

Experiències nacionals, locals i internacionals «d'altres» construccions escolars en l'etapa de l'educació infantil

Miren Fernández

Josep Lluís Oliver

RESUM

Les directrius arquitectòniques vinculades a la pedagogia i, consegüentment, en l'organització de l'espai escolar han suscitat un interès permanent en acadèmics i pràctics. Al respecte, aquest article descriu experiències nacionals, locals i internacionals sobre els canvis que es duen a terme en algunes construccions escolars en l'etapa d'educació infantil.

RESUMEN

Las directrices arquitectónicas vinculadas a la pedagogía y, consecuentemente, a la organización escolar han suscitado un interés permanente en académicos y prácticos. Al respecto, este artículo describe una serie de experiencias nacionales, locales e internacionales sobre los cambios que se están produciendo en algunas construcciones escolares en la etapa de educación infantil.

I. INTRODUCCIÓ

Les relacions entre pedagogia, escola i arquitectura han estat gairebé inexistents més enllà del fet que els arquitectes dissenyaven edificis escolars que després eren «habitats» per discents i docents. Com apuntava la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP, 2011: 31):

El diálogo entre educación y arquitectura ha sido con frecuencia nulo. Los maestros llegan a la escuela cuando ya se han ido los arquitectos. Tampoco suele ocurrir que un claustro invite a un arquitecto para repensar conjuntamente su utilización ni el sentido otorgado en la utilización.

Així i tot, la reflexió sobre la concepció arquitectònica de l'educació sempre hi ha estat d'alguna forma present. Al llarg de la història, la construcció escolar s'ha enfocat de diferents maneres. Conseqüentment, la literatura existent ha passat de definir i construir els espais escolars d'acord amb variables com la il·luminació, la ventilació, la temperatura i el soroll (Asensi, 2004; Oliver, 1992) a concebre'ls com a elements del currículum ocult, de la transmissió de valors, de l'intercanvi de coneixements i/o de la convivència i de la socialització (Barrera i Vilà, Corts, Fatsini i Guitart, 2006; Domènech i Viñas, 1997; Santos Guerra, 1993).

Un antecedent molt estudiat en el qual construcció, espai i educació van molt lligats és el corrent de l'higienisme escolar (Oliver, 1992). Ja a principis del segle XX, el Col·legi Mèdic Farmacèutic posava l'accent en aspectes com:

la ubicació dels centres escolars, les característiques de les aules, els materials que s'havien d'emprar, tot tenint-ne en compte la neteja (havien de ser llises, sense ornamentació per preservar-les de la pols) i altres qüestions, que ens demostren com el sentit biohigienista marcava el fet escolar; així, les aules havien de tenir una capacitat tal que permetés gaudir a cada un dels alumnes de 3 a 5 metres cúbics d'aire. A més, calia que tinguessin una ventilació

permanent, la qual cosa incidia en les característiques de les finestres i de l'orientació ambiental, etc. (Colom, 2016: 46-47).

El 1989, Brullet ja donava molta importància al vincle arquitectura escolar-pedagogia; tot remarcant que no podia ser ni lineal ni unívoc (Brullet, 1989). Segons aquest autor, el projecte pedagògic és de vital importància perquè, si no n'hi ha, la conseqüència és la construcció de centres escolars en què els seus espais no interaccionen i en què la relació espai-temps és rígida. Per això, trobem edificis escolars que segueixen un model de planta lineal i d'altres, central.

En aquesta mateixa línia, Laorden i Pérez (2002) estan d'acord que les característiques arquitectòniques han d'estar al servei del projecte pedagògic i del model didàctic, que s'han de reflectir en l'ambient i l'aula (Moll i Pujol, 1992). Ara bé, en ocasions, l'edifici escolar modifica el programa, les activitats i els models d'aprenentatge (*ibid.*). Sense dubte, i tot i que cada persona, davant una mateixa situació, detecta aspectes diferents segons els seus esquemes previs, actituds o personalitats (Perrenoud, 2004), cal un nivell de congruència respecte dels objectius i la dinàmica de les activitats que s'hi han de desenvolupar. Per a Zabalza (1996), la presència d'influències directes —accions que dificulten o afavoreixen el procés que s'hi ha de desenvolupar— i d'influències simbòliques —percepcions i interpretacions de les persones que condicionen la seva conducta i el procés que s'ha de desenvolupar—, té un impacte en l'espai, que pot passar de limitador a facilitador (i a l'inrevés) d'oportunitats per al creixement personal i per al desenvolupament d'activitat instructives.

