

DEL ESPACIO ESCOLAR Y LA ESCUELA COMO LUGAR: PROPUESTAS Y CUESTIONES*

ANTONIO VIÑAO FRAGO
Universidad de Murcia

«—¿Pero no sabéis donde esta el Instituto?
—exclamó sorprendido—. Cada vez me con-
venzo más de que sois los hombres más felices
de la tierra.

—¿Por qué?— preguntó mi padre.

—Porque una de las mayores desgracias que
pueden aquejar al hombre es saber prácticamen-
te donde está y para qué sirve el Instituto.
¿Sabes la calle del Matadero?

—¡No he de saber, si la he recorrido ciento
de veces!

—Pues en esa calle verás un edificio majes-
toso, blanco, que lleva el número trece y que
tiene una entrada regia. En el frontis y con
letras salientes y doradas leerás una inscrip-
ción que dice: Instituto General y Técnico de
Percebilla.

—Ya sé a qué edificio te refieres. En más de
una ocasión me había fijado en él; pero sin la-
vantar los ojos a leer esa inscripción que di-
ce. Yo suponía que era un cinematógrafo o
un teatrillo, porque siempre encontré allí
multitud de chiquillos, barquilleros y frute-
ras que gritaban a rabiar».

Memorias del bachiller Aisgrim (1924).

«Vamos a construir una escuela en forma de
pentágono. Es para que recuerden y aprendan
lo que es la democracia».

La casa de té de la luna de agosto.

Fragmento del discurso del coronel de las
fuerzas de ocupación estadounidenses a los
vecinos de la aldea de Toubriki en la isla de
Okinawa.

CUALQUIER actividad humana precisa un espacio y un tiempo determinados. Así sucede con la de enseñar y aprender, con la educación. De aquí que ésta, la educación, posea una dimensión espacial y de aquí que, asimismo, el espacio sea, junto con el tiempo, un elemento básico, constitutivo, de la actividad educativa.

* Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio de investigación sobre «El espacio y el tiempo escolares en su perspectiva histórica» (PS93-0177) financiado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (DGICYT).

La ocupación del espacio, su utilización, supone su constitución como lugar. El «salto cualitativo» desde el espacio al lugar, es, pues, una construcción. El espacio se proyecta o imagina, el lugar se construye. Se construye «desde el fluir de la vida» y a partir del espacio como soporte; el espacio, por tanto, está siempre disponible y dispuesto para convertirse en lugar, para ser construido¹. El problema, el primer problema, se plantea cuando se carece de espacio o de tiempo. Hay muchas maneras de impedir o prohibir, aún sin hacerlo de forma expresa. Basta con ocupar todos los espacios o tiempos. Un proyecto totalitario sería aquel en el que los individuos, aislados o en grupo, no disponen de espacios o de tiempos. De espacios a los que dar sentido haciendo de ellos un lugar. Sería aquel en el que alguien ocupa todos los espacios o tiempos posibles, aquel en el que no quedan ni resquicios ni intervalos.

La escuela pues, en cuanto institución, ocupa un espacio y un lugar. Un espacio proyectado o no para dicho uso pero dado, que está ahí, y un lugar por el hecho de ser un espacio ocupado y utilizado. Por ello, su análisis y comprensión, desde esta perspectiva, requieren algunas consideraciones previas sobre las relaciones entre el espacio y la actividad humana, la escuela como lugar y la dimensión espacial de los establecimientos docentes.

Espacio y lugar: la dimensión espacial de la actividad humana

«Creemos a veces que nos conocemos en el tiempo, cuando en realidad sólo se conocen una serie de fijaciones en espacios de la estabilidad del ser, de un ser que no quiere transcurrir, que en el mismo pasado va en busca del tiempo perdido, que quiere 'suspender' el vuelo del tiempo. En sus mil alvéolos, el espacio conserva tiempo comprimido. El espacio sirve para eso (....)

.... La memoria no registra la duración concreta Es por el espacio, es en el espacio donde encontramos esos bellos fósiles de duración concretados por largas estancias Localizar un recuerdo en el tiempo es sólo una preocupación del biógrafo y corresponde únicamente a una especie de historia externa, una historia para uso exterior, para comunicar a los otros.... Para el conocimiento de la intimidad es más urgente que la determinación de las fechas la localización de nuestra intimidad en los espacios»².

Son muchas las influencias y entrecruzamientos entre el espacio y el tiempo. Pero, al menos en relación con el pasado, no captamos la duración en sí misma; podemos medirla, segmentarla, pero carecemos de memoria acerca de ella. Lo que recordamos son espacios que llevan dentro de sí, comprimido, un tiempo. En este sentido, la noción del tiempo, de la duración, nos llega a través del recuerdo de espacios diversos o de fijaciones diferentes de un mismo espacio. De espacios materiales, visualizables. El conocimiento de sí mismo, la historia interior, la memoria, en suma, es un depósito de imágenes. De imágenes de espacios que, para no-

¹ Antonio Fernández Alba, *Sobre la naturaleza que construye la arquitectura (geometría del recuerdo y proyecto del lugar)*, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid, 1984, pp. 14-15.

² Gaston Bachelard, *La poética del espacio*, Fondo de Cultura Económica, México, 2ª ed., 1975, pp. 38-40.

sotros, fueron alguna vez, durante algún tiempo, lugares. Lugares en los que algo nuestro quedó, allí, y que por tanto nos pertenecen; que son ya nuestra historia.

Esta toma de posesión del espacio vivido es un elemento determinante en la conformación de la personalidad y mentalidad de los individuos y de los grupos. Por ello el espacio «no es un medio objetivo dado de una vez por todas, sino una realidad psicológica viva»³. En cierto sentido el espacio objetivo —por llamarle de algún modo— no existe. Y si existe, no cuenta —salvo como posibilidad y como límite—. Lo que cuenta es el territorio, una noción subjetiva —o, si se prefiere, objetivo/subjetiva— de índole individual o grupal y de extensión variable. Una extensión que va desde los límites físicos del propio cuerpo —o de determinadas partes del mismo— hasta el espacio mental de los proyectos, allí hasta donde llega el pensamiento que prelude la acción y el desplazamiento⁴.

El territorio y el lugar son, pues, dos realidades grupal e individualmente construidas. Son, tanto en uno como en otro caso, una construcción social. De ahí que el espacio no sea jamás neutro, sino que recoja, en su configuración como territorio y lugar, signos, símbolos y huellas de la condición y relaciones sociales de y entre quienes lo habitan. El espacio comunica; muestra, a quien sabe leer, el empleo que el ser humano hace del mismo. Un empleo que varía en cada cultura; que es un producto cultural específico que atañe no sólo a las relaciones interpersonales —distancias, territorio personal, contactos, comunicación, conflictos de poder—, sino también a la liturgia y ritos sociales, a la simbología de las disposiciones de los objetos y de los cuerpos —ubicación y posturas—, a su jerarquía y relaciones⁵.

Todas estas cuestiones pueden ser referidas al ámbito de la escuela como lugar, a su configuración arquitectónica y a la ordenación espacial de personas y objetos, de usos y funciones que tiene lugar en dicho ámbito. Pero también indican ya algunos de los aspectos que hacen de la escuela un espacio peculiar y relevante. En especial si se tiene en cuenta que en ella se permanece durante aquellos años en los que se forman las estructuras mentales básicas de los niños, adolescentes y jóvenes. Unas estructuras mentales conformadas por un espacio que, como todos, socializa y educa, pero que, a diferencia de otros, sitúa y ordena con esta finalidad específica a todo y a todos cuantos en él se hallan.

³ Georges Mesmin, *L'enfant, l'architecture et l'espace*, Casterman, Tournai, 1973, p. 16.

⁴ Antoine S. Bailly, *La percepción del espacio urbano. Conceptos, métodos de estudio y su utilización en la investigación urbanística*, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1979, pp. 109-110. Precisamente, porque el espacio es una realidad psicológica viva es por lo que son posibles la psicología ambiental y el estudio de las dimensiones emocionales y afectivas del ambiente (José Antonio Corraliza, *La experiencia del ambiente. Percepción y significado construido*, Tecnos, Madrid, 1987, donde, aparte una buena exposición o síntesis teórica, se evalúa, desde esta perspectiva, el campus universitario de Cantoblanco).

⁵ El texto clásico al respecto, que acuñó el término proxemia para referirse al estudio de esta dimensión social del espacio, sigue siendo *La dimensión oculta* de Edward T. Hall (Fondo de Cultura Económica, México, 1972). Como complemento pueden verse, por ejemplo, el libro de Bailly citado en la nota anterior y los de Robert Sommer, *Espacio y comportamiento individual*, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1974, y Dominique Picard, *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*, Paidós, Buenos Aires, 1986. En cuanto a las peculiaridades del conflicto territorial y combates rituales en función del sexo, remito a Walter J. Ong, *La lucha por la vida. Contestación, sexualidad y conciencia*, Aguilar, Madrid, 1982, en especial pp. 41-108.

El espacio como territorio y lugar introduce además, en palabras de Bachelard, la dialéctica de lo interno y lo externo —lo que es escuela y lo que queda fuera, por ejemplo, pero también en relación con el aula u otros espacios escolares—, lo cerrado y lo abierto —estructuras cortantes o herméticas frente a estructuras de transición o porosas— y lo pequeño y lo grande —la escuela/hogar frente a la escuela/cuartel—⁶. A estas dicotomías podría agregarse otra más —lo curvo y lo rectilíneo— que afecta, como se verá, no sólo a la estética y a la percepción del espacio por sus usuarios, sino también a las diferentes concepciones que se tengan sobre las funciones o tareas básicas a satisfacer mediante una u otra ordenación espacial. Incluso podría añadirse una tríada no menos importante —lo propio, lo ajeno, lo común— que guarda una estrecha conexión con la distribución, posesión, usos y relaciones que los miembros de la institución escolar mantienen entre sí y con los objetos que en ella se hallan. Es a la luz de estas dicotomías y tríada como hay que leer las páginas que siguen.

La escuela como lugar

«Estudio es ayuntamiento de Maestros, e de Escolares, que es fecho en algun lugar, con voluntad, e con entendimiento de aprender los saberes», decía la Partida segunda en la ley I del título XXXI⁷. La noción de lugar, la ubicación en un espacio determinado configurado con tal fin, es ya, en esta definición de mediados del siglo XIII, uno de los elementos característicos de la institución escolar. Pero ¿qué tipo de lugar? ¿Qué rasgos definen a la escuela como lugar? ¿Es posible una tipología histórica que dé cuenta de la diversidad que oculta dicho término?⁸.

Dos son al menos, en este punto, las perspectivas posibles. Una va desde el nomadismo y la itinerancia a la fijación y estabilidad. Otra, desde la ausencia de especificidad propia a su delimitación y establecimiento.

Allí donde se aprende y se enseña siempre es lugar, se crea un lugar. Pero dicho lugar puede variar en el tiempo para los alumnos o el maestro. Lo primero no es usual, salvo para períodos temporales dilatados, el turismo educativo o circunstancias excepcionales. O bien porque se consideren como desplazamientos los que se producen, dentro de un complejo educativo más amplio, entre varios edificios escolares más o menos próximos —como ya es habitual en la enseñanza universitaria—. Lo segundo —el profesor o maestro itinerante— no ha sido algo tan excepcional. La escuela peripatética carece de un lugar específico. Mejor dicho, en ella los lugares varían en función de los objetivos, usuarios y materias. No es que cualquier lugar sea válido, sino que hay espacios —el hogar, el ágora, las calles, el jardín, la naturaleza, el museo, la fábrica— que en un determinado momento son

⁶ Gaston Bachelard, *La poética del espacio*, op. cit., p. 31.

⁷ Esta cita y otra posterior del título XXXI de la Partida Segunda se han tomado de la edición de *Los códigos españoles concordados y anotados*, Madrid, Imprenta La Publicidad, 1848, t. II, p. 555, si bien se han contrastado con la edición de Salamanca, Andrea Portonarijs, 1565.

⁸ No son habituales, entre nosotros, los estudios de la escuela como lugar. No obstante, contamos con buenos ejemplos (Jaume Trilla, *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Laertes, Barcelona, 1985) que no han tenido continuación.

más adecuados que otros o que se aconsejan como lugares de enseñanza a fin, casi siempre, de abrir al exterior la institución escolar. En este punto habría, pues, que distinguir al menos cuatro modalidades:

a) La escuela peripatética de Protágoras y sus discípulos frente a, por ejemplo, la Academia de Platón o el Liceo aristotélico.

b) La enseñanza preceptoral y a domicilio, tanto para los niveles elementales o medios como para los universitarios o de cualquier otra materia⁹.

c) Las propuestas de abrir la escuela a la vida, a lo que acaece y está fuera, no ya para que entre en ella, sino para hacer de ella escuela, para llevar a cabo la actividad educativa fuera del recinto específicamente destinado a tal fin, «en medio de la realidad abierta, varia e inagotable»¹⁰.

d) La dura realidad de los maestros itinerantes en las zonas rurales de población dispersa, desplazándose bien por temporadas de uno a otro lugar¹¹, bien por las casas de las aldeas¹².

La tipología anterior, no exhaustiva, permite otras clasificaciones según el elemento de referencia. Si la movilidad del maestro tiene lugar, por ejemplo, en todos los supuestos descritos, no sucede así con la del alumno. Por otra parte, el lugar educativo puede ser en unos casos el hogar de este último (y aquí el modelo preceptoral coincidiría —paradojas del destino— con el del referido maestro de aldea) y, en otros, locales utilizados de modo temporal o no como escuela —el maestro cortijero—, edificios claramente adscritos a otra finalidad y función —museos, fábricas, comercios, imprentas— o espacios no edificadas. Y en este último caso, podríamos distinguir, incluso, entre espacios urbanos —calles, plazas, jardines— y no urbanos —montes, valles, ríos, playas—. Y dentro de los urbanos, a su vez, entre la enseñanza itinerante —un recorrido por la ciudad—, la enseñanza ocasional, al modo que cabe imaginar harían los sofistas, hoy aquí y mañana allá, sin un lugar fijo, pero con varias posibilidades recurrentes en un espacio delimitado como el ágora o la calle principal de la polis, o la enseñanza estable al aire libre, tal y como sucedía en las calles y pórticos del foro de la antigua Roma¹³.

⁹ Cuando se menciona este modelo casi siempre vienen a la mente el ayo, la institutriz y el preceptor. Pero también hay otros supuestos, por ejemplo, el de los profesores a domicilio tal y como relata la Condesa de Campo Alange en *Mi niñez y su mundo (1906-1917)* (Revista de Occidente, Madrid, 1956) —profesores de baile flamenco y de primeras letras y profesora de inglés y castellano— o como refiere Gabriel Maura y Gamazo en *Recuerdos de mi vida* (Aguilar, Madrid, s.a.): desde octubre de 1896 hasta junio de 1901 cursó por libre, desde su casa, la carrera de leyes con un sólo profesor, el catedrático y después ministro de Instrucción Pública, Elías Tormo. No tuvo, pues, que frecuentar, según sus palabras, «los indecentes claustros ni las destartaladas aulas del antiguo Noviciado de la Compañía, donde se alojaba por entonces la Facultad de Derecho de la Central» (pp. 29-30).

¹⁰ Francisco Giner de los Ríos, «El edificio de la escuela», en *Obras completas*, Espasa Calpe, Madrid, 1927, t. XVI, p. 148.

¹¹ Tal es el caso referido por Luis Bello en su *Viaje por las escuelas de España* (Compañía Ibero-americana de Publicaciones, Madrid, 1929, t. IV, pp. 362-364) en relación con los «enseñaores» o «maestros cortijeros» que halla en su camino de Baza a Guadix.

¹² «Maestro de aldea» llama Juan Martínez Ortiz a quien hacia 1894 recorría, enseñando las primeras letras, las casas de Las Pedrizas, una aldea-cortijo de Corral-Rubio en la provincia de Albacete (*Una vida. Infancia y juventud*, Albacete, 1952, p. 28).

¹³ Para más detalles véase el artículo de León Esteban y Ramón López Martín incluido en este mismo número.



FIGURA 1. TARJETA POSTAL

El análisis histórico o actual ofrece una amplia diversidad de modalidades. Las fotografías que, a modo de ilustración, se incluyen, por ejemplo, en *La educación en el mundo actual* de John Vaizey dan fe de esta diversidad¹⁴, y el irónico comentario de un comparativista de la educación en ciernes, escrito, en 1902, en la tarjeta dirigida a una «señorita» de Palma de Mallorca (figura nº 1) no es sino un reflejo de la misma. Pero dicho análisis muestra también una clara tendencia a la asignación de un espacio determinado como lugar para la enseñanza. Un lugar estable y fijo. Tal tendencia ha sido reforzada en el tiempo, por otra paralela: aquella que concibe la escuela no sólo como un espacio determinado y rotulado como tal, sino además, como un espacio con naturaleza propia. En otras palabras, la institución escolar y la enseñanza sólo merecen tal nombre cuando se ubican o llevan a cabo en un lugar específico. Y con ello quiero decir en un lugar específica-

¹⁴ John Vaizey, *La educación en el mundo actual*, Guadarrama, Madrid, 1967.

mente pensado, diseñado, construido y utilizado única y exclusivamente con tal fin. El reverso de esta tendencia a la especificidad e institucionalización, a la identificación como tal espacio específico, serían, en expresión de Jaume Trilla, las diferentes propuestas e intentos de «negación de la escuela como lugar»¹⁵. Propuestas e intentos, desde la «ciudad educativa» de Edgar Faure a la desescolarización de Ivan Illich, que solo son pensables —otra paradoja— frente a la sólida realidad de ambas tendencias: la que lleva hacia el sedentarismo y la que postula la especificidad institucional de la escuela como lugar.

Dichas tendencias no deben ser en todo caso confundidas. La escuela anclada en un espacio, la escuela estable, no ha implicado ni implica siempre —mucho menos antes que ahora— un lugar específicamente construido con tal fin. Muy al contrario, lo habitual ha sido recurrir a edificios y locales no pensados en su origen como escuela pero que, por diversas vías, se destinaban total o parcialmente a la enseñanza.

Parece razonable creer que esta modalidad —la de los llamados locales habilitados o provisionales en la fase de aplicación de la ley general de educación de 1970— sólo es referible a la enseñanza primaria. Desde que, a mediados del siglo XIX, las estadísticas escolares incluyen información sobre los locales donde se ubican las escuelas es conocida y cuantificable esta situación. El alquiler de locales para escuelas ha supuesto hasta fechas recientes un elevado coste para las arcas de algunos municipios. Es conocido, asimismo, el texto de las actas de la asamblea de inspectores de enseñanza primaria, convocada en 1910 por el ministro de Instrucción Pública, el Conde de Romanones, incluido por éste en sus memorias. Según dichas actas «más de diez mil escuelas» —de un total aproximado de 25.000— se hallaban en locales alquilados. Muchos de ellos anexos o colindantes con espacios destinados a otros usos públicos tales como cárceles, hospitales, cementerios, mataderos, cuadras, salones de baile o cafés cuya proximidad los inspectores consideraban inadecuada¹⁶. Si la escuela —el local escolar— era un asunto municipal nada debe extrañar que se ubicara junto a otros locales destinados a otras tareas o temas de competencia municipal. Las cárceles entre ellas. Así lo relata Luis Bello, al inicio de su *Viaje por las escuelas de España*, cuando visita la primera escuela, su escuela, «a seis leguas de la corte»: arriba el ayuntamiento y abajo, puerta con puerta, dos cuartos oscuros y húmedos, la escuela y el calabozo¹⁷. Y así lo describe Dolores Ibarruri, en su autobiografía, al recordar, con imágenes directas, claras, su escuela de párvulos en Gallarta: debajo de la escuela, en el entresuelo, dice, se hallaba la «perrera» o «cárcel pueblerina», y a través «de las viejas y apolladas tablas», que servían a unos de suelo y a otros de techo, veían «a los hombres que la justicia encerraba»¹⁸.

Sin embargo no es sólo en el ámbito de la enseñanza primaria donde esta realidad puede constatarse. Como mostré en un trabajo anterior, la génesis y establecimiento de los Institutos de segunda enseñanza y Escuelas Normales sólo fue posible, en la España del segundo tercio del siglo XIX, gracias a la utilización con

¹⁵ Jaume Trilla, *Ensayos sobre la escuela...*, op. cit., pp. 35-52.

¹⁶ Conde Romanones, *Notas de una vida*, Renacimiento, Madrid, s.a., t. II, pp. 88-90.

¹⁷ Luis Bello, *Viaje por las escuelas de España*, El Magisterio Español, Madrid, 1926, t. I, pp. 20-21.

¹⁸ Dolores Ibarruri, *El único camino*, Ediciones en lenguas extranjeras, Moscú, 1963, p. 62.

tal fin de un buen número de edificios —casi en su totalidad conventos— procedentes de la desamortización eclesiástica iniciada en 1836 o de universidades y colegios extinguidos, algunos de los cuales a su vez se habían erigido sobre antiguos colegios o edificios de los jesuitas tras su expulsión en 1767. Dado que durante el siglo XIX sólo se construyeron tres Institutos de nueva planta —Vitoria, Bilbao y Pamplona— y que habría que esperar a la II República para que se apreciara un incremento en el número de estos establecimientos, no es desacertado afirmar que la mayor parte de los Institutos y Escuelas Normales han funcionado hasta fechas recientes en edificios de arquitectura conventual y religiosa. No en edificios expresamente construidos con tal fin¹⁹.

La utilización de un edificio o local destinado o no en principio a la enseñanza no debe confundirse tampoco con el grado de dependencia o independencia del mismo en relación con otros. Existe, desde luego, una clara relación entre la construcción específica, propia, y la independencia espacial. Si un edificio escolar debe ser identificado arquitectónicamente como tal es, en parte, porque la institución escolar cobra autonomía respecto de otras instituciones o poderes en relación con las cuales guardaba antes una estrecha dependencia. Y viceversa. Pero, repito, aunque ésta sea la tendencia o evolución general, históricamente pueden señalarse también ejemplos de edificios escolares construidos para ser dedicados a esta finalidad y ubicados como anexos o dependencias de otros más amplios en los que se integran.

Hecha esta observación conviene resaltar, sin embargo, el interés que ofrece la geografía histórica del emplazamiento de la escuela como lugar y el análisis de su evolución desde la dependencia del templo —Egipto, Sumeria, escuelas catedralicias y parroquiales—, el gimnasio —época y mundo helenísticos—, el palacio —escuelas palatinas— o los poderes locales —escuelas municipales—, por ejemplo, a la independencia respecto de cualquier otro edificio y poder; a la ubicación autónoma, separada, aislada en un espacio específico y propio. Dicho análisis requiere, además, observar la relación entre lugares y edificios. Importa, por ejemplo, conocer si la escuela se hallaba integrada físicamente en el edificio de la institución que la acogía, o si se destinaba para ella un local anexo o un edificio próximo. La visualización —planos, grabados, fotografías— permite también apreciar el carácter de esa relación. Basta situarse frente a la catedral de Chartres, todopoderosa, bella, y compararla con el minúsculo edificio, próximo y anexo a la vez, situado junto a uno de sus laterales, donde una inscripción nos recuerda que estuvo ubicada la conocida escuela catedralicia del mismo nombre. Basta, asimismo, contemplar algunos planos que muestren las diversas posibilidades existentes, para apreciar la significativa diferencia entre la escuela municipal que ocupaba una dependencia residual en el edificio del ayuntamiento o fuera de él, y aquella en la que, como sucedía en algunos de los proyectos de alcaldía y escuelas construidos en Francia durante la III República, ambas escuelas, la de niños y la de niñas, sobresalían a ambos lados, en altura y amplitud, en comparación con la alcaldía que quedaba, a menor altura, en el centro²⁰.

¹⁹ Antonio Viñao Frago, *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Siglo XXI, Madrid, 1982, pp. 421-427.

²⁰ *Lire, écrire et compter: 2.000 ans d'alphabétisation*, I.N.R.P., Musée National de l'Éducation, Rouen, 1981, p. 58, donde se recogen el plano de fachada de la alcaldía y escuelas de niños y niñas de Vieuvicq, fechado hacia 1880.

La aceptación de la necesidad de un espacio y un edificio propios, específicamente elegido y construido para escuela, ha sido históricamente el resultado de la confluencia de diversas fuerzas o tendencias. Unas más amplias, de índole social, como la especialización o segmentación de las diversas tareas o funciones sociales y la autonomía, entre sí, de las mismas. Y otras más específicas del ámbito educativo, como la profesionalización del trabajo docente. Al igual que para ser profesor o maestro no servía cualquiera, tampoco cualquier edificio o local servía para escuela. El edificio escolar debía ser configurado de un modo definido y propio, independiente de cualquier otro, en un espacio también adecuado a tal fin. Ello implicaba su aislamiento o separación. También su identificación arquitectónica como tal. Unos signos propios. Y, en el fondo, replantear las relaciones entre lo interno y lo externo, lo que quedaba fuera. El edificio escolar se destacaba, así, frente a los demás, sobre todo frente a otros edificios públicos, civiles o religiosos. Pero también frente al hogar, un lugar con el que la escuela guardará siempre una relación ambivalente, de acercamiento y rechazo. Ningún párrafo refleja mejor esta relación que aquél en el que Pedro Chico, en la segunda década del siglo XX, reclamaba ese carácter autónomo y propio incluso para la decoración escolar:

«... la decoración escolar ha de tener un carácter definido y propio. No es igual la ornamentación de un teatro, que la de un templo, una estación de ferrocarril, un café o una sala de conferencias o de conciertos: cada lugar exige siempre su decoración diferente y adecuada.

Así, la escuela de niños, aunque debe tener siempre un cierto aspecto de hogar, un cierto calor de hogar, exige igualmente su disposición, su personalidad, y hay de hecho o debe haber un tipo nuevo y diferente de ornamentación, con nombre de *ornamentación escolar*, ..., con un sello inconfundible, pues la escuela en la vida tiene también su neto temperamento diferencial»²¹.

La dimensión espacial de los establecimientos docentes y la dimensión educativa del espacio escolar

En cuanto lugar situado en un espacio, la escuela posee una determinada dimensión espacial. Puede ser analizada desde esta perspectiva. Pero también por ello, a la vez, el espacio escolar educa, posee una dimensión educativa. «El arquitecto es un educador» dice Mesmin. Su enseñanza «se transmite a través de las formas que él ha concebido y que constituyen el entorno del niño desde su más tierna edad»²². Todo educador, por tanto, si quiere serlo, ha de ser arquitecto. De hecho lo es siempre, tanto si decide modificar el espacio escolar como si lo deja tal y como le viene dado. El espacio no es neutro. Siempre educa. De aquí el interés que posee el análisis conjunto de ambos aspectos —el espacio y la educación—, a fin de tener en consideración sus implicaciones recíprocas.

Para analizar la dimensión espacial de los centros docentes nada parece más adecuado, si el análisis se pretende total, que seguir el ejemplo de esas muñecas rusas

²¹ Pedro Chico, *Decoración escolar*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 2ª ed. renovada, 1928, p. 11.

²² Georges Mesmin, *L'enfant, l'architecture et l'espace*, op. cit., pp. 17 y 105.

que esconden a su vez, dentro de sí, otra similar pero más reducida. Primero habrá que considerar su ubicación o emplazamiento en relación con otros espacios y lugares, después el solar o territorio ocupado y la distribución, en el mismo, de las zonas edificadas y no edificadas y seguir así, progresivamente, desde estas últimas hasta el aula pasando por el edificio en su conjunto y su distribución interna en diversos espacios y usos. Entre un espacio y otro será necesario considerar además las áreas de transición —porches, pasillos, zonas de espera—. Este será el esquema que seguiré en los epígrafes siguientes, dejando a un lado ese último reducto definido por el mobiliario y, de un modo especial, el banco, la mesa, la silla o el pupitre. Pero antes es preciso analizar la proyección espacial del establecimiento docente y las relaciones con su entorno; es decir, su área de captación e influencia, aquella que determina las características y procedencia geográfica, y por tanto social, de sus alumnos.

