

EL ESPACIO ESCOLAR COMO ESCENARIO Y COMO REPRESENTACIÓN¹

Agustín Escolano Benito
Professor Catedrático de História da Educação da
Universidade de Valladolid – Espanha

RESUMEN

Se analiza acá el espacio escolar, un tema silenciado por la práctica historiográfica tradicional, en busca de comprender bajo un nuevo punto de vista la cultura escolar, las prácticas y el oficio de la maestría. La análisis de la arquitectura escolar como un lugar o escenario nos permite comprender los modos como se conciben la organización escolar, los elementos que constituyen su sistema y las prácticas que orientan la vida escolar. Como representación o textualidad llena de significación, nos transmite una determinada cultura, a través de su semántica, sus metáforas y signos.

Palabras-clave: arquitectura escolar, currículo, cultura.

LA MEMORIA DE LA ESCUELA

El espacio escolar se ha ido instalando como nuevo ámbito de estudio de la historia de la educación a lo largo de los últimos años, constituyéndose, al igual que otros “silencios” de la historiografía tradicional, en un campo de investigación, no ya emergente, sino dominante, que se afirma frente a otras prácticas académicas en desuso. Mas en la génesis de esta renovada historia no sólo hay que ver una especie de estrategia de sustitución de la hermenéutica de los discursos, hoy sin duda en crisis, al menos en su versión clásica, por los llamados enfoques etnológicos que permiten desvelar, precisamente, mediante la mirada microanalítica o la semiología de lo material, las opacidades que la escritura al uso sobre el pasado de nuestra educación había ocultado, sino la afirmación de una nueva manera de entender la cultura de la escuela, de sus relatos y de sus prácticas, y de acercarse a una definición más empírica del oficio de enseñante.

La emergencia de nuevos temas o tópicos de investigación, como el espacio y el tiempo, ha empezado a configurar un paradigma historiográfico, en gran parte innovador, ordenado a la construcción de una cultura de la escuela constituida conforme a códigos y reglas que responden a determinadas señas de identidad, y que tiene sus propias formas de expresión y representación.² Esta cultura escolar, condicionada en muchos aspectos, por lo general de la sociedad, aunque autónoma en otros, no sólo es un campo de interés para el mundo de la educación y su entorno, sino que, por afectar a diversos ámbitos de la cotidianidad, comporta proyecciones más amplias. No hay duda, a este respecto, por ejemplo, que el conocimiento de las experiencias de apropiación y representación de los espacios y tiempos escolares tiene que ver con la comprensión de los mecanismos de socialización de la infancia, y con el orden social de los adultos e interesa por tanto a todas las ciencias humanas y sociales (Borras, 1996).

¹Este trabajo forma parte del libro publicado por el autor *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

²Sobre ello ya llamó la atención la conferencia que D. JULIA dictó en la clausura de la XV ISCHE: “La culture scolaire comme objet historique”, en: NÓVOA, A. y otros (orgs.): *The colonial experience in education*, Gent, *Pædagogica Historica*, Suppl. Series, 1995, pp. 353-382.

La afirmación de los nuevos polos de atención de la historiografía y su configuración como cultura de la escuela tiene que ver también, según vimos al comienzo de este estudio, con los nuevos proyectos orientados a funcionalizar la historia de la educación como disciplina formativa y como referente de legitimación en la caracterización del oficio docente. Es este un enfoque, creo, poco atendido, pero que empieza a ensayarse, como hicimos notar, en algunos medios académicos para salvar a la historia de la educación de la crisis institucional por la que atraviesa, así como para insertarla en los programas de formación de profesores.³ De otro lado, la reconducción de la cultura escolar hacia la formación suscita la necesidad de revisar la historia de la profesión de maestro y de los establecimientos que se han ocupado de su acreditación académica.

En la actualidad, el maestro, al recuperar la cultura material y etnográfica de la escuela, esto es, de los espacios y tiempos en que se desarrolló su profesión, deconstruye los viejos discursos que le alejaban de su historia real y se instala en la memoria corporativa de los individuos y grupos que han configurado esa tradición. Es esta una lectura o reapropiación de la cultura escolar que se ha ido construyendo en la realidad de sus códigos societarios y de sus condiciones empíricas, esto es, de las prácticas que han cristalizado como reglas de la profesión docente.

La nueva estrategia historiográfica puede empezar por el reconocimiento de los espacios en los que el maestro se inició en la profesión y puso en práctica las reglas del oficio. La creación de un espacio aparte, de un curriculum graduado y de un cuerpo docente profesional es esencial en la constitución de una cultura escolar, como indica Dominique Julia (1995, p. 357). Las escuelas son, a estos efectos, los *talleres* en los que se aprenden empíricamente las pautas del arte de enseñar y los escenarios donde se representan los papeles que prescribe la retórica y la liturgia de la profesión de enseñante. Reconstruir la memoria de estos lugares no sólo contribuye a ilustrar uno de los silencios de la cultura de la escuela, sino que nos aproxima a intuir los contextos fácticos que han condicionado la invención de una tradición docente. La historia del oficio de maestro tiene que estar íntimamente asociada, pues, a la arquitectura y ecología de las aulas y demás espacios en que se ha gestado y desarrollado.

