

# L'arquitectura, un element clau en la innovació educativa

**Goretti Guillén Tunica**

Mestra, professora i arquitecta tècnica superior

Docent i assessora del Servei d'Assessorament per a la Innovació Pedagògica  
Blanquerna (SAIP)

## RESUM

La regeneració pedagògica és una demanda cada cop més present a les escoles i la seva configuració espacial té molt a dir al respecte. En aquest article s'ofereix una reflexió al voltant de la importància dels espais on es duu a terme el procés d'ensenyament-aprenentatge des de la conjunció de tres disciplines: l'arquitectura, la pedagogia i la psicologia ambiental. La mirada transversal entorn el binomi espai-educació ens ofereix una aproximació a la distinció entre ocupar i habitar (Heidegger, 1954) amb l'objectiu de donar rellevància a les implicacions que l'entorn físic té sobre l'educació.

Tot seguit, es fa una breu categorització dels espais educatius des d'una mirada arquitectònica, i s'interrelaciona amb les seves potencialitats pedagògiques i els canals d'aprenentatge que afavoreix cada espai. S'inclou també una breu exemplificació d'experiències de reflexió i actuació que algunes escoles estan duent a terme per mostrar diferents camins que permetin millorar els espais escolars.

L'article conclou amb una crida al diàleg entre els diferents actors implicats en la configuració dels espais educatius: professionals de l'educació i arquitectes. Els primers per definir i transmetre les necessitats pedagògiques, els segons per crear uns espais i ambients físics a l'escola que predisposin i aportin les condicions necessàries perquè l'aprenentatge aflori.

**Paraules Clau:** educació, metodologia, organització, assessorament psicopedagògic.

## ABSTRACT

Pedagogical regeneration is a demand, which is more and more present in schools, and how schools are configurated has a lot to do with this. The present article offers a reflection on how important educational spaces are in the process of learning-teaching from the combination of three disciplines: architecture, pedagogy and enviromental psychology. The overview of the space-educational pairing shows us an approximation to the distinction between occupying and inhabiting (Heidegger, 1954) with the aim of giving relevance to the implications that environmental factors exercise over education.

Following on from this, a short categorisation of the educational spaces is carried out from an architectural point of view. It is related to its pedagogical potential and with the learning channels which favour each space. It includes a brief example of reflection and intervention experiences which some schools are carrying out in order to show different ways that improve learning spaces.

This article concludes with a call for dialog between the different protagonists implicated in the configuration of learning spaces: teachers and architects. The former have to define and transmit the pedagogical necessities, the latter have to create effective spaces and physical environments in the school. These spaces should be inviting and contribute to the necessary conditions that allow learning growth.

**Keywords:** education, methodology, organization, psychopedagogy Assessment

## CONFIGURACIÓ ESPACIAL I PROCÉS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE

Cada cop són més les escoles que es submergeixen en un procés de regeneració pedagògica amb l'objectiu d'oferir una educació coherent amb el món actual.

Quines d'elles consideren la reflexió sobre els seus espais educatius una peça clau per assolir aquesta regeneració?

De l'entrevista publicada en el llibre "Learning spaces" i realitzada a Lynne Sutton (gerent del Departament d'Educació a l'estat de Victòria d'Austràlia), qui ha liderat i posat en pràctica transformacions pedagògiques importants a bona part de les escoles d'aquest estat australià, se'n desprèn una conclusió directament connectada amb la rellevància que els espais i l'arquitectura tenen en la innovació pedagògica: "school transformation requires the development of an educational brief first followed by the subsequent development of the architecture" (Newton & Fisher, 2009:133). Això implica la necessitat de conscienciar a les direccions escolars que cal revisar la consonància entre l'enfocament pedagògic de l'escola i els seus espais escolars.