La extensión de esta área de captación depende del nivel educativo y tipo de enseñanza —máxima en los centros universitarios y mínima en los de educación infantil—, del medio físico, de la red viaria o de comunicaciones, del prestigio del centro docente y de la edad, sexo y nivel socioeconómico de los alumnos²³. Son precisamente esta variedad de posibilidades, así como su evolución en el tiempo, para cada establecimiento docente, y sus relaciones con las características, organización y funcionamiento del mismo, las que realzan el valor de estudios tales como:

—El efectuado por W.E. Mardsen sobre la localidad inglesa de Botle a fines de la década de 1890, que refleja los efectos, en este punto, de las diferentes políticas de admisión, seguidas por las dos escuelas del Consejo Escolar y las tres parroquiales o voluntarias que existían en dicha localidad en la época indicada, así como de los cambios en la red viaria o del mayor o menor prestigio social de cada una de ellas²⁴.

—Para el ámbito universitario, por ejemplo, los de Richard L. Kagan sobre el origen geográfico de los estudiantes de las universidades de Castilla en los siglos XVI y XVII, que muestra el carácter local y regional de la gran mayoría de ellas con excepción de las de Alcalá, Valladolid y Salamanca²⁵, y Federico Sanz Díaz sobre los licenciados por la Universidad de Valladolid desde 1837 a 1886, que le lleva a calificar a esta última, en dichos años, de universidad local y regional, «la Universidad de Castilla la Vieja»²⁶.

—El que llevé a cabo sobre la procedencia geográfica, según la localidad de nacimiento, de los alumnos graduados del Seminario de San Fulgencio de Murcia desde 1792 a 1807. Dicho estudio mostraba la importancia de factores específicos

²³ Como ha indicado W.E. Mardsen, «el área más compacta espacialmente, físicamente plana y densamente poblada, el grupo de edad más joven, la escuela de más bajo prestigio y el distrito con mejor dotación escolar», ofrecen el área de captación más pequeña («Aproximacions interdisciplinars a la història de l'educació urbana a Anglaterra», *Full Informatiu*, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, n° 7-8, 1988-90, pp. 5-19 (cita en p. 10).

²⁴ *Ibidem*, pp. 14-15.

²⁵ Richard L. Kagan, *Universidad y sociedad en la España moderna*, Tecnos, Madrid, 1981, pp. 223-226 y 246-257. Sobre esta misma cuestión, en relación con la Universidad de Alcalá, véase el más reciente y riguroso artículo de Benoît Pellestrand, «The University of Alcalá de Henares from 1568 to 1618: Students and Graduates», *History of Universities*, n° IX, 1990, pp. 119-165.

²⁶ Federico Sanz Díaz, *El alumnado de la Universidad de Valladolid en el siglo XIX (1837-1886)*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, 1978, pp. 115-137.

—la extensión territorial del Obispado—, así como de otros usuales —la proximidad y competencia de la Universidad de Orihuela— o de índole personal —la procedencia noroesteña de algún obispo—. No menos importancia tenía observar como tras una serie de procesos inquisitoriales a diversos profesores y alumnos, y en una fase de claro repliegue ideológico y académico, el área de captación del Seminario se reducía drásticamente en los últimos años del período analizado en comparación con los primeros²⁷.

La escuela es espacio y lugar. Algo físico, material, pero también una construcción cultural que genera «flujos energéticos». La idea de la escuela como construcción cultural es asimismo expresada por Agustín Escolano en el artículo incluido en este número. La idea, complementaria, de que la escuela en cuanto lugar construido es a la vez materia organizada y energía que fluye, se descompone y recompone, es una adaptación de la expuesta por Fernández—Galiano de un modo más general en relación con la arquitectura²⁸. Con ella quiero decir, una vez más, que el espacio educa. Y que ello tiene lugar de diversos modos e implica varias cuestiones.

Ante todo, como también indica Agustín Escolano, la ordenación del espacio, su configuración como lugar, constituye un elemento significativo del currículum —con independencia de que quiénes lo habitan sean o no conscientes de ello—. Dicha ordenación supone, como se verá, una determinada distribución y asignación, entre varias posibles, de funciones y usos a unos espacios también determinados. Hay ordenaciones del espacio, configuraciones del mismo, adecuadas o inadecuadas, según el modelo de organización educativa, método de enseñanza o clima institucional que se pretenda. Incluso según la imagen que se quiera ofrecer: de ahí la importancia de los folletos y blocs de propaganda de los centros docentes con fotografías seleccionadas.

Pero es que, además, todo espacio es un lugar percibido. La percepción es un proceso cultural. Por ello no percibimos espacios sino lugares, es decir, espacios elaborados, contruidos. Espacios con significados y representaciones de espacios. Representaciones de espacios que se visualizan o contemplan, que se rememoran o recuerdan, pero que siempre llevan consigo una interpretación determinada. Una interpretación que es el resultado no sólo de la percepción de la disposición material de dichos espacios, sino también de su dimensión simbólica. Nunca mejor que en este caso puede hablarse del valor didáctico del símbolo, un aspecto más de la dimensión educativa del espacio²⁹.

En los epígrafes que siguen analizaré esta dimensión educativa, siguiendo el esquema ya señalado³⁰. Pero antes estableceré mi posición sobre una cuestión bási-

²⁷ Antonio Viñao Frago, «El Colegio-Seminario de San Fulgencio: Ilustración, Liberalismo e Inquisición», *Areas*, nº 6, 1986, pp. 18-48.

²⁸ Luis Fernández-Galiano, *El fuego y la memoria. Sobre arquitectura y energía*, Alianza, Madrid, 1991, pp. 24-29.

²⁹ Tomo esta expresión del título de un libro de Federico Gómez Rodríguez de Castro (*El valor didáctico del símbolo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Enseñanza Media y Profesional, 1970).

³⁰ Una cuestión no considerada en este trabajo es la posible influencia de un determinado sistema o método pedagógico en el pensamiento y obra de un también determinado arquitecto. Resulta paradójico, por ejemplo, que los dos arquitectos que mejor representan en nuestro siglo las concep-

ca, de fondo, en relación con la caracterización de la escuela como espacio y la interacción entre las dimensiones espacial y educativa de ambos elementos.

¿Ante qué tipo de espacio o lugar estamos? ¿Cómo calificarlo?

Una determinada lectura de Foucault —sobre todo de *Vigilar y castigar*— califica a la escuela de espacio cerrado junto a otras instituciones disciplinarias, de dominación y control, tales como los cuarteles, hospitales o cárceles. Su modelo precedente o de referencia serían los conventos³¹. Con independencia de su mayor o menor adecuación a cada caso concreto —es obvio, por ejemplo, que en los internados una caracterización de este tipo sería más adecuada—, esta concepción del espacio escolar, por sí sola, es insuficiente. Olvida las diversas funciones que éste cumple o debe cumplir. El mismo Foucault en «el ojo del poder», en una entrevista efectuada por Jean-Pierre Barou, hablaba ya de la triple función productiva, simbólica y disciplinaria del trabajo³². Esta triple función puede también asignarse al espacio escolar, y añadirse además la de vigilancia o control. El problema se suscita cuando se advierte que no siempre existe una concordancia entre tales funciones. Que son posibles y que de hecho surgen contradicciones entre las mismas. Por ejemplo, entre la función productivo-educativa o de enseñanza y la disciplinaria o entre ambas y la de vigilancia y control. Así, mientras esta última exige transparencia y visibilidad, las dos anteriores tienden a dividir y segmentar tiempos, materias o contenidos, personas y espacios. El espacio escolar deviene, así, en su despliegue interno, un espacio segmentado en el que el ocultamiento y el cierre pugnan con la visibilidad, la apertura y la transparencia. La racionalización burocrática —división del tiempo y del trabajo escolares— y la gestión racional del espacio colectivo e individual hacen de la escuela un lugar donde cobran especial importancia la ubicación y posición, desplazamiento y encuentro de los cuerpos, así como lo ritual y lo simbólico. En una institución segmentada, parcelada, la vigilancia y el control —la coordinación— sólo son posibles mediante la comunicación, la existencia de órganos colegiados, la visibilidad espacial, los elementos simbólicos unificadores o la ritualización de las principales actividades que en ella acontecen.

En cuanto a su ordenación interna, la escuela es, pues, un espacio segmentado y acotado. Este último adjetivo pienso que refleja también de un modo más adecuado la realidad del espacio escolar en su relación con otros lugares y espacios. La escuela es un espacio ocupado, acotado³³, dando a este término el primer significado que el *Diccionario* de la Real Academia de la Lengua atribuye al verbo

ciones «solar» e «ignea» de la arquitectura, Le Corbusier y Frank Lloyd Wright, —Luis Fernández-Galiano, *El fuego y la memoria...*, op. cit., pp. 44-49—, fueran educados, en su infancia, con arreglo a los métodos de Fröebel. Sobre esta influencia en Le Corbusier, véanse las observaciones de Marc Solitaire, «La maternelle de Le Corbusier et le jardin d'enfants de Jeanneret», en *Le jeune enfant et l'architecte. Les lieux de la petite enfance*, Syros/Alternatives, París, 1991, pp. 75-79, y, en relación con Wright, el sugerente artículo de Purificación Lahoz Abad, «El método froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España», *Historia de la Educación*, nº 10, 1991, pp. 107-133, cuya lectura constituye un complemento perfecto de los trabajos incluidos en este volumen.

³¹ Una caracterización reciente de este tipo sería, por ejemplo, la efectuada por Michel Bouillé en *L'école, histoire d'une utopie? XVIIe-début XXe siècle*, Rivages, Marseille, p. 49.

³² Michel Foucault, «El ojo del poder», en Jeremias Bentham, *El panóptico*, la Piqueta, Madrid, 1979, pp. 9-26 (referencia en p. 23).

³³ Tomo esta expresión, adaptándola, del título del libro coordinado por Horacio Capel, *Los espacios acotados. Geografía y dominación social* (PPU, Barcelona, 1990).

acotar: reservar el uso y aprovechamiento de un terreno manifestándolo por medio de cotas puestas en sus lindes o de otra manera legal. La escuela sería, así, un espacio acotado, más o menos poroso, en el que el análisis de su construcción como lugar sólo es posible a partir de la consideración histórica de aquellas capas o elementos envolventes que lo configuran y definen.

El emplazamiento: urbanismo y educación.

Para la escuela dependiente o anexa el emplazamiento no constituía un problema. Se ubicaba dentro o junto al edificio —templo, gimnasio, palacio, ayuntamiento— que albergaba la institución al servicio de la cual la escuela era creada. A lo más que se llegaba era a aconsejar, como hacía la Partida segunda (título XX-XI, ley 2ª) que la villa donde se estableciera un Estudio General fuera «de buen ayre, e de hermosas salidas» a fin de que los maestros y escolares vivieran sanos y pudieran «folgar, e recibir plazer en la tarde, quando se levantaren cansados del estudio». Además, debía ser «abondada de pan, e de vino, e de buenas posadas» en las que pudieran «morar, e pasar su tiempo sin gran costa». Las universidades se establecían, por lo general, en edificios céntricos y no lejos de catedrales e iglesias. Las dimensiones de las ciudades y villas aseguraban un hospedaje cercano.

El emplazamiento, como problema a resolver, surge con la confluencia de dos hechos: uno, ya señalado, sería la necesidad de que la institución escolar se ubicara en un edificio propio, construido con tal fin; el otro sería el crecimiento de las ciudades y los intentos de regularlo mediante la planificación urbanística.

Por ello, aunque suelen citarse, como precedente, los párrafos de Luis Vives en *De disciplinis* (1531) en los que aboga por un lugar salubre «con abundancia de alimentos sanos», «apartado de toda concurrencia», pero no en sitio despoblado, «lejos de la corte y de la vecindad de mujeres mozas», de los caminos públicos y «sitios fronterizos»³⁴, el hecho es que habrá que esperar al siglo XIX para hallar en España referencias, en los manuales de pedagogía o en escritos sobre cuestiones educativas, a las condiciones que debía reunir el espacio acotado para ubicar en él una escuela. Una de las primeras alusiones, sino la primera, sería la efectuada por Montesino en el *Curso de educación* que impartió en el Seminario Central o Escuela Normal de Maestros de Madrid desde 1839 a 1849. En su opinión la escuela debía estar situada en un lugar tan retirado y tranquilo como lo permitieran las circunstancias, sin distar mucho de la población³⁵. Pero es sobre todo, tras la publicación de la *Instrucción técnico-higiénica relativa a la construcción de escuelas* de 28 de abril de 1905, cuando esta cuestión, así como las relativas al edificio y campo escolares, recibirán una mayor atención en dichos textos³⁶. Los dos cri-

³⁴ Luis Vives, *De las disciplinas*, en *Obras completas*, Aguilar, Madrid, 1948, pp. 550-552.

³⁵ Pablo Montesino, *Curso de educación. Métodos de enseñanza y pedagogía*, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1988, p. 173. Edición, estudio preliminar y notas de Anastasio Martínez Navarro.

³⁶ El hecho de que hubiera que esperar en España a 1905 para que se reglamentaran estas cuestiones explica el menor interés, con excepciones, que los tratados de pedagogía del XIX muestran por ellas. No hay que olvidar que, por ejemplo, en Francia y Bélgica existían ya desde 1850 y 1852, respectivamente, reglamentaciones específicas sobre el emplazamiento y construcción de los edificios escolares.

terios básicos que condicionan la elección del emplazamiento serán, en todos los autores, de orden higiénico y moral. Solo en ocasiones, más tarde y no siempre, se añaden otros tales como los desplazamientos de los alumnos, la misma tarea educativa y las dimensiones del establecimiento docente³⁷.

En primer lugar la higiene: un sitio elevado, seco, bien aireado y con sol constituye el ideal. Lo que hay que evitar son, pues, los lugares húmedos, sombríos y no aireados (terrenos pantanosos, calles estrechas). Pero la higiene es tanto física como moral. La relación de lugares de proximidad perniciosos constituye, por ello, todo un repertorio donde se entremezclan moralidad y salud: tabernas, cementerios, hospitales, cuarteles, estercoleros, espectáculos, cloacas, prisiones, plazas de toros, casas de juego, burdeles, etc. Junto a la higiene moral y física también preocupaban la seguridad de los niños —el tránsito de carruajes— y, como decían las *Notas sobre construcción escolar*, publicadas por el Museo Pedagógico Nacional, la «misión social y educadora» de la escuela y su «atractivo».

Conforme las ciudades crecían y el modelo organizativo de la escuela graduada iba ampliándose y afianzándose se plantearon, junto a los anteriores, otros criterios complementarios que implicaban, en ocasiones, soluciones contrapuestas. Así, por ejemplo, mientras que la *Instrucción técnico-higiénica* de 1905 aconsejaba el emplazamiento «en pleno campo, aunque resulte algo alejado del centro de la población», por las ventajas que suponían el ejercicio físico y la pureza del aire, y las *Notas sobre construcción escolar* del Museo Pedagógico Nacional preferían ubicar la escuela «en las afueras de la población», había quienes —Julián López y Candeal, Mariano Cardedera o Francisco Ballesteros— se inclinaban, en aplicación del criterio de comodidad, por los terrenos céntricos de las poblaciones³⁸. El primero incluso proponía, en las localidades con más de un establecimiento docente, su división en distritos —uno para cada escuela— situando cada una de éstas en el centro de los mismos. Esta propuesta, condicionada en su resolución por la opción que se tomara en el dilema entre edificios escolares de grandes o pequeñas dimensiones, no hacía sino recoger, en el ámbito pedagógico, una clara tendencia a la planificación y ordenación urbana, promovida con diversos propósitos y des-

³⁷ Esta afirmación y la síntesis que seguidamente se realiza se basan en los siguientes textos: Laureano Figuerola, *Manual completo de enseñanza simultánea, mútua y mixta, o instrucciones para la fundación y dirección de escuelas primarias, elementales y superiores*, Madrid, 1842, 2ª ed., pp. 29-30; Mariano Cardedera, *Principios de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, 1877, 5ª ed., p. 301; Joaquín de Avendaño y Mariano Cardedera, *Curso elemental de pedagogía*, Hernando, Madrid, 1885, 5ª ed., p. 263; José M^a Santos, *Curso completo de pedagogía*, Hernando, Madrid, 1880, 3ª ed., p. 189; Julián López y Candeal, *Colección de disertaciones pedagógicas de utilidad para los profesores de todas las ramas y para cuantos han de ocuparse de la educación de la infancia*, Madrid, 1884, 2ª ed., pp. 338-339 (este autor recurre asimismo a criterios estéticos); Francisco Ballesteros Márquez, *Pedagogía. Educación y didáctica pedagógica*, Málaga, 1909, 5ª ed., pp. 537-538; Manuel Fernández y Fernández-Navamuel, *Ciencia de la educación. Tercera parte. Organización didáctica y pedagógica*, Madrid, 1912, 4ª ed., pp. 36-38; y Pedro de Alcántara García, *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid, Perlado, Páez y Compañía, 1913, 5ª ed., pp. 496-497. Se han consultado, asimismo, la citada *Instrucción técnico-higiénica* de 1905 y las «Notas sobre construcción escolar» publicadas por el Museo Pedagógico Nacional, incluida como apéndice en Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: *Planos modelos de escuelas graduadas con presupuestos reducidos*, Madrid, 1912, pp. 58-68.

³⁸ Julián López y Candeal, *Colección de disertaciones pedagógicas...*, op. cit., pp. 339-340, Mariano Cardedera, *Principios de educación y métodos de enseñanza*, op. cit., p. 301, y Francisco Ballesteros Márquez, *Pedagogía. Educación y didáctica pedagógica*, op. cit., p. 538.

de distintos orígenes, en la que los establecimientos docentes aparecían no como espacios residuales en cuanto a su producción social sino como espacios acotados y regulados en cuanto a su emplazamiento, extensión y adscripción futura a uno u otro tipo de enseñanza. Una tendencia en la que esta cuestión, la del emplazamiento, no era sino un aspecto más de un plan urbanístico determinado, a considerar junto al de otros espacios de uso público. Por ello, la Real Orden de 31 de marzo de 1923, elaborada por la recién creada Oficina Técnica para Construcción de Escuelas, que establecía unas nuevas instrucciones higiénicas y pedagógicas, aunque mantenía el criterio favorable a la ubicación de las escuelas «en los barrios extremos», advertía también que si se optaba porque no estuvieran «muy lejos de la vivienda de los niños», se eligieran «lugares inmediatos a plazas, jardines o calles anchas y espaciosas». A favor del emplazamiento en el exterior —escuelas al aire libre— jugaban tres factores: el educativo —alejamiento de los ruidos, ambiente propicio al estudio, fácil acceso a la naturaleza—, el higiénico y el económico —menor precio de los terrenos—. En su contra, los problemas del transporte o desplazamiento y la no integración en el medio urbano. Un dilema, como puede apreciarse, que afectaba, y afecta, a cualquier tipo de establecimiento docente y que está asimismo detrás de los debates que en su día surgieron en torno a las ventajas o desventajas de los «campus universitarios» ubicados en áreas alejadas y acotadas con tal fin³⁹.

El origen o precedente inmediato de esta relación entre planificación urbana y educación se halla ya en los primeros intentos de llevar a la práctica, sobre un asentamiento concreto, los proyectos más o menos utópicos de reforma social o de creación de una nueva sociedad. Así, por ejemplo, en la figura nº 2 puede apreciarse la ubicación de la guardería infantil (B) y del conjunto escolar con teatro (C) prevista y llevada a cabo en el «familisterio» construido para sus obreros por un industrial de Guisa, Juan Bautista Godín, a inspiración del «falansterio» de Fourier, ya en la Francia del Segundo Imperio (1851-1870). Como ha indicado Leonardo Benévolo, de quien procede esta referencia, estos modelos de ordenación urbana constituían la antítesis de la ciudad liberal al desplazar el acento desde la libertad individual a la organización colectiva: «nacen —son sus palabras— de la protesta por las condiciones inaceptables de la ciudad existente y tratan por vez primera de romper sus vínculos recurriendo al análisis y la programación racional»⁴⁰. El mismo autor nos ofrece otros planos de pueblos obreros (Saltaire, 1851) o modelos de diseños urbanos —el de un tratado de urbanismo francés de 1928— en los que se delimitan la ubicación y espacios de los centros de enseñanza primaria y secundaria en el primer caso y universitaria en el segundo⁴¹.

³⁹ Sobre esta cuestión, en su perspectiva histórica general y en relación con un caso concreto, véase el buen estudio de Josefina Gómez Mendoza y otros, *Ghettos universitarios. El campus de la Universidad Autónoma de Madrid*, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1987. Asimismo, para el análisis de otro caso concreto, remito a las páginas que redacté sobre la ubicación del campus de la Universidad de Murcia en Juan Monreal (dir.), *Libro blanco sobre la Universidad de Murcia*, Secretariado de Publicaciones e Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Murcia, 1979, pp. 171-185.

⁴⁰ Leonardo Benévolo, *Diseño de la ciudad-5. El arte y la ciudad contemporánea*, Gustavo Gili, México, 1978, pp. 29-34 (cita en p. 29).

⁴¹ *Ibidem*, pp. 46 y 52, respectivamente.

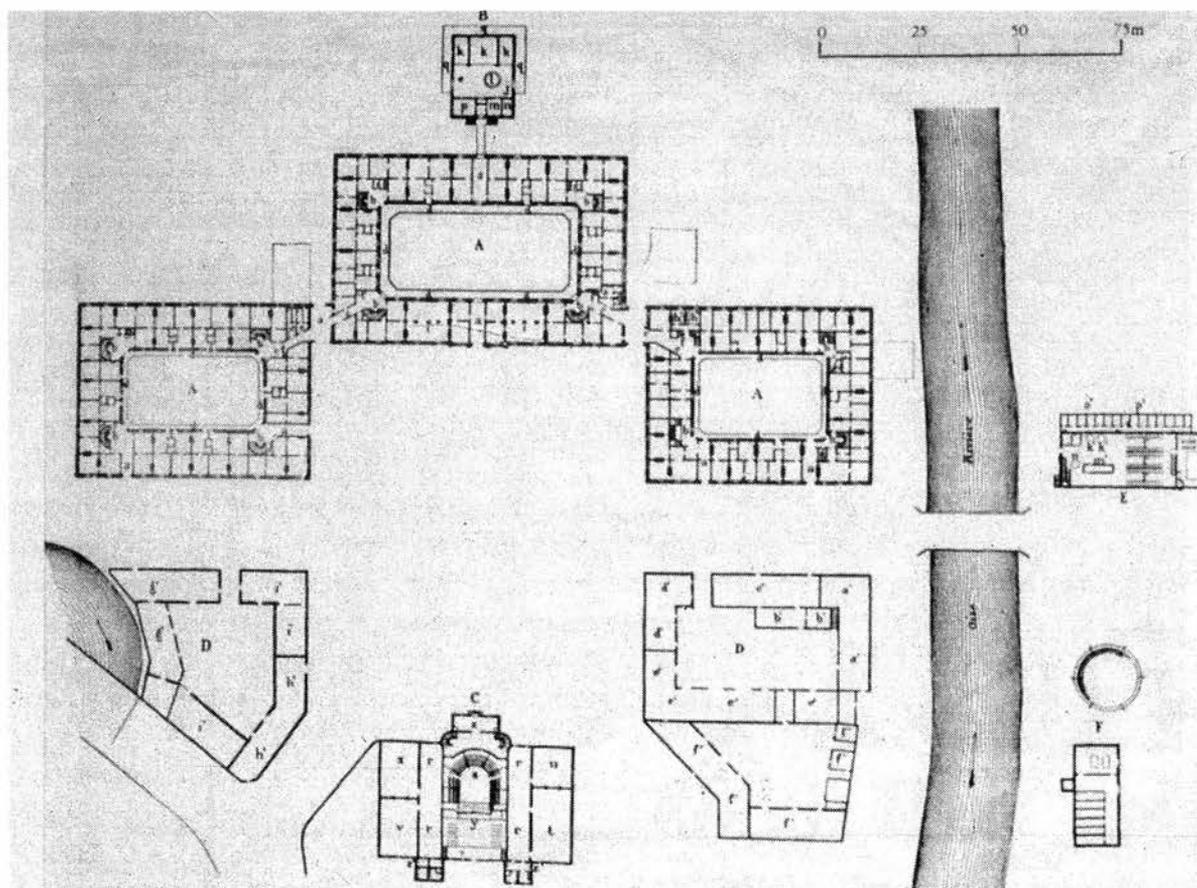


FIGURA 2. PLAN GENERAL DEL «FAMILISTERIO» DE GUISA

Sin embargo, no toda ordenación urbana implicaba esta perspectiva. La lectura, por ejemplo, de la *Teoría general de la urbanización*, del ingeniero de caminos Ildefonso Cerdá, y de su aplicación a Barcelona, publicada en 1867, muestra un urbanismo exclusivamente preocupado por la red viaria, los transportes, la planificación de las manzanas y la mejora de las condiciones del habitat familiar⁴². Un urbanismo en parte similar, por lo dicho, y en parte diferente, muy diferente, sería el de *El futuro Madrid*, obra del destacado periodista y político progresista, vinculado a la Institución Libre de Enseñanza, Angel Fernández de los Ríos, publicada solo un año después, en 1868⁴³. Su urbanismo, como el de Ildefonso Cerdá y Arturo Soria, se preocupaba por los aspectos indicados. Pero poseía, como ha señalado Bonet Correa, un doble carácter social y global que no se aprecia en la obra de Cerdá⁴⁴. Muestra de este carácter sería, entre otros aspectos, la atención que presta en su proyecto de reforma a los lugares y edificios destinados a fines

⁴² Ildefonso Cerdá, *Teoría general de la urbanización y aplicación de sus principios y directrices a la reforma y ensanche de Barcelona*, Madrid, 1867, 2 t. (edición facsímil, Instituto de Estudios Fiscales, Madrid, 1968, 3 vols.).

⁴³ Angel Fernández de los Ríos, *El futuro Madrid, paseos mentales por la capital de España, tal cual es y tal cual debe dejarla transformada la revolución*, Madrid, 1868 (edición facsímil, Los Libros de La Frontera, Barcelona, 1975).

⁴⁴ Antonio Bonet Correa, «Angel Fernández de los Ríos hombre de la generación del 68», en Angel Fernández de los Ríos, *El futuro Madrid*, 1975, op. cit., pp. XIII-IVC (referencias en pp. XLIV-XLVIII).

asociativos, culturales, científicos y educativos, en especial a las salas de conferencias y bibliotecas populares y a las escuelas infantiles, primarias, profesionales y de adultos⁴⁵. Muestra, asimismo, de esa ordenación urbana racional sería la propuesta, que en dicho libro se efectúa, de remodelación de la división parroquial y establecimiento, en las parroquias subsistentes, de diversos servicios públicos, entre los que incluye escuelas de primera enseñanza y de adultos y salas de conferencias⁴⁶.

La idea de «imponer», mediante el planeamiento urbano, limitaciones a la «propiedad individual» y, entre ellas, la determinación «completa de todas las zonas o distritos que la ciudad deba tener» y, por tanto, de los «espacios libres» y del destino de los edificios «según la zona en que se hallen», era todavía destacada, en 1928, como una de las características de toda «ciudad lineal»⁴⁷. Y en la publicidad o propaganda que se hacía de la Ciudad Lineal madrileña, en 1911, entre las ventajas y servicios disponibles se incluía ya un epígrafe especial sobre los centros de enseñanza, dos de ellos creados por la Sociedad de Cultura a la que pertenecían la mayoría de los vecinos de la misma⁴⁸. La planificación del emplazamiento de los edificios escolares sería consecuencia, en el siglo XX, tanto de la introducción de la escuela graduada⁴⁹ como de la política de construcciones escolares⁵⁰, y, en las últimas décadas, de las concentraciones o comarcalizaciones escolares y la legislación urbanística, aspecto en relación con el cual la figura nº 3, ofrece un ejemplo de plan parcial llevado a cabo desde instancias oficiales en la España de los años 50⁵¹.

Edificios y campos escolares o la dialéctica de lo abierto y lo cerrado

«... si la escuela necesita una gran extensión de terreno, es porque no consta sólo de la clase, sino que debe tener anejo un *campo*. No meramente un jardín o un huerto, elemento interesantísimo, ya para ciertas enseñanzas, ya para educar la fan-

⁴⁵ Angel Fernández de los Ríos, *El futuro Madrid*, op. cit., pp. 99-100, 133 y 227.

⁴⁶ *Ibidem*, pp. 73-85.

⁴⁷ *La reintegración al campo y la ciudad lineal. Informe presentado por la Compañía Madrileña de Urbanización, fundadora y constructora de la Ciudad Lineal madrileña, a la información pública abierta por la Junta de Reintegración al Campo de Barcelona*, Madrid, 1918, pp. 15 y 51.