La historia y la memoria pueden reconstruir la realidad y la imagen del espacio escolar en dos registros etnográficos:

a) Como *lugar* o *escenario* en que se llevó a cabo la educación formal. La escuela sería, desde esta perspectiva, una especie de taller que reflejaría en sus estructuras arquitectónicas los modos de concebir la organización de la enseñanza, de disponer los elementos que configuran el sistema, y hasta de pautar las prácticas con que se ha funcionalizado la vida académica y los comportamientos de los niños y maestros.

b) Como *representación* o *textualidad* dotada de significaciones, esto es, como un orden conformado a reglas y formas que comportan sentido, y que por consiguiente transmiten, a través de su semántica y de las metáforas y los signos en que se expresa, una determinada cultura.

El primer registro ha sido, a nuestro entender, más estudiado. Se conocen, en sus lineamientos generales, los diseños arquitectónicos en que se han materializado los modelos pedagó-

³La universalización de esta crisis queda bien expresada en los trabajos reunidos en la compilación de K. SALIMOVA (org.): *Why should we teach History of Education?* Moscow, The Library of International Academy, 1993. En torno a las relaciones entre la nueva historia de la educación y la formación de docentes, véanse nuestros trabajos: "La investigación histórico-educativa y la formación de profesores", *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, 157 (1994), y "La Historia de la Educación como disciplina. Una propuesta para su desarrollo curricular", en: MARIN ECED, T. (org.): *Formación de Profesores y Educación Social*, Cuenca, Eds. Universidad Castilla-La Mancha, 1996, pp. 117-131. Estos textos se han referido ya en la primera parte del presente estudio.

gicos, tradicionales y modernos, creados para acoger las actividades de la enseñanza formal. El monográfico de la revista *Historia de la Educación* dedicado al espacio escolar dio cuenta, a través de sus diversas contribuciones, del proceso seguido en la configuración de un escenario educativo con identidad propia, diferenciado de otros espacios y conformado a las reglas de la *ratio* pedagógica en las diversas tradiciones creadas y transmitidas por los docentes.⁴

Cuando el maestro recuerda la escuela, su memoria registra en primer término el lugar y los espacios en que se materializó. Y cuando el historiador recupera una imagen real de la tradición escolar, también busca una identificación de los lugares en que aquella se construyó. En torno a aquel acotado territorio-institución se articulan después otras dimensiones de la educación formal: los cronosistemas en que se encauzó la duración y los ritmos de la escolaridad, los roles que jugaron los actores que cohabitaron en aquel espacio, el programa y los métodos de difusión de la cultura allí impartida, el utillaje empleado en la implementación de las actividades didácticas, los rituales y las disciplinas que regularon la marcha de la clase y las reglas y modos de examen. Todo ello fue puesto en escena en un lugar determinado que sirvió de escenario a la representación, y es reconstruido en torno a las imágenes que la historia y la memoria -tiempo reconstruido, tiempo vivido y recordado- pueden recuperar de estos contenedores materiales a los que llamamos escuelas.

Pueden sin duda reconstruirse otros modos históricos de educación no sujetos a las materialidades de una arquitectura diseñada en clave académica, como sucede con los no formales e informales. Pero desde que la escuela se asentó en un espacio acotado, ya sea en el gimnasio de los jardines de Academo de la Grecia clásica o en las aulas de las modernas instituciones pedagógicas, su dimensión espacial constituye el primer referente de toda memoria material y de cualquier ejercicio de etnohistoria.

EL ESCENARIO ESCOLAR: DEL ESPACIO-AULA A LA ESCUELA GRADUADA

Para aludir sólo a algunos modelos clásicos, recordemos la escuela-aula diseñada por Montesino, en los albores de nuestro sistema nacional de instrucción pública. En ella, como en la de Cochin en Francia o las de Wilderspin y Stow en Inglaterra (en las que debe buscarse la matriz del modelo, según Antonio Viñao),⁵ están las huellas de toda la cultura escolar de la época. Una misma sala con espacios para la enseñanza mutua (con bancos en filas), y para la simultánea (con gradas al fondo), define este ámbito. Los dos modos de organizar la marcha de la clase y de pautar los tiempos y movimientos del método de forma mecánicamente disciplinada, como en los ritmos de un reloj, se dan en un mismo escenario. Y este moderno instrumento de medida del tiempo también se incorporará a los constructos escolares, unas veces en su exterior, proyectando sus señales desde la escuela a la comunidad en que esta se inserta, y otras en su interior, ordenando de forma sincopada, con ayuda a veces de la campana o el silbato, los gestos y los pulsos de los actores.

⁴*Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria, Salamanca, 12-13 (1993-1994). Monografía coordinada por A. VIÑAO.*

⁵VIÑAO, A. *Del espacio y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones*, *Historia de la Educación*, núm. Citado, pp. 64-65.

