

# LA ARQUITECTURA, UN ELEMENTO CLAVE EN LA INNOVACIÓ EDUCATIVA

**Goretti Guillén Tunica**

Maestra, profesora y arquitecta técnica superior

Docente y asesora del Servicio de Asesoramiento para la Innovación Pedagógica  
Blanquerna (SAIP)

## RESUMEN

La regeneración pedagógica es una demanda cada vez más presente en las escuelas y su configuración espacial tiene mucho que decir al respecto. En este artículo se ofrece una reflexión sobre la importancia de los espacios donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la conjunción de tres disciplinas: la arquitectura, la pedagogía y la psicología ambiental. La mirada transversal en torno al binomio espacio-educación nos ofrece una aproximación a la distinción entre ocupar y habitar (Heidegger, 1954) con el objetivo de dar relevancia a las implicaciones que el entorno físico tiene sobre la educación.

A continuación, se hace una breve categorización de los espacios educativos desde una mirada arquitectónica, y se interrelaciona con sus potencialidades pedagógicas y los canales de aprendizaje que favorece cada espacio. Se incluye también una breve ejemplificación de experiencias de reflexión y actuación que algunas escuelas están llevando a cabo para mostrar diferentes caminos que permitan mejorar los espacios escolares.

El artículo concluye con un llamamiento al diálogo entre los diferentes actores implicados en la configuración de los espacios educativos: profesionales de la educación y arquitectos. Los primeros para definir y transmitir las necesidades pedagógicas, los segundos para crear unos espacios y ambientes físicos en la escuela que predispongan y aporten las condiciones necesarias para el aprendizaje aflore.

**Palabras Clave:** educación, metodología, organización, asesoramiento psicopedagógico.

## ABSTRACT

Pedagogical regeneration is a demand, which is more and more present in schools, and how schools are configured 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 environmental 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 Y PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Cada vez son más las escuelas que se sumergen en un proceso de regeneración pedagógica con el objetivo de ofrecer una educación coherente con el mundo

actual. Cuáles de ellas consideran la reflexión sobre sus espacios educativos una pieza clave para alcanzar esta regeneración?

De la entrevista publicada en el libro "Learning spaces" y realizada a Lynne Sutton (gerente del Departamento de Educación en el estado de Victoria de Australia), quien ha liderado y puesto en práctica transformaciones pedagógicas importantes en buena parte de las escuelas de este estado australiano, se desprende una conclusión directamente conectada con la relevancia que los espacios y la arquitectura tienen en la innovación pedagógica: "school transformation requires the development of an educational brief first followed by the subsecuente development of the architecture "(Newton & Fisher, 2009: 133). Esto implica la necesidad de concienciar a las direcciones escolares para que revisen la coherencia entre el enfoque pedagógico de la escuela y sus espacios escolares.

La pedagogía y la arquitectura están íntimamente relacionadas bajo el paraguas de la palabra escuela. Utilizamos la misma palabra, escuela con diferentes significados. Por una parte, para referirnos a las instituciones educativas que tienen por misión ofrecer un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero también es un término con un fuerte componente tectónico porque el término escuela sirve para designar el lugar y / o la tipología edificatoria donde las instituciones educativas llevan a cabo su objetivo pedagógico. Este hecho ya puede dar pie a intuir que existe una relación de interdependencia entre el porqué se enseña, *el qué*, el cómo y, en este caso, *dónde* se enseña.

El escrito de Heidegger (1954) nos puede ayudar a entender la relación de vínculo que se establece entre habitar y arquitectura (CHING, 1998), y si lo trasladamos a la educación, entenderemos que tenemos que conseguir que los alumnos no vengán a ocupar la escuela sino a *habitarla*. Por lo tanto, podríamos llegar a decir que *la configuración espacial de un lugar donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje es el elemento pedagógico pasivo primogénito por excelencia*, porque envuelve físicamente al maestro y al alumno, y tiene incidencia previa al proceso activo en sí mismo.