El pedagog francès Phillipe Meirieu, en la seva extensa obra, també ha reflexionat sobre la temàtica (1989, 1995, 2009) i ha apuntat conclusions fonamentals com: (i) renunciar —puntualment— a l'organització de grups homogenis i optar pels heterogenis; (ii) promoure la regulació retroactiva i proactiva; (iii) prioritzar les interaccions, i (iv) treballar per necessitats i projectes. En aquest sentit, Casalderrey (2000), Gairín i Gimeno (1994) i Lledó i Cano (1994) proposen organitzar l'espai:

- pensant en els estudiants;
- afavorint l'equilibri dels estudiants, del professorat i de les seves relacions interpersonals;
- promovent que sigui estimulants, flexible i funcional;
- atenent la presentació estètica;
- impulsant que sigui acollidor;
- suggerint una infinitat d'accions (exploració i descoberta), i
- permetent que estigui obert al món que l'envolta.

Per a Malaguzzi (1976, 1975), el qual va proposar la metodologia educativa de les escoles de Reggio Emilia, l'espai educatiu es defineix d'acord a les següents característiques:

- Les escoles infantils han d'estar presidides per la transparència, de manera que grans vidrieres permetin als nens observar què ocorre en tot el centre;
- els espais han de potenciar la participació social, tot aportant i mostrant documentació qualificada i clara de què ocorre i mostrant les petjades de l'experiència dels infants;

- els edificis han de tenir una estructura unitària, familiar i acollidora que permeti als nens recórrer tots els seus espais amb l'objectiu de mantenir-se orientats i que els facilitin una percepció global del conjunt. Les dimensions globals del centre han de permetre que tots es coneguin, evitar la necessitat de normes que restringeixin l'espontaneïtat;
- les escoles han de ser petites perquè afavoreixen les relacions informals, faciliten la flexibilitat del funcionament, impedeixen l'anonimat i conviden a la participació de tota la comunitat educativa;
- els espais interiors i exteriors han d'estar connectats i han de poder ésser visibilitzats des del seu entorn social i cultural;
- la seguretat afectiva l'han de propiciar els espais en un clima de calma i serenitat, sense sorolls, i que permetin l'organització en petits grups, en parella o fins i tot, l'aïllament quan el nen ho necessiti;
- els espais han de permetre i facilitar la resposta a les necessitats d'exploració dels infants, i
- la cuina ha d'ocupar un espai de centralitat, que s'utilitzi per fer activitats. Es reconeix així la funció educativa del personal auxiliar de cuina i serveis.

Riera, Ferrer i Ribas (2014), a partir del concepte d'«ambient» en l'educació infantil, sintetitzen les característiques que hauria de tenir:

- han d'ajudar a crear connexions entre experiències i coneixements;
- han de convidar a l'acció;
- han de satisfer les necessitats de desenvolupament;
- han d'aportar seguretat i autonomia als infants;
- han de poder ésser utilitzats i transformats;
- han d'ésser estructurats i estimulants;
- han d'ésser complexos i dinàmics;
- han d'afavorir la construcció de nous coneixements i nous reptes;
- han d'aportar escenaris i subescenaris distints, i
- han d'afavorir diferents valors comunicatius, funcionals i semàntics.

Vist tot l'anterior, la formulació de preguntes dirigides a què entenem per aula, com reaprofitar l'espai escolar, com condiciona la nostra percepció l'organització de l'espai o com fer un bon ús d'aquest espai (Barrera i Vilà, Corts, Fatsini i Guitart, 2006; Gairín i Gimeno, 1994; Rué, 1994) ens demostra l'interès d'alguns acadèmics i pràctics d'abandonar els espais escolars rígids i estàtics, per fomentar-ne uns altres de dinàmics i flexibles (Martín-Moreno, 2007). En aquest sentit, el text que aquí es presenta descriu experiències nacionals, locals i internacionals sobre els canvis que es duen a terme en algunes construccions escolars. En alguns casos, a més de la descripció de l'experiència s'inclouen fotografies per facilitar la seva comprensió.