⁴⁸ *Datos acerca de la Ciudad Lineal*, Madrid, 1911, pp. 21-22.

⁴⁹ Este sería el caso, por ejemplo, de la Murcia de principios del siglo, con sus cuatro escuelas ubicadas casi en el centro de cada uno de los lados Norte, Sur, Este y Oeste de la ciudad.

⁵⁰ Véase, a título de ejemplo, el «Pla general de distribució d'edificis escolars» aprobado en 1917 por el Ayuntamiento de Barcelona y recogido en Ajuntament de Barcelona, *Les construccions escolars de Barcelona*, Barcelona, 1921, 2ª ed., pp. 171-183 con el plano anexo.

⁵¹ Sobre dicha legalidad, sus lagunas y su defectuosa aplicación o inaplicación, durante la última década de los 70, justo en los años de desarrollo de la ley general de educación, remito, desde una perspectiva general, a Antonio Viñao, «El planeamiento urbanístico-docente: un análisis de sus necesidades y problemas», *Revista de Educación*, nº 264, 1980, pp. 69-80, y, como un caso paradigmático, a Juan Rosa Gálvez, *Urbanismo y educación. El proceso de implantación de la Educación General Básica en Alcantarilla (1970-1985)*, Tesis doctoral, Facultad de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación, Murcia, 1991. En cuanto al período inmediato precedente, y desde una perspectiva legal o de propuesta más que de análisis de la realidad, véase Rodolfo García-Pablos, «Necesidad de establecer una doctrina de urbanismo escolar», en Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria, *Construcciones escolares*, Madrid, 1962, pp. 153-170. La realidad, por desgracia, guardaría escasa relación con lo que en este artículo se proponía.

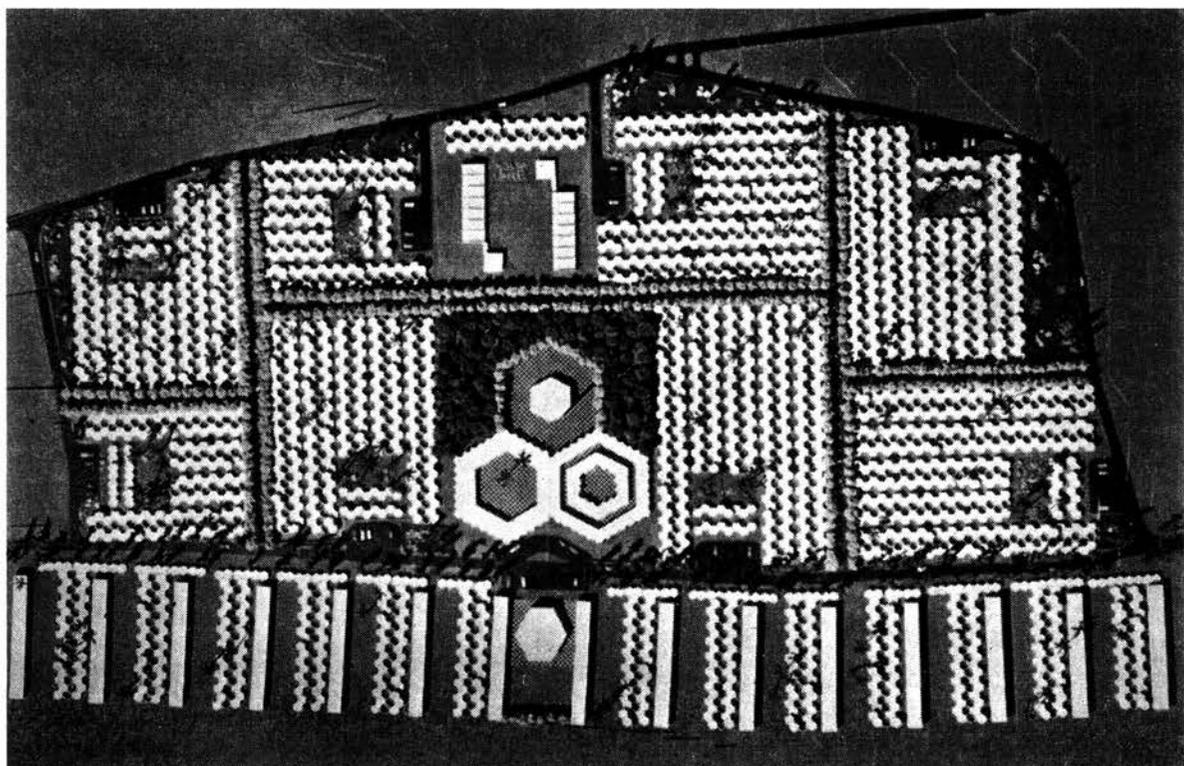


FIGURA 3. PLAN PARCIAL DEL POLÍGONO MINERO «ARRAYANES» DE LINARES. EL GRUPO ESCOLAR —UN EDIFICIO PARA NIÑOS Y OTRO PARA NIÑAS— SE UBICA EN LA PARTE SUPERIOR CENTRAL (RODOLFO GARCÍA PABLOS, «NECESIDAD DE ESTABLECER UNA DOCTRINA DE URBANISMO ESCOLAR», MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA, *CONSTRUCCIONES ESCOLARES*, MADRID, 1960, P. 160).

tasía; ni menos un patio, estanque de aire corrompido e inmóvil.... El *campo escolar* es a la vez todo eso, pero infinito más que todo eso. Por mucho que se reduzcan las condiciones de una escuela, por modestas que sean sus exigencias, jamás debe renunciar a este elemento, tan importante, *por lo menos*, como la clase misma, y cuya necesidad es a la vez higiénica y pedagógica»⁵².

Este párrafo de Giner de los Ríos, publicado en 1884, junto a otros de Cossio⁵³ o de las *Notas sobre construcción escolar* del Museo Pedagógico Nacional, de 1911, hay que entenderlo como un intento de acercarse, en la práctica, al ideal que para estos dos pedagogos representaba la frase de Rousseau que el mismo Cossio citaba: «La mejor escuela es la sombra de un árbol»⁵⁴. La mejor escuela estaba al aire libre, en la naturaleza, no entre las paredes de un edificio. Pero, aceptada la necesidad de este último, el campo escolar significaba la presencia de la naturaleza en la institución docente. No sólo había que salir a ella, al exterior, sino también incorporarla. El campo escolar junto con el museo y los objetos y datos traídos desde fuera, recogidos en las visitas y excursiones, materializaba dicha incorporación.

⁵² Francisco Giner de los Ríos, «Campos escolares», en *Obras completas*, t. XII, Espasa Calpe, Madrid, 1933, 2ª ed., pp. 193-236 (cita en pp. 208-209).

⁵³ Manuel B. Cossio, *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, La Lectura, Madrid, s.a., (conferencia dada en 1905 en Bilbao), pp. 30-31.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 28.

Esta posición, apreciable también, por ejemplo, en la pedagogía froebeliana de los jardines de la infancia⁵⁵, implicaba la revalorización de los espacios no edificados y la necesidad de prever su distribución según funciones y usos: educación física, juegos, prácticas de jardinería y agricultura, esparcimiento o recreo, zonas de transición, protección y acceso —porches o patios cubiertos—, así como su ordenación o disposición en relación con el edificio principal, el exterior y otras zonas edificadas. Pero no había sido ello habitual hasta entonces ni lo sería en lo sucesivo. En general, por razones económicas o por la escasez de espacios disponibles, pero también por razones de control y vigilancia o derivadas del recurso a modelos arquitectónicos que respondían bien a la idea de cierre o clausura, bien a las de solidez y ostentación.

En el juego o relación entre zonas edificadas y no edificadas, eran casi siempre las primeras, sobre todo la fachada y edificio principales, las que determinaban la disposición del conjunto. Francisco Ballesteros, por ejemplo, aconsejaba emplazar el edificio «a la entrada del campo escolar, pero separado de la calle o lugar de tránsito por una zona que puede destinarse a jardín o huerto»⁵⁶. Trataba, así, de evitar ruidos, peligros y distracciones. En definitiva, no cerrar pero sí aislar. Esta concepción y diseño, que hoy se acepta como usual para todo tipo de establecimientos docentes, no ha sido sin embargo habitual en el pasado. La arquitectura escolar por lo general ha combinado la clausura o cierre con la estentórea ostentación de un edificio sólido cuyas paredes constituían la frontera con el exterior o que se hallaba separado del mismo por una zona más o menos amplia del campo escolar y un muro o verja que señalaba los límites del espacio acotado. Veamos algunas posibilidades:

a) Gran edificio en el medio urbano, con fachada en la calle, como los colegios Rollin y Clermont —en 1849 Liceo Louis-le-Grand de París— (figuras nº 4 y 5): patios interiores cerrados e invisibles desde el exterior, a modo de claustros; fachadas imponentes, majestuosas, sólidas; estructura simétrica con grandes alas rectilíneas. O bien, en nuestro país las Escuelas Pías de Zaragoza, Mataró y San Fernando de Madrid o el Colegio Salesiano de Utrera (figuras nº 6, 7, 8 y 9).

b) Edificios, también majestuosos y sólidos, separados del exterior por un muro o verja y un mayor o menor espacio de terreno: Colegio jesuita de La Flèche (Francia), la Universidad de Deusto, el Colegio de Jesús-María de San Gervasio, las Escuelas Pías de Sarriá, el Colegio de Nuestra Señora de la Bonanova de los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Barcelona o el Instituto de segunda enseñanza de Valladolid construido en los años 1903 a 1907 (figuras nº 10, 11, 12, 13, 14 y 15).

c) Edificios con fachada en la calle, de dimensiones y arquitectura más modesta, pero accesibles desde una calle perpendicular que permite su contemplación total: las Escuelas Pías de Moya, con su iglesia anexa —o anexas a la iglesia— (figura nº 16).

d) Edificios accesibles desde un patio interior al que se entra por una zona de transición, en este caso porticada, que marca los límites con el exterior: Instituto de segunda enseñanza de Bilbao (figura nº 17).

⁵⁵ Purificación Lahoz Abad, «El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España», op. cit.

⁵⁶ Francisco Ballesteros Márquez, *Pedagogía. Educación y didáctica pedagógica*, op. cit., p. 534.

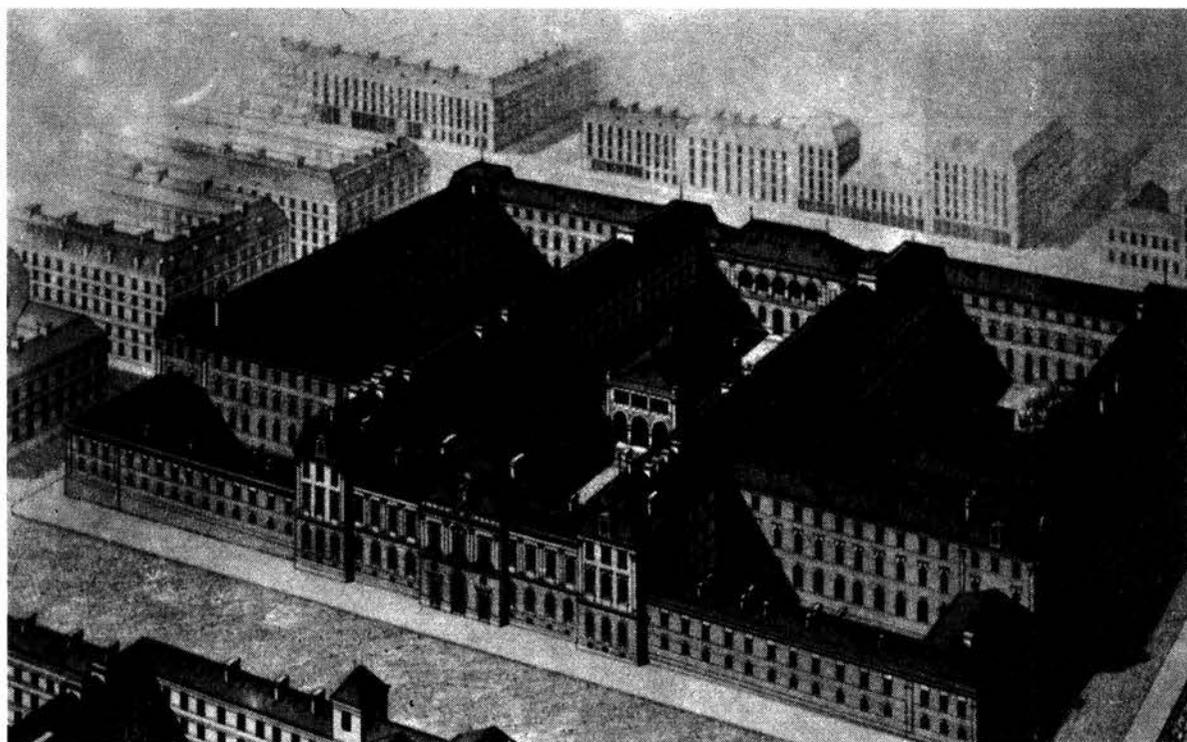


FIGURA 4. COLEGIO ROLLIN (PARÍS)

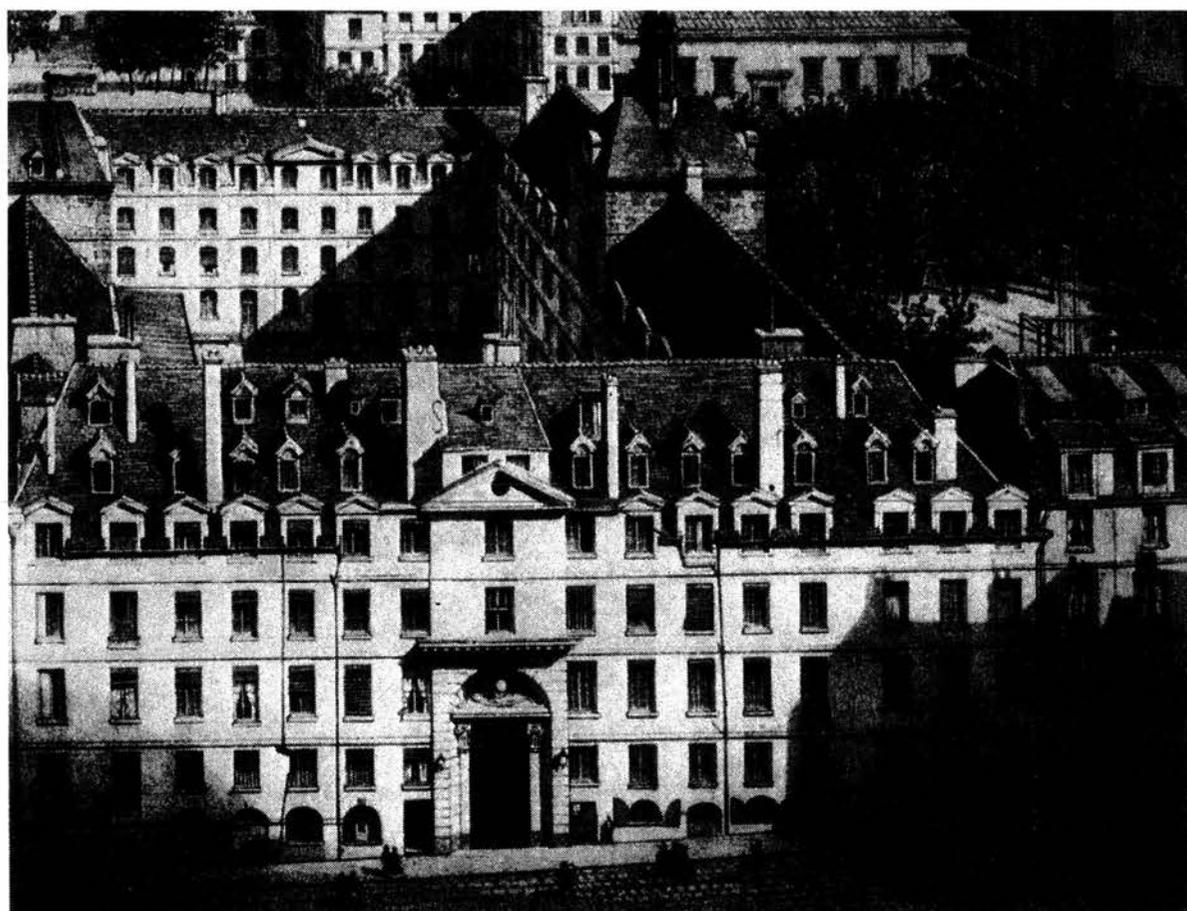


FIGURA 5. COLEGIO CLERMONT EN 1849 LICEO LOUIS-LE-GRAND (PARÍS). LITOGRAFÍA DE BENOIST QUE REPRESENTA SU ESTADO HACIA 1860 (ALEXIS LÉAUD Y EMILE GLAY, *L'ÉCOLE PRIMAIRE EN FRANCE*, LA CITÉ FRANÇAISE, PARÍS, 1934, T. I, P. 105).



FIGURA 6. ESCUELAS PÍAS DE ZARAGOZA. TARJETA POSTAL (HACIA 1940).



FIGURA 7. ESCUELAS PÍAS DE MATARÓ. (RAMÓN SALAS OLIVEROS, *MATARÓ I L'ENSENYAMENT*, CAIXA D'ESTALVIS I MONT DE PIETAT DE MATARÓ, MATARÓ, 1964).



FIGURA 8. ESCUELAS PÍAS DE SAN FERNANDO DE MADRID. TARJETA POSTAL.



FIGURA 9. COLEGIO SALESIANO DE NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN DE UTRERA. FOLLETO PROPAGANDÍSTICO, S. A.

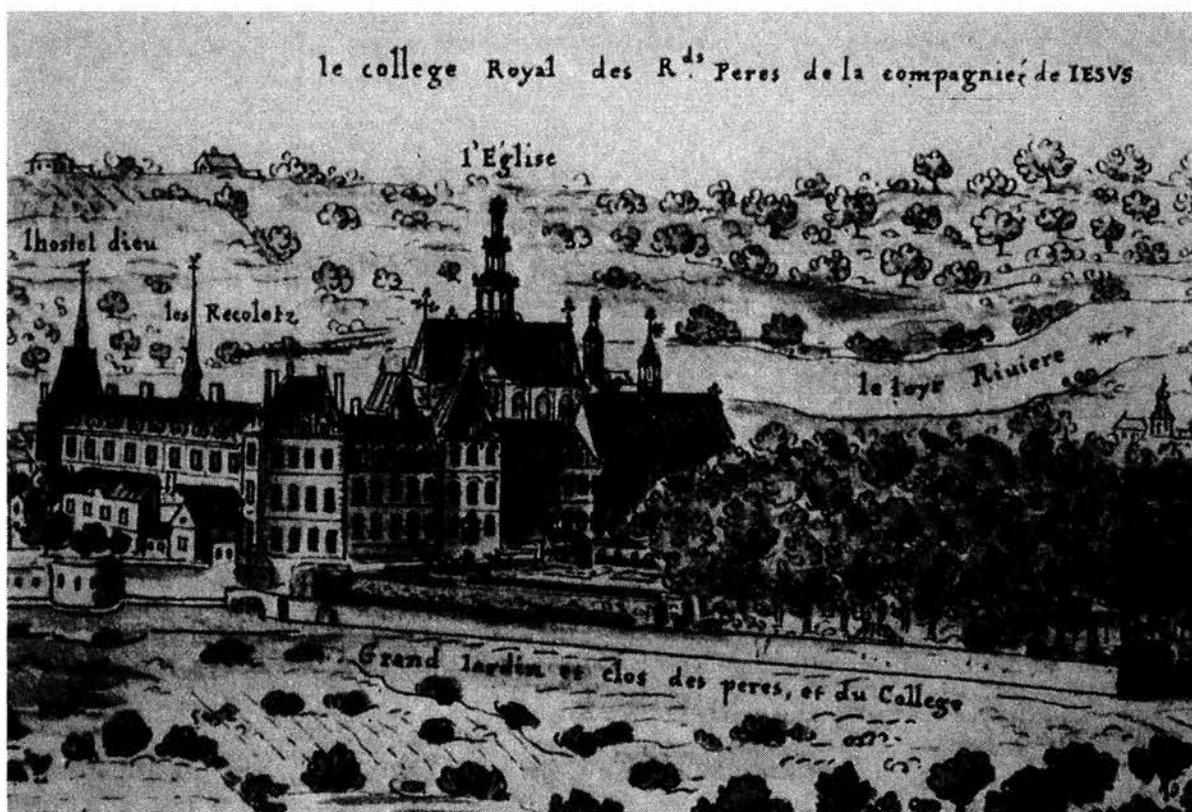


FIGURA 10. COLEGIO JESUITA DE LA FÈCHE. FRAGMENTO DE UN DIBUJO COLOREADO DE 1695 (ALEXIS LÉAUD Y EMILE GLAY, *L'ÉCOLE PRIMAIRE EN FRANCE*, OP. CIT., P. 102).

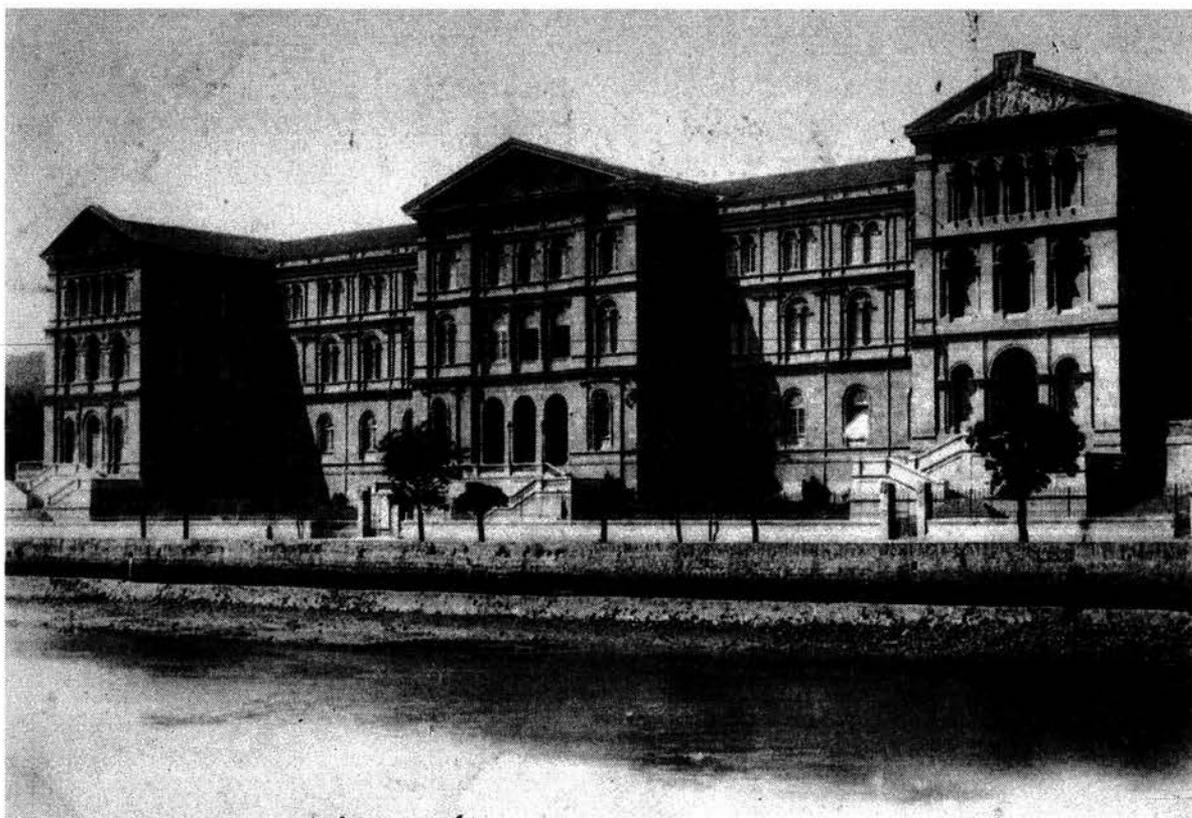


FIGURA 11. UNIVERSIDAD JESUITA DE DEUSTO. TARJETA POSTAL (HACIA 1900).

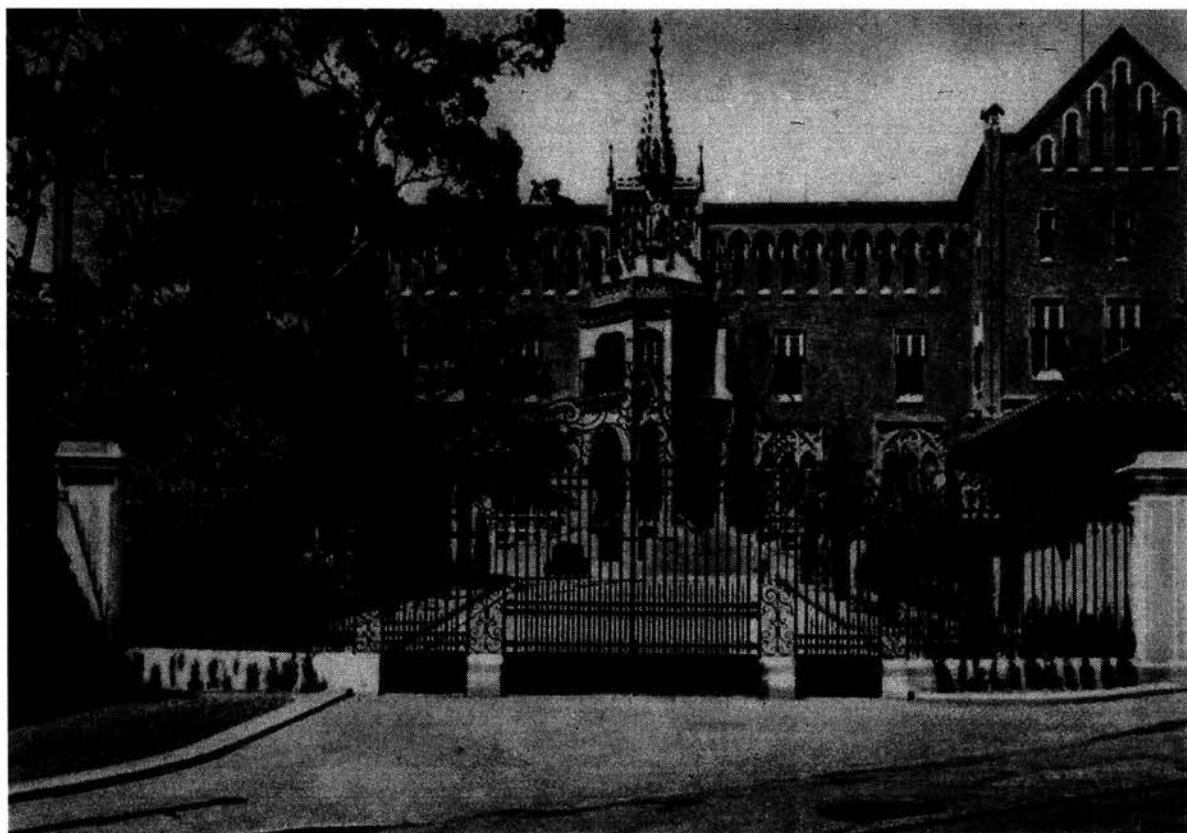


FIGURA 12. COLEGIO DE JESÚS-MARÍA DE SAN GERVASIO (BARCELONA). TARJETA POSTAL.