Este criterio es esencial para tomar conciencia de hasta qué punto es necesario tener cuidado, repensar los espacios de la escuela, porque el espacio físico es un elemento importante en la predisposición de los alumnos para aprender. Bollnow (1969: 121) lo describe así: "... sólo en el enraizamiento en un lugar determinado puede el hombre adquirir la firmeza que le permitirá prevalecer contra el asalto del desierto". Así pues, podemos atrevernos a decir que *un espacio es óptimamente pedagógico cuando predispone a ser habitado por voluntad propia durante toda la acción educativa con el objetivo de sentirse con bastante seguridad física y psíquica para invitar a vivir un proceso de enseñanza y aprendizaje con éxito*.

## **LA CONFIGURACIÓN ESPACIAL Y CANALES DE APRENDIZAJE**

Por lo tanto, hay que plantearse si es necesario romper moldes y estereotipos arquitectónicos para que la escuela se convierta en un lugar atractivo, habitable, que invite a ser ocupado y disfrutado, es decir, que predisponga psicológicamente al alumno a estar receptivo (Moles & Rohmer 1990) a todo lo que sea expuesto y su mente pueda captar con libertad a través de los sentidos, según su preferencia. Convendría recuperar las posibilidades de poder ofrecer todos los contenidos a través de los tres canales de aprendizaje Vark (2016), el visual, el auditivo y el

kinestésico; hacerlo implica abrir las fronteras mentales que nos limitan a creer que sólo podemos aprender dentro del aula a través del canal auditivo, el más utilizado tradicionalmente, tal como se expone más adelante.

La configuración y el mobiliario de las aulas actuales pocas veces dispone de un espacio para metodologías cinestésicas, y los exteriores, que podrían ser espacios pedagógicos más fácilmente adaptables, sólo se utilizan para el ocio. Nuestras escuelas tienen un grado de infrautilización funcional de sus espacios considerable. Muchas de ellas corren el riesgo de llegar a ser, si no lo son ya, obsoletas desde un punto de vista pedagógico en relación a los requisitos actuales. Es necesario trasladar la versatilidad de los espacios exteriores al interior y la naturaleza pedagógica de los interiores a los espacios al aire libre. Esto sólo es posible si estamos atentos a considerar otros modelos más allá del modelo arquitectónico en el que se basa la arquitectura de la mayoría de las escuelas actuales: la escuela del siglo XIX.

Es conocido que la creación significativa de escuelas se inició en el siglo XIX gracias a una cierta permeabilidad de las ideas progresistas de la Ilustración versus una sociedad más igualitaria y, al mismo tiempo, por el surgimiento de una demanda de mano de obra alfabetizada y formada para poder ocupar la proliferación de puestos de trabajo que generó la Revolución Industrial (Lozano, 1994). Este aumento importante de la escolarización, implicó un cambio en la forma en que se llevaba a cabo habitualmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente cuando el objetivo era la formación laboral. Hasta antes de la Revolución Industrial, el proceso era principalmente cinestésico y significativo, basado en la relación bidireccional maestro-aprendiz propio de los gremios. Aprendía haciendo, ejecutando ensayo-error, en el taller, pero este sistema no podía hacer frente a la solicitud masiva de personas instruidas y por tanto se pasó a un modelo claramente asimétrico, tanto numéricamente como funcionalmente.

Así fue como surgió un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje: las primeras aulas (Monés & Pujol-Busquets, 2009) muy similares a como las conocemos hoy en día, salas grandes, con pupitres donde pudieran reunirse un gran número de alumnos que principalmente se limitaban a escuchar, a escribir o a leer contenidos. Esta nueva configuración espacial, lejos de ser un espacio significativo para el contenido trabajado y añadiendo la inmovilidad que suponía estar sentado en pupitres, promovió inconscientemente la anulación casi total de la transmisión de cualquier contenido a través del canal visual y muy especialmente del cinestésico. La disposición de todos los alumnos sentados en pupitres fijos y de cara a una pizarra y a un maestro, supuso un cambio en el modelo de aprender y enseñar: la utilización generalizada y prácticamente exclusiva del lenguaje oral (canal auditivo) y de la lectura para la transmisión de los contenidos. Es evidente pues, que el cambio de escenario y de entorno físico fue uno de los condicionantes clave que condicionó cómo enseñar y aprender, un modelo que se ha heredado y continúa vigente actualmente.