2. EXPERIÈNCIES A NIVELL NACIONAL

La normativa espanyola sobre organització escolar ens remet a diverses lleis orgàniques (p. e. 8/1985, de 3 de juliol o 2/2006, de 3 de maig) i reials decrets (p. e. 1537/2003, de 5 de desembre o Reial decret 314/2006, de 17 de març), que centren la seva atenció en variables com la titulació acadèmica del professorat, les instal·lacions, la relació numèrica docent-discent, la seguretat estructural, la seguretat d'utilització, la salubritat, la protecció davant el soroll, l'estalvi d'energia i la seguretat en cas d'incendi. En aquest sentit, i remetent-nos al Reial decret 132/2010, de 12 de febrer, trobem que els principis que sustenten els requisits mínims dels centres educatius són:

- La situació. Localització en edificis independents, han d'esser d'ús exclusiu escolar, tot i que s'hi poden realitzar activitats extraescolars (educatives, culturals o esportives) fora de l'horari lectiu.
- Les condicions de seguretat. Acompliment dels requisits fixats en la legislació vigent sobre seguretat estructural, salubritat, protecció davant el soroll, estalvi d'energia i protecció laboral.
- La ventilació i la il·luminació. Priorització dels espais ventilats i il·luminats naturalment i des de l'exterior, sobretot en aquells on s'imparteixi docència.
- L'accessibilitat i la supressió de barreres arquitectòniques. Establiment de condicions d'accessibilitat universal que no discriminin les persones amb discapacitat.
- Els espais. Disposició, com a mínim, de despatxos per a la direcció, administració, coordinació i orientació; de sales per al personal docent; d'espais per a reunions amb famílies i discents; de serveis higienicosanitaris, i d'espais de suport per a l'alumnat amb necessitat educatives especials.

L'anàlisi d'aquestes normatives ens mostra que encara hi ha una certa tendència vers la vessant tradicional d'organització escolar. De fet, Santos Guerra (1996) ja feia una crítica sobre els usos i els significats d'aquests requisits mínims. Específicament apuntava:

- La situació, que les escoles estan poc aprofitades socialment, sobretot quan resten tancades (p. e. Nadal, Pasqua o estiu). L'obertura dels espais escolars al medi exigeix una bidireccionalitat: del centre escolar cap a l'entorn i de l'entorn cap al centre.
- La seguretat, que els requisits fixats no només se centrin en situacions d'emergència com incendis o inundacions, sinó també en situacions quotidianes com accidents lleus o greus.
- Els espais, que les sales per al personal docent són inaccessibles per a l'alumnat; la qual cosa estableix una diferència de posició que també es veu reflectida en el fet que l'alumnat no disposa d'una sala específica per a ells.

No obstant això, trobem iniciatives interessants que demostren que altres construccions escolars són possibles. Tot i que per qüestió d'espai només n'explicarem algunes, la pàgina web <http://ludus.org.es/es> proporciona una nòmina d'escoles, projectes amb pedagogies alternatives,

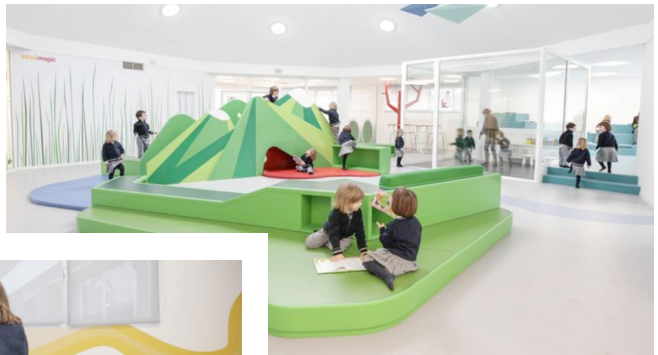
grups de criança, etc. a Espanya. Gràcies a la incorporació d'elements per part dels usuaris, s'actualitza periòdicament.

Escola infantil del Liceu Europa a Saragossa

Gairín i Gimeno (1994) apunten algunes idees preconcebudes a l'hora d'organitzar l'espai escolar com, per exemple, pensar que totes les aules han de seguir el mateix model de cadires, taules i resta de mobiliari al voltant de les parets. De fet, aquesta disposició sol ser sempre la mateixa: estudiants asseguts en files horitzontals que impedeixen la seva comunicació (Santos Guerra, 1996).

No resulta, per tant, estrany que l'Escola Infantil del Liceu Europa a Saragossa en lloc d'optar per aquesta planificació, hagi reflexionat sobre les necessitats dels seus estudiants i sobre els seus diferents estils d'aprenentatge. Per portar a terme aquesta nova configuració, han col·laborat amb l'arquitecta Rosan Bosch¹ —en les experiències internacionals aprofundirem més en els seus projectes—, la qual ha dissenyat una vall amb pujols de diferents altures, una caixa màgica per a les activitats creatives o un desert amb mobiliari flexible, per promoure els aprenentatges formals i informals.

