

LA ARQUITECTURA COMO PROGRAMA. ESPACIO-ESCUELA Y CURRÍCULUM

AGUSTÍN ESCOLANO
Universidad de Valladolid

1. Introducción

COMO motivo de introducción a este trabajo nos serviremos —aunque el procedimiento no sea muy ortodoxo— de un breve relato.

Cuando ya había cumplido los cincuenta, el protagonista de la narración visitó la escuela a la que asistió en su infancia, entre los seis y los diez años de edad.

El edificio había sufrido notables transformaciones al ser adaptado, con ocasión de las sucesivas reformas que se habían llevado a cabo en su primera fábrica durante el último medio siglo, a las exigencias de modernización material y pedagógica de cada época.

A modo de capas arqueológicas superpuestas, podían observarse en él huellas de dos reformas, al menos, pero aún conservaba la vetusta estructura y traza de cuando fue construido, en los últimos años de la Dictadura primorriverista (la inauguración se llevó a cabo a comienzos de la etapa republicana). Los planos y alzados respondían a los patrones que la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas, dirigida por el arquitecto institucionista A. Flórez, había implantado en numerosos lugares del país. Su estilo, hoy oculto en parte por las reformas, correspondió sin duda a las llamadas corrientes racional-regionalistas dominantes entonces, que se inspiraron en una yuxtaposición ecléctica de criterios clásicos y funcionales y se sirvieron de materiales propios del país. Un modelo que había logrado dotar a la escuela primaria española de una imagen institucional digna, dando al traste con las casi surrealistas descripciones que los observadores y viajeros de fines del XIX y principios del XX ofrecían de los locales destinados por los municipios a la educación elemental.

Además de las antiguas estructuras, el observador pudo notar que el edificio aún mostraba algunos elementos funcionales y decorativos de la época en la que él asistió a la escuela. Observó asimismo que los símbolos, aunque habían cambiado, seguían exhibiéndose en lugares destacados del exterior del inmueble y de las paredes de las aulas. Ello le permitió identificar los ámbitos de sus primeras

experiencias, los espacios vividos, y probablemente también identificarse a sí mismo en aquellos lugares que no había desalojado totalmente de su memoria.

Las clases le parecieron sin duda más pequeñas; los pasillos, más estrechos; la escalera por la que se accedía a la planta superior, donde estaban las aulas de las niñas, con menos peldaños; el patio de recreo, muy reducido. ¿Cómo podríamos —pensó— jugar y movernos en él los más de tres centenares de niños y niñas que cohabitábamos en aquel acotado territorio? Pero la memoria no le era infiel: el espacio que contemplaba era, aunque más pequeño, el mismo escenario de su infancia, y las estancias que observaba respondían a sus primeros esquemas perceptivos. La escuela había sido para él, después de su casa y de algunos alrededores próximos a ella, una experiencia decisiva en el aprendizaje de las primeras estructuras espaciales y en la formación de su propio esquema corporal.

De la anterior narración —mezcla de ficción y descripción realista— deberían mantenerse, principalmente, para nuestro propósito, dos observaciones: una referida a la historia arquitectónica de la escuela; otra concerniente a los procesos psicopedagógicos que se operan en el sujeto del relato.

La lectura arquitectónica conduce a una conclusión conservadora: la media o larga duración de las estructuras constructivas escolares. Un edificio-escuela diseñado y construido en la década de los años veinte de nuestro siglo puede seguir siendo funcional al final de la centuria con sólo sufrir algunas acciones de reciclaje que no afectan esencialmente al programa arquitectónico primitivo. No es aventurado suponer, por lo demás, que su vigencia se vaya a prolongar hasta alcanzar una duración secular, aunque en el próximo futuro tenga que sufrir alguna otra acción rehabilitadora. ¿Inmovilismo arquitectónico? ¿Tradicionalismo didáctico? ¿Economicismo de la política educativa en torno a la escuela pública?

El relato revela sin duda la persistencia, como invariantes arquitectónicas, de las estructuras constructivas que lograron formalizar los técnicos modernistas de comienzos de siglo en modelos que respondían a los postulados del higienismo, la racionalidad panóptica y el movimiento en favor de la graduación pedagógica. Estos supuestos, aunque ya gozaban de cierta tradición en la llamada arquitectura institucional (me refiero, claro está, a los dos primeros), supusieron una innovación relevante en el ámbito de las construcciones escolares. La arquitectura, como forma de escritura en el espacio, expresaba e instituía así un discurso innovador, pero al mismo tiempo hipotecaba también los desarrollos ulteriores de la educación formal. Se constituía entonces en un importante factor de modernización de la enseñanza, si bien iniciaba un proceso histórico que iba a desembocar, condicionado por diversas variables económicas, políticas y culturales, en rígidas formas de conservadurismo en cuanto a la ordenación del territorio y del espacio escolares.

Desde la perspectiva psicopedagógica antes notada, el relato muestra la arraigada impronta que las primeras experiencias del espacio organizado —el espacio escolar vivido— dejaron en el observador, manifiesta, pese al reductivismo con que se la devuelve la memoria, en la identificación de las estructuras arquitectónicas percibidas y experimentadas en la infancia y en la acomodación psicofísica de las primeras pautas del esquema corporal, que aún formaban parte de su repertorio de hábitos, a la experiencia revivida.

Envuelto en sentimientos de nostalgia y curiosidad, el visitante volvió a su antigua casa, en la que, junto a sus abuelos, padres y hermanos, habían transcurrido

los días de su infancia. En ella encontró otros testimonios de su escolaridad: la cartilla donde dio sus segundos pasos en el aprendizaje de la lectura (los primeros los había dado con la ayuda de su padre); la enciclopedia que le proporcionó un repertorio de conocimientos sucintos sobre las más diversas materias del programa; un viejo cuaderno de ejercicios de caligrafía, dibujo y problemas; otros objetos e instrumentos de trabajo. Todo un utillaje que no sólo podía ser incorporado a un museo etnográfico de la educación, sino que revelaba muchas claves de su pasado, de su *currículum*; que no era sólo un montón de escombros de una escuela arcaica y periclitada, sino también una serie de huellas o signos que expresaban ciertas significaciones afectivas y culturales.

Al pasar las hojas del cuaderno dio con un dibujo del plano de la clase, ejecutado a escala, en el que aparecían representados, de forma muy simplificada y un tanto torpe, los elementos que formaban parte del aula: los muros, la puerta, y los ventanales; los pupitres, bien alineados en dos filas; la mesa del maestro (ya sin tarima ni cátedra)... El estudio del espacio (escolar y no escolar) y de sus modos de representación y medida constituyó sin duda un motivo central en diversas disciplinas curriculares. La enciclopedia, en los capítulos de geografía, insertaba nociones e ilustraciones sobre el espacio cósmico, los modos de orientarse y los mapas, así como sobre los métodos de dibujar planos; en las secciones de aritmética y geometría, el espacio-escuela podía ser objeto de ejercicios de aplicación del sistema métrico, de medidas y cálculos de perímetros, superficies y volúmenes; los cuadernos de dibujo ofrecían como modelos a reproducir diseños esquemáticos de alzados, planos e interiores escolares; los libros de lectura insertaban textos alusivos a la escuela como edificio emblemático de pueblos y ciudades, bien situado, construido conforme a criterios de higiene y confort y espejo de las idealizaciones que el ya caduco regeneracionismo o la retórica de gestos y símbolos del nuevo régimen habían proyectado sobre él.

La narración anterior suscita en el historiador de la educación diversas cuestiones que podrían ser objeto de investigación, aunque el interés de este trabajo se centra exclusivamente en mostrar el carácter «cultural» que han tenido (y tienen) los discursos y saberes sobre el espacio, la función curricular (empírica, oculta, subliminal) que la arquitectura escolar ha desempeñado en el aprendizaje y formación de las primeras estructuras cognitivas y los usos didácticos del espacio-escuela en los manuales de enseñanza de la escuela tradicional.

2. La arquitectura como programa

En un reciente trabajo sobre las relaciones entre tiempo y educación¹ hemos mostrado cómo las categorías espacio y tiempo no son simples esquemas abstractos, es decir, estructuras «neutras» en las que se «vacía» la acción escolar. El espacio-escuela no es sólo un «contenedor» en el que ubica la educación institucional, esto es, un escenario diseñado desde presupuestos exclusivamente formales en

¹ Vid.; ESCOLANO, A.: «Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar». *Revista de Educación*, 298 (1992) 55-79.

el que se «sitúan» los autores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para ejecutar un repertorio de acciones. La arquitectura escolar es también por sí misma un programa, una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores, como los de orden, disciplina y vigilancia, unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún ideológicos. Al mismo tiempo, el espacio educativo ha reflejado obviamente las innovaciones pedagógicas, tanto en sus concepciones generales como en los aspectos más técnicos. Es evidente que las escuelas del bosque o los jardines de infancia, por referir algunos ejemplos, expresaron en su institucionalización material las teorías que las legitimaron, como igualmente es notorio que las escuelas graduadas o las aulas de enseñanza mutua reflejaron las prácticas didácticas que se cobijaron entre sus muros,

Desde las anteriores perspectivas, el espacio escolar ha de ser analizado como un constructo cultural que expresa y refleja, más allá de su materialidad, determinados discursos. En el marco de las modernas teorías de la percepción, el espacio-escuela es además un mediador cultural en relación a la génesis y formación de los primeros esquemas cognitivos y motóricos, es decir, un elemento significativo del *currículum*, una fuente de experiencia y aprendizaje. Más aún, la arquitectura escolar, tal como la definió G. Mesmin, puede ser considerada incluso como «una forma silenciosa de enseñanza»².

