

Presentació

Teresa Romañá Blay*

«La meva terra no és finalment una abstracció». D'aquesta manera conclou Paulo Freire l'escrit autobiogràfic «Mi primer mundo»,¹ on ens descriu, amb un llenguatge carregat de detalls de sensibilitat i emoció, les seves primeres experiències viscudes al seu primer món, casa seva. Allò va ser el seu «primer no-jo geogràfic». Un lloc que, ens explica, juntament amb altres persones (no-jos) li van permetre fer-se al seu través.

De fet, quan ens apropem a l'estudi de l'entorn físic, quan volem comprendre què significa educativament, ens adonem de seguida que ho fem envoltats de records, de sensacions de tota mena: olors, textures, llums i sentiments més o menys vívids. Molt segurament, podem descriure els llocs que freqüentem com a llocs on fem coses, llocs de vida, llocs de convivència.

Per això, podem advertir que, des d'un punt de vista educatiu, l'arquitectura no pot ser només un tema *d'estudi*, si per estudi entenem tancar en dades «objectives» la riquesa, incertesa i varietat de la vida que es produeix en els espais educatius o en qualsevol espai habitat per l'espècie humana. No es només el nostre cos qui habita l'espai. La nostra subjectivitat i la subjectivitat dels altres juguen amb els elements de l'entorn un joc que és corporal, psíquic, social i cultural, un joc que, de vegades molt subtilment, d'altres molt explícitament, ens constitueix.² Això és perquè som éssers interpretadors, el significat i el sentit se'ns imposen (socialització) o el busquem (desenvolupament). En definitiva, el joc es alhora biològic i cultural.

* Teresa Romañá és professora titular de Pedagogia Ambiental del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Des de 1988 imparteix l'assignatura d'Educació Ambiental, actualment als ensenyaments de Pedagogia i d'Educació Social. Es autora del llibre *Entorno físico y educación. Reflexiones pedagógicas*. Barcelona: P.P.U., 1994.

Adreça professional: Departament de Teoria i Història de l'Educació. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. E-mail: t.roma@d5.ub.es.

- (1) Ho trobareu a *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997, pàgines 30-31.
- (2) Podeu llegir més sobre aquests aspectes a Romañá, T. *Entorno físico y educación. Reflexiones pedagógicas*, op. cit., on trobar una anàlisi de les aportacions de la psicologia ambiental i de la teoria educativa al tema que ara tractem. També del mateix any, podeu consultar el que considerem una referència imprescindible per a l'estudi d'aquest tema: ens referim al nº 12-13 de la revista *Historia de la Educación*, editada per la Universitat de Salamanca, un monogràfic coordinat per A. Viñao sobre «El espacio escolar en la historia». Més de 250 pàgines plenes d'exemples, il·lustracions i idees.

Aquest fenomen, com han reconegut tots els grans pedagogs, especialment tots aquells que han pensat en l'escola com a lloc educatiu (assenyalem Dewey, Freinet o Montessori, per exemple), és el motiu principal pel qual l'arquitectura, la configuració de l'entorn, els seus equipaments, els seus usos, han de ser inclosos en les reflexions educatives.

Així les coses, resulta que —si volem estudiar aquest assumpte— ens trobem que som part del propi problema que volem estudiar. I això, és clar, complica la qüestió. Entre els planificadors de l'educació, la reflexió es limita sovint, precisament per tancar incerteses i evitar complicacions, a una concepció funcional de l'entorn. D'exemples, en tenim una pila. De fet, els educadors volem espais educatius que facilitin les maneres de treballar i de conviure que considerem més educatives, entenent com a tals multitud d'aspectes diferents del treball dels alumnes i dels mateixos professors. Aquesta concepció és necessària: pensem per exemple en tantes irracionalitats arquitectòniques a la ciutat, o en el món escolar, des de l'escola elemental fins a la universitat, en la configuració de les aules, en els seus paràmetres físics (il·luminació, circulacions, regulació tèrmica, acústica...), el mobiliari, la distribució dels espais en les institucions...