L'objectiu d'aquesta escola és que els seus estudiants aprenguin a través dels sentits i de la pràctica, del treball en equip, de la música i de l'art, i dels desafiaments. Per aquest motiu, i a fi de donar una resposta a aquests principis, els espais —interiors i exteriors— dissenyats inclouen àrees i zones per a l'intercanvi de coneixements, per a la proliferació d'aprenentatges paral·lels i per al desenvolupament individual i col·lectiu.



¹ Les fotografies han estat preses per Kim Wendt i s'han extret de la pàgina web www.rosanbosch.com.

Escola Infantil Municipal de Berriozar (País Basc)

L'Escola Infantil Municipal de Berriozar (País Basc) està inspirada en els plantejaments educatius de Loris Malaguzzi (Riera, Ferrer i Ribas, 2014), de les escoles infantils municipals de Reggio Emilia i d'Emmi Pikler.



Com hem vist a la introducció, parteixen de la idea que l'aprenentatge no ha d'estar condicionat per un temps, un espai rígid o unes normes reguladores (Rué, 1994), sinó que qualsevol moment i espai pot promoure un aprenentatge. És a dir, queda patent que l'espai i les relacions que provoca tenen un impacte sobre l'aprenentatge dels estudiants, independentment de la seva planificació (o no).

Així mateix, aquesta escola entén el joc i la recerca com a eines d'aprenentatge, per aquest motiu, opten per espais oberts i transparents. Si ens basem en Martorell (1981), veiem que consideren el seu edifici com un espai amb vocació social, ja que té una funció social que ultrapassa l'activitat escolar a través de tallers, festes, reunions informals, etc. Sense dubte, la manera com utilitzen l'espai indica que el tipus de relacions que es donen afavoreixen l'educació, la convivència i la col·laboració.

La xarxa d'escoles dels jesuïtes de Catalunya

Com hem apuntat prèviament, l'espai es pot entendre també com un àmbit estètic. Ara bé, a mida que els estudiants avancen d'etapa educativa (d'infantil a primària, de primària a secundària i de secundària a batxillerat), l'estètica i l'ornamentació disminueixen fins al punt que sembla haver-hi una correlació edat-funcionalitat-valor estètic (Santos Guerra, 1996). Segons aquest autor: «és curiós que les aules d'educació infantil estiguin ben il·luminades, tinguin una cura pel material didàctic [...] i les aules de batxillerat siguin adustes com cel·les monàstiques» (p. 2).

D'acord amb aquesta concepció, presentem una experiència que no s'emmarca només en l'etapa infantil. Probablement, tot i que hi ha altres experiències com el Col·legi Montserrat de Barcelona, un dels pioners a Espanya a redissenyar el seu espai amb aules diàfanes en les quals els estudiants treballen en grups petits, canviant el seu rol i convertint-se en protagonistes del seu aprenentatge, amb un mobiliari no fix, una de les transformacions més conegudes és la portada a terme a la xarxa d'escoles dels jesuïtes de Catalunya.



Aquesta iniciativa, davant l'oportunitat que ofería el Programa Marc de Recerca i Innovació de la Unió Europea, Horitzó 2020, va posar en marxa per al curs acadèmic 2012-2013 un projecte dirigit a (re) definir el seu model pedagògic amb l'objectiu d'aconseguir una organització més flexible i un altre model de gestió. Sota les unitats bàsiques de participació, va aconseguir que aproximadament 1.500 persones debatessin sobre el futur que desitjaven. En el cas dels equips directius, personal docent, personal d'administració i serveis, etc., reflexionaven sobre «Quina finalitat ha de tenir l'escola?», «Per a quin món volem educar?», «Quins somnis tenim com a docents?» o «Quines són les eines vitals que l'escola ha de prioritzar?»; en el cas de les famílies, sobre «Com la escola pot ajudar les famílies en l'educació dels seus fills?» o «Com es pot aconseguir que les famílies ajudin l'escola en la seva tasca?»; en el cas dels estudiants, sobre «Com voleu que sigui la vostra escola?» (Soriguera, s.d.).

