

¿CANDO VEREMOS UNHA ESCOLA REDONDA? De arquitectura, espacio e pedagogía escolar

Antón Costa Rico
Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

En esta contribución se analizan sintéticamente las relaciones históricas entre el espacio construido (arquitectura) y los procesos de escolarización básica. Estos procesos así formalizados están condicionados por el contexto espacial en el que se desenvuelven. Ese contexto y sus objetos incorporan significados que llegan a formar parte de la *cultura escolar*, en tanto que no son neutrales. Se revisa la cuestión en su perspectiva histórica, llegando hasta las más recientes tendencias.

Abstract

In this contribution it analyzes the historical relations between the constructed space (architecture) and the processes of basic scholarization. These processes formalized in this way are conditioned by the space context where they develop. This context and its objects incorporate meanings that arrive having a part in the school culture, so they aren't neutrals. The question is revised, in its historical perspective, arriving to the most recently tendencies.

Palabras clave: pedagogía escolar / espacio / arquitectura

Preguntábase un interlocutor de Roger Ueberschlag, en Francia, aló no inicio dos anos 70, por cando verían unha escola redonda, é dicir, un espacio específico para tarefas educativas constituído con este rasgo visual¹. A pregunta non era nin inocente nin retórica. Polo contrario, encerraba unha denuncia do formalismo e da rixidez arquitectónica escolar á que aínda hoxe seguimos acostumbrados na cultura europea e latina, e aludía tamén a un proceso intelectual asentado sobre a creatividade diverxente en relación co xeito habitual de pensar sobre os nosos contornos espaciais escolares construídos.

A pregunta manifesta mesmo un exercicio de interrogación sobre as posibles relacións entre a arquitectura, como modeladora dos espacios

¹ “Conversación con R. Ueberschlag”, en F. Oury e J. Pain, *Crónica de la escuela-cuartel*, Fontanella, Barcelona, 1975, p. 422.

construídos, e a educación escolar; un exercicio que só moi recentemente comezou a ter alcance sociolóxico, pero que foi tradicionalmente inhabitual, debido, en particular á hexemonia da mentalidade pedagóxica tradicional –co seu patrón escenográfico ríxido, autoritario e frontal, claramente establecido e solidificado-, e á despreocupación polos factores ambientais, en tanto que facilitadores ou entorpecedores do ensino e das aprendizaxes escolares.

En efecto, máis alá de meritorias intencións e plasmacións resoltas, de ordinario, con criterio de excepcionalidade descuidouse abusivamente a consideración do espacio físico e simbólico no que se desenvolven procesos educativos. Como tan habitual é tamen atopar situacións de inconsciencia en canto á conexión entre unha elección pedagóxica-didáctica e unha elección arquitectónica. Pero hai que dicir que non se trata dunha indolente desatención; hai que convenir que, polo contrario, esta desatención encerra en si mesma un modo concreto de valorar os procesos didácticos, o papel do profesorado e o papel do alumnado; un modo, neste caso, que sería coherente cunha óptica conservadora e tradicional en relación coa educación. Un “descuido” contradictorio, sen embargo coa importancia e os significados que son concedidos actualmente aos espazos escolares.

Na actualidade comeza, en cambio, a existir un maior grao de conciencia reflexiva. E ten en G. Mesmin, entre outros, un dos expoñentes máis nidios. Ao caso, Mesmin ten expresado que o espacio escolar –como outros espazos asignados a outras funcións concretas- é un espacio animado, carregado de afectividade, e que participa da personalidade dos que o habitan, polo que este espacio ben podería ser considerado como unha realidade psicolóxica vivinte². Por todo isto os espazos, neste caso, os escolares, di, non son neutros.

O mesmo autor expresou que os arquitectos poderíamolos considerar como os primeiros educadores, atrás dos pais e das nais, claro é, porque as súas ensinanzas transmítense a través das formas por eles concebidas; formas que constitúen o contorno dos nenos desde a súa máis tenra idade³.