La pedagogia i l'arquitectura estan íntimament relacionades sota el paraigua del mot *escola*. Utilitzem la mateixa paraula, *escola*, per diferents significats. Per una banda, per referir-nos a les institucions educatives que tenen per missió oferir un determinat procés d'ensenyament-aprenentatge. Però també és un terme amb un fort component tectònic perquè el terme *escola* serveix per designar el lloc i/o la tipologia edificatòria on les institucions educatives duen a terme el seu objectiu pedagògic. Aquest fet ja pot donar peu a intuir que existeix una relació d'interdependència entre el *perquè s'ensenyà*, el *què*, el *com* i, en aquest cas, *on s'ensenyà*.

L'escrit de Heidegger (1954) ens pot ajudar a entendre la relació de lligam que s'estableix entre habitar i arquitectura (CHING, 1998), i si ho traslladem a l'educació, entendrem que hem d'aconseguir que els alumnes no vinguin a *ocupar* l'escola sinó a *habitar-la*. Per tant, podríem arribar a dir que *la configuració espacial d'un lloc on es duu a terme el procés d'ensenyament-aprenentatge és l'element pedagògic passiu primogenit per excel·lència*, perquè embolcalla físicament al mestre i a l'alumne, i té incidència prèvia al procés actiu en si mateix.

Aquest criteri és essencial per prendre consciència de fins a quin punt és necessari tenir cura, repensar els espais de l'escola, perquè l'espai físic és un element important en la predisposició dels alumnes per a aprendre. Bollnow (1969:121) ho descriu així: "... sólo en el enraizamiento en un lugar determinado puede el hombre adquirir la firmeza que le permitirá prevalecer contra el asalto del desierto". Així doncs, podem atrevir-nos a dir que *un espai és òptimament pedagògic quan predisposa a ser habitat per voluntat pròpia durant tota l'acció educativa amb l'objectiu de sentir-se amb prou seguretat física i psíquica per a convidar a viure un procés d'ensenyament i aprenentatge amb èxit*.

## **CONFIGURACIÓ ESPACIAL I CANALS D'APRENTATGE**

Per tant, ens hem de plantejar si és necessari trencar motlles i estereotips arquitectònics perquè l'escola esdevingui un lloc atractiu, habitable, que convidi a ser ocupat i gaudit, és a dir, que disposi psicològicament a l'alumne per estar receptiu (Moles & Rohmer 1990) a tot el que sigui exposat i la seva ment pugui captar amb llibertat per aquells sentits que hom tingui preferència. Convindria recuperar les possibilitats de poder oferir tots els continguts en els tres canals d'aprenentatge Vark (2016), el visual, l'auditiu i el cinestèsic, i per fer-ho implica obrir les fronteres mentals que ens limiten a pensar que només es pot aprendre a

dins l'aula a través del canal auditiu, el més utilitzat tradicionalment, tal com s'exposa més endavant.

La configuració i el mobiliari de les aules actuals pocs cops disposen d'un espai per metodologies cinestèsiques, i els exteriors, que podrien ser espais pedagògics més fàcilment adaptables, només s'utilitzen per a lleure. Les nostres escoles tenen un grau d'infrautilització funcional dels seus espais considerable. Moltes d'elles corren el risc d'arribar a ser, si no ho són ja, obsoletes des d'un punt de vista pedagògic en relació als requisits actuals. *És necessari traslladar la versatilitat dels espais exteriors a l'interior i la naturalesa pedagògica dels interiors als espais exterior.* Això només és possible si estem atents a considerar altres models més enllà del model arquitectònic en el qual es basa l'arquitectura de la majoria de les escoles actuals: l'escola del segle XIX.