Los espacios educativos, como lugares que albergan la liturgia académica, están dotados de significaciones y transmiten una importante cantidad de estímulos, contenidos y valoraciones del llamado *currículum* oculto, al mismo tiempo que imponen sus leyes como organizaciones disciplinarias. Hace ya años que M. Foucault describió, con magistral finura de análisis, como el «arte de las distribuciones en el espacio», aplicado por igual a escuelas, fábricas, cuarteles, hospitales y cárceles, ha sido un procedimiento de la tecnopolítica disciplinaria de las organizaciones modernas, más racionalizadas que las clásicas, pero más efectivas seguramente como dispositivos para hacer «dóciles» a los cuerpos y a las conciencias³. En toda esta planificación panóptica y taylorista del espacio escolar subyace una policía social que controla los movimientos y las costumbres. Paralelamente, la disciplina del tiempo educativo, inspirada en los vetustos ritmos del convento (a los que el sistema napoleónico superpuso los del tambor), reforzó con la regularidad de sus ritmos, la acción microfísica de las estructuras arquitectónicas, dando origen a todo un ordenamiento de la vida académica que entró, de forma «invisible», aunque bien notoria, a formar parte del *currículum*. A. Giddens ha mostrado también, en sus recientes trabajos de teoría social, cómo «una escuela es un contenedor que genera poder disciplinario». La «especialización» disciplinaria es parte integrante de la arquitectura escolar y se observa tanto en la separación de las aulas (grados, sexos, características de los alumnos) como en la disposición regular de los pupitres (con pasillos), hechos que facilitan por lo demás la rutinización de las tareas y la economía del tiempo. Esta «espacialización» organiza minuciosamente los movimientos y los gestos y hace que la escuela sea un «conte-

² MESMIN, G.: «La arquitectura escolar, forma silenciosa de la enseñanza», *Janus*, 10 (1967) 62-66.

³ FOUCAULT, M.: *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1982, p. 139 ss.

nedor de poder»⁴. Los primeros modelos de escuela graduada, como los que R. Blanco insertó en su obra de 1911, responden justamente a estos criterios de planificación panóptica del espacio. La rotonda central del primero de estos diseños sirve para «vigilar la marcha de todas las secciones» (a través de separadores acristalados) y las demás aulas que salen radialmente de ella están separadas (sectorizadas) entre sí mediante patios⁵. Tales dispositivos son, por los demás, coherentes con las teorías arquitectónicas modernas que sostienen que las personas y los objetos se relacionan precisamente a través de su separación en y por el espacio. Las características psicosociales y culturales (también las educativas) de los individuos se expresan a menudo especialmente, mediante la separación en grupos (intervalos, distancias, zonas)⁶. La orientación positivista de las ciencias humanas (psicometría, taylorismo, sociografía, programación) ha contribuido a tecnificar sobre fundamentos «científicos» estos paradigmas espaciales basados en la sectorización.

No sólo el espacio-escuela, sino también su ubicación, la disposición de este en la trama urbanística de pueblos y ciudades, ha de ser examinada como un elemento curricular. La producción del espacio escolar en el tejido de un espacio urbano determinado puede generar una imagen de la escuela como centro de un urbanismo racionalmente planificado o como una institución marginal y excrecente. E. Faure postuló su modelo de «ciudad educativa» desde la conocida definición de Plutarco que afirmaba de la ciudad —no de la escuela— ser el «mejor instructor»⁷. Pero, lejos de este utopismo, la ciudad moderna no sólo ha abandonado en su desarrollo real el mito clásico e ilustrado de la *polis* educadora, sino que ha sumido a la escuela en su misma dinámica de irracionalidad, desplazándola a las periferias marginales, lejos de los núcleos de mayor poder e influencia, bajo el falaz e ingenuo pretexto de las recomendaciones del higienismo, el aperturismo ecologista y el naturalismo neorromántico. Nuestras escuelas ya no son ciertamente los tristes lugares que describieron Giner, Romanones o Bello⁸, aunque ya por aquellos años, y antes incluso, habían tomado carta de naturaleza los programas urbanísticos inducidos por el positivismo sociológico que instituyeron el modelo de la sectorización de la población, que adscribía a cada segmento —también a la infancia— a su propia área espacial. En esta «trampa» discursiva cayeron Giner y Cossío, al postular, como todos los higienistas y moralistas al uso, que la población se esparciera entre la naturaleza y que la infancia se educara en un lugar saludable, aunque estuviera alejado de la vida urbana⁹. Hoy, como ha criticado A.

⁴ GIDDENS, A.: *La constitution de la société*, Paris, PUF, pp. 190-191.

⁵ BLANCO Y SÁNCHEZ, R.: *Escuelas graduadas*, Madrid, Imp. de la Revista de Archivos, 1911, pp. 41-42. La *Enciclopedia Espasa*, en la voz «escuela», incluye otro modelo graduado panóptico (tomo XX, p. 1.040).

⁶ RAPOPORT, A.: *Aspectos humanos de la forma urbana*, Barcelona, G. Gili, 1978, p., 24.

⁷ FAURE, E.: *Aprender a ser*, Madrid, Alianza, 1973, p. 242.

⁸ GINER DE LOS RIOS, F.: *Campos escolares*, Tip. El Correo, 1884, pp. 13-14. Testimonios de ROMANONES sobre la escuela de la época han sido referidos por T. GARCÍA REGIDOR (*La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España, 1902-1914*. Madrid, SM, 1985, p. 45). Las notas de L. BELLO sobre la precaria situación de las escuelas de principios de siglo son constantes en el «cuaderno de bitácora» que son sus *Viajes por las escuelas de España*.

⁹ LAHOZ, P.: «Higiene y arquitectura escolar en la España contemporánea(1838-1936)», *Revista de Educación*, 298 (1992) 89-118.

Fernández Alba, la tecnología autoritaria y la violencia administrativa han dado al traste con la racionalidad, construyendo ámbitos que carecen de funcionalidad pedagógica y formas que se esbozan sin sentido para usos tal vez futuribles. Pero sobre todo han puesto de manifiesto que la configuración de la escuela en la ciudad moderna, una vez más, sigue al conflicto, en vez de responder a criterios de humanización. La relación del niño con el espacio urbano no es un episodio aislado, sino un corolario añadido a un modo de hacer ciudad en nuestras sociedades¹⁰.

En las ciudades utópicas, las ideas de perfección y equilibrio tienden a producir efectos pedagógicos. La *Cittá del Sole* de Campanella, influida por la idea de Plutarco antes comentada, comporta un programa educador. En ella, la utopía consiste, como agudamente observa R. Ruyer, en tratar los problemas sociales como problemas de arquitectura y urbanística, así como en neutralizar los instintos y las pasiones (el *pathos*), complementa Paolo Sica, a través de la educación¹¹. La ciudad moderna es, en la mayor parte de los casos, un constructo gestado entre intereses y conflictos, no obstante lo cual el entramado de racionalidades e irracionalidades en que se materializa constituye una parte importante, decisiva, del *curriculum* no cursado, una fuente silenciosa de enseñanzas.

El lugar que ha de ocupar la escuela en la sociedad fue un punto de especial preocupación para los reformadores de fines del XIX y principios del XX. F. Giner disculpaba la afirmación rousseauiana según la cual las ciudades eran «abismos de la especie humana» y formulaba como ideal de toda habitación la de «aproximarse hasta el último grado posible a la vida al aire libre». La escuela también había de configurarse conforme a este criterio pedagógico, frente a lo que el llamaba la «dictadura del arquitecto» y más en consonancia con la del médico e higienista. En lugar de los «tugurios inmundos», diseminados a razón de «uno por cada dos o tres leguas», en los que «se asfixia de alma y cuerpo a un centenar de niños bajo la guarda de un desdichado bracero», hay que plantificar un buen número de locales decentes siguiendo el axioma de que «el único aire puro es el aire completamente libre., el aire del campo»¹². Y estos locales-escuela sólo han de usarse para las lecciones que deban darse en «salas cerradas», cumpliendo en este sentido una función análoga a la que cumple el «gabinete» para el astrónomo, el ingeniero, el arqueólogo, el historiador o el arquitecto —«ninguno de los cuales es allí donde acogía los más de sus datos, recogidos, ora al aire libre, ora en el museo, ante el monumento, en la sociedad, en el archivo..., en suma, en medio de la realidad abierta, varia e inagotable»—. En el mismo sentido, «la primera escuela es la vida» y los locales en que ella se instala estarán abiertos al aire y al sol, en un medio natural que impida el desarrollo de los «miasmas» (constructo del higienismo de la época que explicaba la propagación de las enfermedades)¹³.

¹⁰ FERNÁNDEZ ALBA, A.: «Prologo» a *El niño y la ciudad*, de A. BISQUERT, Madrid, COAM, 1982, p. 23.

¹¹ SICA, P.: *La imagen de la ciudad. De Esparta a Las Vegas*. Barcelona, G. Gili, 1977, pp. 77-79. La arquitectura moderna también apostó por la unidad entre cultura y sociedad. Gropius y la *Bauhaus* creyeron que el arte podía dar unidad cultural a todas las manifestaciones de la vida cotidiana (HABERMAS, J.: «Arquitectura moderna y postmoderna», *Revista de Occidente*, 42 (1984) 105.

¹² GINER DE LOS RIOS, F.: *Op. cit.*, pp. 6-10.

¹³ GINER DE LOS RIOS, F.: *El edificio de la escuela*, Madrid, Tip El Correo, 1884, pp. 5-7.