Arran de les conclusions extretes d'aquestes unitats bàsiques de participació, a l'actualitat el seu [nou] model pedagògic es basa en (només ens centrem en les variables d'estudi d'aquest escrit):

- Pel que fa a l'espai, ampli, polivalent i multifunció, transparent, que afavoreix la visibilitat, orientat cap a la llum natural, i insonoritzat.
- Pel que fa al mobiliari i equipament, adequat als estudiants, sobretot, al seu ritme de treball.
- Pel que fa a les agrupacions, flexibles de 50-60 estudiants, amb la supervisió simultània de dos o tres docents, tot combinant treball individual, en petit grup i en gran grup.
- Pel que fa al professorat, titulats polivalents que treballen com a equip. Treballen, tutoritzen, planifiquen, programen i avaluen de manera simultània i conjunta amb altres col·legues. No tenen horaris ni matèries setmanals fixes, menys el directiu d'etapa, que s'encarrega del lideratge pedagògic.

3. EXPERIÈNCIES A NIVELL LOCAL

A la província de les Illes Balears, la majoria d'experiències destacades corresponen al nivell de l'educació infantil i moltes se situen en contextos rurals. Hem trobat 19 experiències, de les quals destacarem les següents:

Escoleta Municipal Es Molinar, a Palma

En la concepció inicial de l'escoleta, es va tenir en compte el joc com a factor centralitzador dels espais. Tal i com afirma la FEMP (2011: 176): «Es pensa l'escoleta com si d'una joguina intel·ligent es tractés». En aquest sentit, les principals característiques d'aquest espai són les següents:



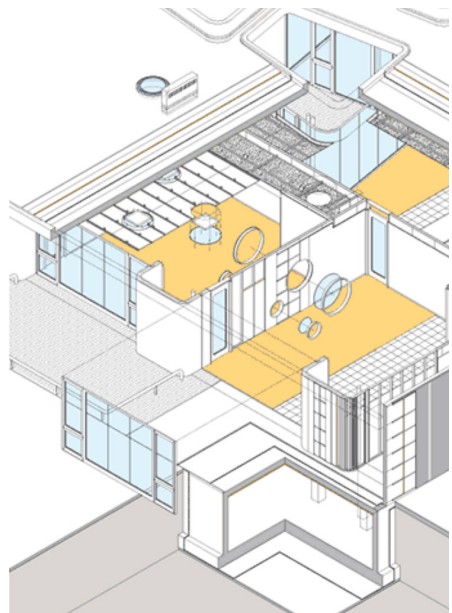
- les zones d'accés estan concebudes com espais d'intercanvi entre famílies i infants;
- l'edifici es planteja com un conjunt de peces toves articulades com si fossin un «clip»;
- els mòduls d'aules d'1-2 i 2-3 anys es resolen d'una manera més elemental, com espais iguals que formen una peça lineal que dona façana al pati de jocs, buscant així l'orientació més adequada;
- tot el programa està situat a la planta baixa;
- l'edifici crea una imatge propera al món infantil;
- els aspectes físics, qualitats materials i acabats es proposen com una invitació a tocar, a jeure's pel terra, a pintar les parets... amb materials tous, amb cantonades corbes, amb arestes suaus, amb colors intensos en sòls i patis i càlids i clars en sostres i paraments verticals, i
- les particularitats dels materials i de la construcció, que cerquen la llum, zones d'ombra amb sostres mòbils de lona, transparències, parets de suro, espais transformables mitjançant cortines, amb la funció de fer prevaler la imaginació des de la polivalència.



Escola infantil Cap de Creus a Maó (Menorca)

L'escola infantil Cap de Creus té capacitat per a 40 infants. Està situada en un entorn urbà i l'espai està concebut de forma endògena protegida de l'entorn. Tots els seus espais estan organitzats al voltant d'un pati, les seves característiques són:

- la planta baixa de l'edifici es destina a usos i serveis comunitaris;
- les connexions de les plantes superiors s'adapten a la morfologia del solar, a fi d'oferir la millor orientació als mòduls habitables;
- l'edifici disposa d'una galeria contínua de moderació climàtica a partir de dinàmiques de ventilació creuada per als allotjaments, i
- l'orientació de les sales cap al pati interior hi aporta llum i tranquil·litat.





CEIP Sant Miquel de Son Carrió (Mallorca)

El CEIP Sant Miquel és un col·legi d'un poble petit (aproximadament uns mil habitants). Està dividit en dos edificis d'una certa antiguitat situats en dos carrers diferents. En aquest cas, les particularitats del treball en relació amb l'espai suposa un exemple d'adaptació de la tasca pedagògica a uns espais preexistents, per això es dona ús educatiu a passadissos, porxos i espais de les aules per a activitats, com ara ambients i tallers.