Todo isto ven poñer de manifesto que o espacio escolar, como “locus” no que os alumnos e alumnas desenvolven unha parte de importancia singular das súas vidas, durante a infancia, a adolescencia e a xuventude, reúne variados valores explícitos, e está ademais moi connotado por resonancias e significados culturais, cognitivos e afectivos, de diverso alcance. Os espazos escolares que nos rodean son produtos culturais específicos⁴; son espazos que socializan e educan⁵, que sitúan e que ordenan as persoas, as cousas e as

² Mesmin, G., *L'enfant, l'architecture et l'espace*, Casterman, París, 1973, pp. 15-16.

³ *Ibid.*, p. 17.

⁴ Viñao Frago, A., “Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones”, *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-94) 19. Esta contribución e a indicada na referencia nº 10 foron traducidas ao brasileiro e agrupadas na obra de Viñao Frago, A. e Escolano, A., *Curriculo, espazo e subjectividade. A arquitectura como programa*, De Paula Ed., Rio de Janeiro, 1998.

⁵ Mesmin, G., *op. cit.*, p. 15.

interrelacións que entre todos se establecen. Son espacios, ao dicir de Montoya, que “ensinan, comunican, ensinan a vivir”⁶; espacios que, como diría Gabriela Neto, nos modelan:

A arquitectura faz parte de nós propios, oferece-nos referencias, é o soporte das nosas raíces. Na sociedade organizada, o homem constrói o cenário dos seus días (...) Imprime-lhe a súa marca, a que chamamos un estilo, e a súa originalidade se tal lhe for permitido... A fachada das casas, a perspectiva das ruas, a propia forma do aglomerado, ligam-se constantemente à nosa forma de vivir. Modelamos este ambiente e somos por ele modelados...⁷.

Así, pois, as arquitecturas, e dentro destas as escolares, “son producións culturais e históricas, que encarnan ideas e mensaxes que afectan as actividades sociais que aí teñen lugar”⁸, ademais de ser espazos carregados de afectividade, constituíndo así, como se dixo, unha realidade psicolóxica viva.

Ao referirse á cuestión, Agustín Escolano ten sinalado que a escola –“espacio institucionalizado, delimitado e funcional”, en expresión de J. Trilla⁹– é por si mesma en canto que arquitectura unha parte do programa curricular; un elemento significativo, pero tamén invisible e silencioso do currículo, “unha especie de discurso que institúe na súa materialidade un sistema de valores”, ou, parafraseando a Mesmin, “un constructo cultural que expresa e refrexa determinados discursos”¹⁰.

Tomando en consideración o expresado por Eco no senso de que a arquitectura connota unha ideoloxía de vida, e que, polo tanto, á vez que persuade, permite unha lectura interpretativa¹¹, Escolano Benito ten sinalado que a

⁶ Heras Montoya, *Comprender el espacio educativo*, El Aljibe, Málaga.

⁷ “Extracto da Comunicación presentada no I Encontro Internacional” *A Educação e a Formação Inicial dos Jovens para o Património Arquitectónico* UNESCO, Paris, 1989, in Gabriela Neto, *Dimensões da Arquitectura*, Porto Editora, Porto 1992, pp: 11, cit. por Santos, M^a L., *O espaço na génese da cultura organizacional da escola democrática*, Monografía de Curso de Doutoramento, Dpto. de Teoría e H^a da Educación de Universidade de Santiago, xuño de 1999, p. 15.

⁸ Reid, I., *The Sociology of school and education*, Fontana Press, London, 1986, p. 64.

⁹ Trilla, J., *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Laertes, Barcelona, 1985, p. 23.

¹⁰ Escolano Benito, A., “La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículo”, *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-94) pp. 98-100.