El uso racional de aquel aula-rectángulo comportaba, pues, un orden del tiempo, del método y de la disciplina, acogía, en sus superficies y muros, una disposición inteligente de los útiles de enseñanza, e iniciaba una tradición en la construcción del nuevo oficio de la docencia en sus aplicaciones a la nascente educación popular institucionalizada. Crear aquel dispositivo espacial era como diseñar el taller-escuela en el que niños y maestros iban a escenificar la nueva liturgia de una educación sometida a prácticas uniformes, bien regladas, como en las ordenanzas de los oficios artesanos, en las que la innovación es rechazada casi siempre por las rígidas normas corporativas. Tales prácticas han de estar rigurosamente previstas por la geometría interior del rectángulo escolar, bien distribuida en gradas, bancos en hilera, semicírculos, tarimas y otras segmentaciones.

El modelo de espacio-escuela froebeliano, difundido en nuestro país a fines del XIX, es otro tipo de escenario, pero acorde asimismo con los postulados del sistema al que aspiraba a servir de soporte. Como ha sido descrito por Purificación Lahoz, este diseño configura una arquitectura más abierta, dinámica y flexible que la sala-escuela de Montessori. A modo de escuela-jardín, el nuevo modelo quiere facilitar una metodología más intuitiva, armónica y expresiva, conforme a los supuestos teórico-pedagógicos de aquel frustrado arquitecto que fue Friedrich Froebel, según los cuales el espacio escolar había de ser un medio educativo organizado para favorecer todos los desarrollos y expresiones de la infancia, así como las relaciones ecológicas de esta con los entornos naturales (Lahoz, 1991).

El escenario del *kindergarten* se despliega ya en espacios cerrados, abiertos y de transición, frente al rígido esquema montesiniano. En él, además, el jardín es el ámbito más extenso y está dispuesto para múltiples funciones: parcelas para el trabajo individual, espacios para cultivos en grupo, acuarios y animalarios para observar, patio cubierto y descubierto para juegos al aire libre, refectorio para la merienda, centro-fuente-lavabo para la higiene y la salud... En su interior, la escuela dispone de salas de trabajo para 25 niños, conectadas a los patios, sin tarima ni gradas, amuebladas con pequeñas mesas y bancos móviles que se pueden disponer según diferentes órdenes. Pórtico y ropero, situados a la entrada, marcan el punto de acceso a la escuela. Los muros, soportes de símbolos y útiles educativos, completan una ecología del aula bien conformada con los métodos intuitivos y expresivos de la pedagogía de Froebel, y una arquitectura con fuerte carga semántica y simbólica en sus formas y proporciones áureas.

Un tercer modelo que refleja bien la concepción del espacio-escuela como escenario lo constituiría el diseño graduado. En él, como se sabe, el espacio se subdividía en tantas aulas como grados, cursos o ciclos que preveía el sistema de enseñanza. El escenario se articulaba así en microespacios, relacionados entre sí, pero autónomos al tiempo, que permitían clasificar a los niños conforme a criterios cronológicos, mentales o instructivos (Viñao, 1990). La legitimación de este patrón estuvo apoyada por diversas corrientes dominantes en las primeras décadas del siglo actual, como el funcionalismo arquitectónico, el taylorismo, la ergonomía, el higienismo y el panoptismo. Estas últimas se habían desarrollado en torno a la organización científica del trabajo industrial, la planificación de las ciudades y el control social institucionalizado, o “arte de las distribuciones”, como lo llamó Foucault (1982, p 145 y ss). Su traslación al mundo de la escuela suponía un intento de modernizar científicamente los sistemas de instrucción, y este propósito se expresaba principalmente en la nueva arquitectura escolar, que venía ser el sintetizador material de una nueva pedagogía que se articulaba en torno a un orden del tiempo distinto en su duración y en sus procesos al tradicional, a nuevas atribuciones y expectativas en los comportamientos de los alumnos y los docentes, a una estructura curricular cíclica y graduada, a modos y

recursos de enseñanza más tecnicados y a reglas disciplinarias más acordes con las teorías y prácticas sobre el control social.

Del aula-almacén de las escuelas mutuas y del modelo Montesino se pasó, pues, en el tracto histórico de un siglo, a la escuela como escenario segmentado por niveles y funciones. Al igual que, como ha puesto de manifiesto Witold Rybczynski (1989) en su sugerente ensayo sobre historia de la casa, la vivienda fue evolucionando del habitáculo indiferenciado en el que se desarrollaban todas las funciones domésticas hacia la graduación planificada de estancias que permitían distinguir lo público de la privacidad, el trabajo del recreo y el descanso, lo práctico-higiénico de lo estético-simbólico, el espacio escolar fue también diversificándose, pasando de ser un escenario en el que se acoge a niños de edades y culturas distintas, y en el que se desempeñan funciones diversas, a otro en el que los sujetos se distribuyen en niveles, y de un ámbito único en el que hay que hacer posible el uso simultáneo o sucesivo de distintos métodos y medios de instrucción a otro más complejo y más simple a la vez, en el que los programas, las técnicas y los recursos se aplican en espacios diferenciales jerarquizados y coordinados. El nuevo escenario, además, ha ido incorporando nuevas estancias al modelo estrictamente académico, anexando servicios complementarios (campos de juego, cantinas, comedores, bibliotecas, laboratorios, talleres...) conformados a los patrones de confort y bienestar que el higienismo y la cultura pedagógica de la época suscitaron.