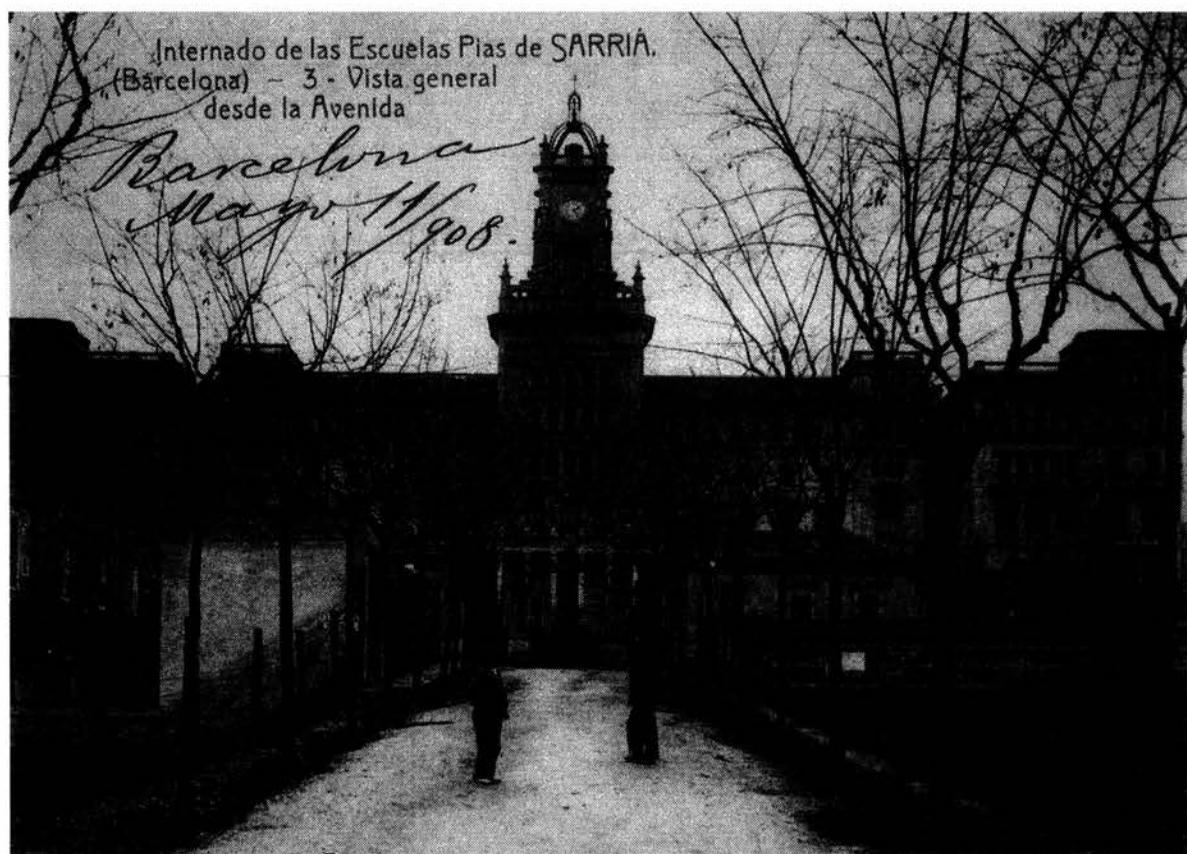


FIGURA 13. ESCUELAS PÍAS DE SARRIÁ (BARCELONA). TARJETA POSTAL.



FIGURA 14. COLEGIO DE NUESTRA SEÑORA DE LA BONANOVA DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS (BARCELONA). TARJETA POSTAL.

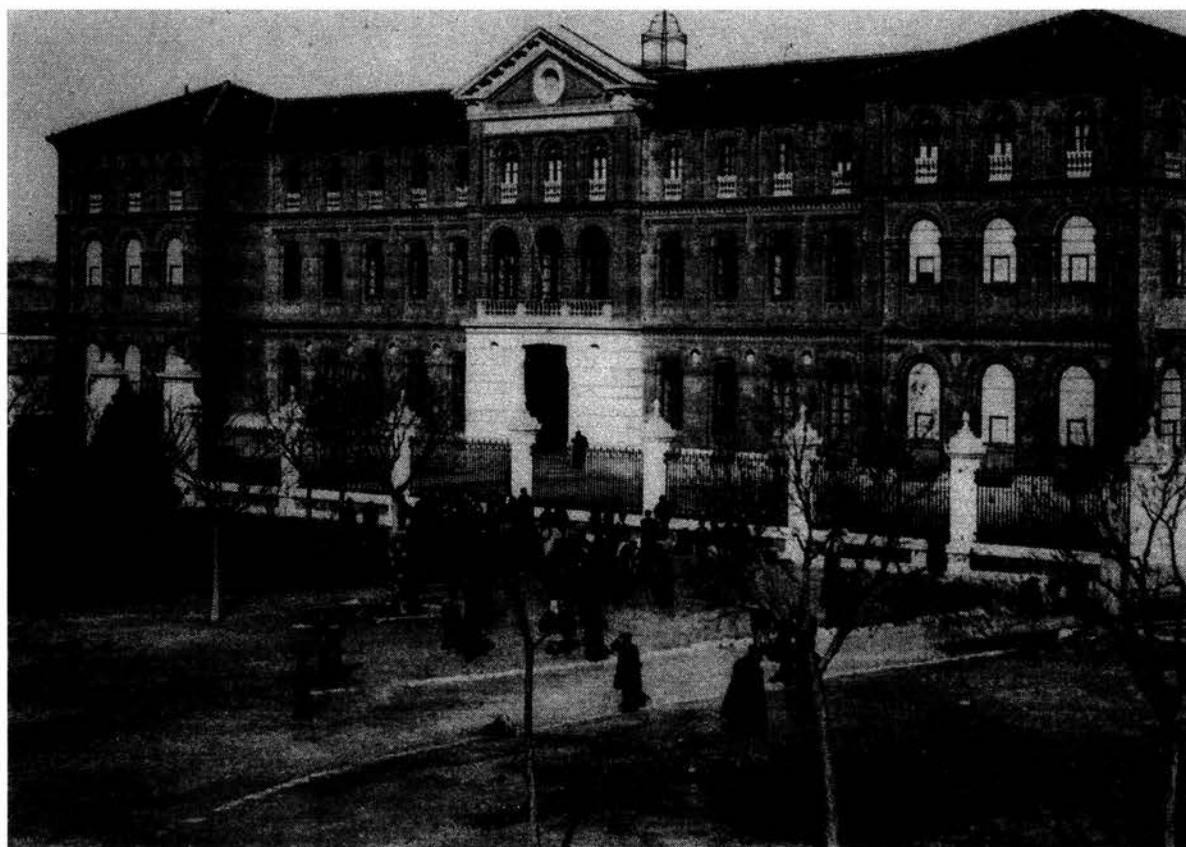


FIGURA 15. INSTITUTO DE SEGUNDA ENSEÑANZA DE VALLADOLID. TARJETA POSTAL (HACIA 1904).



FIGURA 16. ESCUELAS PÍAS DE MOYA. TARJETA POSTAL.



FIGURA 17. INSTITUTO DE SEGUNDA ENSEÑANZA BILBAO. TARJETA POSTAL.

e) Edificios en los que alguna de sus fachadas puede dar o no directamente al exterior, pero a los que se accede desde una amplia zona ajardinada y que, además, disponen, a ambos lados, de sendas alas que acogen y rodean al que intenta penetrar en ellos: grupo escolar Pere Vila i Codina de Barcelona (figura nº 18).

En este juego de relaciones entre lo interno y lo externo, lo cerrado y lo abierto, dos serían, en síntesis, los modelos simplificados. Uno, en forma de U, en el que predomina la fachada, el sentido del espectáculo y la ostentación. Busca impresionar al que lo contempla y oculta su interior. Un interior en el que se penetra sin transición, directamente desde el exterior. Otro, en forma de U invertida, antítesis del anterior, al que se accede a través de un patio o jardín y que acoge y protege a la vez al visitante, recibéndolo entre sus dos alas a modo de brazos.

El doble juego dialéctico dentro-fuera y apertura-cierre no termina ahí. Se halla siempre presente en la arquitectura y vida escolares. Por ejemplo, en la relación entre los diferentes espacios edificados. Cómo conectar y a la vez diferenciar los edificios destinados a las enseñanzas preescolar y primaria era ya en el siglo XIX, y sigue siéndolo, una cuestión nunca fácil de resolver⁵⁷. Pero también puede apreciarse, por ejemplo, en la disposición de los distintos espacios de un mismo edificio —cuestión que trato en el epígrafe siguiente—. De un modo u otro, la existencia o no de zonas de transición —áreas porticadas, patios cubiertos, corredores al aire libre— marca la diferencia entre unos diseños rígidos o bruscos y otros flexibles y suaves. La sala de visitas —de la que las figuras 19, 20 y 21 ofrecen diversas modalidades—, como zona de transición, constituía el nexo con el exterior. Por ello en los folletos y blocs de fotografías ocupaba siempre el primer lugar tras la fachada o la entrada principal. Como decía Joaquín Belda, en relación con el colegio de jesuitas de Orihuela, en el que había estudiado el bachillerato,

«El salón de visitas era para nosotros los colegiales la estancia más simpática de la casa: ella era para el alumno el medio de ponerse en comunicación con la familia y con la calle, y no bajábamos una vez a ella en los días señalados de visitas que no fuera para recibir una alegría, o pasar un rato de expansión»⁵⁸.

En cuanto al edificio, por último, varias son las cuestiones a analizar: la acomodación a los terrenos, sus dimensiones, el diseño o forma básica, el coste y materiales a emplear y los elementos simbólicos y referenciales incorporados o percibidos consciente o inconscientemente en el mismo. De todos ellos dejaré a un lado los dos primeros y trataré, no con detalle pero sí de modo conjunto, los otros tres⁵⁹.

⁵⁷ Giner de los Ríos optaba, en 1884, por la ubicación de cada unidad escolar en pabellones separados —cuando la extensión del terreno lo permitiera—, y en cuanto a los locales de párvulos, reconocía la necesidad de «su aislamiento e independencia», pero también la de su comunicación fácil con los demás (Francisco Giner de los Ríos, «Grupos escolares», *Obras completas*, Espasa-Calpe, Madrid, 1933, t. XII, pp. 153-154).

⁵⁸ Joaquín Belda, *Las bodas de oro de mi colegio*, Hispania, Madrid, 1923, p. 52.

⁵⁹ En cuanto a los dos primeros aspectos, sobre todo en relación con el debate acerca de la capacidad y dimensiones óptimas de los establecimientos docentes, remito al lector a las páginas 42-46, entre otras, de mi libro *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Akal, Madrid, 1990. No está de más recordar, sin embargo, que los edificios escolares son edificios construidos por adultos para, en muchos casos, niños o adolescentes. Si alguien ha tenido la experiencia de volver, tras muchos años, a la escuela o colegio donde estudió o la casa en la que pasó su infancia, tendrá la sensación —algo agobiante— de que todo es más reducido y estrecho de lo que recordaba. A la inversa, puede uno imaginarse sin dificultad la sensación de extravío,

Uno de los textos que encabezan este artículo procede de un film, *La casa de té de la luna de agosto*. Es, pues, una ficción. Pero se trata de una ficción que podría haber sido realidad. Si no es cierta, está bien ideada: nada mejor para que los niños y aldeanos de un poblado de una pequeña isla del Pacífico recordaran y aprendieran lo que era la democracia, que la escuela a construir tuviera forma de pentágono. En especial si era el ejército de Estados Unidos quien iba a encargarse de su construcción. La idea puede parecer un tanto burda, pero ya no lo parece tanto cuando en una revista de arquitectura, en 1941, el arquitecto del jardín infantil de la sagrada familia de Tenerife (figura nº 22) escribía, en relación con este edificio, lo siguiente:

«Campea en el centro la capilla, a cuya planta de cruz latina corresponde el exterior con una nave, destacada del resto tanto por su altura como por la animada complicación de su silueta, combinada con la torre en sentido barroco, que contrasta con la alegre simplicidad del resto»⁶⁰.

La importancia de lo religioso-católico destaca en el diseño adoptado. La ubicación de la capilla en el centro puede apreciarse también en otro edificio escolar de la época: el Instituto de enseñanza media de Lorca, con dos brazos simétricos que parten del espacio central, en forma de cruz latina, que ocupa la capilla —hacia finales de los 70 convertida en anfiteatro y salón de actos—. La ubicación axial de la capilla, la planta en cruz latina y el mayor tamaño de la nave central o del campanario e iglesia son elementos que también pueden encontrarse en algunos colegios de órdenes o congregaciones religiosas construidos en los años finales del siglo XIX y primeras décadas del XX, junto con el recurso a patios claustales y formas neogóticas o arquitectónicas de edificios religiosos que producían, en el interior, efectos tan curiosos como el que se aprecia en la figura nº 23. Dicho estilo y formas eran, a la vez, referencia y símbolo. Referencia, por mimesis, a una realidad y ámbito no escolares, y símbolo, por representación, de la preeminencia y ubicuidad de dichas realidad y ámbito. Una realidad y un ámbito, en este caso el religioso-católico, que debía ser el eje e impregnar toda la vida escolar. Eso era lo que quería indicarse y eso era lo que debía percibirse y combinarse, además, con

temor y soledad que en un niño pueden producir los edificios de grandes dimensiones, los largos corredores o los altos techos. Es precisamente con tal sensación con la que se jugó en *De tal palo tal astilla*, una de las mejores películas de Stan Laurel y Oliver Hardy. En ella, ambos, vestidos de niños, tenían que desenvolverse en una casa con un mobiliario y objetos de dimensiones descomunales. Una casa por supuesto, construida y amueblada al efecto. Sólo así se pudo mostrar al espectador como dos adultos eran reducidos de tamaño, hasta semejar niños, mediante el simple recurso de incrementar las dimensiones de las dependencias y objetos que les rodeaban.

⁶⁰ José Enrique Marrero Regalado, «Jardín Infantil de la Sagrada Familia en Tenerife», *Revista Nacional de Arquitectura*, año 1, nº 2, 1941, s.p. Esta situación axial o destacada de las capillas, producto típico de una mentalidad religiosa de índole pública, externa, de ostentación e imposición, contrasta con la que se puso en boga en muchos colegios e instituciones, tras el Concilio Vaticano II. A la nueva mentalidad religiosa intimista y privada correspondían lugares casi similares a otros por su apariencia externa, recogidos y de decoración simple o austera. No menos significativa sería la decisión de la comisión creada en 1869 para elegir los proyectos de escuelas a construir, en favor de aquellos en los que la biblioteca constituía el eje o centro del edificio —véase, en la sección de documentación e información de este mismo número, la recopilación de textos sobre las construcciones y edificios escolares en el sexenio democrático (1868-1874)—.

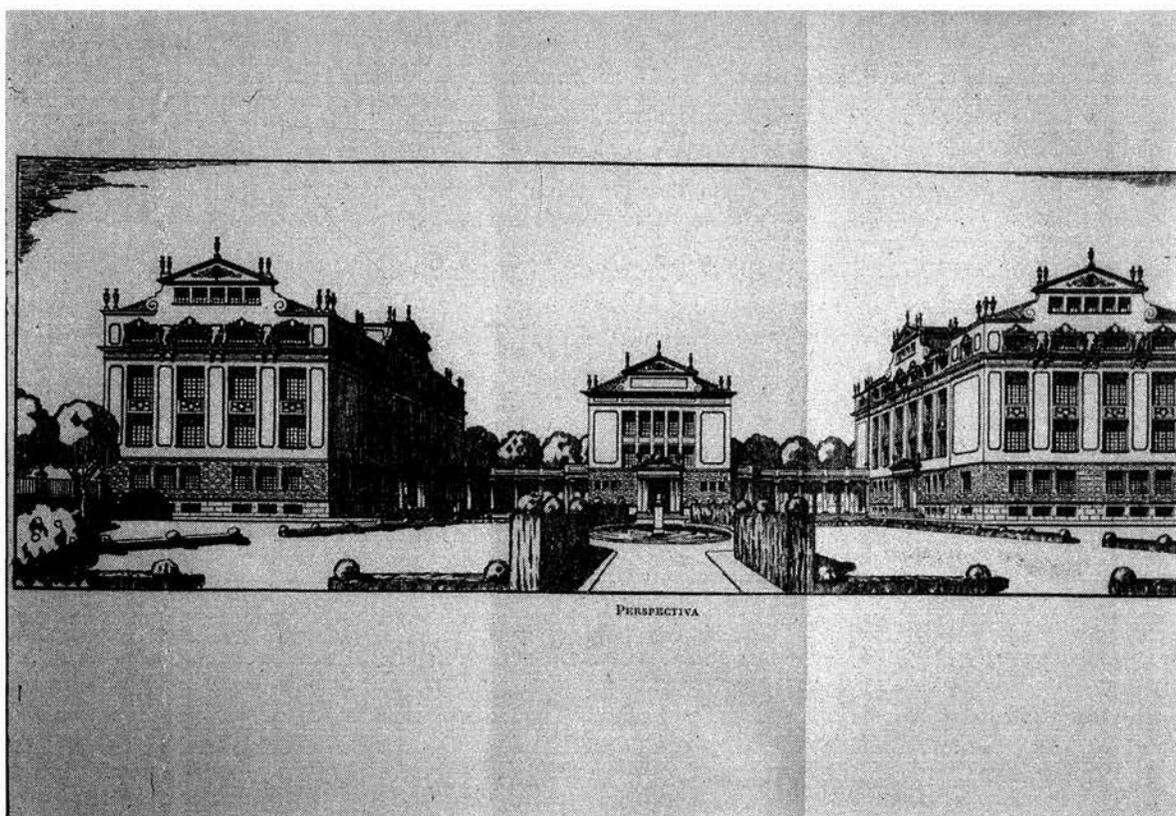


FIGURA 18. ESCUELA «PERE VILA I CODINA» (BARCELONA). EN AJUNTAMENT DE BARCELONA, *LES CONSTRUCCIONS ESCOLARS DE BARCELONA*, 2.^a ED., BARCELONA, 1921, PLANO ENTRE PP. 192 Y 193.



FIGURA 19. COLEGIO MARIANISTA DE NUESTRA SEÑORA DEL PILAR (MADRID). RECIBIDOR GENERAL. FOLLETO PROPAGANDÍSTICO (1914).



FIGURA 20. COLEGIO MARIANISTA DE NUESTRA SEÑORA DEL PILAR (MADRID), RECIBIDORES PARTICULARES. FOLLETO PROPAGANDÍSTICO (1914).



FIGURA 21. REAL COLEGIO DE SAN ANTONIO ABAD DE MADRID —ESCOLAPIOS—. SALÓN DE VISITAS. FOLLETO PROPAGANDÍSTICO (1914).

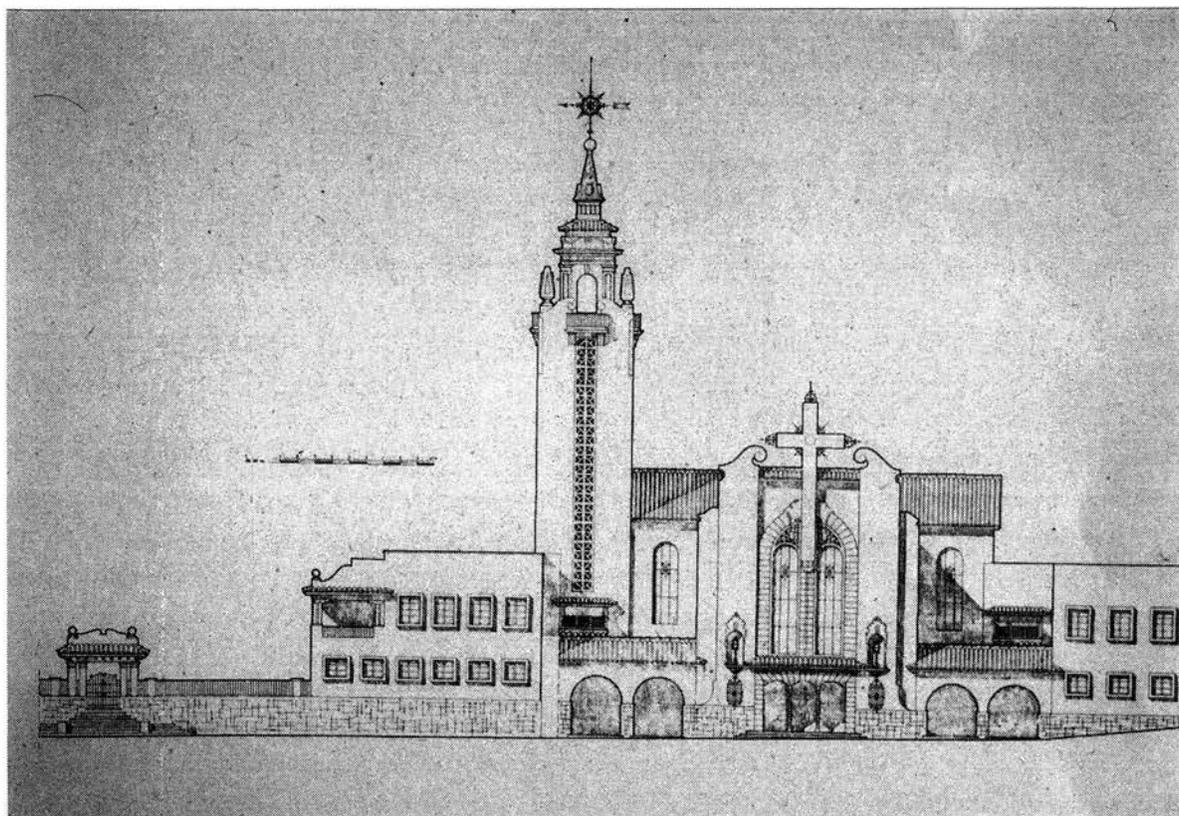


FIGURA 22. JARDÍN INFANTIL DE LA SAGRADA FAMILIA EN TENERIFE (1941).

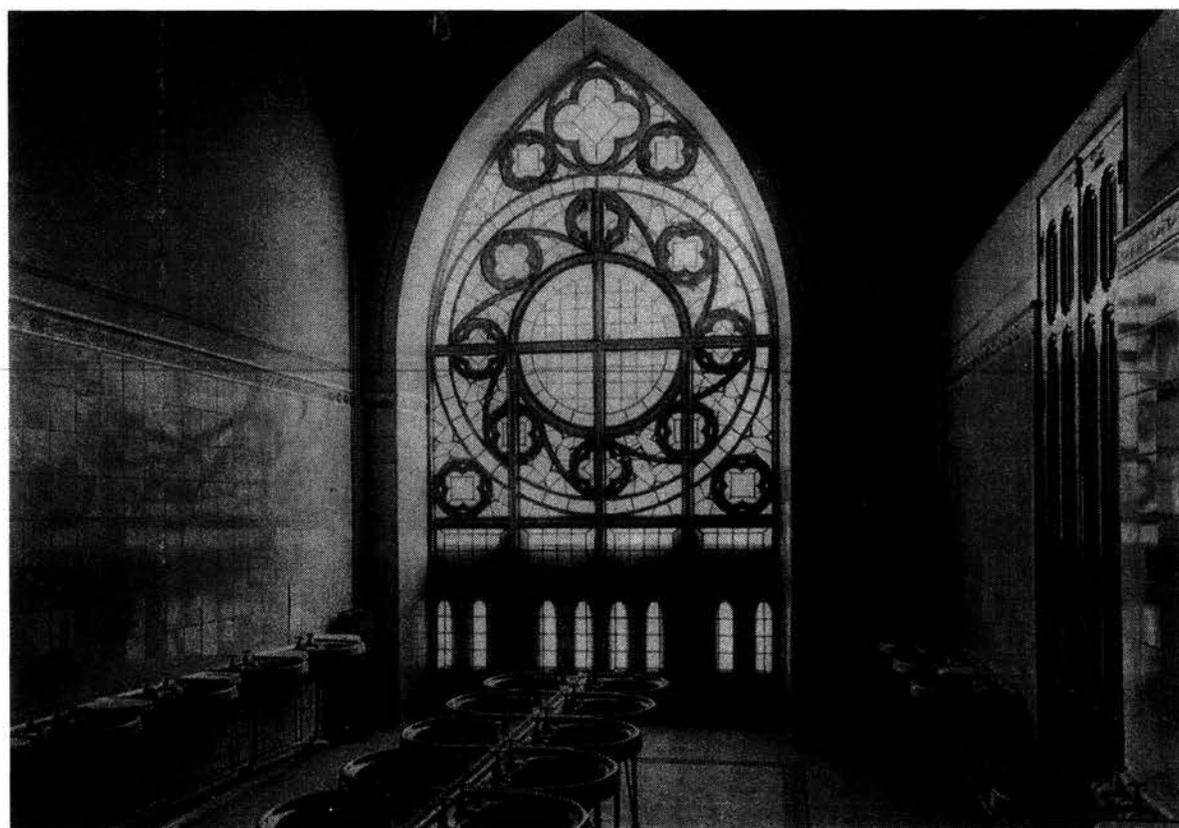


FIGURA 23. COLEGIO MARIANISTA DE NUESTRA SEÑORA DEL PILAR (MADRID). LAVABOS. TARJETA POSTAL

las exigencias funcionales⁶¹. Como ha expresado Manuel Revuelta en relación con el edificio estilísticamente ecléctico de la Universidad de Deusto, construido en los años 1883 a 1888,

«En las formas arquitectónicas y decorativas... se adivina fácilmente un contenido espiritual y pedagógico. Es un edificio monumental y funcional, simbólico y pragmático, que rezuma mensaje y al mismo tiempo permite desarrollar cómodamente las funciones de la vida diaria. Su magnificencia parece reflejar la pujanza de la Compañía, que retorna tras las persecuciones»⁶².

La construcción de los primeros grupos escolares o escuelas graduadas en la España de las primeras décadas del siglo XX se realizó a partir de supuestos y condiciones muy diferentes. En cuanto al estilo se pasó muy pronto de un modernismo inicial —algo más compacto que el que predominaba, por ejemplo, en las escuelas construidas en Bruselas donde se recurría más al hierro que a la piedra y el ladrillo— al neoclasicismo, el regionalismo eclectista y, ya en los años 30, el racionalismo⁶³. Las composiciones u ornamentación neogóticas o neomudéjares, una reminiscencia decimonónica, fueron excepcionales y aisladas. La razón es obvia. En primer lugar estaban el precio del suelo y las limitaciones que imponían los terrenos que podían adquirirse. Después las presupuestarias o económicas en relación con las necesidades existentes⁶⁴. Y, en tercer lugar, la convicción, repeti-

⁶¹ Los talleres de los centros de formación profesional suelen ofrecer una situación en parte similar y en parte diferente. Su arquitectura recuerda, imita, un determinado diseño fabril, pero por lo general se ubican en espacios no visibles desde el exterior o como apéndices del edificio principal donde se hallan las aulas.

La percepción de los elementos preeminentes por los alumnos puede apreciarse, por ejemplo, cuando se les pide que dibujen su colegio, o aquello que consideran más importante del mismo. En un trabajo realizado en el curso 1986-87, por un alumno de 5º de Pedagogía de la Universidad de Murcia, Juan Martínez Carrillo, sobre el edificio del colegio de las Escuelas Pías de Albacete, se recurrió a este procedimiento: los elementos religiosos —campanario, iglesia, capilla, crucifijo— solían aparecer con más asiduidad y destacar, por su tamaño, en los dibujos realizados por muchos de los alumnos de educación general básica.

⁶² Manuel Revuelta González, S.J., *La Compañía de Jesús en la España contemporánea. Tomo II: Expansión en tiempos recios (1884-1906)*, Sal Terrae, Mensajero y Universidad Pontificia Comillas, 1991, p. 412. Tanto en éste como en el primer tomo, publicado en 1984, pueden hallarse referencias más o menos extensas a las características, estilo y diseño de los edificios acondicionados o construidos con fines docentes por la Compañía de Jesús. Por ejemplo —tomo I, p. 836—, en relación con el edificio del colegio de Chamartín, construido entre 1882 y 1886 y hoy desaparecido: se disponía en forma de H con dos largos pabellones paralelos, unidos en el centro por la capilla. Un estudio de la arquitectura y espacio escolares de dichos colegios, así como de los de otras órdenes o congregaciones religiosas está todavía por hacer.

⁶³ Sobre esta evolución véase, desde una perspectiva general, el capítulo sobre arquitectura de Carlos Sambricio y Rivera-Echegaray, incluido en Carlos Sambricio, Francisco Portela y Federico Torralba, *Historia del arte hispánico. VI. El siglo XX*, Alhambra, Madrid, 1980, pp. 1-47, y, en cuanto a la arquitectura escolar, el trabajo de Purificación Lahoz incluido en este mismo número. La referencia a Bruselas procede del recuerdo de una exposición sobre edificios escolares modernistas construidos en dicha ciudad a principios del siglo XX, que tuve la oportunidad de visitar hace ya bastantes años.

