

universitat de barcelona

■ institut de ciències
de l'educació
ice

en col·laboració amb *BCD*

II jornades sobre l'entorn escolar

**-imatge de l'escola
-interacció ambiental
-vers una nova normativa**

enric pol / montserrat morales (eds.)

serie seminari n.º 10

universitat de barcelona

■ institut de ciències
de l'educació

ice

en col·laboració amb *BCD*

II jornades sobre l'entorn escolar

**- imatge de l'escola
- interacció ambiental
- vers una nova normativa**

enric pol / montserrat morales (eds.)

serie seminari n.º 10

PARAULES PREVIES

Quan a 1979 varem començar a pensar en la conveniència d'unes jornades sobre l'entorn escolar vam creure que calia donar el màxim d'amplitud a la convocatòria, a manera que hi capiguessin més que el màxim de treballs científics -que eren, i són encara, escasos o inexistents a casa nostre -el màxim d'inquietuds a partir de la pràctica professional de cada dia. Així doncs, varem subtitular-les: "Problemàtica Psicològica, Educativa i de Disseny" i van pretendre possibilitar el diàleg entre aquests estaments. No van trigar els fruits positius i tampoc les crítiques. No ha faltat qui, segurament amb raó, hagués volgut que d'aquella primera trobada en surtís un manifest combatiu d'acció directa o que retregués manca de rigor científic, etc.

Però aquesta mena de reunions, creiem, han de refusar determinades actituds maximalistes per a facilitar un diàleg asserenat que pugui aprofundir en la problemàtica analitzada. Com a fruit d'aquelles primeres jornades es va constituir el Seminari Permanent Interdisciplinari sobre l'Entorn Escolar, iniciant un camí d'aprofundiment en la recerca, del qual en trobem un primer fruit en aquest mateix volum.

Un altre fruit d'aquelles jornades és, en sí la mateixa convocatòria a les II Jornades sobre l'Entorn Escolar, que si bé s'albirava com una possibilitat quan varem pensar en les primeres, la seva convocatòria ha estat possible per la pròpia dinàmica que s'ha generat. Hem tingut l'ocasió, doncs, de poder retrobar-nos per a tractar, ja aquest cop, de temes més específics. Hem dit expressament "retrobar-nos" ja que una gran part del ponents i dels assistents havien estat presents l'any 80. Aquest cop, però, s'analitzaren uns aspectes més concrets i especificats. Així doncs, trobem els treballs sobre la Imatge a l'escola, amb l'ampli ventall de Concepcions

matissades des de les perspectives professionals diverses; la significació, els esquemes, les estratègies cognitives i de comportament, les aplicacions al discurs i a l'educació, etc. especialment relligat al desenvolupament a partir de la interacció ambiental, analitzant la complexa xarxa de processos de categorització, valoratius, afectius, socials, físics i d'oferta estimulativa del propi medi; oferta -qualitat- regulada per una normativa també analitzada en aquestes jornades.

Volem fer esment també d'un aspecte que malauradament no pot quedar recullit en aquest volum. Ens referim als treballs presentats a l'exposició que hi va haver, als mateixos locals del B.C.D. on es celebrà la conferència, sobre diversos aspectes de l'entorn escolar; edificis projectes diversos, materials de construcció i equipaments així com diversos treballs sobre l'escala i la ciutat vistes i valorades pels infants. Volem manifestar el nostre agraïment a tots els que van fer possible la seva realització.

Enric POL
tardor de 1.981

1.

IMATGE DE L'ESCOLA

1.1.- QUAND L'ENFANT DESSINE L'ECOLE DE SES REVES

J.G. SIMON,

Introduction

Tous les enfants aiment le chocolat et les histoires, tous les enfants pleurent, tous les enfants rêvent de pays merveilleux.

L'enfance est un monde, un univers duquel on sort en grandissant et où l'on ne revient plus jamais. L'enfance s'oublie.

C'est quand on n'est plus un enfant qu'il arrive que l'on aie à concevoir le milieu de vie des enfants, par exemple l'école et son environnement.

Beaucoup de spécialistes sont nécessaires pour créer une école, instituteurs, psychologues, architectes, pédagogues, mais tous sont en dehors de l'univers enfantin, même si d'une façon ou d'une autre ils sont spécialistes de l'enfance.

Aussi, un projet de construction d'école ne devrait-il jamais se développer sans la participation des enfants eux-mêmes. Mais comment?

Les psychologues qui souhaitent contribuer, avec les architectes et d'autres, à l'amélioration de l'environnement bâti, trouvent ici un problème de premier choix.

Dans tout ce projet d'architecture la participation du client se réalise en premier lieu par la fomultaion de désirs.

Dans un projet d'école, il y a lieu de la même manière de connaître les désirs des enfants.

Jules Gerard Simon. Docteur en Psychologie, Chargé de Cours à l'Université Catholique de Louvain. Belgique.

Le dessin, parmi les moyens d'expression de l'enfant, est sans hésitation le plus riche, mais sa lecture en est fort malaisée. Beaucoup de psychologues ont étudié les dessins d'enfants pour y découvrir divers aspects de leurs univers et y déceler les traces du développement de leur être. Par ce travail nous souhaitons découvrir dans les dessins d'enfants la trace de leurs désirs en matière d'école. Si de cette manière l'univers scolaire par l'enfant peut être approché, il appartiendra au psychologue d'en donner la clé à l'architecte qui avec d'autres portera la responsabilité du projet.

Il y a ainsi dans cette stratégie pour faire participer l'enfant à la conception d'un aspect important de son cadre bâti, deux points à considérer:

1. Obtenir des enfants qu'ils "expriment" leurs désirs en matière d'école future.
2. Traduire ces désirs sous des formes utilisables par l'architecte.

Dans ce travail, on a cherché à savoir si le dessin pouvait constituer une technique d'approche du désir de l'enfant en ce qui concerne l'école et son environnement.

* * * *

Une Enquête d'orientation

On n'a pas voulu, dans ce travail réaliser une étude exhaustive à partir d'une enquête représentative par sondage, mais seulement une enquête d'orientation destinée à fournir des hypothèses pour une approche plus systématique, ainsi que des arguments en faveur ou en défaveur de connaissances acquises par ailleurs.

Pour ce faire, on a sélectionné deux écoles primaires qui se différencient par leurs formes spatiales et par leur environnement. L'une de ces écoles, Sainte-Odile, est située dans un milieu urbain, au sein d'un quartier populaire à forte densité de population, parmi laquelle se trouve un haut pourcentage d'immigrés, principalement des italiens.

Les bâtiments de l'école ont plus de 100 ans et les classes sont contenues dans deux ailes bordant la cours de récréation. Le troisième côté de cette cours est fermé par un haut mur aveugle bordé par un préau, le quatrième côté est limité par un muret surmonté d'un grillage. Au-delà de ce muret passe une rue commerçante à circulation intense.

L'autre école, Saint-Joseph, se trouve en banlieu, à la limite de la campagne, dans un environnement faiblement bâti d'un caractère résidentiel. L'école Saint-Joseph est récente, les classes et les couloirs spacieux. On y trouve deux cours de récréation bordées par des haies vives et des bâtiments scolaires se développant sur un à deux niveaux. Depuis la rue principale, on accède à l'école par un chemin long d'une cinquantaine de mètres.

A Sainte-Odile, l'enquête a été menée dans trois classes, en première année, en troisième et en cinquième, et auprès de quatre élèves de sixième, ce qui représente 35 garçons et 31 filles soit 66 élèves.

A Saint-Joseph, l'enquête a été poursuivie dans trois classes également de manière à boucler le cycle primaire complet, soit en deuxième année, en quatrième, en cinquième et auprès de trois élèves de sixième année, lesquels présentent au total 41 garçons et 31 filles, soit 72 élèves.

Pour les différentes classes, les moyennes d'âge approximatives, établies en fonction de l'âge exprimé par les enfants sont les suivantes:

Première	: 6 ans et demi	Quatrième	: 9 ans et demi
Deuxième	: 8 ans	Cinquième	: 11 ans
Troisième	: 8 ans et demi		

De cette façon, nous avons obtenu 138 dessins dont 2 hors sujet, 2 enfants n'ayant pas répondu à la consigne.

Il n'a pas été fait d'étude comparée entre les deux écoles, l'hétérogénéité qu'elles manifestent n'ayant pour intérêt que la diversification de l'échantillon.

La Consigne

"Nous allons nous imaginer qu'on va vous construire une nouvelle école, mais pour la réaliser on a besoin des idées des élèves qui vont aller dans cette nouvelle école. Ces idées, vos idées, seront transmises à ceux qui construisent les écoles".

Suit alors un échange de vue avec les élèves pour faire apparaître le rôle de l'architecte.

"Je vous demande donc de donner vos idées aux architectes en dessinant l'école que vous aimeriez bien avoir. Dessinez votre nouvelle école comme vous voulez mais le mieux possible. Dessinez aussi où vous voulez que cette école soit située, et ce qui doit se trouver près de l'école. Les architectes

prendront dans chaque dessin les meilleures idées pour concevoir la nouvelle école".

Tous les élèves reçoivent le même papier, papier machine format A4 et le même jeu de crayons de couleurs. Les premiers dessins sont terminés après une trentaine de minutes, les derniers après une heure et demi.

ANALYSE DES RESULTATS

I. Les bâtiments du complexe scolaire.

Conformément à la consigne, l'ensemble scolaire comporte un ou plusieurs bâtiments qui voisinent des espaces extérieurs présentant des fonctions diverses. Trois conceptions différentes se rencontrent: l'ensemble scolaire comprend un seul bâtiment, ou bien un bâtiment principal auquel est accolée une petite annexe, ou encore il se compose de plusieurs bâtiments ou de plusieurs volumes formant un seul bâtiment.

BATIMENTS	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème	T
Batiments unitaires	76,2%	50%	61,1%	41,4%	28,6%	28,6%	45,9%
Ensemble de bâtiments ou de volumes	14,3%	50%	33,3%	58,6%	66,7%	71,4%	50,4%
Bâtiments avec annexes	9,5%	-	5,6%	-	4,8%	-	3,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

La formulation la plus courante de la "construction scolaire est celle qui présente un ensemble de bâtiments ou de volumes distincts; elle apparaît dans 50,5% des cas. Cette formulation augmente d'une manière assez nette avec l'âge. En première année elle se manifeste dans 14,3% et dans 71,4% en sixième année. Inversement, la représentation d'un bâtiment unitaire, qui apparaît dans

l'ensemble dans 45,9% des cas, tend à diminuer avec l'âge. L'adjonction d'une annexe à une construction unitaires est rare 3,7% et ne présente pas de relation particulière avec l'âge.

En somme, deux formulations sont présentes, soit une construction unitaire, soit une construction composée et cette seconde formulation est un peu plus fréquente que la première.

Les constatations intéressantes doivent se faire au sujet de la répartition plus ou moins équivalente de deux formulations, et à partir de l'observation des dessins eux-mêmes. Si l'on considère les dessins des élèves de première année, on constate que le bâtiment est strictement comparable à la représentation de la maison telle que les enfants la donne à cet âge. Or cette assimilation à la maison paraît devoir être constatée pour les classes successives où le dessin ne comporte qu'un seul bâtiment. Certains détails viennent d'ailleurs nous donner raison comme par exemple la présence de rideaux aux fenêtres.

Si l'on peut parler d'une formulations de l'école-maison chez certains enfants, on ne doit pas s'étonner que celle-ci diminue à mesure que l'enfant grandit. En effet deux phénomènes majeurs peuvent en rendre compte. D'une part un facteur cognitif qui est le développement de l'esprit d'analyse, En grandissant l'enfant élargit sa vision du monde et accroît ses connaissances. Il prend de plus en plus conscience de ses besoins et désirs ainsi que des moyens de les satisfaire, c'est-à-dire qu'il objective la réalité qui devient alors un monde de choses et de significations. L'école dans ce sens devient une diversité d'objets spatiaux, d'équipements, d'acteurs...

D'autre part un facteur affectif. Le dessin de la maison a été vu par plusieurs (1) comme une représentation symbolique de la protection maternelle. Le dessin de la maison-école manifesterait le désir d'étendre la protection maternelle, sur le terrain de l'école et exprimerait ainsi l'état de dépendance de l'enfant vis-à-vis des parents. A cet égard il faut noter dans l'un ou l'autre dessin la présence du couple parental. En grandissant, certains plus rapidement que d'autres et quelques uns jamais, les enfants se détachent des parents et brisent symboliquement les images parentales. L'école constituée par plusieurs bâtiments écarte symboliquement l'enfant de la relation parentale et le rapproche d'un univers dont il est le créateur.

Rien de plus normal donc de trouver que la formulation de l'école en plusieurs bâtiments augmente avec l'âge. La fréquence à peu près équivalente de dessins appartenant aux deux types de formulations indiquerait dans cette hypothèse, la proportion d'enfants qui dans nos échantillons exprime le désir d'indépendance dans un univers réinventé et celle de ceux qui souhaitent trouver à l'école une chaleur protectrice et maternelle.

Dans la formulation des bâtiments scolaires il y a quelques cas que l'on doit considérer comme purement fantaisistes. Ces dessins au nombre de neuf, soit 6,7% se rencontrent à partir de la quatrième année et représentent des bâtiments irréalisables dans des conditions normales, ou bien des constructions qui ne sont pas des bâtiments comme par exemple un drakkar viking sur lequel l'enfant a inscrit "école du XIème siècle". On peut penser qu'il s'agit de dessins d'enfants qui pour une raison ou une autre tentent d'échapper à la consigne.

[1] OLIVIER, M., *Psychanalyse de la maison*, Ed. du Seuil, Paris, 1972

II. L'expression graphique.

Un bâtiment peut se représenter graphiquement de différentes façons. Dans l'ensemble des dessins on retrouve les modes de représentations utilisés dans le dessin d'architecture, à savoir l'élévation, le plan, la coupe, la perspective et, chose propre à notre échantillon, des combinaisons dans le même dessin, de plusieurs modes de représentations.

EXPRESSION	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème	T
Elévation	81%	55,6%	63,2%	24,1%	2,4%	28,6%	36%
Plan	-	5,6%	5,3%	-	19%	-	7,4%
Coupe	5%	-	-	6,9%	-	-	2,2%
Perspective	-	11%	-	10,4%	28,6%	28,6%	14%
Combinaison	14%	27,8%	31,5%	58,6%	50%	42,8%	40,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Pour l'ensemble des dessins, c'est la combinaison des différents modes de représentation qui est l'expression graphique la plus courante avec 40,4% suivie par l'élévation avec 36,0%, la perspective 14,0%, le plan 7,4% et la coupe 2,2%.

La combinaison des modes de représentation tend à augmenter avec l'âge. L'élévation au contraire tend à diminuer; très fréquente en première année, elle est presque absente des dessins de cinquième année.

L'élévation est ce mode de représentation qui exprime uniquement une façade du bâtiment, dans les dessins obtenus, la façade principale. C'est de cette manière qu'est représentée la maison stéréotypée des enfants et plus précisément ici la maison-école. Il s'agit d'une représentation particulièrement symbolique puisque l'objet bâtiment n'est évoqué que par une façade qui indique "symboliquement" l'ensemble. Ce mode de représentation est en outre "facile" et se manifeste d'une part chez le jeune enfant et d'autre part lorsqu'un contenu de conscience dense peut se concentrer en un "signifié" de structure graphique simple.

La perspective est la représentation du volume sur un plan. C'est un mode de représentation "difficile" qui d'ailleurs en peinture, n'a été découvert que fort tard. Le bâtiment en perspective révèle deux façades et sa toitures et indique "symboliquement" le contenu. Ce mode est également, mais dans une moindre mesure, la condensation d'un contenu dense en une forme simple. L'enfant l'utilise peu, même en combinaison avec d'autres modes de représentation.

Avec le plan et la coupe on se trouve en présence de représentations beaucoup plus objectives de la réalité et du désir de l'enfant. Le plan et la coupe sont des descriptions "techniques" ou "fonctionnelles" des espaces d'un bâtiment. Ces modes de représentation sont les moins symboliques des dessins d'architecture puisqu'ils sont destinés à faire comprendre un bâtiment et son fonctionnement, voire avec un certain niveau de développement, à donner les directives pour sa construction.

Avec les dessins utilisant des combinaisons de modes de représentation ceux-ci expriment la diversité des désirs et des moyens de les satisfaire. Dans un peu moins de

50% des dessins, l'école est objectivée, décrite, énumérée, indiquant le pourcentage d'enfants qui dans notre échantillon expriment des besoins ou exigences matériels, réalisables par la création d'espaces spécifiques et de ses équipements. Ce pourcentage nous met en présence de deux catégories d'enfants. Dans une première catégorie, l'école est plutôt décrite en terme d'ambiance, d'atmosphère, elle es "connotée"; dans la seconde catégorie, l'école est plutôt "agie" elle est "dénotée".

Dans d'autres études portant sur la représentation de la maison idéale (1) on trouve également ces deux catégories. où domine soit l'aspect onirique, soit l'aspect réaliste.

III. Les équipements scolaires: espaces, fonctions, services, mobilier, petit équipement.

Les équipements des écoles voulues par les enfants sont exprimés de deux manières: par croquis, par des termes les désignants. Certains sont des éléments que l'on trouve classiquement dans les écoles, d'autres sont originaux ou bien c'est leur nombre et leur variété qui constituent la nouveauté.

On a pu les classer dans cinq catégories différentes:

- l'équipement qui a trait au développement de l'esprit
- l'équipement qui a trait au développement du corps
- l'équipement de jeux
- l'équipement qui a trait aux soins du corps
- l'équipement de service.

(1) SIMON, J.G., Ed., Expériences conflictuelles de l'espace; Conflicting experiences of space, 4th I.A.P.C., Louvain-la-Neuve, 1979

DEVELOPPEMENT DE L'ESPRIT	1ère	2ème	3ème	4ème	Ste.Odile 5ème	St.Joseph 5ème	6ème	T
Classes	4	3	5	13	11	8		44
Salle d'étude		1		1	1			3
Bibliothèque						1		1
Musée			1					1
Salle T.V.			3					3
Salle de bricolage		1				1		2
Observatoire				1				1
Enclos pour animaux				4		3		7
Aquarium				1	2			3
Volière				1				1
Total	16,7%	12,8%	24%	21,4%	10,4%	24,1%	-	15,5%

DEVELOPPEMENT DU CORPS	1ère	2ème	3ème	4ème	Ste.Odile 5ème	St.Joseph 5ème	6ème	T
Salle de gymnastique	1	1		3	13	1	3	22
Salle de danse					1			1
Piscine		4	1	14	11	6	5	41
Equipements sportifs	1	1	1	16	31	16	9	75
Total	8,3%	15,4%	8%	29,5%	41,5%	42,6%	47,2%	32,7%

JEUX	1ère	2ème	3ème	4ème	Ste.Odile 5ème	St.Joseph 5ème	6ème	T
Cours de récréation	3	1	4	1	11	3	4	27
Balancoires	5	10	2	6	3	5	1	32
Carrousel					2	1		3
Toboggan	2	6	2		10	2	5	27
Plaine de jeux					1			1
Salle de jeux				1	1			2
Bac à sable		1						1
Luna-Park					1			1
Ascenseurs				6				6
Escaliers	6	1	2	7	1		3	20
Total	66,7%	48,7%	40%	18,8%	22,2%	20,4%	36,1%	28,2%

SOINS DU CORPS	1ère	2ème	3ème	4ème	Ste. Odile 5ème	St. Joseph 5ème	6ème	T
Toilettes - W.C.		1	2	6	9	1	4	23
Réfectoires		1		12	7			20
Cuisines				1	2			3
Stands de frian- dises				5		1		6
Douches-lavabos		1	1	1	4			7
Chambres à coucher			1					1
Total	-	7,7%	16%	22,3%	16,3%	3,7%	11,1%	14,1%

SERVICES	1ère	2ème	3ème	4ème	Ste. Odile 5ème	St. Joseph 5ème	6ème	T
Vestiaires	2	2		1	4			9
Parkings-garages		1			2	2	2	7
Préau		1	2		2			5
Caves		1	1	4				6
Garderie				1				1
Bureaux				3	1	3		7
Procure		1						1
Rangement					4			4
Total	8,3%	15,4%	12%	8%	9,6%	9,3%	5,6%	9,4%

KINESTHESIE	1ère	2ème	3ème	4ème	Ste. Odile 5ème	St. Joseph 5ème	6ème	T
Développement du corps et jeux	75%	64,7%	48%	48,3%	63,7%	63%	83,3%	69,9%

- . Viennent en tête, les équipements qui ont trait au développement du corps. Sur l'ensemble des équipements exprimés ils représentent 32,7%. Ces équipements se composent par ordre d'importance de croissance: terrains de sports, terrain de football, de basket, de volley, de la piscine, de la salle de gymnastique; un élève demande une salle de danse.
- . En seconde position, avec 28,2% sur l'ensemble des équipements exprimés on trouve les équipements de jeux, avec par ordre décroissant: les balançoires, les toboggans, la cours de récréation, les escaliers et ascenseurs, puis le carrousel, la salle de jeux, la plaine de jeux, le bac à sable et le luna-park. On peut se demander pourquoi les escaliers et les ascenseurs se trouvent dans la catégorie jeux? L'observation des dessins et des enfants montre que ces lieux sont des endroits de refuge, souvent à la taille des enfants, et des espaces où le corps tout entier est mis en mouvement comme sur le toboggan ou la balançoire. Or un aspect bien connu du jeu de l'enfant est celui où il livre son corps aux différentes dimensions de l'espace.
- . Avec 15,5% viennent en troisième position les équipements qui ont trait au développement de l'esprit:

Les classes ou salles de cours viennent largement en tête avec 66,7% de l'ensemble de ces équipements, en second lieu et avec 16,7% on trouve les enclos pour animaux, y compris aquarium et volière: les autres apparaissent avec une fréquence de 1, 2 ou 3, il s'agit de ceux-ci:

 - salle d'études, bibliothèque, musée, salle T.V., salle de bricolage, observatoire.
- . En quatrième position avec 14,1% soit un pourcentage

SOINS DU CORPS	1ère	2ème	3ème	4ème	Sta. Odile 5ème	St. Joseph 5ème	6ème	T
Toilettes - W.C.		1	2	6	9	1	4	23
Réfectoires		1		12	7			20
Cuisines				1	2			3
Stands de frian- dises				5		1		6
Douches-lavabos		1	1	1	4			7
Chambres à coucher			1					1
Total	-	7,7%	16%	22,3%	16,3%	3,7%	11,1%	14,1%

SERVICES	1ère	2ème	3ème	4ème	Sta Odile 5ème	St. Joseph 5ème	6ème	T
Vestiaires	2	2		1	4			9
Parkings-garages		1			2	2	2	7
Préau		1	2		2			5
Caves		1	1	4				6
Garderie				1				1
Bureaux				3	1	3		7
Procure		1						1
Rangement					4			4
Total	8,3%	15,4%	12%	8%	9,6%	9,3%	5,6%	9,4%

KINESTHESIE	1ère	2ème	3ème	4ème	Sta Odile 5ème	St. Joseph 5ème	6ème	T
Développement du corps et jeux	75%	84,4%	48%	48,3%	63,7%	63%	83,3%	69,9%

- . Viennent en tête, les équipements qui ont trait au développement du corps. Sur l'ensemble des équipements exprimés ils représentent 32,7%. Ces équipements se composent par ordre d'importance de croissance: terrains de sports, terrain de football, de basket, de volley, de la piscine, de la salle de gymnastique; un élève demande une salle de danse.
- . En seconde position, avec 28,2% sur l'ensemble des équipements exprimés on trouve les équipements de jeux, avec par ordre décroissant: les balançoires, les toboggans, la cours de récréation, les escaliers et ascenseurs, puis le carrousel, la salle de jeux, la plaine de jeux, le bac à sable et le luna-park. On peut se demander pourquoi les escaliers et les ascenseurs se trouvent dans la catégorie jeux? L'observation des dessins et des enfants montre que ces lieux sont des endroits de refuge, souvent à la taille des enfants, et des espaces où le corps tout entier est mis en mouvement comme sur le toboggan ou la balançoire. Or un aspect bien connu du jeu de l'enfant est celui où il livre son corps aux différentes dimensions de l'espace.
- . Avec 15,5% viennent en troisième position les équipements qui ont trait au développement de l'esprit:

Les classes ou salles de cours viennent largement en tête avec 66,7% de l'ensemble de ces équipements, en second lieu et avec 16,7% on trouve les enclos pour animaux, y compris aquarium et volière: les autres apparaissent avec une fréquence de 1, 2 ou 3, il s'agit de ceux-ci:

 - salle d'études, bibliothèque, musée, salle T.V., salle de bricolage, observatoire.
- . En quatrième position avec 14,1% soit un pourcentage

très proche du précédent se trouve les équipements qui concernent les soins du corps: viennent en tête les toilettes-W.C., puis les réfectoires, les stands de distribution de friandises, les douches et lavabos, la cuisine; un élève réclame une chambre à coucher.

- . En dernière catégorie nous avons rangé les services; il représentent 9,4% des équipements désirés par les enfants. Par ordre décroissant on trouve:

les vestiaires, les parkings-garages, les bureaux du directeur et professeurs, les caves, le préau, des espaces de rangements, une garderie.

Il paraît intéressant de donner un aperçu de ces résultats pour les différentes années.

- . Le pourcentage des équipements relatifs au développement du corps augmente régulièrement avec les années. Il est le plus faible en première année et le plus fort en cinquième année.
- . Le pourcentage des équipements de jeux diminuent jusqu'à la quatrième puis restent stables autour de 20%. Il était de 66,7% en première, 48,7% en deuxième; et 40% en troisième.
- . Le pourcentage des équipements relatifs au développement de l'esprit oscille entre 10 et 25% tout en alternant d'une année à l'autre. Pour les équipements relatifs aux soins du corps, ils ne sont pas présents dans les dessins de première année. Les pourcentages effectuent une montée jusqu'à la quatrième année, soit vers 9 ans et demi puis diminuent.
- . Les services enfin, ils oscillent entre 8 et 15% tout en alternant d'une année à l'autre. Comme pour les

équipements relatifs au développement de l'esprit, il ne semble pas y avoir influence de l'âge.

Il est difficile de résumer une matière aussi importante aussi doit-on se contenter de souligner ce qui paraît être l'essentiel.

Si l'on réunit dans une même catégorie les équipements ayant trait au développement du corps et ceux qui concernent les jeux, on crée une catégorie générale désignée du nom de KINESTHESIE, laquelle renferme près de 70% des équipements représentés par les dessins d'enfants.

De toute évidence, l'enfant demande à l'école "de ses rêves" ce que l'école réelle lui refuse, c'est-à-dire, le mouvement. On le sait le besoin de mouvement est un des besoins fondamentaux de l'enfant, que l'école ne satisfait guère, sauf pendant les périodes de récréation et comme "soupape" pour supporter l'immobilité qu'imposent les périodes d'enseignement. La catégorie développement de l'esprit doit retenir également notre attention parce que les enfants y indiquent, la façon dont ils désirent apprendre; par le livre, par les travaux manuels, par l'observation de la nature, par l'écoute du monde. Le maître d'école, l'instituteur, est le grand absent dans cette étude. Sa présence est évoquée dans 4 dessins seulement.

Rares sont aussi les expressions d'autorité ou de contraintes. Il y a bien quelques cloches, mais ne sonnent-elles pas surtout la fin des cours et les récréations? Il y a aussi dans l'un ou l'autre dessin l'évocation des rangs, de l'ordre et du silence qu'il faut garder pour entrer en classe, et enfin, l'évocation du directeur de l'école qui se rencontre dans 6 dessins.

IV. L'environnement de l'école.

La consigne invitait les enfants à déterminer l'environnement de l'école en attirant leur attention sur les "choses" qui pouvaient se rencontrer au-delà de l'école proprement dite. L'observation des dessins montre que la formulation graphique de l'environnement comprend des éléments de l'environnement urbain et des éléments de l'environnement naturel:

Quatre éléments renvoient à l'environnement urbain, ce sont: des bâtiments autres que scolaires, des routes, des engins à moteur, des parkings.

La formulation de l'environnement naturel est plus riche, elle comprend neuf éléments qui sont: le soleil, le ciel, les fleurs et parterres, des arbres, des pièces d'eau et cours d'eau, des espaces verts, des montagnes, des animaux et le feu.

Dans un premier comptage, nous avons réparti les dessins selon la manière dont l'environnement est traité. Il y a quatre catégories d'environnement: un environnement essentiellement naturel, un environnement essentiellement urbain, un environnement comportant des éléments appartenant aux deux milieux et l'absence de formalisation de l'environnement.

L'environnement essentiellement naturel vient en tête avec 53,3% suivi par l'absence d'expression de l'environnement chez 33,6% des enfants, puis environnement mixte dans 9,8% des dessins et enfin expression d'un environnement essentiellement urbain par 3,3% des enfants.

L'absence d'expression de l'environnement augmente avec

l'âge, de 0% en première année, il passe à près de 58% en 5ème et 6ème.

ENVIRONNEMENT	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème	T
Environnement naturel	100%	42,9%	76,5%	42,3%	35,9%	28,6%	53,3%
Environnement urbain	-	-	5,9%	7,7%	2,6%	-	3,3%
les deux environ.	-	35,7%	17,6%	7,7%	2,6%	14,3%	9,8%
pas d'environnement	-	21,4%	-	42,3%	58,9%	57,1%	33,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Avec l'âge, un nombre de plus en plus important d'enfants se concentre uniquement sur le projet scolaire. Pour ceux-ci l'environnement scolaire ne fait pas l'objet de désirs spécifiques, seuls sont exprimés les désirs relatifs au fonctionnement de l'école et à ses équipements.

L'expression de l'environnement naturel tend au contraire et corrélativement à diminuer en fonction de l'âge.

Si l'on considère par hypothèse que les éléments de l'environnement urbain sont des éléments d'une description plus réaliste de l'espace d'aujourd'hui, on se trouve en présence de deux catégories d'enfants équivalentes en nombre, mais différentes dans la manière d'extérioriser des désirs.

En effet, si comme nous le proposons, l'absence d'expression de l'environnement s'accompagne d'une

expression plus "technique" du fonctionnement de l'école, elle s'apparente à l'expression également plus réaliste ou technique du milieu urbain. En additionnant les pourcentages 3,3 + 9,8 + 33,6 on obtient 46,7 soit à peu près 50%.

Il semble bien que l'on retrouve les deux catégories d'enfants précédemment déterminées, d'une part celle des enfants pour lesquels l'école et son environnement sont surtout une "ambiance" décrite par un dessin symbolique et d'autre part celle des enfants pour laquelle l'école et son environnement son l'école "agie", décrite par un dessin technique".

Ce sentiment se renforce en constatant que l'environnement essentiellement naturel se rencontre de moins en moins à mesure que l'âge augmente. Cette hypothèse n'empêche toutefois pas de remarquer que les éléments naturels sont beaucoup plus cités que les éléments urbains.

L'ENVIRONNEMENT NATUREL DANS LE COMPLEXE SCOLAIRE ET A L'EXTERIEUR								
ENVIRONNEMENT	% d'élèves par classe ayant fait apparaître les divers éléments							sur l'en-semble des élèves
	1ère	2ème	3ème	4ème	Ste.Odile 5ème	St.Joseph 5ème	6ème	
UNITES: arbres-soleil, fleurs	13,6%	27,8%	31,6%	3,4%	-	5%	-	11,8%
SOLEIL	54,5%	55,6%	66,4%	20,7%	-	25%	28,6%	35,3%
CIEL	59,1%	50%	63,2%	20,7%	-	25%	14,3%	33,8%
FLEURS ET PARTERRES	27,3%	38,9%	42,1%	24,1%	-	20%	28,6%	25%
ARBRES	72,7%	66,7%	73,7%	24,1%	13,6%	40%	14,3%	44,8%
PIECE DU COURS D'EAU	-	33,3%	10,5%	10,3%	-	25%	-	11,8%
ESPACES VERTS	22,7%	27,8%	21,1%	27,6%	22,7%	70%	-	30,1%
MONTAGNES	-	-	5,3%	-	-	10%	-	2,2%
FEU	-	-	-	-	-	5%	-	0,7%
ANIMAUX	-	5,6%	15,8%	20,7%	9,1%	40%	-	14,7%
Nombre d'observations	52	50	57	43	10	52	6	270
Moyenne par élève	2,5	2,7	3	1,5	0,5	2,6	0,9	

L'ENVIRONNEMENT URBANISE								
ENVIRONNEMENT	1ère	2ème	3ème	4ème	Ste.Odile 5ème	St.Joseph 5ème	6ème	sur l'en-semble des élèves
	Bâtiment autre que scolaire	-	2	-	3	-	3	
Routes	-	5	4	5	-	4	2	14,5%
Engins à moteur	-	5	3	3	-	3	1	10,9%
Parkings	-	3	-	-	-	1	2	4,3%
Nombre d'observations	-	15	7	11	-	11	5	49
Moyenne par élève	-	0,8	0,4	0,4	-	0,6	0,7	

Dans 63% des dessins l'environnement naturel est présent contre 13,1% où l'environnement urbain est exprimé. On constate donc une forte tendance à situer l'école, ainsi qu'un enfant l'a écrit sur son dessin, "à la campagne". C'est dans ce milieu que les enfants souhaitent vivre, c'est lui qui se fait le plus accueillant, tant dans ses qualités objectives et intrinsèques relativement aux besoins de mouvements et de connaissances exprimés par les enfants, qu'au point de vue de ses qualités symboliques. Qu'est-ce qui dans l'esprit des enfants constitue ce milieu d'accueil? L'élément le plus fréquent est l'arbre puisqu'il apparaît dans 44,8% des dessins. Il est suivi par le soleil 35,3% tenu de près par le ciel 33,8% et les espaces de verdure, prés, prairies, pelouses, 30,1%. Les fleurs sont dessinées par 25% des élèves et l'eau est évoquée par 11,8%. Les animaux sont dessinés par 14,7% des enfants.

En considérant le tableau, on constate qu'il y a très peu d'autres constructions dans les environs de l'école, à peine dans 5,8% des dessins. Ce résultat nous fait penser que puisque la moitié des élèves de notre échantillon est capable, et ceci d'autant mieux que l'enfant grandit, de projeter une vision objective, fonctionnelle et technique de l'école, et des relations de l'école avec son environnement, cette projection est une sérieuse mise en cause de l'environnement scolaire d'aujourd'hui.

A propos de la formalisation de l'environnement il faut bien distinguer les deux expressions du désir enfantin d'école. D'une part un désir "régressif" dans un univers maternel nourricier et protecteur, d'autre part un désir d'affirmer la diversité de ses besoins et de ses exigences et de connaître les moyens de les satisfaire. Contrairement à ce qui se manifestait pour le complexe

scolaire, les moyens ne sont pas une surcharge en équipements sportifs, pédagogiques ou de jeux créés par les adultes, mais les moyens résident dans une purification du milieu, dans un nettoyage de la plupart des équipements urbains dont l'adulte a encombré le milieu de vie des enfants.

Dans cette étude, il apparaît que l'enfant qui est arrivé à un stade d'objectivation compose le complexe scolaire avec des moyens choisis parmi les choses offertes par les adultes, mais qu'il réinvente complètement l'environnement scolaires avec les choses offertes par la nature.

Il y a lieu toutefois d'être vigilant lorsqu'on énonce une telle hypothèse, en effet, l'enfant manque de "modèles" pour représenter l'univers urbain.

L'imagerie à laquelle il est habitué comporte surtout des évocations de lieux idylliques et campagnards et en outre il est plus facile de dessiner les éléments naturels dont la présence garantit souvent le caractère esthétique du dessin.

Cependant, on trouve ailleurs confirmation de cette hypothèse. Ainsi, Madame Montserrat Morales a montré, à propos de la représentation de la ville que la ville idéale, la bonne ville avait l'air d'un village, tandis que la mauvaise ville ressemblait effectivement à une ville réelle.

V. La présence humaine.

Les personnages sont rares dans les dessins. Il y a pourtant des enfants et des adultes représentés dans le complexe scolaire comme au dehors.

LA PRESENCE HUMAINE								
HUMAINS	% d'élèves par classe ayant fait apparaître les divers éléments							sur l'ensemble des élèves
	1ère	2ème	3ème	4ème	Ste.Odile 5ème	St.Joseph 5ème	6ème	
Enfants dans le complexe scolaire	47,6%	33,3%	10,5%	34,5%	-	25%	-	24,2%
Enf. hors du compl. scolaire	-	-	5,3%	6,9%	-	-	-	2,2%
Adultes dans le compl. scolaire	9,5%	-	5,3%	3,4%	4,5%	5%	-	4,4%
Adultes hors du compl. scolaire	-	-	-	3,4%	-	5%	-	1,5%
Enfants manif. en mouvement	5	5	1	9	-	4	-	17,6%
Enfants manif. immobiles	3	1	-	2	+	1	-	5,2%
Incertains	2	-	2	1	-	-	-	3,6%

On trouve des enfants dans le complexe scolaire dans 24,2% des dessins et dans 2,2% les enfants sont dessinés au dehors.

Il y a 4,4% de dessins représentant l'adulte dans le complexe scolaires et 1,5% en dehors.

Dans la grande majorité des cas, les enfants sont représentés en mouvement, bien que nous ayons une catégorie "incertains" pour les cas où il n'est pas évident que le personnage est en mouvement.

Ces observations confirment deux choses:

- . l'adulte pour ainsi dire non représenté ajoute foi à l'hypothèse que l'école désirée est un monde soumis aux lois de l'enfance. C'est un univers qui signifie l'enfance et ses aspirations à être vécue en elle-même, dans sa totale spécificité.
- . les enfants représentés en mouvements peuvent être vu comme un refus de l'immobilité du corps à laquelle contraint l'enseignement traditionnel mais également comme la définition de la vie selon l'enfant: vivre c'est vivre son corps.

VI. *Expression de la ségrégation des sexes.*

D'une manière générale, les sexes ne sont pas séparés dans l'école des enfants. Il y a pourtant quelques exceptions.

Dans la classe de 5ème de Ste. Odile il y a expression de la ségrégation des sexes dans 12 dessins sur 22. On y trouve même quelques aberrations. Par exemple, un terrain de football pour les filles et un pour les garçons: dans la piscine un côté filles, un côté garçons. Dans un dessin,

l'école est une école de filles exclusivement. Le reste est normal: douche, W.C., vestiaires...

QUAND L'ENFANT DESSINE L'ÉCOLE DE SES REVES

Conclusions - Résumé

Rappelons-le, cette étude est en quelque sorte une pré-enquête destinée à faire émerger des hypothèses et à nourrir la réflexion sur ce qui est acquis par ailleurs. Sur l'ensemble des données qu'elle permet d'obtenir, il se trouve quelques points forts qui méritent d'être soulignés.

- Il y a été constaté chez les enfants deux manières différentes d'exprimer leurs désirs. La première est une expression de désirs "profonds" existentiels. Expression d'un bonheur global qui se communique par l'intermédiaire de dessins symboliques. L'enfant cherche à décrire une "ambiance", un état d'âme de forme régressive et le manifeste par des symboles maternels stéréotypés. La seconde est une expression de besoins et d'exigences diverses qui s'accompagne d'une "objectivation" des moyens propres à les satisfaire. L'enfant manifeste ici des projets d'action, d'intervention en une description technique et fonctionnelle de l'école.
- En dessinant l'école de ses désirs, l'enfant exprime sa vision de la formation ou de l'apprentissage. L'apprentissage est un processus auquel il désire participer activement, c'est-à-dire en agissant sur les choses aussi bien qu'en les observant par des biais divers. L'apprentissage est un processus qui l'implique donc entièrement, corps et esprit, le corps servant à rendre utilisables ou opérationnelles les catégories de l'esprit.
- L'école dessinée est également un milieu de vie et à cet égard, l'enfant nous dit comment il conçoit sa vie. La vie de l'enfant c'est essentiellement la vie de son corps; c'est le point de vue essentiel qu'il a sur son existence. Vivre son corps c'est pour un enfant bouger, se mouvoir et être mu, expérimenter les différentes directions de l'espace et

éprouver les diverses potentialités cinétiques et dynamiques de son corps.

Contrairement à l'affectivité que l'enfant ne contrôle pas, le mouvement est pour une large part sous sa stricte dépendance. Dans cet aspect de son existence, l'enfant est un agent, il se prend en charge, il se fait être.

- L'environnement scolaire apparaît essentiellement comme une négation, une contestation de l'environnement réel. L'enfant rejette les éléments du milieu qui renvoient à la civilisation urbaine et crée un environnement nouveau avec les éléments que lui donne la nature.
- Enfin, l'école du désir est l'école inaccessible. Pourtant l'enfant a fait entendre sa voix et beaucoup de ses "revendications" paraissent raisonnables. Celles-ci sont acceptables dans le cadre d'un projet d'architecture scolaire car elles sont les exigences des utilisateurs les plus concernés. Mais l'architecte qui écoute le client sait qu'il devra lui faire subir à plusieurs reprises l'épreuve de la réalité, épreuve à laquelle le client, enfant ou adulte devra bien se soumettre.
- L'essentiel dans cet effort de collaboration entre architectes et psychologues est que ces derniers révèlent aux premiers les aspects "utilisables" des désirs des clients. Que les psychologues parviennent à faire comprendre aux architectes le langage du client et le rôle de la psychologie dans l'élaboration du bâti sera déjà largement prouvé. La méthode du dessin me paraît être une voie intéressante pour justement permettre au psychologue d'accéder aux désirs et de les exprimer en des termes que l'architecte peut comprendre. Mais il reste que malgré cette volonté de collaboration, le psychologue n'est à son affaire que dans l'étude du sujet humain en tant qu'être. Voilà qui pose déjà une limite à la rencontre entre deux disciplines à finalités différentes.

CUANDO EL NIÑO DIBUJA LA ESCUELA DE SUS SUEÑOS

Resumen

Este estudio es en cierta medida una preencuesta destinada a hacer emerger hipótesis y a nutrir la reflexión sobre lo que ya es conocido. En el conjunto de datos que ella permite obtener, se encuentran algunos puntos fuertes que merecen ser subrayados.

Está constatado que hay en los niños dos maneras diferentes de experimentar sus deseos. La primera es una expresión de los deseos "profundos" existenciales. Expresión de un bienestar global que se comunica con la intermediación de dibujos simbólicos. El niño intenta describir un "ambiente", un estado de ánimo de forma regresiva y lo manifiesta con los símbolos maternales estereotipados. La segunda es una expresión de necesidades y exigencias diversas, que se acompaña de una "objetivación" de los medios idóneos para satisfacerlas. El niño manifiesta aquí los proyectos de acción, de intervención en una descripción técnica y funcional de la escuela.

En el dibujo de la escuela de sus deseos, el niño expresa su visión de la formación o del aprendizaje. El aprendizaje es un proceso en el cual él desea participar activamente, es decir, accionando sobre las cosas y observándolas, desde diversos lados. El aprendizaje es un proceso que implica enteramente, cuerpo y alma, el cuerpo sirve para volver utilizables u operacionales las categorías del espíritu.

La escuela dibujada es igualmente un medio de vida y a su manera de ver, el niño nos dice como él conoce su vida. La vida del niño es esencialmente la vida de su cuerpo; es este el punto de vista esencial que él tiene sobre su existencia. Vivir su cuerpo es para un niño moverse, es manejarse y sobre todo, experimentar las distintas direcciones del espacio y poner a prueba las diversas potencialidades cinéticas y dinámicas de su cuerpo.

Contrariamente a la afectividad que el niño no controla aún, el movimiento está durante una larga temporada bajo su estricta dependencia. En este aspecto de su existencia, el niño es un ser activo, él se toma en cuenta, se hace sentir.

El entorno escolar aparece esencialmente como una negación, una constatación del entorno real. El niño rechaza los elementos del medio que le remiten a la civilización urbana y crea un entorno nuevo con elementos que le da la naturaleza.

Finalmente, la escuela del deseo es la escuela inaccesible, por lo tanto, el niño ha hecho oír su voz y muchas de sus "reivindicaciones" parecen razonables. Estas son aceptables en el cuadro de un proyecto escolar pues ellas son las exigencias de los más afectados los destinatarios. Pero la arquitectura que escucha al cliente sabe que ella debe mostrar a intervalos la prueba de la realidad, prueba en la cual el cliente, niño o adulto debe someterse.

Lo esencial en este esfuerzo de colaboración entre arquitectos y psicólogos es que estos últimos enseñen a los primeros los aspectos "utilizables" de los deseos de los clientes. Que los psicólogos lleguen a hacer comprender a los arquitectos el lenguaje del cliente y el rol de la psicología en la elaboración del proyecto quedará ampliamente demostrado. El método del dibujo me parece ser una vía interesante para, justamente, permitir al psicólogo acceder a los deseos y reducirlos en los términos que el arquitecto pueda comprender. Pero a pesar de esta voluntad de colaboración, el trabajo del psicólogo está centrado en el estudio del sujeto humano en tanto individuo. He aquí tal vez un límite al encuentro entre dos disciplinas con finalidades distintas.

Abstract

To a certain extent this paper is a pre-opinion poll intending to emphasize the hypothesis as well as to begin the discussion of the experience. There are several points which deserve being pointed out from the data given by the poll.

It has been verified that children have two different ways of experiencing their desires. The first one appears to be the expression of the "deep", "existential" desires. That is the expression of a global well-being which they communicate by means of symbolic drawings. The child tries to describe an "atmosphere", a state of mind, regressively. He shows it by means of the stereotyped, maternal symbols. The second one is the expression of diverse needs and demands, together with the "actualization" of the means which shall implement his satisfactions. Thus the child shows his intention to be active, to participate in a functional and technical description of the school.