És conegut que la creació significativa d'escoles va iniciar-se al segle XIX gràcies a una certa permeabilitat de les idees progressistes de la Il·lustració versus una societat més igualitària i alhora pel sorgiment d'una demanda de mà d'obra alfabetitzada, i formada, per poder ocupar la proliferació de llocs de treball que va generar la Revolució Industrial (Lozano, 1994). Aquest augment important de l'escolarització, va implicar un canvi en la manera com es duia a terme habitualment el procés d'ensenyament-aprenentatge, especialment quan l'objectiu era la formació laboral. Fins abans de la Revolució Industrial, el procés era principalment cinestèsic i significatiu, basat en la relació bidireccional mestre-aprenent propi dels gremis. S'aprenia fent, executant assaig-error, al taller, però aquest sistema no podia fer front a la sol·licitud massiva de persones instruïdes i per tant es va passar a un model clarament asimètric, tant numèricament com funcionalment.

Així va ser com va sorgir un nou model d'ensenyament-aprenentatge: les primeres aules (Monés & Pujol-Busquets, 2009) molt similars a com les coneixem avui dia, sales grans, amb pupitres on poguessin aplegar-se un gran nombre d'alumnes que principalment es limitaven a escoltar/escriure/llegir uns continguts. Aquesta nova configuració espacial, lluny d'un espai significatiu on relacionar el contingut exposat, i la immobilitat que suposava estar assegut en pupitres va promoure inconscientment l'anul·lació gairebé total de la transmissió de qualsevol contingut a través del canal visual i molt especialment del cinestèsic. La disposició de tots els alumnes asseguts en pupitres fixes i encarats a una pissarra i un mestre va suposar un canvi en el model d'aprendre i ensenyar: la utilització generalitzada i pràcticament exclusiva la llengua oral (canal auditiu) i la lectura per a la transmissió de contingut. És evident doncs, que el canvi d'escenari i de l'entorn físic va ser un dels condicionants clau que va condicionar com ensenyar i aprendre, una manera que s'ha heretat fins als dies d'avui.

Aquesta herència és la que no deixa veure, sovint, les possibilitats de cada racó de l'escola, des de la mateixa aula, passant pels espais comuns incloent el pati. Els espais exteriors poden assolir quelcom més que la funció d'esbarjo dels infants o la d'acollir horts escolars. Els patis poden ser espais pedagògics on recuperar activitats cinestèsiques, vinculades al moviment, que permetin completar l'assimilació de determinats continguts o bé espais on activar l'atenció perduda d'alumnes esgotats mentalment al final de la jornada escolar. Als exteriors poden formalitzar-se amfiteatres que permetin la trobada conjunta de la comunitat educativa, però també ocupar-ne només una part i ser un espai on explicar un conte o reflexionar sobre un determinat tema. Seria molt convenient ubicar-hi

porxos que actuïn com aixopluc de l'aigua o umbracle del sol tot permetent a l'alumnat gaudir de la necessària connexió amb l'exterior en dies meteorològicament poc favorables, que són precisament, en els que són més necessaris les estones d'esbarjo. Òbviament, certes propostes necessiten un mínim d'espai disponible, però fins i tot en escoles urbanes, amb patis molt limitats i distribucions interiors molt rígides és necessari reflexionar-hi, per poder treure'n el màxim potencial.

## **CONFIGURACIÓ ESPACIAL I PREDISPOSICIÓ PSICOLÒGICA A APRENDRE**

En aquest sentit, la psicologia ambiental és molt conscient que l'entorn físic té un efecte directe sobre el comportament de les persones. Moles & Rohmer (1990) en el seu llibre "Psicología del espacio" dediquen un capítol sencer a exposar la influència dels espais, a través de la seva percepció, sobre les persones tot afirmant que "debemos considerar la existencia de una especie de poder denotativo, semántico, de un lugar: Su capacidad material de modificar mi comportamiento en la medida en que podría imaginar otro tipo de comportamiento si ese lugar bien identificable no existiera". (Moles&Rohmer,1990: 212-213).