No destacam aquest centre per la seva construcció, atès que fins i tot han d'utilitzar, de forma provisional, un aula prefabricada. El que volem destacar és la seva tasca d'adaptació a unes condicions particulars preexistents i el treball que fan amb els materials i el mobiliari escolar. La reutilització de materials i la utilització de materials pobres amb finalitat educativa són destacables. Els infants de primària i els docents, en col·laboració amb les famílies, dissenyen, construeixen i pinten mobles per crear ambients. Així, al centre disposen d'una «merceria», una «cafeteria», una «agència de viatges» (la majoria de pares treballen a la restauració) i un hort. Mobiliari provinent de donacions d'hotels a fi de temporada, palets, etc., forma part també del mobiliari creat per a la sala d'art i arquitectura.

Associació Arquitectives

Aquesta associació (<http://www.arquitectives.com>), formada especialment per professionals vinculats a l'arquitectura, ha realitzat una proposta dirigida en gran part al món de l'escola, per tal de treballar determinats conceptes, precisament des de l'òptica de l'arquitectura. Aquest enfocament és diferent dels anteriorment esmentats ja que l'objectiu de l'associació és:

brindar a los más pequeños la posibilidad de adquirir una nueva manera de ver el mundo, el conocimiento del entorno a través de estímulos que potencian su creatividad, a la vez que fomentan su capacidad de observación y el desarrollo de su visión crítica.

Proponemos la iniciación en la cultura arquitectónica y urbanística mediante actividades que mejoren sus habilidades manuales, amplíen su capacidad de trabajo en equipo y de organización y pongan en alza valores tan importantes como el civismo, la perseverancia, el respeto hacia los demás y hacia el medio ambiente, la responsabilidad o la autonomía (Arquitectives, 2016).

Ofereixen programes, cursos, tallers, accions urbanes, activitats de divulgació, esdeveniments i material didàctic. La seva és una proposta diferent i original a les anteriors, ja que el seu principal objectiu no és la construcció ni la utilització de l'espai escolar per construir ambients que afavoreixin determinades consecucions educatives, ni tan sols utilitzar l'equipament escolar per adaptar-lo a les necessitats evolutives i educatives dels infants sinó més aviat podríem dir que el seu és un discurs centrat en la utilització de la cultura arquitectònica i urbanística com un mitjà i en part també com una finalitat dirigit a fomentar la cultura arquitectònica i urbanística des de l'escola.



4. EXPERIÈNCIES A NIVELL INTERNACIONAL

En aquest apartat oferirem diferents experiències internacionals, la gran majoria portades a terme per l'estudi de Rosan Bosch. Específicament, Rosan Bosch és una figura de referència en la construcció escolar. El seu estudi, amb seu a Copenhaguen, ha investigat els diferents processos d'aprenentatge basant-se en les recerques de l'educador britànic David Thornburg, el qual defineix quatre espais idonis que tota escola hauria d'oferir: (i) els espais *Campfire*, dissenyats per a la lectura col·lectiva; (ii) els espais *Watering Holes*, pensats per als debats entre els estudiants; (iii) les *Caves*, llocs tranquils per a la reflexió; i (iv) els espais *Life*, per compartir amb altres companys l'après.

Col·legi suec Vittra (seus a Telefonplan, Södermalm i Brotorp)

Partint del terme «domesticitat» —característica que permet que l'espai escolar esdevingui una continuació del domicili familiar, gràcies a les qualitats espacials i estètiques, la qual cosa permet que els estudiants es comportin amb naturalitat (Martorell, 1981)—, el col·legi suec Vittra disposa de diferents àrees d'aprenentatge i espais individuals per facilitar un ensenyament diferenciat.

En aquest centre,² l'espai físic es considera una de les eines més importants per al desenvolupament. En lloc de la clàssica distribució pupitre-cadira, per exemple, hi ha un iceberg gegant que alberga un cinema, una plataforma i un espai per a la relaxació i recreació, i escenaris de diferents situacions

² Les fotografies han estat preses per Kim Wendt i s'han extret de la pàgina web www.rosanbosch.com

educatives. Els laboratoris són flexibles per proporcionar oportunitats per focalitzar temes i projectes específics. L'actuació comprèn des de la construcció de l'edifici fins al disseny del mobiliari pensat, entre d'altres funcions, per a la utilització d'ordinadors portàtils.