¹¹ Eco, U., *La struttura assente*, 1968, en castelán, *La estructura ausente*, Lumen, Barcelona, 1972. Nesta perspectiva poderíanse distinguir, con Pierce e Morris, as seguintes operacións semióticas: sintáctica (a relación dos signos arquitectónicos entre si, é dicir significantes e significados), pragmática (a relación dos signos con quen os percibe) e a semántica (o tipo de información que o edificio pode dar e que pode ser cambiante a través do tempo, do lugar e dos interpretes).

linguaxe arquitectónica, dada a súa compoñente icónica, podería ser estudiada como semiótica arquitectónica, o que permite o noso achegamento á comprensión semántica dos espazos escolares constituídos. Estes espazos, a medio dos seus parámetros identificativos (localización, volume, trazo xeométrico), poden transmitir mensaxes: como lugares que albergan a liturxia académica, están dotados de significacións e transmiten estímulos, contidos e valoracións, de modo silencioso¹², anque non por iso, quizáis, con non menor eficacia comunicativa. Dí Escolano que estes espazos conforman un modo silencioso de ensinar intencións, valores, simbolismos, que se proxecta nas vivencias cotidianas dos alumnos¹³, convertíndose así, a arquitectura escolar, tamén polo seu valor simbólico, e non só pola súa funcionalidade en relación cos procesos formativos, nun elemento cultural; nun elemento significativo do currículo.

Unha valencia didáctica que se ve reforzada –tamén neste ámbito do denominado currículo oculto- polo xogo de obxectos presentes nas escolas, cuestión sobre a que Pier Paolo Sacchetto ten escrito un intelixente ensaio¹⁴. Falamos de obxectos (encerado, cuadernos, mapas de parede, cadros...), que teñen significados comunicativos específicos; obxectos-signos que son percibidos e que poden, ou reforzar unha determinada identidade cultural coa que xa chega o alumnado á escola, ou negar tal identidade, para dar paso e privilexiar outros posibles referentes culturais, o que nos permite falar dunha escola como espazo e referente cultural dunha comunidade social próxima, en canto que afirmativa da súa identidade, ou dunha escola en oposición a ese desenvolvemento comunitario.

Así, por exemplo, a aula tradicional, con ordenación fixa dos postos escolares orientados sempre cara a mesa do profesor e cara a pizarra como único e preciso punto de converxencia, onde se sitúa o único punto de distribución e de control dos saberes, con libros e cadernos empregados como instrumentos autoritarios de transmisión cultural, traduce e promove, co reforzo da ordenación espacial, un discurso cultural xerárquico e impositivo. O que podería valorarse de modo distinto nun outro posible exemplo *a contrario*. De modo que espazo e obxectos xunguense no plano físico e no simbólico, e conforman unha parte do programa curricular.

Por iso, calquera pretensión comprensiva, debe levarnos a valorar o espazo escolar constituído, do que aquí e agora estamos a falar; para realizar a súa oportuna “lectura”, que será sempre en si mesmo considerada, no seu contexto

¹² Escolano Benito, *op. cit.*, p. 100.

¹³ *Ibid*, p. 107.

¹⁴ Sacchetto, P. P., *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*, Gedisa, Barcelona, 1986. Salienta SACCHETTO o papel dos obxectos como analizadores institucionais e indica que a historia dos obxectos escolares “é un pouco tamén a historia da escola e dos seus modelos de organización pedagóxica e didáctica” (p. 45).

constructivo e por parte dun “lector” ou “lectores” determinados. Lectura que, ao analizar a dobre óptica física e simbólica dos espazos escolares, nos permitirá tamén comprender mellor outras dinámicas escolares, que en conxunto configuran o que delimitamos como cultura organizacional da institución escolar. Unha cultura que se constrúe sempre nun espazo determinado. E neste senso, hai que sinalar que tamén en ocasións, os espazos son o refrexo arquitectónico explícito e querido de ideais educativos de orientación reformadora e democrática.

É mester, pois, ser conscientes da importancia deste espazo e das súas varias dimensións, facilitadoras ou coartadoras dun determinado modelo pedagóxico. Espazo entendido como mediación didáctica, como lugar de convivencia e relacións, como ámbito estético, ou como territorio de significados¹⁵. Dimensións estas que deben ser contempladas, porque iso nos permitirá percibir mellor o conxunto de funcións efectivas da institución escolar, cuestión que nos levaría aínda a outras análises máis complexas.