On drawing the school he longs for, the child is stating his views on training and learning. Learning is a process in which he wishes to take part actively, that is interacting with objects, the same as with observation from different sides. Learning is a process which entirely involves body and soul. The body is to turn the categories of the spirit into something workable or operational.

The school he draws is also a living environment and from his standpoint the child is telling us how he is aware of his own life. The child's life is essentially the life of his body; this is the essential point of view that he has over his own being. To live his own body means for a child to move about, to be able to manage and, above all, to sense the different directions in the space at the same time than to test the diverse kinetic, dynamic potentialities of his body.

Contrariwise to what happens to the child's emotional life which he does not yet control, movements are still under his strict dependence for a long period of time. In what concerns this aspect of his life, the child is an active being who is aware of himself and asserts himself.

The school environment appears to be essentially a denial, a proof of the real environment. The child rejects the elements of the environment which link him to urban civilization hence he builds up a new environment with the elements Nature gives him.

Finally, the school he longs for is the unattainable one, therefore the child has to make his own voice be heard and many of his "vindications" seem quite reasonable. They are acceptable within the scope of a school project, since they are the requirements of the most concerned, the addressee. But the architecture which listens to its customer is aware that it must also be the very proof of reality, to which the customer, the child or adult has to yield.

What is essential in this effort of architects and psychologists to collaborate is that the latter show the former those aspects of the customer's desires which can be "usable". If the psychologists succeed in making the architects understand the customer's language, the role of psychology in the building of the shell will finally be widely supported. The drawing method seems to me to be an interesting procedure for precisely enabling the psychologist to approach the desires and bring them to such terms that the architect will be able to understand. Although in spite of their eagerness to collaborate with each other, the psychologist's task focuses on the human being as an individual. Here is maybe the limitation to such encounter between two disciplines holding different objectives.

1.2.- L'ESCOLA EN LA IMATGE QUE EL NEN TÉ DE LA CIUTAT.

Josep Muntañola, Montserrat Morales i Enric Pol

I - Descripció de l'experiència.

L'experiència d'anàlisi de la imatge que els infants i els adolescents tenen del que és una ciutat va fer-se al Saló de la Infància i de la Joventut de Barcelona, el Nadal dels anys 1978-79, amb l'ajut del Col·legi d'Arquitectes de Catalunya. D'aquesta experiència tenim avui un parell de videos com a testimoni de l'ambient del Saló, amb més d'un miler d'infants i adolescents visitant l'stand per any, i donant com a resultat milers de dibuixos i de maquetes de ciutats.

En el diagrama I pot comprobar-se la distribució per edats dels participants l'any 1979. Estem en ple procés de mecanització de dades per a ésser capaços d'interpretar l'experiència i de comparar-la amb d'altres experiències estrangeres amb característiques similars.

L'any 1978 vam demanar als infants la comprovació d'uns monuments arquitectònics importants de Barcelona-ciutat (Gaudí va ésser el més conegut, de llarg) per a passar immediatament a dibuixar una ciutat i tot seguit a

Josep Muntañola, arquitecte, és director de l'E.T.S. d'Arquitectura de Barcelona.

Montserrat Morales, Psicòleg i educadora, és col.laboradora de l'I.C.E. en l'àrea d'investigació.

Enric Pol, Psicòleg. És professor a la Secció de Psicologia de la Universitat de Barcelona, i Cap de la Divisió d'informació i documentació de l'I.C.E.

construir-ne una altra amb un joc de peces de fusta d'escala 1:100, que permet fer models de ciutat d'un tamany aproximat de 3 x 2 m.

L'any 1979 els dibuixos van ser dos, un d'una ciutat "bona" i un altre d'una ciutat "dolenta", en dues cares del mateix paper, per passar immediatament a construir una maqueta de ciutat amb el mateix material que l'any 1978. Aquest segon any vam fer un fitxa individual, nen per nen, amb les dades d'adreça, professió dels pares, etc. així com la descripció dels elements actius i passius del model de ciutat construït.

A partir de l'any 1979 s'estant fent experiències semblants a Nova York, Brusel.les etc., amb els canvis que pressuposa una adaptació a les característiques de cada lloc concret. Esperem anar comparant de mica en mica aquestes experiències per poder deduir analogies i diferències culturals, i també analogies i diferències degudes al desenvolupament mental dels infants i dels adolescents. Cal doncs situar els comentaris que segueixen dins d'aquesta perspectiva d'una banda provisional, i d'altra banda molt ambiciosa, però en conjunt creiem molt prometedora.

II - La imatge de la ciutat tal com l'analitzem

En la proposta que fan Harrisson i Sarre (1975) en el seu intent de reelaborar el treball iniciat per Lynch, defineixen la imatge de la ciutat com una representació mental de parts del món exterior conegudes a través de qualsevol experiència directa o indirecta. Es possible, com també senyalen i nosaltres constatem més endavant en analitzar les diferències en l'experiència escolar entre nens de Barcelona i Nova York, que existeixi una imatge d'una part de la realitat de la qual l'observador no té una experiència vivenciada, únicament un coneixement indirecte, intel.lectualitzat com es veu en el cas dels planells

notablement ben dibuixats pels preadolescents de Nova York. (Muntañola-Hart 1980).

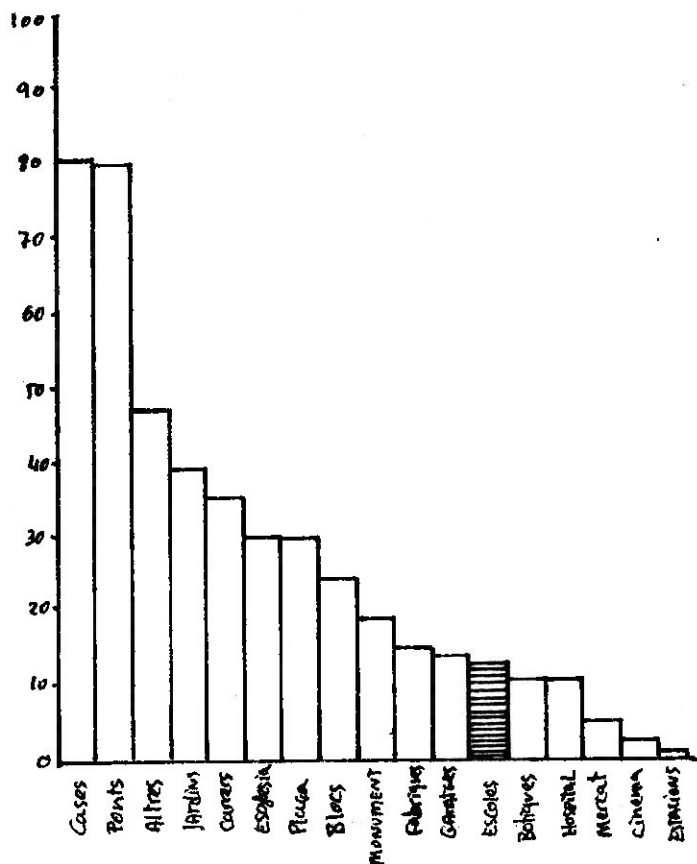
En el nostre propòsit d'anàlisi de la imatge de la ciutat en els nens, hem subdividit en unitats diferenciades els tipus d'elements que apareixen en les realitzacions dels infants. Alhora hem registrat l'estructura amb la qual organitzen aquests elements, i finalment en un tercer nivell de registre a partir de la verbalització hem complimentat un apartat sobre la dinàmica que s'estableix en aquesta construcció registrant els moviments, personatges, símbols de vida i rites. Un element complementari ha estat la observació del procés de construcció que per dificultats de procediment no fou possible de seguir suficientment.

edat	nº	%	edat	nº	%
2	5	1	9	36	7'5
3	17	3'5	10	52	12'9
4	26	5'4	11	32	6'7
5	33	6'9	12	40	10
6	31	5'5	13	33	6'9
7	69	14'4	14	25	5'2
8	40	8'3	15	13	2'7
TOTAL 480					

I.- Distribució per edats.

Diagrama II.

L'escala en el Conjunt d'Elements que configuren la ciutat.
(Elaboració sobre les dades de l'experiència feta al Saló de la Infància l'any 1979).



A la gràfica podem veure quins són els elements que apareixen amb una freqüència més elevada i per tant que són més representatius de la ciutat per als nens de Barcelona. Cal, però, fer alguns matisos.

Primerament cal establir una diferenciació entre casa i bloc. Hem entès com a "casa" les construccions que, guardant l'escala, vénen a ser edificis baixos tant de cos com aïllats. Per "blocs" hem entès els edificis en alçada i sovint constituint zones residencials de "blocs" aïllats.

Un altres matís el volem fer amb referència a l'alta aparició de "ponts". En part pot haver-hi una inclinació causada per una de les peces del joc de construcció. Ara bé, creiem que això serà únicament d'una manera parcial donat que l'element pont està estretament relligat a l'experiència que tenen els nens de la ciutat, totalment relacionada amb el cotxe (constant en totes les maquetes) i en considerar l'alt índex d'aparició de garatges.

Els jardins i les places són llocs comuns de relació amb una forma semblant però amb un mobiliari urbà diferenciat. El jardí té més arbres i elements de jocs per a infants que no pas la plaça.

Finalment no considerem que apareguin carrers trets dels cassos que els nens ho explicitaven. El fet que pugui haver una certa disposició de cases o blocs no implica la consciència que estiguin organitzades en la xarxa relacional que són els carrers. De fet hem constatat l'existència d'aquesta xarxa únicament en els 28% del casos. La baixa incidència de l'escola com a element de la ciutat l'analitzem en el proper apartat.

III - *Imatge de la ciutat.*

Sobre aquestes dades concretes de l'experiència i fent l'anàlisi del paper de l'escola dins del context de la ciutat, veiem de forma general la poca incidència que té la imatge de l'escola en el món del nen. L'escola no és un element prou singularitzat ni pel que fa a l'edifici ni pel que fa a la seva ubicació. No constitueix un punt clar de referència a partir del qual el nen pugui construir els seus esquemes d'orientació espacials, o bé organitzar les seves experiències socioespacials.

Si el nen va a l'escola del barri, és a dir, a prop del seu lloc habitual de residència, a nivell descriptiu l'escola és un edifici més dels que configuren el barri o la zona. No hi ha diferenciació ni en la forma, ni en la posició espacial. Només varia quant a la seva funció.

En els casos en què el nen es trasllada del seu lloc habitual de residència per anar a l'escola no es produeix, en la majoria de les vegades, la necessària integració del recorregut, ni de les característiques que diferencien l'emplaçament de l'escola.

El fet que aquesta integració no es produeixi pot ser causa de diversos factors.

En primer lloc cal tenir en compte com es realitza l'experiència de recorregut. En ambdues situacions hi ha una baixa experiència relacional, no hi ha una incidència educativa ni afectiva que faci conèixer els elements o llocs per on es passa. Com a conseqüència l'escola esdevé un "lloc" aïllat de la resta de la ciutat.

En el cas en què el nen s'ha de traslladar, els recorreguts acostumen a ser d'una durada excessiva, produint-se el consegüent cansament i desinterès per part del nen de tot allò que l'envolta. Està també influenciat per la mala ubicació dels edificis escolars, essent molt difícil en aquests casos que es doni la relació escola-ciutat i que es doni la necessària interacció de l'escola i les activitats escolars amb el seu entorn immediat.

A nivell familiar no s'estableix un diàleg prou clar quan al lloc on es desenvolupen les activitats escolars, produint-se novament un aïllament de l'edifici com a imatge significada i amb unes característiques pròpies.

Per últim, si comparem l'element escola amb la resta d'elements apareguts i la seva freqüència, veiem que l'escola no és representativa ni per motius monumentals-simbòlics de l'estructura de la ciutat ni per estar inclosa dins d'una experiència de la ciutat amb valor socio-familiar que l'ajudi a la seva identificació.

Per exemple, l'alta incidència dels elements "garatge", "cotxe", "ponts" (més en relació a l'autopista que al riu) reflexa la repetida experiència que els nens tenen d'aquest fet: quan surten de la ciutat, quan van de compres, quan es busca aparcament, etc.

Per altra banda, la vivència de la manca d'espais verds és també una de les experiències repetidament debatudes en el seu medi familiar, la qual cosa justifica també l'alta incidència de representació d'aquest element.

Es difícil, en l'estat actual de la recerca sobre les dades obtingudes, treure'n conclusions una mica consistents del que és una imatge de la ciutat pels

nostres infants i adolescents. Ens serà útil, però, la comparació amb una recerca paral·lela feta entre Nova York i Barcelona sobre el mateix tema. Destacaríem d'aquesta comparació els següents aspectes molt breument exposats:

- a) De l'experiència conjunta Barcelona-N.Y. es va deduir clarament que la imatge de la ciutat depèn molt directament del tipus d'ensenyament que les escoles donen en relació a la ciutat. Per exemple, l'escola de Barcelona (l'Escola del Mar) ensenya l'estructura de la ciutat mitjançant visites col·lectives al Tibidabo, al port, etc., i els dibuixos dels infants de 5-6 ho reflecteixen moltíssim. Són dibuixos complexos i representen l'estructura mar-muntanya de Barcelona. Els dibuixos de Nova York, al contrari, no representen en absolut l'estructura de la ciutat, i arriben a ignorar que l'aigua i el port estan situats a pocs metres de l'escola. Aquesta ignorància respon a una manca d'ensenyament i simultàniament a una manca d'experiència de la ciutat per part dels nens.

Aquesta relació afavorint a Barcelona, s'inverteix, però, als 9 anys com a resultat del bon ensenyament de les tècniques de representació a N.Y. en relació a la pobresa de Barcelona. Al 13 anys són els adolescents de N.Y. els que representen amb més claredat i amb més il·lusió l'estructura de la seva ciutat.

- b) Una tesi complementària de l'experiència N.Y.-Barna és la referent al tipus de mitjà que s'utilitza en el procés de representació: dibuix, maquetes, cartes, etc. En cada cultura cada mitjà té unes connotacions pròpies i a més els mitjans es compensen entre ells:

el que s'expressa en un mitjà potser no s'expressa mai en l'altre. Es un tema que es mereix més atenció en el futur.

Conclusions

L'escola en no tenir uns elements descriptius formals, una posició en l'espai i el temps específicament diferenciada, fa que no sigui un element relacional clau en els esquemes orientatius de l'entorn del nen jugant un paper molt dèbil en el món afectiu del nen.

Ara bé, si a nivell de contingut d'ensenyament l'escola desenvolupa uns instruments didàctics de sensibilització respecte l'entorn ajudant a experimentar físicament i social l'espai proper i l'espai llunyà, malgrat aquesta manca d'elements descriptius formals, les escoles poden participar positivament en l'adquisició de la imatge de la ciutat, tal com es pot deduir de l'experiència feta a Nova York i Barcelona.

Per tant, el que qualifica en darrer terme la imatge de la ciutat per part dels infants és el creuament entre les característiques arquitectòniques del lloc on viuen i l'estructuració i valoració de les seves relacions socials, mitjançant la família, l'escola, i els medis de comunicació.

L'ESCOLA EN LA IMATGE QUE EL NEN TÉ DE LA CIUTAT

Resum

La imatge que el nen té de la ciutat expressa la seva valoració del fet urbà i és resultat o síntesi de tots els condicionaments externs i interns a que està sotmès.

Aquest article parteix de les dades obtingudes en els treballs en que fins avui, l'equip signant ha participat, i que es relacionen seguidamente:

- a) Dos anys (1978-79) d'experiències en el Saló de la Infància i de la Joventut de Barcelona, amb més de 700 infants participants, des dels dos anys fins als setze, i amb més de 2.000 dibuixos i maquetes de ciutats.*
- b) Experiència d'intercanvi entre nens de l'Escola del Mar de Barcelona i una escola estatal de la ciutat de Nova York, amb dibuixos i cartes sobre el que per a ells és la ciutat on viuen.*
- c) Contactes amb investigadors d'altres països en especial de Bèlgica, Canadà, Estats Units i Anglaterra.*

Actualment és en marxa un estudi mecanitzat de les dades i un treball monogràfic sobre el nen i la ciutat. La nostra aportació a les jornades serà sobre una avaluació d'aquestes dades i on hom pot veure que l'infant a partir dels dos anys no viu només l'entorn físic i social immediat sinó també el llunyà d'una forma progressiva.

Sobre les dades concretes de la recerca analitzen el paper de l'escola en el context de la ciutat. Es revisa quins són els elements fonamentals que simbolitzen la ciutat

per als infants a les diferents edats. Hom veu com "la casa" és l'element comú més freqüent amb una notable diferència, pel que fa a l'incidència, respecte als que el segueixen (garatges, ponts, església, blocs, fabriques, etc.). S'estudia si en la baixa freqüència comparativa de l'escola hi influeix la seva ubicació, tant en quan quedi integrada en l'entorn afectiu de l'infant; la singularitat del mateix edifici, tant en quan pugui arribar a constituir una referència en els seus esquemes d'orientació; i el tipus d'escolaritat tant en quan potencien un arrelament al seu medi en un procés actiu de desenvolupament cognoscitiu.

LA ESCUELA EN LA IMAGEN QUE EL NIÑO TIENE DE LA CIUDAD.

Resumen

La imagen que el niño tiene de la ciudad expresa su valoración del hecho urbano y es resultado o síntesis de todos los condicionamientos externos o internos a que está sometido.

Este artículo está elaborado con los datos obtenidos en los trabajos en los que el equipo firmante ha participado y que se relacionan a continuación:

- a) Dos años (1978-79) en el "Salón de la Infancia y de la Juventud" de Barcelona, con más de 700 niños participantes, desde los dos años hasta los dieciseis, y con más de 2.000 dibujos y maquetas de ciudades.*
- b) Experiencia de intercambio entre niños de "L'Escola del Mar" de Barcelona y una escuela estatal de la ciudad de*

Nueva York, con dibujos y cartas sobre lo que para ellos es la ciudad donde viven.

- c) Contacto con investigadores de otros países especialmente de Bélgica, Canadá, Estados Unidos de América e Inglaterra.*

En la actualidad está en marcha un estudio mecanizado de las informaciones y un trabajo monográfico sobre el niño y la ciudad. Nuestra aportación a las jornadas es un avance de todo este material en el cual se podrá ver como el niño desde los dos años no vive tan solo el entorno físico y social inmediato sino que también el lejano de una forma progresiva.

Sobre los datos concretos de nuestra investigación se analiza el papel de la escuela en el contexto de la ciudad. Se revisan cuales son los elementos fundamentales que simbolizan la ciudad para los niños en las distintas edades. Se constata como "la casa" es el elemento común más frecuente con una notable diferencia, por lo que hace a la incidencia, respecto a los que siguen (garages, puentes, iglesias, bloques, fábricas, etc.). Se estudia si en la baja frecuencia comparativa de la escuela influye su ubicación, en cuanto se halle integrada en el entorno afectivo del niño; la singularidad propia del edificio, en cuanto pueda llegar a constituir una referencia en sus esquemas de orientación; y el tipo de escolaridad en cuanto potencie un arraigo a su medio, en un proceso activo de desarrollo cognoscitivo.

THE SCHOOL AND THE IMAGE THAT THE CHILD HAS OF THE TOWN

Abstract

The image that the child has of the town expresses his valuation of the urban factor and is a result or synthesis of all the extern and intern conditions at which he is subjected.

This report is elaborated from the facts obtained from the works in which the above signed team has participated and which are exposed as follows:

- a) Two years (1978-79) in the "Children and youth Salon" in Barcelona with a participation of more than 700 children from two to sixteen years and with more of 2.000 drawings and maquettes of towns.*
- b) Exchange experience between children from "L'Escola del Mar" in Barcelona and a public school of New York with drawings and letters expressing what is the town for the children.*
- c) Collaboration with researchers of other countries specially from Belgique, Canada, United States of America and England.*

At the moment, we are elaborating a mechanized study of the informations and a monographic work about the child and his town. Our contribution to this Symposium is an exposition of all this material in which we can observe that the child from the age of two does not only live his phisical and social immediate world but the distant as well in a progresive way.

From the concrete facts of our research the school role in the town context is analysed. We revise which are the fundamental elements that represent the town for the children in different ages. One see, that "home" is the most frequent common element with a notably difference, in what reffers to the incidence, respect to the following elements (garages, bridges, churches, buildings, factories, etc.). We study if in the low comparative frequence of the school has influence its location, since it is integrated in the affective world of the child; the characteristic singularity of the building since it can constitute a reference in his esquemes of orientation, and the type of schooling since it develops a rooting to his environment, in an active process of cognoscitive development.

1.3. LA IMATGE DE L'ESCOLA COM A ELEMENT SIGNIFICAT EN UN BARRI DEFICITARI.

Montserrat Pelegrí

M'agradaria poder dir que la imatge de l'escola és un element significat dins el paisatge d'un barri deficitari, i significat com una cosa especial, important tant pels petits com pels grans, però penso que, en la realitat, és poc més o menys com la imatge de la farmàcia o del bar.

En un barri perifèric l'escola més que un edifici singular -ara comença a haver-hi algunes escoles estatals que es signifiquen arquitectònicament-, és una institució amb significacions diverses pels veïns; és un conjunt de formes de fer i d'estructures que garanteixen unes relacions, l'objectiu fonamental de les quals és l'educació.

Aquest objectiu -l'educació- és el que fa que l'escola sigui una institució doblement necessària perquè:

- a) És obligatòria fins als 14 anys, l'estat ho mana així i es demanen responsabilitats, més o menys seriosament, als pares que eludeixen aquesta obligació.
- b) Hom té necessitat d'aprendre perquè la formació cultural "obre portes", facilita trobar llocs de treball, una persona és més considerada si té cultura. Com més baix és el nivell cultural de la família més gran és l'esperança posada en l'escola com a mitjà de superació, en el fons de "desclassament".

Montserrat Pelegrí és Psicòleg i educadora a l'Escola Gregal.

Aquestes consideracions generals esmentades fins ací, en un barri deficitari es veuen molt augmentades per les condicions de pobresa generals; quan dic pobresa no em refereixo al sentit econòmic del terme, ans a la manca de recursos: biblioteques, esplais, llars de jubilats, parcs, jardins, cinemes, etc. també manquen serveis d'higiene i salut, guarderies, etc. Estem parlant del barri del Besòs. Aleshores, amb aquest panorama deficitari es demana que l'escola supleixi els dèficits culturals i a nivell de temps lliure.

En aquests barris coexisteixen fàcilment dos tipus d'escola: l'escola estatal i l'escola privada.

L'escola estatal sol donar resposta exclusivament a la demanda acadèmica -l'E.G.B.-, això no vol dir que en algun cas faci alguna cosa més i posi al servei del barri les seves instal·lacions -pati, espai esportiu, etc.- ocupant una part del temps lliure del nen, sobretot en allò que fa referència a l'esport.

L'escola privada en els barris perifèrics es redueix a la típica acadèmia, on s'hi imparteix un ensenyament dedicat només a l'emmagatzemament de coneixements, no acostumen a fer esport ni cap altra activitat per manca d'espai.

Hi ha un tercer tipus d'escola que és poc freqüent en un barri d'aquest tipus que és l'escola privada amb estructura d'escola popular.

Aquesta escola d'estructura popular gestionada per pares, alumnes i mestres, subvencionada per l'estat -ara per la Generalitat- constitueix una mena d'institució que per la seva forma organitzativa, pels seus criteris d'aprenentatge/ensenyament i sobre tot per la seva estructura de gestió, garanteix unes relacions interpersonals que van més enllà de

la finalitat d'adquirir coneixements, proposa fer persones -no només els alumnes, ans també els pares i els mestres- amb autonomia personal, capacitat d'organització, decisió i regulació de la mateixa institució, és a dir: proposa col·lectivitzar el poder que tota institució té. Aquesta socialització del poder implica necessàriament la participació real i directa dels tres grups de persones.

Al mateix temps aquesta institució ha d'estar articulada amb el barri, no pot ser una illa només per a uns pocs i té com a objectiu últim que l'aprenentatge i la culturalització serveixin per a la transformació de l'entorn social, que actualment és prou deficient.

Imatge d'aquests tres tipus d'escola

L'escola estatal.- La seva estructura més aviat tancada dona seguretat als veïns: "allí sí que hay disciplina, allí sí que aprietan." Però el mateix temps crea una relació de distància que la fa inexpugnable, allunyada de la realitat i per tant com un quist dins del barri. L'autoritat del director -fins i tot quan és una persona amable i oberta- fa pensar, pel seu càrrec, que ells mai arribaran a poder dialogar amb ell perquè té més cultura, perquè té un títol, perquè..., i el director i/o el mestre, en canvi, poden opinar sobre la família amb total llibertat sense possibilitat de discutir res.

Els alumnes veuen l'escola com un pas indiscutible en la seva vida i segons el mestre que els toca hi van més o menys a gust. Esperen arribar a 8è. per quedar alliberats de l'obligació d'anar a escola i en força casos aquest alliberament se'l prenen pel seu compte quan la "colla" del carrer els ensenya coses més útils i divertides que l'escola. L'absentisme escolar augmenta entre els nen de 2a. etapa d'E.G.B.

L'escola privada - acadèmia.- A causa que les tarifes mensuals solen ser elevades pel pressupost familiar, aquest tipus d'escola és significada com un negoci, és a dir el pare hi porta el fill perquè l'eduquin, paga i aquí s'ha acabat la relació.

Si com a alguna cosa és significada és com a luxe, hi van els fills d'aquells que creuen fonamentalment que "qui paga, mana", i que l'escola com més cara és, més garantitza una bona educació. També, cal dir-ho, hi van aquells que no han trobat plaça a l'escola estatal en alguns casos.

L'escola popular gestionada col.lectivament.- Es viscuda com a una institució "moderna", progressista, la gent se sent a gust anant a una assemblea i dient allò que pensa i allò que el preocupa, a vegades és justament queixar-se de tal mestre que és massa lliberal i exigeix poc, a vegades és fent propostes d'un millor funcionament en general, d'un millor aprofitament de l'espai, etc.

Però també crea l'angoixa de la corresponsabilitat. En un moment donat és dur per tothom fer front a una situació conflictiva, els pares demanen que els mestres "que en saben més" treguin la carta màgica i resolguin la situació; els mestres d'altra banda a cops van massa de pressa i tallen o limiten possibilitats de gestió col.lectiva.

L'escola físicament també és oberta, és a dir el pati on juguen o fan activitats escolars, els nens, és un pati interblocs, aleshores els veïns a vegades participen de les activitats dels nens, a vegades les rebutgen i consideren que això no és llibertat sinó llibertinatge. Aleshores es produeix una mena d'enfrontament soterrat entre escola i veïns, cadascú reivindicant la seva part de territori i sovint els adults-veïns fent ús del seu poder-força de persones grans.

Situacions similars es donen amb les trepes de nois d'altres escoles que en lloc d'anar a la seva escola -si la tenen- van a provar fortuna a l'escola oberta, i aquest provar fortuna amb la situació actual dels barris perifèrics que passen un fort xarampió de violència, no sempre és constructiu.

Crea, en resum, la situació d'haver d'esbrinar i decidir si per fer persones autònomes i capaces de donar resposta a la societat actual, es pot prescindir de posar en primer lloc allò que fins ara hi ha posat l'escola: els coneixements abstractes, desvinculats de la realitat, i per tant si es pot arribar a la cultura oficial a través de la cultura popular.

Això vol dir que l'escola popular autogestionada ha d'estar en contínua dialèctica amb ella mateixa i amb el barri on està ubicada. Si en algun moment es talla aquesta dialèctica es trenca el procés d'articulació social que creiem indispensable per a l'escola.

I pensem que si la nostra escola fos tancada per una tanca com d'altres escoles, aquesta tanca seria física però la dinàmica d'obertura al barri hauria de continuar. En el nostre cas pensem que la imatge que té el barri de l'escola es deu més al funcionament que a la configuració física.

Però també cal dir que si el nen, el veí, té una imatge significant de l'escola és perquè l'escola ha significat el barri, l'entorn.

Amb això vull dir que la dialèctica de la qual parlava més amunt, s'ha iniciat a l'escola que ha pres com a primer element de treball l'entorn físic. Començant pels més petits un dels primers treballs escolars que fan és construir el camí de casa a l'escola. Aquesta representació, i per tant imatge mental, del primer itinerari serveix:

- a) Per vincular escola i família com a dos llocs propis per al nen i relacionats per un "fil" -el carrer-, a nivell de representació-dibuix, però que ha de ser també a nivell personal de relació, i que pretenem que sigui, en definitiva, de treball conjunt, de responsabilització conjunta en l'educació del nen.
- b) Es, així mateix, el nucli per a començar a investigar el barri, el carrer, les botigues, etc., més endavant seran les institucions, els serveis i tot el conjunt físic i organitzatiu del barri, doncs que a mesura que el nen creix augmenta la seva capacitat d'anàlisi i d'investigació, i passa de les qüestions concretes a les qüestions més abstractes, i s'interessa pels aspectes socials, econòmics, etc. I més endavant serà la situació del propi barri dins del context de la ciutat, i també la significació d'aquesta situació.

El sistema de treball de la nostra escola és partir d'allò més pròxim per arribar als coneixements abstractes, i per tant a nivell d'espai partint de l'escola, del carrer ... hem treballat tant els aspectes de coneixement social com la representació d'aquests espais mitjançant plànols -representació en dues dimensions- i maquetes -estudi del volum- amb totes les operacions lògiques que això implica.

I aquest treball d'investigació sobre l'espai comporta per ell mateix, una participació de tothom en la gestió de l'espai, aspecte que és fonamental perquè l'edifici escolar sigui viscut com a cosa pròpia, per tant element a fer servir, i a mantenir en condicions bones de funcionament, -s'eviten força destruccions (trencar vidres, portes, etc.) quan la responsabilitat de l'edifici és compartida-, i sobre tot a millorar, dins dels límits econòmics reals, les condicions de confort i d'estètica de l'espai escolar.

LA IMATGE DE L'ESCOLA COM A ELEMENT SIGNIFICAT EN UN BARRI DEFICITARI.

Resum

L'escola és una institució que, per la seva presència física i cultural, té implícitament una sèrie de significacions pels veïns.

L'escola és, a més d'un edifici singular moltes vegades, sempre un conjunt de formes de fer i d'estructures que garanteixen unes relacions.

També és una institució doblement necessària perquè, d'una banda anar a l'escola és obligatori, l'estat ho mana, i d'altra banda hom té necessitat de cultura com una forma de mantenir-se o ascendir en l'escala social. Com més baix és el nivell cultural i econòmic més gran és l'esperança posada en l'escola com a mitjà de superació, de "desclassement".

Aquestes consideracions generals les fem pensant sobre tot en un barri perifèric, el Sud-Oest del Besòs, i l'anàlisi que proposem és pensant en aquesta realitat social deficitària en gairebé tots els sentits.

En aquesta zona coexisteixen tres tipus d'escola:

- L'escola estatal, institució generalment organitzada de forma tradicional i que assegura la plaça escolar a baix preu, complint amb l'objectiu general de difondre els coneixements acadèmics reglamentats per la llei.*
- L'escola privada, que en aquests barris perifèrics es redueix normalment a l'acadèmia on s'imparteix un tipus d'ensenyament fonamentat en l'emmagatzament de coneixements,*

i que sol ser més cara que l'escola nacional, amb el qual hom pot pensar que si paga més aprèn més.

Aquests dos tipus d'escola acostumen a ser institucions tancades al barri, és a dir que l'única relació dels veïns amb la institució és portar-hi els fills perquè els hi eduquin i escoltar, si arriba l'ocasió, l'opinió dels mestres.

Un tercer tipus d'escola poc freqüent encara en els barris deficitaris és l'escola popular gestionada col·lectivament, subvencionada per l'estat -o per la Generalitat-.

Aquest tercer model d'escola és una institució oberta al barri; els pares i els veïns la viuen com a "progressista", poden dir el que pensen, controlar què es fa a les classes, plantejar problemes que van més enllà de les qüestions acadèmiques; però planteja el mateix temps la contradicció que suposa ser corresponsables-mestres i pares- de l'educació, la por a fer ús de la llibertat contraposada al rebuig de l'autoritarisme.

Crea la situació d'haver d'esbrinar i decidir si per complir amb l'objectiu de l'escola de fer persones autònomes, coherents amb la seva realitat, capaces de donar resposta i transformar l'entorn, es pot prescindir de posar en primer terme allò que fins ara l'escola hi ha posat: els coneixements acadèmics, abstractes i de vegades desvinculats de la realitat immediata; en resum si es pot arribar a la cultura "oficial" a través de la cultura popular i per tant si es manté constantment una dialèctica escola-barri.

LA IMAGEN DE LA ESCUELA COMO ELEMENTO SIGNIFICATIVO EN UN BARRIO DEFICITARIO.

Resumen

La escuela es una institución que por su presencia física y cultural, tiene implícitamente una serie de significaciones para los vecinos.

La escuela es, además de un edificio singular la mayoría de veces, siempre un conjunto de maneras de actuar y de estructuras que garanticen unas relaciones.

También es una institución doblemente necesaria porque, por un lado ir a la escuela es obligatorio, el Estado lo manda, y por otro lado uno tiene la necesidad cultural como forma de mantenerse o ascender en la escala social. Cuanto más bajo es el nivel cultural y económico, mayor es la esperanza depositada en la escuela como medio de superación, de "desclasamiento".

Estas consideraciones generales las realizamos pensando sobre todo en un barrio periférico, el "Besós", y el análisis que proponemos está pensado en esta realidad social deficitaria en casi todos los sentidos.

En esta zona coexisten tres tipos de escuela:

- La escuela estatal, institución generalmente organizada de forma tradicional y que asegura la plaza escolar a bajo precio, cumpliendo con el objetivo general de difundir los conocimientos académicos reglamentados por la ley.*
- La escuela privada, que en estos barrios periféricos se reduce normalmente a la academia donde se imparte un tipo de*

enseñanza basado en el almacenamiento de conocimientos, y que suele ser más cara que la escuela nacional, con lo cual uno puede pensar que si paga más aprende más.

Estos dos tipos (modelo) de escuela acostumbran a ser instituciones cerradas al barrio, es decir que la única relación de los vecinos con la institución es llevar a los hijos para que los eduquen y escuchar, si llega la ocasión, la opinión de los maestros.

- Un tercer tipo de escuela poco frecuente en los barrios deficitarios es la escuela gestionada colectivamente, subvencionada por el Estado o por la Generalidad.

Este tercer modelo de escuela es una institución abierta al barrio, los padres, los vecinos la viven como "progresista" pueden decir lo que piensan, controlar lo que se realiza en las clases, plantear problemas que van más allá de las cuestiones académicas, pero plantea al mismo tiempo la contradicción que implica ser corresponsables -maestros y padres- de la educación, el miedo al uso de la libertad contrapuesto al rechazo del autoritarismo.

Crea la situación de tener que descubrir y decidir si para cumplir con el objetivo de la escuela de realizar personas autónomas, coherentes con su realidad, capaces de dar respuesta y transformar su entorno, es posible prescindir de colocar en primer término aquello que hasta ahora la escuela ha puesto: los conocimientos académicos, abstractos y a veces desvinculados de la realidad inmediata, en resumen si es posible alcanzar a la cultura "oficial" a través de la cultura popular y por lo tanto si se mantiene constantemente una didáctica escuela-barrio.

THE SIGNIFICANCE OF THE SCHOOL IN AN UNDERPRIVILEGED NEIGHBOURHOOD.

Abstract

The School is an institution that because of its physical presence and its cultural role, has a series of implicit significations for the neighbours.

The school, besides being most of the times a singular building, is always an ensemble of behaviours and structures that guarantee certain relations.

In addition it is a necessary institution for two reasons: on the one hand going to school is compulsory -it is required by the Government-, and on the other hand in order to maintain a certain position or to go up the social scale, one needs culture. The lower is the cultural and economic level, the higher is the hope pinned on the school as a means of improvement, of losing the class consciousness.

We are offering theses considerations above all with regard to a peripheral neighbourhood, the South West of the river Besós, and the analysis we propose is born in that social reality which is deficient in almost all respects.

In that area there coexist three types of schools:

- *The state school, institution generally organized in a traditional way, and that guarantees a place in the school at a reduced rate, fulfilling the general aim of disseminating the academic knowledge established by law.*
 - *The private school, that in these peripheral neighbourhoods is usually reduced to the "academia" (1) where the teaching*
- (1) non religious school, generally of low quality.

method is based on the storage of knowledge, and which normally is more expensive than the state school, so that one is led to believe that the more one pays the more one learns.

These two types of schools usually are institutions that are closed to the neighbourhood, that is to say that the only relation of the neighbours with the institution is the fact of taking the children there to be educated, and to listen, when given the chance, the teachers' opinions.

- A third type of school, uncommon in the underprivileged neighbourhoods is the collectively managed school, subsidized by the central government or by the Generalitat (2).

This third type of school is an institution that is open to the neighbourhood; parents and neighbours experience it as "progressive", they can say what they think, then can control what is done in the classrooms, they can raise questions which go beyond academic matters; but at the same time it poses the contradiction that derives from the fact that teachers and parents share the responsibility of the education, the fear of freedom, as opposed to the rejection of the authoritarianism.

It creates the situation in which they have to discover and decide whether -in order to fulfil the school's aim of making autonomous persons, coherent with their reality, able to give appropriate answers, and to transform their environment- it is possible to do without giving priority to what until now has been given top priority by the school: academic knowledge, abstract and sometimes detached from their immediate reality: summarizing, whether it is possible to arrive at the "official" culture through the people's culture, and therefore whether a school-neighbourhood pedagogy can be constantly maintained.

(2) Autonomous Catalan Government.

1.4. VARIACIÓ DE LA IMATGE DE L'ESCOLA A TRAVÉS DELS
CANVIS D'UBIQUACIÓ D'UNA MATEIXA INSTITUCIÓ.
MATERIALS DE TREBALL I INTENT D'APROXIMACIÓ AL TEMA.

Pere Darder, Ramón Canals, Salvador Rosell

La nostra intenció és aportar elements de reflexió al tema de les repercussions dels canvis d'ubiquació sobre la imatge d'una institució educativa.

Diverses raons no ens permeten, de moment, d'anar més enllà:

- . Inexistència de documentació sobre les situacions punt de partida en cada canvi d'ubiquació.
- . Poca perspectiva temporal per valorar la significació del darrer canvi. Tot just fa un any que l'escola està en el nou edifici.
- . Caràcter restringit de la mostra escollida. La mostra, suficient per una primera aproximació, pot ser ampliada, especialment pel que fa a pares i a professors un cop el procés d'adaptació al nou edifici estigui més evolucionat.

Els resultats obtinguts i el plantejament de cara a continuar la reflexió sobre el tema han estat ben acollits per un bon sector dels implicats que han tingut informació i coneixement del treball.

1. *L'escola objecte d'estudi.*

Es tracta d'una escola privada de Barcelona, propietat d'un grup de professors, constituïts en Societat

Limitada, sense afany de lucre, que concebeixen l'educació com un servei públic. Actualment està localitzada a la part alta de la ciutat, barri de Sarrià.

Es una escola activa, de tipus participatiu, de les que han impulsat la renovació pedagògica a Catalunya durant el franquisme. Participà en la fundació de Rosa Sensat, i Coordinació Escolar, i actualment forma part del col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana.

La població de què es nodreix l'escola es pot qualificar de burgesia mitjana, mitjana-alta, amb una certa concurrència de classes de nivell més baix, que hi té accés tan per l'orientació de l'escola com pel sistema de quota indicativa (1). L'escola té uns 750 alumnes, distribuïts en els nivells de Parvulari, EGB i BUP. La mitjana d'alumnes per aula oscil·la al voltant dels 30. Té servei de mitja pensió; el transport escolar col·lectiu, de tipus minoritari, és gestionat pels pares. Des de fa molts anys té un servei psico-socio-pedagògic.

-
- (1) El sistema consisteix a indicar a les famílies la quota-preu de cost, per tal que elles es fixin la quota d'acord amb les seves possibilitats. (Vegeu. "En torno a una experiencia de financiación escolar".- Darder, Bas, Codina.- Ed. Nova Terra 1968. Barcelona.).

El sistema el van implantar bastantes escoles. En aquest moment la majoria l'han abandonat. En aquesta escola s'està procedint a una revisió que pot desembocar en una modificació o en un canvi de sistema.

1.1.- Petita història del canvis de local.

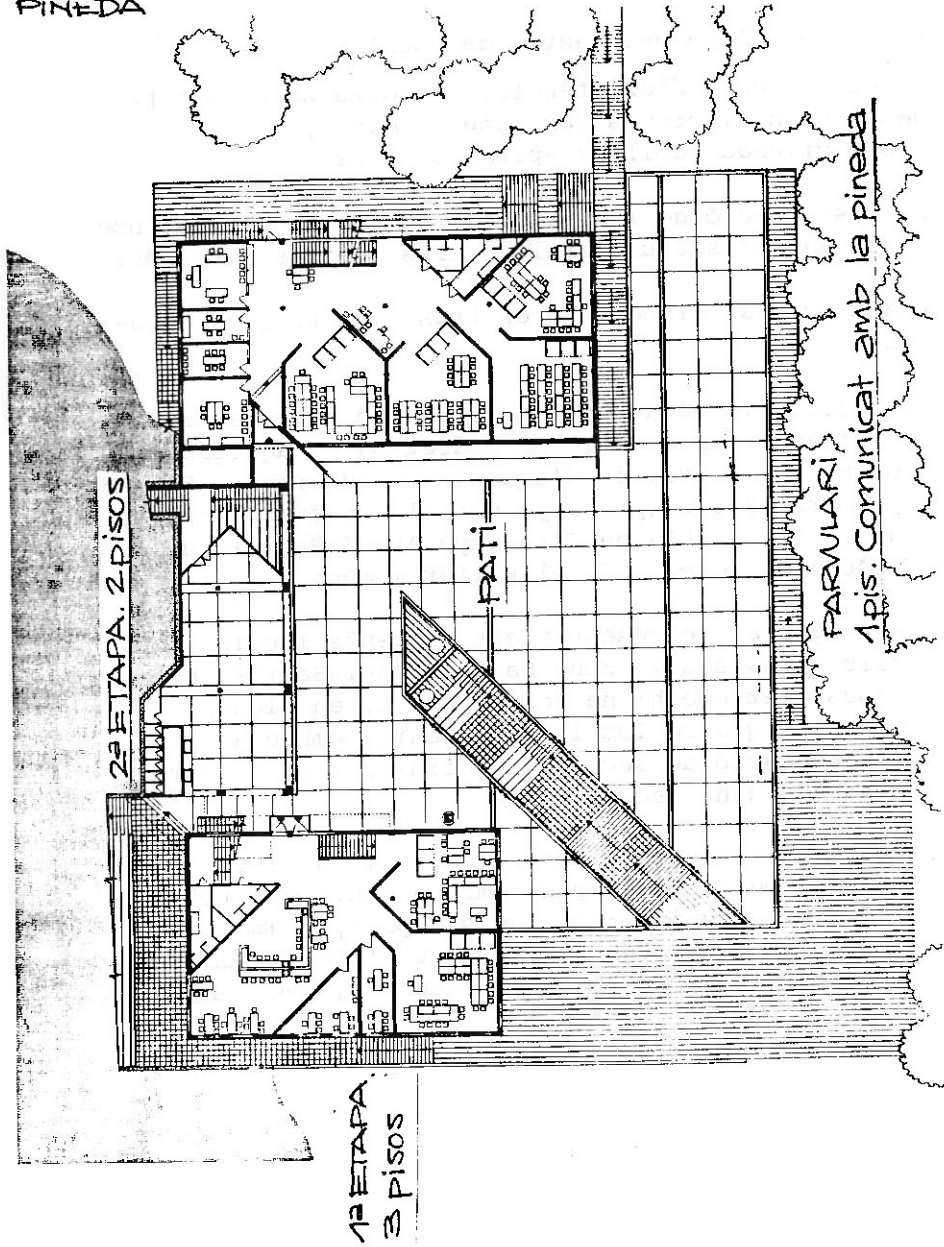
En els 22 anys d'existència, l'escola ha passat per deu locals diferents (Excepte l'actual, tots del tipus vivenda familiar -pisos o torres-).

La distribució de les seccions amb motiu de cada nou local ha suposat un parell o tres de trasllats més.

Podem agrupar els canvis en tres moments significatius.

- . L'escola va néixer amb la intenció de romandre a l'Eixample de Barcelona, indret on en aquell moment no hi havia escoles d'aquelles condicions. Els dos primers locals (pisos principal i tercer) estaven al sector Rambla de Catalunya-Aragó-Passeig de Gràcia-Mallorca. Es el primer moment.
- . El segon el representen els següents locals, tots ells situats a la zona Sant Gervasi-Sarrià. En aquest període hi ha dos, tres, i, en alguns moments, quatre locals simultanis, amb una forta fragmentació de seccions, i fins i tot, de cursos dins d'alguna secció.
- . El tercer moment el marca l'actual edifici. Fet especialment per escola, amb un canvi qualificatiu i quantitatiu important dels espais, i amb la reunió de totes les seccions de l'escola, esdevé el marc del futur de la institució (Vegeu Gràfic).

BUP
3 PISOS
PINEDA



1.2.- Algunes connotacions dels canvis.

El pas del primer al segon moment va ser realitzat a partir d'una munió de consideracions:

- . Canvi d'ubiquació per no trobar en el mateix indret locals espaiosos i més en consonància amb el desig d'una escola més a l'aire lliure, més en contacte amb la natura.
- . Canvi per possibilitar una ampliació que no obligués a tenir massa locals.
- . Canvi tenint en compte la població escolar d'aquell moment, situada al voltant del trajecte del Tren de Sarrià.