Esta herencia es la que no deja ver, a menudo, las posibilidades de cada rincón de la escuela, desde la misma aula, pasando por los espacios comunes, incluyendo el patio. Los espacios exteriores pueden lograr algo más que la función de recreo de los niños o la de acoger huertos escolares. Los patios pueden ser espacios pedagógicos donde recuperar actividades cinestésicas, vinculadas al movimiento, que permitan completar la asimilación de determinados contenidos o espacios

donde activar la atención perdida de alumnos agotados mentalmente al final de la jornada escolar. En los exteriores pueden formalizarse anfiteatros que permitan el encuentro conjunto de la comunidad educativa, pero también ocupar sólo una parte y ser un espacio donde contar un cuento o reflexionar sobre un determinado tema. Es muy conveniente ubicar porches que actúen como cobijo del agua o umbráculo del sol permitiendo al alumnado disfrutar de la necesaria conexión con el exterior en días meteorológicamente poco favorables, días en los que precisamente, son más necesarios los ratos de recreo. Obviamente, ciertas propuestas necesitan un mínimo de espacio disponible, pero incluso en escuelas urbanas, con patios muy limitados y distribuciones interiores muy rígidas es necesario reflexionar, para poder aprovechar el máximo potencial.

## **CONFIGURACIÓN ESPACIAL Y PREDISPOSICIÓN PSICOLÓGICA A APRENDER**

En este sentido, la psicología ambiental es muy consciente de que el entorno físico tiene un efecto directo sobre el comportamiento de las personas. Moles & Rohmer (1990) en su libro "Psicología del espacio" dedican un capítulo entero a exponer la influencia de los espacios, a través de su percepción, sobre las personas afirmando que "debemos considerar la existencia de una especie de poder denotativo, semántica, de un lugar: su Capacidad material de modificar mí Comportamiento en la medida en que podría imaginar Otro tipo de Comportamiento si ese Lugar bien identificable no existiera". (Moles & Rhomer, 1990: 212-213).

Así pues, del mismo modo que se reconoce que la actitud del maestro sobre el alumnado tiene consecuencias sobre la psicología particular de cada individuo y por lo tanto sobre su capacidad de aprendizaje y procesamiento de la información, la configuración del espacio es otro ingrediente importante. Profundizando en las afectaciones psicológicas, nos damos cuenta que se dan sobre una doble vertiente: sobre la predisposición emocional propiamente y también sobre los tres canales de aprendizaje que utilizamos para aprender: el auditivo (calidad sonora), el visual (incidencia de la iluminación, los colores y la estética), y el cinestésico (de libertad de movimiento de un espacio o mobiliario que se ocupa para poder alcanzar un aprendizaje).

El vacío que delimitan paredes y techos, las texturas y acabados de estos elementos así como la configuración del mobiliario tienen unas implicaciones sobre nuestros sentidos que indefectiblemente interfieren, de forma positiva o negativa, en la percepción que tenemos del mensaje que se transmite en un lugar determinado. Esto es debido a que el tratamiento de la iluminación y los colores de los espacios inciden directamente en nuestra percepción visual invitándonos, o no, a querer habitar un espacio determinado; la sonoridad influye directamente sobre la claridad del mensaje, es decir, sobre la necesidad por parte del orador de modular su voz o requerir al receptor una concentración superior a la habitual. Las condiciones microclimáticas de un espacio, calor o frío, humedad excesiva o corrientes de aire es ampliamente conocido por todos hasta qué punto afectan sobre la disposición de las personas a mostrarse proactivos o pasivos hacia cualquier actividad.