Existe, como vimos dicindo, unha ampla relación entre arquitectura escolar e modelo pedagóxico escolar. Relación que tolera mal as distorsións, os “ruídos”. Haberá que concordar, así, que un modelo pedagóxico tradicional, autoritario, non grupal nin participativo, favorece, senon esixise, o formalismo arquitectónico; isto é, a presenza de espazos segmentados, cerrados e xerarquizados. Estes, a súa volta, dificultan extraordinariamente, tanto desde a óptica puramente física, como desde a simbólica, a plasmación dunha pedagogía orientada polos criterios de reforma e de renovación didáctica, criterios que implicarían deseñar, por exemplo:

- unha escola para todos e integradora,
- unha escola aberta ao medio social e cultural,
- unha escola favorable á estratexias de aprendizaxe cooperativa,
- unha escola valorizadora das distintas aprendizaxes intelectuais, técnicas e expresivas,
- unha escola que promova a actividade do alumnado e o traballo individual e en equipos,
- unha escola que empregue os medios técnicos actuais.

Ao respecto do que aquí se afirma, pode ser ben ilustrativa a análise histórica, diacrónica, do desenvolvemento e plasmacións dos edificios e dos espazos escolares.

¹⁵ Santos Guerra, M. A., “Espacios escolares”, *Cuadernos de Pedagogía*, 217 (1993) 55-58.

O espacio escolar na súa perspectiva histórica

O espacio escolar, na súa perspectiva histórica, ten sido motivo de insuficiente interese científico¹⁶, algo que, sen embargo, está comezando a cambiar. Por iso, as notas que seguen, necesariamente imprecisas e incompletas, teñen unha motivación exemplificadora sobre a interrelación entre espacio e modelo pedagóxico, postos de manifesto mediante a análise das funcións físicas, pero tamén das simbólicas dos espacios, historicamente considerados de modo que permitan dar conta dos significados socio-culturais de cada caso.

Remontando a nosa análise non ao tempo clásico, senón ao máis próximo medieval, debemos referirnos en primeiro lugar ao espacio universitario acotado e constituído pola aula presidida, a maior altura, por unha cátedra e polos longos bancos corridos para acoller aos alumnos ointes (Fig. 1). O profesor, quen detenta a palabra “con autoridade” é dono dun saber xerarquizador

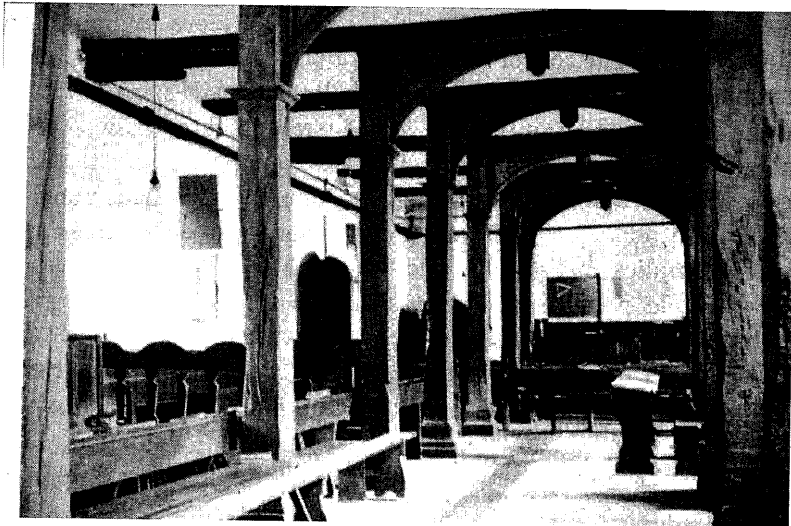


Fig. 1.- Unha aula do Eton College inglés, que rememora o espacio escolar medieval.

¹⁶ Viñao Frago ten escrito a este respecto que a cuestión dificilmente podía ter interesado a unha historia da educación centrada nas ideas. O interese procedeu de campos como a historia da política e da lexislación educativas, ou a historia social. Por outra parte, esta nova orientación de estudio, atenta á análise da escola como realidade material e social, esixiu un novo uso das fontes de estudio. Vide Viñao Frago, A, “El espacio escolar” e “El espacio escolar en su perspectiva histórica. Bibliografía”, *Historia de la Educación* 12-13 (1993-94) p. 12 e 573-594, respectivamente.

que transmite e circula de forma descendente. Todo está dito no texto. Todo está xa escrito e neste caso a cátedra, simbólicamente, expresa onde está o poder cultural e sinala con claridade a quen detenta o poder disciplinario.