Aquest pas del primer al segon moment -que anomenarem Canvi A- ja va representar, sens dubte, una certa opció quant a la població de què es nodriria a l'escola. Probablement el pas de l'Eixample (primer moment) als barris de Sant Gervasi-Sarrià (segon moment) va tenir molta importància. Considerem que la situació externa, social, no contribuïa a donar-li tanta significació com el produït en el tercer moment. Sens dubte, també, el pas del temps ha contribuït a relativitzar-lo. En aquella època, però, va suposar situar-se en paral·lel amb les escoles actives ja més consolidades. La qual cosa suposava alhora una certa clarificació de la imatge de l'escola, per comparació amb les existents. (Vegeu l'Anex).

El segon moment (ubiquació barris de Sant Gervasi-Sarrià) està marcat per l'esforç d'atendre el creixement de la institució amb la recerca de torres pròpies a la primera i de bones condicions econòmiques.

En un local només s'hi va estar un any (C. Canàries), en dos més de quinze (C. Anglè i C. Iradier). En aquest període s'inicien les converses per, a un nou edifici. Procedeixen dels pares, amb una certa resistència per part de l'escola. Un primer intent no reeix, l'escola considera que pot seguir tal com està. El segon intent per part dels pares, acceptat per l'escola i que mena a l'actual edifici de Can Carallèu, comença ara fa deu anys i acabà l'any passat.

El pas del segon al tercer moment -que anomenarem Canvi B i que serà l'objecte preferent de les nostres reflexions- es produeixen en el marc d'un conjunt de dimensions contradictòries:

- . Desig d'una millora qualitativa-consciència d'un cost social previsible.
- . Nova imatge de l'escola de cara a les famílies (quantitat d'entrada, increment de costos) - pas que permet encarrilar l'estabilitat i l'economia de la institució.
- . Edifici que tota escola hauria de tenir - edifici que només tenen algunes escoles i per tant, algunes famílies.
- . Incidència positiva-negativa de cara a l'ensenyament, per un costat les instal·lacions representaven un condicionament negatiu important, per l'altre, l'esforç econòmic, l'increment de l'elitisme).

El tercer moment ha suposat els canvis qualitatius esmentats, la reunió de totes les seccions -acostumades a la independència que dona la ubicació

en un edifici separat de les altres seccions- la repercussió econòmica a tota l'escola, i l'haver de fer front a una situació de crisi social que afecta a l'escola i a les famílies.

2. *Procediment utilitzat*

Ja hem explicat que la nostra intenció, per diverses raons, no ultrapassava el marc de ser un inici de reflexió, un punt de partida per a una consideració més àmplia que impliqués tots els pares i professors de l'escola. La mostra escollida per aquest primer intent es distribueix de la següent forma:

2.1.- Alumnes.

Com a exercici de redacció a l'àrea de llenguatge s'ha demanat a un curs de 5è. d'E.G.B. (25 alumnes), i a dos cursos de 8è. d'E.G.B. (52 alumnes) que expliquessin les seves impressions sobre el nou local a partir de l'experiència viscuda en aquest i en els anteriors.

Es va demanar als professors respectius que suggerissin aspectes a comentar, esforçant-se en mantenir la major neutralitat possible. En tot cas es deixa veure la repercussió del fet d'haver fet suggeriments temàtics, com a màxim. Pel que fa als alumnes de BUP, se'n van escollir tres de cada classe (hi ha dues classes per nivell) d'entre els qui havien estat a més locals de l'escola.

Se'ls va passar un qüestionari obert, amb la intenció que fessin, sobretot, apreciacions de tipus qualitatiu, de forma semblant al que es va demanar a pares i professors (els qüestionaris d'uns i altres eren pràcticament els mateixos) Cada alumne el va contestar individualment i a la casa seva.

2.2.- Pares i Professors.

Pel que fa als pares se'n va escollir deu atenent a un doble criteri:

- . Participació en tasques de gestió (Junta d'Associació de Pares, Consell d'Escola, Junta Econòmica), suposant que aquesta activitat implicava una visió de conjunt de la institució i de les repercussions dels canvis.
- . Estada dels seus fills en dos locals com a mínim.

Quant als professors es cercà els qui portaven més temps a l'escola. Aproximadament el trenta per cent dels preguntats han viscut el noranta per cent de l'experiència.

Es va demanar l'opinió a deu pares i a deu professors, insistint en que facilitessin informació de tipus qualitatiu.

2.3.- També és va recórrer als ex-alumnes, aquells que d'alguna forma coneixien, a part de locals anteriors, l'actual edifici de l'escola.

No se'n va fer una mostra controlada, sinó que es facilità el qüestionari a mitja dotzena dels que darrerament havien tingut contacte amb l'escola i havien fet referències al tema objecte del treball.

De cara a un treball posterior, d'aprofundiment, considerem que els apartats 2.2. i 2.3. poden aportar nous matisos al conjunt de dades recollides. D'una manera especial considerem que una reflexió o debat conjunt pot contribuir a clarificar la línia a seguir per assumir adequadament les variacions que venen pel darrer canvi de local.

A l'Anex donem la quantificació d'alguns aspectes de les respostes dels alumnes. El tipus de demanda que es va fer a pares i professors és més difícil de quantificar, si bé és molt rica en valoracions que hem incorporat a les nostres consideracions.

Tot i tenir presents els resultats quantitativs i la distinció entre opinions d'alumnes, pares, mestres i ex-alumnes, per la reflexió que segueix farem unes consideracions de conjunt a tenor dels indicadors que es presenten com significatius, sigui per la claredat de les valoracions, sigui pel seu pes en la valoració global.

3. *Dimensions considerades significatives de cara a la configuració de la imatge de l'escola. (Referides al Canvi B.).*

Les dimensions considerades són les següents:

- . Localització. Aventatges i inconvenients del desplaçament de l'escola, allunyament, comunicacions, canvi d'ambient...
- . Espai. Consideracions sobre els canvis que han sofert els espais.
- . Conjunt de l'edifici. Repercussions que té el fet de tenir un edifici on hi ha tota l'escola, organització del conjunt d'activitats...
- . Imatge externa i dimensió econòmica. La qualitat de l'edificació i les modificacions econòmiques que implica la construcció d'un local pensat per escola té una influència sobre la imatge.

3.1.- Localització.

L'escola s'ha apropat més cap el peu de la muntanya, en un indret que el separa dels barris més propers i on les comunicacions no són pas massa adients. El desplaçament ha ubicat l'escola en un barri petit, format per immigrants castellano-parlants en la seva major part. Es tracta d'un barri aïllat i tranquil al qual l'establiment de l'escola ha suposat un moviment impensat fins aleshores.

- . La valoració de la distància no és negativa; ho és, en tot cas, el problema de les comunicacions. Es considera que l'escola ha guanyat en condicions ecològiques, de paisatge (arbres propers, vista de Barcelona) i d'un cert ambient favorable a la descoberta (proximitat del Parc del Castell de l'Oreneta).

La qüestió de les comunicacions rep un tractament ambigu: els alumnes de BUP subratlleu els problemes de transport, i consideren que han sortit beneficiats, ja que els pares els acompanyen en haver d'acompanyar als germans petits; d'altres parlen de cansament per anar a peu; d'altres -els qui viuen més a prop- que les diferències són mínimes.

El fet d'estar més lluny també té una doble vessant: per un costat s'està més a prop de les instal·lacions esportives municipals, on es fa l'esport -l'escola no ha tingut, ni té, instal·lacions pròpies- i per l'altre s'està més lluny de la ciutat, la qual cosa pot complicar les sortides per a visitar institucions ciutadanes.

- . Quant al canvi de barri es constata que abans es tenien veïns (els qui no tornaven la pilota...), però que ara

s'està en un barri diferent socio-culturalment (els nois de BUP parlen d'una major dificultat de comprensió). Es parla també del problema d'integració dels nois del barri a l'escola, pels mateixos motius.

- . L'allunyament i la dificultat d'accés també es veu que repercuteix en els intercanvis que hi havia entre pares i mestres amb motiu de la recollida dels nens a la sortida. De fet els pares han d'esperar als seus fills a molta distància del lloc on els deixen els mestres en acabar-se la jornada escolar.

3.2.- Consideracions sobre l'espai.

Una frase d'un alumne de 5è d'E.G.B. podria expressar gràficament la valoració global de l'apartat: "Aquesta escola està més ben pensada, perquè no ens hi donem cops".

- . La valoració específica és positiva pel que fa als espais-aula i als de funció definida i internament organitzats (biblioteca, laboratoris, menjador). Es parla de disminució d'agressivitat per part dels nois, d'ambient de treball més relaxat, de menys problemes de disciplina, fins i tot d'una major acceptació de la normativa per part dels nois.
- . La valoració no és del mateix signe pel que fa als espais de funció definida, però no internament estructurats (espais extra: aula, pati, pineda). Ací s'acusa un component de desorientació, de manca de punts de referència. La qüestió està relacionada, sens subte, pel que fa al pati i a la pineda, amb el fet de trobar-se juntes totes les seccions i amb el record que conserven els nois dels llocs de què disposaven abans.

- . Apareixen consideracions relatives a una certa fredor de l'edifici, a un cert allunyament personal. Tenint en compte la inexistència d'espais comuns en els locals anteriors, i el pas d'aules de 25 m² a les actuals de 56 m², pensem que la qüestió té a veure amb les afirmacions sobre la distància en la relació humana en la línia de HALL.

Els nous comportaments que demana un nou espai -que d'alguna forma entren en conflicte amb hàbits adquirits en els locals vells-, juntament amb la ja esmentada coexistència d'individus que abans estaven en locals diferents, exigeix una nova organització de l'espai i una habituació diferent. Això ho constaten els diferents estaments que han contribuït a la mostra.

- . Consignem a continuació referències a alguns espais concrets:

- . Aules: Pràcticament un cent per cent parla de les aules espaioses, ben il·luminades, amb pissarres grosses ("on s'hi pot escriure") (Un noi de BUP diu "abans teníem aules-autobus, ara aules-metro de Moscú).

- . Obertura de les aules (aules sense portes) i soroll.

La qüestió es planteja com a important (alumnes de BUP, i alguns dels grans d'EGB) o com a constatació (la resta). Sembla que es tracta més de soroll que d'una necessitat de delimitació del territori, si bé cal tenir en compte que a la majoria dels locals anteriors hi havia aules separades només per una paret de fusta.

(La solució a aquest problema s'està estudiant conjuntament amb els arquitectes).

- . Pati: Fonamentalment es parla de la concurrència de molts alumnes alhora. També de la indeterminació quant a jocs que s'hi poden fer. Pel que fa a la pineda la valoració té els dos signes. De fet els nois hi han anat poc encara. (A nivell de claustrès s'està treballant en la delimitació de l'espai pati, com a font de motivació pels nois).
- . Menjador: Per part dels alumnes d'EGB (els de BUP no hi van, de moment) mereix una valoració positiva; no han de fer cua per dinar. Malgrat això hi ha qui diu que hi ha molts cursos al mateix temps, que el menjar és més bo perquè està calent o que és més dolent perquè es fa per més persones.(!)
- . Lavabos: Els alumnes d'EGB especialment, constaten que n'hi ha més i que estan nets ("no fan pudor", diuen).
- . Altres espais (vestidors, sala-polivalent-gimnàs, escales...) apareixen menys vegades, però amb una valoració positiva.

3.3.- Consideracions sobre el conjunt de l'edifici:

- . Un aspecte apareix com fortament significatiu: totes les seccions estan en un mateix edifici. Es valora positivament, de forma unànime, la distribució arquitectònica que permet el manteniment de la unitat-secció, i possibilita el trobar-se totes aquestes seccions, quan es vol.

En aquest sentit es subratlla molt i positivament l'oportunitat de les festes que apleguen tota l'escola

(la de l'arbre, el Carnestoltes, la de Nadal...)
Malgrat tot, en relació a l'estar tots junts es donen de forma dispersa valoracions positives i negatives: son massa gent -tenim més possibilitat de comunicar-nos amb totes les persones de l'escola, sensació de més control i ordre-sensació de més desordre i menys control (excepte en el cas dels alumnes de BUP, comentat a l'Anex 3).

- . S'acusa una certa pèrdua de familiaritat i de proximitat contínua. Recordem que abans cada secció estava en un edifici i tenia una àmplia llibertat de moviments.

Aquest fet es detecta preferentment en tres dimensions.

- . Bastants nois parlen d'increment de la normativa als llocs comuns del que totes les seccions estan juntes.
- . La reorganització de conjunt dels serveis col·lectius (menjador, mestressa de casa, secretaria general, gestió) ha complicat les tasques d'informació, els passos a fer i la regulació. Es pot dir que abans hi havia servei a domicili, mentre que ara hi ha un únic nucli per a tothom.
- . La localització de l'edifici, i dels espais destinats a les entrevistes, distància físicament els pares. Realment abans, als altres locals, les entrevistes es feien en llocs molts pròxim a les aules, hi havia un contacte més immediat amb les secretàries de secció, i amb els mestres a la sortida...)

Altres aspectes de conjunt mereixen especial atenció:

- . Un respecte modèlic per a l'edifici, instal·lacions,

plantes interiors i de jardí (lògicament amb excepcions).

Una noia de vuitè es pregunta què passarà quan l'edifici deixi de ser "l'escola nova". Els nois de BUP diuen que això està bé, però que potser se'n fa un gra massa.

- . Canvi d'estètica. S'ha passat a una concepció arquitectònica d'una major simplicitat i a l'obra vista. S'han incrementat d'altra banda les proporcions. Abans un mural omplia una paret; ara una paret es pot menjar un mural.

Un noi diu que a ell li agradava més el modernisme (es refereix a l'edifici d'Iradier).

- . Consciència de que no s'han trobat encara totes les possibilitats dels nous espais; especialment dels llocs col·lectius. Es parla d'una certa manca d'imaginació, i també que els altres locals demanaven una imaginació diferent.
- . Millora substancial de les condicions de treball, encara que no es veu una repercussió clara en el rendiment dels nois. Es treballa força com abans -es parla d'un cert increment del treball en grup- però en condicions adequades, havent de superar menys dificultats (el soroll és pràcticament l'única que apareix).

Globalment es parla d'hàbits adquirits durant anys (recordem la hipòtesi bàsica que ens parla d'actuació constant en un espai determinat) que s'han de readaptar.

Això comporta una certa ambivalència de sentiments, que podem copsar a través d'algunes frases:

- . "M'agrada més l'escola nova, però, ens ho passavem tan bé a la vella!" (Alumne d'EGB).
- . "Allà, al pati, tenies els teus racons". (Alumne d'EGB).
- . "Sabies més què es podia fer a l'escola vella". (Alumne de BUP)
- . Existeix el perill que pensem que l'ambient ja està creat. (Professor).
- . "Es pot arribar a una situació en la qual en lloc d'anar a apagar el foc -com als pobles-, hom se'n desenten perquè considera que hi ha d'haver un bon servei de bombers". (Professor).

3.4.- Imatge externa que dóna l'edifici i situació econòmica.

Dos aspectes han estat subratllats.

- . La imatge de l'edifici comporta unes resonàncies socio-econòmiques, en ell mateix (volum, qualitat...) i per comparació al nivell mitjà habitual dels edificis escolars del país.
- . Les càrregues econòmiques han sofert un increment considerable que s'expressa en l'aportació inicial i en l'augment de les quotes (a causa de les instal·lacions, ja que el capítol personal, per acord de claustre, s'ha orientat al decreixement aprofitant els canvis que es van produint i moderant els increments salarials).

Una consideració de conjunt de l'apartat, que ja s'apunta, relaciona aquests elements amb la situació de

crisi econòmica que passa el país, i la repercussió sobre l'estabilitat laboral i l'escassetat de llocs de treball. Darrerament s'ha subratllat la incidència de l'atur sobre la pedagogia (increment de la selectivitat, orientació de signe autoritari, conformista, que elimina la rebel·lió, amb un cert caràcter individualista).

Davant d'aquesta situació, i anticipant esdeveniments -encara que no del tot- sembla clara la tendència a rentabilitzar la inversió en els fills, -lògica quan no passa per sobre de tot, inclou el fill-, demanant un servei més enllà del que és possible, ja que inclou lèxic acadèmic per a tots els alumnes.

No cal dir que en aquesta situació hi té la seva bona dosi d'influència el que ha estat subratllat dins d'aquest apartat. Ultra el que això port representat de cara a la nova pedagogia, sens dubte incideix en les relacions pares-professors i, de retop, en les de aquests amb els nois. Són molts els que parlen de l'esforç econòmic, i alguns fins i tot ho esmenten quan se'ls demana que col·laborin al manteniment de l'edifici.

4.- Cap al futur.

Voldriem acabar fent una prospectiva d'urgència de cara a la institució. Assenyalaríem quatre eixos:

- 4.1. Acoblament de la convivència i estructuració de la feina de secció.
- 4.2. Personalització-grupalitat i delimitació dels espais. Redescoberta de les noves dimensions i familiarització amb l'entorn intern. Prendre com a punt de partida l'individu que volem que afavoreixi.

- 4.3. Regularització econòmica. Anàlisi sota l'òptica de la seva incidència en les línies de força de la institució i de la dialèctica del moment.
- 4.4. Projectió i utilització del local a nivell de Districte. Rendabilització social i econòmica de les instal·lacions.

Un debat, ampli i en profunditat permetria l'elaboració d'un disseny d'acció que conjuntés els esforços per orientar la situació.

ANEX

CANVI A.

Pas del primer moment al segon.

- Localització.
- Pas de zona de pisos a zona de torres.
 - Increment de distància entre el domicili dels alumnes i l'escola.
 - Certa comoditat d'accés per medi del tren de Sarrià.
 - Pas a escola d'àmbit més ampli, ciutadà, i allunyament de l'opció escola del barri. (Inici de la mitja pensió).

- Espai.
- Aules més espaioses i ventilades.
 - Edificis a quatre vents (allunyament dels veïns).
 - Increment espai pati.
 - Inici de divisió del servei de biblioteca.

Conjunt de l'edifici.

- Millora de les condicions de treball.
- Canvi d'estètica.
- Apropament a la natura.
- Torres petites, abastables des del punt de vista del coneixement i la comunicació entre professors i alumnes.

- Consolidació de la divisió entre les seccions existents, i alguns serveis (biblioteca, mitja pensió, gabinet de psicologia).

Imatge externa i dimensió econòmica.

- Increment de despeses d'ensenyament i transport.
- Inici d'una nova despesa: mitja pensió.
- Significació socio-econòmica de la nova situació.

VARIACIÓ DE LA IMATGE DE L'ESCOLA A TRAVÉS DELS CANVIS D'UBIQUACIÓ.

Resum

Els autors aporten elements de reflexió al tema de les repercussions dels canvis d'ubicació sobre la imatge d'una institució educativa, pedagògicament activa que en 22 anys ha canviat 12 cops de lloc, passant pel centre de la ciutat de Barcelona a una zona residencial i d'edificis adaptats a un edifici propiament dissenyat com a centre escolar. Es treballa amb una mostra d'alumnes, ex-alumnes, pares i professors. S'estudia l'espai disponible i la ubicació, constatant la relació de la imatge que tenen de l'escola amb el nivell socioeconòmic de la zona on s'ubica en cada moment.

VARIACION DE LA IMAGEN DE LA ESCUELA A TRAVES DE LOS CAMBIOS DE UBICACION.

Resumen

Los autores aportan elementos de reflexión al tema de las repercusiones de los cambios de ubicación sobre la imagen de una institución educativa, pedagógicamente activa que en 22 años ha cambiado 12 veces de lugar, pasando del centro de la ciudad de Barcelona a una zona residencial, de edificios adaptados a un edificio propiamente diseñado como centro escolar. Se trabaja con una muestra de alumnos, ex-alumnos, padres y profesores. Se estudia el espacio disponible y la ubicación constatando la relación de la imagen que los sujetos tienen de la escuela con el nivel socioeconómico de la zona donde se ubica en cada momento.

CHANGES ON THE IMAGE OF SCHOOL BY CHANGES IN SCHOOL LOCATION.

Abstract

The authors present some considerations on the subject of the repercussions of the change in school location on the image of a school with an active learning style, that in the period of 22 years has moved 12 times, going from Barcelona town centre to a residential area, and from "adaptated" buildings to a building that has been expressly designed as a teaching institution. They have worked with a sample of students, former students and parents. They have studied the available space and the location, checking the relation of their image of the school with the socio-economic level of the successive physical surroundings.

LE EMPLOI DU TEMPS ET LE INVESTISSEMENT DE L'ESPACE

Suzanne Molló, Psychologue

L'école occupe dans notre société un espace physique et symbolique important. Le voyageur reconnaît dans chaque ville, dans chaque village la silhouette des bâtiments scolaires. L'architecture permet de les dater; austères lycées napoléoniens, solennelle école de village (même si elle est modeste), souvent attenante à la mairie, témoignage de l'esprit républicain du début du siècle. Collèges préfabriqués qui ont grandi aussi vite et aussi mal que les grands ensembles dans lesquels ils s'intègrent; ravissantes, mais rares, écoles maternelles, qui dans les communes riches, inscrivent dans l'architecture une conception idéalisée de l'enfance.

Partout présent, l'espace scolaire bâti nous dit: l'ampleur, la nécessité des institutions éducatives, mais il témoigne dans le même temps des incertitudes d'une définition sociologique de l'enfance, la méfiance vis à vis de l'enfant, la difficulté de lui donner une place et un rôle dans la vie de la cité.

Cloisonnement des espaces, cloisonnement des âges, isolement de la vie éducative, matérialisé par des murs aveugles, des portes closes, des panneaux interdisant "l'accès des lieux à toute personne étrangère à l'établissement", l'école aspire et rejette à heures fixes ses cohortes d'enfants. Hormis ces temps et lieux de passage d'un monde à un autre, l'écolier se socialise au secret dans le champ clos de l'institution scolaire.

Suzanne Molló est chargée de recherches au "Centre National de Recherches Sociales" de Paris.

Certes l'apprentissage est chose sérieuse qui réclame recueillement et solitude propices à la concentration; certes les parents franchissent de plus en plus fréquemment le seuil de la maison d'école, mais les éléments d'une mise à distance psychologique entre les parents et les maîtres, le retrait des écoliers de la vie active sont encore présents et efficaces, même s'ils sont plus subtils.

Cette description -un peu caricaturale- de l'institution scolaire fait écho à l'incertitude des définitions sociologiques de l'enfance. L'enfant est généralement défini et situé par sa classe sociale d'appartenance.

L'enfant est une notion éclatée dans les multiples variables et concepts qui délimitent les classes sociales et les rapports qu'elles entretiennent. A ce titre, l'enfance n'est pas une donnée sociologique. Il est bien certain que l'enfance et d'une manière plus large que la jeunesse, occupe dans la dynamique sociale une place particulière et y joue des rôles spécifiques. Mais la simple référence au cadre conceptuel des classes sociales est insuffisante pour en rendre compte dans la théorie comme dans la pratique. La jeunesse n'est-elle pas encore une dimension gênante de la sociologie? D'autant plus gênante qu'elle est envahissante. L'enfance accapare une part non négligeable du budget d'une nation. Elle "possède" de nombreuses institutions qui sont chargées de la protéger, de l'éduquer, de la définir, de la façonner, de l'isoler, et peut être de la nier en accélérant au maximum une maturation qui la fera entrer au plus vite dans le cycle de la productivité. A chaque étape de sa vie l'enfant, puis le jeune, est pris dans un réseau d'institutions qui lui sont spécifiques: institutions de loisirs, de temps "libres" qui comblent les vides laissés par le temps scolaire, institutions de rattrapage, de compensation, de thérapie ou d'exclusion pour ceux qui perturbent d'une manière ou d'une autre les représentations collectives de l'enfant "normal". Le nombre de comportements ou attitudes qui guident l'enfant vers

l'exclusion sociales est aussi vaste que ces institutions de prothèse ou de sanction qui le prennent en charge. Eclatée dans ces multiples institutions, une telle conception sociologique de l'enfance refait son unité dans la sociologie des exclus.

Plusieurs tentatives de situer l'enfance et la jeunesse dans le cadre sociologique n'ont pas apporté de solution pleinement satisfaisantes. Mendel (1) souhaite décoloniser l'enfant en le considérant comme une classe sociales particulière qui entre dans la dynamique du conflit. Mais pour différencier les adultes et les enfants, il est bien difficile d'employer les mêmes critères que ceux qui opposent bourgeoisie et prolétariat.

La tentative de M.J. Chombart de Lauwe (2) s'attache à définir des catégories sociales d'âge. L'enfance constitue alors un sous-système des classes sociales gardant des caractéristiques psycho-sociales communes (dépendance économique, relations à l'adulte, etc...) On met ainsi l'accent tantôt sur la classe sociale d'appartenance, tantôt sur les caractéristiques de l'enfance; celles-ci manquent parfois de clarté, mais elles font appel à la psychologie, l'éthologie, la génétique; c'est à dire qu'elles renoncent à une définition sociologique pour ouvrir la brèche de l'interdisciplinarité.

(1) MENDEL G: pour décoloniser l'enfant. -Paris, Payot, 1971, 261 p. (petite bibliothèque).

(2) CHOMBART DE LAUWE, M.J. et BELLAU, C. Enfants de l'image, Paris, Payot, 1979.

On peut considérer que l'enfance est une notion qui échappe largement à la sociologie, mais que celle-ci, à partir de ses différentes institutions lui confère différents statuts. C'est à partir de ceux-ci que les structures sociales opèrent leurs processus de division.

Si chaque institution confère à l'enfant un statut particulier, elle le fait autant à partir de sa position sociale qu'à partir de ses conceptions de l'enfance, du projet qu'elle cherche à actualiser par son action auprès de chaque enfant. Les représentations sociales de l'enfance s'élaborent autour de la notion de projet: projet de façonner à partir de l'enfant un futur adulte intégré à une représentation de la société. Pour ce conformer ou refuser de se conformer aux attentes de l'adulte, l'enfant, à partir de son statut et de son métier d'élève, doit percevoir les représentations que l'on a de lui, les projets que l'on a pour lui. N'ayant pas d'autre passé que celui des adultes, "projeté" dans un futur qui ne lui appartient pas, c'est dans un présent ignoré par l'éducation que l'enfant construit son ou ses personnages, élabore les fondements de son moi.

Ainsi l'enfance n'est pas une notion innocente tant au niveau de l'inconscient collectif qu'à celui de ses résurgences et de sa réactivation dans la dynamique psychique de l'adulte. L'enfant prend donc pour chaque individu, chaque groupe, chaque institution, des significations particulières qui relèvent de la pensée mythique individuelle ou collective. Cette pensée mythisante sert de référent à la place que l'on accorde à l'enfance dans la société et aux attentes de l'adultes vis à vis de celle-ci. Toute notre littérature, poétique ou savante, à l'image de nos institutions, nous transmettent des représentations de l'enfant c'est à dire des traductions d'une réalité incertaine. Chacun projette ou reconstruit dans son enfant et dans l'enfance son propre passé, et le prolonge dans l'avenir. La société qui a tant

de mal à faire une place à l'enfant, se rachète dans sa conscience collective en associant une image idéalisée de l'enfance à l'espérance de la construction d'une société meilleure.

C'est donc, au niveau de représentations qui constitue le niveau de reconstruction de la réalité sociale que nous allons étudier la manière dont l'enfant occupe et investit le temps et l'espace scolaire. C'est "espace-temps" se structure en fonction de son utilisation. Il se diversifie jusqu'à l'opposition selon les statuts et les rôles des protagonistes de la dynamique éducative. Il est possible d'observer l'occupation physique de cet espace; déplacements, interactions, concentration, fractionnement, relégation de la population scolaire. Il y a les lieux où l'on passe, les lieux où l'on piétinne, les lieux où l'on stagne, les lieux où l'on bouge, les lieux où l'on s'immobilise; il y a aussi les lieux où l'on travaille. Cet étrange ballet qui rythme dans le temps et dans l'espace le déroulement d'une journée de classe est fortement régi par la présence ou l'absence du maître, la distance effective ou affective à l'autorité. Tout ceci est observable, mesurable; mais l'observation est bien démunie malgré son arsenal d'instruments de mesure, lorsqu'il s'agit de lier l'acte éducatif à ses finalités implicites, lorsqu'il s'agit d'étudier les fondements idéologiques et affectifs du métier d'écopier, en tenant compte de sa double appartenance sociologique et psychologique.

En se situant au niveau de l'interaction, les représentations sociales des processus éducatifs mettent en communication différents codes, différents systèmes de signes, différents groupes. Elles sont ainsi indissociables du langage qui est le lieu où l'on peut les saisir au moment même où elles sont exprimables alors qu'elles peuvent être encore inconscientes ou mal conscientes. Il existe donc un rapport entre l'investissement de l'espace-temps scolaire par l'enfant et l'organisation de son discours sur l'école et sur sa vie

passée à l'école. En situant notre recherche dans le champ de la signification exprimée dans le discours, il devient possible, d'établir un lien entre l'acte et la parole, (même lorsque celle-ci est figée dans un discours écrit ritualisé par les règles de l'exercice scolaire). Ainsi le conformisme enfantin s'exprime par le formalisme du discours autant que par sa structuration particulière que nous allons tenter de dégager.

La relation entre l'acte et la parole réside dans l'expression de l'intentionnalité. Le discours est l'intention de la conduite encore chargée des pulsions, des élans qui la motivent, des représentations inconscientes qui font irruption dans le conscient par leur charge émotionnelle, leur implication affective.

Ainsi les représentations de l'enfant sur l'école se manifestent autant dans la face cachée que dans la face visible (lisible) de son discours. La structure du discours conscient, normalisé par l'exercice didactique, peut se trouver bouleversée par l'irruption de l'inconscient; ce qui est dit ne prend de sens que par sa liaison avec le non-dit.

Pratique du discours et discours sur la pratique relie l'acte à la parole, la conduite à son intentionnalité (même si elle est inconsciente), et se décryptent à travers une série de relais qui constituent les représentations et leurs connotations affectives.

Plusieurs modalités d'analyse permettent de repérer les représentations sous-jacentes au discours et leurs liens avec les représentations exprimées.

Outre son contenu thématique répertorié par les voies classiques de l'analyse de contenu, on peut également étudier l'ordre d'apparition des thèmes, la progression du cheminement mental et affectif qui fait passer l'enfant d'une activité à

une autre, d'un lieu à un autre.

A partir d'une investigation d'inspiration psychanalytique il est possible de discerner le niveau préconscient, voire inconscient du discours: ses ratés, ses ruptures, ses marges ouvrent le registre émotionnel des représentations. L'intentionnalité perce dans l'organisation ou la désorganisation d'un discours.

Le fait de dégager plusieurs niveaux d'analyse du discours rejoint la démarche structurale et ses trois niveaux essentiels: fonction, action, narration. Au niveau des fonctions s'effectue le repérage des "noyaux" qui constituent les moments de risque du récit. Leur agencement en séquences forme la trame de l'histoire, alors que les catalyses disposent les zones de sécurité, ces "luxes" du récit auxquels Barthes (1) reconnaissait une fonction faible mais non point nulle.

C'est en prêtant attention au niveau de la communication narrative, qui met en jeu le donateur et le destinataire du récit, que l'on met à jour l'influence des conditions particulières dans lesquelles le discours est émis, du champ des interactions psychosociales qui le déterminent. C'est à dire que la forme du discours de l'enfant sur l'école est liée au mode de relations qu'il établit à l'école avec ses camarades, avec les enseignants, et aussi avec lui-même selon les images positives ou négatives que les autres lui renvoient.

L'information recueillie dans un discours trouve ses limites dans la délimitation du champ psychosocial qui le produit et l'utilise.

(1) BARTHES, R.: *Introduction à l'analyse structurale des récits*, in Communications, n° 6, 1966, pp. 1-27

L'analyse du discours de l'enfant sur l'école ne peut être transposable à d'autres situations. Dans la situation scolaire, (et dans celle-ci seulement) il peut se lire à plusieurs niveaux; chaque niveau correspond à une organisation particulière de représentations dans lesquelles ont peut faire émerger des rapports de dominance.

Dans notre recherche sur les représentations de l'espace-temps scolaire chez l'enfant nous avons choisi de réduire au maximum l'écart entre discours et pratique en choisissant de travailler sur la rédaction, c'est à dire sur une production de l'activité pédagogique. Cela permettait également de ne pas modifier la situation scolaire par une intervention du chercheur. 90 enfants de 10 à 12 ans répartis dans trois classes (deux classes de CM 2 de l'école élémentaire et une classe de 6ème) ont rédigé en classe une rédaction sur le sujet suivant: "une journée à l'école". Nous nous sommes efforcés dans notre échantillonnage de neutraliser la variable "appartenance de classe des familles" pour faire ressortir la place du rapport à l'autorité dans les représentations des enfants. Une classe de CM 2 et la classe de 6ème sont soumises à l'autorité incontestée des enseignants. Dans l'autre classe de CM 2 les enfants travaillent en groupe et disposent d'une large autonomie autant dans la progression du travail que dans l'organisation de la vie à l'école. (1)

Après une première lecture laissant une impression de pauvreté bien monotone, nous avons tenté de dépasser le récit précis et morcelé de l'emploi du temps, pour dégager plusieurs niveaux d'analyse: le niveau du conformisme, le niveau des actions et enfin le niveau affectif et axiologique.

(1) L'ensemble de la recherche est relatée dans l'ouvrage suivant: MOLLO S.; *Les muets parlent aux sourds; les discours de l'enfant sur l'école*. Casterman, Tournai, 1975, 161 p. (Coll. E3) - L'ensemble de l'article s'inspire largement de l'ouvrage.

Le niveau du conformisme

Peu à peu reniée par les sciences humaines la notion de conformisme trouve un dernier refuge dans la psychologie de l'enfant, surtout lorsqu'elle s'applique aux pratiques pédagogiques. Alors que le conformisme est considéré comme une tare de l'enfance ou un effet pervers d'une mauvaise pédagogie il est remarquable de constater que la psychologie élabore ses instruments de mesure de l'enfant à partir de la notion de conformité. Pour être jugé "intelligent" il faut faire preuve d'un non-conformisme scolaire qui soit en conformité avec les normes qui définissent l'intelligence.

Le conformisme intervient dans le champ des interactions sociales comme un régulateur des échanges; il est l'expression du plus faible dans une relation asymétrique. A l'école, où le rapport de forces entre l'enfant et l'adulte est institutionnellement irréversible, il peut se définir comme une médiation entre l'élève et le maître, une régulation des conduites sociales. Il sauve l'apparence d'une conformité aux modèles éducatifs, c'est à dire qu'il gère la communication au niveau du formalisme. C'est donc au niveau formel, dans l'organisation du discours, dans les formes de la narration qu'il est le plus aisément repérable.

Quelques exemples de rédactions permettront au lecteur de se familiariser avec la narration de l'emploi du temps.

Une journée à l'école

Le matin nous arrivons, nous rentrons on pose les manteaux. On déballe nos affaires sur le bureau, on prend l'ardoise et la craie.

Après nous faisons un problème ou de la géométrie. Quand ça sonne une fois les petits sortent et nous on fait la lecture on explique des mots qu'on cherche dans le dictionnaire. Deux coups sonnent nous sortons on va au cabinet puis on s'amuse. Ça sonne on rentre et on fait la grammaire.

Après ça resonance on va manger.

Une journée à l'école

Je rentre à l'école je joue dans la cour avec toutes mes petites amies. Puis trin! Vite tout le monde se presse et se met en rang face à sa classe la maîtresse arrive et nous dit d'entrer. Nous rentrons, nous nous déshabillons enfin on s'installe. Nous faisons un peu de calcul mental. Puis le problème je l'ai fait juste! Maintenant c'est l'heure de la lecture. Elle est vraiment intéressante. Dril! c'est la récréation tout le monde sort et joue moi je joue à traverser. Ça resonance on entre dans la classe on fait la grammaire la maîtresse explique puis on prend le livre et on fait quelques exercices. Maintenant ce n'est pas l'heure de la lecture mais de aller manger. A deux heures nous revenons. La maîtresse nous propose d'aller en promenade. Les garçons vont chercher les poteaux pour sauter et nous voilà en route vers le grand champ. J'ai sauté 80 cms. Puis on fait des tas de jeux et on rentre. On marque le travail. Voilà la clochette qui sonne déjà cinq heures. Tout le monde se presse et se disperse vers sa rue.

Le déroulement du récit suit la chronologie d'un emploi du temps dont le contenu a été évacué. Les séquences temporelles ponctuées par des sonneries, présentes dans tous les textes, marquent les changements d'activités accompagnés de changements de lieux. Sonneries, rassemblements, mises en rang agissent comme des signaux émanant d'une autorité supérieure que personne ne songe à remettre en cause. Ces signaux "résumant" une série de consignes, suffisamment intériorisées pour que l'énoncé n'en soit pas donné; le signal déclenche les activités réglées comme une chorégraphie inlassablement répétée, soumise à une autorité qui n'a même plus besoin d'être nommée. Ce qui n'est pas explicité dans le texte joue un rôle important sur ce qui est dit et sur la manière de le dire.

Deux schèmes s'entrecroisent dans le déroulement du récit d'une journée à l'école: des aires d'activités, supports de l'organisation spatiale de la journée de l'écolier, sont reliées ou séparées (?) par des "espaces-temps intersticiels" qui permettent de passer d'une zone à une autre, favorisent les changements de rôles, à moins qu'ils ne rendent plus étanches, plus imperméables les zones d'activités.

On peut distinguer trois zones: une zone extérieure à l'école, et deux zones intérieures à l'école.

La zone extérieure à l'école est constituée essentiellement par la maison et les trajets reliant le domicile de l'enfant à l'établissement scolaire: "Chaque matin je me lève, je m'habille, je prends mon petit déjeuner ...". "J'arrive en car avec mes camarades ...".

A l'intérieur de l'école on peut distinguer deux zones:

une zone périphérique qui comprend: la cour de récréation qui est mentionnée dans tous les textes, les couloirs, les escaliers, la cantine, le préau, et même le plein air.

La classe sanctuaire du temple de la culture, dont l'accès coïncide avec l'entrée du maître, et qui semble autorisé après avoir parcouru un itinéraire précis, après avoir accompli un certain nombre de rites: rassemblements, mise en rang, stationnement en silence devant la porte, attente recueillie, du moins en apparence, de recevoir l'autorisation d'entrer. L'installation à "sa place", et la mise au travail obéissent également à un rituel que l'enfant n'ose pas omettre, donc transgresser dans son discours.

Les espaces intersticiels marquent, dans le récit, les temps morts de l'activité pédagogique. Les trois zones d'activités, champs des interactions psychosociales, sont reliées entre elles par toute une série d'actions préparatoires, voire incantatoires, qui sont toutes relatées avec une minutie en disproportion avec leur importance dans l'apprentissage. La séquence est entièrement détaillée: l'enfant relate l'ordre reçu, la manière dont il l'exécute, ce qui déclenche un nouvel ordre et engage la progression de la séquence. Entre les trois zones d'activités s'intercale un remplissage qui parfois prend beaucoup plus de place que les activités proprement scolaires. Ce remplissage est beaucoup plus qu'une simple liaison narrative; il crée un véritable espace de transition chargé d'une forte coloration affective; c'est le refuge de l'émotion.

L'entrée en classe, est comme retardée par l'excès de détails qui la préparent.

Le matin à huit heures, le réveil sonne pour aller à l'école. Debout, on s'habille, se lave, se peigne et on déjeune. Voilà qu'il est l'heure de partir. En route. Une fois arrivés à l'école on va en récréation, puis la cloche sonne. En rang pour rentrer en classe.

Le matin, je pars de la maison vers neuf heures pour me rendre à l'école. Je rentre dans la cour et je joue avec quelques camarades jusqu'à ce qu'on donne le signal pour rentrer en classe. Une fois bien installés devant notre table, nous corrigeons nos devoirs du soir.

Un matin, devant la porte de l'école, nous entendons dring, dring! C'est la sonnerie pour aller dans la cour. Nous y allons et nous commençons à jouer. Voici de nouveau la cloche qui sonne, mais cette fois, c'est pour rentrer en classe. Tous se précipitent vers leur classe en se mettant en rang. La maîtresse nous dit d'entrer, nous entrons, et nous enlevons les maniveaux.

L'entrée en classe n'est donc pas un phénomène abrupt. Chaque enfant lui consacre une place importante dans son récit avec un luxe de détails qui se répètent d'une copie à l'autre. La première sonnerie crée la première grance coupure dans les activités de l'enfant, qui passe d'une relative liberté à la dépendance du maître, d'un système de relations égalitaires et multidimensionnelles à la relation duelle et asymétrique entre le maître et l'élève. Le passage d'un mode de relations à un autre transite par une série de gestes, d'attitudes commandés par des signaux qui semblent n'avoir d'autre but que d'évacuer le non scolaire, de créer un vide immédiatement rempli par la présence et l'autorité de l'enseignant. Le signal de l'entrée en classe devient ainsi le signe de la clôture symbolique de l'univers scolaire, dans le même temps qu'il signifie l'instauration et l'acceptation de la relation d'autorité.

Le rituel de l'écolier se présente comme un "système sémiologique second" qui exprime l'intention même de la conduite que Barthes (1) rapproche du sens latent, du rêve ou de la mémoire analysés par Freud. Le discours de l'enfant sur l'école apparaît alors comme "ce moment furtif du truquage", qui transforme la praxis en rituel et du même coup révèle sa signification aliénante et sécurisante.

Ces temps de remplissage forment donc entre eux, dans la trame du récit, la séquence des changements de rôles. Ils règlent les entrées, les mises en présences et les sorties, des enfants, pris isolément ou en groupe, et du maître. Ils permettent de mesurer les modulations de la distance à l'autorité, selon le lieu, le temps et l'action. Le conformisme n'apparaît plus alors comme la récitation d'un

(1) BARTHES, R.: *Mythologies*, Seuil, Paris, 1957, coll. *Pierres Vives*". cf. p. 217 et sq.

discours attendu, mais comme la condition de l'existence même de ce discours, il renait de ce qu'il vient de conjurer.

Cet espace temps interstitiel porteur du conformisme du discours, révèle l'énergie que l'enfant mobilise pour passer d'une situation à une autre, pour ne pas rompre l'équilibre aliénant mais qui est le prix de sa sécurité.

La journée de l'écolier se présente donc comme un itinéraire. Guidé par des ordres et des signaux qui déclenchent toute une série d'actions ritualisées, l'écolier assure comme un montagnard, sa progression vers le but ultime de cette journée: la sortie.

Le niveau des actions

Le passage de l'habitude au rituel, la transformation du geste quotidien en formule conjuratoire, constituent la trame de la dynamique des interactions entre les enseignants et les élèves. L'organisation spatiale et chronologique d'une journée de classe distribue les sphères d'actions des différents personnages.

Les activités ont lieu dans les trois zones dans lesquelles s'établissent des interactions dominantes et spécifiques.

Le sens des interactions s'inverse dans les espaces-temps interstitiels réservés aux changements de rôles.

Certains personnages non mentionnés dans les textes jouent un rôle important dans le déroulement des actions décrites.

Des signaux déclenchent des actions spécifiques, donc signifient des ordres et représentent les détenteurs de l'autorité.

On peut faire l'hypothèse que les interactions dominantes, les personnages mis en présence, en un temps et un lieu définis, ayant entre eux des relations concurrentes ou coopérantes, égalitaires ou asymétriques, peuvent varier jusqu'à s'inverser selon les références à l'autorité, qu'elles soient ou non explicites.

La variable "choix pédagogique" est ici prépondérante dans la mesure où elle induit le type de rapport à l'autorité. L'instauration d'une relation duelle entre le maître et l'élève, qui a pour conséquence immédiate l'instauration de relations compétitives et concurrentielles chez les élèves (il faut être meilleur que ses camarades pour plaire au maître), engendrera un discours différent que celui produit dans le cas de l'établissement de relations de groupe qui diminue le poids de l'autorité du maître et favorise la coopération chez les élèves. Les fluctuations de la distance au maître s'inscrivent dans les lieux de la pédagogie et dans les formes narratives du discours. En fin d'analyse on s'aperçoit que le principal personnage de la vie scolaire semble être l'"autorité" sous toutes ses formes. Elle peut être inscrite directement dans le personnage du maître, ou indirectement dans les signaux qui déclenchent les réactions d'obéissance. Les fluctuations de la distance au maître, qu'elle soit marquée dans l'espace ou ancrée dans l'affectivité, les références à l'autorité se moulent sur l'organisation architecturale des récits.

Dans la langue écrite, les actions sont indiquées par l'association verbe-sujet. Les pronoms personnels sujets sont très nombreux dans les rédactions des enfants, (j'ai pu en dénombrer 14 dans un texte de huit lignes). Ils constituent la trame dynamique du récit. Ils sont les révélateurs du niveau des actions. L'emploi des pronoms personnels est relativement homogène à l'intérieur de chacune des trois classes de l'échantillon, mais présente des

variations systématiques d'une classe à l'autre.

Dans la classe de CM 2 la plus autoritaire la structure syntaxique est extrêmement différenciée selon les trois zones de l'organisation spatiales d'une journée de classe. Pour clarifier l'argumentation, je vais donner un exemple exposant la méthode d'analyse.

Une journée à l'école¹

Je rentre à l'école et je joue dans la cour avec toutes mes petites amies. | Puis trin! vite tout le monde se presse et se met en rang face à sa classe. La maîtresse arrive et nous dit d'entrer, nous rentrons, nous nous déshabillons, | après on s'installe, on fait un peu de calcul mental. Puis le problème. Je l'ai fait juste!... | Drill! C'est la récréation. Tout le monde sort et joue. Moi je joue à traverser, | ça re-sonne, on entre dans la classe, on fait la grammaire...