Años después, Manuel B. Cossío volvía a incidir sobre los criterios de su maestro: «Se sueña con monumentos escolares (con lujoso y esteticista *over-building*, denunciaba Giner); y yo creo, por el contrario, que el ideal está en acercarse cuanto sea posible a lo que Rousseau decía: la mejor escuela es la sombra de un árbol». Pero, «admitamos, para no escandalizar demasiado, que la escuela es una casa». Entonces, la escuela buscará «el aire y la luz», lejos de las ciudades y de las fábricas («abismos de la especie humana»), como mandan la higiene y la pedagogía (esta ha de basarse, como los modelos de Schiller y Froebel, en el juego creador). «Y ¿cómo será la escuela? Como debe ser toda construcción racional... sincera y económica». Para lograr la sinceridad, «ha de partir de dentro afuera, como un organismo, y no de fuera adentro, que es como suele hacerse». Luego, «rompamos los muros de la clase». «Llevemos al niño al campo, al taller, al museo...»¹⁴. He aquí el discurso idealista, romántico y naturalista de los hombres de la Institución, paralelo al que les llevó a rechazar el uso de los textos escolares; un discurso que se vuelve a repetir casi literalmente en las *Notas sobre construcción escolar* que publicara el Museo Pedagógico Nacional en 1911. En ellas puede leerse que «la escuela propiamente dicha, o sea la *clase*, debe sólo representar para el niño lo que el gabinete de trabajo para el naturalista, el geógrafo, el historiador; un sitio de reposo donde afirmar, ordenar y construir las ideas y datos recogidos en el campo, en el museo, en la fábrica, en la sociedad, en medio de la vida...». Su emplazamiento evitará las condiciones antihigiénicas y las contrarias a su misión social y educadora. Estará tan lejos de las callejuelas sin luz y las masas de edificios como de los cuarteles y tabernas, abandonándose el viejo criterio antipedagógico de ubicar la escuela en el mismo edificio de otros servicios comunitarios como el juzgado, la alcaldía, la casa de socorro o la cárcel¹⁵.

El emplazamiento de la escuela es por sí mismo una variable decisiva del programa cultural y pedagógico que comportan el espacio y la arquitectura escolares. El acercamiento a la naturaleza y a la vida que postulan los institucionistas favorece, entre otras acciones y estímulos, el juego en libertad, la enseñanza activa, la utilización didáctica del entorno, la contemplación natural y estética del paisaje, la expansión del espíritu y los sentimientos, el desarrollo moral...¹⁶. En definitiva, el urbanismo y la arquitectura ofrecerían así una completa cobertura para el logro de las finalidades de la educación, pasando a formar parte del programa pedagógico.

Las corrientes arquitectónicas vinculadas al modernismo de principios de siglo volvieron a reivindicar el lugar central que debía ocupar la escuela en todo urbanismo racional. El IV Congreso Internacional de Arquitectura Moderna, celebrado en 1933, recomendó emplazar las escuelas, al igual que todos los servicios urbanos de uso común, en los espacios libres que formaban parte de las unidades de habitación situadas entre las grandes vías de comunicación¹⁷. En el mismo sen-

¹⁴ COSSIO, M. B.: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, Madrid, La Lectura, 1905, pp. 28-36.

¹⁵ MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL: *Notas sobre construcción escolar*, Madrid, R. F. de Rojas, 1911, p. 6.

¹⁶ *Ibidem*, p. 4.

¹⁷ GATEPAC: «La escuela en la ciudad funcional», *Revista AC*, II (1933) 15.

tido se pronunciaba el arquitecto W. M. Moser al considerar que «la escuela debería ser el elemento dominante del conjunto de construcciones que la rodean, siendo el *símbolo* que represente el esfuerzo en favor de la cultura». La solución ideal sería que la escuela estuviese, dentro de la manzana de viviendas correspondiente, en la zona de espacios verdes. De este modo se evitaría el contacto con las áreas de tráfico y se efectuaría una distribución armónica de los centros de enseñanza¹⁸. La idea modernista, además de responder a criterios clásicos, había sido ya defendida por Enrique M. Repullés, autor de los proyectos arquitectónico-escolares de hace más de medio siglo, para quien los centros debían instalarse en el centro de las poblaciones, aunque aislados de las vías públicas y en un lugar adecuadamente aireado, agradable y bien comunicado con todos los sitios desde donde habían de concurrir los alumnos¹⁹. Desde este emplazamiento nuclear, la escuela proyectaría su ejemplar y general influencia sobre toda la sociedad, como un edificio estratégicamente situado y dotado de una invisible inteligencia que informaría culturalmente el medio humano-social que le rodea.

Dentro de este conjunto de consideraciones, hay que convenir también que la arquitectura escolar es un elemento cultural y pedagógico no sólo por los condicionamientos que inducen sus estructuras, aspecto que ya hemos subrayado anteriormente, sino por el papel de simbolización que desempeña en la vida social. El edificio-escuela ha sido a estos efectos una construcción diferenciada de los contenedores exclusivamente prácticos. Al igual que otros edificios (templos, palacios, ayuntamientos, cuarteles...). el escolar es una forma que comporta una determinada fuerza semántica a través de los signos y símbolos que exhibe, como variante que es de la llamada arquitectura institucional. El viajero que toma contacto por primera vez con una población puede observar y diferenciar en ella, aun sin conocerla, la singularidad de ciertas construcciones. Su emplazamiento, el volumen, la traza geométrica, las señales que muestra su diseño, los símbolos que incorpora... hacen inconfundible su cometido y permiten su fácil identificación. Conviene advertir sin embargo que esto no era así antes de configurarse la arquitectura escolar como un género específico de orden espacial. No lo era cuando la escuela no existía como edificio *ad hoc* y la instrucción podría llevarse a cabo en dependencias tan diversas como los establos, los cafés y salones de baile, los desvanes y cuadras, los cementerios y atrios de iglesias, las naves fabriles...²⁰. Ningún signo podría identificar estos habitáculos, tan diferentes por lo demás, con un *locus* especializado en la impartición de la enseñanza. En este sentido, puede asegurarse, pues, que el esfuerzo llevado a cabo por los políticos y técnicos del regeneracionismo del último período de entresiglos por definir el modelo (o los modelos) de arquitectura escolar cumplió no sólo una función pedagógica, sino también un cometido cultural de primera magnitud, al crear uno de los símbolos que mejor aglutinan la conciencia colectiva de los pueblos y su propia identidad. No debe sorprendernos a este respecto que fueran precisamente los regeneracionistas quienes

¹⁸ MOSER, W. M.: «La escuela en la ciudad». *Revista AC*, II (1933) 28.

¹⁹ REPULLES, E. M.: *Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas*, Madrid, Imp. Fortanet, 1878, 2ª ed., p. 8.

²⁰ Vid.: GABRIEL, N. de: *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*, A Coruña, Edición do Castro, 1990, p. 187 ss.

propiciaran la creación y difusión de estos símbolos que transmiten un cierto *ethos* en favor de la modernización nacional. Tampoco ha de extrañarnos que los retornos de la emigración promovieran en sus lugares de origen escuelas de bella y digna fábrica²¹, algo presuntuosas en ocasiones ciertamente, pero que con su traza querían expresar simbolizaciones e idealizaciones de una nueva voluntad cultural.

Las *Instrucciones* sobre arquitectura escolar que la Dirección General de Primera Enseñanza publicaba en 1912 expresaban, al considerar la decoración de los edificios destinados a la educación, la función estética y simbólica que estos podían desempeñar en la educación de la infancia y de toda la comunidad. Reproducían en relación con lo anterior al texto de A. Sluys que se interpolaba en ellas: «Los pueblos civilizados han sabido levantar templos en que se da educación religiosa, casas consistoriales, símbolo de la administración popular, palacios de justicia, teatros, etc.; la mayor parte de estos edificios con su carácter artístico bien determinado, impresionando agradablemente con su belleza; ¿acaso la escuela primaria no juega una importancia de primer orden en las naciones cultas?; ¿no es ella el laboratorio en que se labra el porvenir del pueblo...?; ¿dónde se fijan insensiblemente en el niño, desde la más tierna edad, en que todo impresiona vigorosamente, los sentimientos más puros y delicados?; ¿no es lógico, pues, que se dé a la escuela un carácter artístico en armonía con su destino? Y no es que se trate, a fuerza de dinero, de construir palacios sembrados de motivos ornamentales con un lujo no justificado por la naturaleza misma de la institución. La verdadera belleza no exige que la escuela pueda asemejarse en eso a un templo o un palacio municipal, sino que, dentro de los límites de una prudente economía, pueda hacerse de la casa-escuela algo que no parezca una prisión correccional»²².

Respecto a la decoración interior, «es utópico en nuestro país —continúa el documento— hablar de frisos ricamente decorados, de lienzos morales con composiciones artísticas de las mejores firmas, de revestimientos de mayólicas y bajos relieves y esculturas, y en fin de tantas y tantas manifestaciones con que el arte muestra y reproduce en las modernas escuelas del extranjero escenas de juegos infantiles o acciones históricas memorables o la naturaleza de sus bellos panoramas... Pero aun resignados para siempre a no ver en la escuela ninguna de estas manifestaciones costosísimas del arte humano..., difícilmente podrá resignarse a no encontrar en el recinto escolar la más pequeña muestra de esa belleza y alegría...; de esa belleza que remeda el arte humano en sus producciones de belleza y alegría, por ejemplo, de las plantas, los pájaros y las flores»²³.

La importancia del espacio-escuela y en general de todos los elementos materiales de la educación fue también puesta de manifiesto por Luis Bello como *leitmotiv* de las descripciones insertas en sus *Viajes por las escuelas de España*. «Ni el

²¹ Vid.: PEÑA, V.: *Exodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*. A Coruña, Xunta de Galicia, 1991, vol. II, p. 60 ss. TERRON, A. y MATO, A. (ed.): *Un modelo escolar integrador y reformista: la Fundación Escuelas Selgas*, Oviedo, KRK Ediciones, 1992, p. 113 ss.

²² DIRECCIÓN GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA: *Arquitectura escolar. Instrucciones*, Madrid, Imp. del Colegio N. de Sordomudos y Ciegos, 1912, p., 27.