ARQUITECTURA Y TEXTUALIDAD

La arquitectura escolar, además de diseñar espacios educativos desde presupuestos funcionales, ordenados a servir de soporte al conjunto de acciones que constituyen la *mise en scène* del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye en sí misma una escritura, esto es, un texto dotado de significaciones. En cuanto forma de escritura, la arquitectura puede ser examinada, a este respecto, como una textualidad conformada a ciertas reglas constructivas que comportan sentido en sus propias estructuras, o como un orden que transmite, a través de sus trazados y símbolos, una determinada semántica, es decir, una cultura.

“La escuela – afirmaba Francisco Giner hace más de un siglo, al referirse a su forma externa – es el revestimiento de una idea”, o lo que es igual, la materialización de un discurso.⁶ En otro punto de este trabajo, hemos demostrado cómo el espacio escolar no es un contenedor neutro en el que se instala la educación formal, ni un escenario reducido a asegurar el desarrollo de las retóricas y disciplinas en que consiste la actividad didáctica. La arquitectura es también, considerada en su propia expresividad, una mediación pedagógica, un programa educador.⁷

Esta es justamente la dimensión en la que pretendemos profundizar en apartado. Analizar las producciones de la arquitectura escolar – un género que se formalizó en el último ciclo histórico de entresiglos, aunque en ello pesaran ciertas tradiciones – como textos codificados conforme a determinadas reglas y símbolos, que introducen sentido en las prácticas que se llevan a cabo en ellas, favorece la aproximación al conocimiento de aquella cultura de la escuela que,

⁶GINER DE LOS RIOS, F.: *El edificio de la escuela, Madrid, Tip. El Correo, 1884, pp. 5-7. Del mismo autor: Campos escolares, Madrid, Tip. El Correo, 1884.*

⁷Véase lo dicho en el punto intitulado “La arquitectura como programa”, inserto en el volumen *Curriculo, espaço e subjetividade, Rio de Janeiro, DPA, 1998.*

en su materialidad y en sus valores expresivos, ha dado cobertura al desarrollo del oficio de maestro y a la formación de las generaciones que se han educado bajo su influencia.

Al igual que señala Chartier (1995) para las formas de representación textual escrita, todo programa arquitectónico – también el escolar – introduce sentido en sus estructuras y en su semiología, condicionando las lecturas y apropiaciones que los usuarios hacen de estas significaciones a través de las prácticas que se escenifican en los espacios en que se materializan. Los modos de representación y apropiación variarían obviamente según los estilos, tiempos, lugares y contextos, pero en todos los casos la semántica de los diseños, que no es separable de sus soportes, determinará las sensibilidades cognitivas y las conductas prácticas de quienes comparten estos lugares, creando expectativas y atribuciones comunes que favorecen una específica sociabilidad cultural. Ya sea como derivación de las intenciones del arquitecto, o como consecuencia de procesos de atribución social de valores, los modelos espaciales que la escuela ha ido adoptando han dado origen a una tradición que asegura la circulación de estos “textos” entre la comunidad de maestros y estudiantes. Esta tradición conforma unas determinadas señas de identidad de la arquitectura escolar, próximas a otras formas de arquitectura institucional, pero también diferenciadas.

La escuela, en la perspectiva espacial que aquí analizamos, es, como ya vió Pier Paolo Sacchetto, un “objeto-huella” que manifiesta no sólo pautas de organización pedagógica, sino contenidos de cultura y diversos signos estéticos, sociales e ideológicos (1986, p. 49). El higienista francés Dufestel (1909) pensaba a principios de siglo que la escuela, en su materialidad espacial, podía llegar incluso a ser una verdadera “lección de cosas” acerca de los valores de la salud, la higiene del cuerpo, el confort y el ornato. También sugería que la disposición de las aulas, al imponer un tipo determinado de organización de las relaciones sociales internas, transmitía ciertos modos de control de la comunicación y de la disciplina, en los que la fijación de los alumnos a su pupitre y la consecuente inmovilidad favorecía determinadas formas de circulación del saber y unos movimientos calculados de los actores en el escenario. Los códigos no siempre son visibles en una superficial inspección de los espacios, pero la deconstrucción de las representaciones que subyacen en estos “objetos-huella” sí permite desvelar algunas claves de la “estructura ausente” que informa su arquitectura. Todo un programa para ser completado, por ejemplo, con análisis más dinámicos, como los próximos al interaccionismo simbólico de Erving Goffman (1971).

En este mismo orden de cosas, las representaciones textuales comportan signos o simbolizaciones (Maltese, 1972). El edificio escolar es, como otros edificios institucionales, un constructo dotado de una fuerte carga semántica que puede ser expresada en señales simbólicas y descrita a través de metáforas y otros modos de expresión retórica. Además de estar provisto de una estructura e inteligencia invisibles, el espacio-escuela exhibe señales emblemáticas que vehículan valoraciones culturales y morales, a menudo también ideológicas, y el mismo, como conjunto constructivo, es, según vimos, un referente simbólico dotado de significaciones relevantes para la vida de la comunidad. Torres Balbás (1933, p. 62) consideraba que el edificio escolar era un contenedor dotado de importantes significaciones que podían ser expresadas en señales simbólicas y descritas a través de metáforas y otros modos de expresión. La arquitectura escolar desempeñaba una función educadora inequívoca, sobre todo en el medio rural, donde el prestigio atribuido a los maestros y a su profesión se asociaba al prestigio del lugar en el que se llevaba a cabo la enseñanza, como ya comentamos en otro lugar de este trabajo. La “prestancia” e “higiene” del edificio escolar, aun dentro de la “austeridad” aconsejable, podría incluso algún día indu-

cir efectos saludables generalizados sobre las condiciones de vida del futuro. Y tal vez por ello don Miguel de Unamuno advertía al colocar la primera piedra del Instituto “Claudio Moyano de Zamora en 1902: “Hay una relación mucho más estrecha de lo que se cree entre las condiciones de comodidad, higiene y ornato del local de un Instituto de Enseñanza y la educación de los jóvenes que forman en él su espíritu” (19).⁸