Taka Tuka Land Kindergarten³

Aquesta escola és una reforma d'una anteriorment existent en el mateix indret. Curiosament, s'inspira en les històries d'Astrid Lindgren, l'autora de «Pippi Calzaslargas». La innovació rau en la creació d'espais intergrupals en ambdós extrems de l'edifici connectats per una galeria al corredor. Ambdues habitacions s'obren a l'exterior. Així, els visitants poden observar mitjançant finestres panoràmiques; un altre espai connecta l'interior amb el jardí. S'ha mantingut el pressupost ajustat mitjançant la utilització de material reciclat i la restauració d'espais puntuals.



5. CONCLUSIONS I REPTES PEL FUTUR

Aquesta contribució pretén oferir una imatge actual, òbviament no exhaustiva, sobre els canvis que s'estan produint en algunes construccions escolars a nivell nacional, local i internacional. Les directrius arquitectòniques vinculades a la pedagogia i, consegüentment, en l'organització de l'espai escolar, han suscitat un interès permanent en acadèmics i pràctics. D'acord amb aquestes contribucions científiques i tècniques, a continuació sistematitzem alguns aspectes claus que hem apuntat i, a la vegada, proposem futures línies de reflexió.

³ Les fotografies s'han extret de la pàgina web <http://www.baupiloten.com/projekte/kita-taka-tuka-land-2/>

En primer lloc, cal recordar que la rigidesa de l'organització dels espais té un impacte negatiu en la salut, en el treball, en la metodologia, en la conducta i en el rendiment escolar (Asensi, 2004; Santos Guerra, 1996). De fet, en moltes ocasions ens trobem davant d'edificis escolars que segueixen un model de planta lineal en què predomina la nul·la interacció entre les aules i altres espais; la qual cosa dificulta el treball interdisciplinari i l'aprenentatge globalitzat (Santos Guerra, 1996). Aquesta primera conclusió ens condueix a reflexionar sobre les contradiccions existents entre el projecte pedagògic i els principis didàctics, i l'edifici escolar. Ens apropa, doncs, a la necessitat d'emprendre accions, com exemple, el treball conjunt entre la comunitat educativa i els arquitectes.

En segon lloc, cal insistir en la idea que l'espai escolar ha de ser un espai viu (Lledó i Cano, 1994), és a dir, la seva organització no es pot definir una única vegada. Hem de crear espais que ajudin els estudiants a plantejar-se qüestions, a crear vincles i a provocar una relació amb l'entorn. D'aquest últim punt, podem treure aprenentatges de l'experiència de l'Academy for Global Citizenship (Chicago, Estats Units d'Amèrica), on els estudiants passen el 25% de l'horari escolar fora del centre educatiu per estar en contacte amb el context pròxim. Així mateix, proposa una transparència visual per promoure la seva curiositat (p. e., si plou o no més, en funció de l'època de l'any o si la calor comença abans).

En tercer lloc, cal una única concepció d'espais escolars que afavoreixen l'ambient relacional i l'aprenentatge. Com bé apunta Perrenoud (2004), el treball en equip no implica fer activitats conjuntament (com es podrien realitzar individualment) ni actuar com el líder del grup, perquè aquesta concepció provoca problemes de gestió i treball per subgrups. Resulta de vital interès recórrer, per exemple, a la *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*, elaborada per la FEMP, en col·laboració amb el Ministerio de Educación (Arnaiz, 2011). Aquesta guia no es limita a esmentar els aspectes urbanístics i constructius que han de regir l'edificació d'espais educatius a l'educació infantil, sinó que també s'estén al mobiliari i l'equipament d'aquests espais.

En definitiva, hem pogut observar que la innovació arquitectònica dels espais escolars està molt centrada en l'etapa d'educació infantil. La major flexibilitat de les actuacions pedagògiques en aquesta etapa es trasllada al disseny de l'espai educatiu. Sembla més complex dissenyar espais adaptats a les diverses funcions pedagògiques en altres etapes. A mesura que es va avançant de nivell educatiu, la creixent diversificació dels continguts educatius genera dificultats a l'hora de dissenyar i construir uns espais adaptats a totes elles.