⁶⁴ «Se solicita al Arquitecto Municipal haga este proyecto de forma sumamente económica, para que pueda servir para construir edificios en diferentes puntos de la ciudad» decía el Ayuntamiento de Valladolid a su arquitecto municipal al encargarle, en 1926, un modelo de edificio escolar (Tomado de María Antonia Virgili Blanquet, *Desarrollo urbanístico y arquitectónico de Valladolid (1851-1936)*, Ayuntamiento de Valladolid, Valladolid, 1979, p. 277).

da una y otra vez, de que los edificios escolares debían ser económicos y sencillos, modestos, sólidos y elegantes pero sin lujos, ostentaciones o adornos inútiles⁶⁵. Que, eso sí, no debían escatimarse fondos para cumplir las prescripciones higiénicas o pedagógicas o las exigencias técnicas en cuanto a la solidez y duración, pero que no debían ser monumentales o pretenciosos. Todavía, en 1934, Ballesteros y Sáinz seguían quejándose «de los edificios suntuosos, de grandes proporciones y de mucho precio», pero no adaptados a «las necesidades de la enseñanza»:

«Así, mientras la educación actual se funda en el contacto del niño con el medio natural, los edificios escolares lo encierran en un gran palacio incomunicado con el exterior; cuando la enseñanza tiene como instrumento más poderoso la actividad manual, en los grupos escolares sólo se construyen los locales precisos para las clases donde ha de realizarse una labor intelectualista; cuando toda la obra educativa ha de basarse en la colaboración de la escuela y la familia, las construcciones más recientes carecen de salones amplios donde puedan reunirse los padres de los alumnos»⁶⁶.

Fuera porque se hiciera de la necesidad virtud, fuera por «profundos motivos educativos», el hecho es que ambos inspectores aconsejaban que el niño se desarrollara «en un ambiente de austeridad» que no despertara en él «sentimientos de orgullo o de vanidad» ni estableciera «un contraste violento entre el medio familiar y el escolar», entre lo exterior y lo interior⁶⁷. Esta última advertencia se refería, como es obvio, a las escuelas primarias públicas y a los niños y niñas de las clases populares que a ellas acudían. La anterior podía referirse a la generalidad de los alumnos y alumnas. Pero en este punto, más realista y práctico era lo que Mariano Cardedera había dicho, muchos años antes:

«En la escuela todo ha de ser modesto. Sólo en los pueblos ricos y en los establecimientos particulares pagados espontáneamente por las familias y sin gravamen alguno de los fondos públicos, pueden exagerarse las comodidades y la ornamentación»⁶⁸.

Disposición y distribución interna de los edificios escolares

Con el tránsito de la escuela/aula a la escuela/colegio la disposición y distribución interna de los espacios en los edificios escolares deviene una cuestión ca-

⁶⁵ Así se indica, por ejemplo, en las *Notas sobre construcción escolar* elaboradas por el Museo Pedagógico Nacional en 1911, en el *Informe* que la Subcomisión de Enseñanza redactó en 1902 para el Ayuntamiento de Madrid —recogido en Manuel Fernández y Fernández Navamuel, *Ciencias de la educación*, op. cit., t. III, pp. 50-56 (referencia en p. 52)— en las Bases del concurso de proyectos de edificios escolares, elaborado en 1910 por la Comisión de Reforma, Tesorería y Obres extraordinarias del Ayuntamiento de Barcelona (Ajuntament de Barcelona, *Les construccions escolars de Barcelona*, op. cit., pp. 138-141, referencia en p. 138) y en Rufino Blanco y Sánchez, *Organización escolar. Primera parte*, Madrid, Hernando, 1927, p. 24.

⁶⁶ Antonio Ballesteros y Fernando Sáinz, *Organización escolar*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1934, p. 38. El libro de Leopoldo Casero Sánchez, *La Escuela Nacional en Barcelona. El problema de las construcciones escolares*, Barcelona, 1924, constituye, por ejemplo, una clara crítica de la monumentalidad y elevado coste de los primeros edificios escolares construidos por el Ayuntamiento de Barcelona, en relación con las necesidades existentes y el plan de construcciones escolares aprobado por dicho ayuntamiento en 1917.

⁶⁷ Antonio Ballesteros y Fernando Sáinz, *Organización escolar*, op. cit., p. 40.

⁶⁸ Mariano Cardedera, *Principios de educación y métodos de enseñanza*, op. cit., p. 300.

da vez más importante. Refleja no sólo qué funciones o actividades se consideran relevantes hasta el punto de que deba reservárseles un lugar propio, sino también el papel desempeñado por cada una de ellas y las relaciones entre sí, incluyendo por supuesto, entre estos lugares, las aulas de clase. Disposición y distribución, además, se complementan. Esta última permite reconocer, en la realidad o a partir de un plano, el valor o papel atribuido, por ejemplo, a los espacios de encuentro, la vivienda del maestro o profesor, el despacho de la dirección, el gimnasio, la sala de alumnos o las duchas. Primero, por su misma existencia o inexistencia. Después, por su ubicación en el edificio y su proximidad o lejanía de otros espacios. Pero la disposición general revela el orden del conjunto, algo que la distribución parcelada no deja ver.

En cuanto a dicha disposición parece claro el predominio general de lo rectilíneo sobre lo redondo o curvilíneo, así como de los rectángulos y cuadrados sobre los círculos, espirales o elipses⁶⁹. Una primera razón, también obvia, es que tales disposiciones, las adoptadas, favorecen la visibilidad y, por tanto, el control y la vigilancia. Son más lineales, más ordenadas o claras. Sin embargo, es curioso que cuando, a principios del siglo XX, se debatían en España las características arquitectónicas de los edificios de las nuevas escuelas graduadas, se defendiera por algunos de los promotores de esta modalidad de organización escolar, como es sabido, el sistema panóptico o radial propuesto por Bentham, un siglo antes, para los edificios de prisiones y profusamente utilizado con tal fin⁷⁰. La rotonda central, con superficies acristaladas en los muros, permitía ver lo que sucedía en el pasillo central y las entradas y salidas de las aulas. Como decía Francisco Ballesteros, que también se inclinaba por esta disposición, el «orden radiado o panóptico» facilitaba «la unidad en la dirección y vigilancia»⁷¹. La palabra clave era aquí «unidad». Una unidad que se materializaba en el director cuyo despacho se ubicaba en el espacio central o de comunicación entre las cuatro clases del modelo que proponía (figura nº 24). Tal unidad era consecuencia de los dos primeros «principios característicos del panóptico», tal y como habían sido descritos por Bentham para las cárceles: la «presencia universal y constante del gobernador del establecimiento» y «la convicción» de todos sus miembros de que «viven y obran incessantemente bajo la inspección perfecta de un hombre interesado en toda su conducta»⁷². Solo que en el caso de la escuela graduada no había carceleros y reclusos, sino directores y maestros. Y estos tendían a realizar su tarea en el espacio

⁶⁹ La práctica totalidad de los diseños recogidos en Pasquale Carbonara, *Edifici per l'istruzione. Scuole materne, elementari, medie, universitarie*, Antonio Vallardi, Milano, 1947, ofrecen un predominio total de las líneas rectas.

Sobre los distintos tipos de disposiciones, a partir de dos modelos generales —el lineal y el concentrado o compacto— y sus variaciones, véase Luis Vázquez de Castro, «Tipos de escuelas y escuelas tipo», en Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Enseñanza Primaria, *Construcciones escolares*, op. cit., pp. 219-229: es la mejor y más completa síntesis sobre el particular que conozco.

⁷⁰ Remito, sobre esta cuestión, a mi trabajo *Innovación pedagógica y racionalidad científica...*, op. cit., pp. 31-32 y 139, donde se exponen la propuesta de edificio ideal, efectuada por Rufino Blanco, y la intermedia, que él mismo presenta, en la que el semicírculo o rotonda central es sustituido por un aula rectangular.

⁷¹ Francisco Ballesteros y Márquez, *Pedagogía. Educación y didáctica pedagógica*, op. cit., p. 547.

⁷² Jeremías Bentham, *El panóptico*, op. cit., p. 75.

—invisible desde el exterior— del aula. En coordinación y bajo una determinada dirección, pero de modo autónomo e independiente. Nada tiene por ello de extraño que, como dijera Rufino Blanco en 1927, el sistema panóptico no fuera aceptado por los maestros que habían ejercido en escuelas construidas con arreglo al mismo⁷³. La idea del todopoderoso y omnipresente vigilante central era aquí inviable. Sólo tendría aplicación en el aula de disposición semicircular o con gradas para clases numerosas. Sólo en este caso era necesario ver con claridad y también, no se olvide, ser visto.

Por ello, la disposición usual sería la lineal simple o semirrectangular, en forma de L, U y U invertida (con o sin, en ambos casos, un brazo central más corto que los laterales) o T también invertida: ejemplos de los primeros se ofrecen en la figura nº 25 que recoge los tipos fundamentales de disposición general en las escuelas suizas de principios de siglo, y del último, con ligeras adaptaciones, en la figura nº 26, que reproduce la planta baja del colegio de las Escuelas Pías de Albacete. Otros modelos rectilíneos en forma cuadrangular han sido más inusuales. Son utilizados, entre otros casos, cuando se pretende dejar un espacio central como patio cubierto o jardín. A él se aproximan, por ejemplo, la escuela-modelo de jardín de la infancia de Madrid⁷⁴ o algunos de los edificios escolares construidos en la II República. Mucho más inusuales y recientes son las construcciones curvilíneas, redondas, elípticas o con ondulaciones. De este último tipo sería, por ejemplo, el que se reproduce en la figura nº 27: un grupo escolar para 2.000 alumnos proyectado por la Sociedad General de Edificación Urbana S.A. dentro de un plan general de construcción de escuelas elaborado en 1932 para Valencia que ignoro si llegó a realizarse. Y mucho más raras aún son las escuelas o colegios desgajados en pequeños módulos de uno o dos espacios, aislados entre sí, ubicados en un espacio más amplio, por lo general ajardinado, y conectados por caminos o porches, tal y como por ejemplo sucede en la figura nº 28⁷⁵. Como ha señalado Georges Mesmin, los pasillos han de ser rectos, no curvos, pues en tal caso no se podría vigilar. Esta es la razón funcional de tal disposición⁷⁶.

Un aspecto intermedio entre la disposición u orden general y la distribución de cada espacio y actividad específica, es la existencia de una o varias plantas y, en este último caso, la distribución entre ellas de las distintas actividades. Unas veces a partir de razones funcionales obvias —las aulas de párvulos suelen ubicarse en la 1ª planta— y otras de consideraciones interiorizadas acerca del carácter de tales actividades. Un ejemplo, entre otros posibles, sería el del colegio de las Escuelas Pías de Albacete, cuyo edificio fue construido en 1919 y ampliado en 1957⁷⁷. En la planta baja (figura nº 26) se sitúan los servicios administrativos y

⁷³ Rufino Blanco y Sánchez, *Organización escolar. Primera parte*, op. cit., p. 52.

⁷⁴ Reproducido en Purificación Lahoz Abad, «El modelo froebeliano de espacio-escuela, Su introducción en España», op. cit., p. 128 y, con más detalle, en Pedro de Alcántara García, *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, Hernando, Madrid, 2ª ed. reformada y aumentada, 1883, pp. 298-300 y lámina 33 anexa.

⁷⁵ De este tipo sería, en España, el centro piloto de educación general básica construido en el jardín de El Palmeral de Elche en los años 70. Pero, como puede apreciarse, éste no era un centro normal sino experimental. Y sólo como experiencia podía admitirse.

⁷⁶ Georges Mesmin, *L'enfant, l'architecture, et l'espace*, op. cit., p. 117.

⁷⁷ Tanto ésta como otras referencias a este colegio proceden del trabajo de Juan Martínez Carrillo al que se alude en la nota 61.

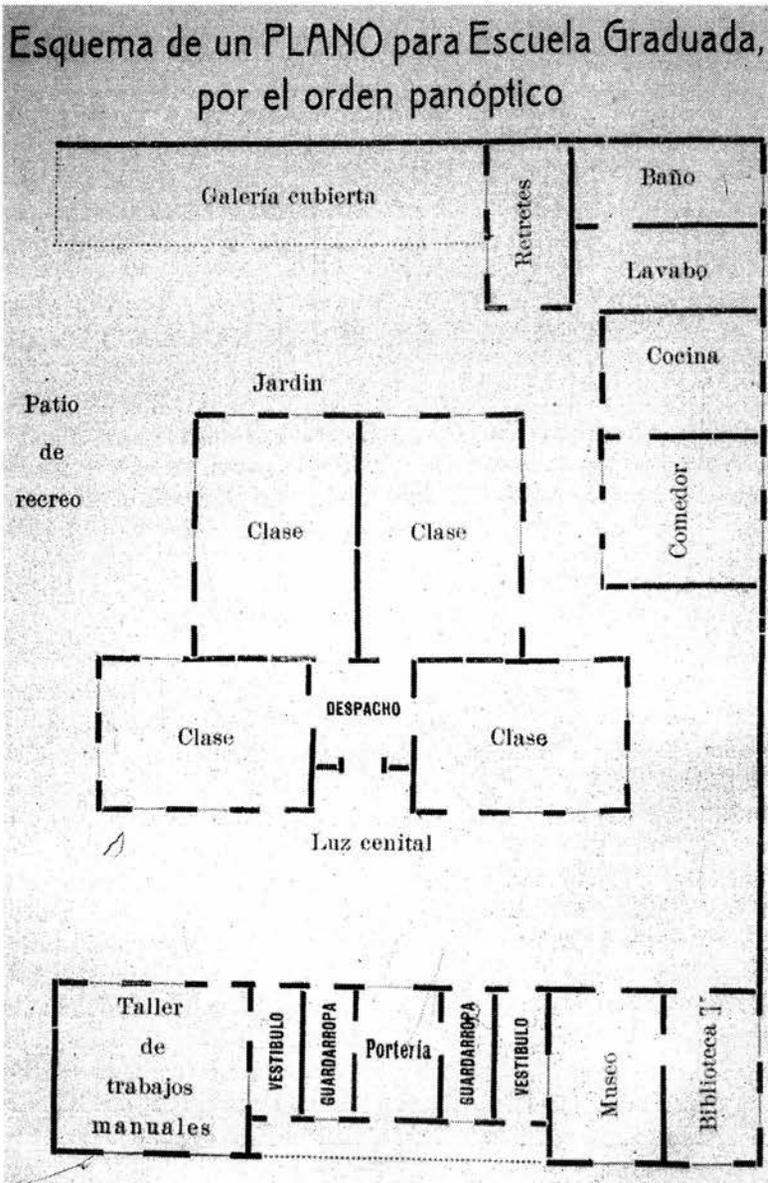


FIGURA 24. PLANO PROPUESTO PARA UNA ESCUELA GRADUADA SEGÚN EL ORDEN PANÓPTICO POR FRANCISCO BALLESTEROS MÁRQUEZ, *PEDAGOGÍA, EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA*, OP. CIT., p. 548.

de dirección, el gimnasio, la sala de reuniones y las aulas de preescolar y psicomotricidad. En el primer piso se hallan la mayoría de las aulas, la biblioteca y los laboratorios. Y en el segundo la residencia de la comunidad religiosa, la capilla, una sala para actividades religiosas, un antiguo dormitorio de internos y tres aulas. Esta última sería la zona más tranquila, la menos frecuentada y, a la vez, la más alejada del suelo. Y ello en un doble sentido, físico y mental.

La distribución interna de los espacios, usos y funciones requiere un análisis general y permite, a su vez, análisis específicos de cada uno de los mismos. Como tendencias generales pueden indicarse la fragmentación y diferenciación —un espacio para cada actividad—, el incremento de los espacios exigidos y la creciente reglamentación y normalización de la arquitectura y edificios escolares en torno a unos tipos, criterios y módulos establecidos. Analizar este proceso, en su evolución, aplicación y limitaciones, distinguiendo entre la teoría pedagógica, la legalidad y la realidad, es un trabajo por realizar. También parece necesaria una tipología, en cada época y lugar, de los modelos propuestos, de

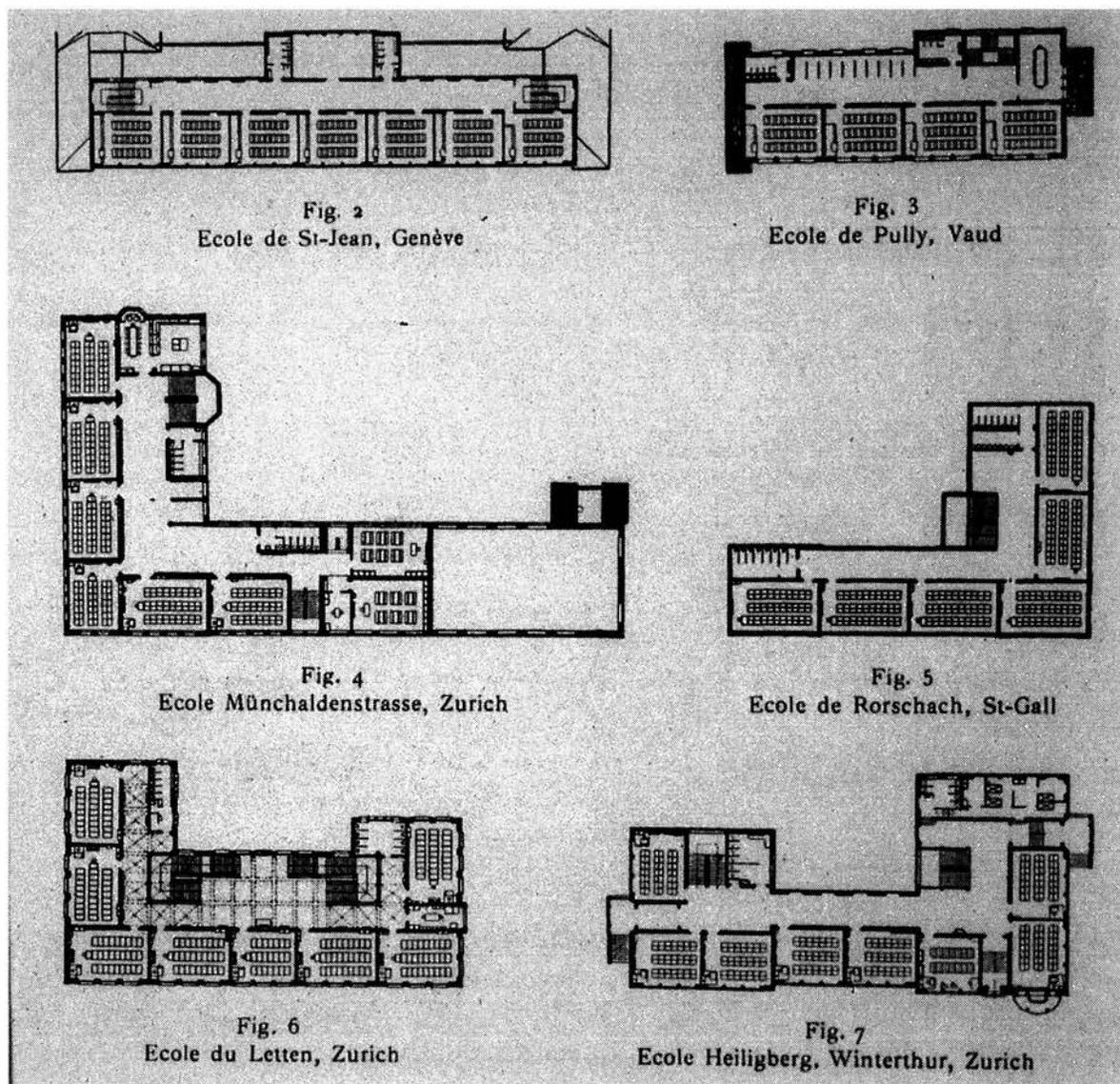


FIGURA 25. TIPOS DE PLANOS FUNDAMENTALES DE ESCUELAS SUIZAS (HENRY BAUDIN, *LES NOUVELLES CONSTRUCTIONS SCOLAIRES EN SUISSE*, GENÈVE, 1917, P. 20).

los aprobados y de los efectivamente construidos, así como de sus modificaciones y usos posteriores⁷⁸.

⁷⁸ En relación con España el artículo de Purificación Lahoz incluido en este número muestra las posibilidades de este tipo de estudios. Asimismo, sobre la progresiva devaluación, por dificultades financieras, de los modelos-tipo durante el período inicial de aplicación de la ley general de educación, desde 1971 a 1975, remito a mi trabajo «La educación general básica entre la realidad y el mito», *Revista de Educación*, número extraordinario sobre «La ley General de Educación veinte años después», 1992, pp. 47-71. Para Francia, véanse los trabajos de Bernard Toulhier (*L'architecture scolaire au XIXe siècle: De l'usage des modèles pour l'édification des écoles primaires*) y Christine Granier y Jean-Claude Marquis («Un enquête en cours: la maison d'école au XIXe siècle») incluidos en *Histoire de l'Éducation*, n° 17, 1982, pp. 1-29 y 31-46, respectivamente. En relación con Portugal, el libro *Muitos anos de escolas. Vol. I-1ª parte. Edifícios para o ensino infantil e primário até 1941*, editado por la Direcção-Geral dos Equipamentos Educativos del Ministério da Educação e Cultura en 1985, y, con Inglaterra, los libros de Malcom Seaborne, *The English School: Its Architecture and Organisation, 1370-1870*, Routledge & Kegan Paul, London, 1971 y Malcom Seaborne y Roy Lowe, *The English School: Its Architecture and Organisation, 1870-1970*, Routledge & Kegan Paul, London, 1977.

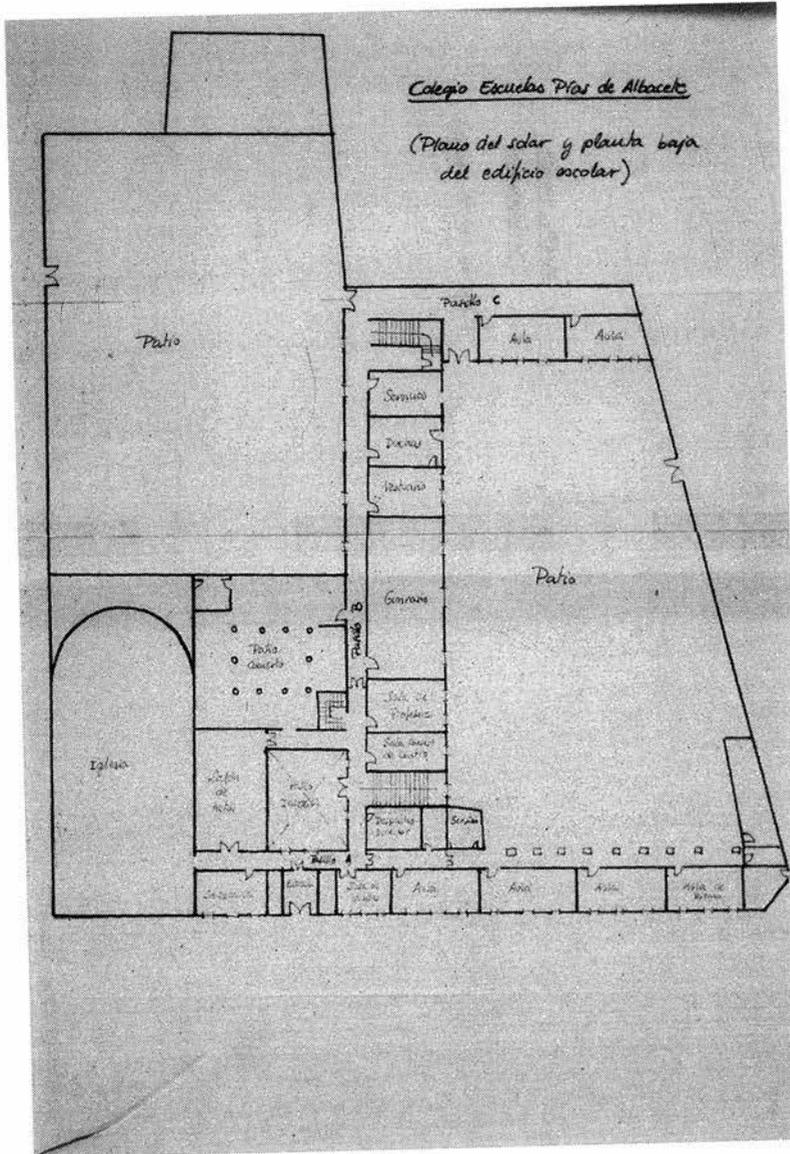


FIGURA 26.
PLANO DEL SOLAR
Y PLANTA BAJA DEL COLEGIO
DE LAS ESCUELAS PÍAS
DE ALBACETE

En cuanto al análisis específico de la génesis, evolución, ubicación, características y tipología de espacios específicos sólo haré una breve referencia, a título de ejemplo, a tres de ellos: el despacho de la dirección, los espacios de encuentro y las aulas —no a su distribución interna del espacio, cuestión que trataré en el siguiente epígrafe, sino a la compartimentación, conexión o relaciones entre ellas—.