Formalmente atenuada, a mesa do profesor sobre a tarima pode ser aínda actualmente un claro indicio da longa permanencia e estabilidade dun modelo de configuración espacial cunha densa trama histórica.

Control e organización do espacio

A reforma católica tridentina de mediados do século XVI provocou na Europa do Sur unha crecente floración de escolas, seguindo de algún modo o exemplo dos territorios luteranos e calvinistas. Escolas nas que se realizaba a aprendizaxe da lectura, en latín e en vernáculo, e ás veces da escritura e da aritmética, sen que faltase nunca a educación relixiosa e moral.

Unha escola non era, polo xeral, máis que unha mala casa, pórtico ou cuberto, con algúns bancos corridos e algunha mesa, configurando un espacio informemente organizado, onde se podían atopar alumnos de distintas idades e graos de saber.

Contra este estado de cousas, o que Trilla denominou como clase-caos ou espacio confuso, se pronunciou a organización dos colexios de xesuitas, tomando por base á filosofía e presupostos organizativos da *Ratio Studiorum*, onde, á súa vez se dan cita, referencias a centros escolares de cuño renacentista, como o Ximnasio de Sturm en Estrasburgo. Comezouse a organizar declaradamente o espacio de ensinanza, con dúas bandas de bancadas corridas, sempre rodeadas de pasillos, un espacio de aula presidida por unha tarima e unha mesa de profesor e coas aperturas suficientes para a entrada da luz natural, como deixa entrever, por exemplo, o caso do local escolar de primeiras letras do colexio dos xesuitas de Santiago de Compostela¹⁷, do ano 1663. Creanse así espazos que poden ser controlados e un golpe de vista; espazos para disciplinar o corpo e o espírito, tensionándoo con aquel xogo de temor, emulación, disputa, submisión e individualismo delator, que os xesuitas souberon provocar (Fig. 2).

Esta organización chegou a ter sen dúbida, a suficiente forza paradigmática. As escolas femininas da Compañía de María, as escolas dos escolapios, as de La Salle –cos seus microespacios determinados para cada alumno-, os Seminarios clericais,... procuran tomar como modelo de organización espacial aquel sinalado polos xesuitas. Todo ademáis cunha notable perdurabilidade no tempo (Fig. 3).

¹⁷ Costa Rico, A., “Disposición y gobierno de la escuela jesuita (de Santiago de Compostela)”, *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-94) 471-492. Un bo exemplo das relacións entre a distribución do espacio, a organización escolar e os métodos de ensinanza.

A este respecto e facendo unha incursión no tempo decimonónico e no seu debalo para o mesmo século XX, os investigadores Aida Terrón e A. Mato caracterizan o colexio e a aula xesuíta como un formidable modelo espacial cerrado, que a través do seu deseño propicia a orde, a disciplina e a organización da actividade académica, mediante unha xerarquía de usos espaciais, e o control visual sobre a comunicación libre e polimorfa que puidese provocar o alumnado¹⁸, en lugares segregados socialmente. Esta segregación pecháballe as portas ademais á influencia e á vida do medio social, e poñía pexas ás formas espontáneas de vida, para “construír” unha personalidade singular no alumnado, cousa reforzada mesmo mediante o control do alumnado entre si.

Con todo, sería incorrecto que pensásemos que a partir dos xesuítas todas as escolas viñan así organizadas, pois foron aínda ben abondosos os espazos rústicos con mesas e bancos de arredor, sobre todo no caso da existencia de poucos alumnos. Ningún formalismo arquitectónico é observable nestes moi numerosos casos, o que lle permitía escribir a M. Antoine Jullien de Paris, por volta dos comezo do século XIX, o que segue:

Na maior parte dos nosos antigos colexios, onde os alumnos entraban por poxigos pechados con barras de ferro, onde as aulas recibían unha luz escasa por fiestras enreixadas, onde os lugares adicados ao recreo estaban cerrados por paredes altas, cautiva a nenez, anceiaba ardentemente o tempo feliz no que, libre das súas cadeas, puidese saír de aquel recinto. Unha morada triste e severa, pouco diferente dunha cadea con graves pedantes por profesores...¹⁹.

