedides per enfrontaments amb la policia i la mateixa universitat. L'administració de Charles de Gaulle va intentar aturar les vagues mitjançant la força armada, però allò va encendre encara més els estudiants, que van enfrontar-se a la

policia al Barri Llatí. Molts dels manifestants van assumir causes d'esquerres, com el comunisme, el rebuig a la Guerra del Vietnam, l'anarquisme o el situacionisme. Molts van veure els fets com una oportunitat de canviar la vella societat en molts aspectes socials, com els mètodes educatius i la llibertat sexual. No obstant això, a l'Estat espanyol el franquisme va mitigar les protestes, ja que les vagues estaven prohibides. Malgrat tot, hi va haver alguns aldarulls a Barcelona.

Hi havia, en el món de l'ensenyament, una divisió politicoideològica que feia que el PSUC i el PSC Congrés de Joan Reventós donessin suport a la declaració *Per una Nova Escola Pública Catalana*, mentre que CDC, UDC i el PSC Reagrupament de Josep Pallach donaven suport al Consell Català d'Ensenyament. Josep Pallach va morir sobtadament el dia 11 de gener de 1977, abans de les eleccions generals del juny.

Les eleccions del 20 de febrer de 1977 per renovar la meitat de la junta de govern del nostre Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya la divisió en forma de dues candidatures. Una de les candidatures estava encapçalada per Borja de Riquer, professor d'història contemporània de la UAB, com a candidat a degà, i era afí a la meitat de la junta que havia de continuar, amb la Vicedegana Eulàlia Vintró. Formaven part de la candidatura de Riquer: Joan Roig, catedràtic d'història de l'Institut Menéndez i Pelayo i autor de manuals prestigiosos; Pilar Benejam, professora de geografia de la UAB i col·laboradora de l'Associació de Mestres Rosa Sensat; Elisabeth Laplana, professora de física i química de l'Institut Balmes de Barcelona i esposa d'Isidre Molas, vicepresident del PSC-PSOE i futur diputat al Parlament de Catalunya; i, com a vocals, Josep Maria Rotger i Montserrat Sánchez. La candidatura d'oposició estava encapçalada per Helena Ferrer, professora de matemàtiques de l'Institut Maragall i futura diputada per CiU del primer

Parlament de Catalunya el 1980. Formaven part d'aquesta candidatura: Joan Carreras, directiu d'Enciclopèdia Catalana i futur candidat a senador per UDC; Octavi Fullat, professor de filosofia de l'educació de la UAB i més tard segon president del Consell Escolar de Catalunya; Josep Maria Nogués, professor de mineralogia de la UB; i Enric Bargalló.

A Catalunya, a partir de les primeres eleccions generals democràtiques del 15 de juny de 1977 i del restabliment de la Generalitat a l'octubre del mateix any, el debat polític i sindical va tenir nous canals garantits d'expressió i mitjans de realització fora del Col·legi de doctors i llicenciats, de manera que ja no calia utilitzar-lo com una illa alliberada. Com a conseqüència del canvi de marc, la tensió interna es va reduir i l'evolució posterior del Col·legi ha anat en la direcció de mantenir la seva participació en el diàleg sobre els grans temes d'educació i cultura, fent sentir la seva veu, però sense esdevenir un instrument o una plataforma de la lluita politicoideològica, mentre que ha preservat i reforçat, al mateix temps, la seva autonomia com a entitat professional al servei dels col·legiats.

El 1984 es va publicar a través del BOE el Reial Decret 1888/184 de 26 de setembre, que regulava els concursos per a les places de Cossos Docents Universitaris. A més, es donava la definició de quines eren les àrees de coneixement, quines es creaven i quines es revisarien periòdicament. En aquest decret es va crear l'àrea de *Didàctica de l'expressió musical, plàstica i corporal*. Com en tot, això va comportar una sèrie d'avantatges i una sèrie d'inconvenients, tal com esmenta Mercadal: "*els avantatges vindrien donats pel fet de formar part d'un equip pluridisciplinar on es pot treballar i investigar en grup, i el desavantatge, potser més gran, és el fet de funcionar com una sola àrea: a vegades el professorat de didàctica*

de l'expressió plàstica ha d'assistir a tribunals que pertanyen a la didàctica de l'expressió musical i a l'inrevés"(Mercadal, 2000: 579).

L'Escola de Mestres de Girona, va ser una de les primeres a promoure aquesta àrea (Mercadal, 2000: 580) ja que suposava un reconeixement d'igualtat de categoria del professorat que abans no existia. Per exemple, els contractes de les escoles de formació del professorat estaven marcats per categories acadèmiques que anaven des de catedràtic fins a professor especial, per als treballs manuals de dibuix, i que eren heretades de l'etapa franquista. La creació de l'àrea com un camp d'estudi acadèmic va permetre homologar titulacions i iniciar una etapa de creació i consolidació de les didàctiques específiques i, especialment, de la Didàctica de les Arts Plàstiques.

El setembre de 1992 es va fer una revisió des de la Secretaria del Consell General Espanyol: es va suprimir l'àrea de *Didàctica de l'expressió musical, plàstica i corporal* i es van crear les àrees de *Didàctica de l'expressió musical*, *Didàctica de l'expressió plàstica* i *Didàctica de l'expressió corporal*. Sembla ser, però, que aquesta distinció encara no va resoldre diferències entre el professorat sobre la denominació i els continguts diversos (Mercadal, 2000: 580). En el departament de la Rosa Gratacós hi treballaven també Montserrat Oliver (que havia estudiat a la Massana i a Elisava i va ser una de les fundadores de les escoles d'estiu), Missun Forrellad, Teresa Jiménez i Salvador Rosell.

Podem llegir en l'opuscle editat en motiu dels 10 anys de creació de l'Escola de Mestres de Sant Cugat que un dels objectius de la seva creació era: "*Per tal de donar una sortida a aquesta situació, l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, i molt especialment el seu director, Francesc Noy, iniciaren*

un procés que havia de conduir a la creació d'una nova Escola Normal per a Catalunya”(Opuscle de l'Escola Universitària de Mestres “Sant Cugat”, 1983; 7)

La saturació de l'escola de mestres de Barcelona juntament amb les necessitats d'innovar la formació d'aquests professionals i democratitzar-la, va proporcionar les expectatives de creació d'un nou centre de formació que arranqués amb uns propòsits diferents dels existents que s'ubicaria a Sant Cugat. Totes les propostes per la creació de l'Escola Universitària de Mestres de “Sant Cugat” van ser recolzades per el rector de la Universitat Autònoma, el Dr. Vicent Villar Palasí. El primer projecte va donar com a fruit una unitat docent que va dependre de Girona.



Rosa Gratacós, Directora i Coro Cabrera, Secretària (UAB)

Al mes de juny de 1970 ja s'havia proposat un equip de professors per començar les classes l'any 1971. No obstant, la docència no es va poder començar fins el curs 1972-73 amb l'autorització de Girona. El decret del 12 de juliol de 1973 suposà l'inici

de la nova Escola Universitària, sense dotació, ubicada provisionalment a Sant Cugat del Vallès. La professora Maria Rúbies va ser nomenada directora de l'Escola i Josep Pallach, director adjunt.

El juliol de 1973 es va produir el cessament fulminant, per part del govern de Franco, del Dr. Vicent Villar i Palasí com a rector de la UAB. Aquesta notícia va sorprendre-la comunitat universitària, que veia en el Dr. Villar la referència de la universitat que s'estava creant.

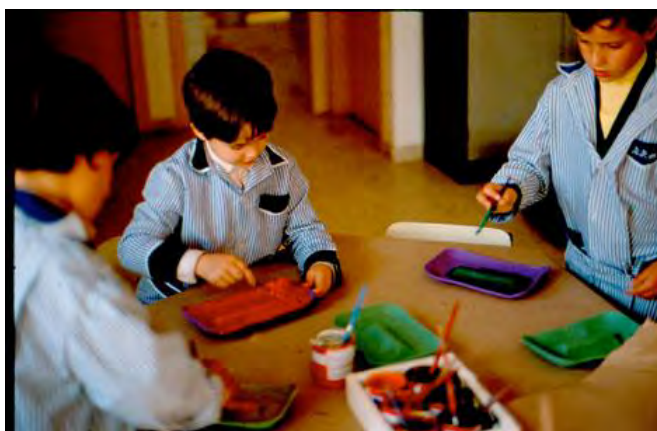
La nova Escola de Mestres pretenia enllaçar amb el passat, és a dir el model que havia aportat la Normal de la Generalitat de 1931. L'Escola naixia sense els condicionants i el llast històric de les altres Escoles Normals. En aquell moment va representar una innovació pel plantejament que va fer centrat en quatre eixos: *“aconseguir una organització democràtica de la gestió, arrelar els seus ensenyaments i la institució en la societat catalana, assegurar un nivell plenament universitari i vincular-se estretament al món escolar, per tal d'afermar el lligam entre la teoria i la pràctica”*(Escola Universitària de Mestres “Sant Cugat”, 1983; 9).

En els primers anys l'organització i gestió democràtica era lleugera però a mesura que va anar creixent es va constituir el 1975 un estatut intern format per un òrgan de govern: el Claustre, l'equip de direcció i els departaments encarregats de les línies docents. L'estatut Intern definitiu es va elaborar el mes de març de 1981 a partir del qual l'Escola de mestres estarà formada per Seccions, Departaments i l'Escola annexa. Els Departaments de Psico-socio-pedagogia, Filològiques i d'Expressió Plàstica, Musical i Dinàmica per les seves característiques interseccionals, es van constituir en Departaments independents.

La formulació de la nova llei va conferir a les Escoles Normals la categoria d'Escoles Universitàries. (1970) Aquest fet va exigir a l'equip de professors actualitzar els seus currículums i revisar el contingut dels programes, a més de la formació nova en el camp de la recerca de les seves matèries.

Quant a la formació dels mestres l'Escola es volia aconseguir un equilibri entre teoria i pràctica i molt vinculada amb la societat. Fruit d'aquesta preocupació es va crear l'Escola Annexa al mateix campus universitari el curs 1978-1979. Va començar amb dues aules de primer i segon nivell dependents del centre experimental Ribot i Serra de l'ICE (Sabadell). Al cap de sis anys es va traslladar a l'edifici propi situat a Cerdanyola com a escola pública impartint des de preescolar fins a cicle superior d'EGB. La professora Gratacós va treballar en tots aquests centres i ella ens recorda que l'experiència a l'escola Ribot i Serra va ser una experiència dura pel tipus d'alumnat que va tenir. A l'Escola Annexa hi van començar a anar els fills dels mateixos professors.

L'Escola Annexa va permetre fer recerca als professors de l'Escola de Mestres, que com Rosa Gratacós, també eren professors de la Normal, i en el seu cas, donant expressió plàstica, nom que l'educació artística va adoptar en aquells moments.



Escola experimental Ribot i Serra de la UAB. Classe de Rosa Gratacós

Pel que fa al sistema de selecció de professors, l'administració seguia imposant el sistema d'oposicions i concursos de trasllats però la realitat va fer que la majoria dels professors que varen entrar en poc temps, no tingués aquestes condicions. El fort creixement que va tenir en pocs anys va fer que es contractessin molts professors amb unes condicions salarials mínimes, ja que no tenien la formació regulada. Tot i la sensibilitat que hi va tenir l'equip de govern, aquest fet va derivar en l'oposició al sistema de concursos de trasllat, sobretot l'any 1976 quan les places de càtedra a concurs van ser retirades. Rosa Gratacós va deixar l'Escola juntament amb Maria Rúbies anant totes dues a l'Escola Norma de Lleida al 1975.

A partir de 1975, es va iniciar també el contacte amb la resta de Normals, tant de Catalunya com de l'Estat i es va crear una coordinadora de professors no numeraris que vetllava per les millores de les condicions de treball del professorat i també va servir com a plataforma de discussió per la transformació dels plans d'estudis de les Normals, i va desembocar en jornades de treball a les Escoles d'Estiu o en les mateixes Normals (Sant Cugat 1975, Oviedo 1977, Barcelona-Sants 1978).

L'11 de febrer de 1975, l'Assemblea de Professors va aprovar una declaració basada en un avantprojecte redactat per una comissió que havia estat designada per la mateixa Assemblea. Aquest anomenat Manifest de Bellaterra, juntament amb la *"Declaració de principis i objectius per una Universitat Autònoma amb un govern democràtic"*, aprovada el març de 1976, van tenir una importància extraordinària en l'impuls de la renovació universitària durant la transició de la dictadura a la democràcia.

Des de la seva fundació, l'Escola de Mestres de Sant Cugat va decidir posar en marxa l'especialitat de Preescolar, que només es feia a Girona. L'administració no ho va autoritzar fins al 1977 amb caràcter experimental i serà al mes de març de 1981

que arribarà el reconeixement oficial. La primera tramesa de títols en Preescolar es va fer el curs 1982-1983. El 1984 a través del BOE es va publicar el RD 1888/184 de 26 de setembre que regulava els concursos per les places de Cossos Docents Universitaris. A més es dona la definició de què són les àrees de coneixement i quines són les que es creen i sobre les quals es faran revisions periòdiques. En aquest decret es crea l'àrea de Didàctica de l'expressió musical i plàstica i corporal. Com tot hi ha avantatges i inconvenients i tal com s'esmenta *“les avantatges vindrien donades pel fet de formar part d'un equip pluridisciplinari on es pot treballar i investigar en grup i el desavantatge, potser més gran, és el fet de funcionar com una sola àrea, a vegades el professorat de didàctica de l'expressió plàstica ha d'assistir a tribunals que pertànyer a la didàctica de l'expressió musical i a l'inrevés”*. (Mercadal 2000;580)

L'Escola de Mestres de Girona va ser una de les primeres a promoure aquesta àrea ja que suposava un reconeixement d'igualtat de categoria del professorat que abans no existia. Per exemple els contractes de les escoles de formació del professorat venien marcats per categories acadèmiques que anaven des de catedràtic fins a professor especial el qual discriminava els treballs manuals de dibuix, fruit de l'etapa franquista. La creació de l'àrea com un camp d'estudi acadèmic va permetre homologar titulacions i iniciar una etapa de creació i consolidació de les didàctiques específiques i especialment la Didàctica de les Arts Plàstiques.

Posteriorment el setembre del 1992 va fer-se una revisió des de la Secretaria del Consell General espanyol i es va suprimir l'àrea de Didàctica de l'expressió musical, plàstica i corporal i es van crear la Didàctica de l'expressió musical, la Didàctica de l'expressió plàstica i la Didàctica de l'expressió corporal. Sembla ser però que

aquesta definició encara no va resoldre diferències entre el professorat sobre la denominació i els continguts d'aquesta àrea.

Cal dir que l'educació artística a l'educació infantil va aconseguir un gran prestigi i la Facultat d'Educació de Bellaterra en general va gaudir d'una excel·lència pel que fa a quasi totes les didàctiques considerant-la com el focus on es generava l'esperit de la creació d'aquestes disciplines per altre banda molt noves coma a àrees universitàries. El canvi en certa manera i el pas a facultat havia de portar a dividir els esforços de la docència cap a la recerca fet que va fer que es ressentissin una mica determinats projectes més encarats a fomentar el dia a dia de les escoles igualment que els publicacions del professorat es van anar dirigint cap a revistes que no eren tant de divulgació per assolir fites de revistes de recerca.

2.4.1. La consolidació cap a la Facultat d'Educació: Una lluita per l'especialitat d'educació artística

Bona part de la tasca de Rosa Gratacós en la seva permanència a la Universitat de Bellaterra, cal centra-la en la lluita per aconseguir l'especialitat d'Educació Artística. Molts educadors hi varen veure una sortida digna per una formació que restava mancada de dedicació dins la formació dels mestres. Però els enemics eren molts i la divisió interna també era important, faltava cohesió, institucions i corporacions per defensar-ho i el fet és que no es va aconseguir. Mentre l'especialitat d'educació musical- formació que sempre quedava menys proveïda que la d'educació visual- es va veure fomentada i reconeguda, l'especialitat d'educació visual, sigui perquè existia ja un departament d'educació a la Facultat de Belles Arts, o perquè els col·lectius de les altres disciplines varen tenir l'oportunitat e negociar millor, la nostra comunitat de professors d'arts visual, va haver d'assumir una derrota que va ser molt frustrant i va portar dures conseqüències. A resultes d'aquests plans d'estudis es va tenir de contractar molt professorat nou de les noves especialitats i aquests contractes varen anar en detriment de les disciplines que no tenien especialitat com el nostre cas. Tot plegat va dibuixar uns anys en que en lloc d'anar endavant, es va

anar enrere en quasi tots els sentits. Va ser un pla d'estudis que immediatament es va veure que no tenia sentit però una part del mal ja estava fet.

Es veritat que es sentien moltes veus que no veien clars aquells plans de formació perquè sortien del mestre generalista. Sempre s'havia buscat un primer cicle de mestre generalista i arrel de molts debats s'havia consensuat per l'anomenada comissió 15, una formació que s'iniciava en generalista i es tancava en especialista i venia ser quelcom semblant el actual pla de formació de mestres. Aquests parteix d'una formació generalista i conflueix cap una d'especialista a manera de menció entre la que s'hi considera la menció artística. Ara la Rosa pot estar contenta perquè el seu esforç no va ser en va i, de manera molt més coherent, en les especialitzacions dels mestres poden gaudir de la menció en Educació Artística. Hem reciclat un pla fracassat i esperem que es noti la tasca d'aquestes generacions formades com a tals.

Amb tot es digne de ser mencionat que, per negociar l'especialitat no es varen escatimar anades a Madrid, trameses de dossiers justificatius i reivindicacions de tot tipus per aconseguir l'esmentada especialitat. La Rosa Gratacós en tot moment representava el pal de paller d'aquesta causa i el seu despatx rebia trucades de totes les latituds demanant el com i el què de la nova situació. Cal agrair-li la energia que va esmerçar en el tema i per tots sempre es recordarà com a la persona incansable que va lluitar i patir per aconseguir uns mestres millor formats en l'educació artística. Després del fort desengany per no aconseguir la nostra especialitat, la seva intel·ligència i intuïció la va fer derivar cap a altres causes encara més necessàries com la de l'educació artística del cecs.

Amb la Llei Orgànica 11/1983, de 25 d'agost, de Reforma Universitària (LRU) es va iniciar un procés per la reforma de la Universitat i de l'Ensenyança Superior en el

nostre país. Es van desenvolupar aspectes significatius com eren el règim estatutari de les Universitats, l'organització departamental d'aquestes o el règim del professorat, quedava per fer un dels aspectes més transcendents de la reforma universitària: el de l'ordenació acadèmica de les ensenyaments.

D'aquests aspectes pendents se'n va ocupar el R.D 1497/1987 de 27 de novembre que estableix les directrius generals comuns als plans d'estudi dels títols universitaris de caràcter oficial i amb validesa en tot el territori nacional; Reial Decret que va patir diferents modificacions posteriors. Dins d'aquest marc legislatiu el R.D 1440/1991, de 30 d'agost, que establia el títol universitari oficial de Mestre, amb les seves diverses especialitats. Abans de sortir el decret varen haver-hi moltes negociacions ja que totes les àrees de coneixement volien tenir una especialitat i, en el cas de les matèries artístiques no va ser fins últim moment que no es va saber si s'optaria per arts musicals o arts visuals. No cal dir que el dilema va portar al mateix temps, tensions, decepcions i malentesos. Moltes reunions i molt temps perdut per uns resultats que es varen presentar sense cap mena d'argumentació, fet que va portar un mal estar general. La Rosa Gratacós, directora del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de l'Escola Universitària del Professorat de la UAB, va ser en aquells moments la principal representat i defensora de l'especialització de l'educació artística com a expressió plàstica, en l'àmbit de les arts visuals.

Es va redactar, entre moltes accions reivindicatives, una carta en data del 5 d'abril de 1898, des del professorat d'Escoles Universitàries de les àrees de Didàctica de l'Expressió Visual i Plàstica de la Universitat de Barcelona, Didàctica de l'Expressió Plàstica de Tarragona, Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la

Universitat Autònoma de Barcelona (EU Professorat d'EGB de Bellaterra, Lleida i Girona). Didàctica de l'Expressió Plàstica de l'Escola Universitària del Professorat d'EGB de Vic. Didàctica de l'Expressió Plàstica de l'Escola Universitària del Professorat d'EGB "*Blanquerna de Barcelona*" i signada per la Rosa des de la UAB (Veure Annexes).

La carta anava acompanyada des signatures de personalitats rellevants del món de l'art i la cultura com l'artista Antoni Tàpies (+), Xavier Rubert de Ventós, Hernández Pijoan (Degà de la Facultat de Belles Arts), Oriol Bohigas (Arquitecte), Claudi Alsina (Professor de la UAB), Maria Malet (Directora de la Fundació Miró), Teresa Gil, Catedràtica de entre moltes d'altres. (veure annexes)

Altra cop anem darrera de les reformes europees i aquest punts de l'informe reflecteixen les deficiències que es crea amb la reforma . En destacaríem els punts següents:

a) D'acord amb les corrents pedagògiques actuals, el mestre generalista ha de rebre un Ensenyament Plàstic com matèria troncal, vàlid per la seva formació professional, però entenem que en la funció del mestre seria necessària una formació específica referida en aquesta àrea a fi de poder transmetre als alumnes d'E.G.B. una ensenyament artístic de qualitat.

b) En la formació que proposaríem per l'especialista d'Educació Plàstica es contempla una sòlida formació pedagògica, estètica i experimental que capaciti al mestre a portar a terme, amb eficàcia la tasca educativa. Per tant en la seva preparació es contemplen dues vessants: la teòrica/conceptual i la pràctica de l'art, ambdues interrelacionades i complementant-se possibilitant una preparació

científica/teòrica i psicopedagògica que el capacitin tant per una bona tasca educativa com per una actitud investigadora.

c) Seria necessari proporcionar una especialització per possibilitar que els alumnes d'E.G.B puguin optar en un futur escollir a partir de diferents ofertes educatiu/acadèmiques i professionals que demandin criteris artístics. Una educació artística permetria unificar la vessant tècnica/funcional amb la creativa/estètica, donant lloc a sortides professionals relacionades amb el món artístic (disseny, grafisme, mitjans de comunicació, etc.) contemplades en una escala de valors molt important en un futur pròxim.

d) Un altre punt a considerar, que és de vital importància, es el que fa referència a les noves tecnologies en les Arts Plàstiques com recurs instrumental didàctic en l'àrea Artística ja que les seves funcions motivadores, informatives i creatives son de vital importància en el món actual i futur.

Situant els fets dins la autobiografia d'aquesta investigadora, puc dir que en aquell moment jo tenia 12 anys mentre estava fent 7è de Bàsica (E.G.B) al "*Col·legi Verd*" de Girona. Recordo que llavors s'anomenava Dibuix i el que fèiem era copiar dels llibres, fer algun dibuix lliure, algun dibuix a partir d'un poema, els polígons i alguna cosa de dibuix tècnic... molt lleuger. Les meves classes de plàstica eren a l'Estudi Groc amb la Caty Llorens els dissabtes fins que vaig fer 18 anys i vaig entrar a Belles Arts.

Si hem anat descrivint Rosa Gratacós com una persona molt enèrgica, quan es tractava de defensar els seus convenciments, en aquesta causa la seva vehemència, arribava a extrems impensables. Va crear una associació

d'ensenyaments de les diferents Escoles de mestres de tot Espanya i ella mateixa s'ocupava de telefonar (en uns moments que no es podia convocar per correu electrònic) personalment a cada professor, preparar les reunions a Madrid i convocar entrevistes a diferents representants del ministeri. Cal dir que el ministeri rebia a diferència d'altres àrees de coneixement informacions contradictòries, ja que els interessos de les Escoles de mestres, no eren els mateixos que els de les Facultats de Belles Arts, i en aquells moments, existia una certa asimetria entre les dues institucions, ja que les Escoles de Mestres, havien de tardar encara uns anys a passar a ser facultats. Probablement, aquestes desavinences entre professors de la mateixa àrea va ser una de les causes que el Ministeri optés per l'especialitat de música, al·legant que aquesta gaudia de major consens. Aquí es començaria a marcar una tasca a fer vers la col·laboració entre els professorat d'Educació Artística de les Facultats de Belles Arts i el de les Escoles de Mestres, tasca que no esdevindria gens senzilla i que caldria temps i habilitat per anar resolent.

Amb aquesta reforma, en la que es van implantar les modalitats de crèdits per repartir les matèries i la divisió de l'any acadèmic en quadrimestres, va afectar a diferents titulacions de Magisteri. En ella va desaparèixer l'especialitat de Ciències i l'especialitat d'Humanitats, i es va mantenir la de Preescolar que va passar a denominar-se Educació Infantil, i es van crear les de Primària, Llengües Estrangeres, Educació Física, Educació Musical, Audició i Llenguatge i Educació Especial. Desgraciadament per l'àrea no es va veure necessària la creació d'una especialitat d'Educació Artística en la seva vessant d'Expressió Plàstica.

El R.D. del 30 d'abril de 1998 va articular una modificació per l'excessiva càrrega horària de l'alumnat. Ja va suposar una retallada per les matèries de *l'àrea de*

didàctica de l'expressió plàstica la reforma de l'any 91, la revisió del 98 va rebaixar encara més el número de crèdits i per tant les hores de dedicació.

Fent una mica d'història podríem dir que la reivindicació de l'especialitat d'Educació en Arts Plàstiques va començar a la reforma educativa de 1970 i el primer document data de 1976. En l'anterior reforma citada en una reunió del 10 d'abril de 1976 consta la petició formulada pels representants de València, Catalunya i Balears es proposaven les especialitats de Ciències, Filologia i Ciències Socials. El document està dirigit a la Comissió Nacional d'Escoles Universitàries del Professorat d'EGB del Ministeri d'Educació i Ciència, en el qual se sol·licita la inclusió de l'especialitat d'Educació Artística.

A finals de 1989 es va constituir l'Associació Universitària de Professors de Didàctica de l'Expressió Plàstica i Dibuix, d'àmbit nacional, on es proposava estudiar i vetllar pel tema de l'especialitat d'Educació en Arts Plàstiques. Després de diverses assemblees i reunions es va delegar en una comissió l'elaboració d'un pla d'estudis que va ser presentat al Ministeri d'Educació el desembre del 1989.

En la reforma de l'ensenyament universitari, la primera petició feta des de Catalunya es va dirigir al director general de Renovació i Ordenació Pedagògica del MEC, en data del 5 d'abril de 1989 i estava signada per totes les escoles de mestres de Catalunya.

Es van mantenir diverses entrevistes amb el director general d'Ensenyament i Programació, el Dr. Marchesi, i amb la Dra. Elena Martín de la Subdirecció General de Planificació i Educació Experimental, així com amb diversos secretaris del Consell d'Universitats : el Dr. Michavila, Dr. Quintanilla, Dr. Ané i Elisa Pérez Vera.

Malgrat no es va deixar de lluitar per aconseguir l'especialitat, el pla de reforma universitària va ser aprovat el juliol de 1992, sense que es contemplés l'especialitat d'Educació en les Arts Plàstiques.

En la remodelació ministerial va ser nomenat ministre d'Educació i Ciència el Sr. Gustavo Suárez Pertierra. A ell es van dirigir novament la comissió creada per l'associació de professors de les Escoles de mestres de la qual Rosa n'era la coordinadora, amb la petició que es considerés novament la inclusió de l'especialitat d'Arts Plàstiques. Aquest document va obtenir resposta (l'única que van rebre per escrit) a través de la Direcció General d'Ensenyament Superior del Ministeri d'Educació i Ciència. Els documents també es van enviar al Consell d'Universitats-Subcomissió de Ciències Socials- i altre cop es va demanar una reflexió sobre el tema. L'últim document es va dirigir al Dr. Anés, Secretari del Consell d'Universitats en data del 4 de novembre de 1998.

“Pensem que en un futur pròxim les perspectives de l'especialitat són difícils, no per manca d'interès del professorat que imparteix aquesta àrea, tant a la universitat com a l'escola primària sinó de l'administració responsable de la política educativa que planifica els futurs estudis de formació del professorat.

Tot plegat va portar a un desencís a la majoria de professor d'educació Artística que tindrien de veure com perdien professorat mentre que els seus homòlegs d'educació musical i corporal augmentaven notablement l'alumnat, els professorat i les seves funcions. Aurora Valero de la Universitat de València: *Hem escoltat Rosa Gratacós explicar l'odissea administrativa que hem seguit en un període que abraça molts, massa anys, sense que per això s'hagi vist alterat el més mínim el panorama de la*

nostra matèria, i sense un resultat positiu. És més , jo diria que hem seguit un procés invers: una major demanda per la nostra part, més retall d'horaris i de crèdits.

No obstant però més tard es va trobar una llum en el túnel considerant la possibilitat de preparar doctorats interuniversitari que vindrien a millorar les condicions del professorat de la nostra àrea i a preparar un futur més sòlid que el de les especialitats que no superaria a la propera reforma educativa.

2.4.2. De la creació de la formació permanent i contínua a l'educació en el lleure

Abans de la instauració de la formació permanent es partia d'un llegat que tenia els seus orígens en les conseqüències de la Guerra Civil Espanyola que va tenir lloc del 1936 al 1939 va destruir el clima de tolerància política a l'Estat i va fer que s'imposessin la tradició catòlica, el militarisme i l'anta marxisme. Això va implantar la religió a les escoles i es van depurar professors, mestres i biblioteques. Hi va haver una depuració ideològica a tots els nivells: alumnes, llibres, científics, investigadors, pintors, poetes, etc. Prop del 90% del intel·lectuals es van exiliar. Educació es va deixar en mans de la Falange i l'Església, encara que a nivell educatiu el pes de la religió va guanyar. Es va interrompre així el desenvolupament de les escoles relacionades amb l'art i la creació artística. Es van imposar la religió i l'esperit nacional a través de reformes en diferents lleis des del 1938, fins arribar a la Llei General d'Educació de 1970, tal com esmenta detalladament Marisa Mercadal (Mercadal, 2000: 338). Els centres educatius van tornar a centrar l'educació en la religió com en la Dictadura de Primo de Rivera i es van reprimir les posicions liberals i socialistes de la Segona República. No va ser fins al final del període franquista que, amb llei Villar Palasí de 1970, es va introduir un aspecte renovador centrat en l'educació i preocupat per l'adquisició d'hàbits d'estudi i la promoció de les capacitats professionals, la qual cosa contribuiria al desenvolupament del país.

Enmig d'aquest clima, l'ensenyament públic de les escoles de Belles Arts es va limitar a promoure la còpia de làmines i va perdre prestigi perquè era molt resistent a les influències europees i americanes. Això va jugar a favor de l'establiment d'iniciatives privades que volien estar a l'avantguarda. Les escoles públiques van servir només per aprendre tècniques pictòriques, més que per educar la sensibilitat estètica. En canvi, les aportacions dels nous corrents de pensament sobre l'art van influir en iniciatives privades com el taller d'Ester Boix i Ricard Creus, l'Arc, que es va obrir a Barcelona i que plantejava l'art com a mitjà de coneixement i no només com a ensenyament de tècniques. Amb l'entrada de la democràcia, l'educació artística es va obrir a les influències europees i americanes i va ampliar la seva concepció. Durant la segona meitat del segle xx, aquestes influències van entrar a través de les experiències de Rosa Gratacós, catedràtica de la Universitat Autònoma de Barcelona, Isabel Cabanellas, de la Universitat de Navarra, etc.

Com a tret diferencial cal dir que a Catalunya a formació permanent del professorat universitari s'enfocà de manera diferent de la resta d'Espanya. A Catalunya no es creen els Centres d'Educació Permanent (CEPS) i tampoc s'organitzen els cursos especials de formadors d'educació artística que sí que tenen lloc a València i a Madrid del 1987 al 1988. Es crea a Catalunya el Departament de Formació Permanent sota la responsabilitat de la Generalitat de Catalunya. Són els anys en els que tenen lloc les escoles d'estiu, la majoria d'elles organitzades per moviments de renovació pedagògica, cursos de l'ICE i diferents seminaris aglutinant les universitats catalanes. Són uns anys que els docents s'entreguen generosament a totes aquestes activitats i en el cas d'una llarga experiència com la Rosa Gratacós amb un bagatge professional hi col·laboren en totes les iniciatives. Durant aquests anys es redactarà un nou pla d'estudis de la formació de mestres que crearà les

expectatives de diferents especialitzacions i això comportarà un treball intens per part de professionals del saber que culminarà amb una satisfacció per part dels col·lectius que aconseguiran l'especialitat i un desencís per part dels que no la van aconseguir.

Al mateix temps que s'organitzava la formació permanent, també es definia el que podria ser l'educació formal, no formal i informal. El nom que va adoptar-se per l'educació no formal va ser principalment el de l'educació pel lleure i Rosa Gratacós es va ocupar també des d'aquest àmbit on es considerava que l'educació artística ressaltava millor que en l'àmbit formal. Va crear un taller juntament amb Montserrat Oliver, educadora que contava amb una experiència previ a ja que havia obert les portes del Taller "*El timbal*" guiat per Anton Font i que donava un enfoc més corporal i musical. Tan l'idea de taller com la d'educació pel lleure eren dues manifestacions originals i poc corrents que permetien un tipus d'experimentació diferent de la que es venia portant a terme fins el moment.

**III. CONSTRUÏNT LA HISTÒRIA DE
VIDA A PARTIR DE LA IMPORTÀNCIA
DE L'AMBIENT FAMILIAR DELS
PRIMERS ANYS DE FORMACIÓ DE
ROSA GRATACÓS**

3.1. La investigació narrativa i els estudis de gènere: elements que ajuden a entendre una transformació social

El valor narratiu que vol destacar aquest estudi ens porta a situar el context i els escenaris de la nostra protagonista, la Dra. Rosa Gratacós. Des d'aquest enfocament, en primer lloc, hem de fer referència i situar-la com a dona en el món laboral a mitjans del segle XX i més concretament en el món universitari, com a dona que compatibilitza feina i família.

Com explica Prat (2004), la conceptualització que han dut a terme les Ciències Socials (CCSS) durant el segle passat, la podem dividir en dues etapes: la fase de societat industrial i la societat post industrial o postmoderna. En la societat industrial, el treball era l'eix central de la vida d'una persona, no existia l'oci i la separació entre la feina i el descans, ja que només les classes acomodades en podien gaudir. *A la pregunta "qui és vostè?" hom responia sovint amb el nom de l'empresa en la que treballava i el càrrec que ocupava. El tipus de treball era el factor decisiu del qual se'n derivava tot el que resultés d'importància per a la convivència. La carrera laboral marcava l'itinerari de la vida i determinava no només els drets i obligacions relacionats directament amb el procés laboral sinó també l'estàndard de vida, l'esquema familiar, el temps de lleure i oci i la rutina diària*(Prat, 2004; 236). En canvi la societat postindustrial, és a dir a finals del segle XX i principis del XXI, no

tenim la feina estable com anys enrere, els estudis s'allarguen i canviem sovint de feina perquè calen canvis ràpids com a resposta a una accelerada necessitat de creixement; podríem dir que les persones tenen visions més àmplies i objectius vitals més complexos. La família tal com la coneixíem, ja no és un model únic a seguir, sinó que és una opció plural, com moltes altres que ha anat acceptant la nostra societat. El rol de la dona i de l'home han canviat i les relacions entre ells i les altres generacions de pares i avis també. La dona ja no pateix la pressió de casar-se per força, ser una mestressa de casa per ser una "bona dona", no ha de deixar la feina si té fills (tot i que és complicat encara compaginar-ho) i, dins la societat occidental, està força acceptat que no li cal tenir fills per sentir-se realitzada. Trobem actualment molts models de família, (singles, famílies homosexuals, monoparentals, etcètera) i igualment molts models d'identitat, fet que fa possible diferents maneres d'incorporar-se al món laboral i estils de vida que fan més flexible encara que també més complexa la realitat actual.