Por todo lo expuesto, se puede afirmar que, dado que la escuela es el espacio físico donde se produce un proceso cognitivo tan importante como es la enseñanza-aprendizaje, es necesario que los espacios escolares realmente empiecen a ser

considerados como un elemento clave a tener en cuenta a la hora de definir cuáles son los aspectos que afectan tanto al proceso de aprendizaje del que aprende, como de quien enseña tal como expone (Newton & Fischer, 2009). Esto se fundamenta en el hecho de que cualquier espacio condiciona, en buena medida, los parámetros que nuestros sentidos utilizan para percibir e interpretar nuestro entorno todo modulando el nivel de receptividad y motivación sobre el entorno.

## **CONFIGURACIÓN ESPACIAL Y METODOLOGÍA PEDAGÓGICA**

Paralelamente, hay que tener en cuenta que la innovación pedagógica está especialmente motivada por la modernidad líquida en la que vivimos ampliamente descrita por Bauman (2002). Una realidad que implica adaptación constante, flexibilidad y unos espacios de aprendizaje de los que la escuela no puede quedar al margen. Estamos ante un cambio de paradigma trascendental en las escuelas: los contenidos, antiguo el eje vertebrador de las escuelas, deberían ceder su protagonismo a las actitudes (Bauman, 2002). Los contenidos siguen siendo importantes pero ahora se convierten en un instrumento necesario en el presente pero con posible fecha de caducidad. ¿Cuáles son los objetivos de la escuela?, ¿Cuáles son las pedagogías y metodologías que se solicitarán?

Es difícil responder a esta pregunta, pero lo que sí parece razonable es que en la escuela del siglo XXI la relevancia de los contenidos quede sustituida por la necesidad de enseñar unas actitudes que permitan una buena actualización de los primeros: la reflexión, la creatividad y la sociabilidad (Bauman, 2002). Reflexión para tener criterio ante cualquier cambio que ocurra, creatividad para poder generar soluciones y recursos que nos permitan adaptarnos y, en último lugar, sociabilidad y capacidad de trabajo en grupo porque las grandes adaptaciones serán colectivas. No es casualidad que, de un tiempo a esta parte, saber trabajar en grupo se ha vuelto imprescindible y es un requisito muypreciado en el mundo laboral.

Lo expuesto tiene unas implicaciones directas sobre los espacios de aprendizaje porque deben ser unos espacios que inviten a la reflexión, individual y colectiva, a la creatividad y la sociabilidad. Es decir, las escuelas deben poder modificar de una forma fácil y rápida la distribución del mobiliario del aula e incluso de sus tabiques, con el objetivo de impregnar cada rincón de la escuela de flexibilidad funcional. De la misma forma, los espacios exteriores deben empezar a ser vistos como espacios pedagógicos, como una oportunidad para poder descubrir y formalizar nuevos espacios pedagógicos que nos aporten lo que el interior de las escuelas no siempre es capaz.

## **CATEGORIZACIÓN DE ESPACIOS VERSUS FUNCIONALIDAD. EJEMPLIFICACIÓN**

Si nos centramos en la configuración espacial de la mayoría de nuestras escuelas, actualmente podríamos decir que, a grandes rasgos, hay cuatro categorías funcionales de los espacios claramente diferenciables, definidas normativamente y difícilmente flexibles en gran parte de las escuelas actuales: *aularios* y *espacios comunes pedagógicos* (bibliotecas, auditorios, salas polivalentes, gimnasio, etc.), *servicios escolares* (cocina, comedores, administración, etc.) y *conexiones* (pasillos y vestíbulo). Los tres son espacios que pertenecen al interior del edificio escuela, y

finalmente espacios de recreo por otra parte, que suelen ubicarse al aire libre (RD 132/2010).

La formalización interna de cada espacio y la relación entre las diferentes partes de una escuela son, salvo casos excepcionales, muy similares entre las diferentes escuelas actuales y tienen una clara herencia de las primeras escuelas de la revolución industrial, aunque los objetivos, los contenidos, los medios y las pedagogías para poder enseñar a las nuevas generaciones estén cambiando significativamente (Carbonell, 2015). Esto está suponiendo una aproximación a la obsolescencia espacial de la escuela como edificio, porque ya no responde a las necesidades funcionales actuales. Este hecho se produce, especialmente, en lo que podríamos decir que ha sido hasta nuestros días *la unidad espacial pedagógica mínima: el aula*.