La innovació arquitectònica als centres públics topa, en part, amb la necessitat de construir amb criteris d'eficiència. Les limitacions pressupostàries, sempre presents en el context educatiu, condicionen la construcció d'edificis innovadors adaptats a les particularitats de cada indret i que alhora possibilitin noves experiències pedagògiques, per la qual cosa tal vegada és més senzill aplicar determinades fórmules generals. El repte és, doncs, innovar amb els mateixos recursos, cosa que comporta els següents canvis de paradigma:

- com va fer Montessori ja fa més de cent anys, és essencial lligar objectius pedagògics i espais educatius, els quals no han de constituir un fi en ells mateixos sinó que s'han de posar totalment al servei de la seva funció educativa;

- en l'etapa de l'educació infantil, l'espai escolar s'ha de pensar com un espai de joc i pel joc, en el qual es conjugui l'estimulació per a l'experimentació amb la seguretat;
- la investigació sobre nous materials s'hauria de jugar amb la seva sostenibilitat. En ple segle XXI no es pot seguir construint amb materials contaminants o d'escassa durada;
- s'hauria de jugar l'aspecte esmentat a l'anterior conclusió amb la polivalència dels espais quan així sigui necessari, i
- els edificis s'han d'adaptar a les característiques de l'espai on es construeixen, tot considerant aspectes paisatgístics amb altres de caire tècnic (deambulació, accessos als centres, etc.).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Arnaiz, V. (coord.) (2011). *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*. Madrid: FEMP.
- Asensi, J. (2004). Revisión histórica de algunos contenidos y propuestas acerca del edificio escolar. *Tendencias pedagógicas*, 9, 743-762.
- Barrera i Vilà, M.; Corts, M.; Fatsini, E.; Guitart, R. M. (2006). *Revista GUIX*, 325 (monogràfic: Fem i construïm una nova educació pública), 1689-1699.
- Brullet, M. (1989). *Arquitectura de l'ensenyament*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Casalderrey, M. (2000). *Espacio y juego*. Barcelona: Praxis.
- Colom, A. J. (2016). *La renovació educativa a Mallorca (1880-1936)*. Palma: Institut d'Estudis Catalans / Lleonard Muntaner.
- Domènech, J.; Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Gairín, J.; Gimeno, X. (1994). *La organización del aula*. Madrid: MEC.
- Laorden, C.; Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*, 25, 133-146.
- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. En línia: <<https://goo.gl/GcFeSD>>.
- Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació. En línia: <<https://goo.gl/Ghe279>>.
- Lledó, A. I.; Cano, M. I. (1994). Cambiar el entorno: Educación Primaria. *Cuadernos de pedagogía*, 226, 22-25.
- Malaguzzi, L. (1976). Idee per pensare e progettare il nido. *Zerosei*, 2.
- Malaguzzi, L. (1975). Spazi per l'infanzia. *Riforma della scuola*, 6/7.
- Martín-Moreno, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El Centro Educativo Versátil*. Madrid: McGraw-Hill.
- Martorell, J. M. (1981). *Directrius arquitectòniques*. Comunicació presentada a les Jornades sobre Edificació Escolar. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Meirieu, P. (2009). *Apprendre... oui, mais comment* (21 ed.). París: ESF Éditeur.

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. París: ESF Éditeur.

Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. París: ESF Éditeur.

Moll, B.; Pujol, M. A. (1992). Organización de la clase. A: Moll, B. (coord.). *La educación infantil de 0 a 6 años* (451-465). Madrid: Anaya.

Oliver, J. (1992). *L'higienisme escolar a Mallorca. Aportacions a la sistematització del seu estudi (1880-1936)*. Palma de Mallorca: Direcció General d'Educació. Conselleria d'Educació, Cultura i Esports.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Reial decret 132/2010, de 12 de febrer, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres que imparteixen els ensenyaments de segon cicle de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària. En línia: <<https://goo.gl/GCYUTO>>.

Reial decret 314/2006, de 17 de març, pel qual s'aprova el codi tècnic de l'edificació. En línia: <<https://goo.gl/93zHp2>>.

Reial decret 1537/2003, de 5 de desembre, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres que imparteixen ensenyaments escolars de règim general. En línia: <<https://goo.gl/YQEafj>>.

Riera, M. A.; Ferrer, M.; Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes i reflexiones. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39.

Rué, J. (1994). *L'organització social del procés d'ensenyament-aprenentatge. Curs de gestió i direcció dels centres públics*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Santos Guerra, M. A. (1993). Espacios escolares. *Cuadernos de pedagogía*, 217, 55-59.

Soriguera, E. (s.d.) *El camino del sueño: hacia el Horitzó 2020*. Barcelona: Fundació Jesuïtes Educació.

Thornburg, D. (2013) *From the campfire to the holodeck: Creating engaging and powerful 21st century learning environments*. John Wiley & Sons.

Zabalza, M. A. (1996). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.