²³ *Ibidem*.

local, ni el material, son la Escuela; y, a pesar de ello —escribe el conocido columnista de *El Sol*—, a mi me basta entrar en su local para saber si al pueblo le interesa la instrucción de sus hijos, si los quiere y se respeta y estima al maestro». Bello entra también a la polémica que Cossío suscitó con sus críticas al fetichismo de lo material, y que en ocasiones era utilizada con malicia para justificar la negligencia de los políticos en su obligación de construir escuelas. «Yo estoy seguro —replacaba Bello— que a Juan Jacobo le costaría mucho trabajo resistir una hora de clase a la sombra de un árbol en Navacerrada para el mes de Enero o en Móstoles en el mes de Agosto». La escuela había de ser, además de un lugar «agradable, templado, limpio, con aire y luz», «el rincón más alegre y hospitalario», y al mismo tiempo, el modelo de una existencia superior... El influjo de los primeros años en la vida de un niño tiene fuerza bastante para hacerle más tarde renovar el pueblo»²⁴.

Torres Balbás, uno de los arquitectos del grupo que aglutinara la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas, aludía al papel simbólico y pedagógico que el edificio escolar podía desempeñar como referente modernizador de la España rural. En su intervención dentro del ciclo de conferencias organizado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1933 con motivo de la Exposición de Arquitectura Escolar, Torres describe cómo «la inmensa mayoría de nuestros pueblos se forman por un mísero caserío agrupado alrededor de un edificio monumental, que destaca por su masa imponente sobre las viviendas que le rodean (la iglesia)». Dicho monumento tiene una tradición secular y a su embellecimiento han contribuido muchas generaciones. En ese lugar, las pobres gentes que viven en tugurios estrechos, medio ruinosos, sombríos, sin ninguna comodidad», buscan, por algunos instantes, la evasión de su vida ingrata y miserable. «La Escuela del mismo pueblo, en cambio, es un local destartado y sucio, como una de tantas casas de vivienda». El aldeano, sensible al boato, relaciona inevitablemente la importancia de la función con la del lugar y con la forma brillante de ejecutarla. Ya advertía Luis Bello que la solidez de las instituciones era equivalente a la solidez de sus muros. Por eso, la escuela rural, sin que tenga que rivalizar en monumentalidad y prestancia con la iglesia, había de ser un edificio sólido y estético, dentro de las normas de austeridad imprescindibles, destacable desde luego de las viviendas de su entorno. Esta dignificación de la arquitectura escolar acrecentaría también el prestigio del maestro y elevaría la estimación que los alumnos tienen de la educación. El prestigio de la escuela dependerá, pues, de cómo esta esté instalada, de su amplitud, limpieza y orientación. Y este modelo influirá después en la casa que el niño buscará en el futuro para mejorar las condiciones de vida de sus padres²⁵. La escuela cumpliría así con una función cultural y social modernizadora de la España rural, mejor sin duda que las soluciones teóricas del arbitrio al uso.

La arquitectura revierte de este modo sobre la sociedad, favoreciendo el desarrollo de una comunidad más rica. Al trascender el banal funcionalismo que sólo daría cobertura a las necesidades físicas, da origen a una nueva forma de comuni-

²⁴ BELLO, L.: *Viaje por las escuelas de España*, Madrid, Magisterio Español, 1926, vol. I, pp. 10-12.

²⁵ TORRES BALBAS, L.: «Los edificios escolares vistos desde la España rural», *Oficina Técnica para Construcción de Escuelas*, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1933, pp. 61-62.

cación cultural, que es también pedagógica en el sentido más amplio y generoso. La función pragmática de la arquitectura cobra así una dimensión semántica.

En otro orden de cosas, uno de los modelos donde mejor puede observarse el simbolismo de la arquitectura escolar es sin duda el froebeliano²⁶. La vocación arquitectónica de Froebel, sus conocimientos de cristalografía y la influencia que en él ejercieron las tradiciones simbólicas de la mentalidad masónica determinaron la fuerte carga semántica de sus diseños didácticos y espaciales. La esfera, el cilindro, el triángulo y el cubo no son elementos de una geometría neutra. La esfera transmite la idea de continuidad y movimiento; la cúpula semiesférica puede asociarse al firmamento o al útero protector, como la caverna; la columna, cilíndrica o piramidal, es símbolo de firmeza y virilidad; el triángulo puede sugerir las ideas de energía y dinamismo. El círculo de la glorieta del patio escolar y la simetría de los caminos y parcelas del jardín expresan asimismo determinadas formas de *gestalt* topológico-perceptivas que se incorporan al programa educativo de Froebel. El gran arquitecto norteamericano Frank Lloyd Wright reconocería la impronta que había dejado en él la geometría del *kindergarten*.

Toda una semiología podríamos descubrir seguramente si procediéramos a la deconstrucción y decodificación de los elementos que configuran la arquitectura escolar en sus géneros más conocidos. Líneas que unen y dirigen; superficies planas que apuntan fuera de su origen, como si quisieran prolongarse; curvas cerradas que vuelven a su punto de partida; formas esféricas que expresan concentración; cilindros que se extienden; figuras complejas que dan lugar a determinadas *gestalten* mediante la geometrización de formas elementales; simetría y regularidad de las aberturas; figuras pregnantes; marcos y contornos enfatizados; jerarquización de elementos primarios y secundarios...²⁷. Todo un lenguaje arquitectónico que expresa, además de un orden constructivo, un sistema de intenciones, valores y discursos, un juego de simbolismos que se adscriben a una tradición cultural. La muralla, por ejemplo, que es un símbolo de la *civitas*, puede indicar como muro o cerco institucional la delimitación de una colectividad escolar, además de desempeñar otros cometidos técnicos. La torre, elemento que suele formar parte de muchos centros educativos del XIX, sobre todo de los de adscripción religiosa, es un signo de poder y de dominio (como se sabe, está también presente en ayuntamientos, iglesias y castillos). La simetría y separación arquitectónica de las aulas de niños y de niñas refleja las tradiciones de una sociología y una pedagogía sexista. Los salones de conferencias, los seminarios o las aulas convencionales representan distintas formas retóricas de comunicación, además de cubrir determinadas funciones. Toda arquitectura es en definitiva necesaria, pero también arbitraria; funcional, pero también retórica. Sus signos indiciarios dejan, en su roce cotidiano, huellas que guían la conducta. La antropología del espacio no puede evitar ser física y lírica a la vez.

La arquitectura escolar, más allá de este análisis semiológico, puede ser contemplada además como soporte de otros símbolos añadidos. El edificio-escuela,

²⁶ Vid.: LAHOZ, P. «El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su Introducción en España», *Historia de la Educación*, 10 (1991) 107-133.

²⁷ NORBERG-SCHULZ. Ch.: *Intenciones en arquitectura*, Barcelona, G. Gili, 1979, pp. 87 ss. y 112 ss.

como es bien sabido, ha servido de estructura material para colocar el escudo patrio, la bandera nacional, las imágenes y pensamientos de hombres ilustres, los símbolos de la religión, algunas máximas morales e higiénicas, la campana y el reloj... Ello expresa toda una instrumentación de la escuela al servicio de los ideales nacionales, religiosos y sociomorales.

Es conocida la orden circular de la Dirección General de Instrucción Pública de 10 de noviembre de 1893 que disponía «se proceda a colocar en el plazo de seis meses en el frontispicio de todas las escuelas públicas el escudo patrio» (se daban normas sobre su diseño; forma oval, inscripción en su parte superior de rótulo del organismo *Dirección General de Instrucción Pública* y en el inferior del grado y número de la escuela). También ordenaba que el «pabellón nacional» ondeara durante las horas dedicadas a la instrucción en todas las escuelas públicas y en las escuelas normales, «enarbolándose al efecto al comenzar las clases y recogiéndola al terminar». Cuando en el patio o jardín escolar se verificara algún acto o desfile, los niños pasarían delante de la bandera, saludándola. La R. O. de 30 de mayo de 1894 fijó el 1 de enero de 1895 como plazo improrrogable para cumplir el anterior precepto. Más adelante, un R. D. de 25 de enero de 1908 mandaba que en todos los edificios públicos (incluidas las escuelas) debía ondear la bandera española, desde la salida a la puesta del sol, los días de fiesta nacional. Otra R. O. de 13 de agosto de 1907 estableció que debería fijarse en todas las escuelas el himno a la bandera premiado en concurso público para el Ministerio de la Guerra (el Consejo de Instrucción Pública solicitó cambiar el último verso por tener una connotación bélica poco adecuada para la infancia). Estas disposiciones se cumplían de ordinario, aunque en ocasiones resultaba vergonzoso —dice Ascarza— que le enseña de la patria ondeara en locales-escuela realmente indecentes²⁹.

Los muros de las instituciones educativas han servido asimismo para exhibir en ellos imágenes e inscripciones de personalidades que se consideraban ejemplares para la infancia. Ya el R. D. de 23 de septiembre de 1847 establecía en su artículo 42 lo que sigue: «En el local de las escuelas deberá escribirse el nombre de los hombres ilustres que haya producido el pueblo, o de los que hubieren hecho algún beneficio, con un resumen biográfico para instrucción o ejemplo de los niños»³⁰. Esta norma, traducida a costumbre, ha seguido practicándose hasta fechas próximas a nosotros. Del mismo modo, los símbolos religiosos y políticos y otras imágenes y textos se colgaban de las paredes de las aulas y dependencias escolares. El reglamento de escuelas públicas de 1838 ordenaba en su artículo 4º la colocación de una imagen de Jesucristo en la sala de clase y «a la vista de los niños». El mismo texto legal mandaba colocar en las paredes del aula carteles con los «grandes deberes de los niños en la escuela», así como «cartelones o tableros, cuya superficie presente lecciones impresas o manuscritas, con el abecedario, tablas de mul-

²⁸ FERNÁNDEZ-GALIANO, L. (ed.): *El espacio privado. Cinco siglos en veinte palabras* (catálogo), Madrid, Ministerio de Cultura, 1990, pp. 13-15.