En el cas de les dones, en l'etapa moderna la dona responia al mite la mestressa de casa *"en el cas de les dones, tot i la majoritària experiència de treball (mal) remunerat de les dones de classes populars, l'eix de la vida individual i de l'ordre social (...) era la llar – que essent igualment un treball no era considerat com a tal-vinculada a la constitució d'una família: marit i fills. D'aquí que la solteria representés pròpiament un fracàs vital".(Prat, 2004; 236)* En canvi, posteriorment, en la postmodernitat i l'anomenada *"nova economia"* *"l'elecció d'una carrera laboral-regular, durable, contínua, coherent i ben estructurada, ja no està oberta a tothom- la qual cosa no vol dir que no pugui constituir encara un model a assolir en l'imaginari de moltes persones-. Cada cop és més difícil definir, i menys encara garantir, una identitat permanent en funció del treball desenvolupat. Avui, els treballs segurs es*

van fent cada vegada més minoritaris. Els oficis d'abans, "de per vida" estan en recessió. Els nous llocs de treball solen ser contractes temporals, "fins a nou avís" o en "horaris de temps parcial"(part-time), que s'acostumen a combinar amb altres ocupacions i no garanteixen la continuïtat i, menys encara, la permanència. El nou lema és la flexibilitat, i aquesta noció cada cop més generalitzada implica un joc de contractes i acomiadaments successius. Res perdurable no pot aixecar-se sobre la base del treball, una identitat per a tota la vida és cada cop menys assolible per a la majoria de la gent".(Prat, 2004; 237). Aquest passatge, mostra els canvis laborals que estem vivint. Per una part, la inestabilitat laboral en contraposició a la comoditat i la tranquil·litat que garanteix un contracte indefinit de la modernitat, però també ofereix la possibilitat de viure d'una manera més lliure i de poder evolucionar i canviar al llarg de la vida, no obstant potser hem anat d'un extrem a l'altre: hem passat de llocs de treball que perduraven trenta i quaranta anys, en els que treballaves amb la mateixa gent i al mateix lloc, a treballar en fins a dos o tres llocs diferents cada any. "Sigui quina sigui la identitat que es busqui i es desitgi, haurà de tenir- d'acord amb el mercat laboral dels nostres dies- el do de l'esmentada flexibilitat. Caldrà que aquesta identitat pugui ésser canviada a curt termini, sense previ avís, i que estigui regida pel principi de mantenir obertes totes les opcions; si més no la major quantitat d'opcions possibles (Bauman,2000;49-50). Aquest marc referencial, per tant, també es reflectirà en l'estructura del discurs de la vida". (Prat, 2004; 237)

La perspectiva moderna-industrial es defineix com una narrativa vital coherent, amb un moment clarificador de canvi que il·lumina el conjunt i la perspectiva postmoderna amb una narrativa vital semblant a un collage, com una col·lecció d'accidents, de

coses trobades i improvisades. *Es tracta, ni més ni menys de l'experiència del temps en la moderna economia política: un jo emmotllable, un collage de fragments que no cessa d'esdevenir sempre obert a noves experiències.*(Prat, 2004;238)

En aquest itinerari postmodern, el modelatge conscient de la personalitat i l'estil de vida representa una barreja de creativitat, experimentació, auto direcció, en un entorn en què cal prendre decisions i fer eleccions importants respecte de la vida d'un mateix. En la modernitat, la gran i quasi única transició en l'àmbit laboral per a la majoria de la gent era el pas de l'escola al món del treball i, finalment la jubilació, que marcava gairebé la fi de la vida "útil". En la postmodernitat, en canvi, un jove universitari pot esperar canviar de treball almenys onze cops al llarg de la seva vida i variar la seva base de qualificació laboral tres o quatre vegades, pel cap baix, durant els seus quaranta anys de treball (període aquest que acaba amb la prejubilació, que pot representar tan sols un canvi més, perquè encara queda molta vida i molt per viure. En definitiva, allò que és rellevant del canvi de model de la modernitat industrial al de la postmodernitat post industrial és la reconstrucció social del curs de la vida cap a la recursivitat, és a dir, la desaparició de la linealitat i la seqüencialitat com a expectatives preestablertes i com a pràctiques reals a favor d'una estrafolària amalgama, les estructures subjacents de la qual es tornen molt més complexes, no tan immediatament transparents, i on res no és per sempre, tot és modificable.

Algunes de les primeres investigacions que han partit dels relats de vida (*life stories*) i de les històries de vida (*life histories*) els trobem en l'obra dels sociòlegs de l'Escola de Chicago (EUA), cap al 1920, o en estudis europeus situats a Polònia (Bertaux,1999) on aquesta línia de recerca fou emprada en investigacions que representaven una de les principals corrents de la sociologia empírica d'aquests

països. Després de la Segona Guerra Mundial (1939-1945) aquest enfocament va ser substituït pel mètode quantitatiu, que resta importància al subjecte degut a les influències de Marx (Medrano, 2007). A Amèrica, posteriorment, es va substituir pel mètode d'enquestes (survey research) i pel funcionalisme parsonià (Bertaux, 1999). Des de l'antropologia, Lewis L. Langness va recollir el 1965 investigacions basades en les històries de vida, destaca entre elles la d'Oscar Lewis. Kluckhohn (1945), Dampierre (1957), Langness (1965), Mandelbaum (1973) intenten justificar la validesa del mètode, Blumer (1939), Angell (1945), Becker (1966) o Denzin (1970) que usen també aquest mètode d'investigació des de la sociologia. Les històries de vida, però, van disminuir entre els anys 50 i 60 ja que calia trobar uns nous fonaments en favor dels mètodes quantitatius.

Els relats de vida es van recuperar altra cop, als anys 70 amb Denzin i Lincoln (1994), en una època de gran creativitat. Es va produir llavors, un gran avenç del mètode qualitatiu però tornà a haver-hi una ruptura als anys 80, moment en el que es va produir un replantejament significatiu. A mitjans dels anys 80, a través de l'educació per a adults procedent de teories anglosaxones, es va recuperar altra cop la història de vida com a instrument de formació (Medrano, 2007).

Dins la metodologia d'històries de vida hi ha diferents concepcions dels relats de vida en els que podem trobar coincidències, divergències i contradiccions segons l'autor i segons quina sigui la perspectiva en què els estudis s'enquadren. Amb tot, és interessant considerar que en cadascun d'aquests diferents enfocaments participen simultàniament diferents dimensions, tals com la dimensió socioestructural que estudia el "*cicle de la vida*" i el "*cicle de la vida familiar*", representat principalment per l'Escola britànica d'història oral, amb autors com Thomson (1980)

o antropòlegs que tendeixen a descriure els aspectes materials de la cultura d'un grup social. Un reflex de les idees principals d'aquesta dimensió soci estructural el podem veure en la cita que ens diu: "*És en les formes particulars de la vida material, producció i reproducció, treball i consum, que tots els investigadors orientats cap a allò socio-estructural cerquen els ciments de les múltiples regularitats del comportament i la recurrència dels processos que revelen els relats de vida*".(Bertaux 1999; 6).

Una segona dimensió seria la sòcio-simbòlica que concentra l'atenció en els fenòmens simbòlics. A través dels relats de vida i les autobiografies, considera formes i continguts, s'intenta determinar els conjunts de valors i de representacions que existeixen en l'àmbit col·lectiu abans d'entrar en la subjectivitat. Aquests treballs provenen d'una vella tradició que recorre la sociologia i l'antropologia, i que va des de l'estudi de la religió i els mites fins a la ideologia.

Durant i després de la revolució del Maig del 68 s'inicien moviments socials, entre ells el feminisme que afectarà progressivament, no només al primer món sinó també a tota la resta. Als 70 i 80 apareixen institucions i estudis que investiguen i analitzen qüestions de gènere. Amb el postmodernisme la història com a relat únic quedarà qüestionat i hi haurà unes tendències d'investigació que s'aproximaran als relats i als microrelats. La "*Historia*" amb majúscules, l'han escrit els vencedors i les veus dels perdedors i dels vençuts han quedat en l'oblit o marginades. A Espanya hi ha hagut un moviment de recuperació de la memòria històrica i a Anglaterra Goodson treballa a partir de la història de vida per treballar amb l'educació d'adults. És una manera de connectar amb el que un sap i poder treballar a partir d'allà. Les persones no som una caixa buida que s'emplena de continguts sinó que ja tenim unes experiències des de les quals podem partir. Comas (1990), Prat (2004) o Goodson (2004), entre

altres, han aprofundit en els estudis sobre la dona basant-se en les històries de vida, més encarats a la dona en la societat o més específics com Goodson dins les històries de vida del professorat.

Els estudis a partir del relat de vida, així doncs han permès aproximar-nos i ser conscients dels ideals de dona, de l'evolució social i el fet de ser dona i dels canvis ideològics que han anat succeint en la identitat femenina.

A partir de la lectura de Goodson dins del context del màster d'Arts Visuals impartit a Girona vaig implicar-me en aquesta metodologia i va ajudar a entendre aspectes del meu propi relat de vida com a professora i a redirigir diferents aspectes de la meua història de vida cap a la investigació.

El meu interès i aproximació a artistes i pedagogs a través d'entrevistes el vaig iniciar en la tesina, però les històries i relats de vida van encaminar la tesi cap a l'estudi que em va proposar la Dra. Roser Juanola a partir de la conversa que vam tenir sobre la Dra. Rosa Gratacós quan li expressava la meua voluntat d'aprofundir en els estudis de tesi. Els diferents aspectes de la seva persona a nivell artístic, educatiu i d'implicació social a través de la seva investigació en la ceguesa van captivar la meua atenció i van presentar-se com un referent d'interès a estudiar i més tard a seguir. Un repte molt gran per mi en aquells moments ja que només coneixia de manera superficial el tema de la ceguesa.

3.2. Diàlegs amb Rosa Gratacós.

Vocació, entusiasme, emoció i professionalitat

La Dra. Rosa Gratacós Masanella va néixer a la població de Banyoles el 1933, dos anys després de la instauració de la II República Espanyola (1931-1939) i 3 anys abans de l'inici de la Guerra Civil (1936-1939).

Va forjar la seva infantesa durant el govern de la República fins als 6 anys. Va viure la Guerra Civil dels 3 als 6 anys i la postguerra amb l'exili del seu pare dels 6 als 10 anys (1942). Dels 10 als 18 va anar a l'Acadèmia Abat Bonito cursant l'Educació Bàsica i el Batxillerat Superior. Posteriorment va anar a estudiar magisteri a Girona i Belles Arts a Barcelona.



Retrat de Rosa Gratacós asseguda al pupitre de l'Acadèmia Abad Bonito

Actualment és professora emèrita de la Universitat Autònoma de Barcelona i continua amb l'estudi i la recerca entorn de l'art i la vocació d'educar. Enguany, la seva tasca ha estat reconeguda en el Jurat del "XVI Premi mestres 68" que l'ha guardonat amb el XVII Premi Mestres 68 – 2010 en l'apartat de Premi Personal a la proposta presentada: reconeixement a la tasca desenvolupada en el món de l'educació.

Durant la primera trobada amb la Rosa Gratacós al seu pis de la Gran Via de Barcelona, quan em va esmentar la seva data de naixement i no vaig poder evitar relacionar-la amb la data que havia nascut la meva àvia materna, Anna Fageda, el meu referent familiar. Rosa Gratacós havia nascut 10 anys més tard. La meva àvia havia nascut, el 1922, havia anat a l'escola de poble de Sant Privat de Bas , a la Garrotxa en l'època de la 2a República, ambdues havien après una època en català abans de la Dictadura Franquista. La meva àvia ens explicava amb nostàlgia que aprenia a escriure en català en contrast amb el que passava en l'època de la seva filla quan de català no s'aprenia a l'escola, tant el meu pare com la meva mare van haver d'aprendre a escriure'l de grans com molts de la seves generacions. En la seva època els mestres ensenyaven en català i també el catequisme que va aprendre era en català.

La seva infantesa la va passar a Banyoles amb els seus pares, el Sr. Joaquim Gratacós i Massanella (veterinari) i la seva mare Rafaela Masanella i Ramo, filla de veterinari.

És la quarta filla de cinc germans, el germà gran: Jaume Gratacós Masanella (1922 – 2010) va ser veterinari i es va casar amb Montserrat Prat), el segon Gaspar Gratacós i Massanella (que va morir als 11 anys, l'any 1938), el tercer Enric Gratacós i Massanella (casat amb Montserrat Vallès i Vallès), que va ser Doctor en

Ciències Químiques, la quarta Maria Gratacós i Masanella, Mestra i Llicenciada en Llengües Romàniques i la filla petita, la Rosa Gratacós i Masanella Mestra, Doctora en Belles Arts i Catedràtica d'escola Universitària.



Retrat dels 4 germans Gratacós Massanella

Els avis materns de la protagonista del relat eren Jaume Massanella i Dalmau casat amb Rafaela Ramo Lostaló. L'avi fou veterinari, i Alcalde de Banyoles en dos mandats diferents durant la I República; va ser represaliat durant el període de Primo de Rivera (1923 – 1930). Pel que fa als avis paterns van ser el Sr. Joan Gratacós, sabater d'ofici , compositor de sardanes i empresari el qual va introduir el primer cine mut a Banyoles; i la seva dona Caterina Massanella, una dona molt intel·ligent i enèrgica, segons explica Rosa Gratacós.

Un dels records més durs de la seva infantesa va ser l'exili del seu pare que va començar al 39 quan ella tenia uns 6 anys i va acabar al 1942 quan ja tenia els 9 anys. Recorda que li escrivia cartes en Francès, primer des de París i després des d'Andorra. En aquella època d'exili, l'avi va fer de pare (morí el 2 d'abril de 1942). El germà gran, en Jaume, treballava i cursà com alumne lliure els estudis de Veterinària a l'Escola Superior de Veterinaris de Saragossa (llicenciat el 1947).

Rosa Gratacós va anar als 3 anys a l'Escola de la República, entre els 4 i els 9 anys a les Monges del Sagrat Cor i dels 10 als 18 a l'Acadèmia Abat Bonito on recorda la seva mestra Maria Vallès (alumne de l'escola de mestres de la Generalitat com Rosa Sensat).



Segell de l' Acadèmia Abat Bonito

L'interès pel dibuix venia de petita.

“Recordo que quan era petita l'àvia em planxava papers arrugats perquè hi pogués dibuixar al darrera. Els meus professors, especialment la Srta. Maria, van valorar molt positivament els meus dibuixos”. Rosa Gratacós, agost 2011

També recorda d'aquella època les classes de dibuix amb la Professora Pilar Ribera (de 9 a 12 anys, aproximadament) a Banyoles.

Rosa Gratacós va cursar el Batxillerat Superior (Títol expedit el 15 de juny del 1952) a l'Institut Nacional de Enseñanza Media de Gerona) a l'Acadèmia Abat Bonito. En aquella etapa va ser ajudant del Parvulari. L'escola era una acadèmia privada de Banyoles que portava el nom del Prior que va fundar el Monestir de Girona. A partir del 5è curs recordava ser la única noia en el seu grup amb el qual l'amistat encara continua.



Rosa Gratacós i els seus amics durant el quart curs de Batxillerat

Durant aquella etapa va fer Classes de dibuix a l'Escola de Belles Arts i Oficis d'Olot amb el Professor Bartomeu Mas i Collellmir (1961-1969) i recorda que va fer classes de dibuix a l'Escola d'Arts i Oficis de Girona. Ja de ben petita doncs va potenciar el seu gust per l'art i el dibuix. Va treballar en la il·lustració de llibres de Mossèn Constans, sobre contes i va ser ajudant de la il·lustradora Teresa Branyas.

En finalitzar el Batxillerat Superior va fer la anomenat "examen de estado"(el 8 juliol de 1952) que consistia en un examen oral i un altre d'escrit (serien l'equivalent a les proves de selectivitat, les PAAU o proves d'aptitud per a l'accés a la universitat

actuals). Era una prova d'accés a la universitat que de fet, no es necessitava per entrar a Belles Arts o de Mestre. No obstant, malgrat les seves ganes i interès per el dibuix i l'art, el seu pare la va animar a fer els estudis superiors de Mestre abans d'estudiar Belles Arts.

3.3 El valor dels estudis a l'àmbit familiar: la vocació artística i docent de Rosa Gratacós

Seguint el consell del seu pare, va cursar els estudis de Magisteri a Girona i va titular-se com a "*Maestra de Primera Enseñanza*" (títol expedit el 22 de juny de 1956) a l'"*Escuela de Magisterio Ruiz Amado*" de Girona. Va estudiar un any de manera oficial i dos anys per lliure, també va cursar el servei social i el curs d'Instructora elemental a València (1956).

Els estudis de Magisteri que va cursar la Dra. Gratacós estan emmarcats en el context del Pla del 1950 que va entrar pel decret del 7 de juliol de 1950 i que va establir el Reglament de les Escoles de Magisteri que va regular-les fins la reforma de 1967. Anteriorment també trobem diferents canvis de plans educatius com el del 45 o el del 42. La gran innovació va consistir en disposar l'obligatorietat de l'assistència dels estudiants de Magisteri a un campament o curs d'estiu que organitzava el *Frente de Juventudes* i la *Sección Femenina*. Sense aquests cursos no es podia expedir el títol de Mestre/a. Finalment, també havien de superar una prova final o revàlida amb exercicis escrit, oral i pràctic. Per accedir-hi s'havia de superar els quatre anys de batxiller elemental i superar una prova d'ingrés. Era un pla amb un clar accent patriòtic i cristià. Formava els docents del règim.

Pla de 1950 (Decret 7 de juliol de 1950)	
1r curs	Hores
• Religió i la seva metodologia	2
• Llengua espanyola i la seva metodologia	3
• Aritmètica i la seva metodologia, i Àlgebra	3
• Geografia i història d'empunya i la seva metodologia	3
• Psicologia, Lògica i Ètica	3
• Fisiologia i Higiene	1
• Labors o Treballs manuals	2
• Cal·ligrafia	1
• Educació física i la seva metodologia	3
• Pràctiques d'ensenyament	1
• Formació políticsocial (per a nois) o Ensenyaments de la llar i la seva metodologia (per a noies)	2
2n curs	
• Religió i la seva metodologia	2
• Geometria i la seva metodologia, i trigonometria	2
• Física i Química i la seva metodologia	3
• Ontologia general i especial	2
• Psicologia pedagògica i psidològica	2
• Pedagogia: educació i la seva història	1
• Labors o Treballs manuals	3
• Dibuix i la seva metodologia	1,5
• Música	1
• Cal·ligrafia	2
• Pràctiques d'ensenyament	1
• Formació políticsocial (per a nois) o Ensenyaments de la llar (per a noies)	1,5
• Educació física i la seva metodologia	3
3r curs	
• Religió i la seva metodologia	2
• Història de la Literatura espanyola i metodologia de la llengua	3
• Geografia i Història universal i la seva metodologia	3
• Història natural i la seva metodologia	2
• Metodologia general i organització escolar	3
• Agricultura i indústries rurals	2
• Música	2
• Llengua estrangera	2
• Dibuix del natural	1
• Educació física i la seva metodologia	3
• Pràctiques d'ensenyament	1
• Formació políticsocial (per a nois) o Ensenyaments de la llar (per a noies) i la seva metodologia	1
Títol: Títol de mestre	
Cursos: 3	
Ingress: Batxiller elemental, superar prova d'ingrés i tenir 14 anys	

Matèries organitzades per cursos. Pla del 50 sobre els estudis de Mestre a Girona (Mercadal, 2000; 597)

El pla del 50 va augmentar una mica les assignatures relacionades amb els ensenyaments artístics, i més pel que fa a les assignatures de les noies que en les dels nois. L'assignatura de Dibuix era impartida per un Professor Especial que necessitava el títol de l'Escola Superior de Belles Arts. Aquesta assignatura es dividia en Dibuix Artístic, que consistia bàsicament a realitzar làmines i Dibuix Tècnic, amb continguts de geometria i perspectiva. El dibuix hi estava relacionat amb els conceptes de color, harmonia, simetria, croquis, etc. El dibuix d'imaginació i la creativitat no es valoraven. Van impartir classes en aquell pla professors com Maria

Luisa Goicoechea i Enric Barberon. La professora Teresa Recas, s'ocupava de les *Labores* on les noies feien punt de creu, puntes de coixí, etc. i els nois, repussat de cuir, estany, enquadernació en els anomenats treballs manuals.

Aquests treballs no estaven al nivell dels últims pensaments en Educació Artística d'Europa o d'Estats Units on apareix la idea del nen com a protagonista de l'aprenentatge enfront del mestre/a. Es convertia en més rellevant l'educació de l'infant que les matèries que havia d'aprendre influït per les aportacions de la Psicologia que deixaven que el nen seguís el seu procés natural de desenvolupament i es manifestés amb total llibertat i espontaneïtat.

Els nous corrents de pensament pedagògic i artístic més significatius arribarien a la Rosa de mans de Lowenfeld, Herbert Read, Arno Stern i Freinet, entre d'altres als anys 60, com a Professora de Dibuix a les "Escuelas de Magisterio" i posteriorment impartint classes en els estudis de Jardineres Educadores del CIC.

Les ganes d'estudiar la carrera de Belles Arts somiada no va pal·liar-se un cop acabats els estudis de Magisteri a Girona i per tant poder va traslladar-se a Barcelona on va fer l'examen d'accés a l'*Escuela Superior de Bellas Artes de San Jorge*, situada llavors al carrer Avinyó, de Barcelona i l'examen anomenat "preparatori" que consistia en quatre exercicis:

"1- Colorido.

2- Modelado.

3- Liturgia y Cultura Cristiana.

4- Dibujo de Antiquo y ropajes."

Els cursos de Belles Arts gràcies a fer-los seguits entre estiu i hivern va concentrar-los en 3 anys. La titulació va ser expedida el setembre de 1959.



Pintura a l'oli. Dibuix del Natural. Prova d'accés a
Belles Arts



Bodegó. Pintura a l'oli. Exercici per l'accés a
Belles Arts

A Belles Arts va fer moltes amistats, entre ells Salvador Rosell, Xavi Vilallonga, Pere Falcó, Quico Vilallonga entre d'altres. També conservà una gran amistat amb dos grans artistes com Antonio Díaz i amb Cubells.

“Conservo un gran record de les classes que impartiren grans professors com el Dr. Miquel Farré de Procediments Pictòrics, el Dr. Subías d’Història de l’art , el Dr Muntaner de Dibuix del natural (moviment) i el Professor SantaSusana de Pintura (Colorido y Composición). Em va agradar especialment el Dr. Subíes per utilitzar una metodologia nova, fèiem moltes classes “in situ”, projectava diapositives i feia una contextualització històrica de l’art”. Rosa Gratacós, octubre 2011

3.3.1. El privilegi d'una educació progressista a contratemps: l'Acadèmia Abat Bonito

“El privilegi de respirar en plena etapa franquista, d'una manera de fer fruit, de l'esperit de l'escola de la Normal de la República, on s'havien format els nostres professors de l'Acadèmia Abat Bonito de Banyoles, no cal dir que l'hem valorat més ara, al cap dels anys, que en aquells moments, i d'una manera especial les persones que ens hem dedicat a l'educació i, encara més en el meu cas, que estic a la formació de mestres. És ara que recordo i valoro aquella peculiar educació de la sensibilitat que va donar tanta identitat a l'Escola de la República i és també ara que he estudiat història de l'educació a Catalunya, quan reconec el mèrit que tenia que ja en la dècada dels anys cinquanta, que sortíssim a fora a dibuixar paisatges i aprenguéssim dansa i rítmica avançant-nos al que podria ser actualment un treball interdisciplinari en les arts”. Roser Juanola, conversa agost 2011

L'Acadèmia Abat Bonito va néixer el 1942, com una iniciativa privada a partir d'una necessitat del poble de Banyoles i amb 160 alumnes. Acabada la guerra civil l'any 1936 i en un context de postguerra es va crear l'Acadèmia que durant 30 anys va educar nens i nenes, en la coeducació i de totes les classes socials de Banyoles intentant superar sense descans entrebancs econòmics, polítics, lingüístics o de discriminació de gènere en uns temps de repressió i censura en tots els àmbits vitals. En aquells anys el Batlle de Banyoles era Sr. Francisco Prat i el seu secretari era el Sr. Lluís Masgrau els quals juntament amb el Rector van rebre el projecte de

constituir una escola privada de primària i batxillerat amb molt d'interès i hi van donar suport. Es volia crear un centre educatiu per l'ensenyament batxillerat en un moment de penúria econòmica i de postguerra, en el qual en un poble petit com Banyoles amb prou feines es finalitzava la primària. Molts nois i noies quan veien que els companys guanyaven unes pessetes de seguida es decantaven per deixar d'estudiar. Els pares i els professors van animar aquells nois i noies a estudiar tot saltant barreres econòmiques i d'altres fins arribar als estudis superiors. Destaca el fet que els 5 estudiants que es van presentar a les proves d'accés a Enginyeria van aprovar (un 100%).

L'origen del nom del Centre es va escollir perquè venia d'un clergue del segle IX que va fundar el monestir de Sant Esteve, origen de la vila en qüestió i famosa pel seu estany: Banyoles. Segons Solanas (Solana 2001) hi ha hagut 3 institucions docents, l'escola del Sr. Estartús, els Hermanos Gabrielistes i l'Acadèmia.

“En la Banyoles de la postguerra, l'arribada de l'Acadèmia Abat Bonito – on ell va fer de mestre – va ser providencial: una mena de Primitiva que ens va tocar i que va girar la ciutat com un mitjó”. Jaume Farriol. El punt. Article L'home que vol saber”. 17 abril 2002

Tal com explica Joan Solana (Solana, 2001), en el centre es va començar a impartir primària i batxillerat però també al llarg de la seva vida va fer estudis comerç, peritatge mercantil, idiomes, música, dansa i ballet. A causa de la gran demanda d'alumnat es van allotjar les nenes en un pis que hi havia al davant, a tocar dels Catòlics, a l'alçada de l'actual número 22, sota la direcció de la senyoreta Maria. Va ser una escola «lliure» en un ambient encarcerat i resclosit.

L'any 1973 i degut en gran part a la manca d'espai i a al poc suport municipal va tancar les seves portes. Revista de Banyoles. núm.888, maig-juny 2007

El més destacable era que els alumnes i professors hi anaven a gust. Va ser gairebé una excepció en el panorama escolar del nostre país entre el 1940 i el 1970. El director del centre era Josep Brugulat considerat un home amb gran habilitat diplomàtica i com recorda la Rosa, molt bon professor. L'equip pedagògic estava constituït per professors rellevants com van ser Maria Vallès i Josep Hugas (Mestres de Primària), el Senyor Joaquim Pecanins (Mestre de Música), Carme Pecanins (Especialista a Preescolar). Impartien el Batxillerat: Erundino Sanz (Professor de Matemàtiques, Física i Química), Mossèn Trullàs (Llatí i Grec) , Frederic Corominas (Literatura, Física i Química, Francès), Mn. Vila Tibau i Mn. Ribot (Llatí), Mn. Blanch (Religió i el Sr. Brugulat (Filosofia, Història i Anglès).

L'escola volia recuperar l'esperit de la república i que responia a la formació de l'*Escola Normal de la Generalitat de Catalunya* (1931). El seu director Josep Brugulat havia estudiat juntament amb Rosa Sensat, Carme Pecanins i Joaquim Pecanins l'*Escola Normal de la Generalitat de Catalunya* el 1931. Segons menciona Josep Brugulat a la Revista *El bagant*, l'octubre de 1982 (Solana 2001) qualificava la seva formació de ser d'un impacte extraordinari, un lloc on la formació vocacional que s'hi adquiria no havia estat mai superada, ni tan sols igualada. Els mètodes, les motivacions, els interessos que creaven feien que el treball resultés una necessitat. Els professors estaven totes les hores igual que els alumnes a l'Escola, i els professors t'atenien sempre que volien. Els professors que contractava el Sr. Brugulat havien de tenir vocació de Mestre.

L'obertura del centre va coincidir amb els anys en què Banyoles es recuperava del trauma de la Guerra civil i les famílies només volien la pau i sacrificaven les idees perquè els fills arribessin a ser allò que no havien pogut aconseguir ells. Des de la

consciència de perdedors, de derrota moral, de càstig pels errors del passat, de la pèrdua d'un camí de futur que s'havia construït amb esperança i molt d'esforç, moltes famílies de Banyoles van veure en els seus fills la possibilitat d'aconseguir les seves il·lusions. Aquella escola va ser un símbol i un centre on la ciutat va evocar les seves esperances de futur. El 1959 l'Acadèmia va obtenir la categoria de "Centro autorizado". El 1961 Josep Brugulat va accedir per oposició al cos d'Inspectors d'Ensenyament Primari i el 1964 el de "Centro Reconocido" fet que el permetia fer els exàmens de batxillerat al mateix centre. Exposem un retall d'una entrevista feta a Jaume Fàbregas en la que evoca els records del seu pas per l'Acadèmia Abat Bonito:

"—Jaume, podries explicar-nos una mica la teva infantesa?"

—Sí, sóc fill de Vilavenut i de la postguerra. La meua mare era mestra, però jo diria que més pagesa que mestra. Estava molt traumatitzada per la Guerra Civil i vivia sempre amb la por al cos. A ella li dec que volia que jo estudiés. El pare era un pagès pràcticament analfabet, com la majoria de l'època. Aviat vaig venir aquí a Banyoles, a casa de l'àvia i vaig fer el Batxillerat a l'Acadèmia Abat Bonito; tinc un record extraordinari d'en Josep Brugulat que encara que no anés sempre a classe, perquè senzillament no m'agradava, quan hi tornava, no em renyava mai. Vull afegir que jo havia trobat un amagatall amb llibres del temps de la República i per tant llegia i escrivia en català sense saber ben bé què era i també tenia unes idees visceralment d'esquerres i catalanistes".

Rosa Surroca. "La conversa", *Revista de Banyoles*, juliol-agost 2003, p. 24-25

Rosa Gratacós que té un gran record dels anys d'estudiant "Crec que rebíem una formació humanística i científica extraordinària" un fet que il·lustra l'esperit de

l'Acadèmia en aquella època en la qual la majoria d'escoles abans de començar les classes cantaven el "*cara al sol*", ells cantaven el "*Cant de joia*" abans de començar.

"Era una escola catalana, mixta i arrelada al medi és a dir que recuperava l'esperit de l'escola de la República"

Rosa Gratacós, conversa a Banyoles el 11/8/2011

Durant els primers anys, l'Acadèmia rebia alumnes provinents de famílies més benestants com empresaris, metges, veterinaris, telegrafistes que volien que els seus fills estudiessin batxillerat, però no va tardar gaire temps a tenir alumnes de tots nivells econòmics, de classe mitjana o obrers, però amb ganes de treballar, amb voluntat d'aprendre. Qui ho podia pagar ho pagava i qui no pagava, ningú es quedava fora pel que fa al nivell econòmic. Molts alumnes d'aquell centre van arribar a fer, el batxillerat i van anar a la Universitat cosa que va ser possible gràcies a diferents factors com el d'estar ubicada en una petita ciutat, perquè tenia la complicitat de les autoritats i per la diplomàcia del seu director (Solana, 2001: 37). No obstant no va quedar exempt topar amb diferents conflictes que van fer trontollar la seva parcel·lada llibertat. Per exemple no se'ls va cedir terreny per establir-hi l'escola definitiva o se'ls van posar entrebancs com l'aparcament que es va col·locar al pati de l'escola als anys 60. Un dels punts forts també va ser la complicitat entre mestres i alumnes fet que difícilment es podia trencar perquè s'havia construït en el dia a dia i amb la implicació dels alumnes i professors que aprenien i ensenyaven amb interès.

Una altra mostra dels criteris que tenien el director, els pares i l'educació en aquell context el trobem en les paraules de Josep Brugulat:

“N’hi havia molta de col·laboració amb els pares. Quan els cridaves o quan els trobaves pel carrer o al cafè, li deies: -mira: hauríem de donar-li una empenta o mira, el teu noi ha treballat poc aquesta setmana o n’ha fet alguna: deixa’l sense un ral el diumenge”. Si el pare t’escoltava era oli en un llum”(Solana, 2001: 39).

I en el cas de la feina de professor en parla de la manera següent:

“El professor d’un Centre ha de viure al poble. Si només hi van a fer la classe i se’n tornen, malament. La feina del professor no és només explicar les classes: ha de mantenir el contacte amb la criatura, amb la família, amb el poble. Si vols és una molèstia, però és feina seva. I a la classe no ha d’impartir només coneixements intel·lectuals. La classe és formació global, creació d’uns hàbits, d’unes actituds. No és només qüestió de saber matemàtiques o llengua, és qüestió d’estimar les coses, de saber respectar les persones, de conèixer allò que t’envolta. Aquests eren els criteris de l’Acadèmia”.

Solanas expressa amb aquesta frase magnífica la subtil influència i el cop de mà que pot suposar un mestre en la motivació i l’èxit d’un alumne “Una ploma pot fer vinclar la balança cap al cantó de la intel·ligència creadora”(Solanas, 2001: 40). Tan sols té el pes d’una ploma, però aquest pes pot significar el tot en la seva vida, passar d’un fosc a un clar.

“La integració dels professors en un mateix projecte educatiu, l’entrega dels alumnes als seus mestres, la vinculació de pares i mestres, van fer possible que aquest Centre, que va tenir trenta-un anys de vida i funcionament, però amb una projecció social i humana que avui encara no s’ha esborrat en els qui foren els seus alumnes”(Solanas, 2001: 43).

3.3.2. Un refugi de la coeducació

Durant l'etapa franquista la coeducació, és a dir els grups mixtes de nois i noies en l'educació formal i pública es va prohibir. Des de l'educació primària fins als estudis de Magisteri estaven dividits en estudis per nois i per noies i es cursaven en centres i aules independents. Fins i tot els plans d'estudis s'adaptaven si eren enfocats a nois o a noies tal com es pot veure en l'anàlisi que fa Mercadal dels plans d'estudis de l'escola de magisteri de Girona (Mercadal, 2000).

Així doncs en aquest context i degut a diferents factors que explica Solanas (2001) com són el fet que l'Acadèmia es trobava en un poble petit, rebia el suport de les institucions i dels pares i professors, aquell centre va aconseguir educar nois i noies en una mateixa aula en la majoria dels cursos.

Tal com recordaven les paraules d'Erundino Sanz en la publicació del Premi Mestres 68 de 1999 publicat el 2001 i escrit per Joan Solanas, tot parlant del curs de 1943-44 esmenta: *"En las clases de primaria estaban separados niños y niñas; las de Bachillerato se daban en un tolerado régimen de coeducación"* (Solanas, 2001: 43).

Com recorda també: *"El resto de profesoras empleaba en sus clases el catalán o el castellano, creo que dependiendo de la edad de los alumnos, de la mateira que se trataban o de otras circunstancias"* (Solanas, 2001: 43).

Es va donar des del primer moment molta importància a la música, sobretot en aspectes de cant coral, danses clàssiques, ballets populars catalans impulsat per Joaquim Pecanins. La música tenia el mateix tracte que altres matèries d'ordre intel·lectual o instructiu i fins i tot va esdevenir presencia destacada en la

organització de mostres de les activitats del curso participaven tots els alumnes de primària.

A ella no li calia descobrir la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner, on s'afirma que cal descobrir la pròpia intel·ligència en una o altra competència, i que els alumnes poden destacar en llengua, matemàtiques, ciències, música, arts, relacions personals o interpersonals i que tot s'ha de considerar intel·ligència del mateix valor. Ella havia estat la dona d'un músic i era també una bona pianista, motius pels quals coneixia sobradament que intel·ligència no vol dir bones notes en les assignatures considerades dures. Ella valorava sobretot la sensibilitat de les persones. Valorava l'espiritualitat, el silenci, la intimitat, la solidaritat. Ens deia coses com: "Avui aquesta noia està molt nerviosa; que s'assegui al teu costat, que saps com tractar-la". Si d'entrada no era veritat te'n feia responsable i aquesta confiança – de nou el toc a l'autoestima–, et feia creure que eres capaç de complir amb l'encàrrec".

Roser Juanola. Entrevista. Punt Diari.

La senyoreta Maria: Elogi a una mestra. 17/1/2011

3.3.3. El coneixement del medi pròxim

Quan es va fundar l'acadèmia, fruit segurament, de la joventut dels professors es programaven moltes excursions. Un dels objectius era despertar la curiositat dels alumnes per conèixer el país començant per la comarca. Els primers excursionistes organitzats a Banyoles a la postguerra van ser estudiants de l'acadèmia. Els alumnes van recórrer totes les muntanyes que veien des de les seves aules, Rocacorba, a Mare de Déu del Mont, Bassegoda, Coma Negra, Finestres i fins i tot la ruta de Set Cases al Canigó. Això portava lligat el coneixement de la geografia de la comarca, la geologia, la mineralogia, l'arqueologia o la botànica. La Rosa recorda i encara conserva unes mostres dels herbaris que elaboraven en les classes de ciències naturals fruit d'aquelles sortides.

Preparaven un catàleg fotogràfic dels elements romànics de la comarca, de cases de la comarca i masies centenàries que treballaven amb Mossèn Constans o treballaven als estius a les coves de Serinyà o Esponellà.

“En cuanto el ambiente, es siempre capto de estímulos para nuestros escolares; y según la simiente que pongamos en él y el cuidado de su cultivo (“cultivar”“cultura”) así serán los frutos de estímulo. Este es un problema de la total sociedad. Y siempre, siempre, la esperanza y el optimismo deben ser posturas y actuaciones a mantener para los fines educativos.” Erundino Sanz (Solana, 2001: 46)

3.4. El compromís familiar en la carrera docent

L'any 1952, Rosa Gratacós va començar a estudiar Magisteri que aleshores estava organitzat en 3 cursos. Va cursar els estudis de mestre en primer lloc per recomanació de la seva família ja que ella ja sentia que li agradaria estudiar Belles Arts.

En aquells moments eren uns bons estudis per a una dona perquè era una manera d'obrir la ment i a més, una sortida professional, tal com ho considerava la seva família.