Certament, tant de bo sabéssim definir cada vegada amb més precisió alguns dels aspectes del context implicats en les relacions educatives, de manera que ens facilitessin la consecució dels objectius proposats. Però podem trobar problemes. Tancar-se en una concepció funcional de les relacions humanes amb l'entorn físic no és tanmateix un fet més freqüent en els educadors que en altres professionals, fins i tot els mateixos arquitectes, però també ho solen fer els psicòlegs ambientals, s'apropin o no al fet educatiu. Les lleis del mercat i del positivisme científic manen, respectivament. Quan es dona el fet d'un funcionalisme rígid, d'un determinisme ingenu en les maneres d'entendre les relacions amb l'entorn construït, trobem com a resultat accions educatives ineficaces, llocs inhabitable o dades científiques poc rellevants per a la pràctica educativa quotidiana.

Altres vegades semblaria que els humans ja hem deixat de ser mamífers —primats— per les possibilitats que ofereixen alguns dissenys arquitectònics i d'altres plantejaments pedagògics. Sembla que la incomoditat, el perill, la insalubritat, la irracionalitat (cultural) ens hagin d'agradar. De fet, podem trobar exemples de molt poca sensibilitat respecte a necessitats elementals de tots nosaltres, i especialment dels individus més joves de l'espècie. Per no carregar les culpes només als dissenyadors, hem de dir que la teorització pedagògica, a banda de les grans excepcions esmentades, ha considerat els protagonistes del fet educatiu com una mena d'éssers incorporis, i per tant, ha ignorat tranquil·lament el fet material de l'arquitectura.

Cal doncs reivindicar el cos, el seu benestar bàsic, com un primer criteri d'adoneïtat arquitectònica en contextos educatius. No vull ser malfiada, però no serà que negar això ajuda enormement a una mena de normalització mental, a disciplinar els desitjos per tal que les coses segueixin igual?

Molts educadors saben que una bona gestió de l'entorn, dels moviments en el mateix, de la disposició del mobiliari, facilita certs comportaments, certes sensacions, i en dificulta unes altres. Però aquí volem mirar amb esperit crític les teories educatives. En aquest sentit hem de reconèixer que la pedagogia tradicional ens ha ofert magnífiques mostres de coherència entre forma arquitectònica i funció pedagògica (vegeu els grans internats religiosos). ¿Però ha acabat de comprendre la pedagogia moderna que tota forma arquitectònica *convoca* sempre (i en condicions molt especials també determina) certes formes de vida?

Dit amb altres paraules, l'espai s'enuncia dues vegades: primer des de l'arquitecte quan el projecta sobre el paper, després des de l'imaginari dels qui l'habiten, els seus usuaris. Si per imaginació entenem tot un conjunt d'idees prèvies, imatges col·lectives, desitjos, preferències més o menys idiosincràtiques, etc., podem dir que ens trobem al mig d'una qüestió cultural, plena de codis de significació diversos. Segon motiu, doncs, per considerar els aspectes educatius en relació a l'espai. Ja s'ha dit moltes vegades que l'espai no és neutre, que no només incita (marc de possibilitats) sinó que al ser inevitablement viscut (percebut, sentit, etc.) de manera individual i grupal, l'aprenentatge, la socialització, la construcció educatives són imprescindibles.

Per pensar millor aquests aspectes, per conèixer una mica més sobre les relacions entre arquitectura i educació, us presentem els següents treballs, tots ells plens de reflexions i suggerències.