Uno de los arquitectos que más ha teorizado sobre la categorización de espacios y como llevarla a cabo en la realidad a través de obra, incluida la arquitectura escolar, es Louis Khan. Su definición y tratamiento de lo que son los espacios servidos y servidores toma una vigencia relevante cuando hablamos equipamientos escolares (Brownlee & Long, 1998).

Los espacios servidos son los que motivan la construcción de un edificio, por lo tanto son los más importantes porque es donde se realiza la principal función. Como tales, son los que merecen especial dedicación, cuidado y atención, tanto a la hora de proyectar como después cuando el edificio ya toma vida por sí mismo. En cambio, el motivo de existencia de los espacios servidores no es otro que el de complementar o mejorar funcionalmente los espacios servidos. Es importante diferenciar estas dos categorías funcionales para que la escuela pueda priorizar y focalizar los esfuerzos, especialmente económicos, a la hora de proyectar o repensar los espacios educativos. La prioridad debería recaer en primer término allí donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje: los espacios servidos, tales como las aulas, gimnasio o biblioteca. Éstos son mucho más relevantes funcionalmente que la administración, salas de maestros o cocina por poner algunos ejemplos, todos ellos espacios considerados servidores en un edificio escolar.

En este sentido, las guarderías municipales de la ciudad de Barcelona, son un buen ejemplo de la plasmación de este concepto kahntiano. Los aularios y el patio son los grandes espacios servidos y tienen la preferencia que se merecen, supeditando y condicionando la configuración de los espacios servidores (cocina, administración y servicios principalmente). Pero lo que es más relevante como ejemplo a tener en cuenta, es en el tratamiento que se hace de los espacios de circulación, que son tratados a la vez como una gran sala con diferentes usos (Instituto de educación, 2009). Estos espacios de circulación son originariamente espacios servidores, pero si se dimensionan proporcionalmente de acuerdo a criterios pedagógicos y se sitúan en una ubicación estratégica entre las diferentes partes se consigue su multiplicidad funcional. Así se transforma en un espacio con varios usos posibles, grande y cómodo con vocación de espacio servidor cuando las familias llegan a la escuela, y se transforma en espacio servido de múltiples posibilidades pedagógicas en el día a día escolar. Este punto en común de todas las guarderías se pudo hacer realidad porque hubo un diálogo constante entre el Consorcio de Educación y los arquitectos con el objetivo de que éstos comprendieran claramente lo que se necesitaba.

Este concepto, utilizado por Martorell, Bohigas y Makaya en sus proyectos en la escuela Garbí de Esplugues y en la escuela Thau de Barcelona, realizados a principios de la década de los 70 del siglo pasado, posiblemente sea un criterio relevante a tener en cuenta para la proyección de edificios escolares. Los espacios intersticiales posibilitan a alumnos y profesores multiplicar con comodidad sus posibilidades de agrupaciones flexibles, aumentando la libertad de movimiento y permitiendo que haya varios cambios de ambientes físicos a lo largo de la jornada escolar.

Probablemente se necesita una reflexión sobre la categorización y reducirla a tres categorías espaciales: espacios pedagógicos, espacios de servicio y los espacios de conexión; conseguiríamos así una brújula a la hora de repensar las posibilidades pedagógicas de las escuelas actuales.

Para *espacios pedagógicos* entenderíamos aquellos donde se lleva a cabo algún tipo de aprendizaje, es decir, los más relevantes y donde hay que focalizar esfuerzos importantes de reflexión, sobre los que habría que priorizar las inversiones porque son espacios servidos, prioritarios, donde se desarrolla la actividad nuclear para la que existen las escuelas. Estos espacios son principalmente: las aulas, las salas o espacios polivalentes, los espacios exteriores (cubiertos o no), la biblioteca o el gimnasio.

Los *espacios de servicios* son todos aquellos que actúan para dar servicio al destinatario último de la escuela, el alumnado. En este caso nos referimos a espacios tales como la administración, cocina, salas de maestros, recepción, entre otros y también merecen atención, muy especialmente en la forma en que se relacionan con el resto de ámbitos y las circulaciones que se generan.