L'estudiant va cursar Magisteri a l'Escola Normal de Girona i després va poder començar a preparar l'accés a Belles Arts. Aquests pas no li va representar cap problema familiar, a diferència de moltes altres noies que les famílies no els hi permetien d'escollir per elles mateixes i tenien de fer carreres considerades per les noies com era filosofia i lletres o farmàcia en alguns casos. Rosa Gratacós que ja tenia altres germans universitaris a més del seu pare veterinari, no va trobar obstacles per seguir uns estudis superiors com els de Belles Arts, considerats bohèmics i amb poques possibilitats laborals. La carrera de Belles Arts a banda de ser considerada una carrera poc adequada per una dona, era molt selectiva i requeria un examen d'ingrés d'un nivell molt elevat.

Recordava en una de les converses que vam tenir, que a les tardes assistia a l'Escola de Belles Arts d'Olot. Allà va estudiar Dibuix d'estàtua. Anava a classe per la tarda i es quedava a dormir a les Monges del Cor de Maria. L'examen d'ingrés va

consistir en 1 quadre, un modelat i un examen de litúrgia. Superar-lo a la primera vegada era un gran repta i, Rosa Gratacós, ho va aconseguir.

Probablement l'afició a la pintura que la seva mare havia mantingut, va ser un element a favor quant ella va manifestar obertament el seu desig. L'any 1959 va entrar a estudiar Belles Arts i la seva passió per aquells estudis van fer que els 5 cursos els fes amb 3 anys ja que hi havia la possibilitat de fer un curs a l'hivern i un altre a l'estiu. Varen ser uns anys que la protagonista de la nostra història de vida va compaginar treball i estudi, val a dir, que la carrera era teórico-pràctica que comportava una dedicació llarga i intensa. En aquests anys doncs va donar també classes de Dibuix tècnic (Batxillerat) al real Monasterio de Santa Isabel de Barcelona.

3.5. Trencant esquemes: entrada a Belles Arts i vocació professional

Tal com va expressar la Consellera d'Ensenyament a l'entrega del Premi Mestres 68, a Rosa Gratacós, en aquell temps anar a fer Belles Arts era vist per ella i per altres noies amb admiració i feia pensar que la Rosa era molt valenta.

Des de petita havia dibuixat i finalment després de fer el Magisteri i amb el permís patern va poder anar a Barcelona a estudiar Belles Arts, aleshores situat al Carrer Avinyó.

L'esperit voluntariós l'ha acompanyat molts anys. Durant l'època de Belles Arts, van venir a demanar voluntaris per ensenyar a l'Escola de Sant Pau del Camp i ella s'hi va presentar per ensenyar a dibuixar a gent que treballava.

Arribar a estudiar Belles Arts no va ser fàcil per ella ni per generacions següents de dones artistes o amants de l'art com Roser Juanola, la Cati Llorens o jo mateixa.



Premi Mestres 68. Homenatge a Rosa Gratacós.

En el mateix decurs de l'acte homenatge Mestres 68, Roser Juanola encarregada de fer la glossa recordava a Rosa Gratacós amb les paraules següents: *“La seva biografia des dels primers anys trenca esquemes establerts ja que ubiquem a la Rosa en un temps de postguerra, filla de veterinari, germans tots amb estudis superiors i ella amb idees clares sobre el que volia fer, malgrat no fos el que feien les noies d'una ciutat petita com ho era la seva ciutat natal, Banyoles. Val a dir que la seva primera formació no va ser la mateixa que la de qualsevol noia de la seva edat; no va assistir a una escola franquista, ja que la Rosa, com molts banyolins/nes, va tenir la sort d'anar a una escola primària en català basada amb els principis de la normal de la república, on es donava valor el sentit identitari i a la llibertat personal, l'Acadèmia Abat Bonito. Segurament aquests valors la va esperonar a seguir lliurement la seva vocació i a estudiar el que volia estudiar, estudiar per mestre i encaminar l'educació artística dels infants, professió llavors poc definida i que caldria inventar-la i consolidar, tasca que ocuparia tota la vida professional de la Rosa.*

Definir quin ensenyament i quin aprenentatge per desenvolupar la sensibilitat i expressió dels infants, identificar la funció de l'educació artística dins l'educació integral i crear una educació artística i estètica específica per conscienciar respecte a aquests valors, tant la societat com a la mateixa comunitat educativa, no és posar-se en una empresa fàcil. El seu és i ha estat un camí ple d'anades i vingudes on l'aval d'estudiosos destacats i l'exemple d'altres països ha estat imprescindible. Alguns guanys, són ara reconeguts i cal destacar que la convicció, vehemència i treball de Rosa Gratacós ho han facilitat i cal agrair-li”.(Juanola, 2010)

Cal remarcar que sovint els guanys que han aconseguit les dones, han estat més per qüestions com la que esmentem, encara que des del punt de vista actual pugui semblar poc rellevant, que no pas grans aventures poc generalitzables. Defensar el que es vol i sortir de les pre-concepcions és un gran avenç que Rosa Gratacós va demostrar saber fer i, amb el seu exemple va esperonar a seguir els seus passos a altres persones.

3.6. Lligant els dos interessos d'estudis: inicis com a professora de dibuix a les Escoles Normals

Acabats els estudis de Belles Arts, Rosa Gratacós va decidir preparar les oposicions. La convocatòria d'oposicions es va convocar l'any 1959 per ocupar una plaça de *Profesor Especial de Dibujo*. El seu pare li va donar tot el seu suport perquè es concentrés a estudiar per les oposicions i per tal de preparar-se bé ella va decidir assistir a les classes de l'Acadèmia Rosell de Barcelona, on es formaven altres estudiants per tal d'ingressar a la carrera d'Arquitectura. Allà va conèixer el professor de dibuix tècnic, el Sr. Joan Rossell que un temps més tard seria el seu marit.

Finalment, El seu esforç li va merèixer guanyar les oposicions que li permetrien treballar en l'àmbit de la Formació docent per tota la vida, entrant en el sistema de funcionariat de l'estat espanyol. Aquest sistema va comportar la destinació de Rosa Gratacós l'*Escuela de Magisterio* d'Oviedo en un primer moment fins que va poder efectuar un trasllat a l'Escola Normal de Girona o *Escuela de Magisterio Ruiz Amado* ja a principis de 1960, uns mesos més tard. *Dibuix* i *Manualitats* van ser dues matèries separades fins la Llei de 1970, quan es convertiren en l'assignatura d'*Expressió Plàstica*. Rosa Gratacós es va fer càrrec de l'assignatura de Dibuix com a *Professora Especial de Dibujo*.



Professora especial de dibuix. Escuela de Magisterio Ruiz Amado. Girona. 1960

Com a Professora Especial de Dibuix (1960) va començar a introduir nous elements a l'assignatura com el dibuix natural i les etapes evolutives de l'art en els infants com recorden els ex-alumnes de Rosa Gratacós: Pere Cornellà, i Quim Pèlach, ambdós, actualment, professors d'Història i Pedagogia respectivament de la UdG.

De l'entrevista realitzada el 4 de juny de 2010 a la Facultat de Psicologia i Educació de la UdG en voldríem destacar el següent comentari:

“Vaig tenir a la Professora Rosa Gratacós en una assignatura durant el meu segon curs a la Normal de Girona. Recordo que ens ensenyava a mirar. Amb ella preniem apunts i fèiem dibuix al natural a partir d'objectes que col·locava i disposava a l'aula. De tots el professors que vam tenir potser era la única que va enfocar l'assignatura a partir dels nens. Ens va demanar que féssim, per exemple, una o dues pràctiques directament amb nens, cosa gens corrent amb la resta del professorat que en podríem dir molt teòric. Així doncs, ens demanava, per comprendre l'expressió infantil, anar a una escola i recollir dibuixos de dos nens que després els analitzàvem”(Cornellà, 2010).

També de l'entrevista amb Quim Pèlach realitzada el 13 de Maig de 2010 a la Facultat de Psicologia i Educació de la UdG, en referència a la metodologia de la

Professora Rosa Gratacós i per il·lustrar-ho, ens agradaria ressaltar el següent comentari:

“Eren uns anys de poc material, era una Escola de Magisteri depauperada. Com una mena de Batxillerat Superior (era equivalent), posteriorment, podies fer un examen i entrar a la universitat a fer per exemple, la carrera de Pedagogia, tal com vaig fer jo. De totes maneres deuria anar ben preparats perquè els que vam anar a fer la prova de Girona vam aprovar tots.

El professorat en aquella època era molt divers, n’hi havia amb els que gaudies i amb els que no. Tenia uns 16 anys i la metodologia crec que determinava el comportament que els alumnes tenien a les aules. Majoritàriament els professors dictaven i nosaltres escrivíem. (Quim Pélach, 2010).

Durant la conversa, el Professor Quim Pélach també va esmentar que recordava el fet quan la Professora Rosa Gratacós, anys més tard, se’l va trobar a l’Escola de Mestres de Sant Cugat, i parlava d’ell com dels primers alumnes que havia tingut, recordava molt bé com havia anat a substituir un professor que dictava apunts sobre perspectiva i dibuix, tot el contrari del que va respirar i gaudir amb Rosa Gratacós, és a dir d’unes classes actives i dinàmiques.

Ens va començar a ensenyar dibuixos de nens. Recordo que ens va ensenyar un dibuix d’un nen amb una filera d’arbres i en va ensenyar el concepte de perspectiva o la manca de perspectiva, segons la visió infantil. Volíem sentir l’escola i els nens i allò ens va motivar.

El seu tracte i la seva metodologia feia que la gent es comportés a classe de manera que no feien la resta del professorat.

Jo tenia certa habilitat pel dibuix però més que aprendre a dibuixar vam aprendre a valorar-ho en el procés de desenvolupament del nen. Ella ens indicava com els havíem de deixar volar. Tot i que hi havia un tema ells havien de dibuixar lliurement. No hi havia llibres de text. Havíem de prendre apunts, cosa revolucionaria en aquells moments perquè la gent dictava i haver d'agafar les idees al vol feia que paréssim la classe per preguntar i fer-li repetir les coses.

Aquelles idees van influir perquè a l'escola ja no se'ls feien fer làmines. Amb ella també vam fer collage que tampoc n'havíem sentit a parlar mai i que venia de França.

Va fer que captéssim el que hi havia a l'ambient i ho portéssim a l'aula. Això crec que seria innovació". (Quim Pélach, 2010).

A partir del 1960 i fins el 1965, la Professora Rosa Gratacós va ser responsable de l'assignatura de Dibuix a les dues Escoles Normals de Girona, la masculina i la femenina. L'any 1963, es va decretar la reunificació de les dues escoles però no es va fer efectiu fins l'any 1967. Amb ella conduint l'assignatura es va orientar més cap aspectes psicopedagògics.

L'any 1959, Rosa Gratacós recordava, en una de les nostres converses, el llibre de Viktor Lowenfeld "*Desarrollo de la capacidad creadora*"(1955) preparant les classes, que havia descobert en la Biblioteca Municipal de Barcelona, i que per ella va ser un llibre revelador.

Quan va entrar a Magisteri, a Girona, es va trobar que els alumnes feien còpia de làmines, tal comentava el Professor Pélach. Ella, doncs va planificar de nou l'assignatura centrant-la en dos punts:

- 1- La introducció del dibuix al natural.
- 2- Estudi de les etapes evolutives del nen en el dibuix.

En el apunts cedits per Pere Cornellà i que es poden veure en la tesi esmentada es pot veure més concretament els punts que es van tractar:

“El dibuix dins de les normes d’una classe normal poden ser:

a) Utilitzat com a participació activa del nen en la comprensió i retenció d’una lliçó (Geografia, Ciències, Geometria...)

b) Treball ocasional (en motiu d’una excursió, per fer servir un moment buit, etc)

c) Il·lustració de redaccions.

d) Com a mitjà d’expressió.

e) El dibuix és un llenguatge.

Cal destacar que aquest últim punt, era una de les bases fonamentals de l’assignatura.

Rosa Gratacós va demanar excedència voluntària a partir del curs 1965 per motius familiars, ja que havia de néixer el seu fill Quim i no va ser fins l’any 1973 que va demanar la reincorporació a Magisteri a Lleida. Posteriorment va obtenir el trasllat a l’escola de Mestres de Sant Cugat (Barcelona) que es fundarà, portar a terme la nova “*Escuela del Profesorado*” que havia sorgit de la Llei de Villar Palasí de 1970.

L’Escola s’organitzà a través d’una Direcció Colegiada i un bon equip de mestres per portar a terme una nova manera de formar mestres. Una lluita difícil en temps difícils.

IV. EDUCACIÓ ARTÍSTICA I DISCAPACITAT VISUAL

4.1. Construcció d'una identitat docent, artística i investigadora

Per parlar d'històries de vides cal parlar d'identitats; de com cada persona construeix la seva identitat, de com aquesta es representa i de com es veu i vol ser vista. Diferents definicions d'identitat ens porten a dir que el concepte d'identitat posseeix una gran amplitud i abasta múltiples esferes de la vida humana que s'interconnecten i s'entrellacen per formar una consciència individual personal dins un context social o d'una comunitat. La identitat es construeix amb el diàleg amb altres identitats pròpies com la identitat professional, l'emocional, la familiar, la cultural, etc. D'una banda, la identitat es concep com una entitat que presenta una permanència i estabilitat en el temps, però cal entendre la identitat també com un procés resultant de permanents interaccions amb altres, per tant la identitat es troba en contínua construcció o reconstrucció.

El sentiment d'identitat comença a formar-se des del naixement de la persona a partir de les relacions que aquest infant va desenvolupant amb el seu propi cos, amb el medi i, fonamentalment, amb els seus pares. Fins i tot, abans del naixement ja es dóna una determinada existència en l'imaginari dels pares, imaginari que orientarà, en certa forma, processos inconscients generadors de la consciència de si. Quan el nen mira el rostre de la seva mare *"generalment el que veu és ell mateix. En altres termes, la mare mira el nadó i allò que el seu rostre expressa està en relació directa amb allò que ella veu"* (Winnicott, 1975, citat per Lipiansky, 1992; 29).

La identitat és un concepte que permet explicar les situacions que fem servir internament i el seu enllaç amb el context, la qual cosa permet que l'individu es relacioni i acopli amb els seus espais vitals, persones i institucions que li permetin interactuar culturalment. En aquest sentit, la identitat porta implícita una dimensió antropològica, psicològica i sociològica.

"La identitat és llavors una entitat al mateix temps dinàmica, en evolució permanent i relativament estable, coherent, generant el sentiment de continuïtat i d'unicitat"(Tap et al, 1990, citat per Cohen-Scali, 2000; 44)

Entre d'altres mecanismes, la identitat es nia en processos biogràfics, per això necessita que es complementi com a esdeveniment social i relacional.

En el cas de la identitat docent, per tant, està configurada com l'espai comú compartit entre l'individu, el seu entorn professional i social, i la institució on treballa. És a dir, una mediació entre la identitat sociocultural i la personal.

Són diversos els autors que han subratllat el caràcter individual i social del procés de construcció d'identitat en el sentit que cadascú la construeix en una estreta interacció entre dimensions personals i socials. Així, per exemple Barbier (1996), subratlla que la identitat es pot entendre com les construccions o representacions que altres fan d'un subjecte (identitat construïda per un altre), i com les construccions que un actor efectua sobre si mateix (identitat construïda per si). No obstant això, aquestes dues dimensions de la identitat, tot i que diferents, no són independents ja que la identitat personal es configura a partir d'un procés d'apropiació subjectiva de la identitat social, és a dir, de les categories de pertinença i per la seva ubicació en la relació

amb els altres. La identitat, llavors, s'entén com el resultat de relacions complexes entre la definició que altres fan del subjecte i la visió que ell mateix elabora de sí.

La identitat professional és concebuda com una entitat individual construïda en relació a un espai de treball i a un grup professional de referència. També com un fenomen social d'apropiació de models que es construeixen a partir de polítiques socials i opcions polítiques, en un sentit ampli. Des d'aquesta perspectiva l'estudi de la identitat professional és sobre individus situats en un context on s'estan implementant estratègies de canvi que explícitament o tàcitament s'orienten a generar noves maneres d'operar, tant en el pla de concepcions i eines conceptuals com en el de la seva pràctica.

La identitat docent de la Professora Rosa Gratacós, formada per la vesant de mestra, la d'artista i la d'investigadora, s'ha construït amb el diàleg continu amb els diferents plans docents i legislatius. En primer lloc la seva identitat es va construir com a estudiant de l'Escola de Magisteri de Girona i com a estudiant de Belles Arts a Barcelona; en segon lloc, com a mestra a l'Escola de Jardineres, o a les diferents Escoles d'Educació Primària i Facultats de Magisteri esmentades en els apartats anteriors a Girona, Lleida o Barcelona i finalment com a investigadora des de la Universitat Autònoma de Barcelona estenent el seu àmbit de treball més enllà de l'estat, col·laborant amb la Direcció des Museès de France amb Claude Gilbert i el Musée de Louvre, per citar un cas. La seva identitat d'artista ha influït i tenyit d'art, d'estètica i de creativitat la seva pràctica i el seu rol docent en l'àmbit de l'educació artística i també en la seva tasca investigadora relacionada amb la percepció artística des de la ceguesa. Des de la mirada que ens dona la recerca artística que recull formació teòrica, pràctica i professional, definim la identitat professional de

Rosa Gratacós remarcant de manera dialògica entre els tres eixos: art, docent i investigadora.

Són molts els beneficis que ens aporta aquesta metodologia de treball però en destacaríem els tres eixos que marquen els punts cardinals dels professors i professores d'educació artística en l'actualitat:

Les intencionalitats de la tesi van afavorir l'ús de la història de vida i del mètode biogràfic narratiu per reconstruir la identitat de la nostra protagonista en la vessant docent, d'artista i d'investigadora. En la investigació qualitativa la narrativa és contextual i específica, per tant, és pertinent, ja que permet recrear les maneres de pensar d'una comunitat particular, i perquè ens evoca el passat, el present i ens projecta cap al futur. En aquesta tradició intervé en el coneixement de les dimensions personals, intuïtives i socials d'un grup de persones. D'allí, la seva rellevància en educació, específicament, per conèixer des de la seva veu, dels que l'envolten i l'han conegut, a més de les seves percepcions sobre la construcció de la identitat. En aquest sentit, es justifica el mètode biogràfic narratiu perquè, explicar la història de cada un, implica un procés reflexiu i d'autoconeixement, instàncies rellevants en la construcció de la identitat, sobretot en la conjuntura actual de crisi identitària és quan es fa necessari donar un nou sentit a les condicions de treball i a la reconstrucció de la identitat docent. Atès que s'assumeix la identitat professional com una vivència socialment construïda i personalment recreada amb significats, sentits i intencionalitat.

És interessant també el fet que aquesta metodologia no es queda en un jo-ego o una identitat aïllada sinó que es construeix en societat i en comunitats de manera

relacional, on els diferents a/r/tographers (Irwin,2004) comparteixen, investiguen y colaboren, es relacionen, s'escolten, etc.

“Viure en comunitat, significa parlar de treball col·laboratiu, funcionar com a col·lectiu artístic, mitjançant el mestissatge d'idees en acció, procediments, reflexions, diàlegs en veu alta, etc (Irwin et al.2004).

Des d'aquest punt de vista i a través del relat entrellaçat que hem anat reconstruint amb Rosa Gratacós i altres personatges amb qui ha compartit moments personals i professionals, podem concloure que la seva identitat professional també s'ha format en col·laboració amb la comunitat artística amb la qual ha treballat. En un primer nivell podem parlar dels tres eixos centrals i veure com en la identitat docent podem recordar personalitats que han estat referents a nivell conceptual com Lowenfeld, Arno Stern, Montessori, Eisner, Chalomeau, Argan, A. Cirici Pellicer; a nivell artístic-estètic podem referir-nos a artistes i obres amb les quals ha treballat com les de Miró, Tàpies, Picasso, també dialogant amb el patrimoni arquitectonic d'arquitectes com Gaudí en edificis com la Sagrada Família o la Pedrera, o amb el Barri Gòtic, el Museu d'Història de la ciutat i el Museu de Catalunya, i a nivell d'investigadora podem fer referència al treball amb altres investigadors i personalitats del món de l'art, l'educació artística, el patrimoni, unversitari a nivell nacional i internacional com la Dra. Jesús Agra, Mme. Claude Gilbert, Favio Levy, Dra. Roser Juanola, Dr. Fernando Hernández, Cándid Genovard entre d'altres. En un tercer nivell podem fer esment a les comunitats amb les quals ha col·laborat com les escoles de magisteri, les associacions de discapacitats visuals la comunitat d'estudiants, i gràcies als mitjans de comunicació també ha arribat a la ciutadania en general.

A partir de les tensions assenyalades, els docents participants van mobilitzar estratègies identitàries per tal d'escurçar distància entre la seva imatge actual i la imatge o ideal desitjada, o van augmentar-ne la distància respecte una imatge evitada. L'estratègia que mobilitza cada persona per aquesta cerca, és diferent perquè es relaciona no tant amb els continguts de la formació, sinó fonamentalment amb la trajectòria personal i professional de cada subjecte, els recursos humans, materials i socials del context educatiu en què s'exerceixen i la seva perspectiva de desenvolupament professional.

Rosa Gratacós ha estat i continua essent una personalitat continuament inquieta, oberta al coneixement, creativa i una dona que s'ha fet a ella mateixa. Com a professional la seva identitat s'ha construït a partir de les estratègies identitàries observades com la de "confirmació i recerca"(Alvarez, 1999; 5). Aquesta estratègia és present a docents amb una bona imatge de sí, satisfets amb el camí recorregut, però que volguessin aprendre a ser. El seu relat, juntament amb les veus i referents que hem anat escollint, recollint i seleccionant i relacionant han anat mostrant les diferents facetes que constituïrien la identitat de Rosa Gratacós i que hem volgut reflexar en l'estudi. Amb aquest treball creiem que hem recollit una experiència que pot ser la base per continuar relacionant, construint i reconstruint, projectant altres identitats que necessitin de la seva experiència, no pensem només en l'àmbit de l'art sinó també en àmbits com l'arquitectura, les noves tecnologies, l'educació especial que tinguin contacte amb els eixos considerats.

4.1.1. Veus i referents que conflueixen en el nostre relat

Val a dir que la formació de Rosa Gratacós va ser la pròpia d'uns anys en què no hi havia formació permanent i que les especialitzacions corrien a càrrec de l'ambició i ganes de les mateixes persones, de manera que quasi tothom es podia definir fins un cert punt, com autodidacta. Rosa Gratacós, va tenir la sort de treballar i col·laborar amb persones molt cultes i interessants de manera que, receptiva com era, va anar heretant, tot un conjunt de llegats de personatges diversos, entre els que cal mencionar el pedagog Ramon Fuster i tot un conjunt de professionals de la UAB i de la Universitat Catalana d'Estiu, entre d'altres. No cal dir, que ja en la seva important tasca en el món dels cecs, el camí ha estat ple d'experiències plenes i enriquidores i que són moltes les persones i veus que representen aquesta trajectòria, TorreBonica, El Louvre, etc. Pel que fa a referents teòrics, difícils d'aconseguir en una especialitat com la d'Educació Artística cal mencionar a Viktor Lowenfeld (1903-1975), psicòleg i pedagog austríac de naixement, nord-americà d'adopció i Catedràtic d'Educació per l'Art a la Universitat de Pennsilvania, el qual va centrar les seves investigacions en el camp de l'estètica i dels nens amb problemes visuals, com finalment ha fet la nostra protagonista. A partir d'aquí Loewnfeld va escriure la seva teoria de la percepció del món aplicable a nens sans. Va distingir diferents tipus de percepció: la visual i l'hàptica. Lownfeld també va considerar que la capacitat creadora del nen pot desenvolupar-se mitjançant l'Educació Artística i va assenyalar que són sis les esferes de creixement en les quals creix i es

desenvolupa: emocional, perceptual, social, estètica i creadora (Juanola, 1987). Els seus estudis van portar-lo a publicar *Desarrollo de la capacidad creadora* l'any 1947 i va col·laborar en les últimes edicions de *Brittain*, aquests conjuntament va apropar les teories del desenvolupament a l'expressió gràfica dels nens. Finalment, basat en mètodes psicoanalítics i amb Piaget, va elaborar una classificació que descriurien una sèrie d'estadis en el desenvolupament de l'expressió gràfica del nen. Aquests van servir per donar una pauta o orientació als professors. Les etapes les va dividir en: etapa del gargot, preesquemàtica, esquemàtica o del realisme intel·lectual, realisme visual i pseudonaturalista.

Un altre dels referents que hem esmentat de Rosa Gratacós va ser Arno Stern. Ella va poder visitar el seu estudi quan va anar a visitar la Normal de París en un moment delicat de la Universitat Autònoma on ella treballava.

*“La vida i el treball d’Arno Stern estan intrínscament relacionats. El 1946, a l’edat de 22 anys va entrar a una institució per nens orfes de la guerra. Ell va tenir els nens pintant, i immediatament va entendre el rol primordial que el joc inspira per la seva activitat, pel qual ell va crear un entorn original. Va establir el seu estudi a París (a Sant- Germain-des-Prés). Va esdevenir famós als anys 50 com l’acadèmia dels Dijous (The Thursday Academy) i va operar allà 33 years abans de traslladar-se al veïnat de Madeleine al 1987”.*⁸

Amb Arno Stern es va crear un corrent d’influència que va donar lloc a la implantació dels “*Tallers*” que es van divulgar a escoles i centres d’adults com a mitjà d’alliberació creativa. Era un home de conviccions profundes i molt compromès amb l’art i va intentar que tant l’educador com els alumnes prenguéssin consciència de la

⁸ Arno Stern. http://www.arnostern.com/en/en_biography.htm consultat el 5/4/2011

importància de la funció de l'Educació Artística. Stern va escriure "*Aspectos y técnica de la pintura infantil*" que permet al mestre que no té formació especialitzada dedicar-se a l'educació artística. Per ell l'educació artística era l'educació per l'art. Per ell un pilar fonamental era la llibertat d'expressió del nen, la no correcció, veia l'educador com un facilitador o conseller tècnic, deixava que cada nen seguís la seva evolució. Totes aquestes idees es van concretar en L'Acadèmia dels dijous, un centre d'art infantil on s'organitzaven sessions de pintura per nens de 5 a 15 anys. Els nens hi participaven voluntàriament i no s'hi exigia cap nivell específic de capacitat. Els nens dibuixaven lliurement. S'estimulava l'expressió lliure, s'exploraven les facultats sensorials del nen i se'l deixava que la seva pròpia creativitat s'anteposi a l'art. (Stern, 1962)

La inquietut de Rosa Gratacós la va portar a estudiar les diferents corrents pedagògiques que ha vertebrat la nostra àrea de coneixement, adaptant sempre les seves propostes als nous corrents de pensament com l'estructuralisme, el cognitivisme, el constructivisme, entre d'altres.

4.1.2. El saber fer, saber estar i saber ser de Rosa Gratacós

Volgudament hem manllevat la frase de Delors (1996) quan diu que tots els ciutadans necessiten el saber fer, saber estar i saber ser perquè la subscriuim en tant que considerem que la personalitat pot quedar configurada amb aquesta expressió i, que per un docent, les tres vessants són imprescindibles. Rosa Gratacós tal i com ha dit ella mateixa moltes vegades ha treballat en grup, i ha creat grup però també ha hagut de fer molta feina de manera individual. Sigui perquè, tal com hem comentat, el nombre de dones professores d' universitat, uns anys enrere, no era molt nombrós, o perquè la nostra protagonista no s'acontentava en seguir les tradicions establertes i contínuament cercava la transformació i l'innovació, Rosa Gratacós, va assumir molts reptes ella sola. No per això però, va deixar de tenir importants col·laboradors, alguns d'ells, a l'hora d'escriure aquests text, ja fa anys que han mort i no els hem pogut entrevistar. Seria el cas de Salvador Rosell professor de Costa i Llovera, i que va formar part del seu equip de la Universitat de Bellaterra. Salvador Rossell i Rosa Gratacós van tenir sempre molt bona relació i va poder gaudir, en tot moment, de la seva lleialtat. El mateix va passar amb Montserrat Oliver, Missun Forrellad i Enrica Casademon que fins a la seva jubilació van impartir classes a Bellaterra. Incansables col·legues les dues, varen representar l'esforç d'estudiar, treballant i al mateix temps que tiraven endavant la família. Juntament Roser Juanola, varen fer costat a la protagonista d'aquesta recerca, en moments, que la secció d'Educació Artística del Departament, estava dividida en dos bàndols; en un els professors que no consideraven la tesi doctoral com bàsica i imprescindible

i altres que no creien en la seva importància dins la formació dels futurs mestres. Els professors encapçalats per la professora Gratacós, optaven per una formació equilibrada entre la teoria i la pràctica i, amb molt d'esforç, iniciaven un camí cap el doctorat i la recerca.

Va ser en aquests moments que Rosa Gratacós i Roser Juanola varen coincidir en els cursos de Doctorat de l'Escola d'Arquitectura de Barcelona amb Fernando Hernández, també doctorant. D'aquí en va néixer una amistat i col·laboració que ha durat sempre i que es veu palesa en diferents actes i publicacions. En alguns casos, l'aportació que feia la professora Rosa Gratacós i Fernando Hernández, en aquell moment Becari del Departament, es veia complementada ja que ella desbordava en creativitat mentre que ell feia valdre els seus coneixements psicològics. En aquells moments Rosa Gratacós va estudiar el curs del professor Muntanyola dedicat el estudis de l'entorn i a la psicologia dels espais que després ella aplicaria el món dels cecs i als qual dedicaria la seva Tesi Doctoral, de la qual el Dr. Muntanyola en va ser el seu Director.

Roser Juanola que era a més de companya de feina, era nascuda a la mateixa ciutat que Rosa Gratacós, és a dir a la localitat de Banyoles, va compartir amb ella moltes de les gestions reivindicatives i de caire social que va liderar. Varen estar juntes a l'Escola d'Estiu de Prada, en diferents cursos de formació permanent dels mestres, al Departament de Formació Contínua de la Generalitat de Catalunya poc després de la seva creació i, en nombroses comissions reivindicatives que es van fer en visites a diferents departaments i ministeris d'Educació a Madrid.

Durant molt temps, Rosa Gratacós representava una de les poques catedràtiques de les Escoles de mestres de l'Estat i la seva presència era reclamada en nombroses comissions de professorat i a diferents congressos; van ser anys de recórrer totes

les escoles de mestres repartides en el mapa de l'Estat Espanyol i també van representar uns moments de crear forts llaços i importants amistats arreu.

Cal destacar la figura del també catedràtic de la Complutense el professor Sergio García Bermejo, estudiós del color, tant en el vessant científic com l'artístic i un home que tenia la capacitat de crear una gran cohesió entre el professorat. La relació del professor Bermejo amb Rosa Gratacós va ser molt representativa. Van activar moviments reivindicatius en pro de l'Educació Artística aconseguint un important ressó. Rosa Maria Adra de Bilbao, Antonia Dols de Plana de Mallorca i Tomás Lorente també de la Complutense, de la mateixa manera varen ser membres actius de les més importants reivindicacions. Principalment però, Rosa Gratacós va enfortir llaços d'amistat i confiança amb Maria Jesús Agra de Santiago de Compostela, la qual comentava que era una persona de la nova generació més ben preparades, intel·lectualment a banda de tenir grans dots artístiques.

Una altra persona que va considerar clau, Rosa Gratacós, va ser la Coro, que es va convertir en la seva secretària des del primer moment del departament i que era part essencial de l'equip. Amb ella va compartir i preparar accions bel·ligerants que varen obtenir rèdits considerables a favor de l'educació artística. Existia i existeix encara una total compenetració i una sintonia a tots nivells. És impossible nombrar a totes les persones que van formar part d'aquest cosmos vinculat principalment a la formació de mestres, que en el període previ a la democràcia, va ser un moviment molt actiu. Cada comunitat estava formada per un conjunt de persones de tal manera que la mateixa Escola de Mestres de Sant Cugat i més tard la Facultat d'Educació de Bellaterra, formaven part d'una convivència diària que calia alternar amb els mestres, estudiants, representants de les diferents institucions culturals, principalment catalanes, però també espanyoles i estrangeres. Hem esmentat uns

quants noms i al llarg del text ja sortiran altres veus. De manera intencionada hem desestimat les veus familiars per considerar que l'estudi emprénia un altre camí que no era el que ens havíem proposat i també per respectar la voluntat de l'autora. Si que no podem deixar de dir que l'univers format per pares, germans, marit, fills, nores i néts, és un univers que Rosa Gratacós llueix i gaudeix amb orgull i amb molta estimació.

4.2. Antecedents i inicis de l'educació especial

Al llarg dels segles XVIII i XIX es van crear grans institucions dedicades a l'atenció de les persones cegues, sordmudes i amb retard mental. Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838) i Edouard Séguin (1812-1880) són considerats els pares de l'educació especial; més tard inspirarien la metgessa i pedagoga Maria Montessori.

El 1799 es va localitzar als boscos de Lacombe, a França, un *nen salvatge*. Jean Itard era el cap mèdic de *l'Institut Imperial de Sordmuts* quan s'hi va traslladar aquest nen l'any 1800. Itard es va dedicar a l'educació d'aquest nen durant cinc anys i va elaborar dos informes que van tenir una incidència molt gran en l'educació de nois i noies amb discapacitats. Edouard Séguin va fer les aportacions més importants a nivell metodològic: prenent idees del seu mestre Itard, va escriure el mètode d'educació fisiològica (Séguin,1933). A partir d'aquí es van crear les primeres iniciatives en altres països com Àustria, Suïssa, etc.

A principis del segle XX, al nostre país la problemàtica que envolta la ment era molt desconegut. L'escola obligatòria i gratuïta va posar en evidència que un gran nombre de nois i noies amb deficiències restaven a casa sense que ningú no els atengués.

Una altra figura rellevant a nivell europeu va ser el doctor Ovide Decroly (1871-1932), metge i pedagog belga. Desde Brussel·les, va començar treballant amb nens amb retards mentals en un institut medicopedagògic i en reformatoris. Va crear una pedagogia basada en el mètode científic i en el principi del *globalisme* de la

percepció i els centres d'interès i va dividir les disciplines d'acord amb l'observació, l'associació i l'expressió (Michelet, 1997).

A Catalunya, Alexandre Galí (1979) a la *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*, va manifestar la seva preocupació per la situació general deplorable que tenia Catalunya a principi del segle xx en aquest sentit. El 1910 es va crear el *Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales* a Espanya. El 1933, l'any en el qual va néixer la doctora Rosa Gratacós, es va dividir en tres centres diferents amb reglaments i funcionament independents. A Catalunya anterior als anys seixanta del segle xx es van crear diverses institucions pel tractament de deficiències darrera de les quals hi havia prestigiosos metges, com la *Clínica Psicològica de la Infància del doctor Folch i Camarassa* a Barcelona el 1944.

Algunes personalitats europees van venir a l'Estat i van deixar la seva empremta o fins i tot s'hi van quedar a treballar, com la metgessa italiana Maria Montessori que va visitar Barcelona i va impartir un curs i una serie de conferències l'any 1916. També el doctor Decroly va impartir a Espanya algunes conferències. Maria Montessori va iniciar les seves experiències a la clínica psiquiàtrica de la Universitat de Roma –va ser la primera dona metgessa de la Universitat de Roma–, i allà va crear el mètode que porta el seu nom el 1907, a partir de les seves experiències pràctiques. Havia iniciat tot el seu treball amb infants amb discapacitats, aplicant el mètode de Séguin, posteriorment el va convertir en un mètode d'ensenyament també per a infants sense cap retard mental. Una de les principals aportacions de Montessori és mostrar que el retard mental no és únicament un problema mèdic sinó també pedagògic, que es pot tractar mitjançant un tractament didàctic específic i també a través de la potenciació de la interacció sensitivomotriu amb l'entorn del

pacient. El doctor Decroly havia establert un mètode pedagògic basat en el coneixement global partint també de l'estudi de la infància amb anomalies. El 1901 havia creat una institució d'ensenyament especial per a infants amb discapacitats.

El 1931 el Ministeri de Governació espanyol va reconèixer el dret dels malalts mentals a assistència mèdica i va potenciar la seva atenció mitjançant les cases de salut. L'any següent la pedagogia es va introduir a la Universitat de Barcelona i s'hi van impartir alguns cursos al voltant de l'educació especial. Són molt importants les aportacions de l'alemany Alfred Strauss, que va residir a Barcelona i va treballar en l'educació especial a l'Escola Normal de la Generalitat durant el període 1931-1936. Fins al 1936, Catalunya, en l'àmbit de l'educació especial, es va situar en un lloc important dins la pedagogia europea. No es van dur a terme gaires experiències, però les que es van fer van tenir una rellevància cabdal segons esmenta García en el seu estudi *Aproximació històrica a l'educació especial a Catalunya: l'educació institucionalitzada en centres d'educació especial a les comarques de Girona (1873-1997)*, (García, 2007: 246).