²⁹ FERNÁNDEZ ASCARZA, V.: *Diccionario de legislación de primera enseñanza*, Madrid, Magisterio Español, 1924, vol. I, pp. 122-123.

³⁰ FERRER Y RIVERO, P.: *Tratado de legislación de primera enseñanza*, Madrid, Hernando, 1897, 8ª ed., p. 17.

tiplicación, pesos y medidas»³¹. Las paredes del edificio han servido de soporte para fijar en ellas los retratos del Jefe del Estado (aunque en ocasiones no se actualizara y en ciertos centros pudiera seguir reinando Isabel II en 1876), las oraciones de entrada y salida, algunas máximas morales y religiosas, el horario de distribución del tiempo y el trabajo, los encerados, tableros contadores (ábacos) y carteles, las láminas, mapas y tablas, los cuadros del sistema métrico decimal...³². Finalmente, cuestiones que hoy llamaríamos ecologistas, aunque tuvieran implicaciones económicas, como las relativas a la protección de los pájaros y los árboles, podían igualmente figurar en los muros de la escuela. Así, la ley de 19 de septiembre de 1896 obligada a poner en el vestíbulo de las escuelas el siguiente texto: «Niños, no priveis de libertad a los pájaros; no los martiricéis y no les destruyais sus nidos. Dios cuida a los niños que protegen a los pájaros y la ley prohíbe que se les cace, se les destruyan sus nidos y se les quiten sus crías». El reglamento de caza de 3 de julio de 1903 encargaba a los gobernadores civiles, inspectores y alcaldes de controlar el precepto y establecía multas de 20 o 50 pesetas para los infractores e incentivos por la mitad de la sanción para los denunciadores³³. Las máximas en favor del árbol fueron asimismo inscritas con frecuencia en las escuelas. Respondían a las propuestas de exaltación naturalista y romántica que hicieron los regeneracionistas, quienes creían en el poder civilizatorio de la tierra y el bosque e instituyeron la fiesta del árbol para sensibilizar a la sociedad de los riesgos de la deforestación, inducida a menudo por los intereses de agricultores y ganaderos. Formaban parte de aquel ambicioso y más amplio programa de «pedagogía del paisaje» al que Ortega dedicara su atención y dedicación y de la creencia, que Julio Senador expresó, en la capacidad que el árbol y el paisaje tenían para modular la personalidad y el carácter de los pueblos y aun para afirmar la libertad y la democracia en la distribución racional de la tierra. Eran estas propuestas una denuncia de la geografía de «campo raso», despoblada e inerte, en la que hasta los niños se habían convertido en perseguidores de pájaros, a cuya descripción hiperrealista el referido regeneracionista castellano dedicó varios trabajos³⁴.

Finalmente, el reloj. Nadie negaría un lugar de privilegio a este artefacto entre los objetos que forman parte de la vida cotidiana en las sociedades modernas. El es el que marca el pulso de la acción, mide los rituales y ordena los ciclos de existencia³⁵. La mecanización del tiempo ha suscitado una nueva percepción de la temporalidad³⁶. No sólo ha facilitado al cómputo de las horas, sino que ha inducido una verdadera revolución en la autorregulación de las actividades humanas y en la misma organización social. Todos los edificios emblemáticos de la comunidad (la iglesia, el ayuntamiento, la escuela...) incorporaron el reloj como un elemento bien visible en las torres, frontispicios o cualquier otra zona destacada de su alza-

³¹ «Reglamento de las escuelas públicas de Instrucción primaria elemental», de 26 de noviembre de 1838, incluido en *Historia de la Educación*, Madrid, MEC, 1979, vol. II, pp. 175-176.

³² GABRIEL, N. de: *Op. cit.*, pp. 218-219.

³³ «Escuela», *Enciclopedia Espasa*, vol. XX, p. 1.066.

³⁴ Vid.: ESCOLANO, A.: «Educación y sociedad en el regeneracionismo tardío de Julio Senador», *Actas del II Congreso de Historia de Palencia*, Palencia, Diputación Provincial, 1990, pp. 544-545.

³⁵ FERNÁNDEZ-GALIANO, L.: *Op. cit.*, p. 259.

³⁶ LLEDO, E.: «El río del tiempo», *El espacio privado*. ed. cit., p. 268.

do exterior. Desde allí, al igual que en otro tiempo la campana, sus sonidos, irreversibles en su fugacidad y reversibles en su diaria repetición, han servido de pauta para ritmar la vida de las sociedades laicas y acomodar la cronobiología, los biorritmos circadianos, a los códigos culturales que informan los calendarios y relojes³⁷.

La invención del reloj y su difusión social, que tiene su origen a comienzos del pasado siglo, ha sido un hecho clave en la escisión del binomio espacio-tiempo que se opera con la modernidad y que supone una evidente ruptura con la estrecha vinculación que ambos órdenes tuvieron en las culturas promodernas, tal como ha mostrado A. Giddens en su reciente trabajo sobre el tema. Las horas de día casi siempre estuvieron asociadas a los espacios en que solían transcurrir las actividades hasta que la modernidad introdujo la uniformidad del tiempo mediante la medida por el reloj mecánico y la regularidad en la organización social³⁸. A estos efectos, el reloj incorporado al edificio-escuela es un organizador de la vida de la comunidad y también de la vida de la infancia. El marca las horas de entrada y de salida al centro, los tiempos de recreo y todos los momentos de la vida de la institución. El orden temporal se une así al del espacio para regular la organización académica y para pautar las coordenadas básicas de los primeros aprendizajes.

El tiempo, al igual que el espacio, no es un «a priori» en el sentido kantiano, es decir, una propiedad «natural» de los individuos, sino un orden que ha de ser aprendido, una forma cultural que debe ser experimentada. Tal como ha mostrado N. Elias, el niño de las sociedades industriales necesita de siete a nueve años para «aprender el tiempo», esto es, para llegar a «entender y leer» el complicado «sistema de relojes y calendarios»³⁹. Los relojes escolares —también los de interior y los de uso personal—, al regular la conducta diaria, sirven a este aprendizaje; organizan las primeras percepciones cognitivas de la temporalidad y garantizan la internalización de los valores de la exactitud, la aplicación y regularidad, que son, al decir de Foucault, las virtudes fundamentales del tiempo disciplinario⁴⁰. El reloj colocado en la escuela, que perpetúa además la cronometría aprendida durante la infancia en la vida de la comunidad, se erige así en un símbolo cultural y en un mecanismo de control social de la duración. La arquitectura sirve, una vez más, de soporte de uno de los signos culturales de mayor impacto en la organización de la vida colectiva. La importancia otorgada a la medida del tiempo llevó incluso a hacer del estudio del reloj una materia de enseñanza. Resulta curioso, a este respecto, el manual que C. García Loygorri publicó en 1920 bajo el título *La lectura del reloj* para uso escolar. El libro, dedicado al Infante don Juan, exponía, siguiendo el sistema de lo que el autor denomina la «clave horológica», diversos aspectos sobre la historia de la medida del tiempo y textos literarios alusivos a los valores instructivos y morales que la experiencia de la duración puede desarrollar en la formación de la infancia⁴¹. Conviene indicar aquí que el reloj, según los es-

³⁷ POMIAN, K.: *El orden del tiempo*, Madrid, Júcar, 1990, pp. 355-358.

³⁸ GIDDENS, A.: *The consequences of Modernity*, California, Stanford University Press, 1990, p. 17.

³⁹ ELIAS, N.: *Sobre el tiempo*, México, FCE, 1989, p. 154.

⁴⁰ FOUCAULT, M.: *Op. cit.*, p. 155.

⁴¹ GARCÍA LOYGORRI, C.: *La lectura del reloj*, Madrid, edición del autor, 1920.

tudios de iconología, es un atributo que aparece asociado a la idea de paso del tiempo, a la de las virtudes o vicios que se relacionan con su adecuado o inadecuado uso (asiduidad, prudencia, negligencia, pereza...) y a las edades por las que pasa la vida humana (infancia, adolescencia, vejez)⁴². La incorporación del reloj a los espacios escolares tiene, pues, además de un significado cultural una clara función pedagógica, que se añade a las intenciones educadoras de las estructuras espaciales de las instituciones.

En resumen, la arquitectura escolar puede ser contemplada como un programa educador, es decir, como un elemento del *curriculum* invisible y silencioso, aunque ella sea por sí misma bien explícita o manifiesta. El emplazamiento de la escuela y sus relaciones con el orden urbanístico de las poblaciones, la traza arquitectónica del edificio, sus elementos simbólicos propios o incorporados y la decoración exterior e interior responden a patrones culturales y pedagógicos que el niño internaliza y aprende.

Por último, no hay que olvidar que la escuela, como cualquier otro tipo de habitación, incluida la misma casa, es una creación cultural sujeta a cambios históricos. La casa, por ejemplo, incorporó en la época moderna, como ha estudiado W. Ribczynski, los valores de la intimidad y la domesticidad. El XIX atribuyó importancia a los elementos mecánicos relacionados con la luz, la calefacción y la ventilación (factores que guardan relación con el higienismo y la industrialización). Nuestro siglo ha subrayado las variables asociadas a la eficiencia y el confort. El modelo de casa actual conserva casi todos los significados históricos a modo de capas integradas, aunque el dominante sea el más reciente⁴³. El espacio-escuela es también una construcción cultural, y por lo tanto histórica. El «Interior de una escuela», cuadro de M. A. Houase (1680-1730), ofrece una imagen de lo que pudo ser como *locus* la escuela del Antiguo Régimen⁴⁴. En la composición puede observarse que el espacio (salón de una casa ordinaria), el amueblamiento (mesas, bancos, sillas irregularmente dispuestas), la decoración (pinturas) y la distribución de ambientes («rincones») no se corresponden con las representaciones de la escuela de los dos últimos siglos. Parece como si este modelo espacial aun conservara la estructura proindivisa y la polivalencia de la clase indiferenciada, al igual que el salón de la casa doméstica antes de que aparecieran las estancias especializadas por funciones. La modernidad y la sociedad contemporánea han conocido la diferenciación interna de la casa en paralelo con las transformaciones operadas en la vida familiar y en la sexualidad⁴⁵. Del mismo modo, el espacio-escuela también ha ido regionalizándose, emancipándose primero de la casa y de otras estancias en las que se ubicó, constituyéndose después como habitación *ad hoc* especializada en las funciones de instrucción, con anexos incluso complementarios (escusados higiénicos, patios, porches, roperos, bibliotecas y otras dependencias), y diferenciándose finalmente en aulas separadas por grados-ciclos y sexos. En la segunda

⁴² MORALES Y MARÍN, J. L.: *Diccionario de iconología y simbología*, Madrid, Taurus, 1984, p. 360.