Los *espacios de conexión* pueden actuar como comodín a la hora de repensar las necesidades de los *espacios pedagógicos* en una escuela porque si tienen la formalización adecuada y el equipamiento necesario, pueden convertirse eventualmente en espacios de trabajo de pequeño grupo, en espacios de reflexión, de exposición, de trabajo individual puntual o incluso habitual, en espacio para desarrollar actividades artísticas o cualquier otra función que necesite esencialmente espacio libre.

Para finalizar la reflexión en torno a los espacios y sus funcionalidades diversas, creemos relevante incidir en las posibilidades de los espacios exteriores, de los patios de recreo como espacio pedagógico de gran valor, más allá de su función de ocio. La educación física es la única área que se apodera habitualmente de él como espacio pedagógico. El proyecto de la escuela Timbaler del Bruc de Barcelona, proyectada también por Martorell, Bohigas y Makaya en la década de los 70 del siglo pasado, es un gran ejemplo de cómo formalizar la arquitectura para que se generen diversos espacios potencialmente educativos. La escuela goza de porches protegidos del sol y de la lluvia que, una vez más, son un espacio de protección a caballo entre el espacio interior y el exterior de múltiples posibilidades pedagógicas para el alumnado.

Respecto a los espacios exteriores, aún es difícil que las escuelas los consideren espacios pedagógicos. Encontramos pocos espacios exteriores preparados para actuar cuando convenga como un aula experimental de ciencias o de expresión física o artística. Para ello no es siempre necesario realizar grandes inversiones, tan

sólo tener claro cuál es el objetivo, reconocer que es una necesidad y tener una clara voluntad de cambio.

Progresivamente cada vez hay más escuelas conscientes de las necesidades de adecuar sus espacios exteriores para convertirlos en lugares habitables pedagógicamente, sobre todo cuando la climatología favorece que buena parte del año se pueda llevar a cabo actividades con confort climático.

La Escuela Collserola de Sant Cugat, es un ejemplo. Recientemente inició un proyecto para convertir un solar desnudo cedido por el ayuntamiento en el jardín de los olores, nuevo espacio pedagógico que aún está en proceso de construcción y el cual se ha logrado llevar a cabo gracias a la colaboración y participación de toda la comunidad educativa. Actualmente, este centro ha iniciado un proceso de reflexión para abordar la remodelación del patio de primaria, un gran espacio vacío de arena y sin ningún referente físico, el cual no invita a ser utilizado por los alumnos a la hora del recreo. El proyecto que se está gestando, se plantea conseguir dividir el espacio vacío con un par de ágoras de capacidad diferente para ofrecer el máximo de versatilidad, realizar algunas pequeñas modificaciones topográficas que inviten a los niños al reto motriz y la plantación estratégica de arbolado que confiera unidad, protección solar y elementos vivos vegetales para ofrecer al alumnado un patio rico en posibilidades de recreo y de educación.



(FOTO 1. Escuela Collserola. Sant Cugat. Patio de primaria pendiente de remodelación.)

La escuela Thau es otro ejemplo de esta conquista. El diálogo entre la dirección escolar y el equipo de Batlle y Roig arquitectos, permitió la transformación de dos espacios exteriores, uno de grandes dimensiones en el patio de primaria en la Escuela de Sant Cugat, y otro de ámbito mucho más pequeño en el patio de parvulario de P3 en la Escuela de Barcelona. En Sant Cugat se aprovechó el proyecto de ampliación de la tercera línea educativa para la reorganización de su patio, consiguiendo por un lado la creación de un gran porche exterior que diera cobijo y sombra cuando las condiciones meteorológicas lo requiriera y la construcción de un gran anfiteatro exterior que permitió solucionar el problema de escorrentía que se generaba en el patio cada vez que llovía. En la escuela de Barcelona, se incorporó junto al patio de parvulario de los más pequeños de la escuela - los alumnos de 3 años - un talud donde había parte del arboretum de la escuela con el objetivo pedagógico de que los niños pudieran ampliar sus posibilidades motrices y