Malauradament, la Guerra Civil i la dictadura que la va succeir no van ser etapes gaire riques en experiències educatives, i l'educació especial no va ser tampoc una prioritat del règim del general Franco. No obstant això, el 1936, en plena Guerra Civil, el pla general d'ensenyament del Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU), que havia estat creat per decret del President de la Generalitat de Catalunya el 27 de juliol de 1936, considerava l'atenció a les persones discapacitades amb voluntat integradora, ja que en promulgava l'atenció fins als quinze anys dins del marc de l'escola ordinària. Es tractava, per tant, a Catalunya, d'un dels precedents de l'atenció dels alumnes amb discapacitat a les escoles ordinàries. *“El CENU, segons*

el bàndol republicà, es va considerar un precedent de la Llei general d'educació de 1970 i de la LOGSE de 1990. El CENU pretenia organitzar un nou règim docent, una nova escola que s'inspirava en els principis racionalistes del treball i de la fraternitat i solidaritat humana, amb l'objectiu de substituir les escoles confessionals que hi havia aleshores. El CENU pretenia una escola on tots els infants poguessin assistir-hi sense cap mena de diferenciació. Pretenien una escola laica, gratuïta, coeducativa i catalana”(Garcia, 2007: 246). Per tant, el 1936 ja es plantaven els puntals de l'educació actual.

A Madrid, el 1932 es va organitzar la *Primera Asamblea de la Federación Hispánica de Ciegos*. El 1939, havent finalitzat la Guerra Civil espanyola, que va suposar una pausa en el treball amb les persones amb discapacitat, es va crear *l'Organización Nacional de Ciegos Españoles* (ONCE), tot i que formalment, segons el decret, es va fundar el 16 de desembre de 1938. El maig de 1939 es va posar a la venda el primer cupó de caràcter provincial. El 1988 es va constituir la Fundació ONCE per a la cooperació i integració social de les persones amb discapacitat. El 1940 el Ministeri d'Instrucció Pública va crear *l'Escuela Nacional de Anormales*. El 1945, amb la promulgació de la llei d'educació primària, es van començar a atendre d'una manera específica les persones amb deficiència, entre els quals s'inclouïa els alumnes amb ceguesa. El 1953 es va constituir el Patronato Nacional de Educación Especial i se'n van crear també les seccions provincials.

Tal com conclou Garcia (2007) en la seua estudi sobre la història de la ceguesa a les comarques gironines, l'interès per l'estudi de la infància amb discapacitats es va consolidar i augmentar arreu a partir del segle xx. La discapacitat visual va seguir un

camí paral·lel, ja que al principi es posaven totes les discapacitats al mateix sac: persones sordmudes, amb discapacitat física i les discapacitats mentals.

*Tot i que a l'estat espanyol van néixer les primeres iniciatives molt abans que a cap altre país -amb les aportacions dels primers estudiosos i mestres de les persones sordmudes a mitjan segle XVI i amb l'obra del pedagog, logopeda i frare Pedro Ponce de León -, en quant a quantitat, en general sempre hem anat darrere de les aportacions europees. Tampoc no hi ha gaires investigacions en el camp de la història de l'educació especial perquè aquest tema ha preocupat poc els historiadors de l'educació. Són poques les tesis que estan documentades en alguns casos es parla de sis tesis doctorals específiques a Espanya al 2007 i, a Catalunya, d'una, la de Garcia (Garcia, 2007: 872). No donem la data per fiable perquè hem constatat contradiccions i aprofundir en el tema ens apartava excessivament del nostre estudi. En el seu estudi, Garcia fa palesa una confusió enorme envers les activitats que es duen a terme a Espanya a l'entorn de l'educació especial, en relació als *Colegios Nacionales*, situats a Madrid, a les escoles municipals de Barcelona i, finalment, i oblidades en certa manera, a la resta d'actuacions que es realitzen a les comarques, ciutats i poblacions d'Espanya i Catalunya. La manca d'informació s'ha produït perquè, al principi, l'educació de les persones amb discapacitats era un problema que no preocupava ni als educadors ni a la mateixa Administració. Les primeres institucions no tenien pròpiament una metodologia educativa, i en moltes d'elles simplement guardaven els infants. Poc a poc, a partir de les investigacions des de la medicina i la psiquiatria, i posteriorment amb iniciatives de mestres i institucions, el problema es va començar a difondre, es va sistematitzar la tasca d'aquests educadors i es va parlar d'*educació especial*.*

A Girona, segons Garcia, els mestres no han estat un col·lectiu organitzat capaç de generar iniciatives en pro de les persones amb discapacitats, tot i que Josep Pallach, en la seva tesi doctoral, deixa ben clar com el paper dinamitzador que els mestres han adoptat a les comarques empordaneses s'ha escampat arreu de Catalunya. Al llarg de la recerca hem trobat abundants contradiccions en aquesta direcció i pensem que son fruit de la manca de dades fiables i de pocs o quasi cap estudi comparatiu sobre el tema, Tot i així, de fet, el gruix de les iniciatives dirigides a les persones amb discapacitat mental va sorgir en ple règim franquista. Malauradament, els mestres han tingut altres problemes que preocupar-se dels infants amb discapacitats. Ara bé, les associacions de pares no haurien pogut tenir èxit en les seves actuacions si no haguessin estat acompanyades per mestres, metges i altres professionals. Han estat les actuacions conjuntes entre pares i professionals les que han engegat tot el moviment associatiu en pro de les persones amb discapacitats. El paper dels professionals ha estat determinant perquè, en una gran majoria d'aquestes actuacions, ells han encès l'espurna i les han consolidat a través del seu mestratge i acompanyament.

A principis del segle xx, la beneficència i l'assistència social van ser transferides a la Diputació de Girona. Els serveis assistencials eren atesos principalment per institucions religioses, com les germanetes dels pobres, les vetlladores, les adoratrius, etc. L'any 1849, amb la nova llei de beneficència, es va regular la pràctica de la caritat. Amb aquesta llei, les institucions van passar a dependre de la Diputació Provincial de Girona i, així, en l'àmbit provincial, atenien els gironins i les gironines. Però aquest no va ser el motiu que la va portar a treballar amb la discapacitat visual, com veurem més endavant.

La despreocupació de l'Estat espanyol per l'assistència a pobres, malalts i transeünts va portar la Mancomunitat de Catalunya, constituïda el 1914, a implicar-se en la gestió dels establiments assistencials: va planificar infraestructures a partir de criteris estrictament territorials amb la voluntat d'estendre aquesta atenció al conjunt de tota la població. Amb la Mancomunitat es va introduir l'especialització dels hospitals i l'assistència social. Si bé la posterior dictadura del general Primo de Rivera –tal com va passar durant el règim del general Franco– va provocar un cert abandonament, el model republicà va enllaçar amb els postulats iniciats durant la Mancomunitat de Catalunya, i aquests es van recuperar –almenys pel que fa a la seva essència– quan es va constituir la Generalitat a principi dels anys vuitanta.

Alguns alumnes sordmuts eren tractats, des del 1929, al *Instituto Catalán de Sordomudos* de Barcelona, que dirigia el professor Emilio Tortosa. Molts alumnes provinents de famílies amb pocs recursos rebien suport a través del *Negociado de Cultura de la Sección de Gobernación de la Excelentísima Diputación Provincial de Gerona*, i també hi ha constància que alumnes “*sordomudos, ciegos, anormales, mudos, semiciegos y sordomudociegos*” de les comarques de Girona eren atesos en altres institucions educatives que hi havia a Barcelona i comarca, com per exemple la Casa Provincial de Caridad de Barcelona. La *Excelentísima Corporación Provincial de la Diputación Provincial de Gerona* pensionava alguns nois i noies amb discapacitats auditives de les comarques de Girona. Segons García (2007) No es té coneixement de cap activitat per part de cap institució educativa especialitzada al llarg de la primera meitat del segle xx a les comarques de Girona.

Finalment, Garcia explica com la gratuïtat i l'obligatorietat de l'educació ha contribuït a l'aflorament d'aquells infants i joves amb discapacitats que restaven amagats dins

les cases. D'altra banda, l'escola graduada, que està basada en l'agrupament homogeni de l'alumnat, ha provocat, en certa manera, la segregació d'aquells alumnes que no seguien els continguts.

En aquest desert i en el camp de l'educació artística, la Professora Rosa Gratacós, amb esperit científic, va començar la recerca relacionada amb la ceguesa a finals dels anys 70, quan treballava de professora al Departament de Didàctica de les Arts Plàstiques de la Universitat Autònoma de Barcelona. Al 1979, va iniciar el contacte directe amb afectats a través de les classes d'Expressió Plàstica a l'Aula Experimental per a l'Educació dels Deficients Visuals i Cecs de Torrebonica, a Barcelona. Del 1980 al 1982 va realitzar els cursos de Doctorat a l'Escola Tècnica d'Arquitectura de Barcelona, a partir dels quals va escriure la seva tesi doctoral *Coneixement de l'entorn en els invidents. Estudi del Barri Gòtic de Barcelona. Propostes d'expressió i d'investigació plàstica*, dirigida pel Dr. Josep Muntañola i presentada l'any 1988. El relat que ens porta als inicis de la seva motivació per aquesta problemàtica el trobem al llibre "*Otras miradas. Arte y ciegos: tan lejos, tan cerca*", publicat el 2006. En ell hi explica el recorregut per les experiències que va viure i les investigacions que va desenvolupar durant la seva carrera d'investigadora:

"Ens trobem en els anys 70. La meva activitat professional estava orientada cap a l'educació artística des de 1960. Vaig tenir la oportunitat d'assistir a un concert coral-instrumental al Palau de la Música Catalana, interpretat per persones invidents, i mentre connectava amb la música i m'emocionava amb la forma com aquestes persones s'apropriaven del discurs musical i el comunicaven al públic, va sorgir en mi una inquietud que en aquell moment no sospitava que formaria part de la meva

futura orientació professional. M'interessava saber ¿com sentirien i percebrien les arts plàstiques, disciplina en la qual jo treballava, les persones cegues?. Tindrien les persones amb impediments visuals la possibilitat de gaudir, sentir i significar les arts plàstiques de la mateixa forma que ho feien amb la música? ¿Com percebrien i sentirien l'art en cadascuna de les seves expressions?.

Aquests interrogants romandre en el meu treball com a professora de Didàctica de les Arts Plàstiques de la Universitat Autònoma de Barcelona, però no va ser sinó uns anys més tard que va renéixer aquesta inquietud quan em vaig proposar desenvolupar una línia d'investigació per la meva tesi doctoral. Des d'aquesta decisió vaig demanar consell i assessorament a diferents especialistes i em van recomanar que abans de començar qualsevol estudi sobre el tema, era absolutament necessari conèixer el món de les persones cegues. A partir d'aquesta recomanació vaig interessar-me per contactar amb alguna institució dedicada a l'educació de persones invidents i les meves inquietuds em van conduir, a la primavera de 1979, a l'Aula experimental per l'educació dels deficients visuals i cecs de Torrebonica. El meu primer contacte dins de l'escola va ser la directora Carmen Guinea, excel·lent professora i amiga a qui vaig comentar els meus interessos d'acostar-me al món de les persones invidents des del meu rol de professora d'arts plàstiques i va acceptar la meva proposta per oferir a l'escola, un espai de treball per a nens i nens cecs i/o deficients visuals del centre". (Gratacós, 2006;32)

Una de les persones que també va assessorar-la va ser el Dr. Fernando Hernández, psicòleg i professor de la Facultat de Belles Arts de Barcelona, a qui havia conegut en el marc d'unes reunions sobre psicologia ambiental.

En general, la persona amb discapacitat genera situacions problemàtiques i vivències complexes i difícils. Sovint, trobem famílies que no accepten –malgrat el pas dels anys– tenir un fill amb discapacitat. Quan aquestes famílies entenen el problema, l'educació hi pot incidir. Per tant, les famílies col·laboradores sovint són les que han acceptat que tenen un fill amb discapacitat. I hem tingut ocasió de recollir això, en part, al llarg de la nostra recerca. Ara bé, hi ha hagut –com hem pogut observar– un element comú en la creació, constitució i consolidació de la majoria d'associacions, i és el fet que una gran part han hagut de passar episodis de confrontació i conflicte que han posat en perill les dinàmiques de treball i, fins i tot, el seu propi futur. El món de les persones amb discapacitat és un món complex. Sovint, en la confrontació, en els problemes que es generen dins les mateixes associacions, observem un punt de ressentiment i una necessitat constant de cercar respostes a l'atenció i educació de persones amb discapacitats.

En referència a estadístiques relacionades amb la discapacitat visual, segons les dades publicades al web de l'Organització Mundial de la Salut (OMS), en data d'abril de 2011, en el món hi ha aproximadament 284 milions de persones amb discapacitat visual:

- 39 milions són cegues
- 245 milions tenen baixa visió

Aproximadament un 90% de la càrrega mundial de discapacitat visual es concentra en els països en desenvolupament. En termes mundials, els errors de refracció no corregits constitueixen la causa més important de discapacitat visual, però en els països d'ingressos mitjans i baixos, les cataractes segueixen essent la principal causa de ceguesa. No obstant això, una dada optimista és que el nombre de

persones amb discapacitat visual atribuïble a malalties infeccioses ha disminuït considerablement durant els últims vint anys. Però es podrien salvar molts més casos.

Segons l'OMS: *“El 80% del total mundial de casos de discapacitat visual es poden evitar o curar”*.

L'OMS desenvolupa el projecte VISION 2020, que treballa per eliminar la ceguesa evitable: *“VISION 2020 és la iniciativa global per l'eliminació de la ceguesa evitable, un programa de la World Health Organization (WHO) i la International Agency for the Prevention of Blindness (IAPB) amb un membre internacional com és NGOs, associacions de professionals, institucions i empreses que tenen cura dels ulls”*.

Segons la Base de Dades Estatal de Persones amb Discapacitat, al 2006 a Catalunya hi havia 29.260 casos de discapacitat visual i a l'Estat, 226.710.⁹

⁹ Veure el web Servicio de información sobre discapacidad SID.
http://sid.usal.es/estadisticas/bdestatal/basedatosestatalpcd2006_3.pdf consultat el 10/9/2010

4.2.1. Educació especial i discapacitat visual i escola inclusiva a Catalunya

Si seguim Lowenfeld (1981), “La ceguesa imposa tres tipus de limitacions bàsiques a un individu:

- a) limitacions en l’amplitut i varietat d’experiències;*
- b) en l’habilitat per desplaçar-se;*
- c) en el control de l’ambient i d’un mateix en relació amb ell .*

(Rosa, A. y Ochaita E, 1993;22)

Segons la definició que dona el col·lectiu d’afectats, en el web de l’Associació *Discapacitat Visual Catalunya*¹⁰, la persona amb discapacitat visual “és una persona amb una visió que no arriba, malgrat les correccions òptiques adients, al 100% de resta visual. La resta visual la formen dos paràmetres de definició visual: l’agudesesa i el camp. L’agudesesa visual és la capacitat de distingir les formes dels objectes a certa distància i es mesura amb la prova de les lletres (o les formes geomètriques) de minvant grandària, establint cada línia, vista o no, un 10% d’agudesesa visual. El camp visual és l’angle que l’ull veu, corresponent a 90° per a cada ull (total 180°). El camp

¹⁰ Veure el web ADCV. <http://www.b1b2b3.org/ca/>consultat el 1/9/2011

*es redueix, bé tancant-se pels costats, bé de forma aleatòria, a causa de taques que es formen a l'ull".*¹¹

Segons l'OMS, la ceguesa i altres problemes visuals són qualificats com a "deficiències de l'òrgan de la visió" i es poden classificar en: "*deficiències de l'agudesesa visual, absència de l'ull, deficiència visual profunda d'ambdós ulls, deficiència visual profunda d'un ull amb visió disminuïda en l'altre, deficiència visual moderada d'ambdós ulls, deficiència profunda d'un ull, deficiència del camp visual i altres deficiències de diferents tipus*".¹² Tal com explica Alberto Rosa, al llibre *Psicologia de la ceguera* existeixen diferents conceptes que no són sinònims i que cal diferenciar en aquest cas, "*deficiència*", "*discapacitat*" o "*minusvalia*" (Rosa, A. y Ochaita E, 1993; 21). La *deficiència* fa referència a les anormalitats de l'estructura corporal i de l'aparença i de la funció d'un òrgan o sistema, qualsevol que sigui la seva causa. Les deficiències es refereixen als trastorns a nivell de l'òrgan. El concepte de *discapacitat* reflexa les conseqüències de la deficiència des del punt de vista del rendiment funcional i de l'activitat de l'individu; les *discapacitats* representen, per tant, trastorns a nivell de la persona.

Dins de la classificació de les discapacitats s'inclouen les "*discapacitats per veure-hi*", hi ha les discapacitats per treballs visuals de conjunt, de detall, per veure i activitats similars, per la lectura de llenguatge escrit, o per la lectura labial. Les *minusvalideses* fan referència als desavantatges que experimenta l'individu com a conseqüència de les deficiències i discapacitats; *reflexen la interacció i adaptació de l'individu a l'entorn* (INSERSO, 1983).

¹¹ Veure el web ADVC. http://www.b1b2b3.org/ca/faq.html#que_es consultat el 1/9/2011

¹² ROSA, A. y OCHAITA, E. (1993). *Psicología de la ceguera*. Alianza Editorial

Segons la OMS, basant-se en la Classificació Internacional d'Enfermetats (CIE-10, actualització i revisió de 2006), la funció visual es subdivideix en quatre nivells:

- visió normal
- discapacitat visual moderada;
- discapacitat visual greu;
- ceguesa

La *discapacitat visual moderada* i la *discapacitat visual greu* es reagrupen sota el terme "baixa visió"; la *baixa visió* i la *ceguesa* representen conjuntament el total de casos de discapacitat visual.

La *discapacitat visual* fa referència a la manca de capacitat de visió i considera els diferents graus de visió parcial; actualment, es defineixen amb els acrònims B1, B2 o B3. Aquesta nomenclatura es definiria de la següent manera segons l'Associació Discapacitat Visual Catalunya:¹³

- B1 (representat per una agulla):

"Són aquells que tenen una discapacitat més gran i són les persones que tenen una resta visual sota el 10%. Necessiten molta atenció i serveis continuats, però estables i el seu grau de visibilitat i reconeixement social és molt gran".

- B2 (representat per una lupa) :

Són aquells que tenen baixa visió, és a dir que tenen una resta visual inferior al 50% però superior al 10%. Requereixen de menys serveis, però molt variables i no compten amb un bon nivell ni de visibilitat ni de reconeixement social, la qual cosa els fa patir greus dificultats.

¹³

Veure el web <http://www.b1b2b3.org/ca/b1b2b3.html> consultat el 5 gener de 2011

- B3 (representat per unes ulleres):

Són aquells que tenen una resta visual superior al 50%. Pateix molèsties a causa de la seva lleu discapacitat però no veu entorpidida la seva vida habitual i, sovint, no en són conscients de la mateixa, tot i que una acurada atenció pot millorar la seva autonomia i millorar la seva qualitat de vida.

Els diferents problemes relacionats amb la discapacitat visual provenen segons, Rosa, A, i Ochaita, E. (1993) de diferents disfuncions del sistema visual i que afecten al visió. La classificació que estableixen a partir de Goldstein (1984) es divideix en:

- Problemes d'enfoc sobre la retina
- Difuminació de la llum al penetrar a l'ull.
- Problemes de retina.
- La retinopatia per premaduresa o fibroplasia retrolental.
- La retinitis pigmentosa.
- El despreniment de retina.
- Problemes de les estructures nervioses.
- La neuritis òptica.
- Altres : "nistagme", estrabisme o ambliopia.

Actualment, les principals causes de *ceguesa crònica*, segons les dades de la OMS (Organització Mundial de la Salut)¹⁴, són les *cataractes*, el *glaucoma*, la *degeneració macular* relacionada amb l'edat, les *opacitats corneals*, la *retinopatia diabètica*, el *tracoma* i les *afeccions oculars infantils*, com les causades per la falta de vitamina A. La *ceguesa relacionada amb l'edat* i la *deguda a diabetis* no controlada està augmentant a tot el món, mentre que la *ceguesa de causa infecciosa* està disminuint gràcies a les mesures de salut pública.

*“Tres quartes parts dels casos de ceguesa són predictibles o tractables”*OMS, 2011¹⁵

La Convenció sobre els Drets de les Persones amb discapacitat va entrar en vigor al maig de 2008, va ser aprovada per l'Assemblea General de l'ONU en sessió Plenària de 13 de desembre de 2008 i ratificada pel Govern de l'Estat espanyol juntament amb més de 100 països. També es va aprovar la Resolució de 19 de juny de 2012 per la qual s'aprova el document per a l'organització i el funcionament de les escoles i dels Centres d'Educació Especial (CEE), i les instruccions de recollida de dades a efectes estadístics, per al curs 2012-2013. El fet de contar amb centres d'educació especial ja va representar un gran avenç però també va significar un gran suport la declaració de les escoles inclusives.

El psicòleg Ramón Almirall (2010) en diu que: *“Aquest nou plantejament, desenvolupat a principis dels anys 90, no es tracta de “reintegrar”ningú, sinó d'evitar deixar-lo fora de la vida escolar ordinària. Recorda que l'educació inclusiva sorgeix com l'expressió d'una opció social: la voluntat d'aconseguir una educació de qualitat*

¹⁴ Veure el web Organització Mundial de la Salut (2011). <http://www.who.int/topics/blindness/es/> consultat 4/9/2011

¹⁵ Veure el web Organització Mundial de la Salut (2011). <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/index.html> consultat el 4/9/2011

per a tothom, independentment de les condicions personals, de gènere, d'origen social o de les capacitats de les persones que l'hagin de rebre. No es posa l'èmfasi en la incorporació dels exclosos sinó en la construcció d'un sistema capaç de donar resposta a les necessitats de cadascú”.

Per crear una escola inclusiva es s'ha de treballar en tres dimensions bàsiques que són:

- a. Crear CULTURES inclusives
- b. Elaborar POLÍTIQUES inclusives
- c. Desenvolupar PRÀCTIQUES inclusives.

L'educació inclusiva vol ser preventiva i atendre la diversitat.

4.2.2. Una mirada evolutiva a l'atenció de la discapacitat visual

La declaració europea sobre art, cultura i mitjans de comunicació i discapacitat de 2003 (Resolució de l'ONU 48/96) estableix l'accés a la cultura com un dret inalienable, inherent a la persona humana. Fins fa uns anys una discapacitat suposava sortir del sistema laboral i quedar-se reclòs a casa. Es declarava la persona com incapaç de realitzar cap treball quan, per descomptat, els qui la pateixen són persones com tota la resta; pensen, senten, aprenen, imaginem, desitgen, etcètera i que poden desenvolupar tasques com els altres evidentment amb algunes adaptacions. Tots tenim les nostres limitacions que hem d'aprendre a superar i és indispensable que l'entorn també ajudi a aquesta adaptació. Actualment ja trobem empreses que basen els seus productes a l'accessibilitat o en el que anomenaria també adaptació multisensorial ja que pensa en que aquell aparell si el propietari pateix qualsevol discapacitat pugui continuar utilitzant-lo. Tal com hem comentat doncs, les persones amb ceguesa o amb discapacitat visual, tenen els mateixos drets i deures que qualsevol que no pateixi aquesta discapacitat, i evidentment també en el dret de gaudir de la cultura tal com esmenta l'ONU.

Si ens aproximem al recorregut històric sobre l'atenció a la discapacitat visual, la trobem emmarcada dins el context de totes les discapacitats, terme aplicat a la

“*persona restringida en les seves facultats físiques*”¹⁶, és a dir, a qui li manca una capacitat considerada “estàndard”o “normal”, com pot ser el fet de caminar, agafar objectes, veure-hi, escoltar, etc. Es tracta d’una història emocionalment impactant des del punt de vista actual ja que, al final del segle XIX, els cecs eren persones apartades i discriminades dins la societat.

Al principi del segle xx van aparèixer les primeres iniciatives i, actualment, es pot dir que, tot i que encara queda molt de recorregut per fer – tant a nivell d’accessibilitat física com a nivell cultural–, a Catalunya som en general conscients de la importància que s’ha de donar a les discapacitats, a la discapacitat visual en concret, i que som dels països més avançats en el tema de l’accessibilitat. Barcelona, per exemple, té autobusos sense graons, avisos sonors a les parades per avisar quan arriben els vehicles, passos de zebra senyalitzats amb textures, arbres amb protecció, el metro senyalitzat, etc. Trobem empreses dedicades a l’adaptació de materials didàctics, museus adaptats. A l’Estat espanyol diferents iniciatives - premiades com la de la ciutat d’Àvila, que ha estat ciutat europea accessible 2010 ¹⁷ -mostren la bona disposició i el treball que s’està portant a terme en aquest àmbit.

Tot i això, encara queda molt per fer. Per exemple, el President de l’Associació Discapacitat Visual Catalunya, en el marc d’un curs de formació sobre persones amb disminució que va tenir lloc a Barcelona el desembre de 2010¹⁸, explicava que a

¹⁶ Definició extreta del web www.diccionari.cat, consultat el 02/09/2011.

¹⁷ Vegeu el web Comissió Europea. *La UE galardona a la Ciudad Española de Avila por su defensa de la accesibilidad para las personas con discapacidad*: http://ec.europa.eu/news/employment/101203_es.htm, consultat el 12/01/2011.

¹⁸ Vegeu el programa al web d’AES sobre el curs de formació sobre persones amb disminució: http://www.aes.cat/index2.php?id=100&subid=_01CURSOS&masinfo=10, consultat el 10/12/2010.

Catalunya encara no hi ha gairebé cinema amb audiodescripció¹⁹, tansols algunes accions puntuals, per exemple en el Cinemes Girona de Barcelona feta l'any 2012 en algunes de les seves pel·lícules. En l'àmbit del teatre també es troba a faltar o museus i espais naturals per adaptar. I falta el que potser és més difícil: la conscienciació de la gent. Aquesta mancança es pot il·lustrar, per exemple, amb el fet que molts negocis que es troben a peu de carrer, per desconeixement de la normativa, col·loquen plafons publicitaris davant de la porta, testos amb plantes o altres objectes de decoració senzillament per estètica, per captar l'atenció visual dels clients potencials; això pot provocar que una persona cega hi topi mentre es desplaça tal com sol fer habitualment pel costat de la paret. Un altre cas és el dels extintors, que es col·loquen sobresortint de la paret i a una alçada insuficient, la qual cosa fa que no es detectin amb el bastó i s'hi pugui topar, amb la consegüent ferida que el xoc pot causar. Fins i tot, la manca de consciència pot provocar, en alguns casos, la mort; per exemple, la mala senyalització de les zones en obres i l'oblit de les barreres de seguretat han provocat algunes caigudes d'uns quants metres.

Tal com va explicar Manel Martí, President de l'Associació Discapacitat Visual Catalunya B1+B2+B3, en el curs sobre Discapacitat (2010) que imparteix a través de l'Aula d'Estudis Socials, s'està treballant per millorar la societat més encara, sobretot en l'àmbit de l'accessibilitat a la cultura. Actualment, s'estan demanant accions més estrictes de les que són vigents i, fins i tot, que es pugui sancionar. Però, per ara, es tracta de recomanacions i textos de referència, més que d'unes normes d'obligat compliment.

¹⁹ Sistema amb una veu en off que descriu els fets i les imatges que s'esdevenen en una pel·lícula o dalt d'un escenari

Garcia (2007), en la seva tesi fa referència a la història de la discapacitat visual i comenta que ha estat sovint inclosa en un sol sac anomenat “d’anormalitats”. Els primers passos en l’atenció de la discapacitat visual es van fer a partir del segle XIX. Des de l’antiguitat i fins al segle XIX, les discapacitats, incloent la ceguesa, es van veure de manera pessimista i negativa, i això feia que es practiqués fins i tot l’infanticidi. Va ser en el Renaixement que es va produir un canvi en la manera de tractar els discapacitats i van aparèixer els primers centres de tractament de les persones sordmudes, que actuaven com a protectors davant la marginació. Segons Garcia (2007), l’educació especial va sorgir al final del segle xviii i principi del segle XIX i, per tant, podem considerar que va ser llavors quan es va iniciar també l’atenció educativa a la discapacitat visual, i que partir d’aquell moment va créixer a poc a poc, juntament amb la dels sordmuts. A nivell internacional, Estats Units, Alemanya o Anglaterra van constituir diferents institucions per atendre específicament els deficients psíquics.

A partir del final del segle XIX i principi del segle xx, els primers que es van fer càrrec de l’atenció a les persones amb discapacitat van ser metges i mestres. Els metges Esquirol, Itard, Séguin i Voisin van investigar possibles tractaments i van començar a desenvolupar mètodes psicomètrics per avaluar les discapacitats. Van sorgir les primeres associacions, com l’*American Association for Instructors of the Blind* (1871), l’*American Association of Mental Deficiency* (1876), el *Council for Exceptional Children* (1922) o el *Council for Exceptional Children* (1934), que va publicar la revista especialitzada *Exceptional Children*.

En aquest camp, cal destacar la primera dona llicenciada en Medicina a Itàlia, Maria Montessori, deixeble de Séguin i Itard i investigadora a la Universitat de Roma: a

partir del camp de la psiquiatria, Montessori va investigar l'educació dels nens amb retard mental amb gran èxit (Michelet, 1997). El seu mètode i les seves investigacions, basats en l'exercici dels sentits per al desenvolupament mental, van aplicar-se també a l'aprenentatge dels nens amb capacitats normals, i va fundar la primera Casa dei Bambini a Roma l'any 1907, dedicada a tot tipus de nens de 3 a 6 anys. El 1909, Montessori va publicar la seva obra fonamental *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, que va significar el reconeixement fora del seu país i l'inici de moltes conferències internacionals. A causa de les discrepàncies amb el pensament de Mussolini, les seves escoles a Itàlia van ser tancades i ella va exiliar-se a Barcelona a l'edat de 64 anys. Als anys seixanta, la Dra. Rosa Gratacós va recuperar, a través de les classes de Jardineres Educadores del CIC, el referent de Montessori, que basava l'educació en el joc i en els sentits, i que més tard li serviria com a fonament per investigar la percepció artística des de la ceguesa.

A principi del segle xx, van començar a construir-se centres d'educació especial, tot i que fins als anys seixanta no es van generalitzar. Inicialment, se solien edificar a les zones perifèriques de les ciutats. Paral·lelament a la construcció d'aquests centres en l'àmbit català, a Europa es va començar a qüestionar la qualitat dels serveis oferts. Com a conseqüència, es va introduir el principi de normalització, integració, sectorització i individualització dels serveis. L'atenció a les persones amb *necessitats educatives especials* (NEE) va ser la nova terminologia que es va emprar dins del món educatiu per entendre que aquestes persones podien ser escolaritzades en un medi ordinari. Aquest concepte, malgrat que es va gestar a final dels anys setanta,

no va prendre tota la força fins als anys noranta²⁰. Potser per això, en alguns països –incloent-hi el nostre– encara es van construir centres d'educació especial fins a final dels anys vuitanta (Garcia, 2007).

²⁰ La llei espanyola d'educació de 1990 (LOGSE) va incorporar el concepte de necessitats educatives especials (NEE) per designar els alumnes d'Educació Especial, i la LOE de 2/2006 del 3 de maig ho va canviar per alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (ACNEAE).

4.2.3. Integració de la discapacitat visuals a les aules ordinàries

Com a conseqüència de la reforma educativa, i amb l'aplicació del Decret 117/1984 els nens amb discapacitat visual es van integrar a les escoles primàries i instituts de secundària. Rosa Gratacós en aquells moments treballava a l'Aula Experimental de Educació Plàstica de l'Escola Torrebonica, una escola amb nens i nenes amb discapacitat visual, el decret va suposar el tancament de l'escola i la finalització de la seva col·laboració amb la Institució però no la continuïtat de les seves indagacions i investigacions.

La figura del mestre no va tenir pes dins les institucions per a infants amb discapacitat fins als anys setanta del segle xx. Durant aquest període es va anar progressant de la idea d'*educació especial* a la idea de la *integració escolar* en els centres ordinaris. Per altra banda, el model multidisciplinari es va establir, segons Garcia (2007), amb la proposta actual i futura d'apostar per una educació especial arreu, és a dir, fomentar la col·laboració entre docents i especialistes que treballin de forma coordinada per la *inclusió*, concepte derivat de la *integració escolar*, terme que va entrar en vigor amb el decret 117/1984.

A Catalunya, tot just el 1986 es va publicar, a través del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, una circular de la Direcció General d'Ensenyament Primari en la qual es van definir les funcions que haurien de desenvolupar els professionals especialistes com a docents en els centres públics d'educació especial. En la circular del 4 de setembre de 1981, s'establien els criteris d'actuació

en el camp de l'educació especial i les funcions dels diferents professionals que treballaven o podien arribar a treballar en aquests centres: assistents socials, educadors, fisioterapeutes, logopedes i professors d'educació física, i també els professors d'educació especial, els quals no quedaven inclosos dins aquesta circular. El text també s'oblidava d'altres professionals com els professors de música, el musicoterapeuta, l'especialista en art, etc.

La Generalitat va crear el 2 de novembre de 1978 el Servei d'Assistència Social, que havia de posar en marxa programes de treball dirigits a disminuïts físics i sensorials. El 1978 es van dur a terme, al Palau de la Generalitat, unes sessions sobre Experiències en el Camp de la Deficiència Mental a Catalunya, en què hi van participar el conseller de Sanitat i Assistència Social, Ramon Espasa i Oliver, el director general d'Assistència Social, Agustí de Semir, membres del Gabinet Tècnic i del Grup de Treball de Disminuïts Físics de la Direcció General, i un bon nombre de ponents i assistents a les sessions de treball.

Tal com diu Garcia (2007), el legislador actua després de produir-se la pràctica, quan es tracta d'acció educativa i assistencial de les persones amb discapacitats. Per pal·liar-ho, calen moltes accions –com la nostra intervenció dins *Girona, Temps de flors* el maig de 2010– que comportin una reflexió social i contribueixin a continuar aconseguint més millores en aquest camp.

Els centres educatius del nostre país han dut a terme d'una manera més o menys generalitzada escolaritzacions compartides d'alumnes amb necessitats educatives especials entre centres ordinaris i centres especials. L'aleshores Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya publicava el 1997 el Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats

educatives especials. Tot i que en l'article d'aquest decret es plantejava per primera vegada la col·laboració entre els centres ordinaris i els centres d'educació especial, aquestes pràctiques de col·laboració, i sobretot les escolaritzacions compartides, ja es portaven a terme des de feia temps sense cap mena de regulació. Tot i així, l'articulat d'aquest decret no acaba concretant ni desplegant cap norma específica que regularitzi d'una manera efectiva aquestes bones pràctiques. Aquest és un exemple molt actual de com a Catalunya hi ha encara alguns forats en matèria educativa pel que fa a l'atenció de les persones amb NEE. (Garcia, 2007: 144)

A Catalunya, el referent del Decret 117/1984, del 17 d'abril, pel qual es regula l'ordenació de l'*educació especial* per la seva integració en el sistema educatiu ordinari, continua vigent, i és encara, ara per ara, un dels millors documents legislatius pel que fa a l'atenció a les persones amb discapacitat. És remarcable la reivindicació de Garcia, que sosté que la legislació pot ser una eina important per implantar canvis i mesures per millorar l'acció educativa, però que ha d'anar acompanyada de recursos humans i materials i d'una dotació econòmica, la qual falla sovint en el nostre país.

A nivell internacional, als Estats Units, la Llei pública 94/142 de 1975 va servir per donar una forta empenta a tot el moviment normalitzador de l'educació de les persones amb discapacitats; i també la Llei 118 del 30 de març del 1971 a Itàlia, per una política d'integració dels alumnes amb discapacitats a les escoles ordinàries, és un altre exemple de com les lleis poden ser determinants per establir polítiques educatives eficaces, sempre i quan vagin acompanyades de recursos per fer-les funcionar. (Garcia, 2007: 145)

A Espanya, el 1980 es va publicar l'estudi *Marginación y análisis de la legislación actual*, elaborat per Andreu M. Corominas (1980: 95-120), que presenta una anàlisi de les mancances legislatives en aquest sector. El 7 d'abril de 1982 es va aprovar la Llei d'integració social dels minusvàlids (LISMI)²¹, que va marcar una nova etapa a Espanya. Aquesta llei va sorgir de la proposta del diputat Ramon Trias Fargas i de l'associació Apanias de Barcelona. Els drets que es reclamaven per a les persones amb discapacitat van afavorir la creació d'una comissió especial del Congrés per l'estudi dels problemes dels minusvàlids el 1977, la qual seria presidida per Ramon Trias Fargas, diputat a les Corts per Convergència Democràtica de Catalunya. Aquesta comissió esdevindria l'embrió de la futura llei. La LISMI va servir per desplegar l'article 49 de la Constitució espanyola i va establir un principis generals del que havia de ser la política a seguir en la protecció dels drets de les persones amb minusvalidesa. Cal posar de manifest la gran sensibilitat de Trias Fargas en l'atenció a les persones amb discapacitats. Aquest polític va estar casat amb Montserrat Trueta, filla del doctor Josep Trueta, que el 1984 va ser nomenada presidenta de la Fundació Catalana per a la Síndrome de Down: el seu fill petit, Andy, patia aquesta síndrome.