Todo arquitecto escribe, aun sin quererlo expresamente, con intenciones, y los mensajes que comunica a través del juego de formas y representaciones en que se expresa su escritura construyen una moral y una retórica. Los usuarios de estos ámbitos estructurados se apropian de sus códigos y valores a través de la experiencia, es decir, del aprendizaje. Los niños, al vivir en los escenarios escolares, desarrollan en ellos sus primeros hábitos motóricos y cognitivos y todo su esquema psicofísico. Los maestros, en sus relaciones ecológicas y sistémicas con los contextos físicos en que desenvuelven su oficio, internalizan igualmente las estructuras y símbolos que la arquitectura escolar les transmite. De este modo, el espacio es también una mediación en el desarrollo profesional de los docentes.

La arquitectura produce signos, aunque no nazca siempre con una clara voluntad semántica. Buena parte de estos signos no están codificados por una determinada convención y se puede asimilar a la gama de los signos “naturales” de que habla Umberto Eco. Un campanario no surge en principio para señalar que estamos ante una iglesia, sino para asegurar que el sonido de las campanas llegue a la mayor distancia posible, pero termina por ser el signo natural de todo templo y el soporte de otros símbolos específicos que se ubican en el, como la cruz (Quaroni, 1980). Del mismo modo, el edificio escolar ha ido incorporando signos y símbolos que le aseguran una identidad inequívoca y que transmiten determinados mensajes de común significado para las personas que han sido educadas en el mismo o análogo espacio. La codificación del lenguaje de la arquitectura escolar ha dado origen a toda una serie de invariantes que pueden ser analizadas como un texto que transmite imágenes de firmeza, orden, armonía, seguridad, belleza... Estas invariantes pueden adoptar diferentes estilos, pero como sistema constituyen todo un discurso con sentido.

LOS MODOS DE REPRESENTACION DEL ESPACIO ESCOLAR

Además de escenario, la escuela es, pues, a los efectos anteriores, una representación. En parte, esta representación, como cualquier otra forma, sigue a la función, según la conocida afirmación de Sullivan, siendo por tanto una imagen derivada de su programa arquitectónico interno. Así, la geometría plana del rectángulo del aula-almacén de Montesino, con sus sectorizaciones interiores, que, como vimos, es el correlato funcional de los métodos mutuos e individuales de organización de la enseñanza en la primera mitad del XIX, y las representaciones racionalistas de las escuelas graduadas, con sus líneas y módulos, son la estructura formal más adecuada a las funciones inherentes a la enseñanza cíclica. En otro orden de cosas, las formas panópticas cubren, como se sabe, las funciones de control y disciplina de los edificios escolares, y los espacios abiertos (jardín, bosque, mar...) siguen a las necesidades de los modelos pedagógicos más interactivos con el entorno. En todos estos espacios-lugares, los maestros han construido la cultura de la escuela y su propio oficio. Aunque concebidos por otros – arquitectos, médicos y

⁸Citado por A. REDERO en: *Instituto “Claudio Moyano”. Reforma y ampliación, Zamora, Dirección Provincial del MEC, 1993, presentación.*

pedagogos – los edificios escolares han terminado por condicionar buena parte de las conductas prácticas en que se objetiva la profesión de enseñante.

Pero una representación puede ser, más allá de sus derivaciones funcionales, un lenguaje o simulacro que expresa valores estéticos, culturales y sociomorales. Recuérdese, por ejemplo, el conocido simbolismo del modelo Fröebel, en el que la esfera, el cilindro o el cubo no son simples formas adheridas a determinadas funciones, sino representaciones dotadas en sí mismas de significación. A través de estas estructuras, los usuarios de las escuelas pueden percibir imágenes de armonía, movimiento, firmeza o estabilidad, así como desarrollar una nueva sensibilidad en cuanto a la integración de los espacios construidos con los entornos naturales en que se inscriben. Por el contrario, los modelos más racionalistas, en los que la línea marca una dirección más fría y abstracta, abocan a representaciones más mecánicas, como se observa en los diseños escolares inspirados en Gropius y el grupo GATEPAC, en los que la forma artística se adapta a los esquemas de producción industrial, y la arquitectura se hace más económica y social. Según Gropius, el mentor de la Bauhaus, la representación ha de ser tan clara que debe captarse de una sola mirada, sin perjuicio de la complejidad del organismo técnico que incluye, de manera que la forma estética y la industrial queden fundidas en la unidad (Van de Vem, 1977).