⁴³ RIBCZINSKI, W.: *La casa. Historia de una idea*, Madrid, Nerea, 1989, pp. 232-234.

⁴⁴ «Interior de una escuela», de M. A. HOUASE, en *Carlos III y la Ilustración*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1988, vol. II, p. 643.

⁴⁵ ARIES, Ph.: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, 1987, p. 519 ss. El tema es tratado también por W. RIBCZINSKI en diversos puntos de la obra citada en la nota 43.

mitad del XIX el espacio-escuela se incorporó, al igual que la vivienda, a las prescripciones del higienismo, y más adelante a los requerimientos del confort y la tecnología. Esta evolución no vino sólo determinada por las innovaciones pedagógicas, sino también por las exigencias de las transformaciones culturales asociadas al industrialismo, el positivismo científico, el movimiento higienista y el taylorismo. La «culturalidad» de estos cambios refuerza asimismo el sentido educador de la arquitectura, es decir, su valor como programa. Del mismo modo que el *Panopticon* de J. Bentham es el «edificio paradigmático de la modernidad emergente», con su «ojo inspector» en el centro, sus espacios fragmentados y el carácter «reformista y represivo» de su trazado, expresión de algunas características de la cultura ilustrada que gestó el modelo⁴⁶, la escuela, en sus diversas concreciones, es un producto de cada tiempo, y sus formas constructivas son, además de los soportes de la memoria colectiva cultural, la expresión simbólica de los valores dominantes en las distintas épocas. Puede incluso que, del mismo modo que la casa, conserve acumulativamente todos los significados y estructuras, bajo la dominante cultural más reciente. No en vano, nuestra escuela, la escuela actual, presenta sin duda rasgos «domésticos», clichés panópticos, patrones higienistas, signos románticos y elementos tecnológicos, expresivos cada uno de los influjos culturales que ha ido incorporando el programa arquitectónico en su ya secular evolución.

3. El espacio-escuela en el curriculum

La arquitectura escolar, además de ser un programa invisible y silencioso que cumple determinadas funciones culturales y pedagógicas, puede ser instrumentada también en el plano didáctico, toda vez que define el espacio en que se lleva a cabo la educación formal y constituye un referente pragmático que es utilizado como realidad o como símbolo en diversos aspectos del desarrollo curricular. En algunas metodologías incluso, como la motessoriana, el diseño del ambiente y del espacio es «parte constitutiva e irrenunciable de un nuevo modo de considerar al niño», de tal suerte que los objetos y el proyecto educativo guardan entre sí una íntima relación⁴⁷. Esto mismo sucedía, como ya observamos, en el modelo Froebel. Por lo demás, según es bien sabido, la utilización didáctica del espacio y de su entorno es una característica común a todas las pedagogías denominadas activas. De otra parte, los estudios de J. Piaget sobre la psicogénesis de las estructuras topológicas en la infancia, que preceden a las construcciones de corte euclidiano y proyectivo⁴⁸, remiten igualmente a la valoración de las primeras experiencias espaciales (en la casa y en la escuela) como factores determinantes del desarrollo sensorial, motórico y cognitivo. La construcción de dichas estructuras es explicada por los mecanismos de equilibramiento y autorregulación, constructos que en la teoría piagetiana son aplicados para explicar todo tipo de desarrollo⁴⁹. Los trabajos de este autor sobre la concepción del espacio en el niño y sobre la adquisición de diver-

⁴⁶ FERNÁNDEZ-GALIANO, L.: *El fuego y la memoria*, Madrid, Alianza, 1991, p. 227.

⁴⁷ SACHETO, P. P.: *El objeto informador. Los objetos en la escuela*, Barcelona, Gedisa, 1986, p. 55.

⁴⁸ PIAGET, J.: *La epistemología genética*, Barcelona, A. Redondo, 1970, p. 102 ss.

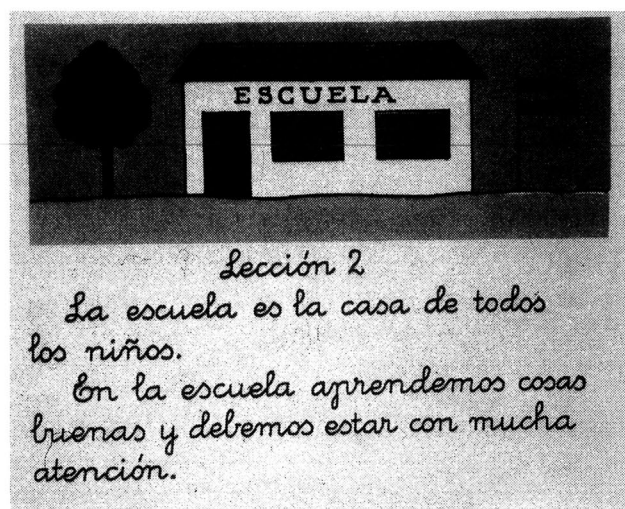
⁴⁹ BROWN, G. y DESFORGES, Ch.: *La teoría de Piaget: estudio crítico*, Madrid, Anaya, 1984, p. 150.

sas nociones físicas y geométricas, que datan ya en su origen de la década de los años veinte y tienen continuidad hasta finales de los cincuenta, ponen de manifiesto que la representación del espacio en el niño es una construcción internalizada a partir de las acciones o manipulaciones del ambiente espacial próximo, del que la escuela obviamente forma parte⁵⁰. Aunque no sea propio de este estudio historiográfico, conviene igualmente recordar que todas las psicologías contemporáneas de corte fenomenológico, perceptualista o cognitivista han enfatizado la función jugada por las experiencias espaciales primarias en la construcción de las estructuras sensoriales e intelectuales de la infancia.

En relación con todo lo anterior, aunque con una finalidad más genérica, nos ha parecido interesante explorar la utilización didáctica que la escuela tradicional ha hecho del espacio-escuela a través del análisis de algunos registros extraídos de los manuales empleados en la enseñanza primaria a fines del XIX y primera mitad de nuestro siglo. Este análisis exigiría sin duda una encuesta histórica mucho más amplia y sistemática, que no cabe en los límites del presente trabajo, aunque el bosquejo que aquí se expone puede ser sugerente en orden a futuros estudios que aborden la cuestión mediante el análisis de contenido y de iconografía de los textos.

Ya en la introducción a esta colaboración, se ha hecho notar cómo el estudio del espacio-escuela, como realidad y como representación, fue un núcleo didáctico central en el desarrollo de diversas materias del *currículum* primario, observable en el tratamiento que hacen del tema los libros de enseñanza. Ejemplificaremos aquí con algunas notas entresacadas de dichos manuales lo allí observado.

Los manuales destinados a la enseñanza de la lengua insertan numerosas referencias al espacio-escuela como referente didáctico. Ello ocurre tanto en las cartillas y catones para el aprendizaje inicial de la lectura como en los textos de desarrollo lector y en los libros empleados para la enseñanza activa del lenguaje oral y escrito.



Página de la cartilla *Rayas*, método ideado por el maestro Angel Rodríguez en los años treinta que tuvo numerosísimas ediciones. Estaba basado en la asociación imagen-palabra-escritura. La página muestra un dibujo a línea de la escuela, con sus elementos ordenadamente dispuestos en el espacio, y el término «escuela» formando parte del vocabulario lector (A. Rodríguez: *Rayas* (2ª parte), Plasencia, S. Rodrigo, S. A., p. 76).

⁵⁰ FLAVELL, J. H.: *La psicología evolutiva de J. Piaget*, Barcelona, Paidós, 1982, p. 347 ss.

Un manual clásico de desarrollo o perfeccionamiento lector es el *El libro de la lectura vacilante*, de A. Maílo. En él aparece la escuela como motivo de lectura, así como en los ejercicios de conversación y escritura (en letra tipo manuscrito). El texto que transcribimos da idea de los valores y simbolismos que se atribuyen al espacio-escuela (higienismo, signos políticos y religiosos).

«Mi escuela es grande, limpia, con muchas ventanas. En las paredes hay varios mapas, un retrato del Caudillo y una imagen de la Virgen María»⁵¹.



Otro ejemplo de parecido tenor es la página que reproducimos (*Enciclopedia. Grado Medio, Madrid, Escuela Española, 1962, p. 35*). En ella aparece el dibujo de una sala de clase conformada a los criterios higiénicos, estéticos, pedagógicos y religioso-políticos al uso en la época. Este modelo espacial se utiliza para suscitar diversas actividades: observación del grabado, cotejo con la propia aula, medida de dimensiones de la clase, análisis de elementos didácticos (cuadros, mapas...) y decorativos (frisos, estatuillas...), ejercicios de identificación de la escuela (barrio, calle) y vocabulario en torno al tema (escuela nueva-vieja, limpia-sucia...).