Le matin je pars de la maison vers neuf heures pour me rendre à l'école. Je rentre dans la cour et je joue avec quelques camarades | jusqu'à ce qu' on nous donne le signal pour rentrer en classe.

Une fois bien installés devant notre table nous corrigeons nos devoirs du soir. Ensuite le maître nous donne quelques exercices à faire. Et pour terminer nous faisons une dictée | Voici notre matinée d'école qui se termine, ensuite nous rentrons à la maison.

Vers 1 heure je repars pour l'école et je rejoins mes camarades. | Nous rentrons en classe, le maître nous explique comment vivaient dans le temps nos ancêtres. | Après nous allons en gymnastique à la salle municipale.

| Ensuite c'est l'heure de rentrer en classe pour marquer nos leçons et nous repartons à la maison.

1. LÉGENDE :

Les cercles ○ entourent les pronoms sujets.

Les rectangles □ entourent la collectivité : tout le monde, la classe; la maîtresse et les signaux : sonneries.

Les barres / indiquent le passage d'une zone d'activités à une autre.

Ces exemples montrent que l'emploi des différents pronoms sujets n'est pas le fait du hasard. Chaque zone est le lieu d'une sphère d'actions particulières qui s'organisent à partir d'un acteur privilégié. Les espaces de transition servent véritablement de coulisses à ce théâtre scolaire, puisqu'ils sont les lieux et les instants où s'opèrent les changements de rôle et qu'ils permettent les entrées et sorties successives des différents personnages. Ils tiennent lieu d'indications scéniques.

La zone d'activités extérieure à l'école est le domaine du "je" avant le premier signal d'entrée en classe l'enfant est le maître de ses occupations. Le "je" est donc essentiellement associé à des activités ludiques; il règne dans la cour de récréation, établit des relations égalitaires entre l'enfant et ses camarades. Le "je" occupe l'espace et le temps le plus éloigné de la présence et de l'autorité de l'adulte. C'est au premier signal de la mise en ordre et de la mise en forme de la journée de classe, que l'on peut observer dans les textes un changement de sujet, qui s'écrit par un changement dans l'emploi des pronoms personnels sujets. La mise en rang ou l'intervention du maître implique le passage du "je" au "nous" la classe en tant que collectivité prend son identité à partir de l'autorité de l'adulte.

Dans la classe le principal sujet est "le maître" et le "nous" devient alors complément. Dans la classe l'enfant se décrit comme récepteur du message éducatif; "la maîtresse nous dit d'entre..., la maîtresse nous dit de faire les exemples du livres, etc...". Il s'établit un véritable jeu de cache-cache entre le "je", le "nous" et le "maître". La complémentarité des rôles se traduit dans la syntaxe. L'enfant se fond dans le "nous" et le "on" dès qu'il entre en classe. C'est lorsqu'il travaille seul, qu'il ne doit pas communiquer avec les autres que l'enfant emploie les formules les plus indifférenciées. Lorsqu'il se retrouve en relations actives avec ses camarades, il retrouve son identité et son

individualité. La présence ou l'absence du maître règlent avec précision l'implication personnelle de l'enfant, provoquent un renversement des rôles indiqués par un changement de pronom, ce qui correspond bien souvent au passage d'une zone d'activités à une autre, des activités libres au rituel, du rituel au travail scolaire.

Ainsi, l'architecture du texte, son organisation spatio-temporelle peut-elle se superposer à son organisation syntaxique. L'enfant n'a pas donné un discours explicatif sur l'école, mais l'expression de son implication dans l'articulation des interactions qui s'instaurent et se ritualisent dans le champ psychopédagogique.

L'emploi des pronoms personnels et la référence au maître selon les zones d'activités sont représentés dans le tableau suivant.

<p>Zone extérieure à la classe : Domaine du « <i>je</i> » : pas de référence au maître. Relation Je \longleftrightarrow les camarades.</p> <p>Zone périphérique : L'intervention du maître ou d'un signal amènent le passage au « <i>nous</i> ».</p> <p>La classe : Domaine du maître sujet : le « <i>nous</i> » devient complément. Relation duelle et asymétrique : maître \longrightarrow nous.</p>

Dans la classe de CM 2 la moins autoritaire l'emploi des pronoms personnels sujets subit des transformations intéressantes. Le "je" se retrouve encore quelquefois avant l'entrée en classe, mais c'est le "nous" qui règne dans les discours produits par les enfants de cette classe. C'est dans celle-ci que la structure syntaxique est la moins différenciée. Certes le maître règle l'ordonnement de la journée, marque le passage de la récréation au travail et demeure le représentant de l'autorité. Cependant presque la moitié des copies ne le mentionne pas, alors que les "nous" sujets sont associés à des verbes d'action et dominent dans les activités scolaires: "nous prenons nos classeurs", "nous faisons notre travail". Ils sont même renforcés par l'emploi d'adjectifs possessifs. On ne remarque pas d'expression indiquant le passage de l'individu au groupe. L'enfant existe partout: dans le groupe, dans la classe.

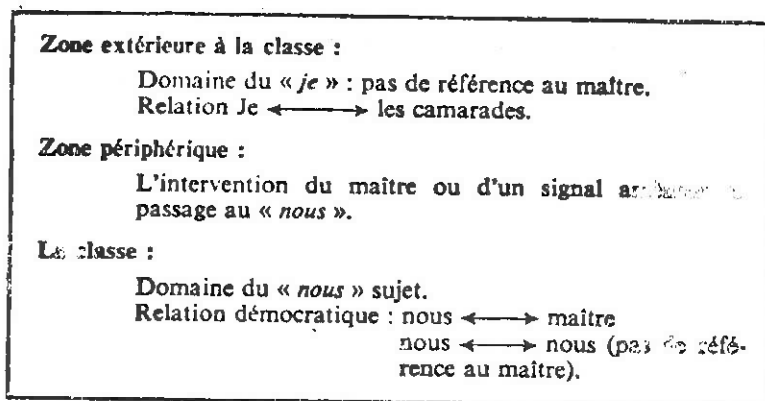
Citons en exemple le texte de Pau:

Une journée à l'école

Je m'appelle Paul, je suis un garçon. Ce jour-là, était un lundi. | Le matin, en rentrant, nous nous sommes assis, mes camarades et moi. Pour commencer, nous avons corrigé nos exercices. Après nous avons commencé un exercice de grammaire que nous avons terminé avant la récréation de 10 heures et demie. Ensuite, nous avons fait notre calcul. | A midi, nous sommes rentrés chez nous pour le dîner. | Nous sommes rentrés à 1 heure et demie. Pendant l'après-midi, nous sommes allés en gymnastique. | Et à quatre heures et demie, nous sommes rentrés chez nous. La journée était finie.

La tendance à l'emploi d'une structure syntaxique unique exprime une tendance à l'instauration de relations démocratiques, à l'interchangeabilité des rôles entre le maître et le groupe des élèves.

L'emploi des pronoms personnels et la référence au maître selon les zones d'activités sont représentés dans le tableau suivant:



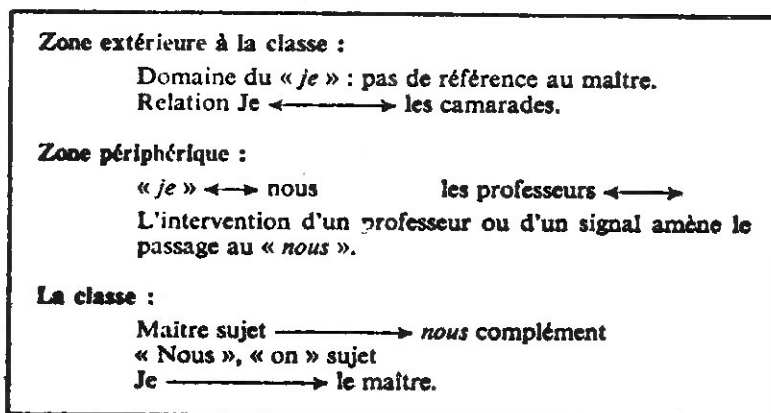
Dans la classe de 6ème il n'y a pas de structure syntaxique unique, caractéristique de cette classe. On retrouve les deux schémas antérieurs, avec une apparition d'une structure uniforme où le pronom personnel dominant est le "on".

En arrivant au collège, (on) retrouvait les amies, (on) parlait pendant cinq minutes puis / [la cloche sonna] pour commencer les cours. (On) allait en français faire la rédaction, un bon sujet. Pendant toute l'heure, (on) prépare le sujet. / Puis à dix heures [la cloche sonna] à nouveau pour changer de cours. / (On) allait en sport. Quelle joie d'aller se détendre quelques minutes en plein air pour faire du cross-country et (on) courait avec joie pour être classé dans les dix premiers. / Puis [onze heures sonna] et [la cloche retentit] à nouveau. / (On) allait en maths pour affronter les prodigieuses épreuves qui parfois étaient dures. L'heure passa / [et midi sonna.] On se rangeait devant la cantine. / Puis (on) se mit à table. Les plats passèrent les uns après les autres, puis (on) avait une orange pour dessert. (On) mangeait avec appétit. Puis après avoir fini, (on) sortit et (on) allait s'asseoir pour attendre la reprise des cours.

On remarque également une autre nouveauté: l'apparition des adultes, les surveillants, le directeur. La pluralité des professeurs semble prendre beaucoup d'importance pour les enfants si l'on en juge par la place qu'elle occupe dans les récits. Un enfant par exemple n'a parlé que des changements de classes et des changements de professeurs. Les espaces intertitulaires occupent tout le texte.

Les ruptures et les reprises du "je" dans le récit sont liées à l'apparition de deux nouvelles dimensions: les relations de camaraderie ne sont pas interrompues par les changements d'activités. Ces dernières sont soulignées par des connotations affectives qui n'existaient pas dans les textes des classes précédentes.

L'emploi des différents pronoms personnels et la référence aux enseignants selon les zones d'activités sont représentés dans le tableau suivant:



Les changements constatés dans les formes et les structures du discours semblent être liés à des choix pédagogiques, et sont modulés par l'âge. Dans les trois cas la sphère d'action du groupe demeure plus importante et plus efficiente que celle de l'individu. Mais d'une manière générale la classe est le domaine incontesté de l'autorité du maître. C'est la distance au maître qui règle le jeu des interférences entre les zones d'activités. L'enfant ne se fait pas sa place, mais il occupe les places vides au bout d'un patient cheminement ritualisé. C'est cette vérité qu'il inscrit dans les interconnexions des structures de son discours. Il s'agit moins d'interpréter le contenu de ce qu'il dit que de mettre à jour les différentes manières dont il le dit:

Le niveau affectif

Il est étroitement associé aux autres niveaux. Ces niveaux ne sont d'ailleurs séparés entre eux que pour les nécessités de l'analyse. Les différences entre les trois classes sont intéressantes. La classe de CM 2 la plus libérale, celle qui travaille en groupe, a produit les récits les plus neutres. La classe de 6ème à l'opposé s'enrichit de développements, de parenthèses, de jugements de valeurs, de réactions affectives qui constituent une nouvelle structure du récit.

Dans la classe de CM 2 la plus autoritaire, les connotations anxio-gènes sont les plus nombreuses, les plus fréquentes. Les réactions vis à vis du travail, des sanctions dont il est l'objet renvoient à l'autorité du maître. Le registre de l'émotion puise sur un fond d'anxiété latente, qui ne se manifeste que par de brèves irruptions.

Une lecture de l'ensemble des récits, centrée sur les actions et leurs connotations laisse apparaître une certaine agitation, à la limite de la nervosité. C'est un discours plus tendu qu'exhubérant, plus essoufflé qu'actif, ne prenant aucun répit, dans aucun lieu, dans aucun temps, jusqu'à la sortie salvatrice: alors seulement on saura si "tout s'est bien passé".

Le discours de l'enfant sur l'école reflète les facettes des relations de pouvoirs. La "prise" de parole, l'accaparement du discours, assurent la "prise" du pouvoir. Il reproduit les conditions psychosociologiques de sa production.

En superposant des données psychosociologiques à certaines structures du discours, il a été possible de dégager deux grands mouvements dans la régulation de la distance au maître: un espace social de l'institution scolaire réparti selon trois

zones, et des espaces-temps interstitiels qui assurent les changements de rôles, les passages d'un lieu à un autre. Les variations de la distance au maître se lisent dans les variations de la place accordée aux espaces interstitiels par rapport à celle consacrée au travail, ainsi que dans les ruptures et les reprises de la tramedes pronoms personnels.

C'est de cette façon indirecte, masquée et révélée par la syntaxe que l'enfant nous dit, ou plutôt nous suggère, la manière dont il habite l'espace scolaire, la manière dont il investit le temps de l'apprentissage. Il chemine avec précaution dans cet espace-temps, devant sans cesse, retrouver, reconquérir sa place, qui est celle que lui accorde l'autorité, qu'elle émane directement du maître, ou d'une manière plus indirecte de l'institution. Chaque jour l'enfant refait le même chemin, retrouve aux mêmes endroits les mêmes menaces que fait peser sur lui une autorité qui n'a même plus besoin d'être nommée mais qui déclenche les mêmes réactions d'anxiété.

La recherche d'une sécurité toujours remise en cause s'alimente à la source des pratiques incantatoires que transforment le conformisme en rituel et confèrent à l'écopier une vie de pèlerin.

Ainsi les incertitudes d'une définition sociologique de l'enfance peuvent se lire autant dans l'architecture que dans le langage. Il est vrai que les deux ont en commun d'être des représentations. Les deux sont tour à tour produits et producteurs des représentations sociales d'une notion qui arrive toujours à échapper aux tentatives de catégorisation donc elle est l'objet: l'enfance.

L'EMPLOI DU TEMPS ET L'INVESTISSEMENT DE L'ESPACE

Resumé

L'espace scolaire se structure en raison de son utilisation. Il est possible d'observer l'occupation physique de cet espace: déplacements, interactions, concentration et fractionnement de la population scolaire, présence ou absence du maître. Mais l'observation est démunie lorsqu'il s'agit de lier l'acte éducatif à ses finalités implicites, lorsqu'il s'agit d'étudier les fondements idéologiques et affectifs du "métier d'écolier".

Il y a un rapport entre l'investissement des espaces scolaires par l'enfant et l'organisation de son discours sur sa vie à l'école. Deux schèmes s'entrelacent dans le déroulement du récit d'"une journée à l'école": des aires d'activités et un espace-temps interstitiel qui permet de passer d'une zone à une autre, favorise les changements de rôles.

Le discours de l'enfant sur l'école peut se "lire" à plusieurs niveaux:

- Le niveau du conformisme qui n'est pas un obstacle à la recherche, mais l'objet de l'analyse. Il est un rite social ayant une fonction de sécurisation.*
- Le niveau des actions. Elles se différencient selon une organisation spatiotemporelle dans laquelle la distance au maître et à l'autorité est déterminante.*
- Le niveau affectif et axiologique qui révèle l'intensité de l'implication affective de l'enfant.*

Les places respectives de l'enfant et du maître se modulent dans le discours et dans la situation concrète selon l'évaluation de la distance au maître et le type de relation éducative institué.

EL EMPLEO DEL TIEMPO Y EL INVESTIMIENTO DEL ESPACIO

Resumen

El espacio escolar se estructura en razón de su utilización. Es posible observar la ocupación física de este espacio: desplazamientos, interacciones, concentraciones y fraccionamiento de la población escolar, presencia o ausencia del maestro. Pero la observación está desprovista, cuando se trata de relacionar el acto educativo con sus finalidades implícitas, cuando se trata de estudiar los fundamentos ideológicos y afectivos del "oficio de escolar".

Hay una relación entre el investimento del espacio escolar por el niño y la organización de su discurso sobre su vida en la escuela. En la narración de "una jornada en la escuela" se entrelazan dos esquemas de desarrollo. Dos áreas de actividades y un espacio-tiempo intersticial que permite el paso de una zona a otra, favoreciendo los cambios de roles.

El relato del niño sobre la escuela se puede "leer" a distintos niveles:

- El nivel de conformismo que no es un obstáculo en la búsqueda, sino que es el objeto del análisis. Es un rito social que tiene una función de seguridad.*
- El nivel de las acciones. Se diferencian según una organización espacio-temporal en la cual la distancia al maestro y a la autoridad es determinante.*
- El nivel afectivo/axiológico que revela la intensidad de la implicación afectiva del niño.*

Los lugares respectivos del niño y del maestro se modulan en el discurso y en la situación concreta según la evaluación de la distancia al maestro y al tipo de relación educativa instituida.

THE USE OF THE TIME AND THE INVESTMENT OF THE SPACE

Abstract

The school space is organized with regard to its use. It is possible to observe the physical occupation of this space: displacements, interactions, concentrations and divisions of the school population, presence or absence of the teacher. But the observation is devoid, when it is about joining the educational function to its implicit purposes, when it is about studying the of "Scholar's Job" ideological and affective reasons.

There is a relation between the investment of the school space by the child and the organization of this reasoning power about his life at school. Two schemes are interlaced in the exposition of "a day at school": The areas of activities and an interstitial space-time that permits to pass from a zone to the other, favouring the change of roles.

The child's reasoning power at school can be "read" in different levels:

- The resignation level that is not an obstacle in the search, but it is the object of the analysis. It is a social rite with security function.*
- The actions level. It is different as space-time organization in which the distance to the teacher and the authority is determined.*
- The axiologic and affective level that reveals the intensity of the child's affective implication.*

The respective places of the child and the teacher are modulated in the narration and in the concrete situation as the distance evaluation to the teacher and the type of established education.

2.

INTERACCIÓ AMBIENTAL A L'ESCOLA

2.1. "INTERACCIÓ AMBIENTAL A L'AULA"

Juana M^a. Sancho y Fernando Hernández

Introducción

El trabajo-investigación que presentamos en esta Ponencia tiene un doble punto de partida. Por una parte, el que hace referencia a las aportaciones de Barker y Gump (1964) en el sentido de que "el trabajo en educación requiere estudiar, con el mismo cuidado y atención, tanto las escuelas como la conducta individual de los niños dentro de ellas". Por otra parte, hacemos nuestra la valoración de Sommer (1974) de que "la escuela como institución y como entorno, no es el mero resultado de la casualidad y de un teorizar inadecuado, sino que surgió como respuesta a un determinado tipo de enseñanza (sentarse y aprender) en el seno también, de un determinado tipo de sociedad".

Nos puede servir como ilustración de estas dos referencias la influencia que en el plan de construcciones escolares tuvo en España la Ley General de Educación (1970). Las escuelas (a pesar de todas las restricciones políticas y económicas) comenzaron a contar con una serie de equipamientos específicos (biblioteca, gimnasio, laboratorio, salón de actos), hasta entonces prácticamente inexistentes en el ámbito de la escuela estatal. Lo mismo sucedió en Inglaterra tras la publicación del informe Plowden (1967), en el que se hacía una crítica profunda de la educación tradicional y se formulaban una serie de recomendaciones para lograr un cambio de orientación en la educación. Uno de los objetivos planteados como factor de transformación fue la reconversión de los espacios de las escuelas tradicionales, produciéndose un auge de construcciones que permitieran o estimularan un tipo de aprendizaje más activo.

Juana Ma. Sancho, Psicòleg i educadora de l'Institut of Education. London University.

Fernando Hernández, Psicòleg. Professor i col.laborador en l'àrea d'investigació de l'ICE de la Universitat de Barcelona

Fue esta la vía adoptada con las escuelas denominadas de "plan abierto".

De forma específica, y en relación con la perspectiva de estudio recomendada por Barker y Gump, nos ha parecido que lo más idóneo para lograr una comprensión más global de la conducta en esta contexto específico, es la de prestar atención a la relación que se produce entre el entorno escolar y el comportamiento del niño.

La perspectiva de la investigación

Nuestro trabajo viene marcado por la perspectiva teórica y metodológica que ofrece la Psicología Ecológica (Barker, R.G. 1968), que al referirse al ámbito educativo recorre las interrelaciones de la conducta individual en/y con la clase, la escuela y la comunidad.

De forma específica nos centramos en el entorno-clase, porque creemos que es el primer paso para realizar un estudio ecológico de la conducta desde la referencia de la escuela como institución social.

La clase, como unidad ambiental, se nos muestra constituida por una serie de materiales, de elementos físicos, que se encuentran vinculados a la conducta de los individuos. Estos materiales no sólo son de tipo físico, sino también de carácter social. Vienen definidos por una pertinencia que les hace aparecer como elementos estables, y que conforma la relación ambiental en la institución escolar.

Al considerar el entorno-clase con todos los elementos que la conforman y la hacen peculiar, nos planteamos como interrogantes a desarrollar:

- (1) ¿Hay algún tipo de correspondencia entre lo que

consideramos dos diferentes tipos de enseñanza -que denominamos tradicional y activa- y el modo de relacionarse con los equipamientos?

- (2) ¿Nos puede dar el estudio de la relación entre la conducta de los niños y/con los objetos, pautas para establecer una cierta calidad en el estudio de la interacción social que se produce en la clase?
- (3) ¿Qué influencia tiene el profesor en la cualidad de estas interrelaciones?

La opción de elegir como núcleo de estudio el ámbito de la clase de "preescolar de 4-5 años", ha sido motivado por estar caracterizado por lo que creemos uno de los primeros contactos con la institución escolar que no se encuentran mediatizados por la "obligación de los aprendizajes", sino que existen márgenes para realizar una apropiación múltiple del entorno-clase.

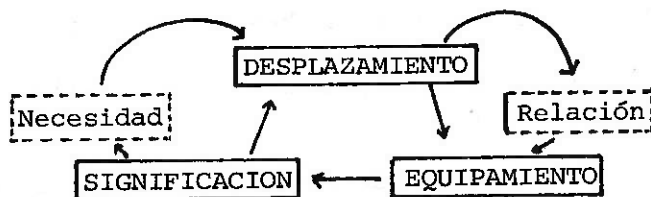
Uno de los aspectos básicos de nuestra tarea ha sido el elaborar una metodología. un sistema de observación que nos permitiera recoger lo que pasaba en la clase, en la referencia específica de "por qué se desplazan los niños, cuál es el destino de estos desplazamientos, y el por qué se realizan". Y todo ello, qué nos informa de la cualidad institucional, de la cercanía con la ideología pedagógica de la clase, del papel que desempeñan los adultos.

Desde estas consideraciones nuestro interés ha sido el de realizar una investigación, con carácter de aproximación metodológica, a los MODOS según los que los alumnos realizan la OCUPACION del ámbito definido por el ENTORNO-CLASE: Esta aproximación la hemos realizado bajo un enfoque de observación natural.

La ocupación, que constituye el eje central de nuestra referencia de estudio, la hemos definido en su vinculación

con los DESPLAZAMIENTOS que el alumno realiza, en cuanto usuario de los diferentes equipamientos-objetos escolares, y en función de las NECESIDADES que han de cubrir en el marco general de la actividad escolar.

Sirva como esquema general de referencia el siguiente cuadro:



La definición de equipamientos incluye todo objeto que forma parte del entorno-clase en el momento de la observación. Pueden ser permanentes (mesa, pizarra, ventanas...) o temporales (pelota, caramelo, botes de pintura...), incluyendo también a las personas. La noción de desplazamiento implica un movimiento del usuario para entrar en relación con el equipamiento. La significación es la causa que ha motivado el desplazamiento y que induce a la relación con el equipamiento.

El estudio se llevó a cabo comparando dos clases. La denominación de activa y de tradicional nos sirve de referencia sobre el tipo de actividad que se lleva a cabo. En la clase A, la maestra recorre la clase orientando la tarea de los niños, no tiene un sitio fijo de permanencia, los niños pueden entrar y salir de la clase sin pedir permiso, la organización espacial varía según la actividad que se realiza. En la clase B, la maestra permanece fija en su mesa a la que han de ir los niños al ser requeridos por ella, o tener que satisfacer alguna necesidad para el desarrollo de la tarea, los niños han de pedir permiso para salir de la clase, la organización de la clase en sus elementos físicos es estable y responde a una idea de orden, de estabilidad organizativa.

Las escuelas en las que las clases se incluyen responden a las siguientes características:

ESCUELA A

- . Tradición catalana, en el barrio y en la orientación de la actividad escolar.
- . Profesorado estable
- . Privada.
- . Edificio de una sola planta no construido para escuela. 5 clases confluyen en un patio (recreo).
- . 28 niños/as. 16 niños. 12 niñas. 28 metros cuadrados.

ESCUELA B

- . En el barrio de reciente construcción, habitado por emigrantes.
- . Frecuentes cambios en el profesorado.
- . Estatal.
- . Edificio de dos plantas, no construido para escuela. Anexo de un centro de EGB. El patio de recreo rodeado de bloques de 13 a 18 pisos.
- . 41 niños/as. 21 niños y 20 niñas. 40 metros cuadrados.

Análisis de los resultados

Del amplio material descriptivo obtenido para situar y explicar la relación entre desplazamientos, equipamientos-objetos y su significación, queremos destacar aquellos en base a los que hemos realizado un análisis estadístico. Queremos presentar aquellos datos que por ser coincidentes en los dos grupos estudiados, desarrollan la perspectiva de nuestra hipótesis de trabajo: detectar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos-clase sobre los que hemos intervenido.

Los resultados parten del material obtenido en 10 observaciones por cada grupo. Los datos globales registrados corresponden a 499 desplazamientos, 182 en el grupo A y 317 en el grupo B. Estos desplazamientos han sido realizados por una media de

alumnos de 21 en el grupo A y 33 en el grupo B. La comparación de medias en lo que se refiere al número de los desplazamientos nos da una $t=2,9524$, lo que nos indica la procedencia de dos poblaciones con igual medida, dentro de un riesgo del 0,002. La comparación de la media entre el número de alumnos de cada grupo nos lleva a rechazar la hipótesis nula con una $t=6,2834$. En esta segunda observación hay que contar con el elemento densidad de ocupación de la clase que modifica sustancialmente la apreciación estadística. En este sentido el grupo A actúa en una clase de 30 m², lo que establece una densidad de 1,42 m² por alumno, mientras que el grupo B, con una clase de 40 m² tiene una densidad de 1,22 m² por alumno.

Relación entre desplazamientos y actividad global

Entendemos por actividad global, la que la organización de la actividad pedagógica establece y que se corresponden con una media de desplazamientos para cada una de ellas según la distribución del siguiente cuadro:

	Aprendizajes	Plástica	Libres	Salida
A	19,87	16,36	53,36	10,41
B	55,83	29,33	6,30	8,54
TOTAL	43,03	23,32	25,22	8,43

Cuadro 1. Relación en porcentajes de los desplazamientos y la actividad dominante que se realiza.

Vemos, con una primera lectura del cuadro de referencia, que la concentración de desplazamientos no corre paralela en las actividades de los dos grupos, así, mientras para A, el mayor número de desplazamientos se llevan a cabo en las actividades no organizadas (libres, salida) en el grupo B, predomina en las que requieren una estructura del orden formal para su realización (aprendizajes y plástica). Todo ello se nos manifiesta como evidencia del diferente tipo de relación pedagógica que se produce en cada grupo.

Relación entre desplazamientos y equipamientos

De los 18 equipamientos que se han constatado en los dos grupos según el destino de los desplazamientos hemos destacado en el Cuadro 2, los siete que son coincidentes en las dos clases, y en los que se incluyen 343 desplazamientos, 148 del grupo A (81,31%) y 195 de B (61,51%).

	Otros niños	salir fuera	mesas	es- tan- tes	espacio vacío	profesor	obser- vador
A	6,75	2,70	5,40	8,78	35,81	26,35	14,18
B	2,56	5,12	10,25	2,56	12,82	59,48	7,17
TOTAL	4,37	4,08	8,16	5,24	22,74	45,18	10,20

Cuadro 2. Relación en porcentajes de los desplazamientos y los equipamientos.

En los datos globales, el equipamiento al que van encaminados el mayor número de desplazamientos es el del profesor, siendo éste el de mayor relevancia para el grupo B, mientras que en A es el espacio vacío de la clase al que se orientan el mayor número de desplazamientos. A destacar también la importancia del observador hacia quien, sobre todo los niños del grupo A se encaminan, sobre todo para interesarse por el tipo de actividad que está realizando. Igualmente destacar el papel de las mesas de otros niños como elemento de atracción que destaca como destino de los desplazamientos en el grupo B.

Relación entre desplazamientos y significaciones

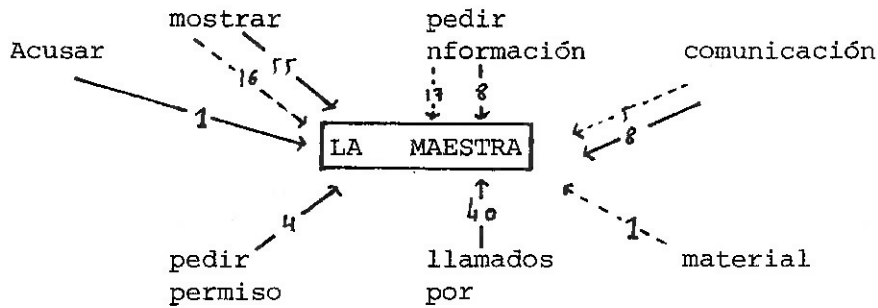
Hemos entresacado 6 del total de 23 significaciones recogidas, las que se corresponden en los dos grupos. Entendemos por significaciones lo que motiva a un niño a realizar un desplazamiento, en el sentido de demanda o necesidad a satisfacer dentro del marco de la actividad pedagógico-relacional que se lleva a cabo. Corresponden las significaciones que presentamos en el cuadro 3 a 348 desplazamientos, 129 del grupo A (70,87%) y 219 del grupo B (69,08%).

	mostrar trabajo	pedir infor- mación	comuni- cación ver/cor.	coger material	jugar	orde nar
A	20,15	17,05	12,40	5,42	43,41	1,55
B	28,76	5,93	5,47	46,57	6,84	6,39
TOTAL	25,57	10,05	8,04	31,32	20,40	4,59

Cuadro 3. Relación en porcentajes entre los desplazamientos y la significación.

El papel de coger material, y consecuentemente, la organización del mismo conlleva el mayor porcentaje total por significación. Siendo todo en el grupo B, donde el material necesario para la tarea propuesta (gomas, afiladores) se encuentra en la mesa del profesor, lo que genera la necesidad de acercarse a ella, sin embargo, en el grupo B, el material se encuentra distribuido por las mesas. El mostrador el trabajo hecho a la maestra es el segundo significado motivador de desplazamientos, sin embargo, la diferencia entre los dos grupos es debido a que la maestra permanece en su mesa, y a la que los niños deben dirigirse en el grupo B, mientras que la de A, va recorriendo la clase, ya que no tienen un sitio-mesa permanente y a la que los niños tengan que encaminarse para satisfacer la demanda en relación con su actividad.

A título de muestra, y por la importancia que cobre en nuestra investigación queremos destacar la interacción en función de las distintas significaciones que se produce entre los desplazamientos y la maestra en los dos grupos, y que responde al siguiente esquema de referencia:



GRUPO A: ----- $\frac{m}{2}$ ----->
 GRUPO B: ————— $\frac{m}{2}$ —————>

Todo ello nos conduce a destacar la importancia que la personalidad y la actitud de la maestra genera en la organización de la clase y la consiguiente necesaria atracción que como referencia permanente del niño y de sus desplazamientos (desde la óptica de definidores de ocupación de un entorno preciso, el del aula) ejerce sobre toda la actividad, más allá incluso de los planteamientos pedagógicos que puedan seguir, aunque en íntima conexión con ellos.

Conclusiones

1. Se produce una relación inversa entre la organización espacial del aula, con finalidad de orden, y el número de desplazamientos que se realizan. En el grupo A el número de desplazamientos es cuantitativamente inferior al del grupo B, siendo que la idea de la maestra de esta clase era el de crear un tipo de organización que no fomentara los desplazamientos.
2. En el grupo B, con unas tareas fijadas y una organización espacial estable no produce conductas desconectadas de forma notoria con la actividad pedagógica que se desarrolla mientras que en el grupo A, donde la organización espacial cambia frecuentemente y los niños pueden incorporarse o no a una actividad ponen en evidencia dificultades de la referencia espacial de los niños y de desconexión en los niños con inhibiciones comportamentales.
3. La metodología de análisis-observación desarrollada es un instrumento útil para realizar un diagnóstico sobre la cualidad de las relaciones socio-espaciales que se producen en el aula.
4. El profesor actúa como agente dominante en el proceso de interacción que se produce en el ámbito de la clase, siendo objeto del 45% de los desplazamientos que los niños realizan.

Bibliografía

- . BARKER, R.G. y GUMP, P.V. Big School, Small School. Stanford. 1964.
- . BARKER, R.G. Ecological Psychology. Stanford. 1968.
- . (La) Educación General Básica. Nuevas orientaciones para la Primera Etapa. Ed. Magisterio Español. Madrid. 1970.
- . (The) Plowden Report. London. 1967.
- . SOMMER, R. Espacio y Comportamiento Individual. I.E.A.L. Madrid, 1974.
- . SANCHO, J. M^a. y HERNANDEZ, F. Interacción ambiental en el parvulario. Publicacions de l'I.C.E. de la Universidad de Barcelona. 1981.

UN ESTUDIO SOBRE LA INTERACCION AMBIENTAL EN EL PARVULARIO.

Resumen

El punto de partida para la realización de este trabajo ha venido marcado por la perspectiva teórica y metodológica de la Psicología Ecológica, que considera a la clase como una unidad ambiental (Barber y Wrigth, 1951; Barker y Gump, 1964).

Como tal unidad ambiental se nos muestra constituida por una serie de materiales de carácter ambiental que se encuentran vinculados a la conducta de los individuos.

Estos materiales ambientales pueden ser de tipo físico y/o social. Vienen definidos por una pertinencia que les hace aparecer como elementos estables, y que conforma la relación ambiental en la institución escolar.

Desde estas consideraciones nuestro interés ha sido el de realizar una investigación, con carácter de aproximación metodológica, a los MODOS según los que los alumnos realizan la ocupación del ámbito definido por el ENTORNO-CLASE. Esta aproximación la hemos realizado bajo un enfoque de la observación natural.

La ocupación, que constituye el eje central de nuestras referencias de estudio, la hemos definido en su vinculación con los DESPLAZAMIENTOS que el alumno realiza, en cuanto usuario de los diferentes equipamientos escolares, y en función de las NECESIDADES que ha de cubrir en el marco general de la actividad escolar.

Todo ello nos permite pasar a un diferente nivel de análisis: el que partiendo de los resultados de la observación de la interacción ambiental nos conduce a la comprensión de la

relación social que se origina en la clase.

Así desembocamos en la hipótesis de nuestra investigación. Que aparecen diferencias de orden cuantitativo y cualitativo, en el ámbito de las clases de parvulario de dos escuelas de diferente línea pedagógica, en lo que se refiere a las interacciones entre los sujetos y los equipamientos escolares.

"UN ESTUDI SOBRE LA INTERACCIÓ AMBIENTAL EN EL PARVULARI".

Resum

El punt d'arrencada per a la realització d'aquest treball ha estat marcat per la perspectiva teòrica y metodològica de la Psicologia Ecològica que considera la classe com a una unitat ambiental (Barker i Wright, 1951; Barker i Gump, 1964).

Com a tal unitat ambiental se'ns manifesta constituïda per una sèrie de materials de caràcter ambiental que trobem vinculats a la conducta dels individus.

Aquests materials ambientals poden ser de tipus físic i/o social. Estan definits per una pertinència que fa que apareguin com a elements estables i que conforma la relació ambiental en la institució escolar.

Des d'aquestes consideracions el nostre interès ha estat el de fer una investigació, amb caràcter d'aproximació metodològica, a les MANERES segons les quals els alumnes fan l'ocupació de l'àmbit definit per l'ENTORN-CLASSE. Aquesta aproximació l'hem feta sota un enfocament d'observació natural.

L'ocupació, que constitueix l'eix central de les nostres referències d'estudi, l'hem definida en la seva vinculació amb els DESPLAÇAMENTS que fa l'alumne com a usuari dels

diferents equipaments escolars i en funció de les necessitats que ha de cobrir en el marc general de l'activitat escolar.

Tot això ens permet de passar a un diferent nivell d'anàlisi: la que partint dels resultats de l'Observació de la interacció ambiental ens mena a la comprensió de la relació social que té el seu origen en la classe.

D'aquesta manera desemboquem en la hipòtesi de la nostra investigació: Que apareixen diferències d'ordre quantitatiu i qualitatiu en l'àmbit de les classes de parvulari de dues escoles de diferent línia pedagògica, en allò que es refereix a les interaccions entre els subjectes i els equipaments escolars.

A STUDY OF THE ENVIRONMENTAL INTERACTION IN THE NURSEY SCHOOL

Abstract

The starting point for the fulfillment of the present work has been influenced by the theoretical and methodological perspectives of the Ecological Psychology, which sees the class as an environmental unit (Barker and Wright, 1951; Barker and Gump, 1964).

As such environmental unit it appears constituted of a series of materials that are appropriate to the immediate surroundings and to the behaviour of the individuals.

These environmental materials can be of the physical and/or the social type. They are defined by a relevance that makes them appear as stable elements, and that shapes the environmental relation with the school institution.

From these approaches our interest has been to undertake a research work, as a methodological approximation to the WAYS in which pupils carry out the habitation of the area defined by the CLASS-ENVIRONMENT. We have undertaken this approximation under a natural observation approach.

We have habitation which constitutes the core of our study references, as linked with the MOVEMENTS the pupil carries out, as user of the school equipment, and in reference to the NEEDS he has to meet in the general scope of the school activities.

We are then allowed to proceed to a different level of analysis: the one which from the results of the observation of the environmental interaction, leads us to the comprehension of the social relation that originates in the classroom.

Thus we arrive at the hypothesis of our research work: there appear both quantitative and qualitative differences in reference to the interaction between the individuals and the school equipment, in the area of nursery school classes in two schools with different educational styles.

2.2.- COMPORTAMENT AMBIENTAL EN ELS ESPAIS NO DEDICATS A LA FUNCIO DOCENT A L'ESCOLA (ESPAIS D'ESBARJO)

Primera Lectura de dades obtingudes.

*Seminari permanent Interdisciplinari sobre l'Entorn
Escolar.*

Introducció

ORIGEN

Arrel de les 1es. Jornades sobre l'Entorn Escolar, es va plantejar entre assitents i participants, la necessitat de seguir treballant en el tema i de mantenir una continuïtat a nivell interdisciplinari.

JUSTIFICACIO

Valorant les aportacions de les anteriors Jornades, es va observar una manca de coneixement específic de les activitats, usos i comportaments que es donen en el marc escolar, considerant-los en relació al seu medi físic.

OBJECTIU

Ens varem proposar d'analitzar qualitativament el tipus d'activitat i els diversos usos dels entorns concrets, la repercussió en la seva organització i adequació, extreient-ne les conclusions pertinents des de la perspectiva educativa, psicològica i de disseny.

DELIMITACIO DEL CAMP D'ACCIÓ

En un primer plantejament, pensavem valorar el comportament en els diferents llocs no usats com a espai d'aprenentatge o aula (passadissos, patis i llocs d'esbarjo...) La dinàmica ocupacional constatada a les observacions prèvies ens ha dut a reduir l'anàlisi als espais d'esbarjo.. Prescindim de l'anàlisi de les interaccions a l'espai aula per requerir una metodologia diferent a la dels espais que enteresen a més de l'existència d'alguns treballs propers en aquest camp.

Per bé que desitjavem que el treball inclogués totes les edats escolar, per necessitats operatives, varem contrar-nos en la primera etapa d'EGB.

Tenint en compte que les activitats venen marcades pel medi socio-cultural i econòmic en el qual està inmers el centre, així com per les interaccions entre subjectes (nens-mestres), i per l'orientació pedagògica de l'escola i dels educadors, hem tractar d'aïllar aquestes variables en l'elecció de cadascuna de les tipologies, definides a continuació.

QUALIFICACIÓ TIPOLÒGICA

A. Edificis ADAPTATS per a ser escola

A.1. Edifici aïllat (torre).

A.2. Edifici dins una xarxa urbana (planta entre mitgeres)

B. Edificis PORJECTATS per a ser escola

B.1. Edifici deficientment equipat

B.2. Edifici amb gran equipament

B.3. Edifici dins una xarxa urbana (entre mitgeres)

Mostra - : Criteris d'elecció

En un primer moment varem pretendre triar centres que tinguessin les mateixes característiques socio-econòmiques i d'una quantitat global d'alumnes similar (centres de 16 unitats d'EGB, amb un total aproximat de 600/700 alumnes). Així mateix, calia que coincidissin en el pati tots els alumnes de la 1a. etapa d'EGB. Això ens permetia de jugar amb l'espai d'esbarjo com a variable dependent.

Dificultats: Donada la realitat i atès el quadre adjunt, aquestes característiques no s'han pogut complir en la mida desitjada per les següents raons:

- Sovint el nivell socio-econòmic va lligat a l'espai disponible i la seva qualitat, la qual cosa dificulta l'elecció de centres.
- Alguna de les tipologies definides, per la seva pròpia concepció (escola-pis adaptat) rarament pot complir el requisit de les 16 unitats, existint la impossibilitat (tret de casos molt especials) de sortir al pati més de tres cursos alhora, donades les seves dimensions usuals. S'han observat 9 escoles, 2 per cada tipologia (n'ha fallat una), amb orientacions pedagògiques complementàries. S'han fet 5 observacions en cadascuna d'elles. S'ha utilitzat el mètode d'observació, fent un registre literari del que passava, seguint en principi un enfocament inspirat en Barker.
Un cop recollida la informació de base s'ha procedit a analitzar-la mitjançant la metodologia que a continuació exposarem.

1.- Metodologia emprada

1.1. Anàlisi de la informació escrita

El mètode emprat es basa en un quadre adjunt que recull una distribució en tres categories (a nivell horitzontal) i en dues àrees (a nivell vertical). A continuació les analitzarem.

A) CATEGORIES

Classificació establerta entre factors de significació equivalent però diferent camp disciplinari (d'una banda la pedagogia, de l'altre el dissenys).

a) "Constants inicials"

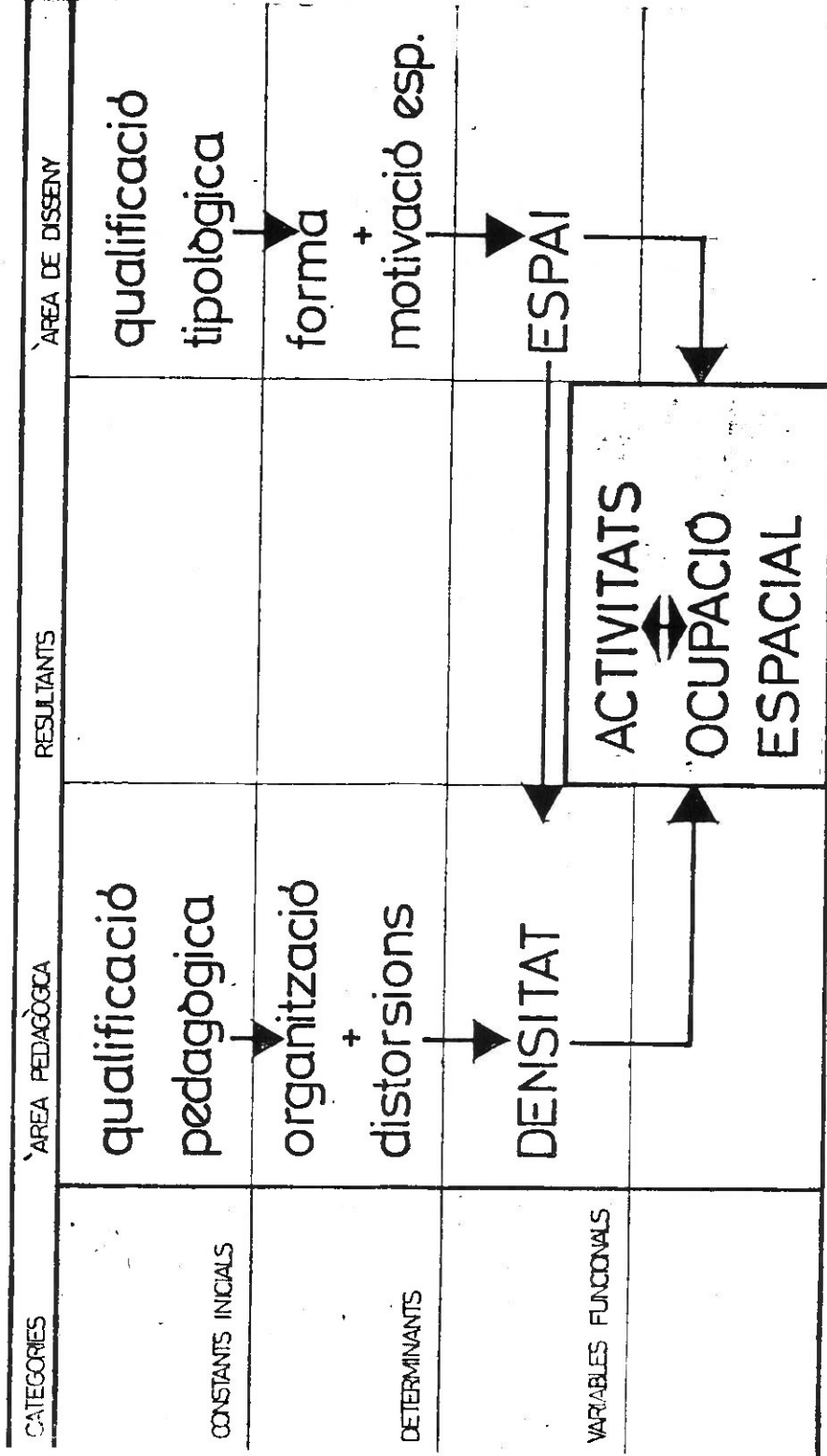
Factors a priori que han intervingut en la tria de les escoles. Ja definits establerts necessàriament de forma esquemàtica són:

a.1. "Qualificació pedagògica"

a.2. "Qualificació tipològica"

Han estat doncs hipòtesis inicials establertes com a conseqüència del pocrès seguir i que s'especifiquen amb anterioritat.

metodologia emprada: anàlisi de la informació factors condicionants



I.C.E. Seminari sobre l'entorn escolar

b) "Determinants"

Factors subsidiaris que depenen de les constants inicials i alhora les omplen de contingut, donant-hi les seves característiques específiques.