A) La ubicación del despacho de la dirección refleja la evolución seguida en la concepción de esta figura y de sus funciones; es decir, la relación que por lo general existe entre la estructura de roles y la estructura o disposición espacial del centro docente. Así, al emplazamiento de la dirección en un lugar central, desde el que vigilar a los maestros, como se proponía en las primeras escuelas graduadas, correspondía una visión del director que conservaba con los maestros el mismo tipo de relación que el maestro tenía antes, en el sistema mutuo, con los monitores y, en el simultáneo o mixto, con los maestros auxiliares; sólo que, en el nue-

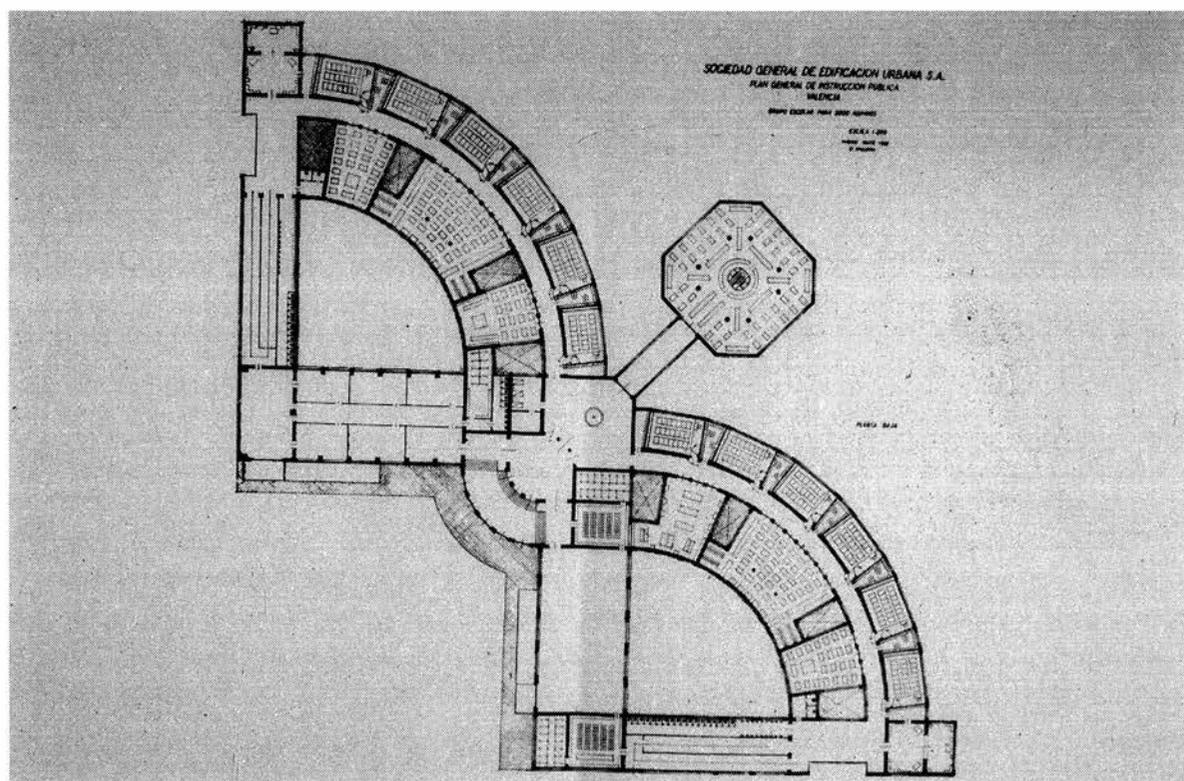


FIGURA 27. PLANO DE LA PLANTA BAJA DE UN PROYECTO DE GRUPO ESCOLAR PARA 2.000 ALUMNOS (SOCIEDAD GENERAL DE EDIFICACIÓN URBANA, S. A., *PLAN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA VALENCIA. MEMORIA*, S. L., S. I., S. A. PERO 1932)

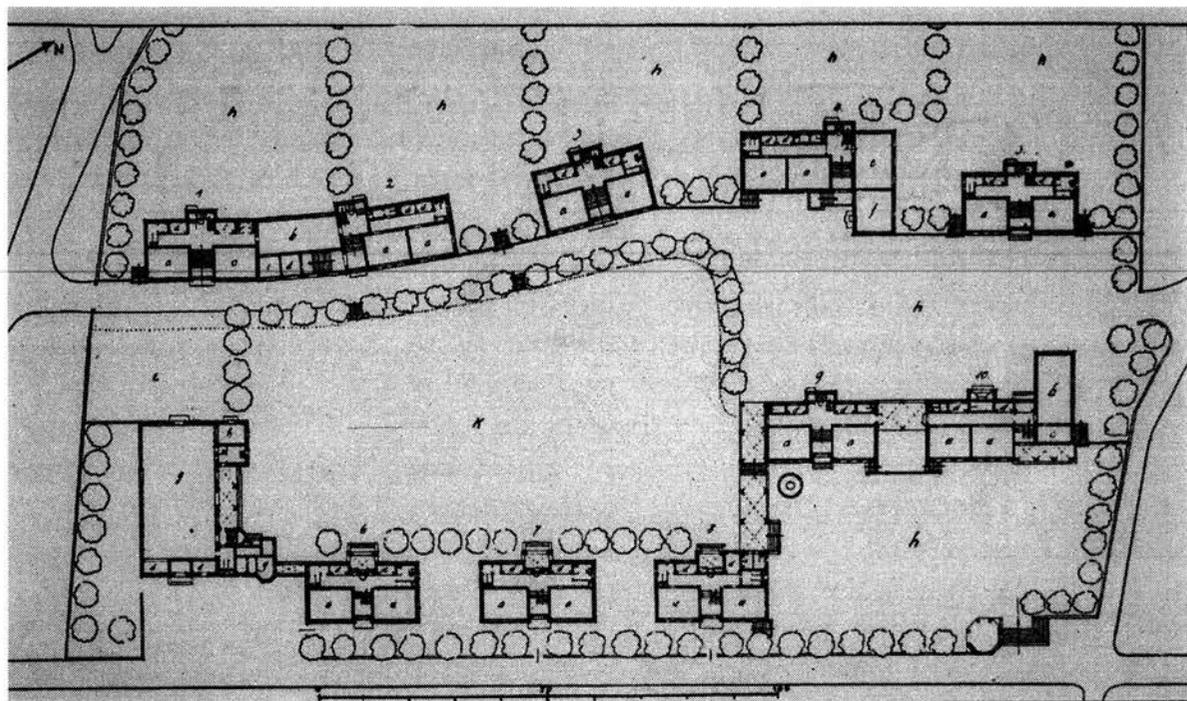


FIGURA 28. PROYECTO DE GRUPO ESCOLAR CON PABELLONES EN TAVANNES. PLANO DE LA PLANTA BAJA (HENRY BAUDIN, *LES NOUVELLES CONSTRUCTIONS SCOLAIRES EN SUISSE*, OP. CIT., P. 27).

vo modelo, ya no en la misma aula sino en aulas diferentes⁷⁹. Si el director, además, debía entrar e intervenir en las clases, nada mejor que estuviera en un lugar próximo a ellas. Una vez sustituida esta concepción inicial por otra en la que el director se veía, entre otros roles, como el representante del centro hacia el exterior y el responsable de los servicios generales administrativos y pedagógicos, la sala o despacho de dirección tenderá a ubicarse, con el tiempo, en el lugar en que es hoy habitual: cerca de la entrada del edificio, a derecha o izquierda, con una pequeña antesala a modo de protección o separación, que impide el acceso directo desde el pasillo o vestíbulo, y no muy lejos de la secretaria y servicios de administración. A la autonomía e independencia profesoral —mayor cuanto más elevado es el nivel educativo— corresponde una dirección alejada, distanciada. Que está ahí, cerca, pero lejos. Lo suficiente para no ingerirse directamente en el aula donde se trabaja.

Otras veces, dentro de esta ubicación usual —cerca de la puerta de entrada y salida, pero no al lado— se adoptan soluciones que realzan, entre las funciones de la dirección, las de control y vigilancia. También aquí nos sirve de ejemplo el colegio de las Escuelas Pías de Albacete: el despacho del director, directamente accesible desde el pasillo se ubica justo en la intersección de los dos largos pasillos o ejes de circulación principales del centro (figura nº 26). Con solo asomarse y salir del mismo puede verse, en un instante, todo lo que en ellos sucede.

B) La fragmentación de profesores y alumnos en cursos o grados realza el papel y significado de los lugares comunes o de encuentro. Y, entre ellos, de la galería o vestíbulo junto a la entrada. Tanto Rufino Blanco como Ballesteros y Sáinz, entre otros autores, indican la necesidad de un lugar que sirva de sala de espera, distribución y reunión⁸⁰. Pero su sentido, simbología y uso varían de uno a otro. Así, para Angel Llorca, director del grupo escolar «Cervantes» de Madrid, éste era el espacio común previo a la separación. De ahí su importancia:

«Al entrar... los niños se han reunido en la galería del piso bajo con los maestros, y allí han permanecido durante ocho o diez minutos cambiando impresiones. Se les ha querido habituar, en lo posible, a conversar en voz baja, a formar parte de grandes grupos sin molestarse, a respetar los muebles y las plantas y a sentirse unidad: desaparecen las secciones; allí está la escuela. Todos niños y maestros, y las muchachas, y hasta los visitantes, cuando los hay, constituyen la escuela»⁸¹.

Otras eran, sin embargo, las funciones asignadas a este espacio por Julián López y Candéal en la escuela/aula:

«La Escuela debe ser un verdadero templo donde penetren los niños con el mismo respeto con que los fieles lo verifican en la casa del Señor; y dejarían aquellos

⁷⁹ Antonio Viñao, *Innovación pedagógica y racionalidad científica...*, op. cit., pp. 22-23 y 62-76.

⁸⁰ Rufino Blanco y Sánchez. *Organización escolar. Primera parte*, op. cit., p. 28, que se limita a transcribir lo dicho al respecto en las *Instrucciones técnico-higiénicas* de 1905, y Antonio Ballesteros y Fernando Sáinz, *Organización escolar*, op. cit., p. 48.

⁸¹ Angel Llorca, *El grupo escolar Cervantes. Madrid (1933 a 1934)*, Madrid, 1934, p. 11 (recogido parcialmente en *Escuelas de España*, marzo 1935, pp. 123-128 —cita en p. 124—).

de formarse tan ventajosa idea del salón de la clase, desde el momento en que se les permitiese entrar en él sin ningún preámbulo y en ... confuso desorden ...; por eso se hace preciso que antes de llegar a la Escuela o salón de clase, haya una antesala donde se reúnan los niños, donde se despojen de las capas, gorras y demás accesorios indumentarios, y donde se efectúe la revista de limpieza, etc; a fin de que al pasar desde este local a la Escuela, lo verifiquen con el mayor orden y compostura, formándose siempre la idea de que no puede penetrarse de cualquier modo, sino siempre con el mayor respeto, en el santuario de la ciencia»⁸².

C) ¿Cómo disponer las aulas en su conjunto? ¿Que relación o conexión puede o debe haber entre ellas?. Responder a estas preguntas condiciona, desde luego, la disposición del espacio interior del aula y la distribución en el mismo de las personas y objetos. No es igual una relación abierta o flexible que otra cerrada o rígida. La decisión de conjunto que se tome permite o dificulta una u otra organización interna. Una vez más he ahí la dialéctica del límite y la frontera, lo abierto y lo cerrado, lo poroso y lo compacto, lo que está dentro y lo que está fuera. La solución tradicional es conocida: el aula es un compartimento por lo general rectangular, cerrado, en el que la única apertura permitida —al ojo exterior y por razones de vigilancia, iluminación o higiene— es la mirilla acristalada en la puerta o el ventanal exterior⁸³.

La fragmentación organizativa y la autonomía del profesor han favorecido el aislamiento. Y de un modo tan intenso que se han impuesto no sólo, como se vio, a los intentos de configurar un controlador central omnipresente, sino también, salvo a título experimental o de innovación, a los de romper con dicho aislamiento creando espacios abiertos y flexibles que permitan formar grupos de diferentes tamaños, heterogéneos, móviles y no dispuestos siempre con arreglo al tradicional modelo de enseñanza frontal. Esta idea ha propiciado diseños de salas de clase con formas cuadradas, hexagonales o redondeadas, sin tarima, un mobiliario ligero y rincones o alvéolos a modo de pequeñas piezas anexas y separaciones móviles —biombos, puertas correderas, etc.— que facilitan la disposición del conjunto tanto para el trabajo individual como para el gran grupo, pasando por toda la gama de posibilidades intermedias (figuras nº 29, 30, 31, 32, 33, 34 y 35). Sólo por una vez en nuestra historia educativa, se ha intentado combinar una propuesta de innovación escolar de esta índole con nuevos diseños arquitectónicos. Las *Orientaciones pedagógicas*, aprobadas por O.M. de 2 de diciembre de 1970, pre-

⁸² Julián López y Candéal, *Colección de disertaciones pedagógicas...*, op. cit., pp. 344-345.

⁸³ Un dilema similar —por razones no siempre idénticas— se plantea con los excusados o retretes. Mariano Cardedera recomendaba poner «a cada gabinete una puerta que se vuelva por sí misma, sin cerradura por dentro y cortada por arriba y por debajo, a fin de que desde fuera se vean la cabeza y los pies del que está dentro» (*Principios de educación y métodos de enseñanza*, op. cit. pp. 302-303); mientras, en las ya citadas *Notas sobre construcción escolar* del Museo Pedagógico Nacional, se decía que «el respeto a la dignidad personal y la necesidad de cultivar esta idea y este sentimiento en el niño» exigían que «cada dependencia» se hallara «aislada de las demás por tabiques altos» y tuviera «su puerta entera, que deberá cerrarse por dentro». Esta diferencia de criterio entre dos textos, el primero de mediados del siglo XIX y el segundo de 1911, puede ser interpretada como una muestra de la evolución desde un criterio controlador a otro más liberal, pero también puede indicar la difusión de la idea de intimidad o privacidad apreciable asimismo en la configuración y distribución de espacios en las viviendas familiares (Witold Rybczynski, *La casa. Historia de una idea*, Nerea, Madrid, 1989).

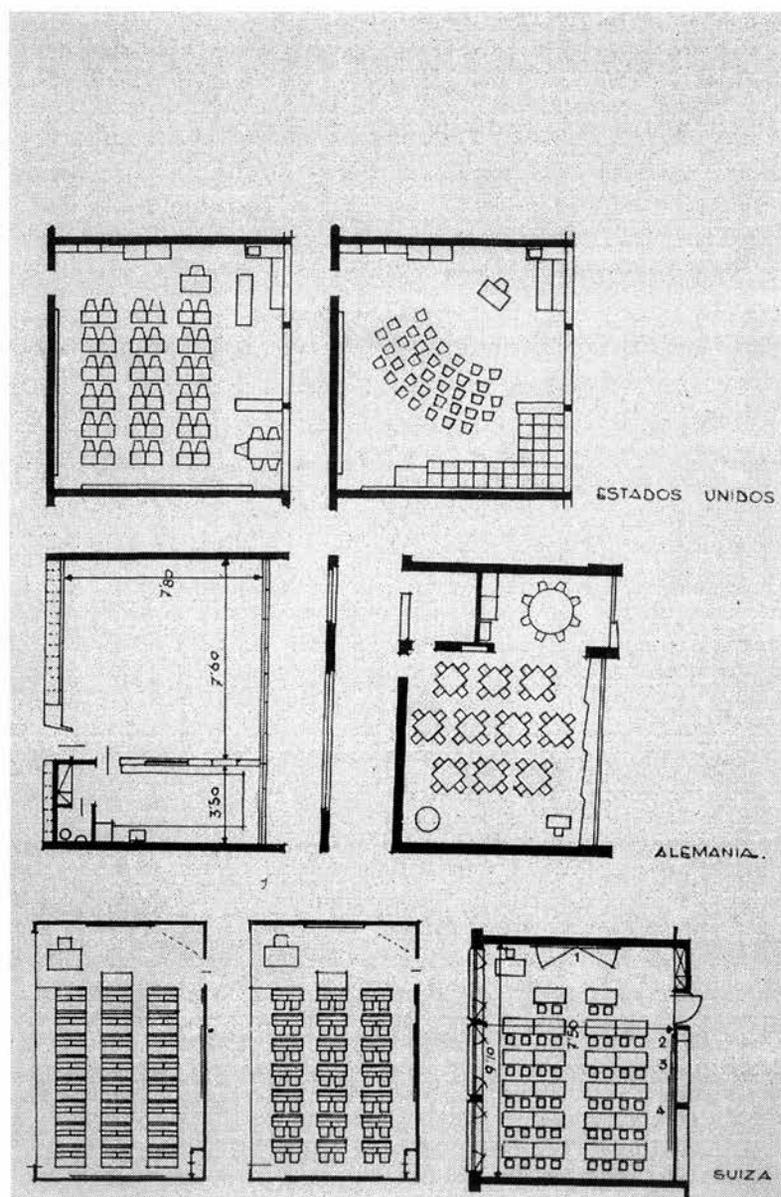


FIGURA 29. TIPOS DE CLASE USUALES EN ESTADOS UNIDOS, ALEMANIA Y SUIZA (F. NAVARRO BORRÁS, «PROBLEMAS ARQUITECTÓNICOS DE UN PLAN DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES», EN MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA, *CONSTRUCCIONES ESCOLARES*, OP. CIT., P. 46).

veían la formación de tales agrupaciones flexibles, heterogéneas y de tamaño variable. Es más, ese era su modelo de organización de la enseñanza⁸⁴. La respuesta arquitectónica a dicha propuesta fue la O.M. de 4 de febrero de 1971, que establecía el programa de necesidades para la construcción de colegios de educación general básica. Este programa abandonaba, como modalidad única, la estructura del aula con un grupo homogéneo dispuesto en filas e hileras frente al profesor con su tarima, mesa y pizarra. Hacía posible la diversificación de espacios flexibles para grupos no estáticos de diferentes dimensiones. Sucesivas e inmediatas órdenes ministeriales, aprobadas en 1973 y 1975, terminaron con dicha posibilidad

⁸⁴ Sobre el proceso de elaboración de las *Orientaciones Pedagógicas* de 1970, véase lo escrito por un destacado protagonista del mismo, Arturo de la Orden Hoz: «Innovación pedagógica en la Reforma educativa de 1970», en Julio Ruiz Berrio (ed.), *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid, Ediciones S.M. y Sociedad Española de Pedagogía, 1985, pp. 279-288.

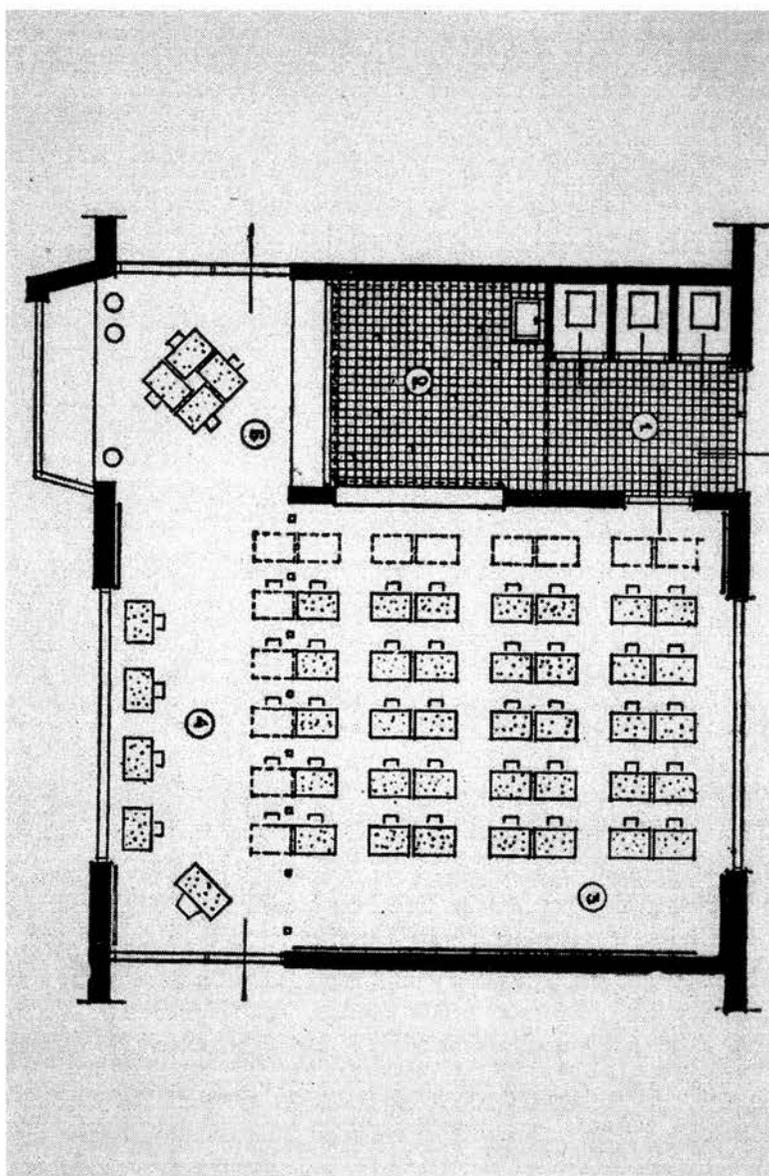
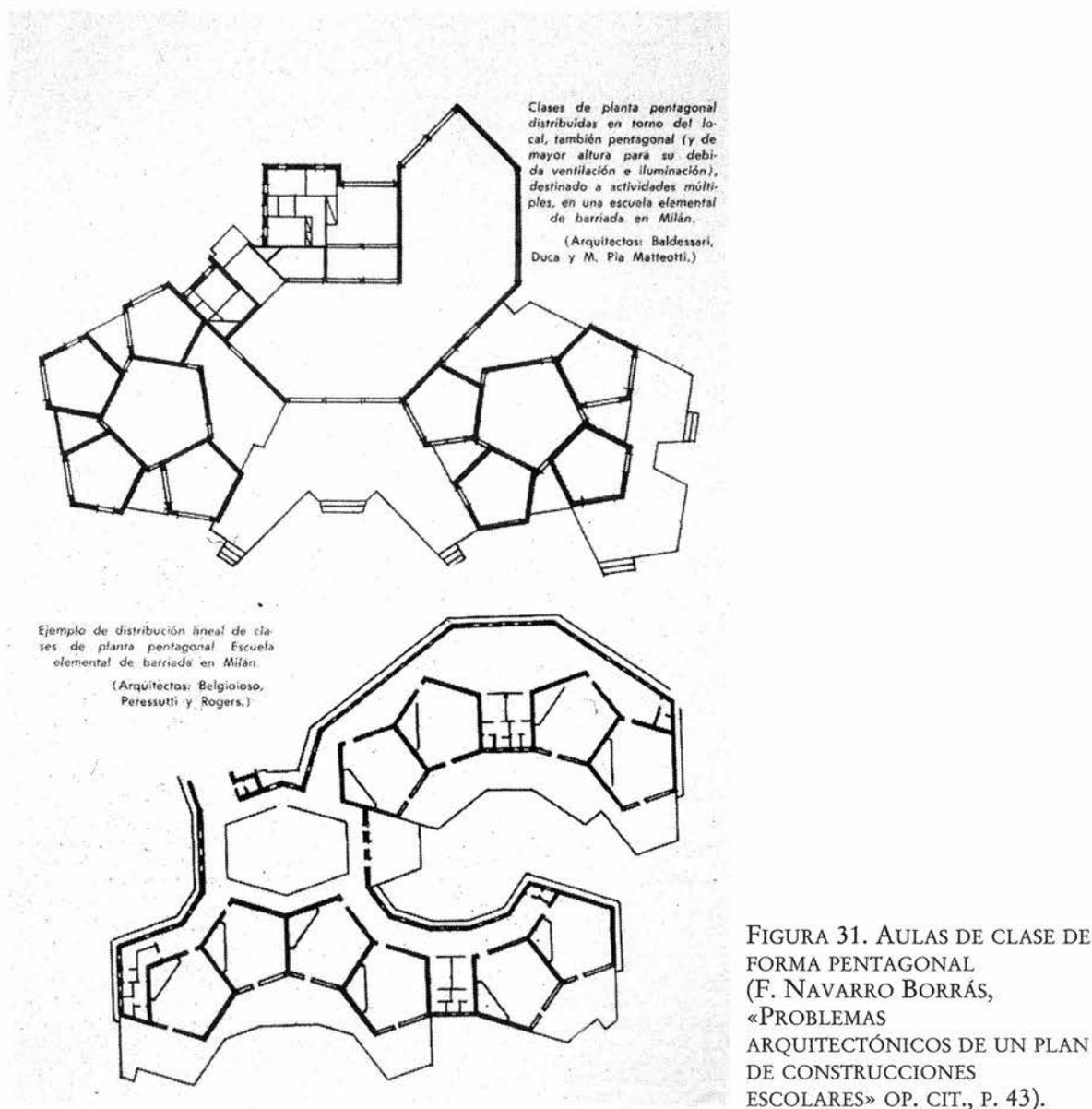


FIGURA 30. AULA DE CLASE CONOCIDA EN HOLANDA COMO «TIPO GRONINGA» (F. NAVARRO BORRÁS, «PROBLEMAS ARQUITECTÓNICOS DE UN PLAN DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES», OP. CIT., P. 44).

por razones sobre todo financieras⁸⁵. Pero la realidad ya se había encargado de poner las cosas en su sitio. Allí donde se construyeron edificios de acuerdo con tal

⁸⁵ Antonio Viñao Frago, «La educación general básica entre la realidad y el mito», *Revista de Educación*, número extraordinario sobre «La Ley General de Educación veinte años después», 1992, pp. 47-71. Nada refleja mejor el espíritu e ideales de esta época y en este tema, así como el desfase con lo después acaecido, que la lectura de los artículos del monográfico sobre construcciones escolares, de la *Revista de Educación*, n° 233-234, de 1974, en especial los de M^a Teresa Unzurrunzaga y Arturo de la Orden, y de dos libros editados por el mismo Ministerio de Educación y Ciencia, el de Jean Ader, *La escuela de opciones múltiples. Sus incidencias sobre las construcciones escolares*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1977 y *Estudios sobre construcciones escolares*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1978, que incluía la traducción de dos libros editados por la O.C.D.E. en 1975, *La construction scolaire et l'innovation dans l'enseignement* de Eric Pearson y *L'école et la construction industrialisée* de Guy Oddie. La elección de estos tres libros para su traducción y edición no fue producto del azar, sino que reflejaba las tendencias de determinados grupos de altos funcionarios y arquitectos del Ministerio de Educación y Ciencia en aquellos años.



programa se siguió haciendo un uso tradicional de los espacios construidos o, tras repetidas quejas sobre la disfuncionalidad del diseño, se cerraron los de comunicación y apertura. Sólo en el ámbito de la educación preescolar y al amparo del llamado «método de los rincones», u otros similares, han subsistido experiencias de este tipo.

El espacio del aula o las relaciones entre los métodos pedagógicos y la disposición espacial de personas y objetos.

En una entrevista realizada en 1982 a Antonio Fernández Alba, por la revista *Cuadernos de Pedagogía*, éste arquitecto indicaba cómo, «generalmente, un modelo arquitectónico configura una pedagogía», y cómo, asimismo, «los conteni-

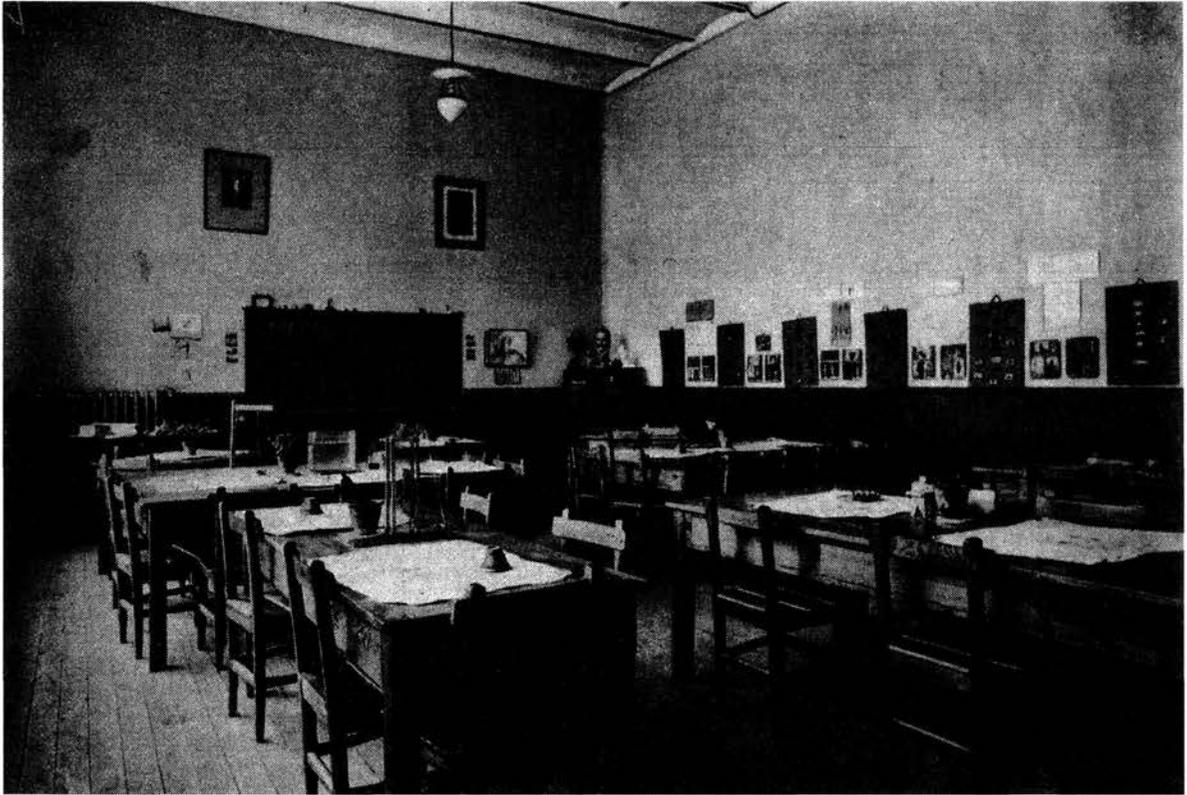


FIGURA 32. GRUPO ESCOLAR «PRÍNCIPE DE ASTURIAS» DE MADRID. UNA CLASE (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES, *LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN MADRID. 1924*, MADRID, 1925).