Describe aquí Jullien o que con frecuencia coñecemos e valoramos como escola-cuartel, unha imaxe, que ata hoxe mesmo, pervive, á veira de outras realidades con pretensión de reforma e/ou de alternativa (Figs. 4, 5). Jullien mesmo contraponía a esta imaxe a da escola de Iverdon, o Instituto de Educación que Pestalozzi promoveu entre os anos de 1805 e 1825.

O espacio escolar decimonónico

Por confluencia de factores de diversa índole, desde o inicio do século XIX maniféstase a presenza en diversos lugares e latitudes europeas de espazos académicos, formativos e escolares construídos e arquitectónicamente

¹⁸ Mato Díaz e Terrón Bañuelos, A., “Un exemplo de espacio escolar cerrado: el “Colegio de la Inmaculada” de Gijón”, *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-94) 248-9.

¹⁹ Jullien de Paris, *Sistema de educación de Pestalozzi*, Traducción renovada, prólogo y notas de Tomas Samper, Francisco Beltrán, Madrid, 1932, pp. 38-39 (orix. de 1812).

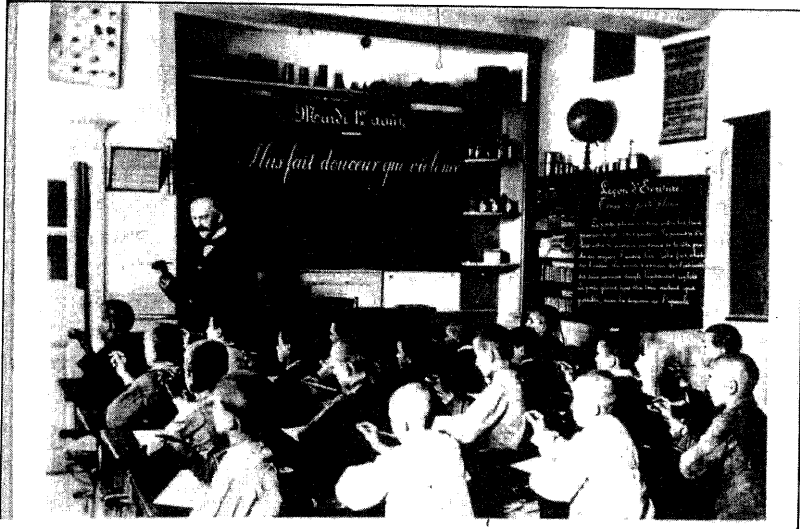
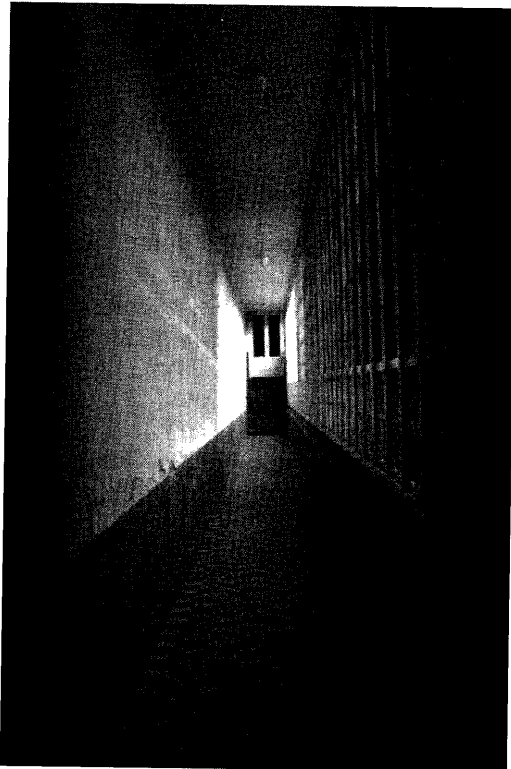


Fig. 4.- A isto chamaban aula escolar.