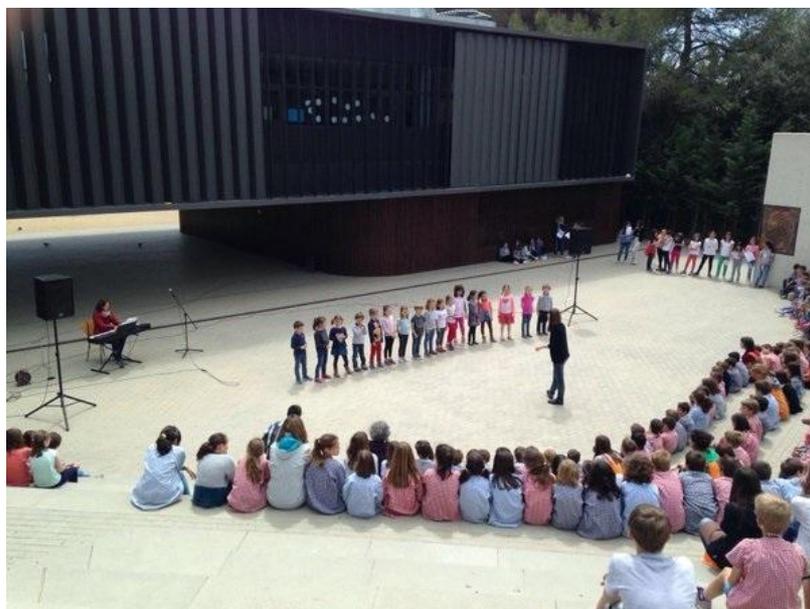
**Nº 46 (2a.epoca) marzo 2017**

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

ISSN: 2339-7454

Copyright ©

de ocio. Para ello se diseñaron diferentes recorridos con dificultad variada y con elementos tridimensionales abstractos sobre el arenero para favorecer la imaginación, el juego simbólico y el desarrollo social entre iguales.



(FOTO 2. Escuela Thau. Sant Cugat. Anfiteatro y porche.)



(FOTO 3. Escuela Thau. Barcelona. Recorridos psicomotrices con distintas dificultades.)



(FOTO 4. Escuela Thau. Barcelona. Elemento tridimensional para favorecer el juego de imaginación.)

### **LA IMPORTANCIA DEL DIÁLOGO ENTRE DOCENTES Y ARQUITECTOS**

Si se desea que las escuelas sean habitadas y no sólo ocupadas, hay que repensar sus espacios, tengan el tamaño que tengan. Convencer a las direcciones escolares y a los docentes de la necesidad de revisar si los espacios escolares están en concordancia con el enfoque pedagógico que quieren ofrecer, invitando a los arquitectos a colaborar en este proceso y guiándolos sobre las necesidades pedagógicas que se identifican, porque la reflexión sobre los espacios educativos no puede quedar al margen de la regeneración pedagógica.

Si Jean Piaget afirmaba que "**La principal meta de la educación es crear hombres capaces y no sólo repetir lo que ya han hecho otras generaciones: hombres creativos, inventores y descubridores. El segundo hito es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece**" y Le Corbusier, padre de la arquitectura moderna que "**La arquitectura es el punto de partida del que quiera conducir humanidad hacia un porvenir mejor**" podríamos concluir que *la arquitectura es el aliado silencioso de cualquier innovación pedagógica.*

Sólo queda pues, que docentes y arquitectos se sienten a escucharse mutuamente, los primeros para transmitir lo que necesita la pedagogía actual, los segundos para

entender cómo se traducen las praxis educativas a la realidad espacial y proyectar conjuntamente la escuela que necesita el siglo XXI.

#### **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*(1ªedició). 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 edició). Madrid: Editorial Síntesis.
- Monés,J & Pujol-Busquets, J. (2009). *El pensament escolar a Catalunya 1760-1845* (1ªedició). 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* (1º edition). 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:** Goretta Guillén Tunica. E-mail: mariagoretigt@blanquerna.url.edu