En primer lloc, en Josep Muntañola ens explica a «Arquitectura i educació: espai, societat i cultura», la relació íntima que hi ha entre l'acte de projectar en arquitectura i la construcció social, com el fet de l'arquitectura col·labora en l'autoconstrucció cultural dels pobles. Per il·lustrar-ho, recull el concepte de *khora* com a punt d'articulació entre la naturalesa biològica i la naturalesa social dels humans. A més, i amb això els pedagogs tenim un deute d'agraïment amb l'autor pels seus treballs des de fa molts anys, ens fa veure la necessitat de l'educació arquitectònica a les escoles, a les famílies. Una educació que té molt poc a veure amb les visites monumentals i molt amb un treball cognitiu, convivencial, de diàleg multicultural. Comprendre l'arquitectura, l'aspecte material-espacial és comprendre la cultura social dels humans, la seva articulació històrica i política. Muntañola ens recorda, seguint a Aristòtil, que l'arquitectura esdevé inevitablement una qüestió ètica.

A continuació, Manuel Brullet —en «L'arquitectura dels espais educatius»— ens concreta dos aspectes fonamentals i no massa atesos de l'arquitectura escolar: la domesticitat i l'apropiabilitat. El caràcter sensorial de l'espai, la seva funció protectora, la seva qualitat apropiativa, la seva naturalesa estimulativa i de suport per a l'activitat són alguns dels temes d'interès educatiu que l'autor il·lustra amb diversos exemples de construccions escolars. També aquí trobem una preocupació per les conseqüències socials i educatives de les decisions arquitectòniques, i especialment perquè

«l'espai no s'imposi», és a dir, que es deixi apropiat i transformar pels seus usuaris. La visió crítica de l'autor el porta a rebutjar una concepció geomètrica, abstracta i irreal de les construccions i els equipaments escolars. La concreció, la consideració dels sentiments, la personalització són per a ell les virtuts de l'arquitectura escolar.

En tercer lloc, na Montserrat Morales -en el seu treball «Espai arquitectònic i educació»- ens presenta una perspectiva psicopedagògica sobre les relacions dels nens i joves amb l'espai arquitectònic a les ciutats, a les escoles, a les famílies. L'autora ens ofereix un panorama ampli de molts dels aspectes arquitectònics que tenen a veure amb el desenvolupament personal i social de nens i joves, i ho fa de manera problematitzadora, sense defugir l'anàlisi d'una realitat ambigua i fins i tot contradictòria, sense amagar les seves preguntes. L'anàlisi sota paràmetres ètics torna a aparèixer, l'espai és un mediador en la transmissió de valors, el valor educatiu fonamental que ens presenta l'autora és el de la participació, tot reclamant les condicions perquè els usuaris puguin en el seu moment «dir» els espais on viuen.

Per últim, Miquel Àngel Soria ens aporta una perspectiva molt específica d'interès educatiu i social en «Educació per la prevenció: arquitectura i delictes». La configuració dels elements arquitectònics jugaria un paper de prevenció material del delictes, juntament amb altres tipus de prevenció (penal, social, educativa, etc.). Un bon disseny de l'entorn a les ciutats pot afavorir una percepció més segura als seus habitants. L'autor defensa un tractament interdisciplinari en l'estudi del delictes, dissenys metodològics d'investigació més complexos que tinguin en compte les opinions dels usuaris, tot lamentant l'escassetat d'experiències educatives de prevenció del delictes en relació als factors arquitectònics.

Us deixem doncs amb aquests treballs, tot acabant amb paraules del mateix autor amb què hem començat: «...mai vaig acceptar que la pràctica hauria de limitar-se només a la lectura de la paraula, a la lectura del text, sinó que hauria d'incloure la lectura del context, la lectura del món».

Una pedagogia conscient de tots aquests aspectes tan bàsics i fonamentals de la vida humana ens pot permetre modificar els nostres plantejaments teòrics i pràctics. Conjugar investigació i experiència pot ser sempre un repte interessant per als educadors. Pot ser que mirar l'entorn, mirar d'esbrinar el seu significat social i cultural, sigui com mirar-se a un mateix, al propi grup, a la pròpia manera de viure i entendre la vida. Tot plegat un exercici saludable.