deseñados. Escolas, pero tamen liceos, colexios e internados, bibliotecas e academias, laboratorios. Comezan a abrirse paso institucións diversificadas para a ensinanza xeral, técnica, científica, profesional, artística, militar, comercial, naval, para varóns e máis tamén “para señoritas”. Iníciase a plasmación das aprendizaxes en lugares adecuados a funcións formativas de diversificación crecente, de tal modo que poderemos comezar a falar con propiedade da existencia dunha arquitectura escolar, máis alá de calquera semellanza próxima co

Fig. 5.- Este corredor era un dos existentes para paso dos alumnos, no colexio de Xordomudos de Santiago de Compostela, aínda no inicio dos pasados oitenta.

espacio conventual/monástico, o que, expresado unha vez máis, non impide a pervivencia de moldes anteriores.

Na inconveniencia de aproximarnos a todos os espazos e polo seu valor de exemplo, deberemos cinguirnos aos espazos escolares, que coñecemos como de ensino primario.

Os sistemas públicos e nacionais que se constitúen deben acoller unha crecente escolarización, para o que A. Bell e J. Lancaster idean o exitoso modo da ensinanza mútua. A severa aula xesuítica e lasaliana vai agora deixar lugar ao gran salón cos seus grandes bancos, a gran tarima e mesa do profesor, que se converte en vixia e inspector xeral dun espazo no que aumentan os controis e a rigidez, gracias ao engranaxe de subordinación perfeccionado que se consegue co emprego de parte do alumnado. Neste caso, segundo anotou J. Trilla, ao amparo da tese foucoltiana, a organización do espazo serial fai funcionar a clase como unha máquina de aprender, de vixiar, de xerarquizar e de recompensar ou sancionar²⁰, constituíndo un modelo espacial cun notable predicamento ata ben entrada a segunda metade do século XIX (Figs. 6, 7). Un modelo que resulta ser denso, centrípeto, esmagador das perspectivas individuais, algo que, con Rousseau e con Pestalozzi ao fondo, estaba, por outra parte, deixando de ser soportable para todos aqueles educadores e educadoras que se cativaron coas propostas filosóficas e pedagóxicas fröebelianas, co seu *Kindergarten*, coa súa preocupación polas formas orgánicas, pola comunicación espacial entre o cerrado e aberto, pola súa chamada á liberdade e a comunicación coa natureza. Aquí e acola naceron con este espírito

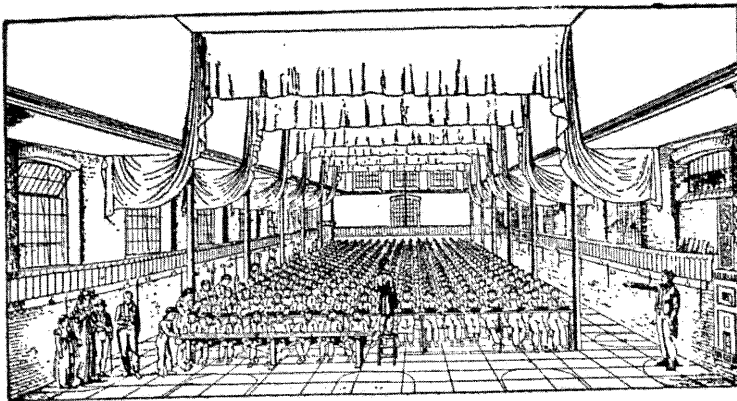


Fig. 6.- O grande salón para a práctica do ensino mutuo cos corredores de observación e espazos de circulación.

²⁰ Trilla, J., *op. cit.* p.