A Europa Valentin Haüy (1745-1822) va crear a París un institut per a nens cecs. Un dels seus alumnes va ser Louis Braille²² (1809-1852), inventor del conegut sistema de lectoescriptura Braille per a persones amb deficiències visuals, basat en el sistema Barbier (Rosa, A.; Ochaita, E., 1993: 266). Les notícies de la iniciativa de

²¹ Vegeu el text complet al web del Ministeri de Presidència, BOE:
http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1982-9983, consultat el 04/09/2011.

²² Vegeu Pulido, J., El extraordinario legado de Louis Braille, Contacto Braille AC:
http://www.contactobraille.com/bio_Luis.html, consultat el 04/09/2011.

l'Escola de Haüy van arribar a Barcelona, on un rellotger que solia donar almoïna als cecs que entraven al seu taller, Josep Ricart (1768-1837), va crear la primera escola per a cecs a Espanya²³, una acadèmia de vuit alumnes, als quals ensenyava lectura, escriptura, aritmètica i música. Es pot considerar, al 1819, un pioner de l'educació de cecs a Espanya. També a Barcelona, el 1829 es va crear l'escola d'adults de l'Ajuntament de Barcelona, una secció per a cecs fundada pel pedagog fra Manuel Català. Aquestes dues entitats es van fusionar el 1822 i van treballar juntes a l'Acadèmia Cívica fins al 1823, any en què va tancar. Ricart, però, va continuar la tasca a casa seva amb l'ajut d'altres professors.

L'introduïdor del Braille va ser el professor de música Jaume Bruno i Berenguer, de l'escola de la Casa de la Caritat de Barcelona, que el 1843 havia fet un viatge a París. L'Escola de Cecs va rebre el gironí i músic Joan Carreras i Dagas al claustre el 1861; més tard tornaria a Girona i fundaria una acadèmia de música i escola per a sordmuts i cecs, la primera institució gironina de la qual tenim constància.

²³ Vegeu Montoro, Jesús, "Un sesquicentenari olvidado: José Ricart (1768-1837), fundador en Barcelona de la primera escuela de ciegos que hubo en España", conferència pronunciada amb motiu de la setmana cultural de la Delegació Territorial de l'ONCE a Barcelona el 8 de desembre de 1987: <http://www.alamordelalumbre.es.tl/Josep-Ricart,-Fundador-en-Barcelona-1%AA-Escuela-de-Ciegos-Que-Hubo-en-Espa%F1a-k1-Jes%FAs-Montoro-k2-.htm>, consultat el 02/09/2011.

4.3. De l'educació sensorial a la investigació sobre la ceguesa

A través del llibre *Otras miradas: Arte y ciegos, tan lejos tan cerca* (2006), de Rosa Gratacós podem valorar d'importància de la tasca de la nostra professora en l'àmbit de la discapacitat visual i l'educació artística. De la seva recerca anteriorment relatada basada en l'educació sensorial i artística, deriva finalment en l'especialització i en la recerca de projectes específicament encarats en les persones cegues dins de l'àmbit cultural. En un primer moment des d'escoles exclusives per nens amb discapacitat fins que es produeix l'integració a l'escola i posteriorment amb l'àmbit dels museus.

Rosa Gratacós, especialista en educació artística i persones amb discapacitat visual, creu que actualment ja hi ha una certa sensibilitat, però fa vint anys que es batalla perquè les persones cegues, com qualsevol altre ciutadà, tinguin el dret de gaudir del patrimoni cultural. Fa vint-i-cinc anys, la gent no tenia aquesta sensibilitat envers les persones no només cegues, sinó també amb altres tipus de handicaps. I això ha canviat sobretot perquè des dels col·lectius s'ha reivindicat aquest dret. Si bé les lleis ho recullen, aquests públics amb handicaps no volen que aquest tema s'expressi només amb paraules, sinó que volen també fets. S'ha millorat bastant, però no prou encara. La mateixa investigadora reivindica la percepció hàptica com a forma d'aprenentatge i coneixement: *“La percepció hàptica, en contraposició a la percepció òptica, és un tipus de coneixement que es produeix a través de tots els sentits, especialment el tacte, i no només a través de les mans sinó implicant-hi tot el cos. Es*

tracta d'una experiència que ha de permetre associar la sensació tàctil amb una forma de reconeixement".(Gratacós, 2006)

Segons Roser Juanola, professora de la Universitat de Girona, el repte ara ja no és *"saber mirar, sinó viure l'art i integrar-lo a la vida quotidiana"*(Guillaumes, 2007: 67). Per aconseguir una educació realment democràtica, que respecti les diferències de tot tipus, cooperativa i alhora que vetlli pel sentit d'identitat, no pot haver-hi divorci en el dia a dia entre els fets de l'entorn, tant si són declaradament culturals com si no.

Per altra banda, s'ha d'ampliar el concepte d'educació artística i intentar que s'hi integri tot el món de les imatges i els objectes, el paisatge, les emocions i les relacions entre les arts; i per l'altra, s'ha d'aconseguir que les fonts d'informació, de formació i les ofertes dels centres culturals no estiguin únicament al servei de les minories, sinó que es promoguin unes polítiques més inclusives. Actualment hem pogut comprovar que existeixen diverses accions que possibiliten l'accés a l'Art i al Patrimoni Cultural a diversos col·lectius amb algun handicap.

4.3.1. Els estudis de percepció hàptica: un gir definitiu

Gibson (1950) un dels més destacats teòrics de la percepció defineix el sistema hàptic com la percepció del individu del món adjacent el seu cos mitjançant l'ús del seu propi cos. La paraula hàptic procedeix del grec (haptó). Alguns estudiosos de la representació artística com Herbert Read (1943) l'han emprada per explicar tot un conjunt de sensacions no visuals i no auditives que pot experimentar qualsevol persona. La percepció en general fa referència a la interpretacions de las sensacions i això implica associació e identificació. Rosa Gratacós que ja hem explicat que havia desenvolupat una important tasca en el camp de l'educació sensorial i que va iniciar la seva tasca professional amb la lectura del llibre de Read, "*Educación por el arte*", va derivar la seva recerca cap a l'estudi de la percepció hàptica camí imprescindible per poder ajudar els deficients visuals i preparar projectes per ells.

La professora Gratacós durant els anys 80 va realitzar diferents estudis relacionats amb la ceguesa com l'estudi de la percepció sobre l'espai pròxim, Investigació dirigida pel Dr. Josep Muntañola i Thomberg (1981), professor amb qui va connectar arrel dels seus estudis de doctorat. Entre els més importants destacaríem l'*Estudi de l'espai jardí de la escola Joan Amades*" a través de las plantes aromàtiques dirigit per Dr. J. Bassegoda (1982). "Les mans miren", aquest últim realitzat conjuntament amb el professor Fernando Hernández (1983) amb qui varen coincidir, com hem comentat abans, en el mateix curs de doctorat. En un altre ordre cal destacar els estudis pre-doctorals relacionats amb la percepció artística i la ceguesa sovint editats en vídeo

com és el cas de: l' estudi sobre "*Percepción Táctil a través de la obra escultórica de Joan Miró*" del que també en seria coautor Fernando Hernández.

Va ser el 1985, quan Rosa Gratacós es va integrar a la *Comisión de las Artes Plásticas para los Ciegos de la ONCE* des d'on va col·laborar en la organització i concreció del Museu Tiflògic de Madrid. Un museu on estan ubicades diferents maquetes aptes per la percepció hàptica dels monuments declarats Patrimoni de la Humanitat per la UNESCO, i a més conté una història de l'escriptura en Braille i una sala d'exposició per artistes afectats de disminució visual. Tot plegat oferia molt bones perspectives per elaborar programes i difondre els recursos tan com fos possible.

En l'àmbit de la recerca de Morón (2011), quan parla sobre l'educació especial emfatitza la cita de Matti Bergstrom, neuròleg de la Universitat de Helsinky quan parla del llibre que recull l' Educació Waldorf. Aquesta perspectiva pedagògica està basada en la filosofia del seu fundador Steiner¹ i justifica la importància de combinar la pràctica artística amb l'adquisició de coneixements intel·lectuals de la següent manera:

"El cervell descubreix el que els dits exploren... Si no utilitzem els nostres dits, si durant la infància ens convertim en cecs en els dits, la riquesa de la xarxa de nervis s'empobreix, el qual representa una pèrdua enorme pel cervell i merma el desenvolupament global de l'individu... si descuidem el desenvolupament i educació dels dits dels nostres nens i la capacitat formadora creativa dels músculs de les mans, el qual descuidem és el desenvolupament de la seva comprensió de la unitat de les coses, minvem les seves capacitats estètico-creatives".

(Matti Bergstrom, cit. en Clouder y Rawson, 2002:56; cit en Morón 2011;41)

Novament ens adonem del valor de l'educació sensorial i d'incloure el tacte com un element fonamental dins l'aprenentatge per tothom.

4.4. La relació de Rosa Gratacós amb diferents institucions internacionals

Tal com sol passar amb un procés vocacional i coherent, el final de la trajectoria professional va conduir a la investigadora Gratacós, un altre cop als seus orígens però amb ganes de revisar-lo i completar-lo, amb voluntat de veure més enllà d'aquella educació sensorial que tan havia afavorit els nens i nenes d'educació infantil quan ella creava programes per una educació que encara no s'havien dissenyat. Va ser quan les inquietuts per la recerca la van portar a indagar i connectar amb propostes d'altres països, especialment a França on va visitar diferents escoles per a cecs a les ciutats de Tours, Bordeaux, Lyon, Marseille, Toulouse i París entre 1979 i 1985. França sempre havia estat molt lligat a ella com a referent intel·lectual en totes les etapes educatives.

“A Espanya tan sols hi havia un grup de recerca a Madrid que investigava sobre la ceguesa que era el grup d'Esperanza Ochaita des de la Universitat Autònoma de Madrid. Rosa Gratacós, 2010.

D'aquesta manera recorda Roser Juanola quan li va dir que creia que la seva causa era dedicar-se a l'educació dels cecs, tema totalment desemparat en el nostre context. Des de 1994 va col·laborar amb la *“Direction des musées de France”*. *Départament des publics, de l'action éducative et de l'action culturelle* on va presentar les experiències realitzades i coneixent diferents propostes que des

d'aquesta institució s'ofereixen a l'educació artística destinada a les persones cegues.

4.5. Una projecció temporal en l'ensenyament en la discapacitat sensorial.

No només en l'ensenyament de l'art, la discapacitat sensorial, especialment la discapacitat visual, condiona sempre i de manera notable l'aprenentatge. Per això és important fer els continguts educatius tan accessibles com sigui possible als estudiants amb diferents habilitats perceptives. Això, per començar, presenta problemes de perspectiva, com explica la professora Marleen Janssen²⁴, de la Universitat de Groningen, la primera especialista mundial en l'ensenyament de les persones sordcegues:



*"[Per a una persona amb les capacitats sensorials normals] És impossible imaginar com és ser sordcec, perquè nosaltres comptem amb la referència de les nostres percepcions visuals i auditives. **No podem fer-nos càrrec de com és viure la vida sense elles, però els qui neixen sordcecs es veuen mancats d'aquestes sensacions. Tot el seu món es basa***

²⁴ **Marleen Janssen** va estudiar ortopedagogia a Utrecht i ha treballat durant molt temps a l'únic centre especialitzat en l'ensenyament de sordcecs als Països Baixos, l'escola Kentalis-Rafael (a Sint-Michielsgestel, un municipi de la província de Brabant Septentrional).

en el tacte. Fins i tot després de trenta anys de recerca no em puc fer una idea aproximada de com perceben el món els sordcecs".

El principal problema de l'ensenyament en la discapacitat visual, sigui o no un ensenyament de naturalesa artística, és, doncs, la dificultat de fer copsar realitats i conceptes que la major part de la humanitat experimenta de forma eminentment visual a estudiants que només podran adquirir coneixements i habilitats amb el suport de la resta de les seves capacitats sensorials. L'accés al coneixement, per tant, segueix en aquests casos uns cursos que en ocasions poden ser paral·lels a l'aprenentatge en condicions sensorials normals però que molt freqüentment obliga a adequar totalment la docència.

Els éssers vius copsen informació de molt diverses maneres, de fet en general ens fixem sobretot en la informació que resulta rellevant o que és determinant per a la supervivència de l'organisme. La informació sobrava la considerem soroll. Sentir és, per tant, captar informació i reaccionar davant d'estímuls de molt diferent naturalesa i percebre suposa interpretar els estímuls, atorgar-hi significat. Així, uns mateixos estímuls poden ser susceptibles d'interpretacions diferents segons el subjecte receptor, la percepció dels fenòmens del nostre entorn, per tant, pot variar molt no només entre organismes de diferents espècies sinó fins i tot entre congèneres.

Percebre, en part, és aprendre i recordar. Però la percepció humana, a més, no depèn només de les experiències anteriors, de l'educació i del bagatge i del llegat cultural. Com ha quedat clar al llarg d'aquest treball, percebre també depèn de les facultats físiques del subjecte. En el cas que ens ocupa, principis perceptius com l'espacialitat, la semblança, la relació d'un objecte amb l'espai en el que es troba, el

contrast, la proximitat o llunyania d'un cos en relació a l'observador, etcètera, es veuen evidentment afectats per la discapacitat visual.

Hi ha, a més, límits físics per a la percepció, tant si parlem com de persones amb discapacitat sensorial com si no. Existeixen llindars per a l'activació dels receptors sensorials. Els anomenats llindars perceptius són els límits físics del nostre sistema neurosensorial i estan condicionats per la biologia. Així, els llindars perceptius d'un gos no són els mateixos d'un humà, per exemple. I en el cas de les persones els llindars perceptius també varien, una variació que esdevé molt sensible en el cas de les persones amb discapacitats sensorials. Però els sentits també es poden entrenar, i és freqüent que qui no hi veu però no té altra mena de problemes sensorials desenvolupi la resta de sentits més que probablement no ho faran mai la majoria de persones que no pateixen discapacitats sensorials.



Ben Underwood, el noi amb "visió de radar".

És especialment il·lustratiu el cas de Ben Underwood²⁵, un noi a qui van haver d'extirpar tots dos ulls a causa d'un càncer quan tenia tres anys. Però tot i això, Ben era capaç de jugar a bàquet, anar en bicicleta, caminar pel carrer sense l'ajut de cap

²⁵ **Ben Underwood** (1992-2009).

bastó i dur una vida gairebé normal. Va aprendre tot sol a fer servir el so per navegar pel món, sense l'ajut d'un gos pigall ni d'un bastó, ni de les mans, com fan moltes persones invidents. El jove feia servir uns continus espetecs amb la boca, les ones sonores d'aquell so rebotaven als objectes i li permetien de fer-se una imatge mental d'allò que l'envoltava. Sorprenentment, la seva oïda captava els ecos per informar-lo de la posició dels objectes. Que n'hi hagi constància, Ben Underwood ha estat segurament la persona cega capaç de desenrotllar-se millor l'única ajuda de l'ecolocació (com ho fa un dofí, per exemple), però existeixen projectes per afavorir la capacitat d'orientar-se i desplaçar-se tot emetent sons i rebent-ne i interpretant-ne l'eco a través, per exemple, d'ulleres de realitat augmentada o per mitjà de la substitució sensorial de la percepció visual en sonora a través de l'activació de l'àrea lateral-occipital tàctil-visual del cervell, una zona que s'activa normalment quan reconeixem objectes a través de la visió o el tacte.



La sordceguesa és una discapacitat multisensorial que impedeix a la persona valer-se dels sentits de la vista i l'oïda. Les persones sordcegues s'aferran als seus rastres ínfims de capacitat auditiva, per això s'interessen tant per les vibracions, que sí que poden percebre, tot i que no puguin escoltar bé els sons. Els implants coclears –implantació de transductors protèsics que transformen els senyals acústics en senyals elèctrics que estimulen el nervi auditiu- els permeten de millorar la percepció auditiva, cosa que resulta fonamental en el seu procés d'aprenentatge.

Entenem que és necessari parlar del paper de la **cibernètica**, la disciplina científica encarregada de l'estudi del sistema de comunicació i de control automàtic en els éssers vius i la seva aplicació en les màquines, ja que cada cop més s'encamina a pal·liar de forma protèsica les mancances sensorials de les persones discapacitades, cosa que està obrint i que podria obrir encara més en un futur tant les possibilitats de l'ensenyament en condicions de discapacitat sensorial com la pròpia naturalesa d'aquest ensenyament. Avui dia ja ens relacionem amb el nostre entorn a través de màquines complexes i sofisticades, de manera que no és agosarat ponderar la possibilitat que aviat hi hagi nous ginyes que s'ocupin de facilitar o de fer possible la percepció als discapacitats sensorials, per això considerem important d'ocupar-nos de dur a terme una aproximació a aquest camp a través d'una projecció temporal en l'ensenyament en la discapacitat sensorial.



Neil Harbisson, ciborg sonocromàtic

Fins fa poc el terme “ciborg”, encunyat per Manfred Clynes i Nathan S. Kline²⁶ en un article sobre els avantatges de l'autoregulació dels sistemes home-màquina a l'espai, ens remetia a éssers de ciència-ficció formats per matèria viva i dispositius electrònics. Com dèiem, però, avui ja interaccionem contínuament amb dispositius

²⁶ Manfred Clynes i Nathan S. Kline, Cyborgs and space.

amb interfícies dissenyades per permetre'ns de fer amb facilitat tota mena de tasques. És conegut el cas de Neil Harbisson²⁷, un jove mataroní amb passaport britànic i irlandès, nascut amb acromatòpsia, una condició visual que impedeix la percepció del color. Harbisson, però, amb l'ajut d'un ull electrònic que funciona amb un programari que detecta freqüències de color i les transforma en so, pot reconèixer, tot i no veure'ls, fins i tot tons que no són apreciables per l'ull humà.

I és que en aquest cas el que sembla que permetrà la tecnologia no és tant emular la percepció normal dels sentits afectats per la discapacitat sinó que crearà noves maneres de sentir, de percebre o de "veure". Més enllà de la nomenclatura, la tecnologia, doncs, permet suplir algunes limitacions sensorials. És previsible que es perfeccionin i es popularitzin aquests ginys, les persones amb discapacitat sensorial que rebin aquests implants primer rebran informació de les seves pròtesis, després d'un temps d'aprenentatge aquella informació es convertirà en percepció i en sensació.

Hem citat Neil Harbisson, ciborg sonocromàtic, no només perquè és el primer organisme cibernètic reconegut com a tal al món, sinó perquè és músic i artista visual i en el seu cas tant la seva discapacitat com el seu implant han tingut probablement molt a veure en la tria de la seva activitat. En aquest període d'aprenentatge serà clau formar nous formadors especialitzats no només en l'ensenyament en la discapacitat sinó també en l'aprenentatge a través d'implants cibernètics.

²⁷ **Neil Harbisson**, fundador de la Cyborg Foundation, té el títol de primer ciborg (organisme cibernètic) reconegut oficialment per un govern.

**V. CONFLUÈNCIES EN BASE A UNA
PROPOSTA EMPÍRICA I
COL-LABORATIVA:
*LA FORMA DE LES OLORS***

5.1. Creuant relats: la participació de la investigadora

Arribat aquest punt, la tesi tal i com hem anunciat al principi, es creua i es fusiona tant pel que fa als aspectes conceptuals, com els metodològics i humans. Val a dir que aquesta és una oportunitat poc freqüent, ja que quasi mai es pot fer confluïr totes les vessants esmentades per la qual cosa, som conscients que calia aprofitar-ho. Així doncs, la confluència conceptual la trobem en tan que, la protagonista Rosa Gracatós comença la seva tasca docent fent ús dels recursos sensorials i tanca la seva vida professional amb el màxim aprofitament dels mateixos intentant ampliar l'educació artística en les persones cegues. La confluència humana, es produeix pel fet que, la tutora de la tesi i la investigadora, han estat persones que han seguit conjuntament part del seu mestratge, completant-lo amb aportacions personals pròpies del desenvolupament de cada generació i, a la vegada, entrellaçant mestratges entre totes nosaltres. Com exemple i com a proposta de seguiment del seu treball, s'ha creat el projecte *la Forma de les olors*, que reuneix els principis bàsics que defineixen un model d'actuació i que podríem resumir en: *Inclusió, participació activa i intergeneracional, educació artística per assolir una educació integral*.

El projecte surt com a resultat de moltes recerques conjuntes, de col.laboracions i negociacions tal com s'ha explicat, per difondre, revaloritzar l'educació artística i per impartir-la amb la màxima qualitat. No en va alguns teòrics han parlat del professor

com a professional reflexiu, (Shön 1983), com a intel.lectual crític (Giroux,1990) i com a investigador (Stenhouse 1984) o (Elliot, 1993) com a pràctic reflexiu.

Stenhouse (1998), i Latorre (2003) van ser promotors de la figura del professor com investigador, i argumenten que el docent no ha de ser objecte d'investigació de persones externes sinó "*investigador de sí mateix*".

Dewey (2008) creia important que el professorat reflexionés sobre la seva pròpia pràctica i integrés les seves observacions en les teories que emergeixen dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Defensava que el professorat fos al mateix temps consumidor i generador de coneixement: investigador, reflexiu, crític i innovador de la seva pràctica educativa.

Tal com explica Moron (2011) en el seu estudi sobre l'educació especial, la visió tradicional de la investigació, consistia en veure la pràctica com a resultat de la teoria. Però el model d'investigació-acció conceptualitza la pràctica com espai d'aplicació de la teoria, per passar a reflexionar sobre aquesta pràctica i acabar teoritzant sobre ella. En aquest cas, la pràctica educativa és considerada el punt de partida i eix de la formació, com a objecte de reflexió i de construcció i finalment com a objecte de transformació. La pràctica educativa serveix com experiment per el desenvolupament del professorat, l'aula com a laboratori. Aquesta és una de les bases del nostre projecte.

En el projecte que presentem, la ciutat ha estat el nostre laboratori i l'acció el nostre experiment pel propi creixement i aprenentatge. S'ha plantejat com un projecte participatiu on tots som professors i alumnes ciutadants, la ciutat i el patrimoni la nostra laboratori d'experimentació i els blogs, notícies mijans de reflexió i d'avaluació de resultats.

La investigadora va actuar activament i va coordinar els actors que varen formar part del projecte. Va aportar les idees principals que partien dels plantejaments de Rosa Gratacós i ha introduït importants recursos tècnics tan pel que fa a les reproduccions del objectes en 3D, com per altres artefactes sensorials (musicals, auditius, olfactius). S'ha procurat una acció conjunta dins un marc col.laboratiu sense jerarquies, sinó dins un treball en xarxa permeable a les idees que emergien.

Per tant, en els següents punts exposarem una experiència que va sorgir a raó de la investigació i que es fonamenta en el bagatge professional de la Dra. Rosa Gratacós, en el qual ella mateixa n'és part implicada i assessora plenament.

5.2. Un resum sobre els orígens i els antecedents de *Girona, Temps de Flors*.

En el projecte conflueixen diferents perspectives educatives totes encaminades a la inclusió social, per aquets motiu es va considerar que *Girona, Temps de flors* podria ser una ocasió idònea per posar-lo en pràctica.

El projecte d'investigació es va ubicar a Girona en el context de l'esdeveniment *Girona, Temps de Flors*, que es va celebrar entre el 7 i el 15 de Maig de 2011. *Girona, Temps de flors* va començar com una iniciativa de persones que volien fomentar el barri vell ara fa 56 anys i va ser a partir d'una exposició floral. Avui en dia aquesta proposta, ha adquirit un caire internacional, multidisciplinar i multimèdia, tant per la quantitat i la diversitat del públic que la visita cada any, com pels diferents professionals, les associacions i els ciutadans que hi prenen part, com per la difusió mediàtica que ha assolit, per mitjà de l'enregistrament i la difusió audiovisual, a través de canals de televisió i d'internet.



Cartell de Roser Capdevila i Laura López.

Els objectius principals s'inclouen en visualitzar iniciatives femenines i accions d'emprenedoria, juntament amb la participació i inclusió social, son els eixos al voltant dels quals orbita tota la investigació. És interessant remarcar en aquest context que *Temps de flors*, precisament, va néixer de la ciutadania femenina, concretament a partir de la iniciativa de la Sra. Maria Cobarsí, tal com explica Marc Marca en l'article periodístic titulat *Les arrels de l'exposició*²⁸, l'any 1954, esdeveniment que també ha passat per l'evolució social de la transició a la democràtica i que ha sabut créixer entre les institucions i els ciutadants:

“Podem dir doncs que, des del 1954 fins al 1975, la direcció de l'Exposició de Flors a Girona va ser a cura exclusiva de Maria Cobarsí que contava amb la Diputació, l'Ajuntament i la Jefatura del Movimiento de Girona que es feien càrrec de les despeses. A l'any 1975 es va produir una crisi arrel de la mort del regidor que provocà la desfeta del grup promotor posant en perill la continuïtat de l'exposició. L'opinió generalitzada era que s'havia d'extingir i de començar de nou. Contra aquest corrent derrotista, un petit grup, prescindint de desavinences i pensant en Girona, ens vam oferir per garantir-ne la continuïtat. Algunes exposidores es van afegir al grup i, amb dificultats, es va bastir l'exposició els anys 1976 i 1977. Vam haver de sentir epítets com si haguéssim traït quelcom.

(...)

Maria Cobarsí, des de la desfeta del 1975, no ha acceptat protagonisme de cap mena. Fuig d'actes protocol·laris i toreja els mitjans. Se li respecta l'actitud. Ara bé:

²⁸ Marca, D. (2011) Les arrels de l'exposició. El Punt Diari. Comarques gironines. Consulta 10/10/2011

<http://www.elpuntavui.cat/noticia/article/-/5-societat/407785-les-arrels-de-lexposicio.html?tmpl=component&print=1&page=>

Puig, J. M.(2010) Com fer APS en els centres educatius. Octubre 2010. Jaume Bofill. Barcelona

es pot dir amb rotunditat que a Girona i comarques, no hi ha qui tingui els coneixements florals i de relació amb els vivers de Girona i comarques, Maresme, Montseny, floristes i majoristes a Vilassar i Mercabarna, que té ella. La seva relació és de mig segle". (Marca, 2011; 4)

Des de llavors, *Girona, Temps de Flors*, té lloc cada any, durant la primavera, i implica tots els ciutadans, sigui obrint els patis de llurs cases o en el disseny de propostes florals en els diferents espais del barri vell de Girona. Aquest esdeveniment ciutadà anual, que actualment té ressò internacional, és molt visitat i gaudeix d'una gran difusió mediàtica, representava per a nosaltres el marc ideal per a incloure un projecte de metodologies participatives a Girona.

La investigació que presentem es va ubicar en el Pati del Rectorat de la Universitat de Girona en l'edició de Girona, 2010 i es va situar a la Plaça Sant Doménech. Aquest edifici era l'Estudi General de Girona, emplaçat el costat del convent dels dominicans que dona nom a la plaça, a l'edifici de les Àligues. Compta amb una llarga història ja que es va començar el 1561 i el 1572 va ser inaugurat oficialment i a partir d'aquest moment s'hi començaren les classes per tenir més tard un llarg període d'abandonament fins a la darrera inauguració de la UdG l'any 1992.

Dins aquests notable marc històric es va dissenyar l'escenari que estava format per diferents punts d'experimentació sensorial, que es van construir sota criteris d'accessibilitat per part de públics de totes condicions i en atenció molt especial a la discapacitat visual.

La part tecnològica i central de l'experimentació va ser un encàrrec que es va fer al grup de recerca LEPMAP de la UdG, ubicat en el Parc Tecnològic. L'encàrrec

consistia en fer un exercici de disseny i conceptualització en 3D d'un espai exterior en forma de recorregut multisensorial especial per invidents.

5.3. Els principis i les qüestions generals que defineixen aquest projecte

*“conozco el perfume de las rosas,
el sabor del vino,
y la áspera dulzura del raso,
por las yemas de mis dedos.
Tengo en mis manos, seguro,
el secreto de las cosas
que no van a los labios ni a los ojos;
que tan sólo se tactan”.*

Conde, C. Poema titulado “Tacto” en Iluminada tierra. (Soler, 1992: 107)

El projecte experimental *La forma de les olors. Art, ciència i tecnologia 3D en activitats ciutadanes: recorreguts d'experimentació en el patrimoni natural i artístic des de la discapacitat visual* es va exposar del 7 al 15 de Maig de 2011 a la Seu del Rectorat (Pati de les Àligues) de la Universitat de Girona, dins el marc de la 56a edició de *Girona, Temps de Flors*²⁹, 2011. *La forma de les olors* era, allora, una idea

²⁹ Girona, Temps de Flors. <http://www.gironatempsdelflors.net/cat/presentacio.php>

integrada en el projecte global “*El laberint dels sentits*”³⁰. Va ser una iniciativa que va sorgir en el marc del GREPAI³¹, promoguda per la seva línia de recerca d’històries de vida. Com que jo havia participat en edicions anteriors de *Temps de flors* i treballava en la història de vida de la professora Rosa Gratacós, especialitzada en l’educació artística als cecs, el GREPAI em va designar com a representant per col·laborar en la realització de la proposta pel Pati de les Àligues.

Com a persona interessada en l’art, formada en el camp de les Belles Arts i especialitzada en l’educació artística, em semblava que *Temps de flors* era una plataforma idònia per a oferir un esdeveniment accessible a tota mena de públics. En la línia del treball de la professora Rosa Gratacós, volíem incloure el col·lectiu de persones amb discapacitat visual com a objectiu preferent dins les comunitats de participació del nou projecte i que havien estat obviats en les anteriors celebracions.

Visualitzar iniciatives d’emprenedoria, juntament amb la participació i inclusió social, són els eixos al voltant dels quals orbita tota la nostra investigació. És interessant remarcar en aquest context que *Temps de flors*, precisament, va néixer de la ciutadania femenina, concretament a partir de la iniciativa de la Sra. Maria Cobarsí, tal com explica Marc Marca en l’article periodístic titulat *Les arrels de l’exposició*³², l’any 1954, esdeveniment que també ha passat per l’evolució social de la transició a la democràtica i que ha sabut créixer entre les institucions i els ciutadants:

³⁰ Universitat de Girona. La Universitat a Temps de Flors: el laberint descendits i Flow Art. Consulta 15/5/2011.

<http://www.udg.edu/Noticiesiagenda/Reculldenoticies/tabid/9435/p/19389/language/es-ES/Default.aspx>

³¹ GREPAI. Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts Intermèdia. Consulta 10/10/2011
<http://www.udg.edu/tabid/16558/language/ca-ES/Default.aspx>

³² Marca, D. (2011) Les arrels de l’exposició. El Punt Diari. Comarques gironines. Consulta 10/10/2011

<http://www.elpuntavui.cat/noticia/article/-/5-societat/407785-les-arrels-de-lexposicio.html?tmpl=component&print=1&page=>

Puig, J. M.(2010) Com fer APS en els centres educatius. Octubre 2010. Jaume Bofill. Barcelona

Ens va engrescar la idea d'aprofitar la mostra per a apropar-la cap a col·lectius que no acostumaven a poder-ne gaudir, com és el cas dels invidents. Es tractava, doncs, d'una ocasió per a afavorir la participació, entesa com una manera d'entendre els participants com a agents actius i no com a receptors, i de realitzar això amb criteris d'inclusió social, de tenir en conte totes les comunitats sense excepció. Ens va semblar que en un espectacle visual com és el de les flors, la comunitat més exclosa era la dels invidents i per aquests motius es va pensar el projecte amb l'objectiu de poder-hi fer participar els cecs.

Vam considerar necessari, treballar col·laborativament i agrupar experts i fundacions que perseguïen objectius educatius, socials i tecnològics afins per fer realitat la proposta i alhora per fer arribar l'experiència al major públic possible, donada la complexitat del projecte. La doctora Rosa Gratacós, professora emèrita de la UAB, va col·laborar en el propi projecte com a assessora especialista en ceguesa i art. Així, en el relat inicial de la meua investigació sobre la seva història de vida, la professora Gratacós va començar a interrelacionar-se amb el propi relat empíric de la investigadora, concretat en la forma de les olors, creant una xarxa participativa que vinculava la tutora, els companys de feina, els amics, la ciutadania de Girona i les persones que es van anar creuant amb el projecte al llarg del seu període de preparació, creant interconnexions entre diferents microrrelats i experiències que han entrat en l'espai 2.0 i en els diferents mitjans de comunicació.

Un primer pas per materialitzar el projecte seria dur a terme una actuació en el camp de la discapacitat visual i l'art a través d'una proposta experimental interrelacionada amb la idea APS (d'Aprenentatge i Servei) que representa una de les metodologies que més ens interessa pel compromís social que estableix amb les persones i el seu

entorn. Les seves idees es sustenten en que els participants aprenen a partir de l'acció tal com explica Puig (2010) en el llibre *Com fer APS en els centres educatius* en el qual ens explica que:

“L’aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d’aprenentatge i servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat, en el qual els participants es formen, tot treballant sobre necessitats reals de l’entorn amb l’objectiu de millorar-lo”. (Rovira, 2010; 3)

Un altre dels principis que sustenta el projecte són les metodologies participatives basades en els postulats de Nina Simon (2010), professora adjunta de Tecnologia social del programa de Museologia de la Universitat de Washington. Nina Simon també és una dissenyadora experta en disseny participatiu, joc i tecnologia social, directora de Museu 2.0, una firma de disseny que treballa amb museus i institucions culturals a tot el món per crear dinàmiques i exposicions que guien el públic i programes educatius. Les seves idees expressades en l’exitós llibre *The participatori museum* (2010) , dona les pautes indispensable pels futurs directors de museus i les noves perspectives aplicades als museus.

“Defineixo una institució cultural participativa com un lloc on els visitants poden crear, compartir i connectar amb els altres al voltant del contingut. Crear significa que els visitants contribueixen en les seves propies idees, objectes i expressió creativa a la institució i a cadascú. Compartir significa que els visitants discuteixen, porten a casa, mesclen i redistribueixen el que han vist i el que han fet durant la seva visita. Connectar significa que els visitants socialitzen amb l’altre gent – personal i visitants- que comparteixen els seus interessos particulars. Al voltant del contingut significa que les converses dels visitants i les creacions es focalitzen en les

evidències, els objectes i les idees més importants per la institució en qüestió”.

(Simon, 2010; II)

En l'àmbit de les accions participatives també ens va ajudar a cristallitzar el projecte el contacte amb la professora Lilian Amaral (2007), de la Universitat de São Paulo, que forma part d'un grup de recerca molt proper el nostre i que ens va explicar el projecte "*Paranapiacaba, un Museo a Cielo abierto*"³³ involucrat en la investigació que va realitzar des de la Universidade de São Paulo que tracta dels límits difusos entre l'art i l'esfera pública, i que tenia com a estudi de cas i la "*Casa de la Memòria*"³⁴ i el nucli de la memòria audiovisual de Paranapiacaba (São Paulo, Brasil). La seva experiència que parteix d'una literatura que compartim, ens ha esperonat i orientat cap a la concreció del projecte *la forma de les olors*.



Una persona invident participa en el recorregut sensorial al Pati de les Àligues

³³ Amaral, L (2010). Interterritorialidad um dialogo interdisciplina. Seminario Internacional. Universidad de Girona (en línea) Consultat el 26/5/2011

³⁴ Museo Abierto: entre visualidades y visibilidades. Tejiendo Redes y Miradas de Afectos. De los fragmentos a las Constelaciones. (en línea). Consultat el 27/5/2011
a <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/18866190/articulos/ARTE0909110225A.PDF>

El treball de l'artista Liliana Amaral es va poder veure en les classes que va impartir el 2010, durant el Màster d'Arts Visuals de la Universitat de Girona. Les seves propostes artístiques i socials vinculen comunitat, paisatge i patrimoni com és el cas, per exemple, de la *Casa de la Memoria- Núcleo de la Memoria Audiovisual del Paisaje Humano de Paranapiacaba*, que forma part del Projecte Cultural i Preservacionista Museo a Cielo Abierto, aprovat per l'Institut del Patrimoni Històric i Artístic i Nacional del Ministeri de Cultura, 2007. En la línia del seu treball, volíem oferir propostes col·laboratives i en crear vincles entre les persones que hi participessin.

“Hacer redes se ha convertido en una práctica en todo el mundo empresarial, en las esferas gubernamentales y también en el Sector Terciario. Hace más de una década el concepto de inteligencia colectiva pasó a ser sinónimo de la noción de colaboración, de hacer redes, tanto en el campo de la comunicación como del trabajo”. (Amaral, 2009: 227)

A banda de les metodologies participatives, el projecte té els seus fonaments en l'educació sensorial. Calia buscar ponts sensorials que suplissin la falta de visió per a ajudar a construir coneixement amb persones invidents.



Manel Martí, president de l'Associació de Discapacitat Visual Catalunya, amb les flors braille.