Transcribimos junto a la ilustración el texto manuscrito de una lectura patriótica (redactada conforme a la retórica de la época) alusiva a la escuela como soporte de los símbolos nacionales (anteriormente se hizo alusión a este tema).

«Alegre y animado, como episodio infantil, poético y sublime por inspirarlo un sentimiento noble y hermoso, que hizo latir al mismo tiempo todos los corazones en la mañana del diez de Septiembre de 1894, fue el acto de izar por primera vez la bandera española en la Escuela municipal del distrito del centro en Iberápolis.

La Dirección General de Instrucción Pública, ansiosa de ennoblecer y dignificar la enseñanza y el magisterio, tan postergado en España, había dispuesto que la /enseña de la Patria ondease en el frontispicio de las escuelas durante las horas de clase; y el Ayuntamiento y todos los profesores, secundando con diligente celo las órdenes recibidas, habían solemnizado ya la colación de escudos y banderas en varios establecimientos de la ciudad/» (M. Santiago-Fuentes: *La Escuela y la Patria. Lecturas manuscritas para niñas*, Burgos, H. de S. Rodríguez, S. A., 24ª ed., pp. 20-21. La parte de texto separada por barra no aparece en la ilustración por formar parte de la siguiente página).

⁵¹ MAILLO, A.: *Promesa. El libro de la lectura vacilante*, Burgos, Hijos de S. Rodríguez, 1952, pp. 48-49.

Las antologías literarias para niños también escogen textos alusivos a la escuela como espacio al que se atribuyen imágenes e idealizaciones afectivas, culturales y estéticas. Así, la escuela puede ser la «roca donde anida el altivo condor del pensamiento», la «casa solariega donde se nutre la niñez», el «ingente foco que de luz inunda chozas, pueblos, palacios y ciudades», el «santuario donde oficia la humana inteligencia», la «bendita mansión» y «placentera aula», la «fuente de luz» y el «altar perenne» de la esperanza⁵².

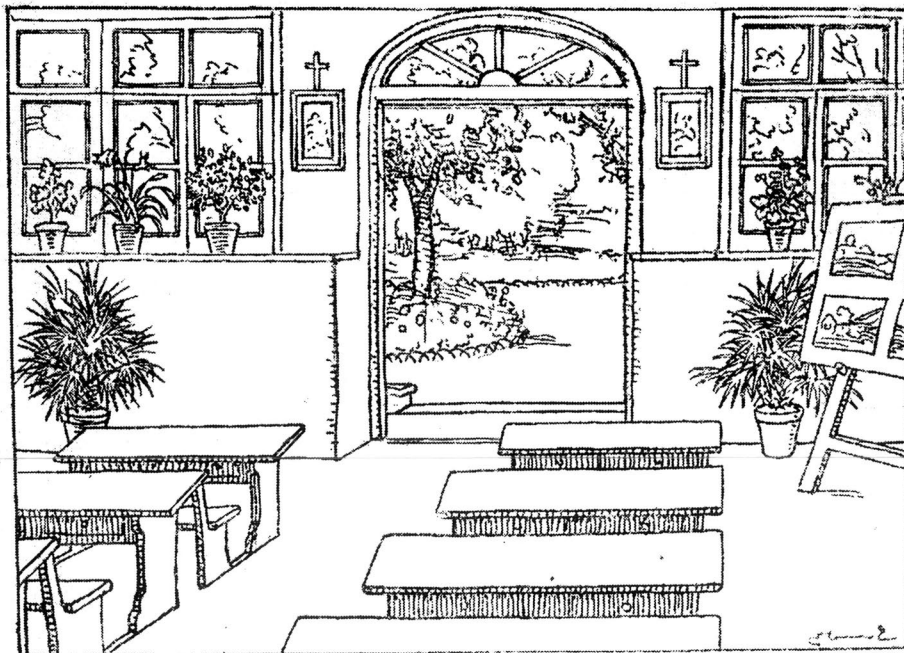
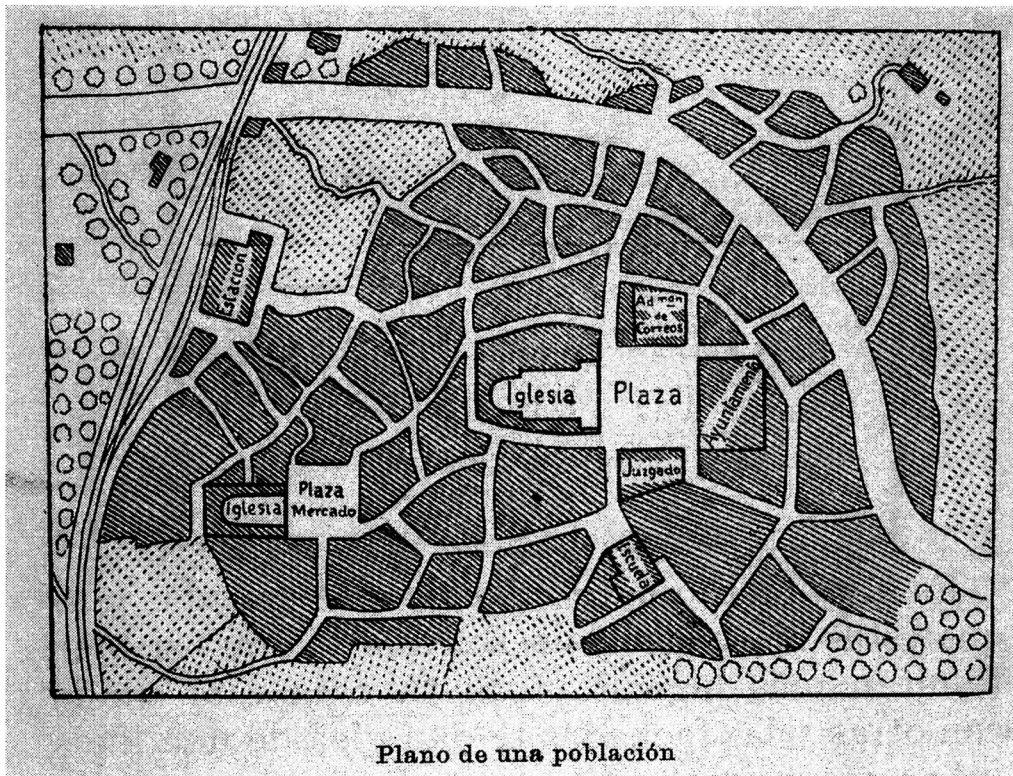


La escuela es también la casa de toda la infancia. Junto al hogar y la iglesia, la escuela es, desde la edad del «parvulito», un espacio para el vínculo. Al lado de ella sólo ondean el árbol y la bandera, es decir, la naturaleza y la patria (A. Alvarez: *El parvulito*, Valladolid, Miñón, 1963, pp. 10-11).

Estas idealizaciones del espacio escolar fueron especialmente expresivas en el discurso regeneracionista de principios de siglo. Un texto de la época subraya que la «calle de la escuela» es como nuestra propia calle («una calle que debes considerar como aquella en que está enclavada tu casa»). La escuela amplía el mismo hogar («porque te da lo que no encuentres en tu casa, por culta que tu casa sea»). Además, patrocinar una escuela es la mejor manera de contribuir al engrandecimiento y mejora material del pueblo, así como al progreso de la nación (expresión de una de las conocidas proyecciones filantrópicas de los hombres de la regeneración)⁵³.

⁵² SOLANA, E.: *Recitaciones escolares*, Madrid, Magisterio Español, 1927, pp. 33, 42 y 51.

⁵³ FRANGANILLO, M.: *Op. cit.* a pie de ilustración, pp. 17-22.



La ilustración ofrece dos grabados clásicos de idealizaciones de la escuela. En el primero aparece la escuela en el centro urbano de la imaginaria localidad, cerca de la plaza, la iglesia, el ayuntamiento y el juzgado (los centros de poder), alejada del ferrocarril y de las rondas periféricas, no muy distante del entorno natural. El grabado de la derecha muestra un interior bien higienizado y armónicamente dispuesto, abierto al jardín por amplia puerta y ventanales. Dos imágenes que contrastan sin duda con la escuela real de la época (M. Franganillo: *Lecturas cívicas comentadas*, Gerona, Dalmau Carles, Plá, 1915, pp. 18-19).

Los manuales de matemáticas incluyen igualmente numerosas referencias al espacio-escuela. Transcribimos algunos ejemplos.

«Mira el grabado y cuenta las patas de la mesa, los cristales de la ventana, los libros, los tiestos de flores, los niños, los perros del friso».

«Cuenta los cristales de la ventana de la clase, los pupitres, los cuadros, todo lo que quieras. ¿Qué es de lo que hay más, cuadros o tiestos de flores? ¿Qué es de lo que hay menos?»

«En una clase hay 3 hileras de 6 niños cada una ¿Cuántos niños hay en esa clase?».

(J. PALAU VERA: *Aritmética. Primer grado*, Barcelona, Seix Barral, 1924, 2ª ed., pp, 1 y 66).

«Cada alumno de una clase ha de disponer de 1,50 m² de superficie de piso. ¿Cuál ha de ser, por lo menos, la superficie de una clase para 40 alumnos?». (PLA-DALMAU (ed.): *Enciclopedia escolar ESTUDIO*. Gerona-Madrid, Dalmau Carles, Pla, 1958. p. 226).