Així doncs, de la mateixa manera que es reconeix que l'actitud del mestre sobre l'alumnat té afectacions sobre la psicologia particular de cada individu i per tant sobre la seva capacitat d'aprenentatge i processament de la informació, la configuració de l'espai també és un ingredient. Però aprofundint sobre les afectacions psicològiques, ens adonem que es donen sobre un doble vessant: sobre la predisposició emocional pròpiament, però també sobre els tres canals d'aprenentatge que utilitzem per aprendre: l'auditiu (qualitat sonora), el visual (incidència de la il·luminació, els colors i l'estètica), i el cinestèsic (de llibertat de moviment d'un espai o mobiliari que s'ocupa per poder assolir un aprenentatge).

El buit que delimiten parets i sostres, les textures i acabats d'aquests elements així com la configuració del mobiliari que s'hi ubica tenen unes implicacions sobre els nostres sentits que indefectiblement interfereixen, de forma positiva o negativa, sobre la percepció que tenim del missatge que es transmet en un lloc determinat. Això és degut al fet que el tractament de la il·luminació i els colors dels espais incideixen directament sobre la percepció visual tot convidant-nos, o no, a voler habitar un espai determinat; la sonoritat influeix directament sobre la claredat del missatge, és a dir, sobre la necessitat per part de l'orador de modular la seva veu o requerir al receptor una concentració superior a l'habitual. Les condicions microclimàtiques d'un espai, calor o fred, humitat excessiva o corrents d'aire és àmpliament conegut per tothom fins a quin punt afecten sobre la disposició de les persones a mostrar-se proactius o passius vers qualsevol activitat.

Per tot l'exposat, es pot afirmar que, donat que l'escola és l'espai físic on es produeix un procés cognitiu tan important com és l'ensenyament-aprenentatge, és necessari que els espais escolars realment comencin a ser considerats com a un element clau a tenir en compte a l'hora de definir quins són els aspectes que afecten tant al procés d'aprenentatge de qui aprèn, com de qui ensenya tal com exposa (Newton & Fischer, 2009). Això es fonamenta en el fet que qualsevol espai condiona, en bona mesura, els paràmetres que els nostres sentits utilitzen per percebre i interpretar el nostre entorn tot modulant el nivell de receptivitat i motivació sobre l'entorn.

## **CONFIGURACIÓ ESPACIAL I METODOLOGIA PEDAGÒGICA**

Paral·lelament cal tenir en compte que la innovació pedagògica està especialment motivada per la modernitat líquida en què vivim àmpliament descrita per Bauman (2002). Una realitat que implica *adaptació constant*, flexibilitat i uns espais d'aprenentatge dels quals l'escola no en pot quedar al marge. Estem davant d'un canvi de paradigma transcendent a les escoles: els continguts, antic eix vertebrador de les escoles, haurien de cedir el seu protagonisme a les actituds (Bauman, 2002). Els continguts continuen essent importants però ara es converteixen en un instrument necessari en el present però amb possible data de caducitat. Quins són els objectius de l'escola?, quines són les pedagogies i metodologies que es sol·licitaran?

És difícil respondre a aquesta pregunta, però el que sí que sembla raonable és que a l'escola del segle XXI la rellevància dels continguts quedi substituïda per la necessitat d'ensenyar unes actituds que permetin una bona actualització dels primers: la reflexió, la creativitat i la sociabilitat (Bauman, 2002). Reflexió per tenir criteri davant qualsevol canvi que s'esdevingui, creativitat per poder generar solucions i recursos que ens permetin adaptar-nos i, en darrer lloc, sociabilitat i capacitat de treball en grup perquè les grans adaptacions esdevindran col·lectives. No és casualitat que, d'un temps ençà, saber treballar en grup s'ha tornat imprescindible i és un dels requisits més preuats al món laboral.

L'exposat té unes implicacions directes sobre els espais d'aprenentatge perquè han de ser uns espais que convidin a la reflexió, individual i col·lectiva, a la creativitat i a la sociabilitat. És a dir, les escoles han de poder modificar d'una forma fàcil i ràpida la distribució del mobiliari de l'aula i fins i tot dels seus envans, amb l'objectiu d'impregnar a cada racó de les escoles de *flexibilitat funcional*. De la mateixa forma, els espais exteriors han de començar a ser vistos com a espais pedagògics, com una oportunitat per poder descobrir i formalitzar nous espais pedagògics que ens aportin allò que l'interior de les escoles no sempre n'és capaç.