L'activitat consistia en un *recorregut multisensorial* per experimentar les flors des de la discapacitat visual i potenciar la participació activa de col·lectius que fins ara no havien estat implicats en activitats artístiques i culturals d'impacte social, amb un interès especial a les comunitats afectades per deficiències visuals, però també a la resta de la ciutadania. Tal com explica Soler, *"l'educació sensorial està lligada íntimament amb l'educació estètica i el primer dels sentits que es desenvolupen és el tacte"*(Soler, 1992: 63).

El treball sensorial afavoreix no només l'aprenentatge de les persones cegues, sinó que també és un factor potenciador de l'aprenentatge, ja que aporta dades que enriqueixen els coneixements establerts anteriorment. Diferents pedagogs rellevants en els que ja hem aprofundit anteriorment, com Fröebel o Montessori i més recentment, Malaguzzi, pedagog i coordinador del projecte educatiu de la província Italiana de Reggio Emilia que va engegar als anys 70.

"Ningún pedagogo ha dado tanta importancia a su educación como Fröebel; hasta el punto que en sus "kindergarten", dedicados a niños de cuatro a seis años, la

enseñanza se basaba sobre todo en las impresiones táctiles por haber observado que estos niños conocen las cosas a base de tocarlas, que las primeras ideas de nuestra mente las forja el tacto; de ahí su insistencia en torno a lo que rodea al niño para basar en esta acción su “análisis”, resultando así más fácil el conocimiento que cuando solamente lo ven. No es de extrañar que la mano sea de todas sus “ocupaciones” la única ejecutante. El conocimiento de su material instructivo conocido en el nombre de “dones”, que han inspirado muchos juguetes didácticos, y el de sus “ocupaciones” pueden ser muy útiles a la hora de hacer una programación para el desarrollo táctil”.(Soler, 1995: 51)

Amb la finalitat de contribuir a la conscienciació col·lectiva a nivell social de la integració d'aquest col·lectiu a activitats artístiques, culturals i a la inserció laboral d'aquestes comunitats tant en l'àmbit artístic, com en el científic, com en el tècnic.

“Las experiencias emocionales son importantes en el desarrollo sentimientos de valoración del entorno. Estudios basados en el arte ofrecen una manera distinta de conocer y ser sensible al ambiente. No solo enfatiza la importancia de la experiencia sensorial, pero también es una de los pocos sujetos en la aurícula escolar donde un acercamiento afectivo/subjetivo al estudio valora las relaciones entre el mundo perceptual y el conocimiento cognitivo, desarrollando una función esencial la educación a través del arte promueve una respuesta emocional, desarrollando la empatía, la cual es fundamental para generar cambios de comportamiento”. (Adams, 1991: 28)

Això mostraria també la voluntat de la Universitat d'estendre el seu coneixement a la ciutadania sense barreres culturals ni arquitectòniques i podria comprendre diversos àmbits de coneixement. Van coincidir diferents experts d'altres departaments i

entitats de la Universitat els quals van trobar interessant la proposta d'integració i van donar suport a l'adaptació i l'accessibilitat dels seus respectius àmbits de treball. Lligant, doncs, els projectes individuals uns amb els altres vam aconseguir una unitat coherent per poder treballar.

Abans d'entrar en el desenvolupament del projecte adjuntem un breu glossari de termes relacionats amb les deficiències visuals i també oferim el link que amb molta més amplitud ha creat la ONCE a fi d'orientar el respecte

Breu glossari sobre deficiències visuals

- **Adaptació social:** Inclusió d'una persona dins d'un grup i adaptar els recursos a les seves capacitats. Tot i aquestes adaptacions, en molts casos, la persona tindrà dificultats a l'hora de relacionar-se amb els altres components del grup.
- **Agudesia visual:** Capacitat dels ulls, en combinació amb el cervell, per discriminar formes o objectes a una distància determinada. L'ull normal té una agudesia visual d'1, i pot diferenciar dues línies que formin un angle d'un minut.
- **Baixa visió:** Persones limitades en la visió a distància, però que poden veure objectes a pocs centímetres, per tant podran combinar l'aprenentatge a partir de la visió i el tacte. Aquestes persones no es poden anomenar cegues sota cap concepte.
- **Camp visual:** Capacitat de percebre l'espai físic visible quan l'ull està mirant a un punt fix. Perquè això passi, cal que la còrnia sigui transparent i que la retina estigui en molt bon estat.

- **Deficiència:** Problema en les funcions fisiològiques o en les estructures corporals d'una persona. Poden consistir en una pèrdua, defecte, anomalia o qualsevol altre desviació significativa respecte a la norma estadísticament establerta.
- **Discapacitat:** Tots aquells aspectes negatius entre un individu amb problemes de salut i el seu entorn físic i social. És un terme genèric que engloba diversos components: deficiències, limitacions en l'activitat i restriccions en la participació.
- **Inclusió social:** Incloure una persona, en aquest cas amb deficiència visual o ceguera, en un grup i adaptar-li els recursos de tal manera que el que faci amb el grup, els enriqueixi a tots els seus components.
- **Limitació visual:** Terme que engloba a les persones que d'alguna manera tenen una limitació visual. Potser tenen dificultats per veure objectes quan hi ha una llum determinada, o no veuen objectes a certa distància a no ser que estiguin en moviment. Normalment aquesta limitació es pot corregir amb lents o lupes, per tant, aquestes persones es consideren vidents.
- **Percepció visual:** Habilitat per interpretar el que veiem, és a dir, habilitat per comprendre i processar tota la informació rebuda a través del sentit de la vista. La informació que arriba per l'ull ha de ser rebuda al cervell, i s'ha de codificar i associar amb altres informacions. Encara que hi hagi impediments o una agudeses visual precària, el cervell rep impressions visuals i pot interpretar-les amb relativa exactitud.
- **Persona cega:** Persona que només percep la llum, però que no la pot projectar, o que ni tant sols la percep i que, per tant, té una manca total de visió. Existeixen dues classes de ceguesa: la ceguesa legal i la ceguesa total.

- **Tiflologia:** Ciència que estudia les condicions i els problemes de les persones amb discapacitat visual amb la finalitat de trobar solucions per complementar el seu desenvolupament social i cultural amb una plena integració.
- **Tiflotecnologia:** Conjunt de tècniques, coneixements i recursos encaminats a adaptar a les persones amb ceguesa o deficiència visual els medis oportuns per la correcta utilització de la tecnologia en una societat qualificada com a societat de la informació i del coneixement, a l'era de les tecnologies d'aquestes.³⁵

³⁵ ONCE. <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales/glosario-de-terminos-de-uso>

5.4. Objectius i disseny de la investigació

El projecte tenia com a objectiu principal potenciar la participació activa de col·lectius que fins llavors no havien estat implicats en activitats artístiques i culturals d'impacte social, amb un interès especial a les comunitats afectades per deficiències visuals, però també de manera integrada a la resta de la ciutadania. Ens vam marcar la finalitat de contribuir a la conscienciació col·lectiva a nivell social de la integració d'aquest col·lectiu en activitats artístiques, culturals i a la inserció laboral d'aquestes comunitats tant en l'àmbit artístic, com en el científic i en el tècnic. Vam veure necessària per la complexitat del projecte treballar col·laborativament i agrupar experts i fundacions que perseguissin objectius educatius, socials i tecnològics inclusius afins als nostres per arribar al major públic possible i a una major implicació d'institucions.

A la ciutat de Girona, per exemple, al Museu d'Art, el qual va rebre el Premi Rosa Gratacós (2007), o en la Sala Espais, amb l'exposició "*Alter llenguatges*" de Joan Foncuberta (2010) hi havia hagut exposicions on s'aproximaven al fet artístic i a la ceguesa des de diferents punts de vista però el públic es concentrava a les persones interessades en l'art. En aquest cas l'objectiu era arribar a tota la ciutadania perquè la proposta generés més idees que altres després podrien reinterpretar i proposar en altres llocs i en el cas d'aquest projecte l'objectiu també era que un cop acabada l'exposició floral es pogués traslladar a escoles, museus, fundacions i que agafés una vida i un desenvolupament propi.

Podríem resumir els principals objectius en els següents punts:

- Potenciar la participació comunitària i interacció sensorial interpersonal i intrapersonal a través de la vista, olfacte, oïda, tacte. Proposta inclusiva per persones cegues.
- Relacionar el projecte amb l'importància del conteixement artístic i social de *Temps de Flors*
- Identificar l'importància i l'utilitat dels altres sentits a banda de la vista.
- Possibilitar l'accés a persones invidents mitjançant propostes didàctiques com el cas de les representacions amb tecnologia 3D d per crear flors manipulables que potenciessin l'interactivitat.
- Els objectius del projecte focalitzen tot el treball, metodologies, experiència i voluntat de participació inclusiva, amb compromís social. Al mateix temps de cohesionar un equip intergeneracional compost per l'experta amb educació artística pels cecs Rosa Gratacós la investigadora i la tutora del treball. També en aquest cas, fusionar equips artístics i científico-tècnics.

5.4.1. Procés i planificació del projecte

Per tal de portar a terme el projecte es van fer diferents reunions al rectorat per establir sinèrgies i punts de trobada de les idees dels diferents participants.

Durant el mes de Novembre de 2010 es va fer la primera reunió on es va parlar de les diferents idees i es va proposar la interrelació de totes les propostes amb la seva adaptació a la discapacitat visual.

Els assistents van ser Silvia Simón desde la Càtedra de Comunicació Científica, Joan Godoy, director del Cor de la UdG, Mercè Mas, directora de l'Aula de Teatre de la UdG, Anna Cebrià, del Grup de recerca Grepai i el Vicerector Joaquim Maria Puigvert que era el responsable de coordinar el grup.

En una segona reunió van assistir també l'artista Ignasi Esteve i el dissenyador i il·lustrador Marc Vicens que van mostrar dibuixos de diferents propostes sobre la idea d'un laberint. En aquest moment es va comentar la contrarietat sobre l'acord que s'havia pres en la primera reunió per tal de fer accessible el projecte a la discapacitat visual. Un laberint apareixia com un obstacle infranquejable per al fi que ens havíem plantejat. Es va acordar acabar de reflexionar en el tema i tornar-nos a reunir.

Finalment en una tercera reunió es va acabar de definir el projecte i els diferents rols dels participants. En aquesta tercera reunió, el vicerector em comentà que recolzaven la idea de l'accessibilitat visual i m'assignà com a responsable del projecte del pati. Havia participat en una altra celebració de *Girona, Temps de Flors* però no en un projecte tant gran, se'm plantejava un gran repte i una gran

responsabilitat que a la vegada feia respecte però també era un motiu d'alegria ja que es reconeixia la sensibilitat dels participants i el valor de la idea sobre accessibilitat.

La meva anterior experiència a *Temps de Flors* m'havia permès conèixer el rol i ajut que donaven les Brigades de l'Ajuntament de Girona a l'acte i la idea de poder reciclar materials i estructures, així com la disposició de l'equip a col·laborar en la construcció d'algunes estructures i dispositius per *Temps de Flors* que va ser indispensable pel projecte.

Per tal de dur a terme el projecte es va fer en primer lloc una anàlisi de l'espai per la qual cosa es va comptar amb l'assessorament de Rosa Gratacós i amb la qual vam avaluar la situació actual de l'espai des del punt de la discapacitat visual. Es van localitzar els punts que podien ser un entrebanc pels participants amb discapacitat visual i cecs, en el cas que vinguéssin sols i al dissenyar el projecte es van minimitzar els sots i es va dissenyar un recorregut que fos fàcil de fer.



Edifici del Rectorat de la Universitat de Girona.





Es va veure que els sots dels arbres es podrien cobrir amb unes estructures on es col·locarien fruites i fulles a manera de columnes que fóssin com portes que donen la benvinguda. Els arbres encara no estaven florits en aquells moments però es va tenir en compte que a l'Abril ja ho serien i formarien un tot verd.



Dibuix del projecte l'espai i distribució dels objectes.

5.4.2. Constitució del grup participatiu

Per tal de construir el projecte, la Universitat de Girona va oferir un emplaçament, un responsable i uns experts i persones interessades a treballar-hi. A partir del novembre de 2010 es van començar a produir reunions i trobades per a compartir idees, construir sinergies, analitzar els punts de coincidència i els punts de conflicte i construir un projecte que aglutinés, compartís i servís per a visualitzar totes les idees, persones i participants en el projecte, que donés veu a tothom i que inclogués les idees de tothom, en el que tothom pogués participar-hi. La idea que unia tot el conjunt va ser fer accessible qualsevol de les propostes i les idees. Per tal que el projecte fos realment global aquest criteri havia d'afectar totes les propostes.

Vam considerar necessari, treballar col·laborativament i agrupar experts i fundacions que perseguien objectius educatius, socials i tecnològics afins per fer realitat la proposta i alhora per fer arribar l'experiència al major públic possibles, donada la complexitat del projecte. Rosa Gratacós, professora emèrita de la UAB, va col·laborar en el propi projecte com a assessora especialista en ceguesa i art. Així, en el relat inicial de la meua investigació sobre la seva historia de vida, la professora Gratacós va començar a interrelacionar-se amb el propi relat empíric de la investigadora, concretat en La forma de les olors, creant una xarxa participativa que vinculava la tutora, els companys de feina, els amics, la ciutadania de Girona i les persones que es van anar creuant amb el projecte al llarg del seu període de

preparació, creant interconnexions entre diferents microrelats i experiències que han entrat en l'espai 2.0 i en els diferents mitjans de comunicació.

5.4.3. Disseny i dispositius de l'espai

L'espai del pati interior de l'edifici d'administració de les Àligues (UdG a Girona) és tancat i de forma rectangular però sense sostre. Té una entrada principal que va a les dependències del rectorat que està format per dues plantes. A la planta baixa hi ha altres portes que orienten a les diferents seccions del rectorat. També hi ha un espai que dóna llum a les dependències de la primera planta. El projecte preveia unes zones amb diferents temàtiques:

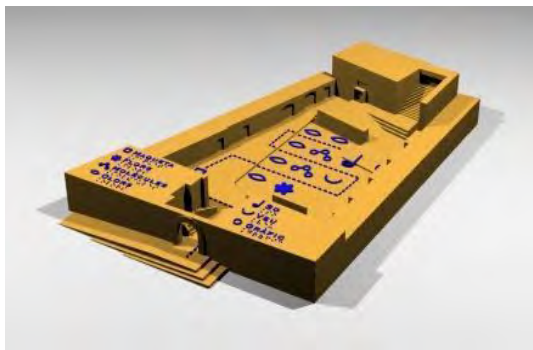
- **Escultures de molècules.** On se situarà l'experimentació per part del grup de Química.



- **Columnes de llimones i taronges.**



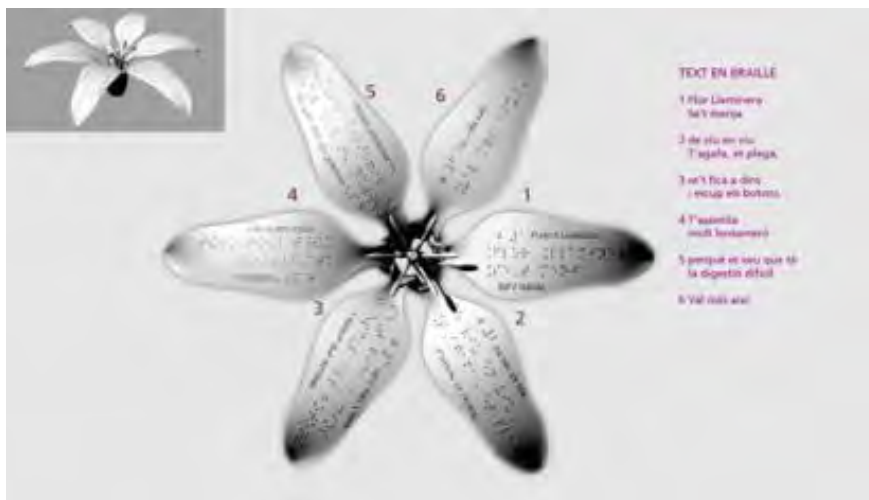
- **Espai per la maqueta del recorregut.** Ubicat en el porxo que comunica l'interior amb la Plaça Sant Doménech.



Vista en perspectiva de la maqueta del rectorat amb el recorregut experiencial en relleu

- **Espai per flors naturals i 3D: Lilliums.** Ubicat com a primera part del recorregut

Al costat i com a contrast es troben les flors artificials amb els poemes escrits en braille.



Vista en planta de la Flor Llamenera en 3D rotulada en Braille

- **Espai per flors aromàtiques.** Situades el final del recorregut i al fons del pati.



- Espai per maquetes de flors amb poemes en Braille.



Amb el mateix format dels testos de les flors Lliliums i situat anexas i ha un caixò amb 6 perforacions on s'introdueixen les maquetes realitzades de les flors, en format Lillium.

Aquestes flors s'han dissenyat en 3D i s'han reproduït per mitjà d'impressió en SLS.

El disseny i conceptualització es resumeix en la realització de 6 models de flors derivats de la família liliu. Aquestes flors tenen els pètals desmuntables i incorporen una lectura en braille i amb text. La lectura es compon de fragments de poemes ordenats per números que al muntar-los a la base en forma de capoll es poden llegir poemes de la Mercè Rodoreda amb temàtica floral.

- Espai per al cor musical

Al recinte hi ha una escala de pedra que dona accés per la part posterior i que es on es situa la part principal del cor en un moment donat en que es realitza un concert. Aquest concert es dinàmic i els components de la banda es mouen per tot l'espai creant així un efecte de envoltura musical molt adient i interessant per a les persones però sobretot per a les persones amb discapacitat de ceguesa.



Imatge dels membres del cor de la UDG

- Espai per altaveus de música ambiental i recitació de poemes

Durant tot el moment de l'acte hi ha uns altaveus introduïts en caixons del mateix format que el caixó de les maquetes de lillium. Aquests caixons verticals disposen d'unes obertures per als altaveus.

- Espai per a experiments químics amb olors

Es munta una taula on es practique a certes hores experiments químics per a l'obtenció de diferents olors obtingudes de les plantes aromàtiques.



Professora Marta Planas i visitants al laboratori de les olors

Un cop definit l'espai passem a comentar els dispositius que en formaven part i cal dir que com a inici de tot el recorregut es trobava la maqueta de tot l'espai.

Maqueta de l'espai. L'espai on es va ubicar el laboratori dels sentits era important per si mateix ja que no es podia considerar el contingut sense el continent i com a tal continent tenia de ser percebut pels invidents. Els hi calia tenir elements de valoració dels seus límits, dimensions i relacions. Per fer-ho possible es va considerar que el millor era construir una maqueta que permetés orientar de les mesures i les característiques. No era fàcil fer amb precisió una maqueta en poc temps . Es va resoldre per mitjà d'un servei d'alta tecnologia tal com hem esementat portat a terme pel grup LEPAMAP de La Fundació CIM de la UdG, sota un sistema que permet fer fotocòpies en 3D Systems concretament en Selective Laser Sintering i System and Sinter station (SLS i SLA) d'unes flors amb poemes en Braille i una maqueta de l'espai amb guia del recorregut. Des de la Fundació CIM es procedeix a realitzar la realització física dels models. S'utilitza la mateixa tecnologia però en dues vertents diferenciades. Una es via polimers amb un sistema anomenat SLS i l'altre amb materials resinosos via SLA.

El procediment de representació física consisteix en una tecnologia que “imprimeix” capa a capa i amb continuïtat les seccions transversals del model en 3D fins a aconseguir el volum final i desitjat del disseny 3D assistit per ordinador de cada model de flor (x6) i de la maqueta amb recorregut de l'espai.

Aquests poden ser el resultat d'uns plànols molt exactes i per tant la maqueta, no podria tenir errors de càlcul. La maqueta un cop realitzada es va situar el vestíbul de l'edifici situat abans del pati de les Àligues i en el principi on s'iniciava el recorregut sensorial.

- **Maqueta de l'espai.** Es realitza una maqueta a escala (1:100) del recorregut o es veuen representades les parets i obertures circumdants, les rampes i glaons i els símbols que marquen un recorregut a seguir amb les llegendes en braille. Es realitza en 3D i s'imprimeix en SLA.
- **Les taules sensorials** es van dissenyar d'una alçada també apropiada perquè poguessin accedir-hi nens i persones amb cadira de rodes. Totes contenien informació amb text i amb braille.

A l'altre costat de la maqueta hi havia un plano general de la distribució de les taules sensorials i de les molècules de grans mesures. Es marcava un itinerari a seguir repartit per tot el pati. Tot l'itinerari tindria simultaneament informació de text i de braille.

- **Taula de flors en Braille** quedava dividida en dues parts, en una hi havia les flors de liliun naturals i, en l'altre les flors de resina sintètica elaborades en tecnologia 3D. Aquestes flors eren matriculables i els seus pètals desmuntables. Cada pètal tenia escrit en braille diferents poemes relatius a les

fors i suggerien que els visitants els llegissin i els ordenessin mitjançant el sistema matriculable que la tecnologia havia facilitat.



Imatge de l'espai *Les formes de les olors* durant l'esdeveniment

- **Escultures de molècules.** Dues escultures d'alçada aproximada de 2 metres que permetien donar-hi la volta, tocar-les amb les dues mans.

Representen les formes moleculars de les partícules que produeixen l'olor de la llimona i de la taronja. Es realitza amb un peu circular metàl·lic, barres de metall, esferes de gran tamany de porex, llimones i taronjes naturals i cintes decoratives. La curiositat es que les dues escultures tot i ser de forma molecular diferent son realment una simetria com de mirall, no son iguals però es el que es veuria una de l'altre a través del reflexe del mirall. Les escultures incorporen una explicació tamany A4 disenyada en 3D amb textos en Braille i imprès tot plegat en una làmina de SLA.

Espai per flors aromàtiques.

A la part posterior del recinte hi ha unes 4 jardineres amb el mateix format que les jardineres amb Liliums. Aquestes jardineres contenen flors i plantes amb diferents aromes i i usos tradicionals: romaní, alfàbrega, mente entre altres, acompanyades d'una explicació en text i en braile.

- **Taula d'experiments químics amb olors** amb micro estructures de molècules i amb propostes d'elements naturals com taronges i llimones
- **Altaveus ambientals per recitar poemes.** Els altaveus funcionaven de manera continuada i recitaven els poemes florals de Mercè Rodoreda amb intercalacions de música i sons de la natura.

5.4.4. Participants

El marc dels participants cal situar-lo dins una àmplia varietat de persones. Durant dos caps de setmana hi va assistir públic de tot Catalunya, com el grup de l'Associació Discapacitat Visual Catalunya B1+B2+B3 que van participar-hi el primer dissabte, 7 de Maig de 2011, i en els quals se centrava la investigació. També hi van venir persones de la província que vam anar entrevistant durant el temps que va durar l'esdeveniment. Tota mena de públic: nens, persones amb discapacitat, escoles de nens amb discapacitats mentals, també professionals de diferents àmbits, com ara metges, químics, professors, educadors, administratius, i també mitjans de comunicació, treballadors i personalitats de l'Ajuntament de Girona van assistir a la proposta, Fent un apunt esquemàtic el podríem sintetitzar de la manera següent:

Configurant la proposta van participar

- Grup de recerca GREPAI.
- Persones amb discapacitat visual i voluntaris de l'Associació Discapacitat Visual Catalunya.
- Persones expertes en educació artística.
- Experts en ceguesa.
- Experts de la Facultat de Química de la UdG.
- Cor de música de la UdG.
- Aula de teatre de la UdG.
- Tècnics grup LEPAMAP del Parc tecnològic UdG.
- Monitors. Alumnes del curs de Patrimoni i educació.

- Alumnes de l'escola d'art ERAM.
- Artistes, dissenyadors gràfics
- Escola de Treball de l'Ajuntament de Girona.

Van assistir al projecte entre d'altres:

- Associació Discapacitat Visual Catalunya
- Col·lectius relacionats amb les escoles públiques de les comarques gironines
- ACIC Associació catalana per a la Integració del Cec
- Ciutadania gironina
- Diferents visitants i turistes en general
- Comunitat universitària
- Professional del món floral, el disseny i l'art



Imatge dels membres de l'ADVC que van participar en la investigació



Imatge del pati del Rectorat de la Universitat de Girona

El projecte es va elaborar des de cada camp d'acció i perquè es pogués percebre tot des de la percepció hàptica, des del tacte, però també des dels altres sentits, per a aconseguir oferir una experiència global, que fes que tothom pogués construir-se una idea, el més completa possible, del que hi havia exposat.

Cal ser conscients que, de totes maneres, fins i tot les persones que conservem intactes tots els sentits també ens perdem coses: no arribem a percebre-ho tot, perquè la nostra percepció està excessivament centrada en la visió i, conseqüentment, no hem exercitat prou la resta dels nostres sentits. No tenim la mateixa sensibilitat auditiva o tàctil que una persona que no hi veu. Segurament, la major part del públic assistent al pati del Rectorat de la Universitat tampoc no posseeix coneixements avançats de química o de literatura per a poder percebre fins on arriba l'aportació, però sí que, des de la formació des de les característiques personals de cadascú, la instal·lació ens permet d'interactuar amb noves idees que es complementen amb les pròpies de cadascú; potser mai abans no hauries escoltat les flors, o observat la simetria de les olors...

Ens agradaria que aquesta tesi pogués ser no només la visualització i memòria del projecte i d'un treball d'investigació concret, sinó que també pogués recollir la veu, les opinions de les persones que van visitar *La forma de les olors* i s'hi puguin consultar dubtes en el camp de l'accessibilitat i de l'educació de l'art a persones discapacitades. En definitiva, que serveixi per a millorar el nostre entorn i faciliti que es puguin dur a terme aportacions similars en altres indrets, que animés i potenciés les accions i les aportacions en atenció a la discapacitat visual. Aquesta pot ser una plataforma que des de la qual visualitzar els problemes que ens trobem en aquest àmbit i ser crítics amb el nostre entorn i amb nosaltres mateixos, per a poder fer front a les millores que ens calen per a construir una ciutat i un món veritablement accessibles per a tothom. En aquests sentit, cal dir que es va recollir tot el que va ser possible però cal fer constar que el caràcter temporal i al aire lliure de l'activitat, ens va limitar molt ja que els dies que va ploure no va ser possible desenvolupar l'activitat. Un conjunt d'altres factors també varen influir en quant a la recopilació de dades com és el cas de que no es podia tancar l'espai i els fluxos de visitants sovint eren molt nombrosos i calia una dedicació especial que no permetia fer consultes.

D'aquí que aquesta recerca proposi el projecte com un estudi exploratori en el que en segones fases es completarien altres accions. Val a dir però que l'originalitat i novetat de l'idea es considera una aportació considerable i, tal com fem constar la constitució del grup participant, va ser en si mateixa, una tasca complexa i pionera que vol constar com a un mèrit aconseguit de tal manera que aportem les valoracions del grup participant com a elements principals de valoració .

5.4.5. Desenvolupament del projecte

Per elaborar el projecte ens vam posar en contacte amb les Brigades de l'Ajuntament de Girona que assessoren i col·laboren de manera indispensable en la realització de *Temps de Flors*. A les Brigades vam localitzar materials que vam poder reciclar com les boles de porexpan, els prismes de fusta, etc.



Materials que vam reciclar com blocs de fusta o boles de porexpan

El Departament de Química va aportar uns models moleculars que utilitzen els estudiants de Química en el seu dia a dia per poder fer una adaptació dels models a persones amb discapacitat visual. Ens vam plantejar la idea d'imprimir amb textures els diferents models moleculars per fer-los accessibles. En els models actuals els estudiants poden percebre els diferents àtoms a partir del color i de la mida dels àtoms. Ens proposavem aplicar una textura perquè es pogués diferenciar de manera més clara ja que la diferència de mida no és gaire significativa, visualment és difícil de percebre. Ens vam proposar utilitzar la impressió tridimensional però al ser una tecnologia cara i ja l'utilitzàvem en el projecte de les flors tàctils vam inclinar-

nos per fer uns models a gran escala amb materials reciclats d'altres edicions de *Temps de Flors* com eren les boles de porexpan. L'equip de l'ajuntament, en aquest cas especialment els ferrers i els pintors ens va assessorar i vam poder construir els models a gran escala.



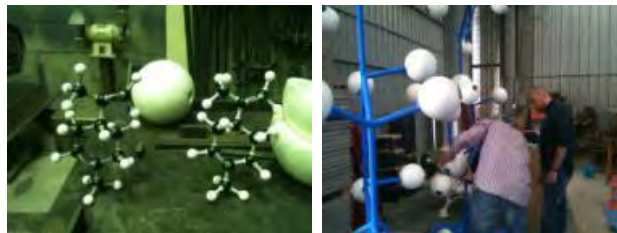
Model molecular utilitzat per estudiants de Química de la UdG

Amb els materials trobats a les brigades i amb l'ajut dels magnífics treballadors de l'Ajuntament de Girona varem constuir els elements essencials del projecte com van ser les taules i les estructures on col·locaríem les flors i les fruites. A més de l'accessibilitat, un altre dels punts que volíem tenir en compte va ser la ecologia del projecte per tant vam prioritzar materials com la fusta, el ferro i també es va tenir en compte a l'hora de triar la pintura.



Estructures de fusta i ferro elaborades per les brigades de l'ajuntament

També vam construir les estructures escultòriques que servien per fer els models moleculars gegants que servien per percebre les molècules de les olors de la llimona i la taronja, molècules quirals.



Imatges del procés de la configuració dels models escultòrics moleculars

Per la part del so vam aprofitar els blocs de fusta que hi havia i vam aplicar una capa de pintura blava per unificar tot el projecte. Dins es van col·locar els aparells on

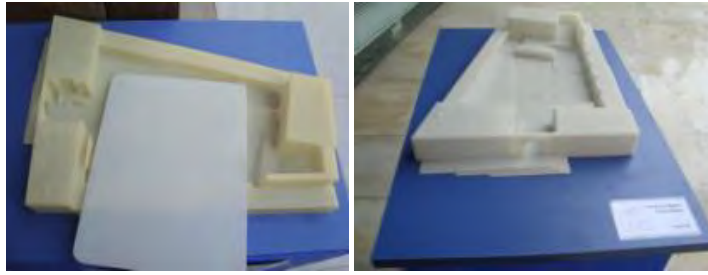
programariem la música gravada per el Cor de la Universitat de Girona i la veu dels actors de l'Aula de Teatre.

D'altra banda, vam dibuixar els models de les flors 3D texturades amb Braille i la maqueta de l'espai adaptada i vam treballar amb la Fundació CIM per fabricar un primer prototip que fariem servir per les prèvies i evaluar si funcionava la nostra idea. En Jordi Bayer, especialista en rapid prototyping va dirigir el procés de l'elaboració dels prototips. David Font, dissenyador gràfic industrial va ser l'encarregat de dibuixar les flors a través del programa Rhino.

A les flors es van aplicar textos que havien escollit l'Aula de Teatre del Llibre de les Flors de Mercè Rodoreda i es van anar aplicant a cadascún dels pètals de dos versos en dos, en escriptura i braille. Finalment es van anumerar per fer més fàcil el muntatge i tenint en compte que nens i nenes de diferents edats també podrien accedir-hi.



Cap d'Operacions Roger Uceda i Jordi Bayer amb el primer prototip 3D



Maqueta de l'espai adaptada amb iconografia en relleu i rotulada en braille

Paral·lelament ens vam posar en contacte també amb la Casa Xifra on hi ha els vivers de l'ajuntament de Girona per seleccionar les flors i plantes que posaríem. Seguint els mateixos criteris d'ecologia, economia i reciclatge vam escollir plantes que posteriorment poguéssim retornar i replantar. Vam anar amb l'Ignasi Esteve a veure l'equip d'alumnes de l'escola i els vam explicar el projecte per tal que ens ajudéssin a col·locar les plantes i a fer el montatge. Es van mostrar molt interessats i tots ells van col·laborar i es van organitzar per fer-ho possible.

A les taules vam incorporar els llimons que eren adients pel tipus de forma que volíem explorar.



Llimones i taronges cedides per Gozalbo SL.

Es van seleccionar les plantes aromàtiques en funció de les necessitats i de les plantes que hi havia al viver. Així vam aprofitar alguns llorers, una tarongina, la lavanda, i per acabar de completar-ho vam comprar algun llorer més o la menta.

Pel que fa als fruits que necessitavem ens vam posar en contacte amb diferents empreses de fruita que col·laboren amb *Temps de Flors*, així Gozalbo SL va posar a la nostra disposició les llimones i taronges necessaries per l'elaboració del projecte.

5.4.6. Realització i procés de creació

Amb les maquetes es van fer unes prèvies o assajos on van participar persones invidents com Miquel Martí, President de l'ACDV, Paquita Garcia, Vicepresidenta de l'ACDV, Xavier Albouy de la Seeliger y Conde i Valentí Jiménez de la Fundació Astres de Girona .

Cal destacar en primer terme que prèviament, els cecs no tenien cap experiència en llegir braile en superfícies que no fossin rectes; el pètals de les flors tenien on s'havia imprès el braile complicava la lectura. Va caldre doncs, fer diferents rectificacions i proves fins que va la lectura es podia fer amb rigor.



Paquita Garcia comprovant el prototip Flor 3D. (Barcelona)



Manel Martí analitzant els textos en braille (Barcelona)



Xavier Albouy participant a la prèvia amb el prototip (Barcelona)



Imatge del vídeo enregistrat en la prèvia amb Valentí Jiménez (Girona).



Braille tintat per elevar el contrast per el grup amb grau de discapacitat visual B2

També es van portar a terme proves prèvies de la maqueta, dels cartells i del recorregut que varen ser molt útils per rectificar algunes imprecisions relacionades amb la correcta precepció haptica dels objectes.

Un altre de les tasques que es va haver de realitzar va ser la recerca de subvencions, finançament, patrocinadors com a projecte solidari per tal de poder-lo tirar endavant. Va ser una tasca complicada i es va presentar el projecte a diferents Institucions i empreses amb les quals finalment vam poder realitzar la proposta. Vam poder comptar amb la col·laboració i patrocini de Gozalbo, , l'empresa Stuc que va patrocinar la pintura blava escollida per l'artista Ignasi Esteve. Cal dir que la resta del finançament va procedir de l'Ajuntament de Girona i de la UdG, el Consell Social de la UdG que va subvencionar la maqueta tridimensional de l'espai, la Fundació CIM va col·laborar en la financiació de les Flors. Va ser tot un treball coordinat de negociacions i reunions però que al final van donar el seu fruit. No obstant, tot té limits i algunes de les idees van haver de descartar-se per altres propostes de futur.

5.5. Metodologia emprada

La recerca es pot considerar una fusió de moltes perspectives afins. Dins les perspectives clarament definides com a col·laboració social el projecte que es va desenvolupar podria ser inclòs dins la metodologia de la recerca acció participativa IAP (Investigació Acció Participativa) quasi millor IAPT (investigació acció participativa i transformativa) ja que aquests és l'objectiu que es persegueix IAPT. Els eixos que sustenten el projecte són l'APS (l'aprenentatge servei) , Rovira (2010) les metodologies participatives que inclouen a les diferents comunitats (Simón, 2010) i l'el foment de l'Educació sensorial (Gratacós, 1968-2012).i tal com hem esmentat la participació dels relats com a part de les histories de vida.

La investigació acció transformativa va agafar forma arrel de tota la tasca feta pel grup que va estar coordinat des del rectorat per portar a terme les activitats dins *Temps de flors* que, en aquesta edició i per primera vegada, va aglutinar persones de diferents facultats i disciplines i, per l'altre, pel grup de recerca GREPAI que contava com a IP (Investigadora Principal) a la professora Roser Juanola. Al mateix temps es va annexonar a la professora Rosa Gratacós, la tutora de la investigadora i persones cegues que assessoraven sobre com procedir per preparar l' activitat. No quedaven a part els components del grup de recerca LEPAMAP que varen estar presents tant en les reunions com en el desenvolupament del projecte i que els consideraven dins l'equip de la UdG que hem mencionar al principi. Aquests grup tenia de promoure l'activitat i valorar el pas dels cecs pel laboratori dels sentits. Es van fer moltes reunions prèvies tant per concretar l'activitat com la participació de tothom i donar rols concrets a cadascú.

L'APS és una proposta educativa que combina els processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat on els participants es formen en el treball sobre les necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo. Introduïm el concepte de co-producció i co-creació com a motor pel desenvolupament social i econòmic.

Boyle i Harris (2009) introdueixen la co-producció com una estratègia que va més enllà de l'idea de participació ciutadana o de ser usuari de serveis i consideren que amb la co-producció es fomenten els principis de igualtat i col·laboració i cohesionar els treballadors dels serveis públics i el públic. Es proposa rendibilitzar el capital humà i passar els usuaris a receptors actius i fer aflorar les seves qualitats. Seguint a Chan (2004) la co-producció suggereix formes en les quals podem revitalitzar l'economia.

Co-producció significa entrega pública dels serveis en una relació d'igualtat i reciprocitat entre els professionals que hi treballen i els usuaris o diferents comunitats, famílies i veïns.