Incideixen, condicionant-les, en les variables funcionals i són:

b.1. "Organització"

Normativa escolar respecte a l'ús de l'espai. Recollirà, doncs, les normes interiors de l'escola i per tant l'ordre i horari en què els diferents cursos van a jugar i la forma en què ocupen el pati. Incidirà específicament en la densitat.

b.2. "Distorsions"

Incidències imprevistes i no controlables en funció de l'organització. Doncs, puntualment poden sorgir imprevistos que distorsionin el funcionament normal.

b.3. "Forma"

Esquema abstracte de l'espai, recollint els seus perímetres i separadors. Referida a l'espai de joc. La idea de forma prové de la concreció de la idea arquitectònica de tipologia, situada a un superior nivell d'abstracció. D'altra banda quan parlem de "qualificació tipològica" ens referim a l'escola i en parlar de "forma" ho fem específicament a l'espai de joc i a les seves característiques, concretament a si és rodó, rectangular o quadrat, si és únic o múltiple, si poseis tancaments o no, etc.

b.4 "Motivacions espacials"

Aditius que qualifiquen pedagògicament la forma. Adjectivitzadors de la forma, tenint en compte les textures i qualitats dels mateixos limitadors espacials- L'enriqueixen, donant-li una qualitat pedagògica. Pensem en els sorrals, escales, papereres, tobogans, arbres i d'altres elements que compartimenten l'espai, faciliten la seva ocupació i potencien la imaginació del nen.

c) "Variables funcionals"

Factors instrumentals de la investigació directament determinants de les conclusions. Funció dels factors anteriorment definits. Són:

c.1. "Densitat" : Espai de joc per nen

c.2. "Espai" : Forma adjectivada per les motivacions espacials. L'espai seria doncs el resultat d'afegir les motivacions espacials a la forma inicial que rebria d'elles part de la seva qualificació pedagògica.

B) Àrees

Classificació establerta entre factors de diversa significació però dins el mateix camp disciplinar.

a) "Àrea pedagògica"

Factors que inclou:

- qualificació pedagògica
- organització
- distorsions
- densitat

Depén específicament del sistema pedagògic de l'escola.

b) "Àrea de disseny"

Factors que inclou:

- qualificació topològica
- forma
- motivacions espacials
- espai

Depén del disseny que se n'hagi fet d'aquesta escola, unitari o no, acabat inicialment o transformat per professors i alumnes.

Un cop introduïda i analitzada la informació d'acord amb aquest esquema, s'ha procedit a la comparació dels resultats obtinguts a nivell de categories, fonamentalment de variables funcionals, i també d'àrees. Això ens ha ofert una sèrie de fets comuns i d'altres generalitzables que es recullen a les conclusions, estructurades sobre les interrelacions entre variables funcionals i resultats, entenent per tals els factors objecte de la investigació, que són:

- 1) "Activitats" : Tasques desenvolupades pel nen o grup de nens. Així, saltar, córrer, jocs de pilota...
- 2) "Ocupació espacial" : Distribució dels nens dins

l'espai en realitzar una activitat específica. En grans grups, en petits grups, aparellats, individuals...

Aquesta metodologia pot resumir-se en l'esquema adjunt, que recull interrelacions de primer ordre; n'hi ha altres de segon ordre que no es reflecteixen aquí per llur complexitat.

1.2. Anàlisi de la informació gràfica

Realitzada mitjançant la lectura directa dels gràfics d'activitats i d'ocupació espacial.

2. Resultats

2.1. Densitat : Classificació i incidència específica

Un cop analitzades les dades de densitat que presenten les diverses escoles i basant-nos en els criteris de la Playground Association quant a l'espai d'esbarjo, en definim tres tipus:

- a) Densitat CORRECTA: Entre 4,5 i 9 m²/alumne (4 escoles)
- b) Densitat ACCEPTABLE: Entre 2,5 i 12 m²/alumnes (3 escoles)
- c) Densitat DEFICIENT: Per sota de 2.5 i sobre de 12 m²/alumnes (2 escoles).

Hem establert, per tant, un criteri en el qual considerem perjudicial tant un defecte com un excés d'espai de joc per nen, ja que quan la

densitat esdevé molt alta, l'espai pot arribar a desorientar-lo. Pensem però que l'estructura de l'espai respecte determinats punts de referència pot paliar aquest problema, en permetre la formació de subespais menors on el nen i el grup pugui sentir que "controla" l'espai alhora que aquest el protegeix i permet la identificació amb ell.

En canvi, la sobredensificació esdevé particularment problemàtica, provocant les següents conseqüències:

- a) - Enfrontaments i tensió afegida, i per tant, lluita.

Substitució de l'elecció per l'adaptació, ja que el nen o el grup no pot elegir l'espai sinó que ha de situar-se en el que queda o desplaçar els que posseeixen..

- Coincidència de varis jocs en el mateix espai, produint-se processos d'ocupació espacial sobreposats. Es donen casos de diversos partits de futbol en un sol camp.

- b) - Desplaçaments per pressió

- Interrupció del joc i distorsió d'activitats, per la irrupció d'altres nens o grups en l'espai de joc.
- Disminució de les possibilitats de joc dels més petits, primers que reben la pressió, i primers que han de marxar dels espais privilegiats en ser els més febles.

c) = Necessitat d'evasió

Expresada per mitjà de :

. introversió : lectura, estudi, jocs de cartes, cromos

. fugida : grimpar, carrera

d) - Potenciació de la importància del gran grup, perquè redueix les activitats individuals i de petit grup, que en intentar sobreviure distorsionen les grupals i hi entren en conflicte.

e) - Disminució de la privacitat, ja que provacitat i densitat són inversament proporcionals, dins els límits establerts. Es a dir, a més densitat de nens hi correspon menys privacitat individual.

2.2.- *Espai : Classificació i incidència específica*

2.2.1.- *Classificació*

De l'anàlisi dels espais estudiats se'n dedueixen principalment dos tipus:

a) Pati:

- Característiques específiques:

- . Superfície normalment reduïda
- . Paviment de ciment o similar
- . Intransformabilitat

- . Motivació espacial mitja o baixa
- . Horitzó urbà
- Característiques dels tipus A.2 y B.3

b) Jardí :

- Característiques específiques:
 - . Superfície normalment àmplia
 - . Paviment de terra (almenys en part)
 - . Transformabilitat. Varietat de materials
 - . Motivació especial mitja o alta. Diferenciació espacial.
 - . Amplitud d'horitzó. Contacte amb la Natura.
- Característic dels tipus A.1 i B.2

2.2.2.- *Incidència dels tipus d'espai en l'ocupació espacial.*

a) Pati :

- . Estructuració bàsicament mononuclear amb tendència a la concentració doncs el centre recull l'activitat principal que de vegades és una activitat física excloent per la seva dinamicitat.
- . Ocupació regular de l'espai, atès que no permet canvis substancials.
- . Certa estabilitat d'ocupació en funció del grau de densitat i de l'espai on es desenvolupa.

b) Jardí :

- . Estructuració polinuclear en subgrups i amb tendència a la zonificació i dispersió, creant-se subespais.
- . Ocupació variable de l'espai, ja que la seva diferenciació permet canvis i adaptacions.
- . Estabilitat d'ocupació. Normalment es manté constant l'activitat en funció de l'espai on es desenvolupa.

2.3.- *Activitats i ocupació espacial. Classificació i relacions.*

De l'observació directa n'establim una classificació genèrica perquè en els casos observats no hem vist que les diferències socio-culturals condicionin activitats específiques i singularitzades, incidint però en la qualitat d'aquestes activitats, sobretot a partir de la variable densitat, com ja hem vist.

Observem tres tipus d'activitats:

a) activitats de gran dinamicitat:

- . jocs de pilota: futbol, basquet i altres.

b) Activitats dinàmiques de petit grup:

- . Jocs de gomes
- . Jocs de saltar
- . Carrera
- . Rotllanes

c) Activitats lúdiques, intel·lectuals i motores menors o individuals en general:

- . Enfilarse
- . Sorralles
- . Jocs de cartes i cromos
- . Comunicació: conversa, imitació, afectivitat,
- . Refugi i protecció
- . Lectura i estudi
- . Relax

S'han observat les següents relacions entre activitats i ocupació espacial:

- a) tendència a ocupar espais específics en realitzar una activitat concreta, és a dir, a ocupar un espai o espais singularitzats exclouent-ne d'altres, per tant, les activitats incideixen en l'elecció dels espais alhora que els espais condicionen les activitats que acullen.

Existeix, doncs, una INTERRELACIÓ ENTRE ACTIVITATS I OCUPACIÓ ESPACIAL entesa com l'ocupació d'un espai realitzada per a desenvolupar una activitat concreta.

Les interaccions observades entre ocupació espacial i activitats són:

- . Al centre: Activitats de gran dinamicitat.
Jocs físics excloents.
- . A la perifèria: Activitats dinàmiques de petit grup. Lluita en alguns casos.
- . Als espais singularitzats (per exemple escales):
Activitats lúdiques, intel·lectuals i motores menors individuals.
- . Als espais singularitzats reservats (racons):

Activitats intel·lectuals i lúdiques.

- b) Tendència a delimitar l'ocupació de l'espai en realitzar una activitat, sobretot si és grupal, establint-ne les llinces com a forma de protegir el joc. Es pren normalment com a referència punts o llocs singularitzats d'aquest espai o bé se n'estableixen límits convencionals, definint amb l'ocupació espacial la relació dins-fora respecte a una activitat específica, que n'exclou d'altres. Aquest fet esdevé distorsionat en els casos de sobredensificació, en ser invadit l'espai de joc per nens que no hi participen.
- c) Tendència a la utilització jeràrquica de l'espai a tres nivells que de vegades se superposen. Són:
1. Segons el tamany del grup:
 - 1er. el gran grup
 - després els grups reduïts
 - finalment les activitats privades.
 2. Segons el tipus d'activitat i la seva dinamicitat:
 - 1er. activitats de gran dinamicitat
 - després activitats dinàmiques de petit grup
 - finalment activitats lúdiques i intel·lectuals
 3. Segons l'edat:
 - Els més grans desplacen els més petits dels llocs preferents (centre)

Poden concloure dient, doncs, que EN LA UTILITZACIÓ DELS ESPAIS DE JOC INCIDEIXEN ALHORA DOS FACTORS EN

CERTA FORMA CONTROLABLES A NIVEL DE PROJECTE:

- La DENSITAT, controlable en certa mida però condicionada malgrat tot, per la normativa escolar i per tant per la seva línia pedagògica, així com per les distorsions que, eventualment o no, es generin.
- L'ESPAI, les característiques específiques del qual depenen dels elements motivadors que inclogui i de llur conformació projectual.

EN LA UTILITZACIÓ INCIDEIXEN TAMBE DOS FACTORS NO CONTROLABLES A NIVELL DE PROJECTE:

- ACTIVITATS
- OCUPACIÓ ESPACIAL

Aquests quatre factors els hem intentat d'analitzar des d'aquest grup interdisciplinar i els oferim com la nostra contribució a futurs processos de disseny, assequibles a educadors, psicòlegs i arquitectes.

Seminari Permanen Interdisciplinar
sobre l'Enton Escolar. Format per:

Rosa	GRATACOS	llicenciada en Belles Arts
Fernando	HERNANDEZ	psicòleg
Agustí	MATEOS	arquitecte
Montse	MORALES	psicòleg i educadora
Miquel	PEREZ	arquitecte
Enric	POL	psicòleg
Isabel	RUIZ	Arquitecte
Eulàlia	VENTALLÓ	pedagoga
Jordi	FAULÍ	Estudiant d'Arquitectura

INTERACCIÓ AMBIENTAL EN ELS ESPAIS D'ESBARJO.

Resum

L'equip interdisciplinari d'estudis sobre l'entorn escolar presenta una primera lectura de les dades de l'estudi sobre activitats usos i conductes en els espais d'esbarjo. El treball es fa sobre una mostra d'escoles que preten abarcar tota la tipologia que es dona a Barcelona ciutat. Després d'establir unes categories per a discriminar patis i jardins, s'analitza com incideixen les variables densitat, tendència pedagògica i elements configuradors i motivadors espacials, en les estratègies d'ocupació i activitats que s'hi donen.

INTERACCION AMBIENTAL EN LOS ESPACIOS DE RECREO

Resumen

El equipo interdisciplinario de estudios sobre el entorno escolar presenta una primera lectura de los datos del estudio sobre actividades usos y conductas en los espacios de recreo. El trabajo se realiza sobre una muestra de escuelas que pretende abarcar toda la tipología que se da en Barcelona ciudad. Después de establecer unas categorías para discriminar patios y jardines, se analiza como inciden las variables, densidad, tendencia pedagógica y elementos configuradores y motivadores espaciales, en las estrategias de ocupación y actividades que se realizan en ellos.

ENVIROMENTAL INTERACTION IN THE SCHOOL PLAYGROUNDS

Abstract

The interdisciplinary team of studies on school environment, presents and initial account of the data from their study on activities, habits and behaviours in recreation spaces. This work is done on the basis of a sample of schools that tries to embrace all types of schools in Barcelona twon. After establishing certain categories in order to distinguish between playgrounds and gardens, the analysis centres on the influence of such variables as density, educational style and spatial motivating and spatial shaping elements, on the habitation strategies and the activities that take place there.

2.3. ESPAI ESCOLAR I METODOLOGIA DIDACTICA

Vicenç Benedito, Pedagóg

La importància que en el plantejament pedagògic i didàctic tenen els locals i espais destinats a l'ensenyament és evident. Thotom estaria d'acord que el pla, la planta física de l'escola, hauria de reflectir la teoria o doctrina educacional a què respon.

Fins a tal punt és important la consideració de l'espai escolar en general i de l'aula en particular, que la forma de l'aula, la manera com s'utilitza, poden ser més importants que la introducció de nous continguts escolars i noves metodologies.

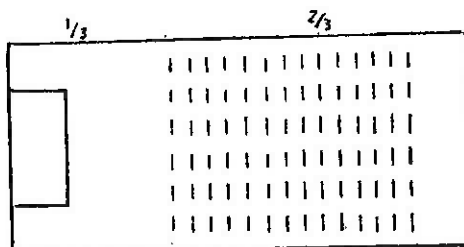
Fer el medi ambient escolar més tolerable, agradable i còmode per als alumnes i professors és assentar les bases d'una millor convivència i relació pedagògica. Com la psicologia social i la Dinàmica de Grups han demostrat en diversos estudis i investigacions, l'"hàbitat", l'"espai de convivència", la seva forma, la seva amplitud i condicionament, són decisius per a un desenvolupament harmònic i equilibrat de la personalitat en convivència amb els seus semblants.

L'objectiu de la ponència és analitzar i dexiar ben clara la influència que l'espai escolar disponible (el centre en general, les dependències complementàries i sobretot les aules) exerceix sobre la metodologia de treball (mètodes i tècniques d'aprenentatge).

Dit d'una altra manera: la utilització eficaç de mètodes i tècniques de treball és condicionada per la forma, dimensió i altres característiques dels espais disponibles. Com a conseqüència la recerca, creació i adequació d'espais didàctics és un pressupost previ a la introducció i utilització de mètodes actius.

Vicenç Benedito és professor a la Secció de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i Director Adjunt de l'I.C.E.

De fet al llarg de la Història de la Pedagogia i de la Didàctica, el concepte aula com espai bàsic per a realitzar l'acte didàctic ha sofert pocs canvis. El clàssic ha estat la planta regular, dominada per la regla que es diu dels 2/3, amb files que miren cap endavant, seients durs, que no es mouen, i atenció total al mestre que ensenya.



L'aula clàssica va ser creada per a servir a un programa educatiu de "seure/aprendre" (ensenyar). L'evolució està sent molt lenta. Pràcticament hem d'arribar al segle XX, amb l'aportació de la Pedagogia científica (Biologia, Fisiologia, Higiene...) amb l'Escola Nova, que mitjançant l'ensenyament actiu (mètodes actius), es replanteja el concepte aula, o almenys les funcions didàctiques que de sempre s'hi havien realitzat a dins i que, des d'aquest moment, si més no en part, es podran realitzar fora de l'aula per a detectar un canvi significatiu dins el concepte "aula".

La Didàctica ambiental no és aliena a aquest nou plantejament. El camp, el prat, el riu, el carrer, en definitiva, el medi ambient real i proper a l'alumne es converteix en una aula d'experiències d'activitat, i constitueix, com diu Freinet, el medi viu, natural, on ha de realitzar-se el treball escolar, i en definitiva l'educació.

Al mateix temps és en augment la preocupació i l'interès d'arquitectes i pedagogs pel disseny d'edificis més adequats. Tot això ens ha portat a les realitzacions arquitectòniques actuals, amb experiències de tot tipus, que tenen un denominador

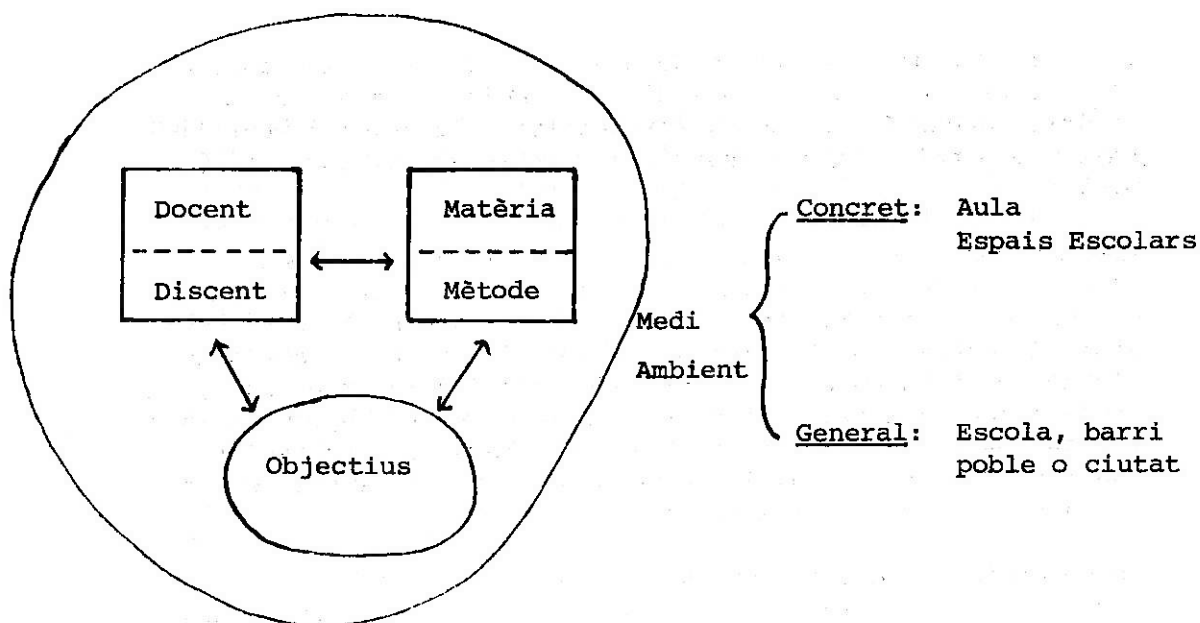
comú: la més gran adequació dels espais escolar a la tasca que s'hi ha de realitzar. I aquí dir adequació més gran vol dir millors educació, formació, aprenentatge, desenvolupament i salut personal (física i psíquica), satisfacció, comoditat, etc.

Amb tot per a ser realista hem de convenir que, excepció feta d'alguns projectes creatius i enginyosos, el sentit pragmàtic, la força del costum, fan que segueixin predominant edificis i zones de treball molt semblants als de fa cinquanta anys. En l'estètica i en aspectes concrets (il.luminació, mobiliari, etc.) s'han realitzat grans avenços però encara seguim parlant d'aules de classe, despatxos, pati d'esbarjo i esports, etc. Ben cert que, fins ara, la relació educació/disseny ha estat un camp pràcticament inexplorat.

La ponència se centra, doncs, en l'anàlisi i comentari personal de la influència o relació directa entre espai-aula i metodologia de treball. A partir de la meva experiència i de l'escassa bibliografia sobre el tema. Tractaré d'exposar les meves reflexions-opinions i arribar a algunes conclusions que espero que aportin alguna cosa positiva a les Jornades.

La relació didàctica docent/disseny

Un dels aspectes fonamentals que s'ha de tenir en compte per a l'èxit del treball escolar és la consideració de la relació positiva entre docent i discent en la realització de l'acte didàctic. Entenem per acte didàctic qualsevol tipus d'activitat escolar on, d'alguna manera, es dona ensenyament per part del professor i aprenentatge per part de l'alumne. Els elements que hem de tenir en compte en l'acte didàctic els podem representar en aquest esquema:



Es indispensable la consideració de tots els elements. El més destacable per al nostre propòsit és la relació entre el mètode i el medi concret, és a dir, la mutua dependència entre metodologia de treball i espais didàctics disponibles en especial l'aula de classe.

No hi ha dubte de la importància de la relació professor-alumne. La major part dels estudis didàctics moderns se centren en l'anàlisi de la interacció. N'hi ha prou de citar l'abundant i moderna bibliografia que hi ha sobre el tema.

La importància i significació del medi en el camp de l'educació són destacats per A.J. Colom i J. Sureda o "Hacia una teoría del medio educativo", llibre que s'acaba de publicar a la col·lecció de l'I.C.E. de la Universitat de Palma de Mallorca (1981).

El medi de comunicació educativa, en el moment educatiu, es converteix fàcilment en la situació educativa. Com diu A.J.

Colom, "el medi de l'educació és un element globalitzador de l'acte educatiu".

El concepte medi d'educació, per aquest autor (*), inclou tres perspectives, o tres sentits:

- 1) Medi educatiu com a situació educativa concreta, o receptacle ambiental que afecta els elements de l'acte educatiu (en el pla didàctic a l'aula de classe).
2. Medi educatiu com a situació acollidora i envolvent de l'àmbit en què s'impliquen els protagonistes de l'educació.
- 3) Medi educatiu com a medi ambiental físic, social i cultural on s'integra la institució educativa, incloent també l'educació no institucional.

Espais didàctics. L'aula

En sentit ampli, entenem per espai didàctic "qualsevol lloc on professor i alumnes, o alumnes sols, realitzen un aprenentatge".

En conseqüència, els tipus i varietats d'espais didàctics, des del punt de vista de la seva utilitat metodològica, són molt diferents. Per exemple:

- aula/classe: el més clàssic i estereotipat
- pati escolar
- el carrer, el barri
- el camp, el bosc
- el gimnàs
- el laboratori (idiomes. ciències)

(*) Colom, A.J. y Sureda, J. *op. cit.* pàg.

- la biblioteca
- passadissos, despatxos
- zones predidàctiques
- zones audiovisuals

Es evident que avui per avui l'espai didàctic més característic segueix sent l'aula/classe, encara que cada cop més recolzat en altres espais, a mida que predominen els mètodes actius. L'Escola Nova, com hem dit, introdueix el camp, el bosc, l'aire lliure, en el treball didàctic.

Doncs bé, la didàctica moderna es recolza en la utilització de mètodes actius, que impliquen una gran varietat en les activitats a realitzar. Portar a la pràctica aquests mètodes actius pressuposa:

- un esperit pedagògic modern i actiu
- que el professor coneixi i domini aquestes tècniques
- disposar del material necessari.
- que els espais didàctics disponibles siguin com més adequats millor

Per exemple: de poc em servirà voler emprar el treball en equip a la meua classe si les cadires/pupitre són unipersonals, posades en fileres i collades a terra. (Es un dels exemples que més es dona a la Universitat).

D'altra banda, l'espai influeix pel que fa a la veu, a la imatge del professor (imatge que s'adquireix segons la forma d'utilització de l'espai/aula).

Hi ha diversos tipus d'aula, segons les característiques dels seus elements. Com a criteri d'agrupació podem tenir en compte els següents:

- superfície
- forma
- il.luminació/ventilació

- tipus de recobriments de la superfície { horitzontal
plans diferents
tarima
rajoles/moqueta
 - tipus de mobles: taules, bancs, cadires, sillons
- fixos
mòbils

En qualsevol concepció d'aula escolar que es precisi de moderna hi hem de trobar les característiques de funcionalitat, flexibilitat i atracció física/estètica, si volem treure el màxim de profit als mètodes que hi practiquem.

D'altra banda, hem de situar el tema en el seu punt just. Hi ha proves que les dimensions i la forma dels espais no representen, per a la majoria dels professors, més que obstacles menors quan mirem de modificar els seus mètodes o introduir noves activitats.

L'única excepció notable és el cas en què les sales de classe concebudes per a l'ensenyament magistral es demostren massa petites per als procediments d'ensenyament més actius que, cada cop més, caracteritzen la didàctica moderna.

Interacció mètodes, grups i espais didàctics

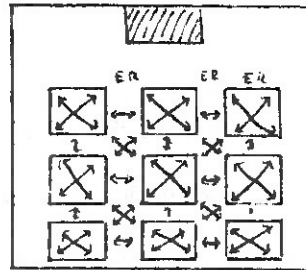
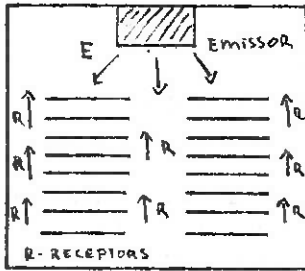
En l'actualitat, més que parlar de mètodes i fins i tot tècniques d'ensenyament, ens hem de referir a activitats. Activitats que poden encadenar-se amb una sèrie de seqüències complementàries que constitueixen la metodologia de treball. Per exemple, podem començar amb una exposició introductòria (10') a tall d'informació bàsica, a la qual pot seguir el treball en grups petits (30') i a continuació tenir una reunió (10') per a posar el treball en comú, reunió amb la qual es tanca un cicle que es pot ampliar fàcilment (activitats informes, nova discussió, etc.).

D'altra banda, amb aquest plantejament el grup/classe se subdivideix i es reagrupa contínuament. Podem començar exposant als 40-50 alumnes que després formen equips 4-5 i que més endavant es tornen a reagrupar. No oblidem que, pel que fa al nombre d'alumnes, podem treballar amb: gran grup (més de 100), grup/classe (40), petit grup (10-15) en equip (4-5) i individualment.

Aquesta flexibilitat metodològica, aquest dinamisme del treball escolar, exigeix espais flexibles, transformables.

La interacció entre els tres factors: metodologia x nº d'alumnes x espai didàctic és contínua, i s'ha de preveure si volem assolir la major eficàcia possible. Les combinacions a fer dependran de la destresa del professor.

En línies generals, podem representar gràficament la diferència entre un aula tradicional i una aula moderna quant als canals de comunicació que les diferencien i alhora quant a la utilització d'un mateix espai. No oblidem que el tema que estem tractant es refereix tant a l'adequació de diferents, de diversos espais, com a la millor utilització d'un mateix espai didàctic.



Aula "tradicional"

Emisor: Professor
 Receptors: alumnes
 Unidireccionalitat
 Estatisme
 Silenci
 Ordre uniforme

Aula "moderna"

Emisor: professor i alumnes
 Receptors: alumnes i professor
 Multidireccionalitat
 Dinamisme
 Activitat i moviment
 Cert desordre dintre de la
 serietat i responsabilitat

Per a no estendre'ns massa ens limitarem a exposar alguns exemples a tenir en compte en funció de la interacció del mètode o tècnica amb l'espai per no d'alumnes, al temps que hi afegim el nivell educatiu i altres detalls, la consideració dels quals permetrà d'aconseguir l'ambient més adequat per a l'èxit

d'una metodologia de treball.

Utilització dels espais didàctics. Exemples i experiències significatives

Malgrat que es poden donar opinions i fins i tot sentar principis de nivell general la veritat és que, pel que fa a la metodologia, nombre d'alumnes-aula com pel que fa al tipus d'espai/aula més adient, és tan gran la diferència segons els nivells educatius, que les opinions han de singularitzar-se. A més a més pot donar-se el cas que certes característiques especials desitjables en un nivell educatiu no siguin recomenables en d'altres nivells. Cada nivell educatiu ha de trobar les característiques especials/metodològiques ideals.

Entre els exemples que, a nivell d'EGB m'han cridat l'atenció puc citar els següents:

1. Experiència-Turin
2. Experiència Massachussets
3. Experiència Freinet
4. Escola laboratori Universitat Texas
5. Escola sense parets
6. Escola soterrani ABC School

- 1.- Experiència Turin. Centre de Pre-escolar. Dins d'edificis grans i pulits es reproduïxen casetes i espais més petits entre els quals l'alumne es troba "com a casa". L'experiència és el resultat de la col.laboració pedagogs/arquitectes.
- 2.- Experiència Massachussets: Es el que jo anomeno escola/hangar Efectivament, en un gran espai, a penes limitat, apareixen múltiples subespais destinats a diferents activitats. Mentre cinc alumnes discuteixen al voltant d'una taula, 20 alumnes veuen un programa de Ciències naturals en video, 10 estudien individualment, 4 aprenen idiomes, etc.

3.- A la experiència Freinet, desapareixen les aules i els nivells en el sentit tradicional del mot. El material és a disposició de tot el món i quan el laboren un text a impremta col laboren alumnes de diferents edats que poden desplaçar-se lliurement d'un lloc a l'altre de l'escola. S'aprofiten tots els espais per situar estratègicament tallers de fusteria, d'expressió plàstica, etc.

Sommer, en el seu llibre, cita diferents experiències en relació amb la utilització del mobiliari escolar.

4.- Bureau of Laboratory Schools University Texas. Experiència amb mobiliari escolar tipus "Centre de treball". Consisteix a col.locar dins una aula diferents peces que poden utilitzar-se per a activitats diverses al mateix temps i amb la meitat de taules que d'alumnes.

Exemple per 32 nens:

- . 2 taules rectangulars de 1,82 m longitud
- . 2 taules rodones de 1,06 m diàmetre.
- . 8 pupitres-taula de 0,91 m. Constituïts principalment per dos pupitres units frontalment
- . 32 cadires
- . mobiliari tapissat: 2 cadires amb coixí
1 sofà de dues places
- . 2 llibreries mòbils de 1,21 m de llarg, damunt de rodes que giren
- . 2 cavallets
- . 1 taula a una cadira per al professor

Aula centre de treball

Tots aquests elements eren portàtils, es podien moure amb facilitat i ràpidament. En dos minuts es podien moure el 80% dels elements.

- 5.- Escoles sense parets. Model arquitectònic en planta oberta. Diversos grups de nens comparteixen un mateix espai ampli i obert. La finalitat es l'increment de la interacció professor/alumne i alumne/alumne.

Quan la llibertat espacial i de moviment és més gran, els signes externs d'aparent interacció es fan cada vegada més evidents. Es veuen grups d'alumnes separats d'altres, ocupats en activitats diferents.

- 6.- Escola soterrani. ABC School.

Construïda totalment sota terra, s'ha projectat de manera que permeti la seva utilització com refugi anti-aeri en cas de necessitat. Ha estat construïda en un districte que ja tenia escoles sense finestres i on les autoritats són partidàries d'aquest sistema que afavoreix la creació d'un clima d'ensenyament controlat (!). Sembla que hi han dades que demostren que no es produeixen reaccions de claustrofòbia (!!).

A grans trets, sense una prèvia informació del mestre i un entrenament actiu que augmenti el seu grau de sensibilitat al medi-ambient resulta dubtós el valor que pugin tenir a la pràctica les innovacions en la disposició de les aules. D'altre banda la llibertat temporal l'espacial i administrativa han d'anar unides, si no l'absència d'una condiciona a les altres.

Experiències a nivell universitari

Al nivell superior segueix predominant la concepció clàssica. Es a dir, les aules són concebudes perquè el mètode a utilitzar sigui l'expositiu o la lliçó magistral. Es típica i característica l'existència de grans aules rectangulars o anfiteatres, amb bancs molt llargs. En definitiva, tot està pensat per a la

clàssica i típica exposició del professor i la presa d'apunts per part de l'alumne.

Es ben cert que en algunes construccions moderns comença a donar-se gran importància a les aules/seminaris, per a grups reduïts de treball i discussió.

En línies generals podem dir que no és la flexibilitat i la variabilitat espacial allò més característic dels edificis universitaris.

I no és que el mètode expositiu em sembli inadequat i caduc, com molts diuen. Penso que a nivell universitari segueix sent indispensable, sobretot quan es tracta de:

- Introduir una temàtica donant l'informació bàsica.
- ⌈ Exposar de forma sintètica unitats temàtiques de major amplitud.
- Exposició d'experiències i investigacions que el professor ha realitzat.

Per altra part, el que és característic del treball universitari és la varietat dels aprenentatges, així com la importància de l'estudi personal més o menys dirigit i independent, per ampliar i completar els estudis. Per aquest motiu, la varietat dels espais de treball i estudi hauria de ser major que en qualsevol altre nivell educatiu. Junt amb les aules s'han de tenir en compte les biblioteques, sales d'estudi, i fins i tot bars i cafeteries, que es puguin transformar en llocs de treball i estudi. Fins el mateix "campus" pot estar dissenyat perquè una de les seves finalitats sigui el treball i l'estudi dels alumnes. Però, si ens centrem en l'aula universitària, hem de proposar l'existència de:

1.- Aules diferents quant a superfície.

- . Exposició magistral i conferències: des de 100 fins a més de 1.000 llocs.

- . aula/classe amb predomini d'exposició per part del professor entre 50-150 llocs.
 - . aula/classe activa/seminari de treball: entre 20 i 50 llocs
 - . despatxos per a treballar en equip: entre 5-15 llocs.
 - . aules/laboratoris de pràctiques.
- 2.- Aules variades, pel que fa al mobiliari: taules u cadires mòbils grans pissarres, molta il.luminació, etc. que facilitin la utilització de mètodes actius.
- 3.- Zona audiovisual per cada Facultat, així com un mínim servei de retroprojector i projector de diapositives, a les aules grans.

Són moltes les experiències metodològiques que han fracassar per la inadequació dels espais disponibles. Concretament, a la secció de Pedagogia és imprescindible la renovació metodològica del professorat si volem ser mínimament conseqüents amb allò que ensenyem. Per altra part l'alumnat, que en un percentatge molt al és format per professors d'EGB, és molt receptiu a les iniciatives metodològiques.

Però, s'ha de tenir en compte que la combinació aula tradicional mètode participatiu quasi sempre porta al fracàs. Per exemple, jo mateix he intentat utilitzar metodologies de treball com:

- a) exposició --- discussió grabació en vídeo --- contrast de punts de vista --- síntesi --- anàlisi del document obtingut --- conclusions.
- b) informació escrita --- Brainstorming --- contrast de punts de vista --- discussió --- conclusions --- informe escrit.

- c) Col.loqui/discussió --- idees o línies de treball --- profundització per equips --- contrast de punts de vista --- informació/ampliació del professor --- síntesi final.
- d) Reproducció de les tècniques Freinet (impresca, text, escolar, etc.) a la classe.
- e) Treball en equip (4-6 alumnes) a classe, després d'una informació bàsica (exposició del professor o document de treball).
- f) Dinàmica de grups, amb 15-20 assistents.

El condicionament espacial ha estat la causa fonamental de l'escàs èxit obtingut en moltes d'aquestes experiències. L'altre motiu fonamental ha estat, en la majoria de les ocasions, la falta de temps, és a dir, comptar amb unitats temporals de 45', en les que és molt difícil desenvolupar una metodologia participativa.

Conclusió

Amb prou feines he entrat en el tema i ja haig d'acabar. Crec que no obstant això, podem destacar una sèrie de principis, de consells, que tenen com a finalitat millorar l'eficàcia del treball escolar en allò que fa referència a motivació, participació i rendiment escolar.

Són uns punts en els quals la majoria, per no dir tothom, estem d'acord:

- . la tendència a la limitació, i fins i tot desaparició, d'espais tancats, inflexibles, és cada vegada més evident.
- . A la inversa, la construcció d'espais flexibles, oberts,

polifacètics, és cada vegada més gran.

- . La varietat metodològica exigeix espais transformables, amb mobiliari funcional/movible.
- . Tant com es pugui, l'aula espaiosa, ha de convertir-se en biblioteca, taller, etc. o sigui en un laboratori d'aprenentatge.
- . Els professors i alumnes han de sentir-se a gust en el seu treball. Un ambient positiu eliminarà molts fracassos. I l'espai disponible condiciona aquest ambient.
- . El pragmatisme s'ha de combinar amb l'estètica i el bon gust en la concepció i construcció dels espais didàctics.
- . El professor ha de dedicar un temps a discutir amb els alumnes els possibles procediments disponibles, per tal de fer el medi ambient més tolerable per a tots.
- . Cada vegada és més evident la necessitat de col.laboració entre arquitectes/pedagogs a l'hora de construir centres escolars.
- . La llibertat temporal, l'espacial i l'administrativa han d'anar juntes.
- . En relació amb la flexibilitat, hi ha un punt crític, a partir del qual el preu de la flexibilitat és massa alta en termes d'eficàcia funcional.
- . En l'alternativa que es pot pantejar entre:
 - ... infinita flexibilitat espacial
 - ... espai adequat

el millor és optar per aconseguir el major nº d'espais

diferenciats, de manera que qualsevol nova activitat pugui acollir-se a algun d'ells, dintre de l'estructura amb la qual es compta.

- . Cada vegada s'ha de tenir més en compte, a les construccions escolars, la incidència de la tecnologia educativa. Els audiovisuals, la instrucció programada i l'ús de computadores faran variar el treball escolar en un pròxim futur.

Però de totes maneres, i com a conclusió, avui per avui no s'endevinen canvis radicals en el que fa referència a la modificació dels espais didàctics, dels mètodes de treball, del paper del professor en l'aula.

Com anècdota final vull dir que, en la meua última visita a París, vaig anar a la Universitat de París-Nanterre. La seva concepció global crec que és vàlida (situada a l'extrarradi, autosuficient en serveis generals, residència estudiantil, biblioteca completa...). En canvi, la meua sorpresa va ser veure que part de les classes es donen en aules/anfiteatres de 1.000 llocs amb bancs durs, collats a terra. Les aules que jo vaig observar eren un exemple d'ineficàcia. El nº d'assitents (alumnes), entre 100-300, realitzaven diferents activitats: prendre apunts, escoltar, llegir, parlar entre ells, menjar, beure café o cervesa... mentre el professor s'esforçava a captar l'atenció de la majoria, cosa que amb prou feines aconseguia amb els situats a les primeres files de bancs. La meua impressió va ser decebedora en aquest aspecte.

Certament, la recerca de la millor adequació espacial/metodològica a la Universitat, ha de seguir d'altres camins.

Bibliografia

- BARKER, R.G. y GUMP, P. Big School, Small School, Standorf University Press, Stanford, 1964.
- BENDITO, V. Participación didáctica en la Universidad. C.E.U. Barcelona, 1978.
- BENDITO, V., VEGA, A. Grupos de formación y profesorado, C.E.U. Barcelona, 1977.
- CAMPBELL, W. J., Sholars in context. The affects of environments on learning Wiley Sut, Edit. Sidney, 1970.
- COLOM, A.J. y SUREDA, J. Hacia una teoría del medio educativo. I.C.E. Mallorca, 1980.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA nº 50, febrero, 1979. Monogràfic sobre Ecologia a l'Escola.
- DEJEAN, J. Je fais mon education ecologique. Leron edit. Paris, 1977.
- EGGLESTON, J. The Ecology of the School. Methuen. London. 1977.
- FRABONI, F. i altres. El primer abecedario: el ambiente. Fontanella. Barcelona. 1980.
- FRANCH, J. Vers un medi educatiu. Nova Terra. Barcelona. 1972.
- IBARRA, O. Didáctica moderna. Aguilar. Madrid. 1970.
- ITTELSON I PROSHANSKY. An introduction to Environamental psychology. Holt Rinehart and Winston. N. York, 1974
Traduït per Trillas, Madrid, 1978. Psicologia ambiental
- LEE, T.R. Psychology and Environment. G.E.P. Herriot. London. Metheun, 1976.

- MAC CONELL, J.A. "Planing the School Environment" comunicació presentada a la II National Conference on Architectural Psychology, Park City, Utah, 1966.
- MACLUHAN, M. La Galaxia Gutemberg. Aguilar, Madrid, 1969
- " El medio es el mensaje. Paidós. Buenos Aires. 1969
- " El aula sin muros. Edicions de cultura Popular. Barcelona, 1968.
- MAILLO, A. Enciclopedia de Didáctica aplicada, Labor, Barcelona 1973.
- MUNTAÑOLA, J. Topos y Logos, Kairos, Barcelona, 1978.
- NERICI, J.G. Hacia una Didáctica General dinámica. Kapelusz. Buenos Aires, 1969.
- OESER, D.A. Teacher, Pupil and Talk. Taristock Publications, Londres, 1955.
- OTTO, H.J. An experiment with Elementary School Classroom Seating an equipment en Texas School Board Journal II, diciembre, 1955.
- ROLFE, H.C. Observable Differences in Space use of Learning Situations in Small and large Classrooms. Tesi doctoral en Filosofia. Universitat de California. Berckley, 1961.
- SANDERS, D.C. Innovations in Elementary School Classroom Seating publicacions nº 10 del Bureau of Laboratory Schools, University of Texas, Austin, 1958.
- SOMMER, R. Espacio y comportamiento individual. Colección "Nueva Urbanismo". Institució d'Estudis d'Administració local. Madrid. 1974.

- UNESCO Tendencias de la Educación ambiental, París, 1977.
- VARIOS Organización, equipamiento y utilización de los espacios en relación con la reforma educativa.
Universitat Autònoma de Barcelona, 1975.
- VARIOS Cap a una Pedagogia del Medi. I.C.E. Palma de Mallorca, 1977.

ESPAI ESCOLAR I METODOLOGIA DIDÀCTICA

Resum

La importància que en el plantejament pedagògic i didàctic tenen els locals i espais destinats a l'ensenyament és evident. Tothom estaria d'acord que el pla, la planta física de l'escola, hauria de reflectir la teoria o doctrina educacional a què respon.

Fins a tal punt és important la consideració de l'espai escolar en general i de l'aula en particular, que la forma de l'aula, la manera com s'utilitza, poden ser més importants que la introducció de nous continguts escolars i noves metodologies.

Fer el medi ambient escolar més tolerable, agradable i còmode per als alumnes i professors és assentar les bases d'una millor convivència i relació pedagògica. Com la Psicologia Social i la Dinàmica de Grups han demostrat en diversos estudis i investigacions, l'"hàbitat", l'"espai de convivència", la seva forma, amplitud i condicionament, són decisius per a un desenvolupament harmònic i equilibrat de la personalitat en convivència amb els seus semblants. L'objectiu de la ponència és analitzar i deixar ben clara la influència que l'espai escolar disponible (el centre en general, les dependències complementàries, i sobretot les aules) exerceix sobre la metodologia de treball (mètodes i tècniques d'aprenentatge).

Dit d'una altra manera: la utilització eficaç de mètodes i tècniques de treball és condicionada per la forma, dimensió i altres característiques dels espais disponibles. Com a conseqüència, la recerca, creació i adequació d'espais didàctics és un pressupost previa a la introducció i utilització de mètodes actius.

ESPACIO ESCOLAR Y METODOLOGIA DIDACTICA

Resumen

La importancia que en el planteamiento pedagógico y didáctico tienen los locales y espacios destinados a la enseñanza es evidente. Todo el mundo estaría de acuerdo en que el diseño, la planta física de la escuela, tendrían que reflejar la teoría o doctrina educacional a que responde.

Hasta tal punto es importante la consideración del espacio escolar en general y del aula en particular, que la forma del aula, el modo de utilizarla, pueden ser más importantes que la introducción de nuevos contenidos escolares y nuevas metodologías.

Hacer el medio ambiente más tolerable, agradable y cómodo para los alumnos y profesores es asentar las bases de una mejor convivencia y relación pedagógica. Como la Psicología Social y la Dinámica de Grupos han demostrado en diversos estudios e investigaciones, el "habitat", el "espacio de convivencia", su forma, amplitud y condicionamiento, son decisivos para un desarrollo armónico y equilibrado de la personalidad en convivencia con la de sus semejantes. El objetivo de la ponencia es analizar y determinar la influencia que el espacio escolar disponible (el centro en general, las dependencias complementarias y sobre todo las aulas) ejercen sobre la metodología de trabajo (métodos y técnicas de aprendizaje).

Dicho de otro modo: la utilización eficaz de métodos y técnicas de trabajo es condicionada por la forma, dimensión y otras características de los espacios disponibles. Como consecuencia, la investigación, creación y adecuación de espacios didácticos es un presupuesto previo a la introducción y utilización de métodos activos.