## **CATEGORITZACIÓ D'ESPAIS VERSUS FUNCIONALITAT. EXEMPLIFICACIÓ**

Si ens centrem en la configuració espacial de la majoria de les nostres escoles, actualment podríem dir que, a grans trets, hi ha quatre categories funcionals dels espais clarament diferenciables, definides normativament i difícilment flexibles a gran part de les escoles actuals: *aularis i espais comuns pedagògics* (biblioteques, auditoris, sales polivalents, gimnàs, etc.), *serveis escolars* (cuina, menjadors, administració, etc.) i *connexions* (passadissos i vestíbul). Tots tres espais que pertanyen a l'interior de l'edifici escola, i finalment *espais d'esbarjo* per una altra banda, que acostumen a ubicar-se a l'aire lliure (RD 132/2010).

La formalització interna de cada espai i la relació entre les diferents parts d'una escola són, excepte casos excepcionals, molt similars entre les diferents escoles actuals i tenen una clara herència de les primeres escoles de la revolució industrial, tot i que els objectius, els continguts, els medis i les pedagogies per poder ensenyar a les noves generacions estiguin canviant significativament (Carbonell, 2015). Això està suposant una aproximació a l'obsolescència espacial de l'escola com edifici, perquè ja no respon a les necessitats funcionals actuals. Aquest fet es

produeix, especialment, en el que podríem dir que ha estat fins als nostres dies *la unitat espacial pedagògica mínima: l'aula*.

Un dels arquitectes que més ha teoritzat sobre la categorització d'espais i com dur-la a terme a la realitat a través d'obra construïda, inclosa l'arquitectura escolar, és Louis Khan. La seva definició i tractament del que són els *espais servits i servidors* pren una vigència rellevant quan parlem equipaments escolars (Brownlee & Long, 1998).

Els espais servits són els que motiven la contrucció d'un edifici, per tant són els més importants perquè és on es realitza la principal funció. Com a tals, són els que mereixen especial dedicació, cura i atenció, tant a l'hora de projectar com després quan l'edifici ja pren vida per sí mateix. En canvi, el motiu d'existència dels espais servidors no és una altre que el de complementar o millorar el funcionalment dels espais servits. És important diferenciar aquestes dues categories funcionals perquè l'escola pugui prioritzar i focalitzar els esforços, especialment econòmics, a l'hora de projectar o repensar els espais educatius. La prioritat hauria de recaure, en primer terme, allà on es realitza el procés d'ensenyament-aprenentatge: els espais servits, tals com les aules, gimnàs o biblioteca. Aquests espais són molt més rellevants funcionalment que l'administració, sales de mestres o la cuina, tots ells espais considerats servidors en un edifici escolar.

En aquest sentit, les escoles bressols municipals de la ciutat de Barcelona, són un bon exemple de la plasmació d'aquest concepte kahntià. Els aularis i el pati són els grans espais servits i tenen la preferència que es mereixen, supeditant i condicionant la configuració dels espais servidors (cuina, administració i serveis principalment). Però el que és més rellevant com a exemple a tenir en compte, és en el tractament que se'n fa dels espais de circulació els quals són tractats a la vegada com una gran sala amb diferents usos (Institut d'educació, 2009). Aquests espais de circulació són originàriament espais servidors, però si es dimensionen proporcionalment d'acord a criteris pedagògics i es situen en una ubicació estratègica entre les diferents parts s'aconsegueix la seva multiplicitat funcional. Així es transforma en un espai amb varietat de possibilitats gran i còmode amb vocació d'espai servidor quan les famílies arriben a l'escola, i es transforma en espai servit de múltiples possibilitats pedagògiques en el dia a dia escolar. Aquest punt en comú de totes les escoles bressol es va poder fer realitat perquè la relació entre el Consorci d'Educació i els arquitectes es basava en un diàleg constant amb l'objectiu que els últims comprenguessin clarament què es necessitava.