Frente a la uniformización a que se orientaban las representaciones racionalistas, Frank Lloyd Wright, el conocido arquitecto norteamericano, enraizado en la tradición de Froebel y de Sullivan, buscará idear diseños más naturales y orgánicos, más afines a la fusión espontánea entre forma y función. La armonía formal de la conocida “casa de la cascada” o de los modelos escolares inspirados en sus presupuestos se asocia también, como en el racionalismo de la Bauhaus, a las funciones internas del constructo, pero las intenciones de su arquitectura manifiestan una integración más orgánica y ecológica del espacio-representación con su entorno, como puede observarse en el diseño de la Hillside Home School de Wisconsin (Pfeiffer, 1994).

En realidad, bajo estas representaciones, que responden en parte a supuestos funcionalistas consensuados, subyacen dos paradigmas expresionistas distintos. Uno sería el que los teóricos e historiadores de la arquitectura llaman mecanicista, de inspiración “heliotécnica”, compatible con el taylorismo y el reloj, que regula los tiempos y movimientos que se gestionan científicamente en el interior del espacio-máquina, cuya exaltación máxima se encuentra en Le Corbusier. El segundo se expresaría en la arquitectura denominada “bioclimática” u “orgánica”, más inestable y aleatoria que la del orden necesario y mecanicista del reloj, cuyo representante sería Wright. Ambas tendencias, que comparten los principios básicos del funcionalismo, se diferencian precisamente en las imágenes y códigos estilísticos, es decir, en la simbología, en un caso más afín a la máquina, y en el otro, a la vida. Unos diseños enfatizan, al definirse, las metáforas físico-matemáticas, como ocurre con los que se basan en el “modulor” de Le Corbusier; otros se sirven de las biológicas, como las que se perfilan alrededor de la naturaleza y el ambiente. En algunos casos, el diálogo con el entorno tiene en cuenta la “memoria del lugar” (arquitecturas de rehabilitación), en cuyo caso el ambiente asume connotaciones histórico-culturales que trascienden los reduccionismos mecánicos y orgánicos.⁹

Le Corbusier plasmó su idea de una escuela maternal en el proyecto de la Unidad de Habitación de Marsella (1945-1952), macroedificio inspirado en las imágenes del “falansterio” y el “transatlántico”, que, a modo de ciudad vertical para la sociedad industrial, pretendía cubrir

⁹Véanse: FERNANDEZ-GALIANO, L.: *El fuego y la memoria. Sobre arquitectura y energía*, Madrid, Alianza, 1991, pp. 148-161. LE CORBUSIER: *El modulor*, Barcelona, Poseidón, 1980.

todas las necesidades de la vida colectiva, con zonas públicas y privadas normalizadas a través del uso del “modulor”. Esta gran *machine à habiter* se coronaba con la terraza pública de la cubierta, en la que, además de los referentes náuticos (barandillas, pasarelas, chimeneas...), se acogía una guardería infantil o escuela maternal, colgada en parte sobre una piscina y abierta a los horizontes del cielo y el mar. Esta escuela-gimnasio construida sobre la cubierta de la nueva Arcadia industrial podía ser la gran metáfora historicista que Le Corbusier ofrecía a los marseleses en memoria de las raíces clásicas de aquella vieja colonia griega del Mediterráneo (Curtis, 1987). Pero, más allá de tal representación, el arquitecto parisino André Sive “desearía que el modulor fuese impuesto en las construcciones escolares, a fin de producir en el espíritu de los niños el sentido de la armonía plástica, condición esencial de un futuro en el que edificar volviera a ser la expresión misma de la civilización”.¹⁰ He aquí, pues, un modelo de arquitectura escolar en el que sus mismas formas constituyen un texto representativo con sentido cultural y con finalidad educadora.

Por su parte, Frank Ll. Wright ensayó sus propuestas pedagógicas en dos diseños arquitectónico-escolares: el ya citado de la Hillside Home School de Wisconsin (1902) y el de la Jiyu Gakuen School de Tokio (1921). El primero responde al modelo de las *prairie houses* con que el autor quiso poblar todo el *Midwest* americano. La arquitectura reflejaba y acentuaba toda la “belleza natural” de la pradera con construcciones bajas, siluetas calmas, terrazas ajardinadas, planos horizontales... Su lenguaje era casi “instintivo”, confesaba Wright en su autobiografía, y trataba de integrar el edificio con el medio natural. El aire, el sol y la luz, así como la armoniosa mezcla de materiales del entorno, daban a la escuela el justo relieve y esplendor, como en el *Unity Temple* de Illinois. Liberados los muros exteriores de la función de sostén, que es desempeñada por otros soportes a modo de ramas de árbol, el espacio interior cobra una nueva libertad, opaca o transparente, y una más estrecha relación con el paisaje. El diseño, como texto o representación, transmitía imágenes próximas a la armonía casi mística, de inspiración froebeliana, entre el hombre y la naturaleza. El espacio, bañado por la luz, el sol y el aire, era como un fluido integrado en el lugar y en el tiempo. Para Wright, en la simple morada o en el gran centro cívico, en la fábrica o en la catedral, en la granja o en la escuela, el hombre y la naturaleza son los ejes de toda representación. Una arquitectura orgánica ha de ser una arquitectura humana. La luz del sol y la luz interior del hombre se aproximan a través del arte. La primera baña al objeto y revela su forma y su expresión; la luz humana crea la arquitectura como uno de sus emblemas simbólicos (Pfeiffer, 1994).