SCHOOL SPACE AND DIDACTIC METHODOLOGY

Abstract

The importance that the premises and spaces destined to education have in the pedagogic and didactic implantation is evident. Everybody would agree that the design and physical plant of the school should have to reflect the theory or educational doctrine to which it responds.

The consideration of the school space in general and of the classroom in particular is so important, that the shape of the classroom, the way of using it, can even be more important than the introduction of new school contents and new methodologies.

To make the environment more agreeable, comfortable and tolerable for the pupils and teachers is to set the basis for a better coexistence and pedagogic relationship. As the Social Psychology and Dynamic of Groups have proved in several studies and researches the "habitat", the "coexistence space", its shape, amplitude and condition are decisive per a harmonical and balanced development of the personality and coexistence with their fellow men. The objective of this report is to analyse and determine the influence that the school space available (the school in general, the complementary outbuildings and above all the classrooms) exert upon the methodology of work (training methods and techniques).

In other words: The efficient uso of work methods and techniques is determined for the sape, dimension and other characteristics of the available spaces. As consequence, the research, creation and adaptation of didactic spaces is a previous budget to the introduction and use of active methods.

SCHOOL SPACE AND DIDACTIC METHODOLOGY

Abstract

The importance that the premises and spaces destined to education have in the pedagogic and didactic implantation is evident. Everybody would agree that the design and physical plant of the school should have to reflect the theory or educational doctrine to which it responds.

The introduction of new school contents and new methodologies in the classroom is so important, but the shape of the classroom, the way of using it, can even be more important than the introduction of new school contents and new methodologies.

To make the environment more agreeable, comfortable and tolerable for the pupils and teachers is to set the basis for a better coexistence and pedagogic relationship. As the design psychology and dynamics of groups have proved in several studies and researches the "habitat", the "coexistence space", the shape, amplitude and condition are decisive for a harmonious and balanced development of the personality and coexistence with their fellow men. The objective of this report is to analyse and determine the influence that the school space variables (the school in general, the complementary outbuildings and above all the classroom) exert upon the methodology of work (training methods and techniques).

In other words: The efficient use of work methods and techniques is determined for the sake, dimension and other characteristics of the available spaces. As consequence, the research, creation and adaptation of didactic spaces is a previous budget to the introduction and use of active methods.

3.

EQUIPAMENT ESCOLAR

PROGETTAZIONE/PRODUZIONE DE SEDIE IN LEGNO

Carlo Guenzi, Architecte

Sulla questione del progettare, sono andato incontro ad esperienze fatte non del tutto soddisfacenti, in quanto progettare non è facile. E' difficile perchè in effetti il progetto non è che un piccolo grandello, un piccolo pezzettino, all'interno di un ciclo che è molto più grande, al di sopra ed al di là del progettista. Io me ne ero reso conto, intorno agli anni del '68, quando ho avuto modo di fare un progetto per una ditta, (allora c'era la mania di fare designer); mi era accorto che le ditte non pagavano le royalty oppure il prodotto non lo lanciavano bene, per cui ero molto deluso in quanto progettando una cosa bella, la stessa non era capita e non aveva successo.

Il ciclo in cui un progetto rientra è un ciclo molto più complesso, molto più articolato e sfugge quasi sempre di mano al progettista. All'interno della divisione del lavoro il momento del progetto è un momento estremamente debole, salvo casi particolari, per una serie di motivi che sono motivi reali, dei motivi oggettivi e materiali.

Quando sono partito a progettare un'ipotesi progettuale del sistema che vedrete, erano gli anni del '68 e non si può mai non considerare, progettando, il clima, la storia degli anni in cui si vive. Dopo il '68 voi sapete che vengono fuori tutta una serie di analisi teoriche, io ero arredatore allora della rivista "Casabella"; alcuni di noi, in questa critica che si faceva al design consumistico, proponevano la distruzione dell'oggetto, quindi ironia sull'oggetto, e altri si sosteneva invece che era il momento buono e propizio per riappropriarsi del progetto in modo nuovo e questo puntando sul fatto monetario di cui parla Marx (per ogni prodotto industriale noi ci troviamo di fronte a due valore: uno è il valore di scambio e l'altro il valore d'uso).

Questo valore d'uso allora si poneva, agli occhi di noi progettisti, in termini estremamente nuovi; in modo nuovo proprio su quell'area di consumi sociali dove le pressioni dei movimenti di rivendicazione sul problema dell'infanzia, e in generale come clima storico la necessità di valutare i servizi sociali anche dal punto di vista economico.

Nascevano in questi anni le prime leggi soprattutto nel settore delle scuole della prima infanzia, la 1044 veniva varata negli anni '70, e nascevano queste leggi già con un retroterra culturale che risentiva di questa spinta; allora alcune provincie, alcune forze politiche, alcune forze istituzionali, decisero in quegli anni di avviare un lavoro di ricerca innovativo, di innovazione innanzi tutto di architettura e arredi, e di lavori interdisciplinari sulla produzione di sistemi e di attrezzature per la scuola della prima infanzia.

Mi sono trovato, in quegli anni, a lavorare per la provincia di Pavia, abbiamo fatto due libri; lavorando con i pedagogisti, psicologi, si erano messe delle basi su quelli che erano i contenuti pedagogici ai quali doveva rispondere la produzione.

Una cosa importante è sempre, in questo valore d'uso, riuscire a porre, quando uno progetta, quello che è l'orizzonte della destinazione del valore d'uso; significa che uno deve ipotizzare un funzionamento della scuola, un uso del prodotto, un modo di avere rapporti con questi oggetti. Mi trovavo da una parte a dover rispondere a quel lavoro culturale, d'altra parte molto più facile chi risolvere il problema del rispondere a quello che era il problema produttivo; cioè, nel momento stesso in cui io dovevo produrre questi oggetti, che rispondevano ad una certa domanda, come potevo fare, in modo giusto e corretto, a rispondere? Allora, io mi trovavo di fronte ad una situazione di mercato (la funzione del design nel settore privato), che rispondeva ad una logica di questo tipo: alti investimenti (stampi, ecc), prodotti che dovevano essere in alta serie che andavano al privato che era un tipo di utente che non risponde, in un certo senso, al prodotto che gli dai; In realtà nel

settore dei consumi sociali voi avete un tipo di utente, cioè di valore d'uso, diverso; non potete immettere sul mercato un prodotto in una suola che non funziona o che ha delle caratteristiche d'uso che comunque non soddisfa l'utente, perchè quell'utente è un utente perso. Significa non avere più rapporti con quella persona, significa che il prodotto li muore, li finisce. Allora non c'era la possibilità di ricorrere ad una produzione di tipo industriale; ne derivava una ipotesi che era anche confluyente al concetto di sperimentalità di produrre piccole serie, su bassi investimenti, in modo tale che i rischi fossero molto bassi, e quindi di appoggiarsi ad un apparato produttivo anche industriale esterno facendo però l'operazione di montaggio che è tipicamente setigianale.

Questo significava scegliere dei pezzi secondo un principio che non era quello del mono-materiale, ma secondo un principio che rispondeva a quel valore d'uso che era diventato un po' lo slogan del 'materiale giusto al posto giusto'. Cioè el principio che nell'area della produzione dei materiali, ogni materiale aveva la sua specifica caratteristica, i suoi modi di essere prodotto, di poter durare, di dare delle prestazioni; quindi il lavoro era molto complesso; si trattava di individuare i bassi investimenti col concetto del materiale giusto.

Questo comporta da parte del progettista una conoscenza delle tecniche decisamente ampia.

Altro punto fondamentale, al di là di questo discorso sul valore d'uso, della comitenza che condiziona il valore d'uso e quindi non dà astrattezza al progetto ma gli dà concretezza, è quello che io dovevo appoggiarmi ad un apparato produttivo; qui, la situazione storica italiana, è particolarmente interessante, perchè, oggi, la conformazione dell'apparato produttivo dell'Italia (soprattutto nell'Italia del Nord) è una conformazione abbastanza specifica, abbastanza anomala e abbastanza particolare.

Oggi si parla tanto del 'siur Brambilla', e chi è sono dei

personaggi che, innestandosi ancora sul filone del neocapitalismo di matrice gregoriana, lavorano di sabato e domenica, hanno una piccola impresa produttiva, fanno magari lavorare tutta la famiglia; quindi sono tutti questi neocapitalisti su base familiare che però hanno questa propria particolarità di essere dei personaggi che gestiscono in prima persona il lavoro e quindi fanno teoria sulla propria pratica; c'è una flessibilità ed una competenza da parte di gestori di questi piccoli apparati produttivi che è un fatto abbastanza particolare della situazione italiana; un fatto che non è del tutto negativo perché questa struttura produttiva, anche se si possono fare varie critiche, ha comunque il pregio di una notevole elasticità, di una notevole flessibilità, di capacità di convertirsi, e presenta un tipo di imprenditore che lavora a contatto con la macchina e quindi riesce a controllare quelle che sono le innovazioni sul problema dell'automazione.

Tutto il discorso che si faceva in Italia sulla industrializzazione negli anni '50, a questa luce risulta anche un discorso certe volte fuori scala rispetto alla situazione reale; questo perché il problema non è, oggi, quello di industrializzare o meno, in realtà l'industrializzazione si è affermata; ci troviamo di fronte ad una trasformazione di strutture produttive di tipo artigianale in strutture di tipo industriale; l'industrializzazione non è legata al numero degli addetti ma al tipo di operazione che le industrie fanno; occorre quindi misurare il livello di razionalità che compiono certe macchine, certi automatismi.

Ora vi vedete che in Italia si sta instaurando un apparato industriale che è industriale dal punto di vista degli strumenti operativi che usa, della raffinatezza delle macchine utensili di cui dispone, ed è invece artigianale dal punto di vista del numero degli addetti perché c'è una polverizzazione sul territorio estremamente vasta dell'apparato produttivo.

Che vantaggio presenta questa polverizzazione; presenta un vantaggio che, secondo me, non è affatto secondario; ci

troviamo di fronte a quella che gli economisti chiamano 'economia di prodotto specifico'; cos'è l'economia di prodotto specifico: significa che oggi, diversamente da quello che succedeva dieci anni fa, i produttori si specializzano sulla produzioni di certi tipi che sono legati alle macchine. Questo comporta, dal punto di vista del produttore, la possibilità di fare delle grosse economie di scala perchè c'è continuità (il discorso della continuità è basilare) nella produzione.

Allora quando voi vedete la funzione del mobile in generale, le varie ditte che si chiamano Arflex, De Padova, ecc., vedrete che stanno trasformando la propria ragione non in una ragione produttiva, ma soprattutto in una ragione commerciale, distributiva e di coordinamento dell'immagine aziendale del prodotto e quindi di controllo sull'immagine del prodotto; in realtà esiste un apparato produttivo fatto di tornitori, di gente che fa la squadratura dei legnami, di produttori di componenti (tipo cerniere, scorrevoli, ecc.) che sono apparati altamente specializzati e che lavorano per tutte le ditte che esistono sul mercato.

Ora voi vi trovate di fronte ad un apparato produttivo che ha un'organizzazione completamente diversa; per me si è trattato di anticipare un poco i tempi, di capire in anticipo questo apparato produttivo al quale mi potevo appoggiare che era un apparato vasto, estremamente interessante, articolato e che, invece che puntare sul design che fosse legato ad un solo materiale, ha puntato su un design che era essenzialmente un'aggregazione di materiali diversi, cioè valorizzando nel design la complessità del montaggio. Questo discorso del montaggio è stato un discorso basilare; si trattava, per degli artigiani come eravamo noi, di pensare ad un luogo dove si potevano immagazzinare una serie di componenti prodotti industrialmente, che occupassero poco spazio, e che poi man mano che venivano richiesti da parte dei Comuni, venivano montati velocemente ed espulsi dal magazzino che non era enorme come dimensioni.

Anche il discorso del montaggio ha avuto delle rivoluzioni; grazie alle macchinette (che sono per esempio il cacciavite automatico), si poteva operare a livello di montaggio per arrivare al discorso del pezzo finito. Per quanto riguarda la produzione, vedete come la appoggiate su un apparato delle piccole produzione separate e risolvere diversi problemi. Io in pratica divento una specie di capo-comessa di una serie di operazioni e vado a trovare una industria alla quale vado a comettera una particolare componente che io poi metto a magazzino.

In questi casi il progettista diventa un progettista di componenti; ci sono settori, quali quelli del mobile, in cui i componenti sono già industrializzati e quindi si ricorre addirittura già all'acquisto dei componenti già industrializzati.

Questo è tutto per quanto riguarda la produzione; poi c'è un altro discorso per quanto riguarda la committenza, cioè, disegnare una cosa per la scuola, significa avere una particolare rapporto con la committenza, innanzi tutto questa committenza ha delle norme, c'è un apparato normativo dal quale non si può prescindere; come sono questa normative: a seconda dei livelli di scolarità, abbiamo normative diverse; quali sono le normative giuste: in generale le normative più giuste sono le normative esigenziali, cioè non sono normative prescrittive che vi dicono che dovete fare un dato prodotto in legno di noce o di faggio, o dello spessore di trecm. no, normative esigenziali vuol dire un materiale che resista all'acqua, un materiale che non assorba tanto calore se ci sedete sopra, che resista alla scalfitura ecc. Quindi ci sono delle normative esigenziali che sono prescritte dalle norme UNI alle quali voi vi dovete attenere: normative rispetto, all'usura, rispetto al fuoco ecc.

E' chiari che quando uno progetta per sempio un prodotto per la scuola non può non prescindere dalla conoscenza di queste normative; io faccio parte della commissione UNI per gli arredi

scolastici, c'è tutto un lavoro in via di elaborazione perchè c'è una certa arretratezza in Italia rispetto ai paesi stranieri, dove queste normative arrivano a lavorare non solo sul singolo componente ma vi fanno delle prove addirittura sul prodotto finito, cioè se voi fate una sedia esistono dei sistemi che hanno messo a punto gli inglesi per cui la sedia viene vincolata con certi criteri, ci sono delle macchine che compiono delle sollecitazioni continuate, con certe pressioni, sollecitazioni semplici solo sullo schienale o sollecitazioni più complesse per esempio contemporanee sul sedile e sullo schienale; queste macchine dopo un certo numero di operazioni vi consentono di dire se il vostro prodotto è certificato con certe caratteristiche.

Al di là di questo tipo di operazione che è teorica, è comunque importante, per il progettista, seguire come il proprio prodotto si comporta nel tempo; in realtà le condizioni d'uso prescindono dalle condizioni di collaudo teorico. Per cui è giusto che il progettista tenga conto delle situazioni più sfavorevoli durante la fase di collaudo.

La committenza si configura innanzi tutto come apparato normativo; uno dei componenti che ho usato, semplicissimo, che è la scocca in legno di una sedia che va dalla materna fino alle scuole superiori, è una scocca che si trova già prodotta sul mercato da una ditta che rifornisce tutta Italia, che lavora con il mustistrato di faggio, che hanno un raggio di curvatura che l'ergonomia ha messo a punto e poi è stato tradotto in norme UNI; cioè il sedile deve avere un'inclinazione che tiene conto dell'appoggio del bacino, che è variabile; minore verso l'estremità, maggiore verso l'interno; quindi è inutile andare ad inventarsi un sedile particolare, si tratta solo di seguire le norme esistenti. In quel caso io mi sono limitato ad inventare una cosa semplicissima; mi sono detto, avendo notato la cosa con i miei figli, i bambini quando sono seduti non stanno mai fermi, quindi è bene che il sedile invece di seguire la forma classica di rettangolo è bene che abbia una forma tradizionale in modo che il centro di rotazione del bacino intorno al sedile

rispetti vagamente questo tipo di movimento; altre cose, anche queste nate dall'osservazione, è che il materiale non sia compatto perchè l'impatto con un sedile è sempre uno scambio di calore fra chi si siede e lo sedile è sempre uno scambio di calore fra chi si siede e lo oggetto, ma è bene che il materiale sia forato; anche qui il committente si configura con un apparato normativo; normalmente le ditte che forniscono un prodotto per un ente pubblico, sono invitate ad un appalto; cos'è una gara di appalto; c'è un elenco di oggetti che si richiedono, queste oggetti devono avere certe caratteristiche, e le ditte offrono una descrizione dettagliata di questi oggetti rispondenti alle richieste del committente e poi, sulla base delle offerte, i comuni operano delle tabelle (che sono comparative) per cui la ditta "x" ha offerto il tal prodotto al tal prezzo, la ditta "y" al tal prezzo, ecc.; si fanno poi delle valutazioni che sono il rapporto tra la qualità del prodotto ed il costo; in seguito a queste valutazioni la ditta viene giudicata; quindi è chiaro che quando uno volesse entrare con un prodotto sul mercato, il primo passo che deve fare dal punto di vista della ricerca è un lavoro di analisi dei costi; cioè sul mercato oggi che sedie esistono, che costi hanno, che caratteristiche hanno, che prestazioni offrono; questo è un lavoro basilare che farete anche voi dovendo procedere a questo lavoro di progettazione.

Mi sono trovato, in questi anni, a partecipare a varie gare di appalto; quello che mi ha fatto decollare, se così si può dire, è stato un concorso della Regione Lombardia, di una serie di scuole prefabbricate in cui era anche previsto il coordinamento con l'arredo, che ho vinto. Abbiamo quindi costruito una pres-serie, fatto i primi investimenti e questo è stato il nostro primo passo che ci ha lanciati; in effetti non c'è una politica che favorisce la piccola e media industria, ma ognuno si arrangia ed è sulla vostra pelle che rischiate.

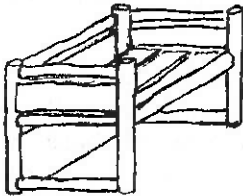
Vinto questo primo lotto di realizzazioni di asili nido, abbiamo avuto la gioia dell'inizio, ma anche il dispiacere dei

primi collaudi; i principi usati giusti ma avevano tutta una serie di difetti, non di poco conto, che ci hanno scatenati in un lavoro assai faticoso di manutenzioni, de sostituzione, di revisione della prima produzione; in realtà l'oggetse non viene usato, collaudato, ecc., non è mai finito; il progetto deve essere dialettico cioè deve arricchirsi di una serie di controindicazioni che l'utente dà al progettista. Il progettista deve essere chiaramente attenti alla critica e deve ovviamente rimediare ai difetti presentati dalla committenza.

Un'altra regola per chi produce è quella, per non avere degli investimenti troppo alti, non avere una serie con troppi pezzi, ma avere dei pezzi versatili, Quindi un'altra regola per chi produce un sistema di arredi per la scuola, basato sul principio dei componenti, è quello di ridurre il numeri dei componenti e di aumentare invece le possibilità di aggregazione degli stessi; quindi il discorso della versatilità, dell' aggregazione e della riduzione del numero dei pezzi di base che portano a questa aggregazione.

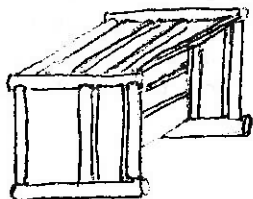
Passiamo alle diapositive.

- 1 - Questa sedia a quali requisiti deve rispondere: voi vi trovate di fronte ad un prodotto che a prima vista può non sembrarvi una sedia; in realtà, se voi andate studiare i problemi pedagogici, psicologici del bambino nell'asilo nido, vi trovate di fronte al fatto che il bambino non sta mai seduto, quindi il problema non è di fare un prodotto ergonomicamente rispondente all'inclinazione della colonna vertebrale, quindi che abbia; requisiti normali delle sedie progettate per chi



studia o lavora alla macchina da scrivere tutto il giorno; ha un tipo di esigenze completamente opposte. Al bambino invece la sedia serve per sedersi a mangiare, non appoggia mai la colonna vertebrale, la impugna, quindi il problema era quello di avere dei torniti a misura della mano del bambino; la sedia doveva quindi avere il requisito de essere estremamente leggera perchè il bambino potesse trasinarla; doveva essere robusta e leggera insieme, e questo non era certo semplice da risolvere. Questo prodotto quindi cos'è; è una sedia gioco; essendo quadrata è molto stabile, essendo un cubo non ha nessun problema di equilibrio, ha due altezze in una serve per i bambini più piccoli perchè più bassa, capovolta serve ai bambini più alti.

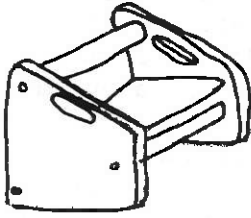
2 - Qui vedete che la stessa sedia messa in piedi; serve da



tavolino o comunque da pedana per il bambino per giocare; è quindi un prodotto polivalente; è una sedia-gioco; questo materiale è multistrato di compensato marino, quindi resiste particolarmente all'acqua; i torniti sono in faggio. Il difetto che ha presentato questa sedia è che siccome il personale la usava come sgabello, siccome il personale non sempre stazza

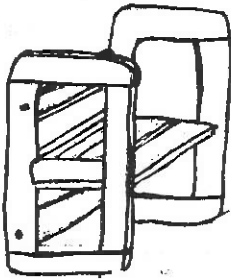
poco, abbiamo dovuto aumentare gli spessori della struttura.

3 - Questo è un altro modello che risponde a dei criteri diversi; il principio era che, se l'altra era una sedia accessibile da tutte le parti e praticissima, questè è più per il bambino che ha bisogno di accoccolarsi; cioè il discorso era quello di creargli uno spazio più a poltroncina, il sedile è quello famoso de cui parlavamo, seguente le norme UNI, quindi con una curvatura unificata, è stato tagliato in misura, i fianchi sono fatti in multistrato di betulla; la sedia viene montata



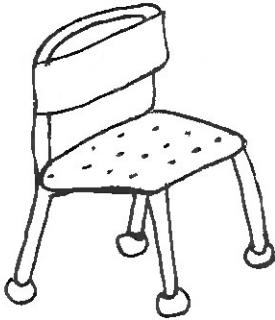
attraverso il sedile che viene avvitato, si uniscono i due fianchi, si mettono i torniti che la mettono in espansione e mettono in espansione anche la tela centrale che fa da schienale. E' un prodotto molto semplice, a magazzino non porta via spazio.

4 - Questa è invece una sedia, sempre per la scuola materna; è



un prodotto secondo me meno soddisfacente dell'altro perché più pesante; il principio è più o meno lo stesso; anche qui sono due telai, anche qui ci sono delle assicelle che tengono insieme il tutto, le solite viti, i soliti torniti, ecc.

5 - Questa è una sedia diciamo economica, rispetto alle altre;

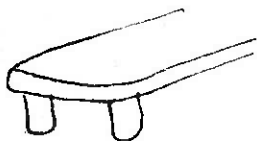


ha lo schienale fatto in finta pelle cioè in skay con la forma curva che serve per la prensilità; quando è stato fatto il prototipo è stato fatto lo schienale in modo da avere l'altezza giusta, che prendesse le reni del bambino. Infatti è stato fatto in modo da far scorrere un tubo nell'altro, nel senso dell'altezza, fino a trovare quella ottimale. Questo

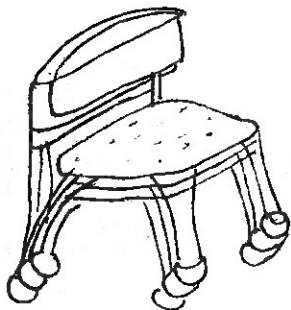
è molto importante anche a livello di manutenzione; può sempre capitare, infatti, di trovare una partita sballata o difettosa, per cui era semplice togliere lo schienalino e sostituirlo. Il sedile è secondo le norme UNI; l'operazione che ho fatto io è

stata quella di scontornare questo sedile e di fare questi fori per l'aerazione; importantissimi sono questi puntali di gomma perchè come saprete i bambini, non stando mai fermi, stanno sempre seduti su una gamba sola; il puntale ha quindi lo scopo di assorbire tutti questi movimenti fatti evidentemente su un punto solo; poi in realtà il vantaggio è che in caso di urto contro i muri, vi toglie l'urto laterale e poi quando le impilate ogni pallina va sull'altra e non fa rumore.

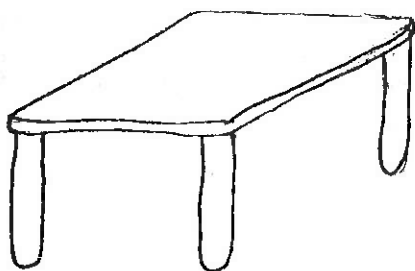
- 6 - Questa è una planchetta uso pedana con cui i bambini facevano anche il teatrino; sono dei torniti semplicissimi con su un asse



- 7 - Qui vedete le seggioline di prima, in questa illustrazione impilate; con le palline una sull'altra; le palline evitano anche, avendo una certa dimensione, che le sedie impilate si tocchino, si evita così il contatto fra il metallo, ci sono anche delle gomme sotto il sedile sempre allo stesso scopo

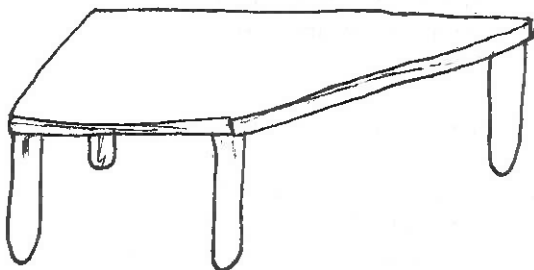


- 8 - Qui vedete un tavolino semplicissimo; voi avete visto quello della Kartell, ma il processo di progettazione che noi abbiamo seguito è completamente diverso; questo in quanto l'oggetto che va al pubblico è molto diverso da quello che va al privato; è un prodotto in cui il discorso della smontabilità non c'è affatto



perchè già pensa il bambino a smontare ed a distruggere il più possibile; per cui se voi doveste, ogni giorno che entrate in un asilo, rimontare tutte le cose che il bambino ha smontate il giorno prima, il personale sparerebbe! Il prodotto doveva quindi essere assolutamente non smontabile, semplice anche perchè si saranno poi i giochi apposta per evitare lo smontaggio. E' facile da pulire, quindi si sono evitate fessure o simili, robusto e facile da usare.

9 - Qui vedete un asilo nido in cui c'è un tavolo tipo trapezio;



le gambe sono dei torniti; un consiglio è quello di non usare mai truciolare che è un legno che fa schifoma il paniforte come in questo caso. Usate sempre materiali nobili, appunto tipo il paniforte o il mustistrato che vi consente anche di non bordare, potete lasciarlo a vista;

la bordatura è un altro grosso problema; c'è gente che borda per esempio il truciolare con cui fa le cucine per cui il laminato si stacca poi facilmente; lo stesso quando voi fate le bordature con il massiccio; se voi bordate un truciolare col massiccio avete stesso difetto; i bambini vanno lì con i coltellini, con i cacciaviti, dopo un po' vi hanno tutto scardinato e vi fa saltare il tutto; la cosa migliore invece è avere a vista il multistrato che è un materiale molto più resistente, dovete poi fare attenzione a passare molto bene il laminato in modo tale che non sia mai di spigolo ma tagliato sempre a 45° rispetto al bordo in modo tale che non sia facile sollevarlo. E' importante infatti che i laminati non siano mai a filo perchè altrimenti saltano.

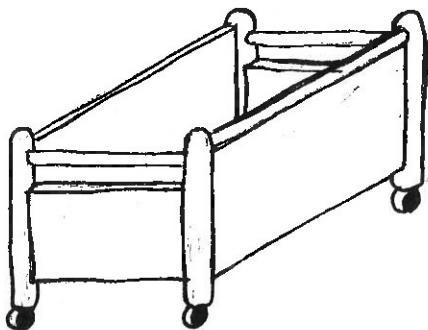
- 10 - Questo è un altro tipo di panchetta; lo schienale è un tubo di ferro con un normale tubo di gomma dentro, infilato nei soliti fia chetti in multistrato.



- 11 - Qui vedete un'altra disposizione in una scuola dove con il tavolino esagonale avete la possibilità di comporre le più diverse soluzioni.

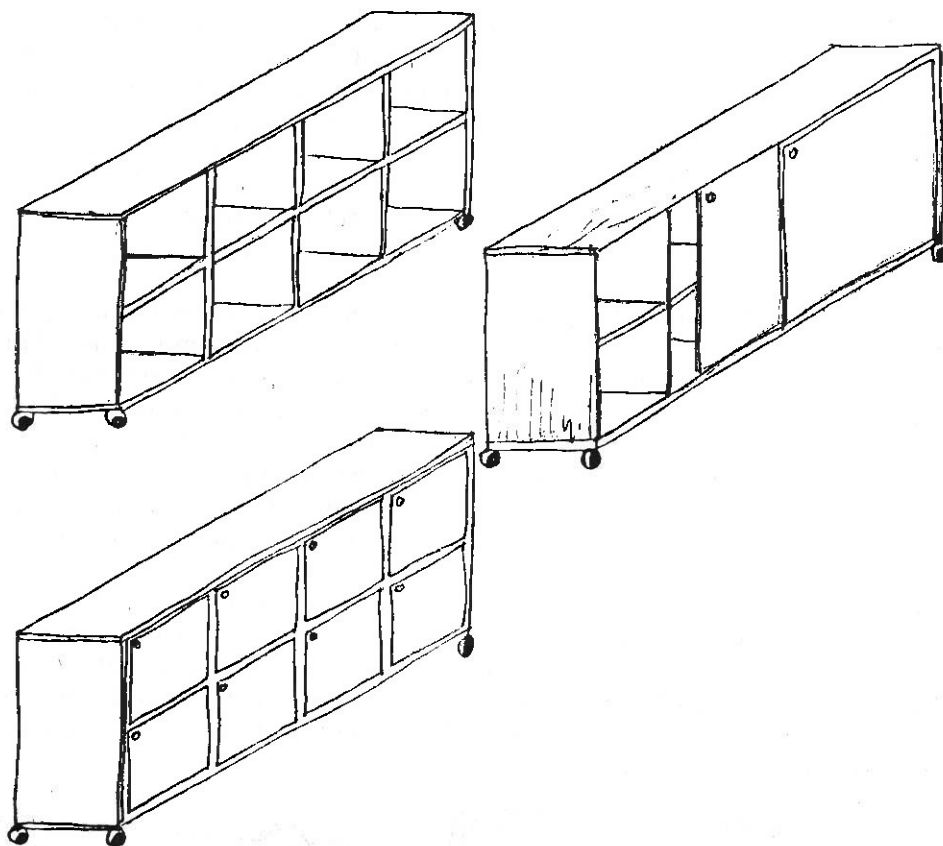
- 12 - Qui c'è un paravento de cui parleremo dopo con uno specchio.

- 13 - Qui vedete i carrelli nella sala di lavoro; sono carrelli cui apporterò delle modifiche facendo una serie di vaschette in rete di metallo; sono pezzi in multistrato di betulla avvitati fra di loro; qui vedete appunto questo posto di lavoro in una suola che c'è a Villasanta, che come architettura è abbastanza bella; la scuola ha una sezione su tropiani; ci sono gli spazi comuni suddivisi con una serie di scorrevoli.



- 14 - Questo è un sistema invece per le scuole dell'obbligo; vedete una scaffalatura molto semplice; sono partito sempre dalla betulla; multistrato di betulla è uno dei più resistenti e tra i più duri (lo importiamo dalla Russia visto che in Italia non se ne produce quasi niente); è un materiale che resiste moltissimo alla scalfitura, non necessita di ulteriori trattamenti, basta la verniciatura ed il materiale è a posto; que to mobile è quindi semplicissimo da fare perchè con le squadratici automatiche si ottengono i vari pannelli in misura

questi sono da 150x35, il vano è in una misura che, dopo diversi esperimenti, secondo me, era risultato ottimale, che è sul 37 di lato. C'è la versione semplice a scaffalatura, la versione con un specie di scorrevoli, poi c'è la versione con tante antine davanti, oppure con il vetro; quindi sullo stesso modello ci sono le diverse varianti; l'immagazzinaggio è ovviamente tutto piatto; lo schienale è un foglio di compensato serio, con una certa resistenza in modo che il mobile stia insieme.

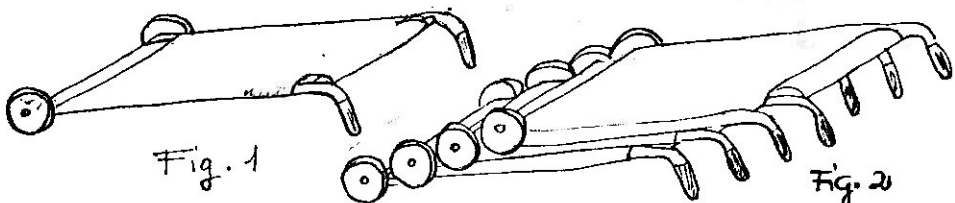


15 - Qui arriviamo al problema del riposo; anche qui abbiamo una serie di varianti e di alternative; quando voi provate a parlare con un Comune avrete sempre la diversità di pareri tra un posto e l'altro perchè il personale è sempre la idee diverse che dovrete sempre soddisfare. Questo è un tipo di brandina molto semplice; ha sempre il concetto dell'impilabilità; il tessuto superiore poggia su di un tessuto elastico ed ha il vantaggio, dal punto di vista dell'impilatura, di poter creare delle pile molto alte, e molto leggere. (fig. 1/2).

Questo prodotto doveva rispondere a due usi; all'interno e all'esterno; questo perchè in primavera i bambini potessero andare all'esterno a dormire sotto la pianta ed allora ecco l'utilità della 'brandina-carriola'; la parte impugnatura è realizzata in legno, materiale più caldo rispetto al freddo della struttura in ferro; nella parte inferiore c'è una struttura che evita che si insacchi e ammortizza GLI STRAPPI; le aste di metallo infilate sotto, evitano appunto l'insaccamento.

Qui vedete il carrello per poter appendere le brandine quando si deve pulire; si prendono le brandine, che sono leggerissime, si appendono su questo carrello, la cui parte superiore è in leggera pendenza per cui le brandine scorrono da sole, in fondo c'è un'asta che le ferma; quindi la brandina va quasi da sola fino in fondo perchè ha la guida che le fa andare fino in fondo. Il carrello è montato su ruote quindi anche facile da spostare, con su le brandine, anche all'aperto. (fig. 3)

Questo è un altro modello chi risponde a un po' a tutte le esigenze, per di più, visto in questo caso dovevano essere riposte in un armadio, le brandine sono state studiate con la stessa struttura di quelle con le ruote, ha con le gambe ripiegabili; si è voluto cioè ricoprire tutta la casistica possibile. (fig. 4).



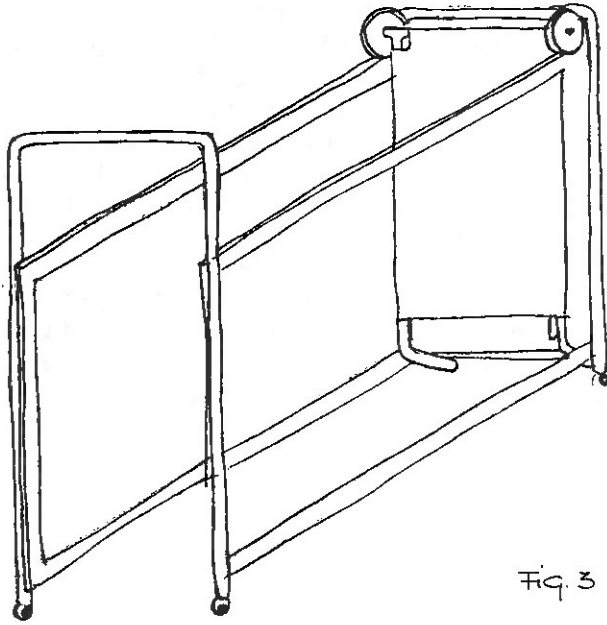


FIG. 3

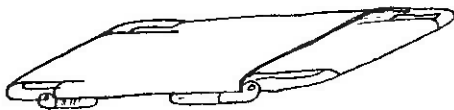
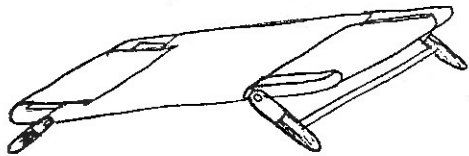
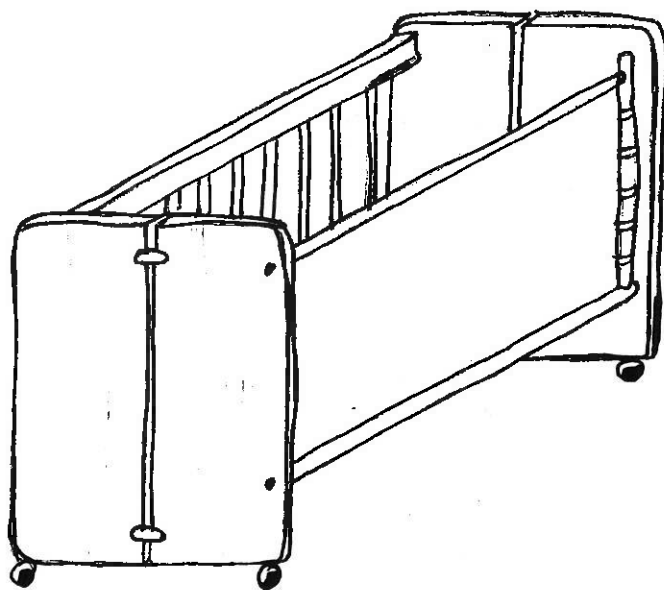


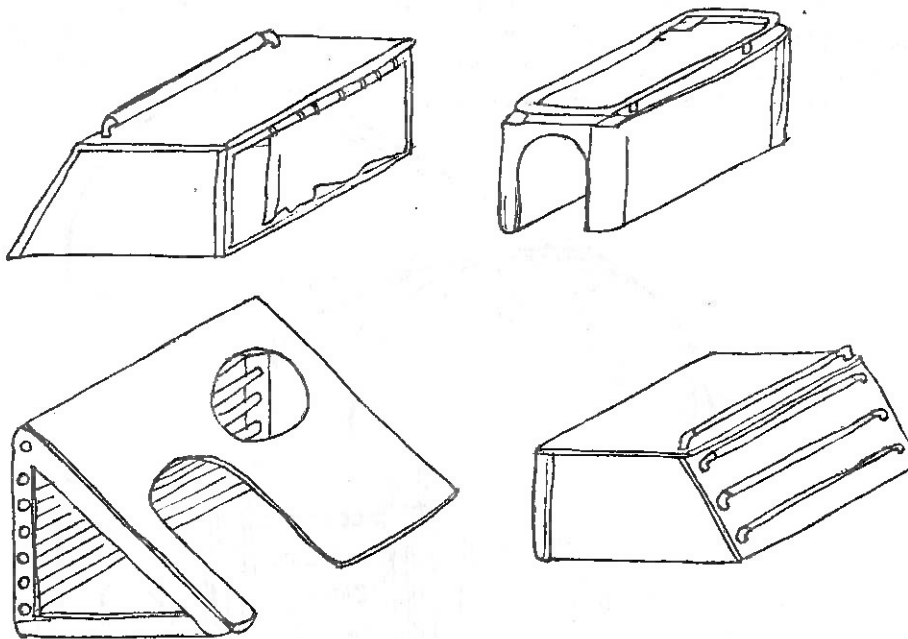
FIG. 4

16 - Questo è un primo progetto di design; è un primo modello (che poi è stato cambiato) di lettino; come tipologia, rispetto ai lettini tradizionali è abbastanza rivoluzionario per il periodo in cui è stato progettato; bisogna ricordare che la messa a fuoco del bambino è solo sugli oggetti vicini, quindi niente di più sbagliato è creare un ambiente tutto forato, perché in realtà il bambino è disperso in mezzo alle correnti d'aria; invece il bambino preferisce magari avere rapporti con il suo vicino e ha bisogno di avere degli angoli suoi, perché il bambino è curioso e preferisce di gran lunga guardare attraverso le fessure, gli piace molto avere materiali diversi perché in quel periodo l'osservazione di uno che sta fermo si sviluppa per esempio sulle nervature del legno; cosa molto importante è il fatto che questi letti sono pieghevoli e diventa piatto; anche l'ingombro, per una spedizione, è importante.

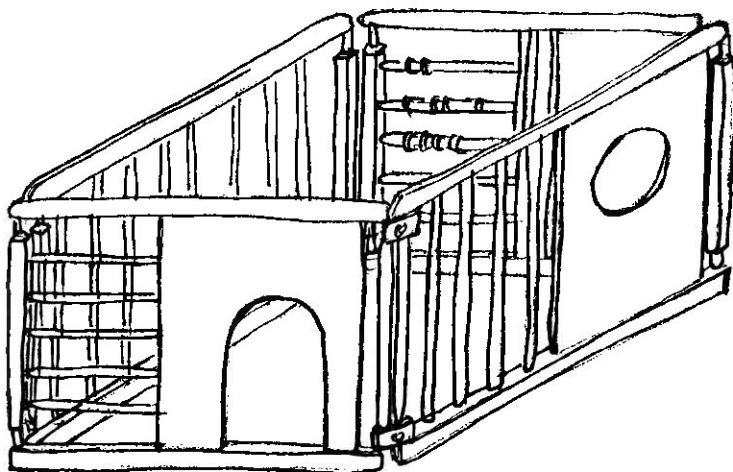
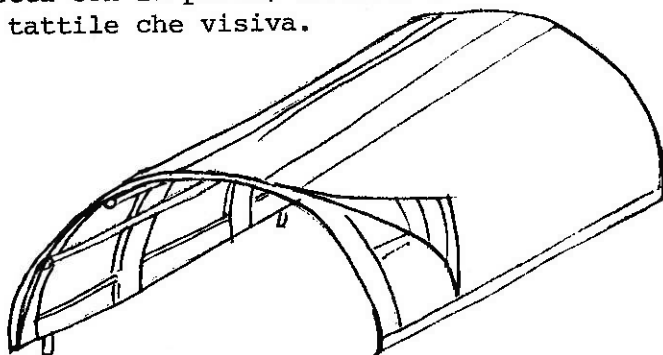


17 - Qui vedete invece una soluzione risolta a pedana, che è una soluzione interessante; è stata fatta una pedana di legno su cui sono stati messi dei materassini che hanno delle maniglie e delle fodere che sono cambiabili.

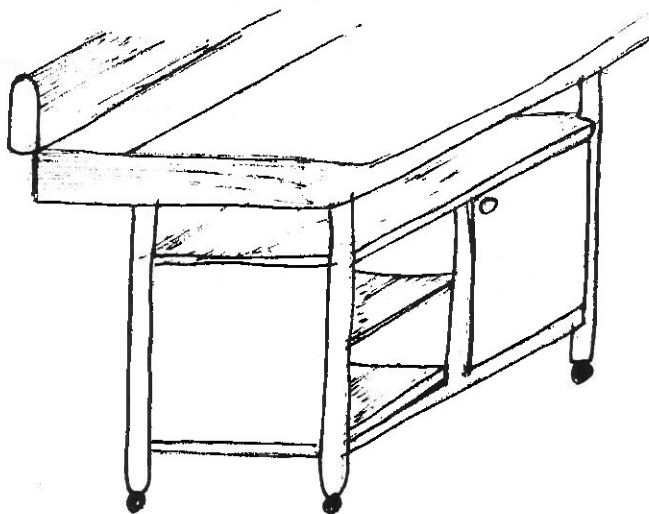
18 - Questo è un mobile 'primi-passi' cioè quando il bambino è in età tra 4/5 mesi e comincia a gattonare ha bisogno di cominciare ad alzarsi; c'è una serie di maniglie di legno; all'inizio erano stati fatti anche dei cassetini poi rivelatisi disastrosi in quanto se li tiravano addosso; allora abbiamo sostituito questi cassetini molto belli davedersi ma molto poco funzionanti, con una serie di tendine con le quali giocavano, si nascondevano, ecc. Sono elementi che si compongono in modo diversissimi, con cassette, specie di spalliere, ecc.



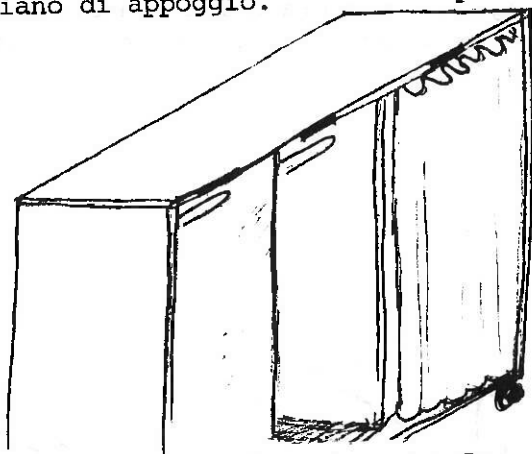
19 - Questo invece è un discorso di componenti, cioè il 'mobile-box'; su questo mobile, intorno agli anni '70 c'era stata tutta una serie di critiche, giustissime, secondo cui il box era considerato come una cella per bambini cattivi e senza genitori; allora abbiamo detto; il box non è un box; il box è tutta una serie di componenti che aggregati in modo diverso danno la possibilità di creare diverse forme; secondo me il bambino a quell'età ha bisogno di stabilità a, che di immagine perchè le memorizza; quindi abbiamo creato diversi pannelli che si possono aggregare come si vuole; ricordando Venezia mi è venuta l'idea di creare questa carena di nave rovesciata che funge da volta, da tetto a questa costruzione; la copertura è in legno; per terra sono posti dei materassini; all'interno di alcuni pannecelli ci sono degli specchi; buchi da tutte le parti per cui i bambini escono ed entrano a loro piacimento; E'un componente che si sprema a tantissime soluzioni diverse che accentuano la fantasia dei bambini, hanno creato il trenino, dei rettangolo, degli esagoni; si nega quindi il vecchio concetto di box o di recinto e diventa invece una casetta con la porta; stimola il movimento e la conoscenza sia tattile che visiva.