Aquest concepte, utilitzat per Martorell, Bohigas i Makay als projectes de principis de la dècada dels 70 del segle passat a l'escola Garbí d'Esplugues i a l'escola Thau de Barcelona, possiblement sigui un criteri rellevant a tenir en compte per a la projecció d'edificis escolars. Els espais intersticials possibiliten a alumnes i professors multiplicar amb comoditat les seves possibilitats d'agrupacions flexibles tot augmentant el grau de llibertat de moviment i permetent que hi hagi diversos canvis d'ambients físics al llarg de tota la jornada escolar.

Per tant, probablement es necessita una reflexió sobre la categorització i reduir-la a tres categories espacials: espais pedagògics, espais de servei i els espais de connexió, així aconseguiríem una brúixola a l'hora de repensar les possibilitats pedagògiques de les escoles actuals.



Per *espais pedagògics* entendríem aquells on es du a terme algun tipus d'aprenentatge, és a dir, els més rellevants i on cal focalitzar esforços importants de reflexió, sobre els quals caldria prioritzar les inversions perquè són espais servits, prioritaris, on es desenvolupa l'activitat nuclear per a la qual existeixen les escoles. Aquests espais són principalment: les aules, les sales o espais polivalents, els espais exteriors (coberts o no), la biblioteca o el gimnàs.

Els *espais de serveis* són tots aquells que actuen per donar servei al destinatari últim de l'escola, l'alumnat. En aquest cas ens referim a espais tals com l'administració, cuina, sales de mestres, recepció, entre d'altres i també mereixen atenció, molt especialment en la forma en que es relacionen amb la resta d'àmbits i les circulacions que se'n generen.

Els *espais de connexió*, poden actuar com a comodí a l'hora de repensar les necessitats d'*espais pedagògics* en una escola perquè si tenen la formalització adequada i l'equipament necessari, poden convertir-se eventualment en espais de treball de petit grup, en espais de reflexió, d'exposició, de treball individual puntual i fins i tot habitual, en espais per desenvolupar activitats artístiques o qualsevol altra funció que necessiti essencialment espai lliure.

Per finalitzar la reflexió entorn els espais i les seves funcionalitats diverses, creiem rellevant incidir en les possibilitats dels espais exteriors, dels patis d'esbarjo com espai pedagògic de gran valor, més enllà de la seva funció de lleure. L'educació física és l'única àrea que se n'apodera habitualment com espai pedagògic. El projecte de l'escola Timbaler del Bruc de Barcelona, projectada també per Martorell, Bohigas i Makay a la dècada dels 70 del segle passat, és un gran exemple de com formalitzar l'arquitectura per tal que es generin diversitats d'espais potencialment educatius. L'escola gaudeix de porxos protegits del sol a l'estiu i de la pluja a l'hora que, un cop més, atorguen un espai de protecció a cavall entre l'espai interior i l'exterior de múltiples possibilitats pedagògiques per l'alumnat.

Respecte als espais exteriors, encara són poques les escoles que entenen que pot ser un espai pedagògic: Gairebé mai no trobem espais exteriors preparats per actuar quan convingui com una aula experimental de ciències o d'expressió física o artística. Per fer-ho no és sempre necessari dur a terme grans inversions, tan sols tenir clar quin és l'objectiu, reconèixer que és una necessitat i tenir una clara voluntat de canvi.

Sortosament, cada cop són més les escoles conscients de les necessitats d'adequar els seus espais exteriors per a convertir-los en llocs habitables pedagògicament, sobretot quan la climatologia afavoreix que bona part de l'any es pugui dur a terme activitats amb confort climàtic.