El concepte de comunitat ens permet treballar la interrelació dels individus amb el seu territori i d'aquesta manera poder generar dispositius i estratègies d'interpretació del patrimoni que responguin a les necessitats socials. La nostra línia de treball s'ha concretat en base a la reflexió de diferents projectes que hem iniciat i ens cal desenvolupar en major mesura. Aquests projectes volen ser plataformes de diàleg per transformar el potencial del patrimoni en quelcom útil per a la societat actual, és a dir, democràtic, sostenible, inclusiu, participatiu i motor de desenvolupament social i econòmic.

Som conscients de que presentem una mostra molt peculiar perquè per una banda varen passar pel laboratori un nombre molt considerable de persones, un nombre

inquantificable igualment que el que va passar per tota l'exposició de *Temps de flors*. El taller va ser objecte d'experimentació per part de tot tipus de comunitats, de persones de totes les edats i formacions i, també per diferents comunitats de cecs que anavan des de l'agrupació de la societat catalana de cecs fins a persones individuals o l'alumnat escolaritzat de les comarques gironines.

La participació i la inclusió estaban garantides per les condicions de la mateixa activitat de *Temps de Flors* però amb l'afegit de poder donar participació a les comunitats de cecs que per ser comunitats amb limitacions sensorials, no hi tenien acciés.

5.6. Confrontació de dades del projecte

Per tal d'avaluar el projecte s'ha partit de diferents informacions. Aquí volem fer constar la dificultat de presentar un cas que es pot plantejar com un laboratori ja que parlem d'una exposició oberta a tothom, on el públic pot accedir de manera espontànea sense reserva ni limitació. Aquesta característica ha fet que algunes de les dades recollides no s'hagin pogut fer servir per defectes tècnics tal i com ens va passar amb la gravació d'algun audiovisual, o bé s'hagin hagut d'improvissar algunes preguntes perquè apareixia un grup interessant que no s'havia previst.

S'han considerat les veus de persones amb discapacitat visual analitzat la informació que es va recollir durant la setmana de *Temps de Flors* i s'ha contrastat amb les dades recollides amb anterioritat com les prèvies i també en futures com notícies, webs, blogs, tweets, notes dels diaris locals que es van generar a partir del projecte. També s'han tingut en compte les posteriors accions i conferències que s'han dut a terme.

Finalment, s'han seleccionat alguns dels participants per tal que es pogués recollir també la veu en primera persona de com es va valorar per considerar-ho de cares a futures accions.



Miquel Albert durant una avaluació del projecte

Algunes de les preguntes que van conduir les entrevistes van ser les següents tot i que no es van limitar per tal que el participant pogués expressar el seu criteri de manera més espontània.

- Què li va semblar la proposta?
- Quins aspectes va trobar positius?
- Quins aspectes va trobar negatius?
- Va trobar que era útil?
- Què li van semblar les flors Braille, la maqueta de l'espai?
- Vol expressar alguna altra sensació o reflexió?

Avaluació del Projecte de *Temps de Flors* ha prioritzat no obstant la veu d'alguns participants de l'Associació Discapacitat Visual Catalunya B1+B2+B3 ja que ha estat en tot moment el nostre grup de referència i en qui hem pogut preparar les prèvies i els assajos.

Teresa Marvà, participant de l'associació va assistir i accedir a fer una valoració del projecte. Ella va exercir de professora de Llengua a l'Escola de Mestres de Sants i té un grau de discapacitat visual B1. Va començar a perdre la vista fa 10 anys fins arribar al grau de ceguesa total. En l'actualitat pot percebre alguna llums i ombres.

Ella va expressar que li havia agradat molt la proposta i que en feia una valoració molt alta. Va gaudir molt l'estructura de les olors i ens va comunicar el seu entusiasme per fer participar les escoles en l'esdeveniment.

També va trobar algunes mancances com una explicació general al principi del recorregut i parar més temps a cadascun dels punts ja que es necessitava un cert temps per poder avaluar els objectes amb més deteniment. S'ha de tenir en compte no obstant que formaven un grup força nombrós i que es van separar per poder percebre cadascun dels punts amb més detall. Per tant seria recomanable fer les percepcions amb grups que no fóssin al voltant de 5 persones.

Per ella percebre i tocar és molt important. Quan a les Flors Braille requeria un esforç important per llegir si no eres neobraillista, és a dir si no has après braille des de petits. Les persones que perden la vista quan són grans els costa tenir el tacte educat per llegir braille amb lleugeresa, tot i això és una bona eina per aprendre a llegir. Va trobar complicat trobar el sentit del text en els pètals ja que era un poema per tant era necessari força temps per assimilar el missatge, això la va fer angoixar una mica perquè li costava de llegir. Va trobar molt interessant el fet de poder imprimir amb Braille i com va dir seria interessant que anés a escoles i instituts.

“Aquestes accions a vegades es queden a nivells alts i es podria millorar l'aspecte de cada dia de professors i dels nens. Pot servir amb nens amb discapacitat visual. La flor braille és un element de trobada entre els nens que tenen discapacitat visual i els que no. No és només per les persones que hi veuen. Moltes felicitats pel projecte i molt de suport”. Teresa Marvà, 2010

En una altra de les avaluacions que volem fer esment és la de la participant M^a Cruz Pérez, que va assistir amb el grup de l'Associació Discapacitat Visual Catalunya. M^a

Cruz Pérez també és jubilada i havia treballat d'administrativa. Grau de Discapacitat visual: B1. Va expressar la seva valoració de la proposta amb un *“9 porque el diez no existe. Ningún defecto”*.

S'hauria d'extendre més, en altres patis de la ciutat amb més propostes aromàtiques va comentar . Es podria haver obert més a la ciutat, per exemple als Banys Àrabs. Tal com va notar algunes de les anotacions en braille no es podien llegir massa bé degut a que la pluja i el material no eren adequats per a la intempèrie.

“Me costó bastante poder leer porque somos (yo y mi marido) lectores braille de mayores. Pude montarlas y desmontarlas y me costó un poco montarlo. La maqueta no la vi, me enteré en la comida que algunos lo comentaron”. M^a Cruz Pérez, 2010

Va trobar les escultures de les molècules de la llimona i la taronja molt divertides. Era com si estiguessin jugant i va expressar la seva joia per aquest fet.

Finalment en una tercera entrevista feta a Marc Sarrato, també afectat en grau de discapacitat B1, Telefonista a la Conselleria d'Ensenyament va expressar la seva satisfacció ja que li agrada la ciència i la medicina. Com a aspecte a millorar va expressar que els escrits en braille no es percebien massa bé i eren massa petits, el fulletó no es llegia massa bé, la tipografia era massa petit o massa junta. Com els altres es va quedar amb les ganes de continuar més, d'estar-hi més estona i de fer més coses però no hi havia més temps. Va comentar que pensava que s'havia fet moltíssim.

“Valoro molt l'esforç de la gent que ho ha fet. Trobo a faltar aquestes propostes d'aquest tipus. Tindrien tot el meu suport”. Marc Sarrato, 2010

També, per elaborar l'avaluació de la proposta vam parlar amb els co-creadors de la proposta com per exemple David Font, enginyer i dissenyador del Producte, que va

destacar el fet de compartir l'experiència amb persones molt qualificades en els camps del 3D, la ceguesa i l'art. El fet de poder realitzar un treball per a una festivitat tant important com es *Girona Temps de Flors*. Va destacar sobretot haver après i haver-se pogut sensibilitzar molt amb les persones amb problemes de discapacitat visual i ceguesa. El projecte també el va permetre avançar en coneixements de realització de 3D de formes de la natura com son les flors i a un nivell molt realista. Va expressar que es sentia *“orgullós d'haver obtingut un bon resultat i d'haver contribuït de manera modesta al treball realitzat sobretot per la Rosa Gratacòs, l'Anna Cebrià i en Jordi Bayer. El fet d'haver pogut expressar la nostra idea ha aportat molts beneficis en forma d'experiència i acompanyament per a les persones que en van gaudir des de la ceguesa”*.

Els medis, perquè si amb els medis que vam tenir vam aconseguir tot el que vam aconseguir, amb més medis ben mesurats crec que la cosa creixeria de forma exponencial. Quan les persones treballen unides i per un objectiu comú i de benefici social es una tasca molt agraïda i que sempre t'agradaria poder fer. Les persones que vam coincidir en l'experiència sempre tindrem un nexa molt simbòlic. Les persones amb ceguesa tenen sempre ganes de sentir, conèixer i fer coses noves. A més et fan veure el món des de perspectives mai pensades i imaginatives noves a cada persona que coneixes amb ceguesa, cosa que nosaltres com a persones que ho veiem tot realment només tenim una perspectiva comuna i poc diferenciada. Ell creu que seria important implicar des del principi a les persones destinatàries de l'art que en sorgirà... Consultant per exemple: Que voldries sentir – palpar (tocar), que no entens per culpa de falta de visió (ceguesa), Que vols percebre o aprendre, que et manca?

Margarita Albertí del CREDV de Girona ens va comentar, que havia rebut comentaris positius del personal metge del Trueta i infermeres relacionades amb el tema i també de companys com inspectors i companys i pares d'alumnes i que havia tingut molt bona acollida.

Personalment, conèixer en Manel Martí, en Valentí Jiménez, en Xavier Albouy, etc ha estat un plaer i una satisfacció i em van ensenyar moltes coses i em van ajudar a aprendre molt. Què m'ha aportat? Seguretat, satisfacció, estrés, dubtes, angoixes, ganes, optimisme, por, autosuperació, confiança, respecte, valoració de les persones amb discapacitat visual, conèixer força persones amb discapacitat visual, col·laborar amb elles, treballar amb elles, investigar amb elles, contrastar punts de vista, visions, pensaments, maneres de fer. Ganes de continuar.

La Rosa Gratacós, doncs consolidada com a especialista en educació de persones amb deficiències visuals, al preguntar-li pel que representa treballar en aquests camp ens comenta que ella creu que actualment sí que hi ha una certa sensibilitat, però fa vint anys que es batalla perquè les persones cegues, com qualsevol altre ciutadà, tinguin el dret de gaudir del patrimoni cultural. Fa vint-i-cinc anys, la gent no tenia aquesta sensibilitat envers les persones no només cegues, sinó també amb altres tipus de handicaps. I això ha canviat sobretot perquè des dels col·lectius s'ha reivindicat aquest dret. Si bé les lleis ho recullen, aquests públics amb handicaps no volen que aquest tema s'expressi només amb paraules, sinó que volen també fets. S'ha millorat bastant, però no prou encara. La mateixa Gratacós reivindica la percepció hàptica com a forma d'aprenentatge i coneixement: *“La percepció hàptica, en contraposició a la percepció òptica, és un tipus de coneixement que es produeix a través de tots els sentits, especialment el tacte, i no només a través de les mans sinó implicant-hi tot el cos. Es tracta d'una experiència que ha de permetre associar la*

sensació tàctil amb una forma de coneixement". Entrevista a Rosa Gratacós. TV Banyoles, 2010)

Segons Roser Juanola, professora de la Universitat de Girona, el repte ara ja no és *"saber mirar, sinó viure l'art i integrar-lo a la vida quotidiana"*(Guillaumes, 2007: 67). Per aconseguir una educació realment democràtica, que respecti les diferències de tot tipus, cooperativa i alhora que vetlli pel sentit d'identitat, no pot haver-hi divorci en el dia a dia entre els fets de l'entorn, tant si són declaradament culturals com si no

Per altra banda, s'ha d'ampliar el concepte d'educació artística i intentar que s'hi integri t.ot el món de les imatges i els objectes, el paisatge, les emocions i les relacions entre les arts; i per l'altra, s'ha d'aconseguir que les fonts d'informació, de formació i les ofertes dels centres culturals no estiguin únicament al servei de les minories, sinó que es promoguin unes polítiques més inclusives.

**VI. REDUCCIÓ DE DADES,
CONCLUSIONS GLOBALS I
PROSPECTIVA DE LA TESI**

Un cop reduïdes les dades i abans de redactar les conclusions definitives, retornem als objectius del principi de la recerca a fi valorar els resultats tinguent present l'objecte d'estudi d'aquest treball en base al següent:

El que representa per l'educació artística visibilitzar el relat de la professora Rosa Gratacós i, posteriorment i en una segona revisió, l'aportació original que fa aquesta tesi de presentar un projecte dins una acció participativa com és *Temps de flors*, potenciar l'inclusió de les persones cegues en el qual participa la protagonista del relat, la professora Rosa Gratacós, la investigadora i la tutora de la tesi juntament amb altres col.laboradors. D'alguna manera, volgudament, es crea una immersió dins el relat dels principals actors i protagonistes donant lloc a una fusió de tots ells en una plena acció conjunta que és el projecte *La forma de les olors*. Aquesta frase final per nosaltres representa el punt nuclear de les conclusions, desglossem no obstant detalls de les mateixes a continuació.

- Si analitzem el relat de vida de la Rosa Gratacós, el seu perfil trenca amb el relat establert a principis de segle XX de la dona mestressa de casa i es defineix com a part dels relat de la dona feta a ella mateixa (Prat 2004;105). Seguint aquest esquema podem definir el relat de vida de la Rosa Gratacós com a pionera i com a trencadora dels rols establerts durant la primera part del segle XX i fins als anys 70. Seguint el mateix autor el perfil d'aquesta dona en part és fruit de l'evolució social de la segona meitat del segle XX i que es construeix bàsicament a partir de les decisions que ha de prendre el subjecte en diferents moments vitals i que és un tret comú i característic dels relats de dones que es fan a elles mateixes durant l'etapa postmoderna. La història de vida de Rosa Gratacós s'inicia en l'era de la

societat industrial però ella trenca el rol establert degut al seguiment dels seus estudis i al treball docent. Les oposicions li donaran l'estabilitat necessària per combinar feina i família però els seus valors faran que negociï amb els encreuaments que va trobant al llarg de la seva carrera laboral. Combinarà la feina, la família i investigació.

Per tot plegat considerem que es poden destacar tres eixos que aglutinen les conclusions:

a) Un eix dins els estudis de gènere:

1. Es poden treure diferents conclusions en quan el fer de la professora Rosa Gratacós en relació a les edats de dona. Infància, adolescència, maduresa i vellesa. Caracteritzades per moments polítics diferents com el franquisme, la transició democràtica i l'implantació de la democràcia, sempre a favor de la justícia social, el progrés i la col·laboració social.
2. Un aspecte important el veiem en la construcció d'una identitat de dona professional, independent i fora els paràmetres establerts per la ideologia del règim. Va aconseguir el seu desenvolupament professional sense causar friccions en la família materna com tampoc amb la marital.
3. La compatibilitat d'un perfil laboral i familiar i la responsabilitat d'exercir càrrecs de direcció, i promoció d'activitats fins el moment només propis dels homes és una constant que queda manifesta en la seva biografia.

4. La rellevància de la seva participació en polítiques públiques d'àmbit nacional i internacional. es manifesta de manera continuada tan en l'àmbit de l'educació formal com no formal .També és palesa en: la formació universitària, en l'educació permanent, en les institucions culturals e associacions de mestres, centres reglats o no dins de Catalunya, Espanya o de l'estranger.

5. La lluita per la igualtat d'oportunitats en l'àmbit laboral, discriminació retributiva per raó de gènere,i la defensa de la representativitat de les dones en els nivells de responsabilitat a la universitat és un tret que la caracteritza.

b) Un segon eix que defineix una prospectiva educativa

- La professora Rosa Gratacós representa un exemple de persona que va dedicar la seva vida professional a temes poc valorats a nivell social en general com l'Educació infantil, l'Educació artística i la dels cecs, no obstant, la seva tasca no ha estat envà ja que tal com en el projecte de *La forma de les olors*, la rellevància i la transposició dels seus aprenentatges ha transcendit a un ventall ampli de persones.
- La seva capacitat de treball i vocació ha fet que alguns d'aquests temes menys valorats a nivell social siguin avui en dia, la base de molts projectes de diferents museus i institucions i hi hagi persones de les noves generacions interessades en treballar-hi.

- La professora Gratacós Massanella ha esta de les primeres persones en introduir metodologies visuals i sensorials tan en la formació dels mestres com a l'escola.
- La professora Rosa Gratacós ha esta de les principals divulgadores dels tallers d'art a les escoles i de la pràctica vivencial del dibuix i la pintura.
- Cal considerar a la nostra protagonista com una promotora del material didàctic i de la formació dels mestres per saber-lo construir.
- La professora Gratacós ha lluitat per aconseguir una visibilització de l'Educació artística digna i a l'altura dels països desenvolupats. Amb aquests objectiu va crear una Associació de professors per aconseguir el reconeixement per part del Ministeri d'Educació de l'Especialització de l'Educació artística.
- Quan encara quasi no existia l'educació especial la professora Gratacós va mobilitzar l'educació artística dels cecs posant-se en contacte amb institucions de prestigi internacional i aconseguint el seu reconeixement com a una de les primeres especialistes en el tema.
- Les investigacions i propostes presentades per la Gratacós es poden aplicar a tots els públics. La percepció hàptica és un punt de partida comú a la majoria de persones

Un tercer eix final o metaconclusió o fusió dels actors en un projecte conjunt: *La forma de les olors* dins el *Laberint dels sentits*

- c) Tal com hem comentat presentem una macroconclusió final que és el projecte de *La forma de les olors* com una fusió conceptual, tècnica i**

principalment de recursos humans que exemplifiquen totes les nostres intencions, voluntats, idees i valors.

- En el moment present cal qualsevol activitat que sigui inclusiva i que faci participar a totes les comunitats de la ciutadania.
- L'activitat de *Girona, Temps de flors* és un exemple magnífic de participació ciutadana però li calia el fet inclusiu de pensar en les persones amb deficiències visuals.
- Les qualitats sensorials són altament educatives i poden potenciar beneficis substitutius d'algunes deficiències personals com és el cas de les limitacions visuals.
- Les noves aplicacions que sorgeixen de les tecnologies d'impressió 3D permeten que sigui una eina al servei de l'accessibilitat universal, especialment a les persones amb discapacitat visual.
- Creiem que la impressió 3D facilitarà la construcció d'una societat universalment accessible. La impressió en tres dimensions permetrà millorar la inclusió de maquetes tridimensionals en museus, edificis públics i privats, escoles i universitats. Es generaran nous dispositius didàctics que facilitaran la vida en general i l'aprenentatge de les persones amb discapacitat visual. Permetrà millorar l'accés al coneixement i sobretot al món visual de les persones amb discapacitat visual traslladant per exemple imatges bidimensionals que arriben a l'ordinador en objectes tridimensionals de manera instantània i amb nous materials faran possible el reciclatge d'aquests objectes.

- Els dispositius didàctics dels quals disposen actualment són limitats, generalment de plàstic i es venen en llocs molt concrets. Actualment no es troben objectes dirigits a ells en jugueteries o botigues comuns. S'han de dirigir a la Once cosa no considerem que sigui propi d'una societat inclusiva.
- La joventut de la impressió tridimensional i el desconeixement dificulta que encara no es pugui utilitzar de manera quotidiana i més econòmica, objectes com els que hem dissenyat en aquest projecte, i fins i tot que no s'hagi pensat fins avui, en aplicar-ho a la discapacitat visual tal com es va poder veure a l'exposició del Museu HUB de Barcelona que vam visitar l'agost del 2010 sobre tecnologies d'impressió 3D, on no hi havia cap referència d'aquesta possibilitat d'aplicació, si en d'altres àmbits com la Medicina, arquitectura, alimentació, etc. Amb l'acció proposada pretenem que ajudi a difondre aquesta tecnologia i l'aplicació que hem dissenyat.

Tot això serà possible gràcies a la impressió maquetes tridimensionals accessibles com les que s'imprimeixen a la Fundació CIM amb qui vam treballar. Les principals característiques que valorem són la possibilitat de reproduir-les fàcilment en el cas que es trenquin o es malmetin amb el temps ja que s'ha generat un document original virtual que es pot imprimir tantes vegades com es vulgui i la disponibilitat de fer-les en diferents materials i textures reciclables aptes tant per espais interiors com per exteriors.

La possibilitat d'escanejar en 3D i imprimir en 3D permet fer prototips i maquetes de manera ràpida amb textura i de manera molt detallada. Pot ajudar a que una persona amb discapacitat visual accedeixi al món de les imatges 2D que ens arriben diàriament a través d'Internet transformant-les en volums de percepció hàptica. Si a

una persona amb grau de discapacitat B1 li interessa explorar una imatge podrà imprimir-se-la en relleu o tridimensional a casa amb un software i amb la seva impressora 3D. Actualment, als Estats Units es venen ja impressores 3D domèstiques i a un preu relativament assequibles per un usuari. Es venen també kits amb peces perquè cadascú es pugui construir la seva pròpia impressora 3D i es treballa en xarxa per treballar-hi. Els materials d'impressió 3D són diversos: poliamides, plàstics, metalls i fins i tot alimentació. S'ha valorat el material que hem utilitzat per les maquetes que és reciclable i innoeu, per tant si un nen se l'empassés es degradaria.

Tal com s'ha redactat, la prospectiva d'aquesta recerca s'ha exposat ja dins el segon apartat de les conclusions. De la tasca feta per la professora Gratacós, cal derivar-ne molts estudis i iniciatives. Pensant en la pregunta de si podem considerar la difusió de la història de vida de la professora Rosa Gratacós un mitjà per donar a conèixer, diferents metodologies, estratègies i models educatius? creiem s'ha contestat abastament i manifestem la nostra satisfacció per haver fer un estudi necessari al mateix temps que volem dir que ho hem fet a gust i ens agradaria que servís per esperonar a que altres persones continuïn aquesta línia.

VII. BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA

- ABELLAN, J. A., *L'Escola a Banyoles (s. IX-XX)*. Girona: Quaderns de Banyoles, 2007.
- ACASO, M., *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, Madrid: Los Libros de la Catarata, 2009.
- ALBERTÍ, M.; ROMERO, L., *Alumnado con discapacidad visual*. Barcelona: Graó.2010
- ALBERTÍN, A.M., ZUFIAURRE, B., *La formación del profesorado en educación infantil: una trayectoria desde la LGE hasta la LOE*, Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2005.
- ARADA, R., *Les dones a Catalunya en la transició de l'Antic al nou Règim: esferes públiques i privades*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2006. (Tesi doctoral de la Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, Departament de Teoria i Història de l'educació, 2005).
- ARENAS, G., *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó, 2006.
- ATENEU BARCELONÈS, *Educación feminina*. Barcelona: Parera, 1916.
- AUTORS DIVERSOS, *Cuadernos de pedagogía*, núm 397, *Las escuelas infantiles de Pistoia*, gener 2010.
- AUTORS DIVERSOS, *III Jornades d'Història de l'Educació Artística*. Universitat de Barcelona. Facultat de Belles Arts,1998.
- AUTORS DIVERSOS, *XIX Jornades d'Història de l'Educació*. Dones i educació. Olot: Patronat d'Estudis Històrics d'Olot i Comarca. 2010
- AYMERICH, C. Y M., ROSA GRATACÓS I M^a ANTONIA PUJOL. *Expresión y arte en la escuela. La expresión plástica*. Barcelona: Teide,1981.
- BERTAUX D. *L'approche biographique; sa validité méthodologique, ses potentialités* en *Cahiers Internationales de Sociologie*, 1980
- BOIX, E. I CREUS, R. *L'art a l'escola/ expressió plàstica*. Barcelona: Polígrafa,1986.

- BOYLE I HARRIS. *The Challenge of Co-Production: How Equal Partnerships Between Professionals and the Public Are Crucial to Improving Public Services*. NESTA, 2009.
- BOYLE, D.; SLAY, J.; STEPHENS, L. *Public services inside out: putting co-production into practice*. London: New Economics Foundation, 2010.
- BUSQUETS, J., *La sociologia a Barcelona, els anys seixanta des del meu record personal*, dins Papers, núm. 42, 1993.
- CAPMANY, M^a A., *Obra Completa 6. Memòria*. Barcelona: Columna, 1997.
- CAPEL, R M., *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, 1986.
- CASTANHEIRA, A., *La búsqueda de identidad en las historias de vida*, dins AUTORS DIVERSOS, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, diciembre, any/vol. V, núm. 010, Colima (Mèxic): Universidad de Colima, 2000.
- CASTRO, M., *L'adequació dels Plans de Transició al Treball (PTT) a les persones amb discapacitat. Aplicació d'un pla d'avaluació*. Tesi doctoral del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona, maig de 2012.
- CODINA, M. T., "Coeducació" A: M. A. CANALS; M. T. CODINA; J. COTS; P. DARDER; Marta MATA; Anna M. ROIG *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980). Fets i records*. Barcelona: Edicions 62, 2001.
- COMAS, D., et al., *Vides de dona: treball, família i sociabilitat entre les dones de classes populars: 1900-1960*, Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular, Editorial Altafulla, 1990.
- COMBALÍA, V., *Amazonas con pincel*, Barcelona: Destino, 2006.
- CONGDON, K., *Community Art in Action*, Worcester (Massachusetts): Davis Publications, 2004.
- DEL VALLE, T., *Metodología para la elaboración de la autobiografía*, dins SANZ RUEDA, C. (coord.), *Invisibilidad y presencia. Seminario Internacional Género y trayectoria profesional del profesorado universitario*, Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense, 1995.

- DEL VALLE, T. (ed.), *Perspectivas feministas desde la antropología social*, Barcelona: Ariel, 2000.
- DEWEY, J., *El Arte como experiencia*. Barcelona. Paidós, 2008
- EFLAND, A. *Una historia de la educación del arte*. Arte y educación. 2002
- ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.
- FLECHA, C., *Las primeras universitarias en España, 1872-1910*, Madrid: Narcea, 1996.
- FOLGUERETA, R. *Ramon Fuster Rabés, el Bell-lloquí...*, article al bloc
<http://folguereta.blogspot.com/2008/01/ramon-fuster-rabs-el-bell-lloqu.html> (31-10-2011).
- FRANZKE, J., *El mito de la historia de vida*, dins *Historia y fuente oral*, núm. 2, "Memoria y biografía",
Barcelona: Universitat de Barcelona, 1990.
- GALÍ, A. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900 a 1936. Llibre V. Ensenyament tècnic-artístic. Moviment artístic*. Barcelona. 1982.
- GALOFRÉ, J. *La repressió franquista a Banyoles*. Girona: Quaderns de Banyoles. 2005
- GARCIA, J. M., *Aproximació històrica a l'educació especial a Catalunya: l'educació institucionalitzada en centres d'educació especial a les comarques de Girona (1873-1997)*, (Tesi doctoral del Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona, setembre de 2007).
- GASCÓN, A.; STORCH DE GRACIA Y ASENSIO, José Gabriel, *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*, Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces, 2004.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós: Barcelona, 1990.
- GOLDSTEIN, E. Bruce, *Sensación y percepción*, Madrid: Debate, 1988.
- GOODSON, I., *Historias de vida del profesorado*, Barcelona: Octaedro, 2004.
- GRATACÓS, R., *Otras Miradas. Arte y ciegos: tan lejos, tan cerca*, Barcelona: Octaedro, 2006.

GRATACÓS, R. *Coneixement de l'entorn en els invidents. Estudi del Barri Gòtic de Barcelona. Propostes d'expressió i d'investigació plàstica*. Dir. Josep Muntañola. Tesi doctoral. 1988.

GUILLAUMES, M., *Ester Boix i Ricard Creus, creadors del taller d'arts visuals de L'Arc*, Girona: Documenta Universitaria, 2007.

HARGREAVES, A., *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata. 1999

HERNÁNDEZ, F., *Historias de vida de profesores. O que se pensa na Espanha?*, entrevista realitzada per Maria da Conceição Passeggi, dins *Revista Educação em Questão*, vol. 25, núm. 11, gen-abr 2006.

HERNÁNDEZ, F., *Historias de vida y educación de las artes visuales. Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico*, dins HERNÁNDEZ, Fernando; VIDIELLA, Judit (coords.), *VI Jornades d'Història de l'Educació Artística*, Barcelona: Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona, 2007.

HERNÁNDEZ, F. *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Educatio Siglo XXI, nº 26. 2008

INSTITUCIÓ CULTURAL DEL CIC; CENTRE D'INFLUÈNCIA CATÒLICA FEMENINA (CIC(F)), *Historial Cronològic del CIC(F) i de la Institució Cultural del CIC(F). 1950-51/1991-92*, Edició Preliminar, Barcelona: CIC(F), 1992 (publicació Interna).

INSERSO, *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad*, Madrid: INSERSO, 1983.

IRWIN, R., *Being with A/R/tography*. Sense Publishers, Rotterdam, 2008.

JUANOLA, R.; CALBÓ, M., VALLÉS, J., [La Educació del patrimoni:visions interdisciplinàries. Arts, cultures, ambient](#) . Valencia (ESP): Universitat de Girona. Servei de Publicacions, 2005.

LAZZOTI, L., *Leggere l'arte. Una proposta di analisi testuale prefazione di Luis Prieto*, Milà: Franco Angeli Libri, 1987.

LE BRETON, D., *Antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión. 2007

L.F. CAO, M. *Educar la mirada; género y representación del mundo*. Conferencia pronunciada en el Congreso Internacional Educar para una sociedad inclusiva. Lisboa, 2000, ministerio de Educación de Portugal. Actas del Congreso, 2002.

LOWENFELD, V. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Kapeluz. 1970

MACCOBY, E. *The Psychology of sex differences*. Stanford, Calif. : Stanford University Press, 1978.

MALAGUZZI, L.; SPAGGIARI, Sergio, *I cento Linguaggi dei bambini/ The hundred languages of children. Narrativa del possibile. Proposte di bambini delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia*, Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, 1987.

MARÍN, R., *Investigación en Educación Artística*, Granada: Universidad de Granada, 2005.

MATA, M., *L'Escola de Mestres Rosa Sensat de Barcelona*, dins *Perspectives d'educació comparada*, núm. 1, UNESCO: París, 1985. URL (31-10-2011): <http://www.rosasensat.org/quisom/ca/2/>

MAIER, M. *Procesos elementales de proyectación y configuración: dibujo de objetos*. Dibujo de modelos y copia de museo. Barcelona. Gustavo Gili, 1982.

MEDRANO, C. (coord.), *Las historias de vida: implicaciones educativas*, Buenos Aires: Alfagrama Ediciones, 2007.

MERCADAL, M. LL., *Els primers 125 anys d'ensenyaments artístics a l'escola de Magisteri de Girona (1844-1970): una aproximació a la nostra identitat cultural*. (Tesi doctoral de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona, juny de 2000).

MICHELET, A., *Los útiles de la Infancia*, Barcelona: Herder, 1977.

MONÉS, J., *Mútua Escolar Blanquerna (1924-1938)*, dins *L'Avenç*, núm. 76, octubre 1984.

MONÉS, J., *Cronologia sobre la renovació pedagògica (1898-1980)*, dins *Temps d'Educació*, núm. 14. 2n semestre, 1995

MORÓN, M., *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación*, Tesi del Departament de Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica de la Facultat de

Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, dirigida per Isabel Gómez Alemany i Marián López-Fernández Cao, maig de 2011.

MUNSLOW, A. *History as deconstruction*. Routledge. 1997

MUNSLOW, A. *The future of history*. New York : Palgrave Macmillan, 2010

NASH, M. (dir.), *Dones en transició. De la resistència política a la legitimitat feminista: les dones en la Barcelona de la Transició*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2007

NAVARRETE, M., *El movimiento estudiantil en España. De 1965 a 1985*, en Acciones e Investigaciones Sociales nº 3, 1995.

NORTHURP, C., *Cuerpo de mujer, sabiduría de mujer. Una guía para la salud física y emocional*. Urano. 2006.

ORTEGA, A., *El Estudio de Caso: Implicaciones Epistemológicas de un Método de Investigación aplicado a la Educación Artística*, 2005. En *Investigación en educación artística : temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* / coord. por Ricardo Marín Viadel, 2005.

PAPERS D'ART. *Monogràfic Joan Fontcuberta*. Nº 94. Fundació Espais. 2009

PRAT, J., *I... això és la meva vida. Relats biogràfics i societat*, Grup de recerca biogràfica, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, 2004.

PUJAL, M., *El feminisme*, Barcelona: Editorial UOC, 2005.

QUINTANA, N.; MARTÍNEZ, R., *Dona i universitat*, dins *Revista de la Universitat de Barcelona*, núm. 40, Barcelona: UB, 2007. URL (31-10-2011):
http://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/Revista/2007/revista_40.html

RAMONET, I., *París Rebelde. Guía Política y turística de una ciudad*. Editorial Debate, 2008.

- RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, J. L., *Fuentes documentales impresas sobre deficiencia mental*, Universidad de Vigo. URL (03-09-2011):
http://webs.uvigo.es/psicoloxiadaeducacion/investigacion/fuentes_impresas.pdf
- ROSA, A.; OCHAITA, E., *Psicología de la ceguera*, Madrid: Alianza Editorial, 1993.
- RUBERT DE VENTÓS, X., *Teoria de la sensibilitat*, Barcelona: Edicions 62, 2007.
- RÚBIES, M., *Fem Matemàtica. EGB*, Barcelona: Editorial Teide, 1974-1982 (diversos volums), il·lustracions de Rosa Gratacós.
- SELLES, N. *Art, política i societat en la derogació del franquisme*. Llibres del segle. 1999
- SIERRA, R., *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*, Madrid: Paraninfo, 1994.
- SHÖN, D., *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, 1998
- SHÖN, D., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesionales*. Barcelona: Ediciones PAIDOS ibérica. 1992.
- SMITH, L., *Life history as a key factor in understanding teacher collaboration and classroom practice*, dins *Teacher Education Quarterly*, estiu 2001. URL (21-10-2011):
http://www.teqjournal.org/TEQ%20Website/Back%20Issues/Volume%2028/VOL28%20PDFS/28_3/v2_8n3smith.pdf
- SOLER, E., *La educación sensorial en la escuela infantil*, Madrid: Rialp, 1992.
- SOLER, M. A. *Didáctica multisensorial de las ciencias. Un método inclusivo y transdisciplinar para alumnos ciegos, discapacitados visuales y también sin problemas de visión*. Barcelona: Paidós. 1999.
- SOLANA, J., *Erudino Sanz Sánchez: aproximació biogràfica*, Banyoles: Ajuntament de Banyoles. Associació de Mestres Rosa Sensat, 2001.
- SPRINGGAY, S.; IRWIN, R.; LEGGO, C.; GOUZOUASIS, P., *Being with a/r/tography*, Rotterdam: Sense Publishers, 2007.
- STAKE, R. E., *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata, 1998.

- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987
- STERN, A. *Comprensión del arte infantil*. Buenos Aires : Kapelus, 1962
- STERN, A. I DUQUET, P. *Del dibujo espontáneo a las técnicas gráficas*. Editorial Kapelusz. 1961.
- SURROCA, R., *La conversa*, dins *Revista de Banyoles*, juliol-agost 2003.
- TAYLOR, S.J.; BODGAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós, 1986.
- TORRALBA, F., *Entre la fe i la cultura. Memòria i pensament de Maria Rosa Farré i Escofet*, Lleida: Pagès Editors, 2003.
- TRIADÚ, J., *Textos i pretextos de pedagogia, 1938-2008*, Vic: Eumo Editorial, 2009.
- VARELA I SERRA, J., *Maria Rúbies o el repte constant. Política, religió i pedagogia a la Catalunya del segle XX*, Lleida: Pagès Editors, 2008.
- VILA, B.; CARDO, C., *Material sensorial (0-3 años). Manipulación y experimentación*, Barcelona: Graó, 2005.
- VILANOU, C., ressenya del llibre TORRALBA, Francesc, *Entre la fe i la cultura. Memòria i pensament de Maria Rosa Farré i Escofet*, Lleida: Pagès Editors, 2003, a la *Revista Catalana de Pedagogia*, Vol. 2, 2003. URL (31-10-2011): <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000003/00000076.pdf>
- VILLANUEVA, M., *El aprendizaje de la práctica docente: la experiencia de la Escola de Mestres Sant Cugat*, dins *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 2, exemplar dedicat al III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio i coordinat per José Emilio Palomero Pescador, 1988.