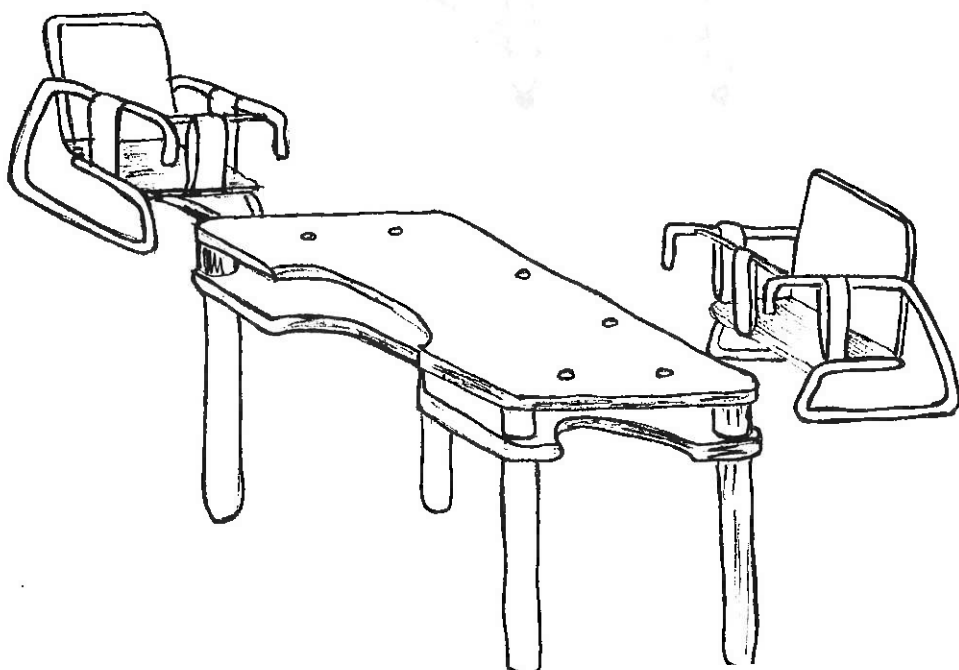
20 - Qui vedete un fasciatoio che un mobile basilare nella gestione di un asilo; di solito questo elemento è messo anche nei bagni, con sopra delle mensole per le attrezzature da tenere a portata di mano; ha le ruote per essere facilmente spostabile.



21 - Questo invece è un mobile con le tendine con le targhette con il nome di ogni bambino; è un mobile basso alto quanto il fasciatoio, utile anche come piano di appoggio.

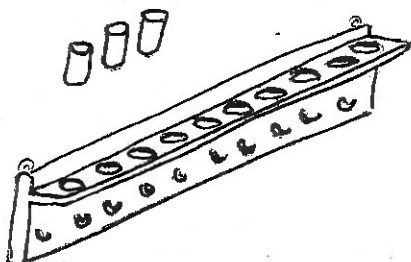


22 - Questo è un mobile che in casa non terrete mai e che fa sempre parte delle attrezzature per le scuole chiamato 'tavolo-pappatoto'; c'è il posto per il personale che dà direttamente de mangiare a due o tre bambini. Anche qui la gamba è realizzata in tornito; c'è un secondo piano usato come ripostiglio per i piatti, ecc.

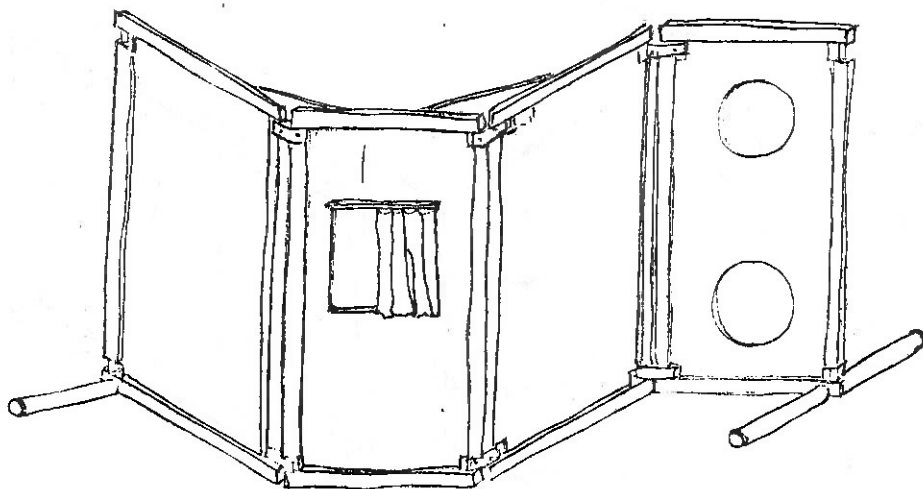


23 - Qui vedete la seggiolina del 'tavolo-pappatoio' che può stare anche a terra senza che il bambino cada.

24 - Qui vedete un bagno con le varie mensoline su cui ognuno ha il suo bicchiere; sono comunque tutte cose che si trovano già sul mercato.

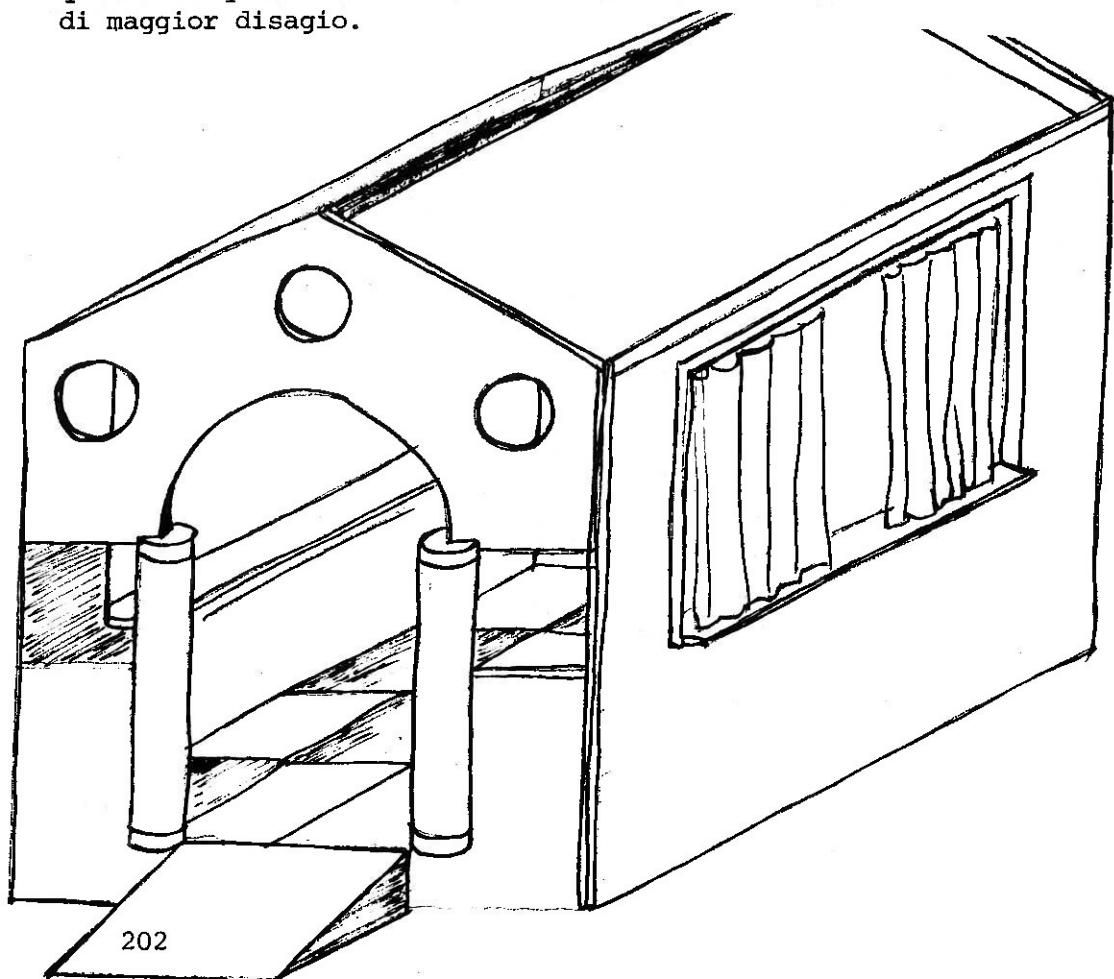


25 - Qui siamo al paravento; il paravento ha lo stesso sistema di giunto usato per il box; c'è il pannello con la tendina che scorre; il pannello con l'oblò, uno ha lo specchio all'interno.

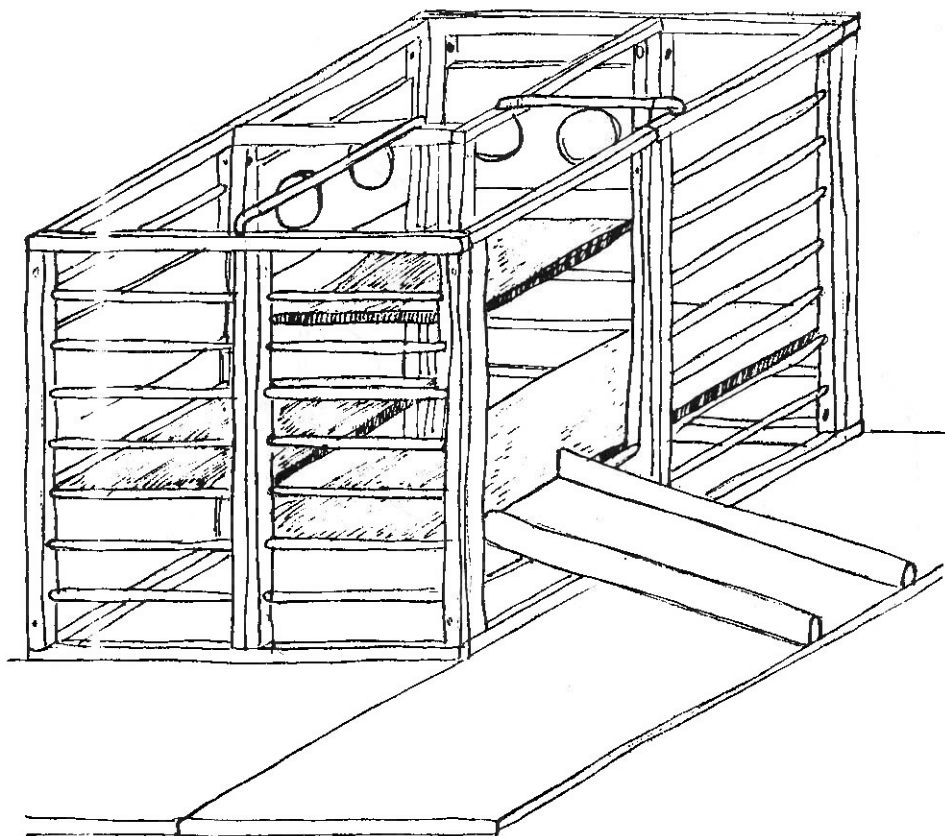


26 - Le scafalature hanno la possibilità di essere messe una sopra l'altra; il modulo è 150x75; vedete i cestelli in rete plastificata; perchè in rete: perchè sono molto più leggeri che in plastica e costano 1/5; la rete plastificata è una delle cose che costa di meno; c'è la scaffalatura con le antine dove d'è la possibilità di mettere la serrature; lo stesso elemento ha quindi possibilità di utilizzo diverse . (Fig. A pag.)

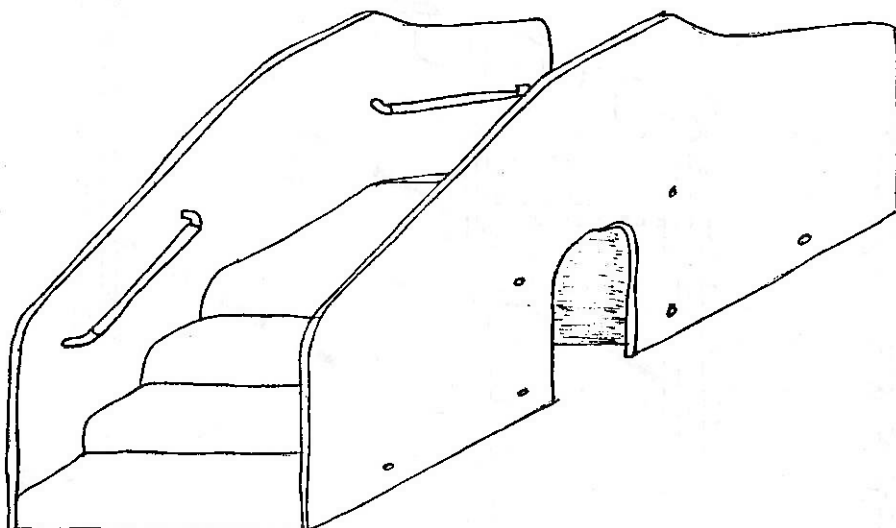
27 - Questa è stata chiamata 'casetta'; all'interno di quella filosofia che dicevamo c'è anche la necessità di avere queste immagini stabili; è una piccola architettura all'interno della scuola; il problema è di creare degli oggetti che abbiano una certa forza e l'uso del legno è stato fatto proprio per questo; cioè il legno ha la grande caratteristica di essere un materiale che si adatta molto alle situazioni più disparate; il legno ha la grande dote di essere un materiale di grande mediazione; quindi in qualsiasi situazione riesce a riabilitare le situazione di maggior disagio.



28 - Questo è il 'castello' il quale è una specie di architettura per arrampicarsi e scivolare; ha degli oblò, degli spazi articolati in cui infilarsi sotto, vari piani; sui due fronti vengono messi dei metarassi perchè chiaramente i bambini cadono da tutte le parti.



29 - Questo è invece il 'ponte-scaletta'; da una parte salgono, da una parte scivolano, passano sotto; con questo gioco, per altro; stupidissimo, i bambini imparano a gattonare; occorre fare sempre costruzioni che tengano conto in primo luogo degli spazi preesistenti, dei colori e dei materiali della scuola o dell'asilo in cui devono venire inseriti. Sulle pareti interne sono collocate delle maniglie che aiutano il bambino a tirarsi su.



Ci sarebbe poi tutto un discorso da fare sulle architetture per gli asili; cioè per esempio tra la scuola di tipo pubblico bolognese all'inizio degli anni '70 che era per grandi spazi; prendeva addirittura dei capannoni prefabbricati con grandi pareti scorrevoli e quindi grande flessibilità; sono però spazi che hanno riscontrato con il tempo di avere una serie di inconvenienti dovuti per esempio all'acustica; dall'altra parte c'è una scuola che tutta un labirinto, spazi piccoli e contenuti che a volte però, esagerando negano l'esistenza di spazi da adibire ad assemblee, a teatro, ecc.

Ci sono delle scuole fatte veramente bene; devo che oggi in realtà il settore della scuola è il settore in cui viene fatta più sperimentazione e in cui sono delle veramente valide realizzazioni anche di giovani architetti.

La scuola della prima infanzia per tradizione italiana, pensate la Montessori, alla Pestalozzi, ecc. è quella in cui c'è stata più sperimentazione dall'inizio dell' '900; è uno dei settori in cui sia il personale, sia il movimento pedagogico, sia la qualità del corpo docente che la partecipazione delle famiglie, è più avanzata, direi che in Italia il sistema scolastico man mano che si passa dai primi anni e si passa all'università va verso livelli maggiori di sfascio; mentre la scuola dei primi anni, oggi, funziona parecchio; in queste scuole vedete disegnare, lavorare, cioè c'è un personale veramente formato, qualificato.

E questo vale anche per le nuove architetture; le nuove architetture, oggi sono di qualità, però capita anche, spesso, che non ci sia rapporto e integrazione tra chi fornisce l'arredo e chi fa il progetto; questo nella scuola non capita anche perché le dimensioni degli arredi sono unificate quindi il progettista potrebbe essere in grado anche di valutare gli ingombri, gli spazi per mangiare, gli spazi per dormire, ecc.

È molto importante anche leggere il rapporto che c'è tra architetture e arredi, perché l'arredo va considerato come una

integrazione all'architettura, non è una qualcosa che non
c'entra con l'architettura; anzi è profondamente integrato.

Resum

1. *Senyalar la importància de que l'Ens Públic endegui un treball interdisciplinari que integri la pedagogia, arquitectura i disseny en uns conceptes unitaris, elaborant una normativa no rígida sinó exigencial, fruit d'una experiència, evolutiva en el temps i enriquida per les noves experiències, que respongui a principis pedagògics, recollint inclús la gestació de l'escola.*

2. *S'haurà d'organitzar un Centre de Documentació que reculli tot el que es faci, per tal de realitzar a partir d'ací una anàlisi d'equips significatius i de valor reconegut, que permeti a l'hora difondre els resultats i el que es va gestant.*

3. *Recomanar una tasca de projecte que porporcioni les inversions en edificis i equipaments, avui desproporcionades en favor del primer, deixant per l'equipament dotacions residuals. No fomentar una arquitectura hedonista.*

4. *No produir objectes que requereixin grans inversions, perquè això representa models fixats, tancat. Més aviat models que puguin incorporar el valor d'ús en forma d'experiència acumulativa.*

5. *Sugerir una producció per components sota l'idea del "material just en el lloc just", és a dir, ajustant cada material a cada experiència.*

6. *Afavorir una producció que incorpori diferents tecnologies, no privilegiant-ne cap d'elles.*

7. *Cercar unes imatges fortes, pregnades de simbolisme que transmetin a l'alumne imatges de referència local i fàcilment identificables, senceres per si mateixes (que una cadira sigui una cadira).*

8. *Crear una relació entre l'expert en l'equipament i l'arquitecte, per a dotar de l'espai precís a les activitats escolars.*

Resumen

1. Señalar la importancia de que los Entes Públicos inicien un trabajo interdisciplinario que integre la pedagogía, arquitectura y diseño en unos conceptos unitarios, elaborando una normativa no rígida sino exigencial, fruto de una experiencia, evolutiva en el tiempo y enriquecida por las nuevas experiencias, que responda a principios pedagógicos, recogiendo incluso la gestión de la escuela.
2. Se habrá de organizar un Centro de Documentación que recoja todo lo que se haga, con tal de realizar a partir de allí un análisis de equipos significativos y de valor reconocido, que permita a la vez difundir los resultados u lo que se vaya gestando.
3. Recomendar una labor de proyecto que proporcione las inversiones en edificios y equipamientos, hoy desproporcionados a favor del primero, dejando para el equipamiento dotaciones residuales. No fomentar una arquitectura hedonista.
4. No producir objetos que requieran grandes inversiones, porque esto representa modelos fijos, cerrados. Mas bien modelos que puedan incorporar su valor de uso en forma de experiencia acumulativa.
5. Sugerir una producción por componentes bajo la idea del "material apropiado en el lugar apropiado", es decir, acomodando cada material a cada experiencia.
6. Favorecer una producción que incorpore diferentes tecnologías no privilegiando ninguna de ellas.
7. Buscar unas imágenes fuertes, impregnadas de simbolismo que transmitan al alumno imágenes de referencia local y fácilmente identificables, enteras por sí mismas (que una silla sea una silla).

8. *Crear una relación entre el experto en el equipamiento y el arquitecto, para dotar del espacio preciso a las actividades escolares.*

Abstract

- 1. To emphasize the importance of the initiation by the Public Entities of a interdisciplinary work, integrating education, architecture and design into certain unitary concepts, planning demanding but not rigid regulations, result of an evolutionary experience that has been enriched by the new experiences. These regulations have to respond to educational principles, including even the school management.*
- 2. A Documentation Centre has to be set up to collect information about everything that is being done so that an analysis can be made of the significant teams of recognized value, which in turn will enable the diffusion of the results and the process of the new work.*
- 3. To recommend a project task to balance the investments in buildings and equipment, the former being nowadays out of proportion to the latter, as far as only remaining amounts are spent in equipment. Not to encourage a hedonistic architecture.*
- 4. No to produce objects requiring high investments because this implies fixed, closed models. On the contrary models are needed that may increase its own value through accumulative use.*
- 5. To suggest a components production with the idea of "appropriate material in the appropriate place", that is to say, adjusting every material to every experience.*
- 6. To encourage a production that incorporates several technologies, without favouring any of them in particular.*
- 7. To look for strong, loaded with symbolism, images to give the pupil local referenced and easily identifiable images, complete in themselves (a chair must be a chair).*
- 8. To create a relation ship between the equipment expert and the architect, in order to provide the necessary space for the school activities.*

4.

VERS UNA NOVA LEGISLACIÓ DE L'ESCOLA
I EL SEU ENVIRONAMENT.

L'ENTORN ESCOLAR I LA LEGISLACIÓ VIGENT

PERSPECTIVES D'EVOLUCIÓ

Josep Benedito Rovira - Arquitecte

1.- *Situació Actual*

- 1.a. - A partir del primer de gener de 1981 les competències en matèria de construccions escolars han estat traspassades a la Generalitat de Catalunya (article 15 del E. d'Autonomia, 31.7.80), que se'n fa càrrec dins el Departament d'Ensenyament, Direcció General de Programació i Serveis Generals, amb l'única excepció de les obres i altres, iniciades amb anterioritat al 31 de desembre de 1980.
- 1.b. - Ara bé, les construccions escolars continuen reglamentades per l'ordre ministerial del BOE de 27 d'agost de 1975 que estableix els locals necessaris, programa de necessitats, superfícies útils, etc. mentre no sigui modificada la normativa per a les Institucions competents.

2.- *Normativa d'ensenyament*

Pel que fa referència al tema d'aquest seminari, les disposicions vigents més importants, apart de l'Ordre Ministerial referida, són les següents:

En el moment de fer la publicació, Josep Benedito és Cap en funcions del Servei de Projectes i Construccions del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

2.a.- Exigències quantitatives dels solars per escoles,
segons els tipus de centre:

EGB (8 u) = 4.500 m ²	EGB (16 u) = 9.500 m ²
EGB (24 u)=13.500 m ²	BUP (12 u) = 7.000 m ²
BUP (16 u)= 9.500 m ²	BUP (24 u) =13.500 m ²

Aquests estàndards representen aproximadament:

560 m²/unitat, o bé 14,5 m²/alumne

2.b.- Exigències qualitatives

b.1.- Circumstàncies externes dels solars:

Forma paroximadament rectangular.
Pendants inferiors al 10%, no discontinuïtats
majors d'un metre.
Exclusió de terrenys anegables.
Accesibilitat, urbanització suficient.
Aigua potable 30 m³/dia, electricitat 100 Kw.
xarxa d'evacuació.

b.2.- Circumstàncies jurídiques:

Comptabilitat de la construcció amb l'ordenació
urbanística corresponent.
Propietat i disponibilitat del sòl.

b.3.- Circumstàncies internes

Relatives a condicions de fonamentació
Nivell freàtic.

3.- Normativa general

- 3.a.- D'altra banda la legislació urbanística se n'ocupa en l'article 12 de la Llei del Sòl.
"Consideracions generals d'aplicació en la redacció de plans generals d'ordenació": reserva de 10 m²/vivenda o 10 m²/100 m² construïts per la seva utilització en centres culturals o educatius, públics o privats.
- 3.b.- A més a més l'annex al Reglament de Plantejament preveu la redacció de plans parcials en SOL URBANITZABLE PROGRAMAT, preveu els estàndards següents, apart de l'equipament per parcs esportius, comercials, etc.

	PREESCOLAR	EGB	BUP
250 vivendes	-	10	-
500 vivendes	2	10	-
1.000 vivendes	2	10	-
2.000 vivendes	2	10	-
5.000 vivendes	2	10	-
	m ² sòl/viv.	m ² sòl/viv.	m ² sòl/viv.

A més d'uns mínims:

EGB (8u) = 5000m² EGB (16u) EGB (24u) = 14.000 m²
BUP () = BUP (16u) BUP (24u) = 16.000 m²
PREESCOLAR = 1000m²

No hi han consideracions de caràcter qualitatiu sobre el sòl a reservar, només els estàndards.

En SOL URBANITZABLE NO PROGRAMAT, el reglament de gestió preveu que es produeixi no només la cesió obligatòria del

sòl prevista en sòl urbà, sinó també la CONSTRUCCIÓ a càrrec del promotor.

3.c. Referència als estàndards urbanístics corresponents al pla comarcal de Barcelona.

- m2 de sòl/alumne PREES. = 10 m EGB 12 m BUP = 16 m
- superfície mínima m2 PE = 500 m EGB 2000 m BUP = -
- distància a recòrrer PE = 300 m EGB 800 m BUP = 1000 m

3.d. Referència als estàndards urbanístics corresponents a l'àrea Metropolitana de Barcelona:

m2/habitant	PREESCOLAR	0,3111
	EGB	0,945
	BUP	0,290

3.e. Algunes consideracions sobre la correspondència entre aquestes diferents normatives.

4.- *Consideracions que fan les disposicions vigents per construccions escolars sobre la "relació de l'escola, com a edifici, i el seu entorn".*

4.a ... "se estudiará la composición de cada centro en su adaptación a la localidad, de forma que se recojan las principales características que permitan la deseable integración de los centros en su ambiente".

4.b...."Entre estas características se consideran no sólo las correspondientes a la composición del edificio como pueden ser las cubiertas y huecos exteriores, sino también la de los materiales u de aquellos acabados que intervienen decisivamente en la composición estética

y definición del edificio".

4.c. ... "Las cubiertas, los cerramientos, la carpintería etc. deberán estudiarse desde el punto de vista constructivo, pero teniendo muy en cuenta el clima local y en la medida de lo posible, los materiales propios de la región". (Junta de Construcciones. Inst. y Equip. Escolar).

4.d. Són evidents les limitacions d'aquestes disposicions per garantir un adequat planteig de la qüestió, si bé cal reconèixer que difícilment des de la normativa pot incidir-se d'una manera positiva i precisa en aquests termes. Es dóna una situació similar a la que es produeix en el plantejament urbanístic que sinó arriba a "formalitzar-se", difícilment pot garantir un resultat ambiental que no controla.

5.- La cesió del sòl per escoles

5.a. Els solars per a la construcció d'escoles són en quasi tots els casos posats a disposició, abans del MEC i ara de la Generalitat, per part dels Ajuntaments.

A partir de les actuals circumstàncies d'escassa disponibilitat del sòl i l'estat del planejament arreu del territori, els solars oferts per a escoles són generalment molt lluny de reunir les característiques adequades. Sovint constitueixen el rebuig, els llocs sobre els quals el mercat del sòl no ha pogut actuar precisament per la seva dificultat i consegüentment, ubicats defectuosament i carregats de problemes.

5.b. Aquest és un factor que juntament amb la normativa, influeix en l'àmbit en què es dóna la relació Arquitectura-lloc, objecte d'aquest seminari:

6.- Relació arquitectura escolar - entorn

6.a.- Aquesta relació "ARQUITECTURA-LLOC" cal entendre-la en els dos sentits; és a dir: com el marc físic, la topografia, l'orientació, la tipologia arquitectònica de l'entorn, i fins i tot la història i els costums són elements que han d'ésser tinguts en compte a l'hora de formalitzar un projecte, però també a la inversa.

6.b.- La intervenció arquitectònica pot jugar un paper important en la configuració d'aquest entorn, de tal manera que actui com a un element ordenador dins del caos, o reforzador d'una estructura urbana incipient, etc.

En aquests moments, es pot entendre l'objecte arquitectònic desvinculat del territori de la ciutat en què s'implanta, reconeixent que l'estructura, en el sentit més ampli, del "lloc" és un component essencial en la seva configuració.

6.c.- En parlar d'aquests termes apareixen inevitablement qüestions paral·leles com són ELS VALORS SIMBOLICS I LA IMATGE de l'escola, i la importància que aquesta ha tingut per la col·lectivitat.

6.d.- Intentaré referir-me als elements que fonamentalment han acotat el marc en què s'ha donat la relació entre l'objecte arquitectònic-escola- i el seu entorn en aquest últim període, a més dels normatius dels quals ja he parlat abans; i finalment a les perspectives de canvi en aquest sentit.

7.- *Repàs dels principals tipus d'actuació que han caracteritzat l'etapa més recent.*

- Programa de construccions industrialitzades.
- Projectes tipus tradicionals.
- Els nous projectes tipus.
- Els projectes únics especialment realitzats per a cada cas concret.

Anàlisi de les possibilitats ben diferents en distints casos, pel que fa al tema actual del Seminari (Arquitectura-entorn).

7.a.- Programa de construccions industrialitzades.

La situació del dèficit de places escolars, juntament amb consideracions de caràcter polític i d'altres ordres, va portar als responsables de la construcció d'escoles, a emprendre un programa de construcció industrialitzada per un import de 7.600.000.000 - pessetes, només en el període d'un any, que va suposar la creació de 108.000 places escolars (equivalent aproximadament a 338 centres de 8 unitats).

Aquest procediment va permetre dur a terme una inversió important; ara bé, anteposant les exigències quantitatives radicalment per davant de les qualitatives.

En la situació actual del desenvolupament industrial del nostre país, els concursos convocats per l'adjudicació a nivell de tot l'estat espanyol foren de: "Projecte i construcció de lots de centres prefabricats" i es cubriren amb 6 o 7 solucions lligades cada una d'elles a grans empreses constructores, repartides al llarg de tot el territori.

L'edifici realitzat en cada cas concret (deixant a part problemes de conservació, manteniment, etc.) ha estat en funció de la seva pertinença a un cert "lot" que ha implicat l'adjudicació a un industrial i per tant a un sistema i consegüentment una forma deteriorada. Podent donar-se el cas que en un mateix solar s'hi construís un centre d'EGB d'un tipus i un BUP o fins i tot un aulari, o un mòdul de serveis d'un altre, per haber-se programat succesivament formant part de diferents lots. Aquest aspecte, des d'el punt de vista del tema d'aquest seminari, és, evidentment negatiu.

7.b.- Projectes tipus tradicionals.

D'altra banda, el sistema de pressupost anual amb què s'ha de treballar d'acord amb les limitacions de la legislació vigent, comporta per exemple que les obres de R.A.M. (Reforma, ampliació i millorament) que de vegades fan referència a reparacions, etc., però també poden correspondre a AULARIS O MODULS DE SERVEI, s'han d'executar sempre amb urgència, ja que s'ha de preveure realitzar totes les despeses corresponents dins de l'any de la seva programació.

Paral·lelament per les obres centralitzades, és a dir, centres nous, existeix l'obligació de no comprometre, per l'any següent al de la programació corresponent, despeses superiors a un determinat tant per cent de la inversió. Tot això comporta la urgència amb què habitualment ha de produir-se el tràmit d'encàrrec -avantprojecte- projecte-, supervisió i adjudicació.

Aquesta urgència és un dels factors que ha estat influent en la utilització per part de l'administració de PROJECTES-TIPUS estàndard que s'han anat repetint

innumerables vegades per tot el país. També han incidit en l'ús d'aquest tipus de solució el fet que es tracti de projectes ben definits tècnicament i administrativament i que, en estar estandaritzats, no deriven honoraris de projecte.

No obstant aquest sistema ha portat aparellat, des de el punt de vista de l'entorn escolar, una nul·la valoració de les possibilitats de l'arquitectura en relació al lloc de la seva implantació. Els edificis són sempre els mateixos, independentment del lloc. I si bé es redacta sempre un projecte complementari al tipus, aquest es limita a la seva adaptació als desnivells dels terrenys, fonamentació adequada, situen les pistes esportives d'una o altra manera, etc.

7.c.- Els nous Projectes Tipus

L'any 78 va convocar-se un concurs de projectes tipus per seleccionar-ne algunes solucions. Tres d'aquests premis van ser guanyats per arquitectes catalans (M/B/M) M/B/M, L/B/C) que no s'han dut a la pràctica fins ara.

Si en el futur es poden reprendre aquestes solucions això no resoldrà les limitacions inherents al sistema de projectes tipus, si bé podria suposar un millorament per la seva qualitat arquitectònica.

7.d.- Els projectes únics

A continuació s'analitzaren, a partir de 24 dispositives corresponents a 6 edificis escolars, els diferents MECANISMES ARQUITECTÒNICS posats en joc pel que fa referència a la RELACIÓ ARQUITECTURA ESCOLAR-ENTORN.

S'estudiaren elements relacionats amb questions com: L'orientació, les vistes, la topografia i geologia del lloc, l'estructura urbana de l'entorn, els espais intermitjos escola-carrer, la plaça, els porxos, la claredat de l'objecte arquitectònic sobre la trama urbana o el paisatge, la implantació, la relació amb el carrer, etc.

Els edificis presentats són:

7.d.A.- Escola Teixonera (Donato arq.), en un terreny de 22 mts. de desnivell, al mig d'un gran caos urbà.

- L'edifici com a contrapunt - contrafort visual
- Oferint una línia reposada, de gran dimensió
- Respecte a les visuals des d'el barri.
- Formació d'una plaça superior i formalització d'un carrer lateral.
- Porxo gegant que resol la implantació sobre el gran desnivell i ofereix un mecanisme d'integració visual i d'ús.
- l'amfiteatre.

7.d.B.- Escola IPSI (Benedito, Mateos, Llobet arq.) projecte de l'any 1975.

- Una escola de l'eixample
- Una tipologia d'escola poc comú, entre mitjaneres
- L'estructuració, la composició i el tractament, pretenen tenir en compte la seva implantació en una àrea urbana molt precisa.
- El paper de la planta baixa lliure - Espai intermig, element de suport de la relació escola-barri.
- Interès en la recuperació a la llarga del pati d'illa com espai urbà.

7.d.C.- Escola Farigola (Vives, Bosch, Tarrus, arq).

- L'interès del carrer interior, alineat en la prolongació d'elements urbans existents.
- L'espai intern-extern, intermig escola barri
- El joc del tancament de façana en planta baixa que s'invagina per compensar l'estretor del carrer en aquell punt amb més curvatures que volen acollir i senyalar l'accés, al temps que la resta del pla de façana manté l'alineació del carrer que no es vol debilitar.

7.d.D.- Escola TAU (Martorell, Bohigas, Mackey, arq.)

- Un exemple clar en què, a més a més de moltes altres coses d'interès, se'ns mostra com el fort desnivell tractat adequadament és base de solucions amb fort interès formal, ambiental, etc. i no només font de problemes.
- Aquesta vegada, la posició de les dos grans peces que componen l'edifici i les pistes de jocs sobre terraces guanyades a la forta pendent, se sosté en el tractament donat a les escales-grades-arquitectura.

7.d.E.- Centre d'educació Especial a Santa Coloma (Benedito, Mateos, Valls, arq.) Projecte de l'any 1978.

- Superfície mínima del solar, forta pendent, gran desordre visual de l'àrea.

El projecte és una capça, un prisma net que, implantat sobre el terreny que passa de 2 a 4 plantes i al que s'accedeix per mitjà d'una passarel·la.

- Suposa una voluntat de contundència i claredat en un marc de heterogeneïtat i desordre.

7.d.F.- Centre de Formació Professional la Bastida - Santa Coloma (Bru i Mateo, arq.).

- El projecte arrenca d'un concurs d'urbanisme en què els autors varen avançar en la formalització de les seves propostes d'ordenació quasi fins a un nivell de disseny.
- La disposició en "cornisa".
- Es contempla i potència el camí veïnal.
- Una peça lineal, molt important, a escala del territori, a un i altre vessant de la carena, pont entre dos turons.
- L'interès paisatgístic d'una solució que pretén resoldre la inicial dispersió d'edificis de BUP, de F. Professional, etc.
- L'interès de la plaça que es crea al darrera i damunt dels tallers, etc.

8.- Resum dels paràmetres que fonamentalment acoten la relació escola-entorn.

- a.- La normativa d'edificació escolar - que correspon a un cert model d'escola.
- b.- Els estàndards de superfície de sòl exigibles segons la normativa.
- c.- L'estat general del planejament urbanístic.
- d.- La situació del mercat del sòl.

- e.- La urgència del procés programació-construcció, lligada a les limitacions del procediment pressupostari.
- f.- L'estat quantitatiu i qualitatiu del dèficit de places escolars.
- g.- Els mecanismes de gestió dels projectes entre altres.

9.- *Perspectives d'evolució*

En la situació actual, les perspectives de canvi que incidissin favorablement en el tema que es planteja apunten cap:

- 9.a.- Existència de la possibilitat d'elaborar, per part de les institucions autònomes, una normativa que contemplés més específicament les circumstàncies a Catalunya i atengués a consideracions de flexibilitat i alternatives, diferència entre zones rurals i urbanes, dins el marc de la legislació d'àmbit més general.
- 9.b.- La possibilitat de programar amb un coneixement molt pròxim a la realitat, de disposar d'un mapa escolar posat al dia (quan es pugui enllestir), pot permetre dur simultàniament diferents plans de programació - la de l'any en curs, la del vinent, etc. amb diferent grau de definició però que permeti superar la urgència derivada del pressupost anual a base d'iniciar els projectes amb terminis suficients com per poder prendre en consideració tots els valors als quals s'ha fet referència.
- 9.c.- D'altra banda, una major sensibilització per part dels organismes al quals correspon l'obtenció de sòl per construccions escolars, juntament amb el progrés del planejament arreu del territori, amb la corresponent reserva de sòl per equipament escolar, incidiran favorablement en el tema.

- 9.d.- La descentralització de la gestió podrà a través de diferents mecanismes, una major participació dels municipis i altres institucions que afavoreixi la millor articulació de les realitzacions en el cap dels equipaments.
- 9.e.- L'important volum de realitzacions dutes a terme que ha anat reduint els dèficits, quan s'hagi avançat més en aquest sentit, el caràcter de l'obra a realitzar serà un altre i és d'esperar que els aspectes qualitatius podran pasar a ocupar el lloc que mereixen. (Quan parlo de qualitatius em refereixo tant a tecnològics com a formals.)
- 9.f.- L'avenç en la presa de consciència per part de persones i institucions, de la importància cultural que per un poble té la seva arquitectura -en aquest cas l'arquitectura escolar-, a més i més enllà de proveir d'un sostre per acollir una activitat. En aquest terreny tenim una extraordinària tradició amb la qual enllaçar.
- 9.g.- L'evolució d'aquests factors incidirà finalment en el camp de les construccions escolar públiques i privades, també pel que fa referència a la relació ESCOLA-ENTORN, objecte d'aquest seminari de l'ICE/BCD-1981.

Barcelona, 20 d'abril de 1981

L'APLICACIÓ DE LA LEGISLACIÓ

Resum

Aquest article tracta els següents punts:

- 1) *La relació de l'arquitectura escolar i el lloc d'implantació.*
- 2) *L' "adaptació" de l'edifici escolar al seu entorn i la seva "incidència" en la configuració del propi entorn.*
- 3) *El valor simbòlic de l'arquitectura escolar. El seu paper històricament en l'ambient de la ciutat.*
- 4) *Avaluació actual dels factors que condicionen en el cas de les construccions escolars aquesta correlació arquitectura-lloc:*
 - *Valoració que en fa la normativa vigent*
 - *Les característiques del sòl disponible*
 - *La situació actual del dèficit*
 - *El sistema pressupostari*
- 5) *Perspectives de transformació d'aquests factors.*

APLICACION DE LA LEGISLACION

Resumen

Este artículo trata de los siguientes puntos:

- 1) *Relación de la arquitectura escolar y el lugar de implantación.*
- 2) *La "adaptación" del edificio escolar a su entorno y su "incidencia" en la configuración del propio entorno.*
- 3) *El valor simbólico de la arquitectura escolar. Su papel*

histórico en el ambiente de la ciudad.

4) *Evaluación actual de los factores que condicionan en el caso de las construcciones escolares la correlación arquitectura-lugar:*

- *Valoración que hace la normativa vigente.*
- *Las características del suelo disponible.*
- *La situación actual del déficit.*
- *El sistema presupuestario.*

5) *Perspectivas de transformación de estos factores.*

APPLICATION OF THE LEGISLATION

Abstract

This article deals with the following points:

- 1) *The relation of the school architecture with the location of the school.*
- 2) *The "adaptation" of the school building to its environment, and its "influence" on the configuration of the environment itself.*
- 3) *The symbolic value of the school architecture. Its historic role in the atmosphere of the town.*
- 4) *Current evaluation of the factors that determine the correlation architecture-location, in the case of school constructions:*
 - *Assessment made by the prevailing regulations.*
 - *Characteristics of the available site.*
 - *Present situation of the deficit.*
 - *The budget system.*
- 5) *Prospects of transformation of those factors.*

4.2. L'EDIFICI ESCOLAR I EL SEU ENTORN: DIRECTRIUS ARQUITECTÒNIQUES I TÈCNIQUES PER A UNA NORMATIVA.

Josep Martorell - arquitecte.

En el moment actual del naixement de la institucionalització catalana, és més que mai necessària una normativa que pugui ajudar els edificis escolars i els seus entorns a ser els elements de qualificació pedagògica, arquitectònica i urbana que la iniciativa pública de la Generalitat reclama.

Les normatives existents que provenen de l'Administració central són gairebé només quantitatives. Ja és important el fet de la mesura, però no n'és suficient. La qualitat global no queda garantida, ni tan sols suggerida.

1.- Importància de la qualitat de l'arquitectura

Els resultats d'una acció pedagògica depenen fonamentalment de la tasca dels mestres. No obstant sovint les condicions de precarietat dels locals la fan difícil. Una arquitectura escolar de qualitat, no és determinant en l'eficàcia del procés educador, però sí hi té una influència parcial. Pot afavorir les condicions per a un bon treball pedagògic. A més, col·laborarà obviament a l'educació de la sensibilitat, tant menystinguda i oblidada.

L'Administració catalana hauria d'assegurar la qualitat arquitectònica dels edificis escolars a través de dues coses:

- 1.- En escollir com a redactors dels projectes arquitectes de qualitat professional, perquè

l'arquitectura escolar, com gairebé cap tema d'arquitectura, no és un tema d'especialista.

- 2.- En establir un sistema intel·ligent del control del projecte. No es tracta d'una revisió final, prèvia a l'aprovació. Suggerim que s'estableixi un diàleg al llarg del procés del projecte. Administració, arquitecte i pedagogs haurien de seguir els passos del projecte a través d'un diàleg que pogués referir-se a una normativa clara, àgil i flexible.

Caldria que aquestes dues constatacions fossin assumides per la nostra Administració

- 2.- *No hi ha projectes tipus, vàlids*

Ens ho diuen els resultats d'una sèrie d'anys d'emprar-los. Són, evidentment, una facilitat administrativa, però com que es tracten gairebé com un absolut, resulten negatius. Poden esdevenir un punt de referència per a encaminar projectes personalitzats -i ens referim al lloc, el programa, l'entorn,... - però mai a una bona solució.

Amb l'ús de projectes tipus s'ha arribat a realitzacions desafortunades i sovint més des del punt de vista de ciutat que no pas del propi edifici. Això és greu per doble motiu: perquè és tracta d'una iniciativa de l'Administració i perquè és tracta d'edificis culturals. Cal posar atenció en aquesta operació inicial que és encetar el projecte de l'edifici i estudiar amb cura la relació edifici-entorn, perquè els error comesos són irremediabls.

3.- Consideracions sobre l'edifici: directrius arquitectòniques

Segons quina sigui l'etapa de l'ensenyament que l'edifici ha de cobrir, hi haurà d'haver més recomanacions específiques que es derivaran del programa detallat de l'edifici corresponent a cada etapa, però n'hi ha unes altres de més generals que, amb matisos, són vàlides per a qualsevol tipus d'edifici.

3.1.- Globalitat i flexibilitat

Consideracions de tipus econòmic, tecnològic o d'implantació, poden suggerir solucions d'edificis compactes o d'edificis composts per agregació. En un i altre cas cal que atengui unes condicions bàsiques de globalitat i flexibilitat.

En dir globalitat ens referim a la situació compositiva de l'edifici que li permeti de funcionar com un tot, amb espais comuns que afavoreixin la interrelació entre tots els nois i noies i els mestres i evitant absolutament tot allò que pugui afavorir l'aparició de ghettos espacials que segregui el seu funcionament del general de l'escola. Per a obtenir aquesta globalitat sembla que poden ser mecanismes imprescindibles.

- l'eliminació d'espais exclusivament a la circulació, projectant-los de manera que alhora que resolen les necessitats de pas permeten una utilització docent com explosió de l'aula treball personalitzat, interrelació de diferents nivells per a tasques comunes...

- l'establiment de tantes transparències visuals com sigui possible i d'espais oberts salvan, evidentment, les condicions acústiques ---confort i aïllament--- adients.
- El manteniment de l'aula com a punt de referència del grup-classe perquè en ella comenci efectivament la possibilitat de relació comunitària i alhora la seva obertura (visual o total) a la resta de l'escola perquè pugui produir-se la qualitat docent de tots els espais intermedis.

En dir flexibilitat no ens referim a la possibilitat de canviar l'organització espacial de l'edifici, ni a les transformacions de tamany d'espais concrets (que solen ser molt cares, poc útils i ineficaces), sinó a les característiques que cal que tinguin els diversos espais arquitectònics per tal de poder-se adaptar a diferents usos, perquè ajudin a promoure la mobilitat dintre de la mateixa escola i col.laborin a l'explosió del grup classe i a la creació d'agrupacions diferents en relació als diversos centres d'interès.

3.2.- Adequació al programa. Espais amb vocació social.