L'Escola Collserola de Sant Cugat, n'és un exemple. Recentment va iniciar un projecte per convertir un solar despullat cedit per l'ajuntament en el jardí de les olors, nou espai pedagògic que encara està en procés de construcció i el qual s'ha aconseguit dur a terme gràcies a la col·laboració i participació de tota la comunitat educativa. Actualment, aquest centre ha encetat un procés de reflexió per abordar la remodelació del pati de primària, una gran esplanada de sauló buida i sense cap referent físic, el qual costa que sigui ocupat i escollit pels alumnes a l'hora de l'esbarjo. El projecte que s'està gestant, es planteja aconseguir estratificar l'espai buit amb un parell d'àgores de capacitat diferent per oferir el màxim de versatilitat, realitzar algunes petites modificacions topogràfiques que convidin als infants al

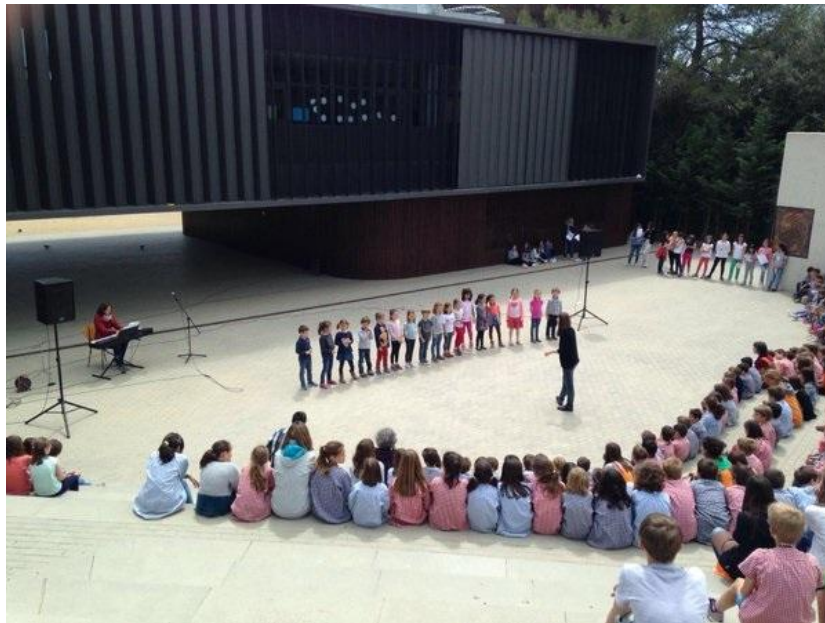
repte motriu i la plantació estratègia d'arbrat que confereixi unitat, protecció solar i elements vius vegetals per tal d'oferir a l'alumnat un pati ric en possibilitats d'esbarjo i d'educació.



(**FOTO 1.** Escola Collserola. Sant Cugat. Pati de primària en estat actual, pendent de remodelació.)

L'escola Thau és un altre exemple d'aquesta conquesta. El diàleg entre la direcció escolar i l'equip de Batlle i Roig arquitectes, van permetre la transformació de dos espais exteriors, un de grans dimensions al pati de primària a l'Escola Thau de Sant Cugat, i un altre d'àmbit molt més petit al pati de parvulari de P3 a l'Escola Thau de Barcelona. A Sant Cugat es va aprofitar el projecte d'ampliació de la tercera línia educativa per a la reorganització del seu pati, aconseguint per una banda la creació d'un gran porxo exterior que donés eixoplug i ombra quan les condicions meteorològiques ho requereixen i la formatització d'un gran amfiteatre exterior que va permetre solucionar el problema d'escorrentia que es generava al pati cada cop que plovia. A l'escola de Barcelona, es va incorporar i habilitar al pati de parvulari dels més petits de l'escola, els alumnes de 3 anys, un talús adjunt on hi havia part de l'arborètum de l'escola amb l'objectiu pedagògic d'oferir als infants de P3 ampliar les seves possibilitats motrius i de lleure. Per fer-ho es van preveure diferents recorreguts amb dificultat variada i elements tridimensionals abstractes al sorral per afavorir la imaginació, el joc simbòlic i el desenvolupament social entre iguals.