La Jiyu Gakuen School, situada en pleno corazón de Tokio, es una obra correspondiente a otra etapa del autor e inserta en una cultura bien distinta. El antropocentrismo de Wright también está presente, no obstante, en la minuciosa adaptación de los espacios y los muebles – calculados en función de la talla – a los niños. Junto con Arato Endo, su arquitecto asociado en Japón, el diseñador americano, definía este proyecto como el de una escuela pensada como “lugar simple y alegre para los niños”, planificada “sin afectación” y con “espíritu libre”. *School of the Free Spirit* la llamó en memoria de su fundadora Hani, que en la fiesta de su inauguración puso en escena una representación que era todo un ensayo avanzado de educación para su tiempo en sus dimensiones estéticas y culturales (idem).

¹⁰LE CORBUSIER: *Op. cit.*, pp. 105-107. Véase también: LE CORBUSIER: *Les maternelles vous parlent*, Paris, Gonthier, 1968. Incluye iconografía de las escuelas construidas en las cubiertas de los edificios-ciudad de Marsella y Rézé-lès-Nantes.

La arquitectura escolar ha sido en la realidad demasiado ecléctica para expresar con tanta claridad los rasgos de los paradigmas estilísticos. Condicionada por presupuestos de naturaleza económica, tradiciones constructivas regionales y otras influencias culturales, la producción de este género específico de representaciones espaciales se fue afirmando bajo señas de identidad adoptando con criterio práctico las innovaciones que mejor se acomodaban a sus funciones y las formas que podían exaltar los valores que la escuela, como institución, quería transmitir a la ciudadanía. Así se configuró el hogar real en el que los enseñantes practicaron también su oficio.

Le Corbusier y Gropius dictaron conferencias en la Residencia de Estudiantes en 1928 y 1930, respectivamente, y su racionalismo fue conocido en sectores minoritarios de la corporación de arquitectos españoles. El movimiento de la Bauhaus llegó a inducir incluso una incipiente tendencia racionalista en la arquitectura escolar de la época, que entró en conflicto con el funcionalismo más ecléctico que defendía la escuela de Antonio Flórez. Esta tradición, ya asentada en el país, había intentado compatibilizar la racionalidad y el historicismo. Enraizada en el regeneracionismo que afectó a toda la intelectualidad española desde finales del XIX, la arquitectura escolar oficial buscó en los modelos clásicos de Alcalá y Toledo la inspiración, incorporando así a sus diseños la memoria del lugar y el *genius loci*. Torres Balbás buscaría en La Alhambra el referente etnohistórico en que afianzar aquel racionalismo neomudéjar que tanto impactó en los estilos escolares de la época.

Wright, en cambio, no tuvo influencia en la producción del género arquitectónico-escolar en España. Las escuelas al aire libre, como las del bosque y el mar en Barcelona, aunque se instalaron en la montaña de Montjuich (1914) y junto a la playa de la Barceloneta (1922), respondían en su arquitectura a las convenciones regionalistas e historicistas de la época, como muestra la iconografía recogida en el apéndice a la publicación del Ayuntamiento de la ciudad.¹¹ Estas construcciones se insertaron en un medio natural, pero su modernismo no estaba exento de los resabios artísticos que aportaba la tradición del lugar ni del racionalismo imperante en el tiempo. Lo que se ha llamado la “vernácula visual” aseguraba identidad porque conectaba con la memoria material (Beljon, 1993, p. 101).

El eclecticismo antes notado está también presente, por supuesto, en todos los proyectos que salieron de la Oficina Técnica dirigida por Antonio Flórez, si bien se pueden constatar ciertas tendencias en las que se acentúan los aspectos histórico-regionalistas o las más afines al racionalismo. Todo ello sobre la base de un común funcionalismo. Las invariantes y las diferencias pueden observarse en las colecciones fotográficas que se anexan a las memorias sobre las construcciones escolares de Madrid de 1924 y 1933, así como en los diseños que incluyó Bernardo Giner de los Ríos, el que fuera arquitecto escolar de la capital, en su publicación hecha en México acerca de la evolución del arte en el primer medio siglo.¹²

Las prácticas eclécticas de la arquitectura institucional venían a confirmar cómo la creación de formas o representaciones fue casi siempre el resultado de la interacción de factores económicos, técnicos y culturales, a menudo en conflicto. Las intenciones arquitectónicas no se expresan siempre en formas simbólicas puras, al estilo de los modelos descritos por Panofsky, en los que una estructura profunda gobierna todos los significados (Montes, 1992, p. 193), sino en

¹¹MUNICIPALITÉ DE BARCELONA: *L'oeuvre d'enseignement de la municipalité de Barcelona, Barcelona 1932. Publicación para la XVI Conferencia Internacional de la Nueva Educación (Niza 1932).*