«Midanse a ojo, en metros y centímetros, la altura de la clase, de la ventana, de la pizarra, de un árbol, etc.; el ancho y largo de la clase, la calle, el patio de juego, un campo, etc.». Seguidamente se incluyen diversos ejercicios sobre el sistema métrico decimal y sus equivalencias con las medidas aún en uso en España. se alude a

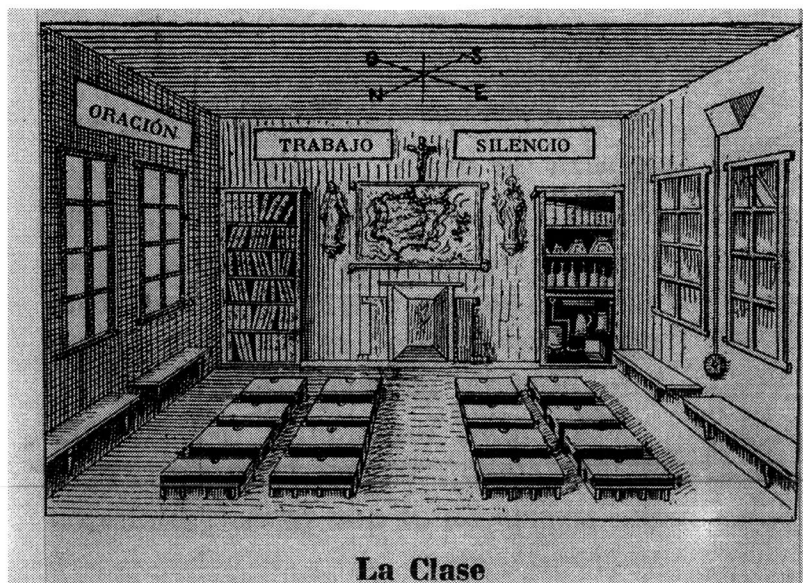
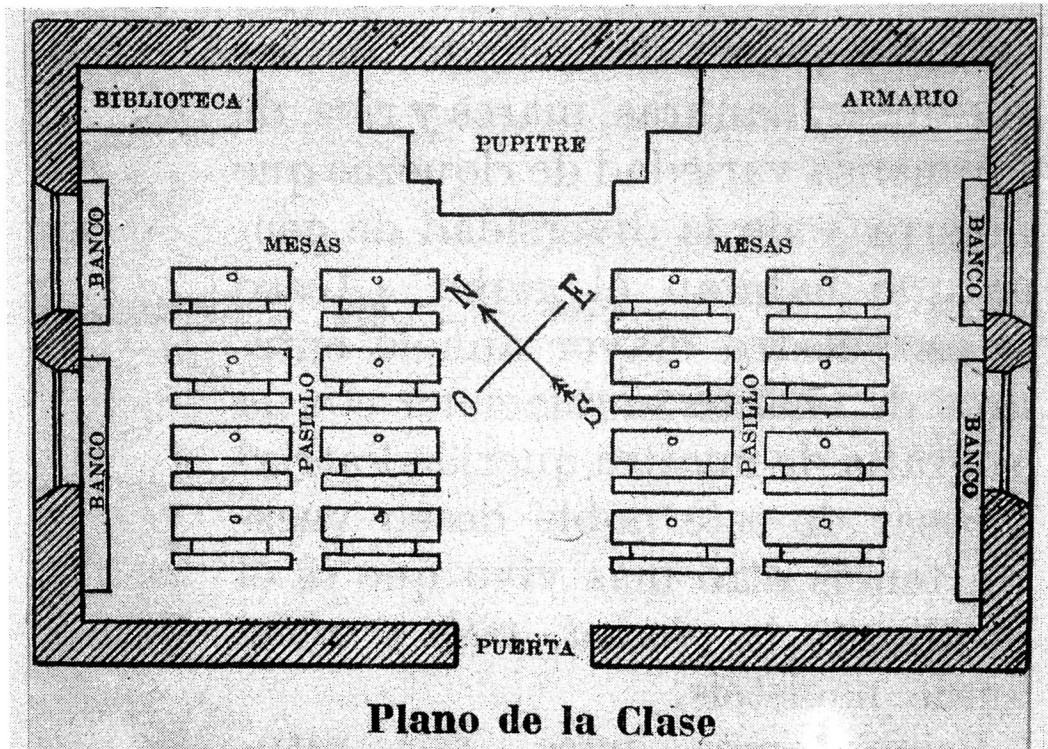
los cursos anteriores, en los que se ha medido con pasos, pies, palmos, dedos... (PALAU VERA, J.: *Aritmética. Tercer Grado*, Barcelona, Seix Barral, 1923, 3ª ed., pp. 123-127).

«Medir las dimensiones de la clase y hallar el perímetro y el área del suelo». «Repetir la misma operación respecto del encerado». (F. T. D. (ed.): *Cartilla moderna de Geometría*, s. d., 2ª ed., 1930?, p. 23).

«Determinense las diensiones de un libro, de una mesa, de una sala de clases» (J. XANDRI: *Concentraciones*, Madrid, Tip Yagües, 1932, p. 8).

El espacio-escuela aparece tratado de forma más intuitiva y práctica en los textos de geografía. En esos manuales se insertan las primeras nociones y técnicas de planimetría, así como los conocimientos conexos relativos a orientación, construcción de escalas, diseño, urbanismo y otros.

Ejemplificaremos lo anterior con los esquemas y datos que proporciona el libro de G. M. BRUÑO: *Geografía-Atlas* (Barcelona, Madrid, Bruño, s. a.).



Los grabados de la parte superior corresponde al alzado interior y al plano de la clase. En el primero aparecen dibujados todos los elementos del aula perfectamente dispuestos conforme a criterios estrictos de orden y simetría, persididos por tres letreros que expresan valores de la tradición monastica. El modelo recoge luz bilateral y presenta una orientación no muy ortodoxa. El dibujo de la derecha es el plano correspondiente al alzado anterior. El grabado inferior representa los alrededores de la escuela (esta se ubica frente a una plaza y junto a la iglesia). En el aparecen diversos elementos del entorno natural y urbano del término municipal. Los grabados van acompañados de preguntas sobre la clase y el plano y sobre el entorno, dentro de un cuestionario mas amplio de geografía local (medio físico, población, economía, administración). El último ejercicio reza así: «Los alumnos trazarán o reproducirán los diseños de los planos y los mapas locales trazados por el profesor» (Bruño: *Op. cit.*, pp. 4-5).



Plano de un término municipal

162 ENCICLOPEDIA ESCOLAR, PRIMER GRADO

Lección 8.ª - LA ESCUELA

42. **Plano de una escuela.** — Vemos aquí el terreno de una escuela. La parte rayada indica el trozo ocupado por el edificio. Alrededor del patio que dan marcados los lugares donde están plantados los árboles.

N

The school plan shows a central 'PATIO' with several trees. The 'EDIFICIO' (school building) is located below the patio. To the left is 'Calle Rosales' and to the right is 'Calle San Bernardo'. Below the school is 'Plaza Mayor' and 'Plaza del Olmo'. A 'Casa Consistorial' is also shown. A 'ESCALINATA' (staircase) is located between the school building and Plaza Mayor. A 'Rio' is shown at the bottom of the plan.

S

Escala de 1:1.000

La representación en esta forma se denomina **plano**.

43. **Su orientación.** — Las letras N, S, E, O indican la orientación que suponemos a la Escuela, es decir, su posición respecto de los puntos cardinales.

44. **Escala.** — La expresión "escala de 1:1000" significa que las líneas del dibujo representa la milésima parte de las verdaderas.

PROGRAMA. — 42. Idea del plano de esta escuela. — 43. Su orientación. — 44. Escala del plano.

EJERCICIOS

13. ¿A qué punto cardinal mira la fachada de la escuela representada en la figura anterior? ¿Qué plaza hay al Sur? ¿Qué otra plaza se ve al SO.? ¿Por qué calle está limitada al E.? ¿Qué es lo que la limita al N.?

Otros dos planos de situación de la escuela con datos de orientación y escala. Obsérvese la ubicación central de la escuela y la distinta orientación respecto a la anterior. Por disponer de escala, es posible efectuar ejercicios de medición, como se sugiere en el cuestionario que acompaña a los planos (EDELVIVES (ed.): *Enciclopedia escolar. Primer grado*, Zaragoza, Luis Vives, 1943, pp. 162-163).

El espacio-escuela puede ser también el punto inicial y terminal de un viaje imaginario, como en el relato de F. Torres (*Alrededor de la escuela*, Madrid, Hernando, 1943, 5ª ed.).

El espacio-escuela ha sido, como muestra este sencillo análisis de textos e ilustraciones, un tópico presente en todo tipo de manuales escolares, y por lo tanto un tema recurrente, común a todo tiempo y a todas las disciplinas del *currículum*. La escuela ha sido un referente real y simbólico, e incluso el punto de partida para el más ambicioso viaje imaginario por España y por el mundo, como plantea el libro de F. Torres. En la España autárquica y aislada de los años cuarenta, los viajes al exterior sólo podían ser un ejercicio de la imaginación, cuyos extravíos no precisaban «ni pasaporte ni maleta»; una alienación alucinante («sin salir del recinto de nuestra escuela»); un transporte irreal («como por arte de magia y merced a la varita de virtudes que es la palabra de don Fernando», el maestro). Sin moverse del recinto escolar, «transportados en las ondas sonoras de su voz», los alumnos han «viajado», «peregrinado», «visitado»... y hasta escrito un «libro de viajes». Este viaje imaginario comienza y termina en el mismo espacio-escuela, del que los personajes del relato siempre recordarán dos imágenes («la silueta de don Fernando» y «las paredes blancas de nuestra escuelita»)⁵⁴, dos improntas que no desalojarán nunca de su memoria. Puede incluso que sobre estos muros blancos («sin carteles, mapas ni encerados que interrumpan la blancura», como los que describe A. J. Onieva en otro conocido libro de la época), se imprima «un friso decorativo con historietas infantiles» o que las repisas de las ventanas, que miran siempre al Sur, estén llenas de «tiestos» («que las niñas cuidan con la mayor solicitud»)⁵⁵, y también en este caso, estos motivos literarios y naturales se constituirían en una forma de escritura en el espacio que se perpetuaría en las imágenes y en las mentalidades colectivas de nuestra memoria cultural.