(FOTO 2. Escola Thau. Sant Cugat. Amfiteatre i porxo al pati.)



(FOTO 3. Escola Thau. Barcelona. Recorreguts psicomotrius de diverses dificultats.)



(FOTO 4. Escola Thau. Barcelona. Element tridimensional sense forma concreta per afavorir el joc imaginatiu.)

## LA IMPORTÀNCIA DEL DIÀLEG ENTRE DOCENTS I ARQUITECTES

Si es desitja que les escoles siguin habitades i no tan sols ocupades, cal repensar els seus espais, tinguin la mida que tinguin. Convèncer a les direccions escolars i als docents de la necessitat de revisar si els espais escolars estan en concordança amb l'enfocament pedagògic que volen oferir tot convidant als arquitectes a col·laborar en aquest procés i guiant-los sobre les necessitats pedagògiques que es desitgen, perquè la reflexió sobre els espais educatius no pot quedar al marge de la regeneració pedagògica.

Si Jean Piaget afirmava que **"La principal fita de l'educació és crear homes capaços i no només repetir el que ja han fet altres generacions: homes creatius, inventors i descobridors. La segona fita és formar ments que puguin ser crítiques, que puguin verificar i no acceptar tot el que se'ls ofereix"** i Le Corbusier, pare de l'arquitectura moderna que **"L'arquitectura és el punt de partida del qui vulgui conduir la humanitat cap a un avenir millor"** podríem concloure que *l'arquitectura és l'aliat silenciós de qualsevol innovació pedagògica.*

Només resta doncs, que docents i arquitectes s'asseguin a escoltar-se mútuament, els primers per transmetre el que necessita la pedagogia actual, els segons per entendre com es tradueixen les praxis educatives a la realitat espacial i projectar conjuntament l'escola que necessita el segle XXI.

**Nº 46 (2a.època) març 2017**

**URL:** [www.ambitsaaf.cat](http://www.ambitsaaf.cat)

**ISSN:** 2339-7454

Copyright ©

### **Referències Bibliogràfiques**

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida* (1ª edición). Madrid: S.L Fondo de Cultura Económica de España.
- Bollnow, O.F (1969). *Hombre y espacio* (1ª edición). Barcelona: Editorial Labor.
- Brownlee, D. & De Long, D.(1998). *Louis I. Kahn: En el reino de la Arquitectura* (1ª edición). Barcelona: Gustavo Gili.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa* (1ª edición). Barcelona: Octaedro editorial.
- CHING, (1998). *Arquitectura: Forma, Espacio y Orden*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Heidegger, M (1954). *Building, dwelling, thinking*. *Lotus internacional*, 24.
- Institut d'educació (2009). *Les escoles bressol de Barcelona: Solucions arquitectòniques al servei dels infants*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Lozano, C. (1994). *La educación en los siglos XIX y XX* (1ª edición). Madrid: Editorial Síntesis.
- Monés, J & Pujol-Busquets, J. (2009). *El pensament escolar a Catalunya 1760-1845* (1ª edición). Barcelona: Societat Catalana de pedagogia.
- Moles, A. & Rohmer, E. (1990). *Psicología del espacio*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Newton, C. & Fischer, K. (2009). *Learning spaces. The transformation of education spaces for the 21st century* (1ª edición). Australia: Australian Institute of Architects.
- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. Recuperat el 1 de desembre del 2016 de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-4132>.
- Vark. (2016). *Vark: A guide to learn styles*. Recuperat el 20 de novembre de <http://vark-learn.com/>

**Correspondència amb l'autora:** *Goretti Guillén Tunica*. E-mail: [mariagorettigt@blanquerna.url.edu](mailto:mariagorettigt@blanquerna.url.edu)