Associacions i iniciatives d'atenció a la discapacitat visual a Catalunya i Espanya:

- ACIC, Associació Catalana per a la Integració del Cec: <http://www.webacic.cat/>
- Associació Discapacitat Visual Catalunya: <http://www.b1b2b3.org/>
- Facebook de l'Associació Discapacitat Visual Catalunya:
<http://www.facebook.com/b1b2b3.org>
- Fundació Manuel Caragol: <http://www.funcaragol.org/>
- ONCE, Organización Nacional de Ciegos Españoles: www.once.es
- Federación Española de Deportes para Ciegos: www.fecd.es
- Real Patronato sobre Discapacidad: <http://www.rpd.es/index.html>
- ADU, Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad: <http://campus.usal.es/~adu/>
- ITXAROPENA, Asociación de Discapacidad Visual de Álava: <http://www.itxaropena.es/>

Associacions i iniciatives d'atenció a la discapacitat visual arreu del món:

- UMC, Unión Mundial de Ciegos: <http://www.worldblindunion.org>
- European Blind Union: www.euroblind.org
- VIEWS, Visually Impaired Education and Work Support (Bèlgica): www.views.be
- Programa Hilton/ Perkins (Estats Units): <http://webs.satlink.com/usuarios/h/hperkins/index.htm>
- Comité Internacional Prociegos IAP (Mèxic): <http://www.prociegos.com/>

- Contacto Braille A.C. (Mèxic): <http://www.contactobrilie.com/index.html>
- Fundación Costarricense para Ciegos (Costa Rica): <http://www.fucopci.zzn.com/>
- Portal dedicat a l'assistència tecnològica (Puerto Rico): <http://www.manolo.net/>
- INCI, Instituto Nacional para Ciegos (Colòmbia): www.inci.gov.co/
- Corporación para Ciegos (Xile): www.ciegos.cl
- ASAC, Asociación de Ayuda al Ciego (Argentina): www.asac.org.ar
- El bastón (Brasil, versió en castellà): <http://webpace.webring.com/people/dd/discapacidad1/>
- UNCU, Unión Nacional de Ciegos del Uruguay (Uruguai): www.uncu.org.uy/
- FENCE, Federación Nacional de Ciegos del Ecuador (Ecuador): <http://www.fenceec.org/>

Associacions d'atenció a malalties visuals i altres malalties:

- Asociación Retina Madrid (retinosi pigmentària i degeneració macular): www.retinamadrid.org
- FAARPE, Federación de Asociaciones de Afectados por Retinosis Pigmentaria de España:
http://www.retinosis.org/?page_id=208
- AMIRES, Asociación de Miopía Magna con Retinopatías: <http://www.miopiamagna.org>

Accesibilitat:

Libres accessibles

- TIFLOLIBROS, Primera Biblioteca Digital para Ciegos de Habla Hispana (Argentina):
www.tiflolibros.com.ar
- Asociación Cultural UTLAI, Usuarios de Tiflotecnología para el Libre Acceso a la Información:
<http://www.nodo50.org/utlai/>

Empreses

- Puntodis, Solucions d'accessibilitat en escriptura de signes: <http://www.puntodis.com/> i <http://www.youtube.com/watch?v=A49FIOJc2AU>
- Comaccess: <http://www.comaccess.es/>
- Àgils Comunicació <http://www.agilscomunicacio.com/cat/>
- Llorens Blasi <http://llorenclasi.com/>

Recursos

Glossari de terminologia de la deficiència visual

<http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales/glosario-de-terminos-de-uso>

- Informació sobre accessibilitat en l'entorn: www.accesible.es
- Sistema Constanz <http://www.sistemaconstanz.com/>
- TifloInforma, informació sobre el suport de les noves tecnologies a la discapacitat visual: usuarios.discapnet.es/tifloinforma/index.php
- WAI, Web Accessibility Initiative, informació sobre accessibilitat a la web per part de persones discapacitades: www.w3.org/WAI/
- Àvila, ciutat accessible 2010: http://ec.europa.eu/news/employment/101203_es.htm
- Projecte Natura per a tothom, impulsat pel GEPEC, Grup d'Estudi i Protecció dels Ecosistemes Catalans i EdC, Ecologistes de Catalunya: http://www.gepec.org/natura/adapta_itinerari.php?option=sense_cartells
- Adaptacions de la Grècia clàssica: <http://www.xtec.cat/~egarci58/adaptacionsart/artgrec.htm>

Iniciatives i articles sobre la igualtat de gènere:

- Dona i Universitat: http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_58384452_1.pdf
- UED, Universitat d'Estiu de les Dones: <http://www.ub.edu/juliols/estiudones/>
- Global Talent, Diari Digital de Ciència i Innovació, "El desequilibri de gènere és una pèrdua d'oportunitats i talent": <http://www.ca.globaltalentnews.com/actualitat/noticies/1477/El-desequilibri-de-genere-es-una-perdua-doportunitats-i-talent.html>
- Comissió Europea, *She Figures 2009. Estadístiques i indicadors de la igualtat de gènere en la ciència*: http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf
- Comissió Europea, Investigació i Innovació, *Women in science*: <http://ec.europa.eu/research/index.cfm?lg=es&pg=wisaudiobook>

Iniciatives pedagògiques:

- Facebook d'antics alumnes de l'Escola Ramon Fuster/ Tagore: <http://www.facebook.com/group.php?gid=38797216292#!/group.php?gid=38797216292&v=wall>
- In-fàn-ci-a, Revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat: <http://www.revistainfancia.org/>
- Artografia: <http://www.artografia.net/>
- Universitat Catalana d'Estiu: <http://www.uce.cat/>
- Institució Cultural del CIC: <http://www.iccic.edu/pdf/estil.pdf>
- Association Montessori Internationale: <http://www.montessori-ami.org/>
- Pàgina webb oficial d'Arno Stern: http://www.arnostern.com/en/en_biography.htm
- Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i Ciències de Catalunya *El Col·legi fa 100 anys*. <http://cdl3.cdl.cat/images/pdfs/100ANYS.pdf>

Entitats formadores en acció social:

- Federació Catalana de Voluntariat Social: www.enaccio.net
- Torre Jussana: www.bcn.es/tjussana
- Fundació Pere Tarrés: www.peretarres.org/formacio
- Fundació l'Esplai: www.esplai.org
- Incavol: www.voluntariat.org
- Centre d'Investigació d'Economia i Societat: www.grupcies.com
- Aula d'Estudis Socials, Curs de formació sobre persones amb discapacitat:
<http://www.aes.cat/index2.php?id=100&subid=01CURSOS&masinfo=10>

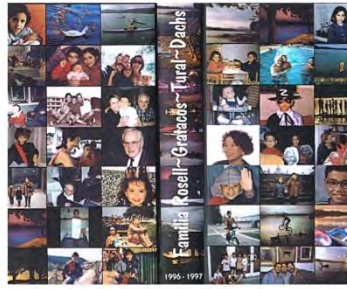
Exposició “*Girona, Temps de Flors*”, 2011:

- Diari de Girona, Galeria multimèdia: <http://comunitat.diaridegirona.cat/galeria-multimedia/Actualitat/Girona-Temps-Flors-2011/26390/37.html>
- Diari de Girona, “Espais de la UdG acullen experiències multisensorials basades en la natura”: <http://www.diaridegirona.cat/tema-dia/2011/05/08/espais-udg-acullen-experiencies-multisensorials-basades-natura/485328.html>
- Universitat de Girona, Departament de Química, 2011:
<http://quimica.udg.edu/quimica/index.php>
- La Química, 2004: <http://quimica.udg.edu/laquimica/index.php>

VIII. ANNEXES

8.1. Imatges



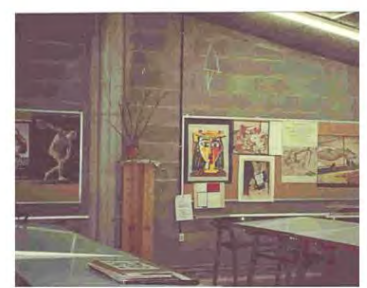
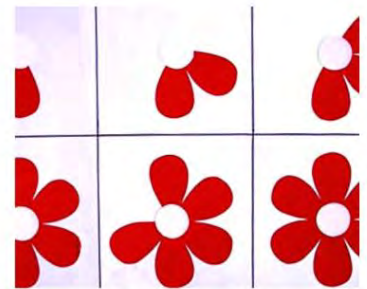
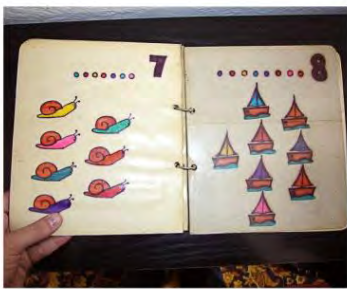
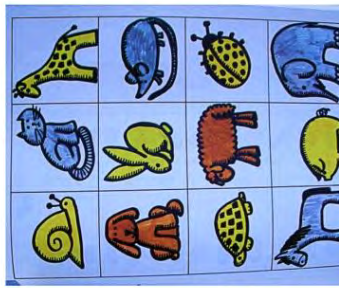
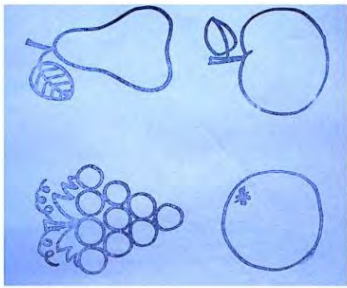


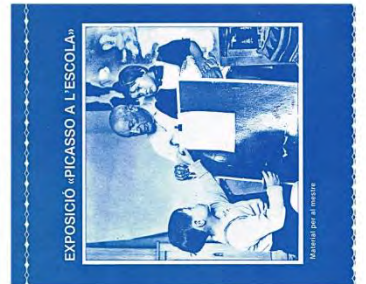


HOMENATGE A
MARIA VALLÈS
VDA. PECANINI

DIANYS VALLÈS 14 DE FEBRER DEL 2006









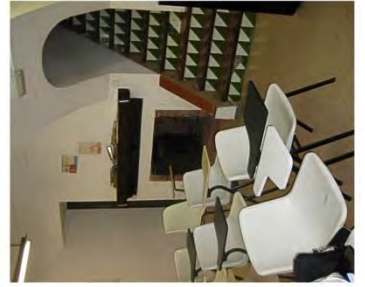


À L'APPROCHE
 DU MUSÉE,
 LA MÉDIATION
 CULTURELLE

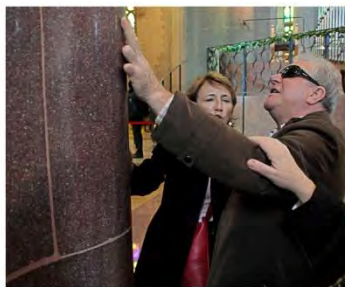
pour Rosany
pour la première
rencontre par ses parents
et moi-même



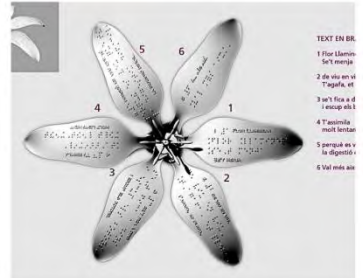
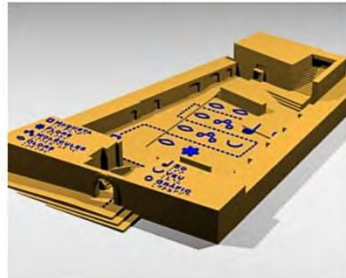
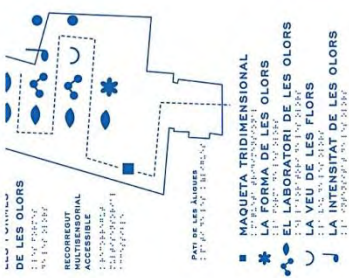
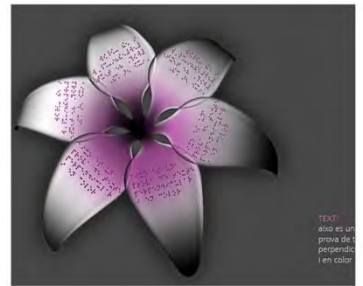
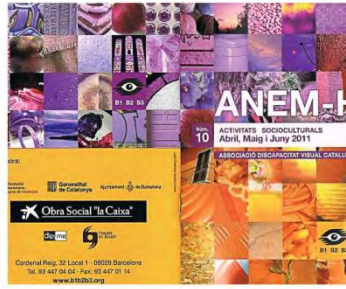


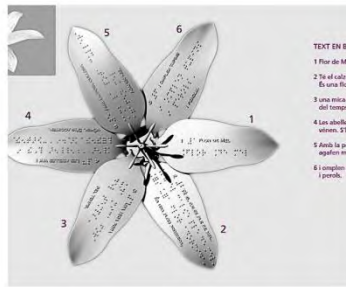
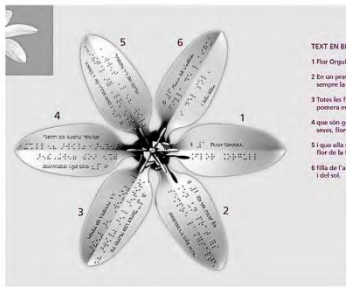
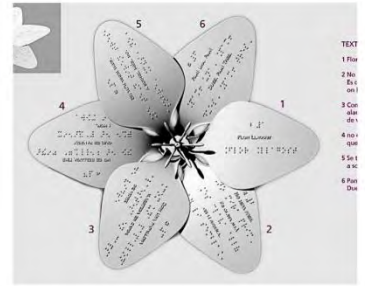
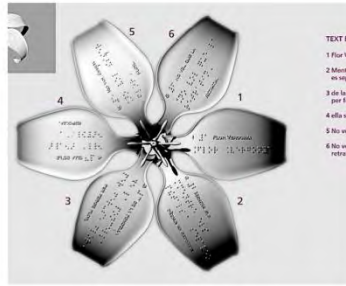
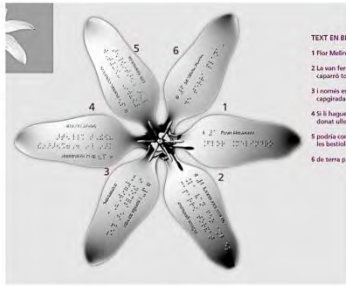


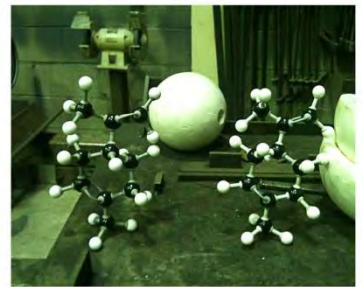


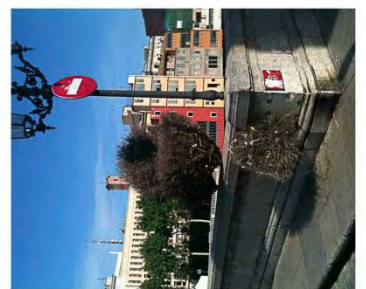
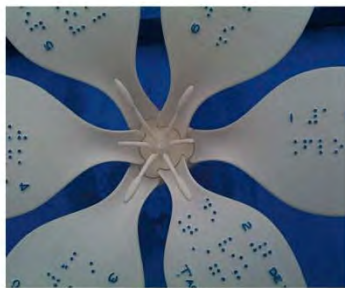






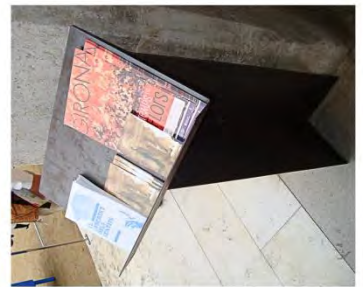















8.2. Documents

Universidad de Girona
 Facultad de Ciencias
 de Girona

Mera Tevesa Casabug Serra, Secretaria de la Facultat de Ciències de la Estació de la Universitat de Girona

CERTIFICADO Que de acuerdo con la documentación que tenemos en nuestra posesión, el Sr. Rosa Gratacós Masanella solicitó el título de Maestro de Artes Plásticas y Diseño en el curso de 1982-1983, habiendo obtenido por el Ministerio de Educación y Ciencia el D.N.I. nº 40.107.566 en el folio 76 nº 5189.

Y, para que conste y a los efectos que correspondan expido el presente certificado a petición del interesado
 Girona 8 de noviembre de 1985


 Universidad de Girona

B. 103/2

DIRECCIÓN GENERAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL
 BELLETTI, E. & S.

Título de Instructores Elemental de Hogar y Juventudes

Rosa Gratacós Masanella
 Los alumnos del título de Instructores Elemental de Hogar y Juventudes son los que se detallan en el anexo en la Provincia de Girona
 Madrid a 14 de Noviembre de 19 85

M. de la Torre
 A (30)

VADIEMECUM
 DEL
OPOSITOR A VETERINARIO MUNICIPAL

Fundamentado en el cumplimiento de las oposiciones de 1928 para el ingreso al Cuerpo de Veterinarios Municipales de Barcelona.

por
J. GRATACÓS MASANELLA
 Veterinario Municipal - Técnico del Instituto Rovellat/Pià en colaboración con
N. COMAS ESQUERRA
 Médico Veterinario
 de la Facultad de Medicina de Barcelona
 Del Instituto Rovellat/Pià

BARCELONA, 1928

Escuela del Magisterio "JAIME BALMES"
 ENSEÑANZA OFICIAL 2º CURSO DE 1982, a 1983
 ASIGNATURA DE DIBUJO 2ª Sesión

ACTA de las últimas examinadas en este día de la fecha con las calificaciones que han obtenido

Nº	Nombre y apellidos de los alumnos	Calificación
1	Joaquim Poch Alcega	Aprobado
2	Jordi Cabré Guitià	5.0
3	Jordi Martí Ferrer	Aprobado
4	Jordi Martí Ferrer	Aprobado
5	Antonio Alarcon Torralba	Aprobado
6	Joaquín Olivé Martí	5.0
7	Juan Coll Baró	Notable
8	Alfredo Sánchez Torrens Hoy	Aprobado
9	Joaquín Clavell Ferrer	Aprobado
10	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
11	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
12	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
13	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
14	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
15	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
16	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
17	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
18	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
19	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
20	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
21	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
22	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
23	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
24	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
25	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
26	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
27	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
28	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
29	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado
30	Jordi Ferrer Ferrer	Aprobado

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
 CURRÍCULUM VITAE NORMALIZADO NUM. REGISTRO: A 1111

APELLIDOS: GRATACÓS I MASANELLA SEXO: F
 NOMBRE: ROSA N.º FUNCIONARIO:
 D.N.I.: 40.107.566 FECHA NACIMIENTO: 30-08-1923 N.º 18
 DIRECCIÓN PARTICULAR: Gran Via Gótic Catalans 548, 6º 1º
 CIUDAD: Barcelona DISTRITO POSTAL: 08011 TELEFONO: 93/254.75.65

ESPECIALIZACIÓN (CODIGO UNESCO) 6 1 0 2 0 1

FORMACIÓN ACADÉMICA

LICENCIATURA/INGENIERIA	CENTRO	FECHA
BELLAS ARTES	Esc. Sup. de Bellas Artes "St. Jordi" de Barcelona	1959
DOCTORADO	"CONEXEMENT DE L'ESPAI EN ELS INVIDENTS". Estudi del Barri Gòtic de Barcelona.	1987

DIRECTORIOS DE TESIS: J. Muntanola i Torrmberg, Esc. Tecn. Sup. Arquitectura, Barcelona

SITUACIÓN PROFESIONAL ACTUAL Y FECHA DE INICIO: Directora de Departamento
 ORGANISMO: Universidad Autónoma de Barcelona
 CENTRO: Escola de Mestres "Sant Cugat"
 DEPT./SECC./UNIDAD-ESTR.: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
 DIRECCION POSTAL: 08190 Bellaterra
 TELEFONO (indicar prefijo, ciudad y extensión): 93 / 581.16.79

CONTRATO OTRAS SITUACIONES
 PLANTILLA

Escuela Municipal de Bellas Artes de Girona

SECCION DE DIBUJO
 CURSO DE 1928 A 1923
 N.º 14

D. Rosa Gratacós Masanella
 matriculada con el número expresado en la asignatura de dibujo
 previo abono en Secretaría de los derechos correspondientes, ha obtenido en los exámenes ordinarios la calificación de Sobresaliente
 Girona 15 de Junio de 1923
 El Director, Marcos Bellas

Generalitat de Catalunya
 Departament d'Educació i Formació Professional
 Direcció General d'Innovació Educativa

JUAN ESCALÉ I ESQUÍVES, DIRECTOR GENERAL D'INNOVACIÓ I IMPULSIÓ EDUCATIVA DEL DEPARTAMENT D'ENSINYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA

CERTIFICA Que el/la Sr/a ROSA GRABACÓ ha participat en l'elaboració del Disseny Curricular de l'Escala Primària en l'Àrea de Plàstica durant el curs 1988-89.

I perquè es té prou competència i língui els efectes que correu segons el capítol 1.º de la Llei de 1985, a petició de la persona interessada, aquesta certifica.

Barcelona,

EL DIRECTOR GENERAL

[Signature]
 Juan Escalé i Esquíves
 Director General d'Innovació i Impulsió Educativa

Alcaldía Municipal
 Ayuntamiento de Barcelona
 Barcelona, 19 de mayo de 1988.

Sr/a ROSA GRABACÓ
 Directora de l'Escola de Noies de SANT CEBADI
 GILIPARDA

Sempra,

Assistent de la seva elecció com Directora de l'Escola de Noies, en pleu adreçar-li la seva felicitació que prego que faci extensió a ses esquit.

Apart d'això heu tingut un gran nombre de contactes freqüents amb l'Escola de Noies que li ha aportat dels mateixos respectius treballs que certifiem.

Espere que tantes coses s'aprofiteu aquets contactes, esperant per la seva voluntat de contribuir a la millora de la qualitat de l'escola.

Quedo a la seva disposició per a qualsevol consulta que en algun aspecte, com ara el problema de les finalitats de l'escola - Noies, entre que deuen una certa urgència.

Cordialment.

Jordi Masferrer,
 Director

BARCELONA, 5 de Novembro de 1984

El Sr. JUAN ESCALÉ I ESQUÍVES, Director General d'Innovació i Impulsió Educativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, ha participat en l'elaboració del Disseny Curricular de l'Escola Primària en l'Àrea de Plàstica durant el curs 1988-89.

I perquè es té prou competència i língui els efectes que correu segons el capítol 1.º de la Llei de 1985, a petició de la persona interessada, aquesta certifica.

Barcelona,

EL DIRECTOR GENERAL

[Signature]
 Juan Escalé i Esquíves
 Director General d'Innovació i Impulsió Educativa

Generalitat de Catalunya
 Departament d'Educació i Formació Professional
 Direcció General d'Innovació Educativa

JUAN ESCALÉ I ESQUÍVES, DIRECTOR GENERAL D'INNOVACIÓ I IMPULSIÓ EDUCATIVA DEL DEPARTAMENT D'ENSINYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA

CERTIFICA Que el/la Sr/a ROSA GRABACÓ ha participat en l'elaboració del Disseny Curricular de l'Escala Primària en l'Àrea de Plàstica durant el curs 1988-89.

I perquè es té prou competència i língui els efectes que correu segons el capítol 1.º de la Llei de 1985, a petició de la persona interessada, aquesta certifica.

Barcelona,

EL DIRECTOR GENERAL

[Signature]
 Juan Escalé i Esquíves
 Director General d'Innovació i Impulsió Educativa

ORGANIZACION NACIONAL DE CEROS
 ORGANIZACION NACIONAL DE CEROS
 ORGANIZACION NACIONAL DE CEROS

FRANCISCO DOMINGO DOMÍNGUEZ, COORDINADOR DE LA UNIDAD "JUEVES PLÁSTICA SAN VICENTE"

CERTIFICO que Rosa Grabacó, en calidad de miembro de la Unidad "Jueves Plástica San Vicente"

Y para que conste fisco el presente certificado en Madrid, a los días 15 de mayo de 1988.

[Signature]
 Rosa Grabacó
 Coordinadora de la Unidad "Jueves Plástica San Vicente"



imprescindibles para impartir con dignidad nuestra área de conocimiento.

La divulgación de las actuales directrices ha hecho reaccionar a los actuales profesionales de dedicación a la formación de las Artes Plásticas. El reconocimiento y dominio de las técnicas de aprendizaje de las tecnologías son aspectos que no pueden aceptar ciertas reducciones por razones de su propia identificación.

Es importante señalar que en nuestro ámbito se realizan importantes investigaciones, se han editado libros, se han organizado referidas a la historia de las artes plásticas, se han organizado jornadas y foros de formación para los profesores de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, se han organizado cursos de actualización para los maestros en ejercicio en la participación de cursos de postgrado de Didáctica de las Artes Plásticas.

Es importante también señalar la elaboración de libros, artículos y colaboraciones referidos a la educación artística.

Por otra parte, tenemos el soporte de programas artísticos y actividades tales como nacional como internacional.

Pero lo más importante para nosotros es la falta de formación que los futuros ciudadanos, al no recibir una formación adecuada en el ámbito del arte, nos obliga a pensar en el patrimonio cultural de un país es el exponente de sus virtudes sociales y políticas.

No obstante que, lamentablemente, no se contemplan las expectativas de trabajo en un campo en el que la técnica que demanda laboral, dibujo, la arquitectura, Bellas Artes, grafismo, artes visuales, TV, fotografía, vídeo, etc.

Los registros, Sr. Ministro, que venga en cuenta nuestros argumentos, nuestras razones y nuestros deseos de reconocimiento, en un momento en el que la expresión de nuestra historia está tan presente en la vida cotidiana, el derecho a enseñarlo. Que su presencia en la formación de los artes plásticos sea un patrimonio de las instituciones culturales y

que se haga la posibilidad de que sean enseñadas a quien tiene derecho a acceder a ellas, esto es, los ciudadanos del futuro.

Con la experiencia, Sr. Ministro, de que nos hemos ido dando cuenta y a un hecho tan insólito como incomprensible y que se dedican atención e interés, le saluda respetuosamente en nombre de la Asociación.

Rosa Gratacós Masanella
Presidenta de la Asociación
Madrid, 19 de julio de 1993.

La sede de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de la Expresión Plástica y Dibujo está ubicada en:
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB
"María Díaz Jiménez"
Calle de Argüelles 3
Madrid
también puede dirigirse a:

Fundació "la Caixa"

CERTIFICAT D'ASSISTÈNCIA

ROSA GRATACÓS MASANELLA

Ha participat en el curs socialitzatiu:

L'ART, EINA DE CONEIXEMENT I D'EXPERIÈNCIA

de 9 hores de durada, durant el curs acadèmic 1993-1994.

Madrid, set 16 de 1994

La Directora del Programa Educatiu
Marta Barrio, Ferrás

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Ciències de l'Educació

Curs de Postgrau de Didàctica de les Arts Plàstiques

Curs 1994/1995

Departament de Pedagogia de l'Expressió Plàstica i el Dibuix
L'Ortoped

Duración: 20 min
Realización 1995

Encuentro con la Escultura Castellano

Encuentro con la Escultura Castellano

Rosa Gratacós

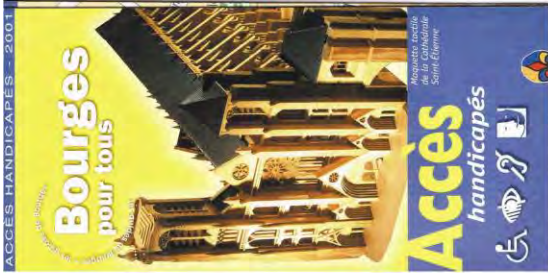
Duración 20 min
Realización 1995

Barcino - Barcelona Castellano

Barcino Barcelona Castellano

Rosa Gratacós





DOSSIER TECHNIQUE

La cécité et
l'expérience esthétique
Rencontre tactile avec les
arts plastiques

Les personnes invidents i
l'apreciatio estética
Descoberta táctil de les
arts plàstiques

Una recerca informacional desenvolupada pel Departament de la
 Direcció del Museu de la Ciutat de Bourges
 de la Direcció General del Patrimoni Cultural de Catalunya
 en col·laboració amb les Universitats i les Acadèmies de Barcelona
 i de Toulouse i en partenariat amb el Centre de Lectura i ACEP
 Abril 1999

Presentació del llibre
11 desembre 2006
Durada vídeo: 33 min

Presentació del llibre **OTRAS MIRADAS**



12 Països Catalans

SOCIETAT

Rosa Gratacós rep el premi Mestres 68

La professora bavallesa, que durant el quart en un acte a la UdG el dia 23 d'agost, mereix el premi Mestres 68.

La seva estada a la UdG ha estat molt fructífera i ha permès establir un vincle amb la UdG i amb el país català. La seva estada a la UdG ha estat molt fructífera i ha permès establir un vincle amb la UdG i amb el país català.

Rosa Gratacós (Baviera, Alemanya) és una professora de música i directora del Conservatori de Música de la ciutat de Bielefeld. És una de les artistes més importants del país català.

48 CULTURA SOCIETAT

«El patrimoni artístic és de tothom, també de la gent amb discapacitats»

La professora Rosal Gratacós parlà a la UIB sobre Art i l'equilibri.

«El patrimoni artístic és de tothom, també de la gent amb discapacitats».

La professora Rosal Gratacós parlà a la UIB sobre Art i l'equilibri.

«El patrimoni artístic és de tothom, també de la gent amb discapacitats».

Lundi 20 octobre 2003

Formation et professionnalisation en milieu institutionnel par Amaro Carbalaj, directeur, Cie de Olivier Mouche (CATThéâtre), et Olivier Couder, metteur en scène et directeur artistique, Théâtre du Cristal.

Plaque musicale avec: Najib, auteur, compositeur, interprète et créateur du label Gala Pop.

Les statuts des artistes professionnels
La propriété artistique par Anne-Sophie Dejace, conservateur du Musée d'art contemporain de Lille. Le droit à la compensation pour les artistes professionnels en situation de handicap? par Gérard Piau, responsable caisse de vie de l'Association des Paralysés de France (APF) et Marie-France Cassebois-Méunier, conseillère technique à l'Union des Arts et Families de Malades Mentaux (UNAFAM).

Témoignages
Emmanuelle Labont, comédienne
Jacques Couder, sculpteur
Marc Perron, musicien.

Des réponses adaptées à des problèmes techniques, par André Fortier, président de l'association Cematone.

Le surtitrage en français et en allemand et l'audio descriptif au Théâtre National de Strasbourg/TNS, par Aurélie Pascaud, responsable des relations avec les publics.
Théâtre National de Châlons, réseau commun d'accessibilité aux théâtres nationaux par Frédéric Le Du, directeur d'Accès Culture.

Visite autonome
Conception et aide à la visite à la Cité des Sciences par Céline Guyomarch, responsable du service accessibilité et Delphine Gruber, muséologue. Visites pour la Cité de la Musique en direction des personnes handicapées et organisation de concerts par Marie-Thérèse Miché, responsable en actions culturelles et sociales.

Présentation vidéo d'une visite pour les non-voyants à la Fondation Miti par Rosa Gratacós, Université autonome de Barcelone.

"La marge nourrit la norme et la transforme"
Intervention de Claude Chalguier, universitaire, fondateur du Groupe Signes.

ENSA de Bourges / Artgratuité

Table ronde

L'offre culturelle (2^e partie)

Moderateur :
Sandrine Sophy-Varet
Directrice de l'Association Archimed

Les conditions de l'accès à l'offre culturelle, en quoi le handicap permet-il de renouveler la démarche d'accès et de médiation ?

Les conditions d'accès à l'offre culturelle (suite)
Écouter pour voir et lire pour comprendre
La salle de cinéma du Centre Simone Segouin; salle pilote aménagée pour sourds et mal-entendants, équipée pour le sous-titrage, à Mulsanne (Mayenne); par Michel Trémason, directeur - exploitant.

18 Visita al MACBA para personas invidentes

MACBA Museu d'Art Contemporani de Barcelona

Visita al Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona para personas invidentes

Rosa Gratacós

Duración: 19 min

Las últimas técnicas para educar a los ciegos

Toda una revolución para educar a los ciegos a través de una máquina y luego recorrerlo intentando recordar lo que se ha hecho un curso. El objetivo es que el momento de desconocimiento. Practicar algún deporte, como la natación. Estos son algunos de los recursos que ayudan a los ciegos a vivir una vida normal.

Foto: Aitor Barand / Fotos Jordi Barot

MANOS QUE VEN

Coneixement de l'entorn en els invidents

Un recorregut pel Barri Gòtic de Barcelona

Rosa Gratacós

v. castellano
Duración: 17 min
DVD-Vídeo Pal

Coneixement de l'entorn en els invidents

«Hay que estimularlos para que rompan su apatía y aislamiento»

«Hay que estimularlos para que rompan su apatía y aislamiento»

La idea de la exposición «Hay que estimularlos para que rompan su apatía y aislamiento» surge de una experiencia que se vivió en el barrio de Sant Antoni de Vilatorrada, en el municipio de Castellón, en el año 1998. Desde entonces, se ha ido desarrollando un proyecto que busca mejorar la vida de las personas con discapacidad visual a través de la educación y la formación profesional. Este proyecto se ha convertido en un modelo de actuación que se ha replicado en otros municipios de la Comunidad Valenciana.

El objetivo principal es proporcionar a las personas con discapacidad visual herramientas y recursos que les permitan superar sus limitaciones y participar plenamente en la sociedad. Para ello, se ofrecen cursos de formación en áreas como la orientación, el uso de tecnologías de asistencia y la formación profesional. Además, se promueven actividades deportivas y culturales que fomenten el contacto social y el bienestar emocional.

Este proyecto ha sido reconocido por su impacto social y su enfoque innovador en la educación de las personas con discapacidad visual. Gracias a la colaboración de diferentes instituciones y organizaciones, se ha logrado crear un entorno más inclusivo y accesible para todas las personas.

TELEFONIA

El teléfono es un medio de comunicación que permite a las personas con discapacidad visual comunicarse con otras personas. Este recurso es fundamental para la vida social y profesional de estas personas.

LA CULTURA

Las personas con discapacidad visual tienen acceso a una amplia variedad de recursos culturales. Desde audiolibros hasta programas de teatro accesibles, existen muchas opciones para disfrutar de la cultura.

RECONOCIMIENTO

El reconocimiento de las personas con discapacidad visual es esencial para garantizar sus derechos y oportunidades. Esto implica proporcionarles el mismo acceso a servicios y recursos que tienen las personas con capacidades intactas.

Conceptos básicos

Los conceptos básicos de la discapacidad visual incluyen la definición de discapacidad visual, los tipos de discapacidad visual y los recursos disponibles para las personas con esta discapacidad.

Asociación Madrid

30 Items, 51,37 GB libros

Nombre	Modificación	Tamaño	Tipo
SEMINARIO F. Hernández Muro	mércoles, 5 diciembre 2001, 19:02	—	carpeta
Cartulina Doxilec	mércoles, 14 septiembre 1994, 08:46	8 K	documento Microsoft V
carta asociació	mércoles, 5 diciembre 2001, 19:00	20 K	documento Microsoft V
carta César Coll	viernes, 7 octubre 1994, 12:23	12 K	documento Microsoft V
carta coordinadora Bàsica	miércoles, 6 abril 1994, 13:01	12 K	documento Microsoft V
carta Laportea J Ramón Marín	viernes, 9 diciembre 1995, 16:55	12 K	documento Microsoft V
carta Madrid Ag	martes, 19 mayo 1992, 17:36	12 K	documento Microsoft V
carta Ministra Aguirre	miércoles, 5 diciembre 2001, 19:01	28 K	documento Microsoft V
carta ministro González Barón	miércoles, 5 diciembre 2001, 19:01	20 K	documento Microsoft V
Carta ministro González Barón	viernes, 16 febrero 1996, 11:09	28 K	documento Microsoft V
CARTA PUJALS	viernes, 4 febrero 1994, 16:07	8 K	documento Microsoft V
carta Quintanilla	miércoles, 5 diciembre 2001, 19:01	40 K	documento Microsoft V
carta rector AG	miércoles, 5 diciembre 2001, 19:01	20 K	documento Microsoft V
carta rector Iago	martes, 31 mayo 1994, 10:58	12 K	documento Microsoft V
carta rector UAB	martes, 11 enero 1994, 17:52	12 K	documento Microsoft V
carta Tòrras ES	viernes, 23 diciembre 1995, 10:50	8 K	documento Microsoft V
carta Tòrras J. L.	viernes, 23 diciembre 1995, 12:05	12 K	documento Microsoft V
Carta Tòrras J. L.	viernes, 11 enero 1994, 18:06	8 K	documento Microsoft V
Carta Tòrras J. L.	viernes, 7 octubre 1994, 10:37	8 K	documento Microsoft V
Carta Tòrras J. L.	viernes, 21 julio 1994, 12:06	16 K	documento Microsoft V
Cartas al Consejo Univ. de Barcelona	miércoles, 5 diciembre 2001, 19:01	48 K	documento Microsoft V
Cartas Alcazar - València	miércoles, 6 abril 1994, 13:15	12 K	documento Microsoft V
Cartas dep. Enseñanza 91	miércoles, 5 diciembre 2001, 19:01	32 K	documento Microsoft V
Cartas Llibra	lunes, 13 junio 1994, 11:43	8 K	documento Microsoft V
Cartas rector C.A.T.	miércoles, 6 abril 1994, 16:05	28 K	documento Microsoft V
Cartas rector C.A.T.	viernes, 3 marzo 1994, 10:30	8 K	documento Microsoft V
convocatoria reunió	viernes, 19 mayo 1994, 13:50	8 K	documento Microsoft V
index	miércoles, 14 septiembre 1994, 08:47	8 K	documento Microsoft V
nomenclator Plus	martes, 4 octubre 1994, 21:06	8 K	documento Microsoft V
PORTADA	miércoles, 6 abril 1994, 13:05	8 K	documento Microsoft V



Universitat de Girona