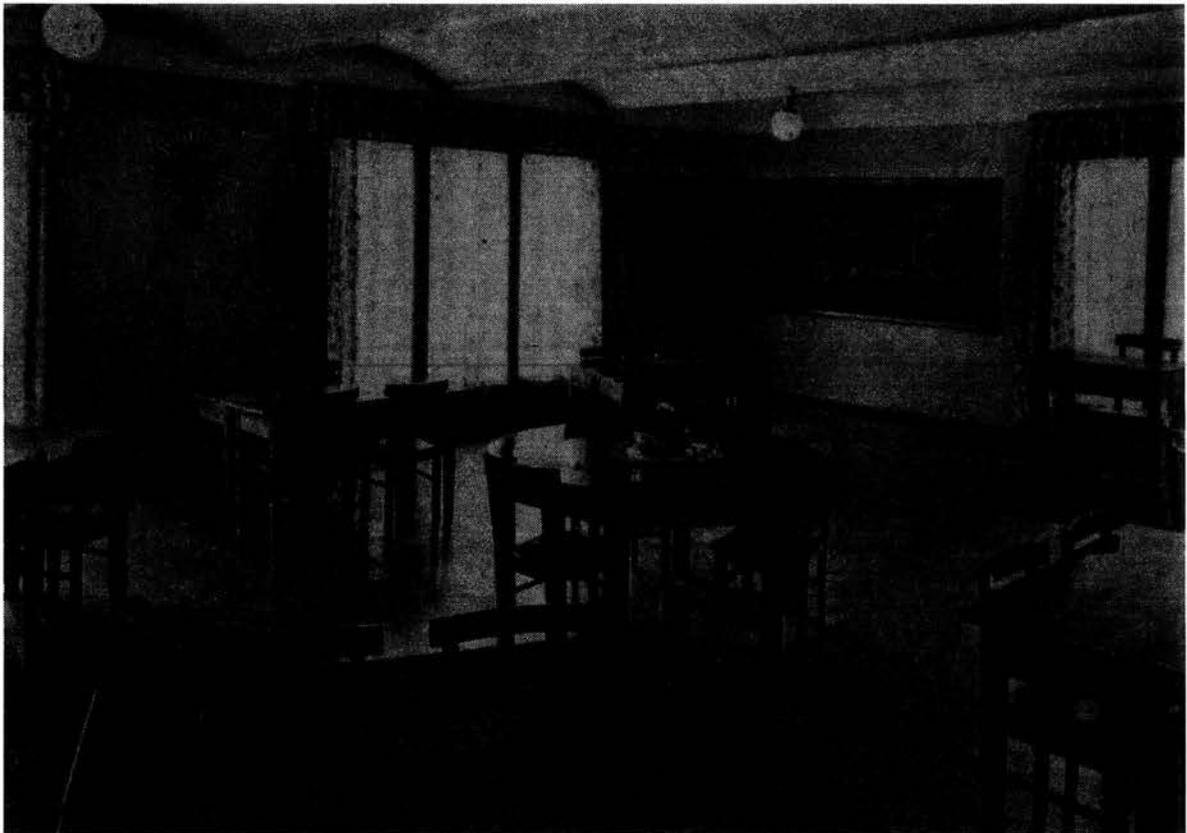


FIGURA 33. COLEGIO DE JESÚS-MARÍA DE SAN GERVASIO. AULA DE CLASE. TARJETA POSTAL.

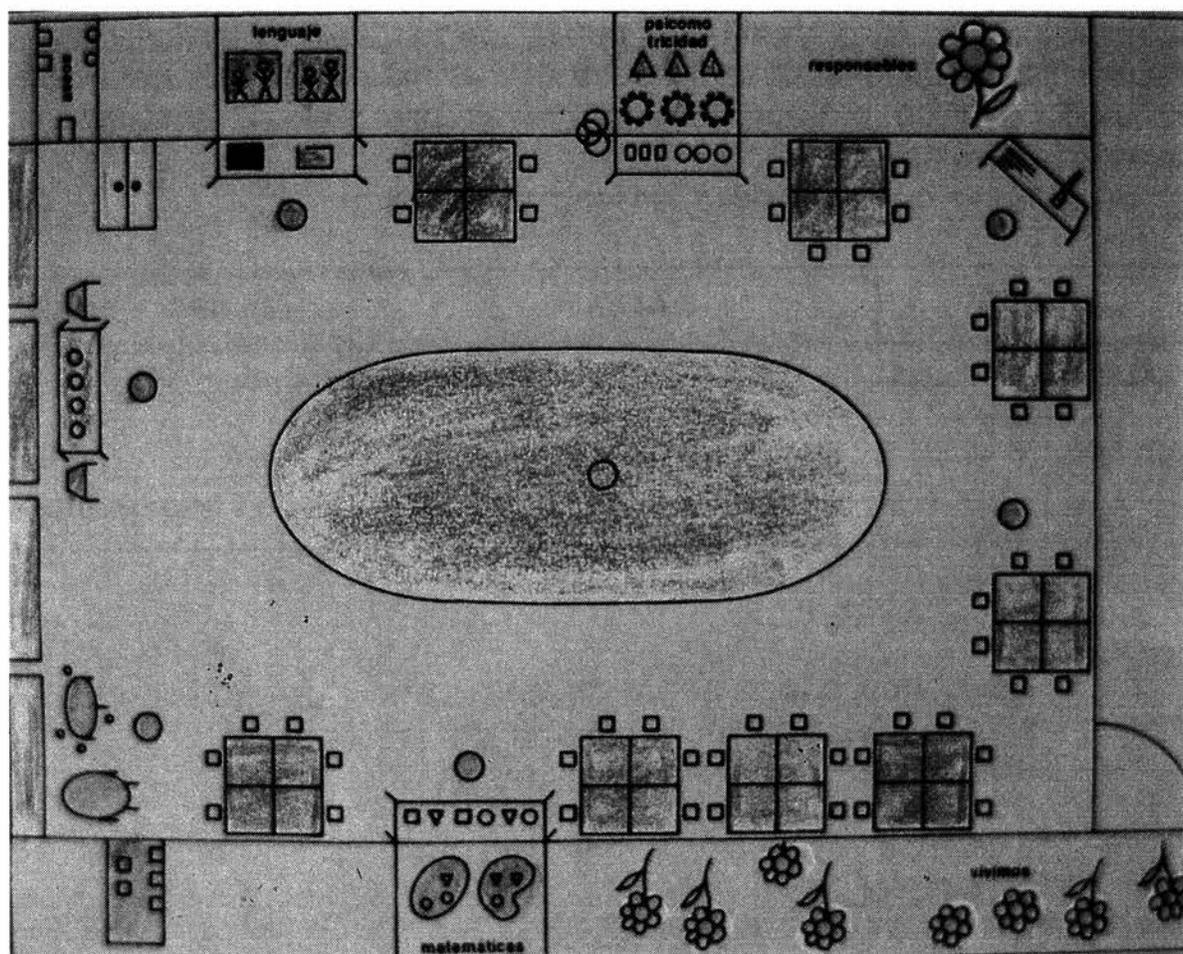


FIGURA 34. PROPUESTA DE DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO DE UN AULA DE PÁRVULOS SEGÚN EL MÉTODO DE «RINCONES».

dos pedagógicos... son los que dan una cualidad al espacio»⁸⁶. Las páginas anteriores confirman, sin duda, ambas afirmaciones. Pero es en el ámbito del aula, el núcleo por excelencia de la actividad instructiva, donde el análisis histórico muestra esa relación entre la disposición en el espacio de las personas y objetos que en ella se hallan y el sistema o método de enseñanza seguido.

El aula de clase puede ser también analizada, en su perspectiva espacial y arquitectónica, desde el punto de vista higiénico-pedagógico. El énfasis puesto, según los momentos y lugares, en aspectos tales como la aireación, la iluminación, el soleamiento o la calefacción, por ejemplo, los cambios de criterio al respecto, el contraste entre la teoría, la legalidad y la realidad o la relación de todo ello con el discurso médico y psicopedagógico proporcionan material suficiente al historiador ⁸⁷.

⁸⁶ Antonio Fernández Alba, «Entrevista. La miseria del espacio escolar», *Cuadernos de Pedagogía*, n° 86, 1982, pp. 21-24 (cita en p. 22).

⁸⁷ El discurso médico-higiénico sobre el aula y edificio escolar queda fuera de este trabajo. A título de ejemplo y referencia general remito a las ponencias y comunicaciones de la sección tercera del *Congreso Español de Higiene Escolar*, Barcelona, 1913, pp. 255-324, y, como estudio concreto, al realizado por la Inspección médico-escolar de Barcelona en relación con las escuelas nacionales de la ciudad desde el punto de vista higiénico-sanitario, incluido en *Inspección médico-escolar de Barcelona*, Barcelona, 1920, pp. 35-62, donde pueden verse sus características higiénicas y los planos, comentados, de algunas de ellas.

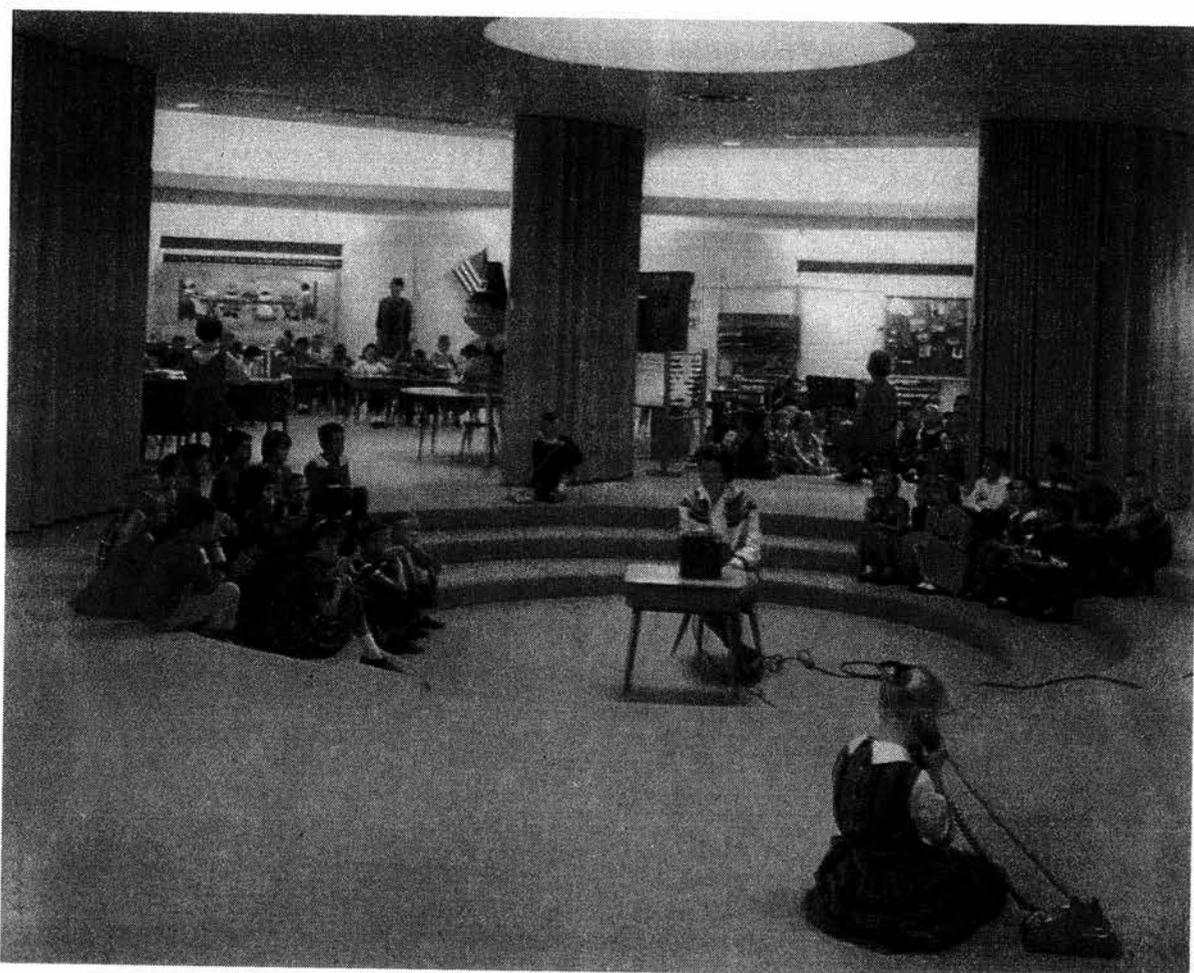


FIGURA 35. EJEMPLO DE DISPOSICIÓN FLEXIBLE DEL ESPACIO ESCOLAR. TOMADO DE *JANUS*, n.º 10, 1967, p. 53.

En este epígrafe dejaré a un lado estas cuestiones y me centraré en esas relaciones e interacción entre la disposición de las personas y objetos —sobre todo del mobiliario— en el aula y la metodología y procesos educativos. Tampoco pretendo pasar revista a todas las organizaciones del espacio educativo que han existido. Ni siquiera a las principales. Me limitaré a mostrar la difusión, influencias y variaciones del modelo de la enseñanza mutua en su aplicación a la educación preescolar en la primera mitad del siglo XIX. Con ello, y con diversas alusiones a algunas de las rupturas del modelo de la enseñanza simultánea, intento mostrar cuales son los dilemas que están detrás de las propuestas y prácticas de planificación y ordenación del espacio escolar por antonomasia; es decir, de lo que acontece en el aula.

Cuando hace ya bastantes años vi, por primera vez, los grabados del *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos* de Pablo Montesino, que representan el local o sala de clase de tales escuelas (figura n.º 36), dos preguntas me vinieron a la mente. ¿Era dicha aula habitual en su época —el libro fue publicado en 1840— o se trataba sólo de una propuesta teórica? En este último caso, como parecía más probable, ¿de dónde había sido tomado, cuál era su modelo, y que influencias o efectividad real había tenido?. Cuando algún tiempo después llegó a mis manos el *Manuel des salles d'asile* de Jean-Denis-Marie Cochin en su tercera edición de 1845,

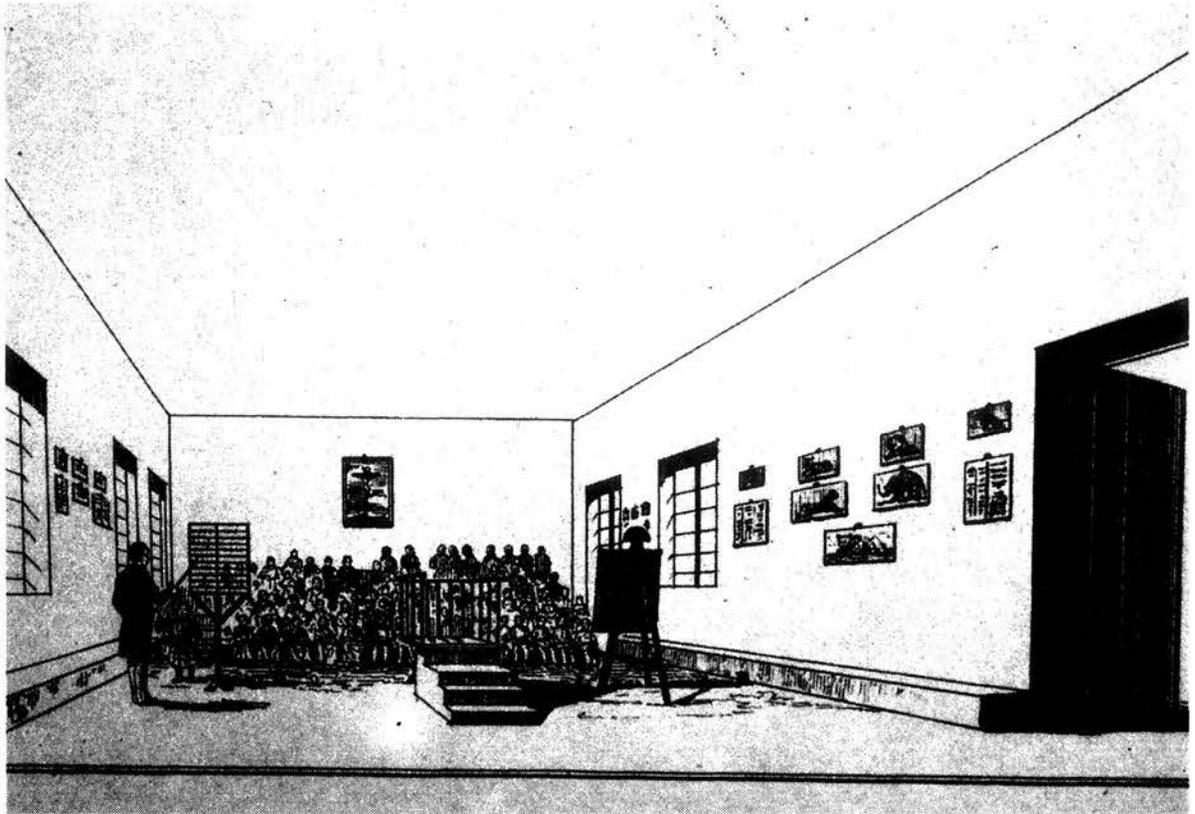


FIGURA 36. AULA DE CLASE SEGUN EL *MANUAL PARA LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS* DE PABLO MONTESINO (1840).

pero publicado en 1833⁸⁸, pude ver, no sin cierta sorpresa, que la sala de clase que reflejaban los grabados que asimismo acompañaban el texto (figuras nº 37 y 38) —sala de clase adoptada, también, en otros establecimientos de este tipo como las escuelas maternas de las Hijas de la Caridad San Vicente de Paul (figura nº 39)⁸⁹— guardaba ciertas similitudes con la propuesta por Montesino. La sorpresa procedía del hecho de que tal antecedente —Cochin había abierto su establecimiento docente para párvulos en París en 1828— no casaba en principio con la conocida influencia de la pedagogía y educación inglesas en Montesino, una influencia que procedía de sus lecturas y conocimiento de ambas durante su exilio en Inglaterra desde 1823 a 1834. Es más, cuando en el primer capítulo de su *Manual* trata el «origen» de las escuelas de párvulos, todas sus referencias (Owen, Lord Brougham, Buchanan, Wilderspin) son inglesas. Cochin ni siquiera es nombrado. La lectura de la «Notice sur M. Cochin» que precede a su *Manuel* y del apéndice sobre el origen histórico de las salas de asilo me dio la pista: allí se encontraban las mismas referencias inglesas que en Montesino y allí se mencionaba un viaje a Londres de Cochin, en 1827, costado por un comité de damas presidido por la marquesa de

⁸⁸ En 1834 sería proclamado por la Academia francesa «el mejor libro del año» —F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, París, Hachette, 1911, p. 288—. En su primera edición, de 1833, su título era *Manuel des fondateurs et directeurs des salles d'asile*.

⁸⁹ *Nuevo manual de las clases maternas, llamadas salas de asilo, para el uso de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul*, Madrid, Imprenta de Tejado, 1858.

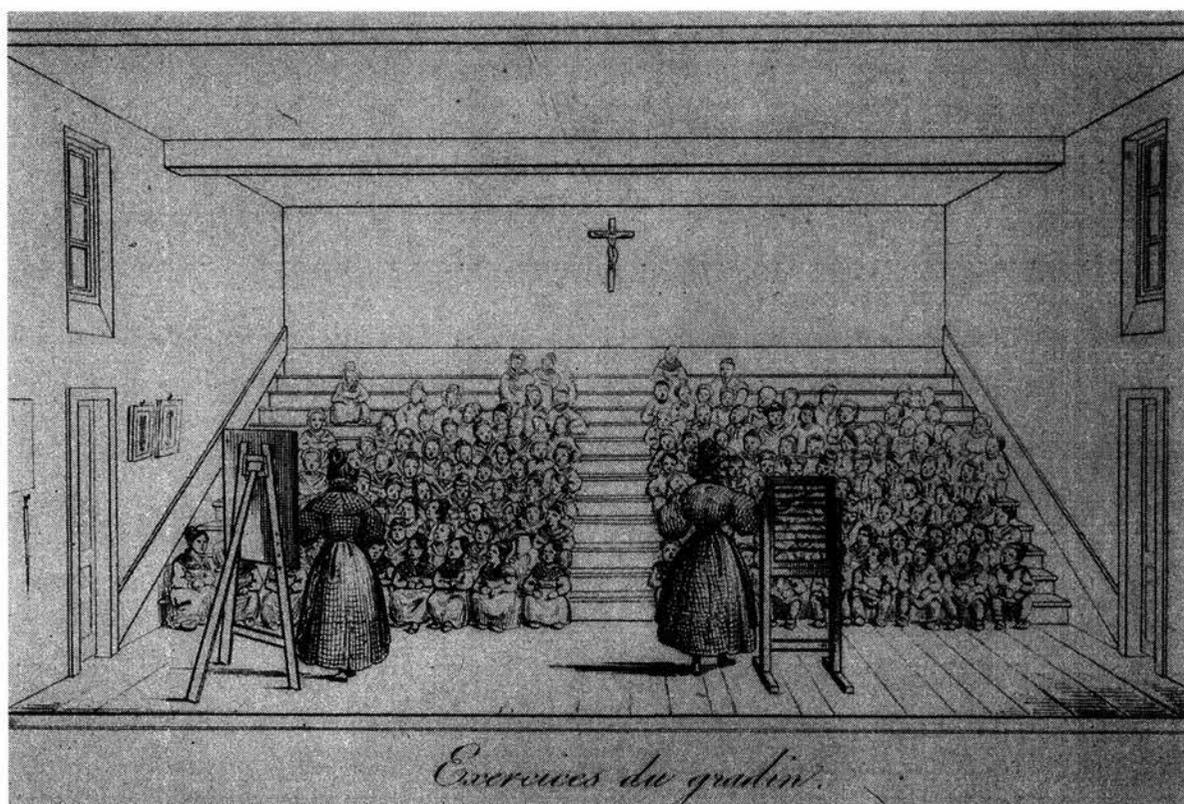


FIGURA 37. AULA DE CLASE SEGÚN EL *MANUEL DES SALLES D'ASILE* DE J.-D.-M. COCHÍN (1833). EJERCICIOS EN LA GRADA.

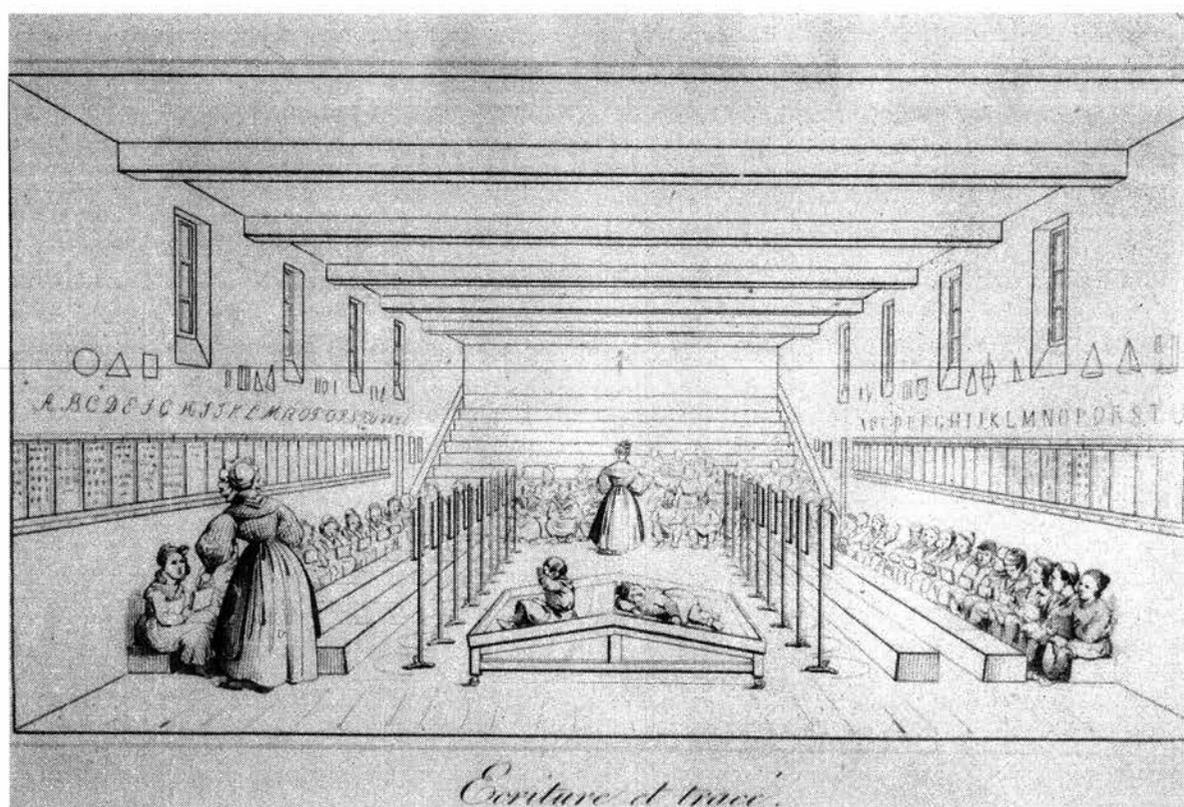


FIGURA 38. AULA DE CLASE SEGÚN EL *MANUEL DES SALLES D'ASILE* DE J.-D.-M. COCHÍN (1833). EJERCICIOS DE ESCRITURA.

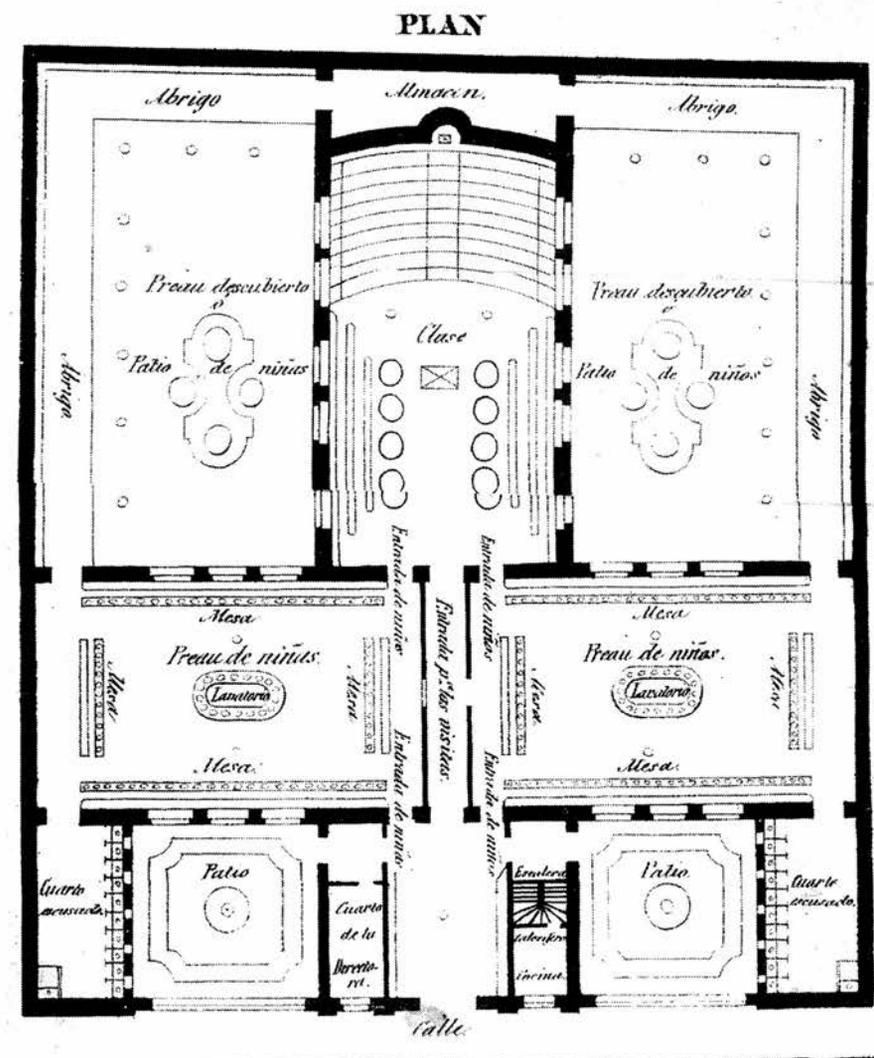


FIGURA 39.

PROYECTO DE CLASE MATERNAL PARA 200 NIÑOS (*NUEVO MANUAL DE LAS CLASES MATERNALES LLAMADAS SALAS DE ASILO*, MADRID, 1858).

Pastoret, con el fin de visitar las escuelas e «infant schools» existentes y crear un establecimiento similar en París.

Siguiendo esta pista me dirigí al libro sobre Wilderspin, publicado en 1982 por Phillip McCann y Francis A. Young⁹⁰. En él pude ver, efectivamente, que el «columpio giratorio» propuesto como juego infantil y recogido en el primer grabado del *Manual* de Montesino, figuraba asimismo en el grabado del libro sobre Wilderspin que representaba la Drygate Infant School de Glasgow. Sin embargo, ninguna de las dos salas de clase reproducidas en dicho libro —las de la Bristol y la Walthamstow «infant schools»— parecía guardar relación alguna con los modelos de Cochin y Montesino; eran también dos amplias salas —más estrecha la última—, pero no se parecían ni en su disposición ni en su organización a las de ambos autores.

⁹⁰ Phillip McCann y Francis A. Young, *Samuel Wilderspin and the Infant School Movement*, Croom Helm, London, 1982.

Tuve que esperar a la aparición en 1989 del libro de David Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*⁹¹, para ver cómo las representaciones de las salas de clase allí recogidas, que procedían de sendos libros de Wilderspin y Stow, el primero publicado en 1840 y el segundo en 1836⁹², venían a coincidir, aún con más exactitud que las del *Manuel* de Cochin, con las reproducidas en el *Manual* de Montesino (figuras nº 40 y 41). Como ambos libros, el de Wilderspin y el de Stow, reproducían, a su vez, salas de clase de «infant schools» preexistentes, deduje que esa era la fuente original de los modelos propuestos y aplicados en Francia y España⁹³.