¹²MINISTERIO DE INSTRUCCION PÚBLICA Y BELLAS ARTES: *La primera enseñanza en Madrid, Madrid, Talleres del Instituto Geográfico, 1925, apéndice. MINISTERIO...: La labor de la República, Madrid, 1933, apéndice. GINER DE LOS RÍOS, B.: 50 Años de Arquitectura Española, México, Patria, 1952.*

representaciones que buscan un compromiso entre la tradición y la modernidad, la memoria cultural y la tecnología. En ese juego nace un orden con reglas consensuadas que imponen la identidad de un género, el de la arquitectura escolar en nuestro caso. Este orden informará también la cultura escolar y el oficio de maestro en todas sus dimensiones funcionales y simbólicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELJON, J. J. *Gramática del arte*, Madrid: Celeste, 1993.
- BORRAS, J. M. (org.): *La historia de la infancia en la España contemporánea (1834-1936)*, Madrid: Fundación G. S. Ruipérez-Ministerio de Trabajo, 1996.
- CHARTIER, R. *El mundo como representación*, Barcelona: Gedisa, 1995.
- CURTIS, W. J. "Tipos para la nueva ciudad industrial", *AV*, 10, 1987.
- ESCOLANO, A. "La investigación histórico-educativa y la formación de profesores", *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid: 157 (1994) 55-69.
- _____. "La Historia de la Educación como disciplina. Una propuesta para su desarrollo curricular", en: MARIN ECED, T. (org.): *Formación de Profesores y Educación Social*, Cuenca: Eds. Universidad Castilla-La Mancha, 1996, pp. 117-131.
- FERNANDEZ-GALIANO, L. *El fuego y la memoria. Sobre arquitectura y energía*, Madrid: Alianza, 1991.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*, Madrid: Siglo XXI, 1982.
- GINER DE LOS RIOS, F. *El edificio de la escuela*, Madrid: Tip. El Correo, 1884, pp. 5-7.
- _____. *Campos escolares*, Madrid: Tip. El Correo, 1884.
- GOFFMAN, E. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu, 1971.
- JULIA, D. "La culture scolaire comme objet historique", en: NÓVOA, A. y otros (orgs.): *The colonial experience in education*, Gent, Paedagogica Historica, Suppl. Series, 1995, pp. 353-382.
- LAHOZ, P. "El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España", *Historia de la Educación*, 10, 1991, pp.107-133.
- LE CORBUSIER. *El modulator*, Barcelona: Poseidón, 1980.
- _____. *Les maternelles vous parlent*, Paris: Gonthier, 1968.
- MALTESE, C. *Semiología del lenguaje objetual*, Madrid: Comunicación, 1972.
- MINISTERIO DE INSTRUCCION PÚBLICA Y BELLAS ARTES. *La primera enseñanza en Madrid*, Madrid: Talleres del Instituto Geográfico, 1925, apéndice.
- _____. *La labor de la República*, Madrid: 1933, apéndice.
- MONTES, C. *Representación y Análisis Formal*, Valladolid: Publicaciones Universidad, 1992.
- MUNICIPALITÉ DE BARCELONA. *L'oeuvre d'enseignement de la municipalité de Barcelona*, Barcelona, 1932.
- PFEIFFER, B. B. *Frank Lloyd Wright*, Köln: Taschen Verlag, 1994.
- QUARONI, L. *Proyectar un edificio en ocho lecciones de arquitectura*, Madrid: Xairat, 1980.
- REDERO A. en: *Instituto "Claudio Moyano". Reforma y ampliación*, Zamora: Dirección Provincial del MEC, 1993.
- RYBCZYNSKY, W. *La casa. Historia de una idea*, Madrid: Nerea, 1989.
- SACCHETTO, P. P. *El objeto informador. Los objetos en la escuela*, Barcelona: Gedisa, 1986, DUFESTEL, L.. *Hygiène scolaire*, Paris: Doin, 1909.
- SALIMOVA, K. (org.): *Why should we teach History of Education?* Moscow: The Library of International Academy, 1993.
- TORRES BALBAS, L. Los edificios escolares vistos desde la España rural", *Oficina Técnica para Construcción de Escuelas*, Madrid: Ministerio de Instrucción Pública, 1933.
- VAN DE VEN, C. *El espacio en arquitectura*, Madrid: Cátedra, 1977.
- VIÑAO, A.. Del espacio y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones", *Historia de la Educación*, Salamanca: Revista Interuniversitaria, 12-13, 1993-1994, pp.64-65.
- _____. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid: Akal, 1990.
- _____. e ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

RESUMO

O texto examina o espaço escolar, tema silenciado pela historiografia tradicional, procurando entender de uma nova maneira a cultura escolar, as práticas e o ofício docente. A análise da arquitetura escolar como lugar ou cenário permite compreender os modos de conceber a organização escolar, os elementos que configuram o sistema e as práticas que orientam a vida escolar. Como representação ou textualidade dotada de significações, transmite por meio de sua semântica e de suas metáforas e signos, uma determinada cultura.

Palavras-chave: arquitetura escolar, currículo, cultura.

ABSTRACT

This text analyses school space – a theme silenced by traditional historiography – essaying to understand, from a new perspective, school culture, practices and teacher's work. The analysis of school architecture as a place or scenery allows the comprehension about the ways school organization is conceived, the elements that figure in its system and the practices that orient school's daily life. As representation or meaningful textuality, it transmits one specific culture through its semantics, metaphors and signs.

Keywords: school architecture, curriculum, culture.