Cal, evidentment, que els edificis escolars siguin adequats i donin satisfacció al programa que s'estableixi. No obstant si tenim en compte que la vida dels edificis és més llarga que la vida dels programes i plans d'ensenyament, cal que aquesta adequació no perde de vista la flexibilitat de l'edifici de la qual cosa hem parlat en l'apartat anterior. A la flexibilitat

necessària per un canvi d'usos, i inducció a la mobilitat de les quals parlavem, cal afegir una flexibilitat que ha de ser adaptabilitat a allò que el transcurs dels anys amb els canvis de programes successius pugui exigir.

En aquest camp caldria suggerir pels espais arquitectònics unes característiques d'ambigüitat més que d'especificitat.

Caldrà també una adequació del programa general establert per cada etapa a les necessitats reals de cada cas. Massa sovint s'ha vist que l'ús acrític de prototipus ha portat a la construcció d'espais que després han resultat innecessaris (per exemple una cuina, quan el règim usual en aquella localitat fa que els nois i noies dinin a casa; un espai per bar o cafeteria, quan no hi ha possibilitats d'assegurar un servei vàlid...) o a l'oblit d'algun espai específicament necessari d'aquell cas (per exemple el cobert de les bicicletes que majoritàriament usen el nois i les noies per anar a l'escola).

Una altra consideració important és el de la situació dins de l'edifici escolar dels espais amb vocació social. L'escola és un servei públic i cal que s'integri a la vida de la ciutat o el poble. Cal que no sigui un edifici estrany a la gent, i alguns dels seus serveis o diverses de les seves activitats ---adequadament ordenat i organitzat--- haurien de poder depassar l'activitat escolar. Perquè això en un futur proper pugui ser possible cal preveure en projectar l'escola de manera que els espais amb aquesta vocació social siguin situats de manera que el seu ús pugui produir-se sense interferència a la vida escolar i amb independència d'ella. Segurament això afecta la biblioteca, les sales d'audiovisuals, l'espai de grans reunions i

activitats generals de tota l'escola, els vestidors, dutxes i serveis per les activitats esportives, els camps d'esport i el gimnàs.

I, finalment, en l'adequació al programa a partir de les condicions de globalitat i flexibilitat assenyalades en l'apartat anterior, cal tenir en compte que no és indiferent la situació relativa d'uns espais respecte els altres. Perquè l'edifici-escola pugui afavorir tot tipus de relacions amb capacitat educadora cal:

- situar estratègicament alguns dels seus elements: prioritàriament la biblioteca i l'espai comú d'activitats generals perquè puguin esdevenir el cor de l'escola; i en segon lloc els laboratoris i els espais destinats a treballs manuals i expressió perquè no es converteixin en un luxe fora d'ús.
- pensar els itineraris interiors de l'edifici perquè puguin esdevenir ocasions de contacte i relació.

3.3. Domesticitat i qualitat de l'espai.

L'edifici-escola s'ha d'assemblar més a una casa que a una oficina de recaptació de contribucions. Fem aquesta afirmació en termes caricaturescos perquè esdevingui ben patent.

El caràcter de servei públic de l'escola podria induir a errors en el caire que cal que prengui l'edifici escolar com a ambient. Cal que predomini la domesticitat ---matitzada segons les etapes--- perquè l'escola hauria de ser una continuació de la casa, perquè les condicions espacials dels locals han de permetre als nois i noies de produir-se amb la naturalitat i contenció que normalment tenen a casa.

Seria bo també que sense perdre aquest predomini de la domesticitat els projectes introduïssin elements de disseny que són propis de la ciutat convenientment adoptats (carrers, places, àgores...) perquè l'edifici escola col.laborés a la integració del fet educatiu dintre de la dinàmica de la vida urbana.

Sense sobrevalorar el paper de l'edifici en el procés d'educació cal posar atenció en la seva qualitat espacial. Uns espais ben dissenyats, armònics, suggestius i, sobretot, bells poden ajudar a una educació de la sensibilitat, tan malaparada per totes les pressions exteriors que reben els nois i noies de la nostra sociedad consumista, com per la manca de recursos didàctics en aquest camp. La qualitat espacial de l'edifici escolar esdevindrà, sebs sbute, un recurs indirecte que l'Administració, en el seu esforç d'inversió, no pot permetre que no es produeixi. Cal que tots els nous edificis escolars de Catalunya ---respectant totes les limitacions econòmiques--- siguin de provada qulitat arquitectònica.

3.4. Accessibilitat

Cal tenir present els diversos tipus d'accessibilitat necessàries a l'edifici a més del que exigeixi, des del punt de vista d'integració urbanística a l'entorn, la implantació de l'edifici al solar. Podem enumerar els següents:

- alumnes i professors; nois i noies que van sols o els acompanyen o els van a buscar.
- pares que van a l'escola per afers administrarius o de contacte amb els mestres.

- serveis de cuina, aprovisionament o magatzematge de queviures.
- evacuació d'escombraries.
- aprovisionament de combustible per la calefacció.
- accés als patis de joc per seu manteniment i conservació, de l'edifici i de la jardineria.

D'aquesta llista se'n dedueixen una sèria de condicions que caldrà assolir i que afectaran la independència, la facilitat i la simultaneïtat, probablement diferents en cada cas.

Val la pena insistir, coherentment amb tot el que anem dient de flexibilitat, que el projecte ha d'oferir una pluralitat de possibilitats pel que fa als accessos de nois, noies i mestres perquè abans d'usar l'edifici no pot preveure's el règim que s'establirà d'entrades i sortides, ni els canvis successius que aquest règim anirà sofrint. Dificilment funciona si el projecte és restrictiu en aquest camp. L'oferta del projecte ha de ser ambigua perquè l'ús pugui precisar diferents solucions.

4.- *Condicions tècniques*

Quan hom vol anar cap a una normativa d'arquitectura escolar cal, després de posar l'accent en les directrius que hem anomenat arquitectòniques, atendre en profunditat i de manera racional les condicions més propiament tècniques. És important pel grau de confort a assolir ja des d'un primer moment i pel cost del manteniment dels edificis.

L'experiència en aquest camp indica que la qualitat constructiva és primordial, encara que el cost de primera inversió pugui ser més alt que en solucions que al cap de poc temps ja reclamen correccions de confort o en solucions de mal manteniment. Els nois i les noies de les escoles tenen un alt poder d'erosió i això no pot oblidar-se en projectar l'edifici escolar.

5.- *L'entorn i la implantació de l'edifici escolar*

En les relacions entre l'edifici, la seva implantació al solar i l'entorn, cal fer una primera consideració; la de les relacions de l'edifici i el seu entorn.

Independentment del valor educatiu que per l'escola té la relació immediata entre el lloc on l'escola s'instal·la i el seu entorn ---com a presència del medi rural o urbà (industrial, comercial, de capacitat de comarca, de nús ferroviari,...)--- des del punt de vista urbanístic és imprescindible que l'edifici escolar s'insereixi coherentment al seu entorn. Si és necessari que qualsevol edifici faci ciutat i poble, molt més cal que ho faci l'edifici escolar degut a la finalitat del seu ús.

L'edifici escolar ha de resoldre el seus propis problemes de programa i d'ús, però no ha de ser un edifici segregat del teixit urbà. Massa sovint això no passa perquè s'utilitzen prototipus de projecte, sense procedir en cada cas a l'anàlisi crítica de si aquell prototipus és adient al medi urbà que l'acull, i en cas que ho fos sense estudiar les adaptacions imprescindibles perquè no es produeixi trencament amb l'entorn.

Hi ha evidentment un problema de tamany de l'edifici escolar que cal conciliar amb l'escala urbana de tot el seu entorn. L'escola --- a part de raons d'economia de serveis--- ha de tenir una dimensió relativament important per a poder exercir

el seu paper de centre de relacions comunitàries dins de la ciutat, però no ha de ser una mole asservidora que físicament atropelli les edificacions de l'entorn. La solució es evidentment arquitectònica i aquest informe en fa esment com un dels punts bàsics de partida del projecte. No serà la mateixa en el medi urbà que en el medi rural, perquè les relacions d'escala entre els edificis de l'escala urbana o la del paisatge són ben diverses. És un paràmetre que no pot oblidar-se en aquest punt de partida del projecte.

Una segona consideració és la relació de l'edifici i el propi solar. Massa sovint hem vist prototipus d'edificis escolars col·locats de qualsevol manera en un solar, sense cap criteri crític ni analític d'implantació.

Cal tenir presents tota mena de problemes:

- Els nivells del terreny en relació a les rasants del carrer. (Hem vist escoles situades a 2 i 3 m per sota del nivell del carrer amb greus problemes d'embassament als patis).
- Els de la situació de les entrades de l'edifici en relació als itineraris més usuals que els nois i les noies seguiran per anar a l'escola o els dels pares que han d'acompanyar els més menuts.
- Els d'accés i estacionament quan calgui comptar amb els vehicles.
- Els de l'orientació de l'edifici en relació a l'assolellament, els vents dominants i les vistes.
- Els de l'aprofitament òptim del terreny i la disposició relativa dels espais lliures.

L'atenció a tots aquests condicionaments, no exhaustius, pot

fer rebutjable un determinat prototipus en un solar i acceptable en un altre. Cal molta atenció en aquest fet de la implantació de l'edifici en el solar perquè qualsevol error greu és irremeiable.

6.- Edificis escolar en àrees urbanes d'alta densitat

Les normatives vigents sobre dimensions de solars corresponen a àrees urbanes de poca densitat i és molt difícil, per no dir impossible, trobar a Barcelona i la seva conurbació solars d'aquestes dimensions. La solució d'allunyar-se del barri per a poder assolir un solar gran per portar més desavantatges ---pel problema de transport que crea i la dificultat de desplaçament dels nois i noies sense acompanyants--- que no pas el fet d'haver d'encabir l'escola en un solar més petit.

La dificultat no s'origina tan pel mateix edifici, que pot resoldre's correctament fins i tot en el cas que hagi de ser entre mitgeres, sinó per la manca d'espais d'esbarjo.

Aquesta mancança ---que pot fer evident la necessitat de trobar algun recurs clar perquè els nois i noies puguin gastar les seves energies sobreres i després seguir, relaxats, les classes--- pot paliar-se amb alguns serveis d'esport, propers a l'escola (camps de joc, atletisme, natació) o amb la inclusió en el mateix programa d'edificiació de l'edifici d'una piscina coberta que funcioni per torns i sense parar durant tot el dia i supleixi la manca d'espai a l'aire lliure per a gastar energies sobreres.

Un altre element a incorporar inel.ludiblement en aquests casos és el gimnàs --que encara que amb menys intensitat -- pot fer el mateix paper que la piscina coberta.

Cal, sens dubte, aprofitar totes las possibilitats d'assolir en el mateix edifici una zona a l'aire lliure. L'ús del terrat és inevitable, així com la part del solar que es pugui quedar a l'interior de l'illa més enllà de la profunditat edificable (si aquest fos el cas de la normativa d'edificació del solar). Pot usar-se directament o convertit en terrat si fos necessària l'edificació de la seva part inferior.

L'alçària i, per tant, el nombre de plantes pot ser una dificultat en el funcionament de l'edifici. Cal trobar un límit raonable al nombre de plantes. Alhora buscar algun recurs espacial i de composició perquè la successió entre les diverses plantes es pugui fer amb la màxima fluïdesa. Pensar en l'ús racional i amb prou seguretat d'algun ascensor (imprescindible per l'atenció als disminuïts físics). Una disposició adequada de localitzacions en funció de l'edat i en relació als pisos, és important. Pot ser que els pisos més alts --contràriament al que sembla a primer cop d'ull-- s'hagin de destinar a l'ús dels més petits, que caldrà sempre acompanyar amunt i avall i, en canvi, privar absolutament l'ús de l'ascensor al més grans.

El camp dels edificis molt compactes, fondos i sense ventilació possible a totes les cares és encara molt poc treballat per a saber fins on dóna, però pensem que pot oferir solucions prou vàlides, sense necessitat de recórrer als llargs i complicats desplaçaments a que obliguen les localitzacions d'escoles lluny del lloc de residència dels escolars. Valdria la pena de fer algun assaig concret.

* * *

Acabem aquestes consideracions a l'entorn de les directrius arquitectòniques i tècniques per a una normativa, reafirmant-nos en la necessitat d'una nova normativa per a Catalunya, que

prengui especialment en consideració els aspectes qualitatiu
i en la necessitat d'una Administració pública que usi
aquesta normativa responsablement com a referència i amb
la flexibilitat sense la qual qualsevol normativa resulta
un obstacle en lloc d'una ajuda.

Barcelona, 15 d'abril de 1981

Josep Martorell

L'EDIFICI ESCOLAR I EL SEU ENTORN: DIRECTRIUS ARQUITECTONIQVES I TÈCNIQUES PER A UNA NORMATIVA

Resum

Durant els darrers anys hem vist com l'ús habitual dels projectes tipus —sobretot per la facilitat burocràtica que representen— ha portat una sèrie de realitzacions desastroses, més des del punt de vista de ciutat que no pas del propi edifici, que indiquen com cal posar atenció a aquesta operació inicial que és encertat el projecte de l'edifici i estudiar amb molta cura la relació de l'edifici escolar i el seu entorn.

Té molta importància l'elecció del solar i la implantació de l'escola perquè els edificis escolars són elements significatius en la formació qualitativa de la ciutat.

L'aspecte qualitatiu de l'arquitectura escolar, que ha estat molt abandonada, cal reprendre'l per la influència, encara que sigui parcial, que té en el camp educatiu. Bons edificis, de qualitat arquitectònica, ben col·locats col·laboren a la tasca educadora.

Els edificis han de ser concebuts de manera global, com un tot, és que com una addició d'elements, i han de ser flexibles per tal de poder-se anar adaptant als successius programes que l'evolució pedagògica pugui anar suggerint.

Cal posar atenció a la qualitat espacial interior de l'edifici escolar, i accentuar el caire docent de tots els espais, intentant d'eliminar els que només són circulatoris.

El tema de l'arquitectura escolar, no és un tema d'especialistes, sinó un tema de bona arquitectura. És importantíssim de constatar-ho i que l'Administració ho assumeixi.

Quan un hom vol anar cap una normativa d'arquitectura escolar cal, després de posar l'accent en les directrius arquitectòniques, atendre en profunditat i de manera racional les condicions tècniques. És important pel cost de manteniment dels edificis. Aquest fet ens indica que la qualitat constructiva és primordial, encara que el cost de primera inversió pugui ser més elevat que en solucions de mal manteniment. Els nois i noies de les escoles tenen un alt poder d'erosió i això no pot oblidar-se en projectar l'edifici escolar.

En la situació actual de Catalunya cal dictar pels edificis escolars una normativa de directrius arquitectòniques, perquè mai no hi ha hagut tanta necessitat com ara d'orientació en aquest camp. També són necessàries les directrius tècniques i sobretot molta responsabilitat en aquesta dimensió de l'edifici, tant en el projecte com en el control de la direcció.

EL EDIFICIO ESCOLAR Y SU ENTORNO: DIRECTRICES ARQUITECTONICAS Y TECNICAS PARA LA NORMATIVA

Resumen

Durante los últimos años hemos visto como el uso habitual de los proyectos tipo -sobre todo por la facilidad burocrática que representan- ha llevado a una serie de realizaciones desastrosas, más desde el punto de vista de la ciudad que no del propio edificio, que indican como es necesario poner atención a esta operación inicial que es acertar el proyecto del edificio y estudiar con mucha atención la relación del edificio escolar y su entorno.

Tiene mucha importancia la elección del solar y la implantación de la escuela porque los edificios escolares son elementos significativos en la formación cualitativa de la ciudad.

El aspecto cualitativo de la arquitectura escolar, que ha estado muy abandonado, es necesario reformarlo por la influencia, aunque sea parcial, que tiene en el campo educativo. Buenos edificios, de calidad arquitectónica, bien colocados colaboran al quehacer educacional.

Los edificios escolares han de ser concebidos de manera global, como un todo, más que como una adición de elementos, y han de ser flexibles para poder ir adaptándose a los sucesivos programas que la evolución pedagógica pueda ir sugiriendo.

Es necesario poner atención a la calidad espacial interior del edificio escolar, y acentuar la vertiente docente de todos los espacios, intentando eliminar los que sólo son circulatorios.

El tema de la arquitectura escolar, no es un tema de especialistas sino un tema de buena arquitectura. Es importantísimo constatarlo y que la Administración lo asuma.

Cuando uno quiere ir hacia una normativa de arquitectura escolar es necesario, después de poner el acento en las directrices arquitectónicas, atender en profundidad y de manera racional las condiciones técnicas. Es importante por el coste de los edificios. Este hecho nos indica que la calidad constructiva es primordial, aunque el coste de la primera inversión pueda ser más elevado que en esoluciones de mal mantenimiento. Los muchachos y las muchachas de las escuelas tienen un alto poder de erosión y esto no puede olvidarse en el proyecto del edificio escolar.

En la situación actual de Cataluña es necesario dictar para los edificios escolares una normativa de directrices arquitectónicas, porque nunca ha habido tanta necesidad como ahora de orientación en este campo. También son necesarias directrices técnicas y sobre todo mucha responsabilidad en esta dimensión del edificio, tanto en el proyecto como en el control de la dirección.

THE SCHOOL BUILDING AND ITS ENVIRONMENT:
ARCHITECTURAL AND TECHNICAL DIRECTIVES FOR THE
REGULATIONS

Abstract

These last years we have seen that standard projects have been used regularly, above all because of the bureaucratic simplicity they represent; which has led to a series of disastrous works, not so much with regard to the building itself as with regard to the town, which call our attention to this initial operation that consists of projecting the appropriate building, and carefully studying the relationship between the school building and its environment.

The choice of the site and the construction of the school are very important because of the high contribution of the school buildings to the qualitative formation of the town.

The qualitative aspect of the school architecture, which has been quite neglected, has to be reformed, for it has an influence, even though partial, on the educational field. Fine buildings, of high architectural quality, well placed, contribute to the educational task.

School buildings must be conceived as a unified whole, rather than as an addition of elements, and they must be flexible so that they can be adapted to the successive programmes that may be suggested by the education evolution.

It is necessary to pay attention to the interior space quality of the school building, and to emphasize the teaching aspect of all the spaces, trying to get rid of circulation routes.

The subject of school architecture is not a subject of experts,

but a subject of good architecture. It is extremely important that this is asserted by everybody, and assumed by the Government.

If we want to achieve certain regulations of school architecture, after emphasizing the architectural directives, we have to attend the technical conditions, carefully and in a rational way. This is important as far as the cost of the building is concerned. This fact shows us that the quality of the construction is fundamental, although the cost of the first investment can be higher than posterior ineffective repairs. Schoolboys and schoolgirls have a high erosion power, and this cannot be forgotten when projecting the school building.

In the present situation of Catalonia, it is necessary to issue regulations of architectural directives, because there has never been so much need of orientation in this field as there is today. Technical directives are necessary as well, and above all a great deal of responsibility with respect to this dimension of the building, so much in the project as in the control of the direction of it.

4.3.- CONSTRUCCIONS ESCOLARS: COL.LABORACIÓ ENTRE ADMINISTRACIÓ CENTRAL i ADMINISTRACIÓ LOCAL

Simó Aliana, Economista

Situació del problema

L'ensenyament es només una part del procés d'educació de les persones, però n'és una part molt important, universalment reconegut com a important. Tant general i tant positiu és, que hom l'ha considerat un dret de les persones. Per aquesta principal raó l'Estat fent-se ressò de les necessitats col·lectives declara un mínim d'ensenyament com a obligatòri, i consegüentment, procura fer-lo gratuït.

L'ensenyament o bé l'educació formal, entès com a tasca o com a posició d'un servei requereix un grapat d'elements diferents: recursos humans, recursos físics, un programa de contingut i un ritme organitzatiu i administratiu que aplegui i faci funcionar aquest conjunt de recursos. Obviament aquest servei demana mitjans financers per a fer front a la utilització de tots els recursos esmentats. El meu punt de referència serà el sistema d'organització i d'administració educativa.

Aquí només farem referència als recursos físics i encara no pas de tots. Són quatre els gran grups de mitjans físics que posem al servei de l'ensenyament: els terrenys i patis, l'edifici, el mobiliari i l'equip didàctic. En parlar de construccions escolars només enraonarem dels dos primers, és a dir, dels edificis i dels espais utilitzables com a

Simó Aliana. Presta el seus serveis al Departament de Planificació i Programació d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

pati. Parlarem del que en un sentit més estricte en podem dir l'escola. És ben veritat que el mobiliari és una part integrant, indesllindable de l'espai escolar. El tractament, però, de la gestió per a tenir una escola-edifici o per a proveir de l'equipament necessari pel seu funcionament és diferent. Per això ens centrarem més aviat en les parets que en les cadires.

Elements en la decisió de fer una escola

La decisió de fer una escola, com moltes de les decisions en la vida humana, és en realitat un conjunt de decisions petites i grosses, sobre diversos aspectes. Descriurem breument quins són aquests passos i posteriorment qui els du, o els pot dur, a terme.

Hi ha un primer lloc un seguit de decisions molt importants, com ara on fer l'escola, quan es fa, de quin tamany i evidentment de quin nivell. Decisions que totes elles formen part dels processos de planificació i de programació d'inversions. La planificació intenta avaluar les necessitats d'inversions escolars, per nivells educatius i per zones geogràfiques. També és feina d'una bona planificació no avaluar-ne les necessitats, sinó també preveure-les, anticipar-s'hi, en funció de la identificació i control de les variables que determinen les esmentades necessitats educatives.

Programar vol dir normalment traduir un plan de necessitats en un pla temporal i financer. Atès que els pressupostos de les Administracions, tant se val Central com Local, es fan a un any vista el resultat final de la programació serà el programa anual de construccions. Per poder passar d'un recull de necessitats a un programa anual ens caldrà saber jerarquitzar les necessitats, ordenar-les segons la importància i la urgència. Això requerirà criteris,

els famosos criteris que en permetran de dir aquesta l'ordre de prioritats, tants de BUPs i tants EGBs, tantes escoles a Girona i tantes a Lleida, etc.

Amb aquest seguit de passes hem decidit on farem l'escola, de quina dimensió i quan la farem. Ens queda, però un altre grapat de decisions no menys importants de cara a l'obtenció final del producte. Són les referents a com farem l'escola, de quina manera actuarem per tal que la tinguem construïda a la data prevista. La resposta al com involucra molts aspectes. En primer lloc necessitem un projecte, la idea, la idea sistemàticament desenvolupada de com serà finalment el centre. En segon lloc necessitarem que algú ens faci l'escola, necessitarem adjudicar l'obra, contractar-ne la realització. En darrer lloc, caldrà construir l'escola, fer-la i, per tant, mirar de que es faci bé. Analitzem més d'aprop aquests passos de redacció del projecte, contactació i construcció.

Projecte

Normalment és sempre el punt més crític. Fer el projecte d'una escola i fer un bon projecte d'escola està en el bell mig de l'interés que ens aplega avui a tots aquí. Què és una escola? Què hi ha d'haver en una escola? Quins elements determinen que un espai es pugui considerar escola i un altre no? Quins d'aquests elements són essencials i quins són més o menys secundaris?

A l'hora de redactar un projecte ens cal, en primer lloc, una normativa. Una escola no és qualsevol cosa i el que hagi de ser cal que sigui plasmat en una normativa. Com ha de ser aquesta normativa i fins a quin detall ha d'arribar és un tema a discutir. Però difícilment hom podrà discutir l'existència d'unes normes.

Si hi ha una normativa és lògic i conseqüent que hi hagi també un control del seu compliment, és a dir que hi hagi una supervisió. La supervisió serà flexible o estricta, tolerant o rígida, però és la única garantia que té l'Administració per tal que l'obra projectada respongui a la finalitat per a la qual ha estat destinada. Decidir, doncs, sobre la normativa és un pas més en la complexa decisió de fer una escola.

Però el projecte l'ha de fer algú. Qui el fa? En principi, almenys legalment, el títol d'arquitecte habilita per a projectar centres escolars. Crec que mentre hi hagi una normativa i, sobre tot, una bona supervisió per part de l'administració, qualsevol professional legalment capacitat pot engegar la redacció d'un projecte. Que ho faci bé o malament és una qüestió de la seva competència i, en la mesura que les lleis de mercat siguin també aplicables a l'Administració, als qui ho fan bé se'ls hi hauria de seguir encarregant projectes i als que ho fan malament no.

La contractació

Un altre subconjunt de decisions fan referència a l'adjudicació de l'obra. Aquesta és una qüestió molt legal, doncs totes les formes possibles d'adjudicació estan regulades per la llei de contractes de l'Estat. Bàsicament són tres les formes legals de contractació d'una obra: la subhasta, el concurs i l'adjudicació directa. Hi ha alguna combinació directa d'aquestes tres grans alternatives que ara no ve al cas de comentar. Les ocasions en que l'administració pot optar per una o altre forma estan bastant concretades legalment. El que està concretat legalment, i aquí ve l'aspecte de decisió sobre el que m'agradaria s'adonessin, i com resoldre l'adjudicació directa. Suposant que ho poguem fer, i ho podem fer amb un munt de casos, a qui adjudicarem directament la construcció?

La construcció

Dos són, al meu entendre, els aspectes sobre els que cal prendre una decisió tocant al procés específic de la construcció: l'opció tecnològica i la direcció, vigilància i supervisió de la marxa de les obres.

Quant a l'opció tecnològica volem significar la utilització de preindustrialitzats - la construcció convencional. Qualsevol opció tècnica ha de ser vàlida mentre mantingui la qualitat exigida en el producte final. La utilització d'una o altra obehirà a la urgència en disposar del centre construït. La opció, doncs, existeix en unes limitades ocasions.

L'altre aspecte fa referència al seguiment de l'obra. Si bé la vigilància i supervisió de l'obra és una tasca inexcusable de l'Administració no és necessari que la direcció d'obra ho sigui. Molts d'aquests aspectes estan regulats també per la normativa que dirigeix qualsevol contracte de l'Estat, doncs una funció molt específica del seguiment de l'obra és la periòdica elaboració de les certificacions i posterior pagament. Existeix, però, sempre la possibilitat de decisió i, per tant, d'influir en la qualitat del producte final.

Hi ha finalment un altre aspecte que no hem esmentat al començament, però que té una importància capdal de cara a la bona qualitat del centre escolar: és tot el que es refereix al solar. Deixant de banda la situació jurídica del terreny, són tres, al meu entendre les condicions que ha de complir un bon solar per a ésser destinat a finalitats escolars: quantitat suficient, qualitat acceptable i emplaçament adequat. Com podeu suposar aquestes condicions han de ser precisades per a poder ser pràctiques. I la imprecisió no ens ve de la dificultat de definir uns òptims o bé uns mínims, sinó de l'explicació

que hem de saber donar quan d'abordar la normativa en funció d'altres consideracions. Ja se que parlo molt en general però la qüestió que hem de saber adreçar tot parlant de solars (i no es la pregunta central en aquest breu article) és la següent: què fem quan no tenim el solar en les condicions que caldrie i quan, per altra banda, ens cal construir-hi un centre? Un altre punt de decisió, doncs, que porta els seus mals de cap.

En resum, hem descrit fins ara el conjunt de passos que ens porten a la realització final d'un edifici escolar. El nexa en aquest repàs ha estat el d'identificar on rauen les decisions, successives a prendre.

El pas lògic següent, con no és difícil d'endavinar, és veure qui pot prendre aquestes decisions. Hem titolat la ponència "Col.laboració entre les Administracions Central i Local", i aquest vol ser el porgador pel que fer passar les respostes a la pregunta.

Segons la legislació actual l'Administració central és responsable de les construccions escolars i l'Administració local ho és del manteniment de les escoles de nivell obligatori. Tenir responsabilitats vol dir tenir les competències per a que siguien efectives i, en aquest sentit, l'Administració Central, la Generalitat des del primer de gener de 1981 té totes les facultats per a prendre decisions de que parlavem abans.

Es ben veritat però, que es pot establir un marc de col.laboració molt més ampli entre ambdues administracions. De fet ja s'ha donat. No serà debades, tantmateix, que parlem primer de quines decisions ens sembla que no són alienables per part de l'Administració Central.

Sembla prou clar que tot el que fa referència a la planificació i programació ha d'ésser tasca de l'administració

central. La confecció de plans i programes ha de tenir una coherència interna que només pot aconseguir-se centralitzant el procés d'elaboració. Una bona programació ha de recollir els objectius de política educativa i ha d'ordenar les prioritats amb criteris que siguin el més objectivables possibles i vàlids per a tothom. Aquesta és una exigència del que jo entenc per justícia distributiva.

Un altre aspecte que és exclusiu de l'Administració Central fa referència a la confecció de normativa per la redacció de projectes, és a dir, la definició laxa o estricta, formal o àgil, però definició al cap i a la fi del què és un centre escolar. Correspon també a la fixació d'estàndards mínims de qualitat, requeriments d'espais per a alumnes o activitats escolars, definició de la urbanització i tantes altres coses. Vol dir que aquesta elaboració de normativa ja s'ha fet, vull dir que l'administració central ja l'ha pensat. En qualsevol cas, l'Administració Central, com a promotor de l'obra que és, no pot renunciar preceptivament a la supervisió dels projectes. En resum, o bé la normativa s'explicita, o bé s'aplica malgrat sigui de forma implícita a l'hora de la supervisió. La vigilància i control de les obres també és funció de l'Administració Central perquè és un requisit contractual per a fer efectiu el pagament.

La col.laboració amb l'administració local pot ser molt més intensa en la confecció de projectes, adjudicació de les obres i, en conseqüència, seguiment de les construccions. La descentralització administrativa, que pot ser desitjable des del punt de vista polític pot ser molt més positiva encara des del punt de vista administratiu.

De quina manera es pot instrumentalitzar aquesta col.laboració? Tradicionalment s'ha fet en forma de conveni. La majoria de convenis que s'han fet entre l'administració Central i l'Administració Local han estat basats en la

Llei de Construccions Escolars de 1953 reformada el 1964. Un exemple típic és el Conveni subscrit per la Diputació de Barcelona l'any 1969. En aquest conveni:

- la Diputació es subrogava la representació dels ajuntaments de la província.
- El MEC subvencionava fins el 80% del pressupost del projecte, que no podia superar els moduls vigents.
- la redacció projecte i direcció corre a càrrec de la Diputació (o dels ajuntaments).
- l'adjudicació de les obres és realitzada per la Diputació
- l'aportació financera de l'Estat es fa en dos terminis del 40% un al cubrir aigües, l'altre a l'acabament de les obres.

La majoria dels convenis fets a Catalunya i a Espanya han seguit bàsicament aquests criteris i han estat gairebé sempre destinats a la construcció de nous centres.

Posteriorment han surtit noves ordenances que han estat rarament aplicades. Em refereixo al decret de 1974 i a una ordre de la Presidència del Govern de maig de 1975. En el preàmbul del decret s'argumentava que si bé la Llei de Construccions escolar preveia que la construcció de centres escolars seria duta a terme sobre la base d'una àmplia col.laboració amb els ajuntaments, la impossibilitat pressupostària de molts municipis va originar l'incumpliment en l'aportació exigida i el Ministeri va anar fent-se càrrec del finançament dels projectes. Per altra banda, la Llei General d'Educació va suposar la configuració de nous centres amb característiques espacials diferents, més exigents. A més, l'experiència acumulada per la Junta de Construccions va aconsellar una agilitat administrativa

més a gran nivell provincial. Com a conseqüència d'aquestes reflexions, el preàmbul del Decret proposava textualment "un sistema en el que tot assegurant la unitat de programació, assignació de recursos i de control per part de l'Estat, quedés descentralitzada d'una manera creixent la gestió de les construccions escolars. En el model que es proposava pels convenis hi havia las possibilitat següents:

- Incloure tan la construcció de nous centres com llur ampliació reforma i millora.
- El finançament per part de l'Estat podia arribar al 100% dels costos de la construcció segons el mòdul de cost oficialment aprovats.
- Els pagaments eren trimestrals.
- Les corporacions provincials es feien càrreg de la redacció del projecte i podien utilitzar els centres tipus aprovats per la junta de construccions.
- L'adjudicació de l'obra la du a terme la Corporació Municipal.
- L'obra ha d'estar en programació, els projectes han d'ésser supervisats, i l'execució de les obres queden sotmeses a l'inspecció vigilància i control del personal tècnic del ministeri.

Des del meu punt de vista és important pagar esment en els aspectes nous d'aquesta nova reglamentació:

- 1) precisió conceptual del principi d'unitat de programació, centralització del control i descentralització de la gestió.
- 2) ampliació específica a qualsevol tipus d'obra.
- 3) flexibilitat en el finançament, tant pel que fa a la qualitat global com als terminis de pagaments.

D'aquesta manera el conveni ens queda bastant complert, entès com un instrument de descentralització municipal de la gestió de les construccions escolars. Per a dir-ho d'una manera més precisa és una eina de descentralització, de col.laboració entre ambdues administracions en el camp de la gestió dels projectes, de la contractació i de la construcció propiament dita.

Del sistema de convenis se'n pot treure molt de profit. En primer lloc l'extensió a qualsevol mena d'obra es fa més universal. La flexibilitat en el sistema de finançament el pot habilitar com a mesura de col.laboració diferencial entre l'Administració Central i l'Administració Local.

En segon lloc, es pot ampliar el contingut dels convenis. Si l'administració financia el 100% del centre, segons costos de construcció estàndard previament aprovats, el municipi podria comprometre's en el marc del mateix conveni a diverses millores complementàries en la mateixa escola. Per exemple la corporació local podria avenir-se a fer o completar diverses instal.lacions esportives, millorar l'urbanització, o qualsevol altra col.laboració per tal de fer més útil l'entorn escolar i d'apropar l'edifici escolar i els seus serveis a la barriada o al municipi.

Hi ha d'altres avantatges indirectes del conveni. A través de l'Adjudicació de les obres que el conveni permet realitzar a la corporació municipal, el municipi podrà influir en l'activitat de les empreses comercial i indirectament, potser, incidir en una disminució, si bé parcial, indirecta i sempre temporal, de la desocupació.

Un altre possibilitat que ofereix el conveni a les corporacions municipals és la rehabilitació d'una bona anàlisi de decisió sobre els pressupostos futurs de despeses, és a dir, l'anàlisi de la conveniència d'introduir millores en el centre com a resultat de la cooperació entre

el increment de despeses de manteniment en el futur i l'increment d'inversió ara.

Però les oportunitats de col.laboració entre les dues administracions no cal reduir-la a un conveni. Una forma fàcil i útil de col.laboració podria ser en la redacció de projectes de reforma ampliació o millora d'aquelles obres incloses en la programació de l'Administració Central, i que els serveis tècnics d'aquesta no han tingut capacitat de generar. En aquests casos el municipi pot aportar el coneixement directa del problema i de l'escola afectada. Aquest coneixement pot incidir sens dubte en l'agilització en la qualitat final del producte.

Hem vist, doncs, de quina manera es pot arbitrar una posta en comú d'esforços de cara a millorar l'eficàcia de la gestió de les construccions escolars. Cal però remarcar dues coses:

- a) que l'instrument existeix i pot ser bò i útil en bastants casos.
- b) que l'instrument del conveni no és perfecte, no és òptim i que per tant, no es pot defensar i reivindicar com la panacea de les imperfeccions administratives que hi puguin haver en el tema de les construccions escolars.

Tanmateix, el seu us podria ser recomanable a un grapat de situacions.

Deixeu-me acabar repetint el que he dit al començament: aquestes són unes quantes reflexions que em faig a títol només individual. En cap cas representen o deixen de representar la opinió i menys la política de la institució en la qual desenvolupo la meva vida professional.

"CONSTRUCCIONS ESCOLARS: COL.LABORACIÓ ENTRE ADMINISTRACIÓ CENTRAL I ADMINISTRACIÓ LOCAL".

Resum

L'ensenyament entés com a provisió d'un servei requereix un grapat d'elements diferents: recursos humans, recursos físics, programes de continguts, i un sistema organitzatiu i administratiu que faci funcionar aquest conjunt de recursos.

Les construccions escolars només fan referència a una part dels recursos físics concretament els terrenys i pati, i l'edifici escolar.

En el procés de fer una escola son moltes les decisions que s'han de prendre. En particular les decisions afecten a la planificació i programació de l'escola, la redacció del projecte, l'adjudicació de l'obra i la construcció del centre.

L'Administració Central s'ha de reservar la planificació i programació del centre per raons de justícia distributiva. També és inalienable la confecció de la normativa per la redacció de projectes i, en qualsevol cas, la confecció de projectes. La vigilància de la construcció també és obligatòria si dona lloc a pagaments de certificacions.

La col.laboració amb l'Administració Local pot ser molt intensa en la confecció de projectes, adjudicació de les obres i, en conseqüència seguiment de les construccions. La descentralització administrativa, que és molt positiva des del punt de vista polític, pot ser més positiva encara des del punt de vista administratiu. L'establiment de col.laboració entre ambdues administracions s'arbitra, legalment, en forma de conveni.

Tradicionalment els convenis precisaven:

- a) que la redacció del projecte era a càrrec de l'ajuntament.*
- b) que l'obra era adjudicada pel propi ajuntament.*
- c) que l'Administració Central finançava fins un 100% del cost, prèvia aprovació del projecte. Normalment el finançament només arribava al 80%, amb dos o tres variants quant al sistema de pagaments.*

Del sistema de convenis se'n pot treure molt més profit. En primer lloc, s'ha d'estendre el seu ús a qualsevol tipus d'obra, no només la construcció de nous centres. S'ha de contemplar també com una manera de promoure la indústria local i de mesura contra la desocupació del municipi. Tot fent-lo més general, el conveni permet a l'Ajuntament un seguiment més directe de l'obra i a la fi un millor control del producte final.

En segon lloc s'ha d'ampliar el contingut dels convenis. Si l'Administració financia el 100% del centre, segons costos estàndard, el municipi podria comprometre's en el marc del mateix conveni a millores en les instal.lacions escolars complementàries, per tal de fer més útil l'entorn escolar i d'apropar l'edifici escolar i els seus serveis a la barriada o municipi.

"CONSTRUCCIONES ESCOLARES: COLABORACION ENTRE LA ADMINISTRACION CENTRAL Y LA ADMINISTRACION LOCAL".

Resumen

La enseñanza entendida como a provisión de un servicio requiere una variedad de elementos distintos: recursos humanos, recursos físicos, programas de contenidos, y un sistema organizativo y administrativo que haga funcionar este conjunto de recursos.

Las construcciones escolares sólo hacen referencia a una parte de los recursos físicos, concretamente los terrenos y patio y el edificio escolar.

En el proceso de hacer una escuela son muchas las decisiones que se han de tomar. En particular, las decisiones afectan a la planificación y programación de la escuela, la redacción del proyecto, la adjudicación de la obra y la construcción del centro.

La Administración Central se ha de reservar la planificación y programación del centro por razones de justicia distributiva. También es inalienable la confección de la normativa para la redacción de proyectos y, en cualquier caso, la confección de proyectos. La vigilancia de la construcción también es obligatoria si da lugar a pago de certificaciones.

La colaboración con la Administración local puede ser muy intensa en la confección de proyectos, adjudicación de las obras y, en consecuencia seguimiento de las construcciones. La descentralización administrativa, que es muy positiva desde el punto de vista político, puede ser más positiva aún desde el punto de vista administrativo. El establecimiento de colaboración entre ambas administraciones se arbitra, legalmente, en forma de convenio.

Tradicionalmente, los convenios precisaban:

- a) que la redacción del proyecto era a cargo del ayuntamiento.*
- b) que la obra era adjudicada por el propio ayuntamiento.*
- c) que la administración central financiaba hasta un 100% del costo previa aprobación del proyecto. Normalmente el financiamiento sólo llegaba al 80% con dos o tres variantes en cuanto al sistema de pagos.*

Del sistema de convenios se puede extraer mucho más provecho. En primer lugar, se ha de extender su uso a cualquier tipo de obra, no solamente a la construcción de nuevos centros. Se ha de contemplar también como una forma de promoción de la industria local y de medida como una forma de promoción del municipio. Generalizándolo todo, el convenio permite al Ayuntamiento un seguimiento más directo de la obra y un mejor control del producto final.

En segundo lugar se ha de ampliar el contenido de los convenios. Si la administración financia el 100% del centro, según costos standard, el municipio podría comprometerse en el marco del mismo convenio a mejoras en las instalaciones complementarias, con tal de hacer más útil el entorno escolar y de acercar el edificio escolar y sus servicios a la barriada o municipio.

DIVENDRES 24 d'ABRIL

15,30 h Presentació de les jornades.

Conferència d'obertura: **Significations dans les formes architecturales et dans leur representations.**
Jules Gerard Simon, Professor de psicologia a l'Escola d'Arquitectura de la Universitat de Louvain-la-Neuve, Bèlgica.

17 h Descans. Se servira un vi.

17,30 h Ponència: **L'ESCOLA COM A ELEMENT SIGNIFICATIU A LA CIUTAT.**

- “**El Pla general de la Ciutat. L'escola com a element significatiu**”. J. M. Acevillo. Director del Servei de Projectes Urbans. Ajuntament de Barcelona.
- “**L'escola en la imatge que el nen té de la ciutat**”. Josep Muntañola, Director de l'Escola Superior d'Arquitectura de Barcelona. Montserrat Morales, Psicòleg i Educadora. Enric Pol, Professor de Psicologia a la Universitat de Barcelona.
- “**La imatge de l'escola com a element significatiu en un barri deficitari**”. Montserrat Pelegrí, Psicòleg i educadora a l'Escola Gregal de Barcelona.
- **Valoració institucional de la variació de la imatge de l'escola a través dels canvis d'ubicació d'un mateix centre**”. Pere Darder, Director de l'Escola “Costa i Llobera” de Barcelona.

20 h DIÀLEG.

DISSABTE 25 d'ABRIL

9 h Ponència: **VERS UNA NOVA LEGISLACIÓ DE L'ESCOLA I EL SEU ENTORN.**

- “**Construccions escolars: Col·laboració entre administració central i administració local.** Simó Aliana, Economista. Servei de Planificació i Programació d'Ensenyament de la Generalitat.
- “**L'aplicació de la legislació**”. Josep Benedito, Arquitecte. Servei de supervisió de Projectes.

- “**L'edifici escolar i el seu entorn. Directrius arquitectòniques i tècniques per una normativa**”. J. M. Martorell. Arquitecte.

10,30 h DIÀLEG.

11 h DESCANS.

11,30 h Ponència: **EQUIPAMENT ESCOLAR**

- “**L'infant, l'estètica i la qualitat dels materials**”. Maria Pla, Pedagóg. Professora a la Universitat de Barcelona.
- **Disseny i producció. Una experiència italiana de regionalització.** Carlo Guenzi.

12,30 h DIÀLEG.

13 h DINAR.

15,30 h Ponència: **ACTIVITATS, USUS I CONDUCTES A L'ESPAI ESCOLAR.**

- “**Interacció ambiental a l'aula**”. J. M. Sancho, Psicòleg i educadora. F. Hernando, Psicòleg.
- “**Comportament ambiental en els espais no dedicats directament a la funció docent a l'escola**”. Seminari permanent sobre l'entorn escolar. Equip interdisciplinari de l'ICE.
- “**Una solució pedagògica davant certs espais arquitectònics opressors**”. Merce Llorach, Psicòleg i Educadora en psicomotricitat.
- “**Espai escolar i metodologia didàctica**”. Vicenç Benedito, Pedagóg, Professor a la Universitat de Barcelona.

17, 30 h DIÀLEG.

18 h DESCANS.

18, 30 h – **Usos de l'espai escolar.** Suzanne Molló, del Centre d'Etnologia de Paris, França.

19,30 h CONCLUSIONS I CLOENDA.

DIRECCIÓ I COORDINACIÓ

- Enric Pol, Psicòleg. Cap de la Divisió d'Informació i Documentació, i professor a l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
- Montserrat Morales. Psicòleg i Educadora.
- Mai Felip. Cap del Departament de Disseny del BCD.

I N D E X

0	PARAULES PREVIES	3
1	IMATGE DE L'ESCOLA	5
1.1.	Quand l'enfant dessine l'ecole de ses rêves. Jules G. Simon	7
1.2.	L'escola en la Imatge que el nen té de la ciutat. Josep Muntañola, Montserrat Morales, Enric Pol... ..	39
1.3.	La Imatge de l'escola com a element significant en un barri deficitari. Montserrat Pelegrí	53
1.4.	Variació de la Imatge de l'escola a través dels Canvis d'Ubiquació d'una mateixa institució	65
1.5.	L'emploi dus temps et l'investissement de l'espace. Suzanne Molló	87
2	INTERACCIÓ AMBIENTAL A L'ESCOLA	117
2.1.	Interacción Ambiental en el Aula. Juana Ma.Sancho y Fernando Hernández	119
2.2.	Interacció ambiental als espais d'esbarjo. Seminari Permanent sobre l'entorn escolar. ICE... ..	135
2.3.	Espai escolar i Metodologia Didàctica. Vicenç Benedito	153
3	EQUIPAMENT ESCOLAR	177
3.1.	Progettazione/Produzione di sedie in Legno. Carlo Guenzi	179

4	VERS UNA NOVA LEGISLACIÓ DE L'ESCOLA I EL SEU ENVIRONAMENT ..	211
4.1.	L'entorn escolar i la legislació vigent. Perspectives d'evolució. Josep Benedito	213
4.2.	L'edifici escolar i el seu entorn Directrius Arquitectòniques i tècniques per a una normativa. Josep Martorell	229
4.3.	Construccions escolars: Col.laboració entre administració central i administració local. Simó Aliana	249
	PROGRAMA DE LES JORNADES	266
	INDEX	267