Dos eran los rasgos más característicos de la organización pedagógica y espacial de este tipo de aulas. El primero de ellos era la reserva en una misma sala de un espacio para la enseñanza mutua —los bancos con su disposición en una o dos fila paralelas— y de otro para la simultánea —las gradas situadas al fondo—. Este sistema o método aplicaba, pues, la enseñanza mutua con sus monitores, porque así, al dirigirse a las clases populares o pobres, podía escolarizar un alto número de niños y niñas en un local amplio con bajo coste⁹⁴. Pero, incorporaba a la vez, en la misma sala de clase, el método de enseñanza simultánea practicado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Francia⁹⁵. Lo incorporaba, además, reforzándolo gracias, como ha indicado Frédéric Dajez, «al efecto panóptico del anfiteatro»⁹⁶.

⁹¹ David Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*, The Falmer Press, London, 1989. Dos artículos de este libro, «Orígenes de los términos 'clase' y 'currículum'» y «De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula», han sido traducidos y publicados en los nº 295 y 296, respectivamente, de la *Revista de Educación*, ambos dedicados, de modo monográfico, a la historia del currículum. De los dos artículos, el segundo incluye los grabados de los libros de Wilderspin y Stow que figuran en este trabajo.

⁹² Samuel Wilderspin, *A System for the Education of the Young*, London, Hodson, 1840, y David Stow, *The Training System*, Glasgow, McPhun, 1836 y London, Logmans, 1850, 8ª edición ampliada.

⁹³ El de Cochin fue llevado a cabo en un establecimiento docente con dos aulas de enseñanza primaria y una sala de asilo para niños de 2 a 6 años, y el de Montesino en la escuela de párvulos de Virio creada en 1838 (véase el plano de las dos salas de clase con sus gradas en el Archivo General del Ministerio de Educación y Ciencia de Alcalá de Henares, legajo 6.242, Jardines de la Infancia, como anexo al informe efectuado sobre estas escuelas en 1851 por Francisco Merino Ballesteros, publicados ambos por Carmen Sanchidrián Blanco, «Fuentes y documentos para la historia de la Educación Infantil», *Historia de la Educación*, nº 10, 1991, pp. 330-343).

⁹⁴ Nada tiene de extraño, por ello, que el barón de Gérando incluyera un capítulo sobre las salas de asilo entre las «instituciones relativas a la educación de los pobres», en su libro *De la bienfaisance publique* (Bruxelles, 1839, t. I, pp. 244-259) junto a los orfanatos, hospicios, casas de expósitos y escuelas elementales y profesionales para los pobres.

⁹⁵ Sobre las distintas concepciones de la expresión «enseñanza simultánea» y su introducción y difusión en Gran Bretaña durante el siglo XIX, véase el ya citado artículo de David Hamilton, «De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula» (nota 91).

⁹⁶ Frédéric Dajez, «Une technologie éducative de la petite enfance: le méthode des salles d'asile (1827-1860)», *Historiae Infantiae*, nº 1, 1984, pp. 35-44 (cita en p. 38). De este mismo autor véase «Genèse de la socialisation scolaire de la petite enfance aux XIXè siècle», *Les Dossiers de l'Éducation*, nº 5, 1984, pp. 31-37. En cuanto a su tesis doctoral sobre las salas de asilo en Francia no tengo noticias de que haya sido publicada. La reglamentación legal de este tipo de centros puede verse en Jean-Noël Luc, *La petite enfance a l'école, XIX-XXe siècles*, Économica, París, 1982, y su difusión hacia 1837 en baron de Gérando, *De la bienfaisance publique*, op. cit., pp. 245-250: en 1837 funcionaban en Francia 328 salas de asilo que acogían a 28.080 niños, una cifra nada despreciable si se compara con las 192 escuelas de párvulos (109 públicas y 83 privadas) que existían en España en 1855 y si se tiene en cuenta que la primera de ellas —la escuela de Virio en Madrid— sería creada en 1838.

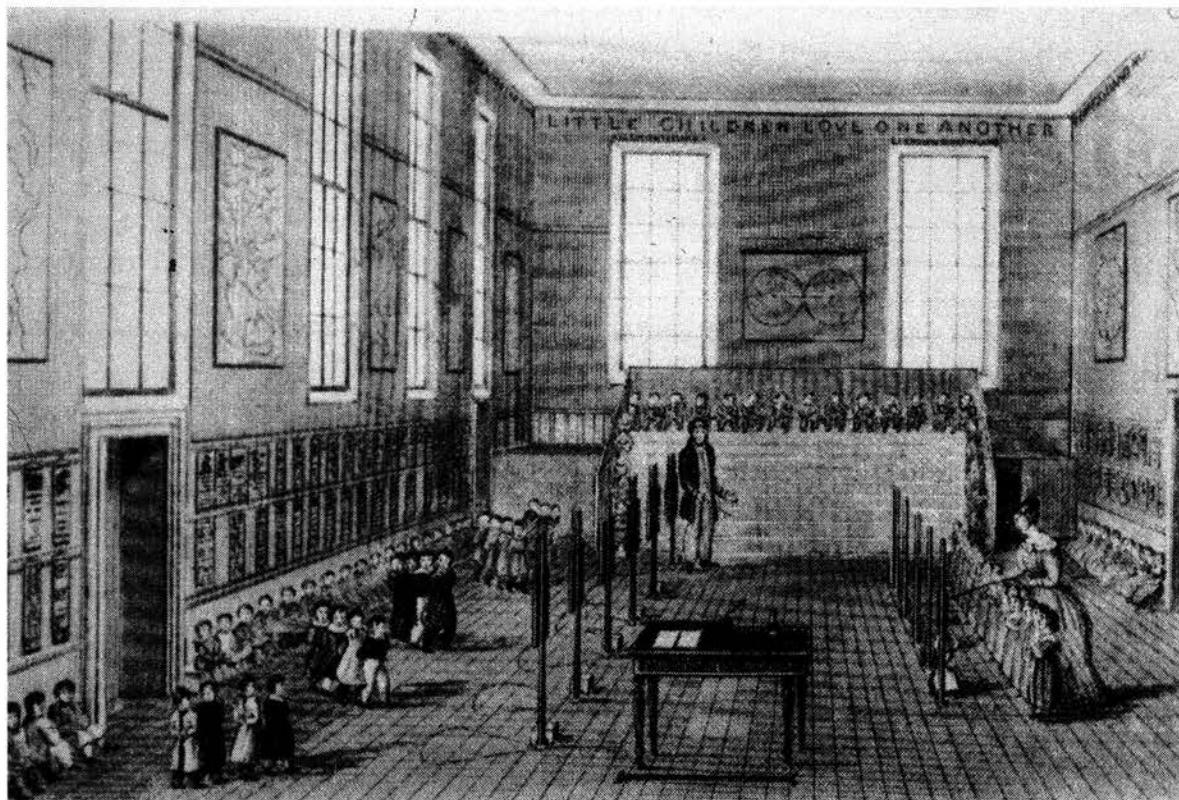


FIGURA 40. AULA DE CLASE DE UNA «INFANT SCHOOL» (SAMUEL WILDERSPIN, *A SYSTEM FOR THE EDUCATION OF THE YOUNG*, HODSON, LONDON, 1840)

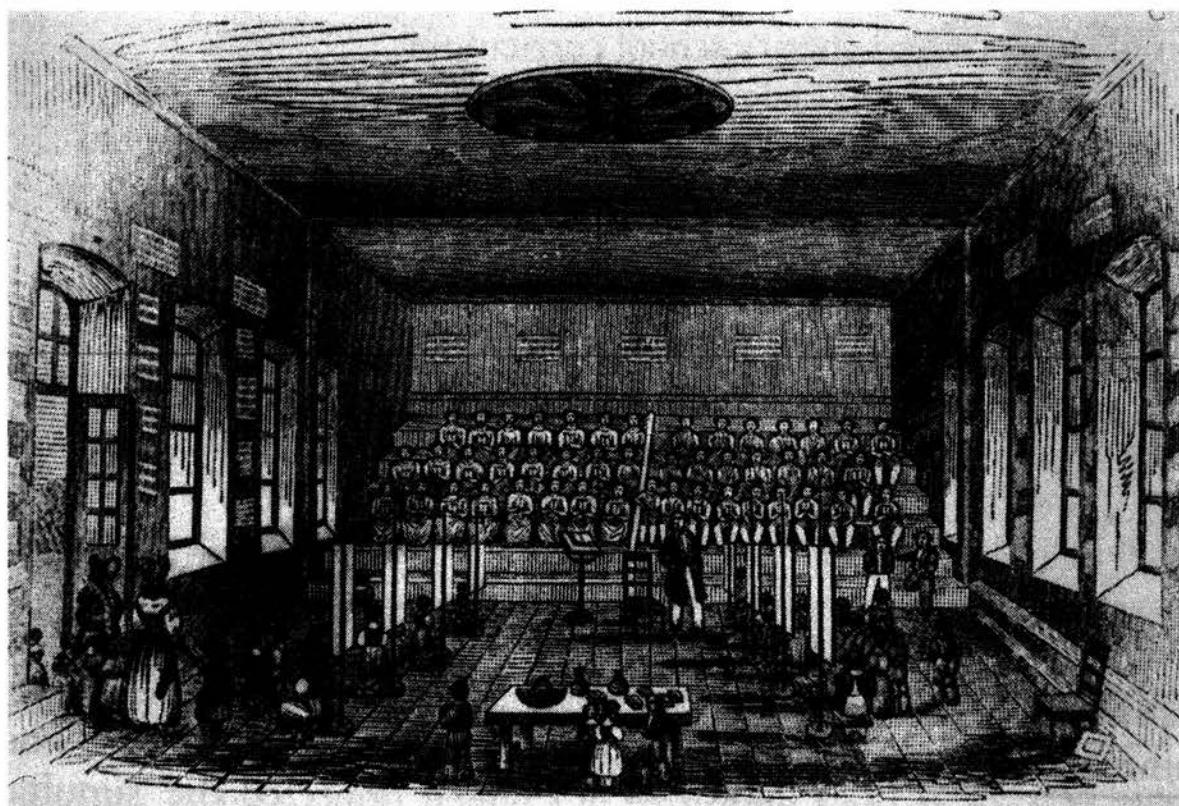


FIGURA 41. AULA DE CLASE DE UNA «INFANT SCHOOL» (DAVID STOW, *THE TRAINING SYSTEM*, MC PHUN, GLASGOW, 1836)

El segundo rasgo era la minuciosa regulación de las actividades y movimientos que convertía a cada grupo de niños y niñas, con su monitor al frente, en disciplinados pelotones que maniobraban al oír determinadas órdenes de mando, o el sonido de «chascas», castañuelas, claquetas o silbatos⁹⁷. Con el fin de evitar la inmovilidad cada ejercicio debía tener una duración muy limitada, de tal suerte que la descomposición de cada movimiento en una sucesión de unidades simples a realizar en cada mandato reducían «el movimiento a una sucesión rápida de cortas secuencias de inmovilidad» y a una gimnasia natural que suprimía las «vacilaciones y tiempos muertos»⁹⁸. Esta movilidad y ejercicios satisfacían las necesidades del niño y le distraían. Con este método, decía el barón de Gérando «el niño se someterá sin advertirlo; será cautivado sin sentirse forzado»⁹⁹.

En síntesis, este método y su correlativa organización de las personas y objetos en la sala de clase no era sino un dispositivo mecánico, con toda la precisión de un reloj, aplicado a seres vivos en un espacio cerrado y reducido. Por ello cuando Marie Pape-Carpantier en su conocido libro sobre las escuelas maternas, publicado en 1848, incluía en sus páginas finales el «Mecanismo o distribución del tiempo en las escuelas de párvulos» de Mme. Millet, estaba empleando el término correcto: mecanismo¹⁰⁰. No era, sin embargo, una máquina que imitaba o sustituía a un ser vivo —el robot o autómatas, la enseñanza programada—, sino un engranaje integrado por objetos y seres vivos que imitaban a las máquinas. Unas máquinas cuyos agentes motores eran los maestros y sus ayudantes, así como los monitores. Era lo que Fernández Galiano ha llamado «una organización maquinales del movimiento orgánico» en la que «lo orgánico... remeda o emula lo mecánico»¹⁰¹, un proceso de «mecanización de los hábitos humanos», de «la vida social» y de reducción «de los hombres a máquinas», similar al de otras operaciones de ingeniería social —construcción de las pirámides, galeras romanas, falange macedónica— anteriores a la era de la física mecánica y el maquinismo¹⁰³. Un tipo de operaciones que, planteadas a una escala más amplia —la de la educación de las clases trabajadoras y populares en la primera fase de la industrialización—, consti-

⁹⁷ La expresión «chascas» es la utilizada (p. 12) en el antes citado *Nuevo manual de las clases maternas* de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul (nota 88). Este segundo rasgo se halla más acentuado en el método de las salas de asilo que en los de las «infant schools» y escuelas de párvulos de Montesino. Otro aspecto diferenciador es que en las salas de asilo eran maestras las que se hacían cargo de ellas, mientras que, como es sabido, Montesino proponía que fueran maestros ayudados por maestras o alguna mujer de su familia quienes estuvieran al frente de dichas escuelas.

⁹⁸ Frédéric Dajez, «Une technologie éducative de la petite enfance: le methode des salles d'asile (1827-1860)», op. cit., pp. 40-41. La expresión «gimnasia natural» es del baron de Gérando, *De la bienfaisance publique*, op. cit., p. 255.

⁹⁹ Baron de Gérando, *De la bienfaisance publique*, op. cit., p. 255.

¹⁰⁰ María Carpentier, *Enseñanza práctica de las escuelas de párvulos, o primeras lecciones de los niños, con algunas canciones y juegos para su recreo*, Madrid, Hernando, 1860, pp. 216-224. Este libro, publicado en Francia en 1848, era como decía el *Nouveau dictionnaire* de Buisson (op. cit., p. 1.491) un verdadero *Manual de salas de asilo*. En cuanto a Eugénie Millet no está de más recordar que viajó también a Inglaterra en 1827 para estudiar el sistema de las «infant schools» por encargo del comité de damas citado y a propuesta de Cochin, que a su vuelta publicó un folleto con el título *Observations sur le système des écoles d'Angleterre pour la première enfance établies en France sous le nom des salles d'asile*, París, 1828, y que en 1830 fue nombrada inspectora general de las salas de asilo.

¹⁰¹ Luis Fernández Galiano, *El fuego y la memoria...*, op. cit., pp. 128-161 (cita en p. 142).

¹⁰² Lewis Mumford, *Técnica y civilización*, Alianza, Madrid, 1971, pp. 56-57.

tuían un intento de introducir orden y previsión, certidumbre y racionalidad, regulación y uniformidad, en una situación social en la que los elementos de control del viejo orden social habían sido socavados y era necesario crear otros nuevos. De ahí las llamadas del barón de Gérando, y tantos otros reformistas sociales de la primera mitad del siglo XIX, a extender la escolarización —una determinada escolarización— de la primera infancia y hacer obligatoria la educación, por él llamada «popular», de las clases trabajadoras. Un nuevo orden estaba emergiendo y una nueva escuela era necesaria.

El problema era que la mecanización de los procesos educativos, aún siendo algo diferente, como he indicado, a los autómatas enseñantes o enseñanza programada, compartía con esta última una concepción cibernética del ser humano y, en consecuencia, un mismo efecto: el método, si se seguía correctamente debía ser eficaz y producir resultados por sí mismo, gracias a su mecanismo o naturaleza y no a la habilidad o cualidades de quien lo aplicaba o de aquellos a quienes se aplicaba. Interponía, además, a los auxiliares y monitores entre el maestro y el alumno. Las llamadas a la necesidad de una atención individual y la sustitución progresiva en la segunda mitad del siglo XIX —en España a lo largo del siglo XX— del aula/clase por el aula/colegio, con la consiguiente distribución de los alumnos en cursos o clases homogéneas y la reducción del número de alumnos por aula, convirtiendo a los auxiliares en maestros, determinaron, entre otras razones, la desaparición del método de enseñanza monitorial o mutua en la educación elemental, y de paso en la de párvulos¹⁰³, así como el recurso mayoritario al método simultáneo con leves residuos del individual, cada vez más apoyado por las tendencias de la psicología y el movimiento de la escuela nueva, y al mutuo, entendido ahora como trabajo cooperativo en pequeños grupos.

Todo lo anterior se refiere a las enseñanzas preescolar y elemental. En las enseñanzas secundaria y universitaria ha seguido vigente, en general, el modelo de aula/clase con su tarima, a modo de púlpito, desde la que el profesor impartía doctrina, y sus bancos o pupitres en filas e hileras con una disposición fija, incluso en ocasiones anclados en el suelo. En una disposición de este tipo pueden en todo caso analizarse los modos de preguntar y dirigirse a los alumnos, o los de distribuirlos

¹⁰³ Sobre las razones del éxito y fracaso de la enseñanza mutua, remito a Stefan Hopmann, «El movimiento de enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular: enfoque comparado», *Revista de Educación*, nº 295, 1991, pp. 291-316. En cuanto a las bases psicopedagógicas y organizativas de este sistema, véanse los trabajos de David Hogan, «The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System», *History of Education Quarterly*, nº 29-3, 1989, pp. 381-417, y Pierre Lesage, «L'enseignement mutuel», en Gaston Mialaret y Jean Vial (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation. 3. De 1815 à 1945*, P.U.F., París, 1981, pp. 241-250.

La relación directa maestro-alumno en el método simultáneo fue también, al parecer, una de las razones principales en favor de su implantación frente al sistema monitorial o de enseñanza mutua en Grecia durante la segunda mitad del siglo XIX. Al menos así se deduce del trabajo de Hélène Kalaphati, «Les bâtiments scolaires de l'enseignement primaire en Grèce (1828-1929)», en *Historicité de l'enfance et de la jeunesse*, Secrétariat Général à la Jeunesse, Athènes, 1986, pp. 175-181. Este breve artículo proporciona información general de interés sobre la evolución de la arquitectura escolar en Grecia. Sus planteamientos iniciales son correctos, pero no distingue suficientemente entre textos o propuestas de manuales o tratados de pedagogía y textos legales sobre construcción de edificios escolares, el primero de los cuales —un Real Decreto de 17 de mayo de 1894— fue elaborado por un ingeniero.

y situarlos en el aula¹⁰⁴. Pero hay que estar atentos también a la persistencia o emergencia de otras disposiciones espaciales en disciplinas específicas, laboratorios, clases prácticas o seminarios con pequeños grupos, o bien al recurso, sobre todo con la masificación universitaria, al aula en forma de anfiteatro.

En las enseñanzas primaria y de párvulos la ruptura del modelo de explicación simultánea y de la disposición en bancos surgió, ya desde finales del siglo XIX y principios del XX, con la difusión del pupitre unipersonal, la necesidad de atención individual —que implicaba o bien el desplazamiento de los alumnos a la mesa del maestro o bien de éste por entre los pupitres— y la organización de actividades en pequeños grupos, por no aludir a tendencias más recientes como las ya indicadas sobre la introducción de espacios adaptables y la ruptura de la idea de la clase como espacio cerrado (figura nº 35). Para Pauline Kergomard, por ejemplo, del «asilo-almacén a la escuela maternal» mediaba «un mundo»¹⁰⁵. Por ello, y de acuerdo con el decreto de 2 de agosto de 1881 y la Instrucción de 12 de julio de 1882, que establecían el nuevo régimen y sistema de las escuelas maternas, proponía una distribución del tiempo muy diferente a las de Eugénie Millet y Pape-Carpantier antes referidas, así como la graduación en dos aulas de pequeños y mayores y una nueva organización del espacio del aula. A la vez, sometía a crítica la «disciplina militar» y «artificial» de las salas de asilo y «el mecanismo y la enseñanza colectiva» en nombre de la iniciativa individual del niño, de su espontaneidad y del respeto a su personalidad intelectual y moral. ¿Era éste un programa o sistema —el de las escuelas maternas— para la escolarización de los niños y niñas de las clases populares u obreras? ¿No respondía al deseo, ya en parte realidad, de extender la educación preescolar a otros grupos y clases sociales?. Por otra parte, la configuración de la clase en función del trabajo en grupos reducidos ha dado lugar, con el tiempo, a nuevas disposiciones con un mobiliario «ad hoc» (figuras nº 32, 33 y 35), que en ocasiones planteaban problemas al utilizarse al modo tradicional (figura nº 42), o bien a la asignación a cada actividad básica —expresión verbal, expresión corporal, expresión artística, naturaleza, dramatización— de un rincón o espacio específico, distribuyéndose los alumnos de modo simultáneo entre ellos (figura nº 34)¹⁰⁶.

Tras toda esta serie de opciones y posibilidades está la cuestión que en relación con otros espacios y lugares se plantean Françoise Paul-Lévy y Marion Segaud en su introducción a *Anthropologie de l'espace*. Ambas autoras toman como pretexto una frase de Georges Perec en *Espèces d'espaces*: «Cuando en una habitación dada se cambia de lugar la cama ¿puede decirse que se cambia de habitación o qué cambia?»¹⁰⁷. Cambiar la cama ¿es solo un cambio en la habitación, se pre-

¹⁰⁴ Así lo he efectuado, por ejemplo, en relación con las alumnas que accedían a las aulas de los Institutos de bachillerato en las primeras décadas del siglo XX en «Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al bachillerato», *Mujer y educación en España, 1868-1975*, VI Coloquio de Historia de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Santiago, Santiago, 1990, pp. 567-577.

¹⁰⁵ Pauline Kergomard, *La educación maternal en la escuela*, Madrid, Daniel Jorro, 1906, 2 vols., t. I, p. 290 (1ª edición francesa de 1886).

¹⁰⁶ Véase, por ejemplo, una reciente y clara explicación de este método y su mobiliario específico en Esperanza Seco, *Educación infantil: diseño curricular de aula*, Cincel, Madrid, 1990.

¹⁰⁷ Georges Perec, *Espèces d'espaces*, Galilée, s.l., 1992, p. 36 (1ª ed. 1974).



FIGURA 42. GRUPO ESCOLAR «CERVANTES» DE MADRID. UNA CLASE (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES, *LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN MADRID*, 1924, MADRID, 1925).

guntan, o cambiar de habitación?. Más todavía, dicen, ¿qué es una habitación?. Cambiar el lugar de una habitación ¿es un cambio en la casa o cambiar de casa?; y ¿qué es una casa?. Cambiar de lugar una plaza ¿es un cambio en la ciudad o cambiar de ciudad?; y, una vez más, ¿qué es una ciudad?¹⁰⁸. Cambiar de lugar los objetos y usuarios de un aula ¿es sólo un cambio en el aula o nos sitúa ante otra aula?. Cambiar la disposición de los espacios de un edificio o recinto escolar ¿es un cambio en el edificio o en el recinto o implica que nos hallamos ante un edificio o recinto diferentes?. En tal caso ¿qué es un aula, qué es una escuela, qué es el espacio escolar? ¿el continente o el contenido, los límites físicos o el lugar construido?.

A modo de respuesta.

Las primeras páginas de las *Cartas sobre la educación* de la condesa de Genlis —la carta IX donde la baronesa de Almane cuenta a la vizcondesa de Limours el plan de educación de sus hijos en la quinta a la que han decidido irse a vivir, lejos de París, en el campo— contiene una detallada descripción de una vivienda o mansión-escuela. De las paredes de los vestíbulos, pasillos y habitaciones cuelgan tapices, cuadros y otros objetos con temas históricos y geográficos, clásicos, mitológicos y religiosos (personajes, escenas, disposiciones cronológicas, mapas, ex-

¹⁰⁸ Françoise Paul-Lévy y Marion Segaud, *Anthropologie de l'espace*, Centre Georges Pompidou, Centre de Création Industrielle, París, 1983, p. 19.

plicaciones al dorso, etc.). Asimismo, la casa posee un «gabinete de estudio» con una biblioteca, una colección de minerales y otras cosas «curiosas» y un jardincito anexo de «plantas usuales». En dicha mansión-escuela la baronesa disponía cada día itinerarios didácticos —por usar la terminología actual— según un determinado orden expositivo¹⁰⁹.

Lo que sorprende en la lectura de estas páginas se halla, sin embargo, al final, cuando se describen los jardines, unos jardines con césped, calles y árboles. De acuerdo con el gusto estético de la época la baronesa confiesa su desagrado por los jardines abruptos, con desniveles. Se inclina por la simplicidad neoclásica, regular, horizontal y diáfana. Pero, he aquí que al allanar los terrenos ha decidido conservar «tres montañuelas..., no para el placer de los ojos, sino para que trepen por ellas mis hijos, porque soy de sentir que esta suerte de ejercicio los divierte y los fortifica», o sea, para su educación física¹¹⁰.

En un orden racional dispuesto con una finalidad estética, otro orden funcional —también racional, por lo tanto— impone una configuración diferente del espacio. La educación ilustrada, metódica, lleva dentro de sí, en germen, entremezclados, aspectos —el juego, la educación física— que rompen la arquitectura ordenada del jardín neoclásico y abren los ojos, y con ellos la mente y el cuerpo, a la sensibilidad romántica y al espacio natural y salvaje, no regulado.

La acotación de espacios específicos —lugares construidos— para las actividades de enseñanza y aprendizaje y su distribución y ordenación interna no son sino una faceta más de esa entropía negativa (negentropía) que es la educación. Aquello que quiere transmitirse, enseñarse o aprender ha de estar más o menos delimitado, acotado, pero también ordenado y secuenciado. Lo mismo sucede con el contexto ordenado y construido para enseñar y aprender. Su disposición, funciones y usos no se dejan al azar. Ello supondría reforzar la tendencia general y creciente hacia la máxima entropía y con ella el horror al vacío, la inseguridad y la incertidumbre. Lo imprevisible, aleatorio e inestable, desplazarían a lo probable, seguro o previsible. Por ello el ser humano prepara y dispone, ordena y arregla. El problema se plantea cuando estas precisión y regularidad, normalización y racionalización, se llevan a cabo mediante dispositivos y engranajes mecánicos u organizaciones maquinales de seres vivos. Cuando se olvida que se opera no con materiales inorgánicos sino con seres humanos. Entonces, curiosamente, la alta eficacia del mecanismo diseñado se revela altamente ineficaz. El lugar construido deviene un sistema cerrado, no flexible ni adaptable, en el que las necesidades de apropiación territorial del ser humano y de configuración de espacios personales y ajenos, comunes y compartidos, resultan inviables. Al estructurar o modificar la relación entre lo interno y lo externo al medio escolar —las fronteras, lo que queda dentro y lo que queda fuera—, o su espacio interno —entre las diversas zonas edificadas y no edificadas, entre los espacios interiores—, al abrir o cerrar, al disponer de una manera u otra las separaciones y los límites, las transiciones y comunicaciones, las personas y los objetos, estamos modificando la naturaleza del lugar. Estamos cambiando no sólo los límites, las personas o los objetos, sino también

¹⁰⁹ Condesa de Genlis, *Adela y Teodoro, o cartas sobre la educación*, Madrid, Imprenta Real, 1792, 2ª edición aumentada y corregida, t. I, pp. 35-42 (la 1ª edición francesa es de 1782).

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 42.

el mismo lugar. Por ello, es necesario dejar esas «montañuelas» a las que se refería la baronesa de Almane, abrir el espacio escolar y construirlo como lugar de un modo tal que no restrinja la diversidad de usos o su adaptación a circunstancias diferentes. Ello significa hacer del maestro o profesor un arquitecto, es decir, un pedagogo, y de la educación un proceso de configuración de espacios. De espacios personales y sociales, y de lugares. Al fin y al cabo el espacio, como la energía, en cuanto energía, ni se crea ni se destruye, sólo se transforma. La cuestión final es si se transforma en un espacio frío, mecánico o en un espacio caliente y vivo. En un espacio dominado por la necesidad del orden implacable y el punto de vista fijo, o en un espacio que, teniendo en cuenta lo aleatorio y el punto de vista móvil, sea antes posibilidad que límite. En un espacio, en suma, para la educación, un ámbito que no pertenece al mundo de la mecánica, sino al de la biología, al de los seres vivos.

Reproducciones fotográficas: María Manzanera.