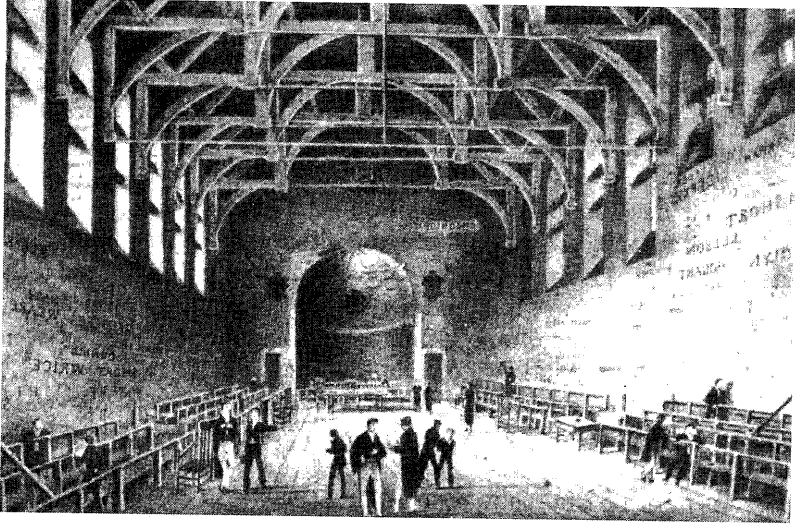


Fig. 7.- Escola de Westminster, *apud* 1839.

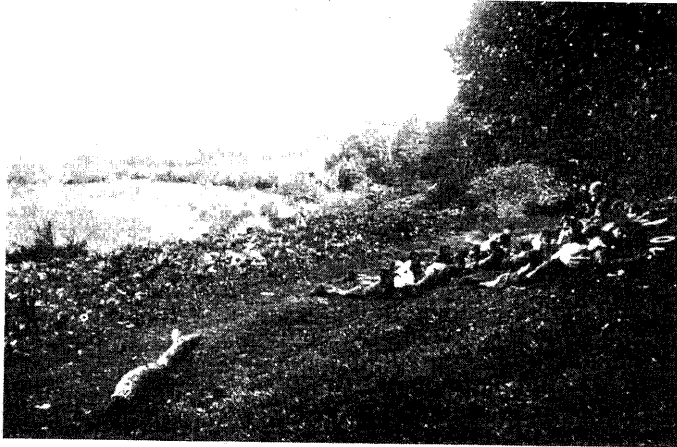


Fig. 8.- Houbo profesores que así o entenderon, como por exemplo o mestre galego, D. Marcelino Pedreira, nos pasados anos trinta.

algunhas escolas froebelianas, de pequenas dimensións, en espazos construídos querendo dialogar coa natureza. Como si por vez primeira puidese ser verdade o deseño roussoniano: “a mellor escola: a sombra dunha árbore”²¹ (Fig. 8).

²¹ M. B. Cossío citando a Rousseau en *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, Conferencia dictada en 1905 e posteriormente publicada por E. La Lectura/Espasa Calpe, Madrid, p. 28.

Entre tanto, algún grao de humanización das relacións entre o profesorado e o alumnado e unha maior implicación legal e económica das autoridades públicas para o desenvolvemento ampliado dos aparatos de escolarización, permite a afirmación do sistema didáctico simultáneo, que concede de novo un maior protagonismo didáctico directo ao profesorado, algo que se ben non acada a aproximarse ás perspectivas froebelianas, sen embargo, servirá para facer recuar “o maquinismo” do sistema mutuo, o que se traduce nunha redución do espazo da aula e do número de alumnos por profesor, mentres agroman pequenas innovacións didácticas e pedagóxicas (Figs. 9, 10).



Fig. 9.- Aula do Colexio da Compañía de María, de Santiago de Compostela.

Todo isto fai que se observe cada vez máis a contraposición relativa de arquitecturas escolares, entre o vello e o novo, que nace agora a fins do século XIX baixo a filosofía positivista. O vello que se prolonga e penetra no século XX, como relata Th. Alexander, e o novo que se afirma polo viés do hixienismo e da “racionalidade burguesa”.

Dicía Th. Alexander:

Desde o ano 1908 ao 1913 viaxei por toda Alemania... En todas partes atopei as escolas elementais no mesmo estado. As clases eran grises, tristes, monótonas. Colgaban das paredes retratos do Káiser, do seu avó e de Pestalozzi. Había por todas partes bustos do gran educador suízo e de reis; pero, alén diso, a decoración era moi escasa. A impresión era sempre de apagamento, de falta de cor, de ausencia de vida e de contento. Fileiras e

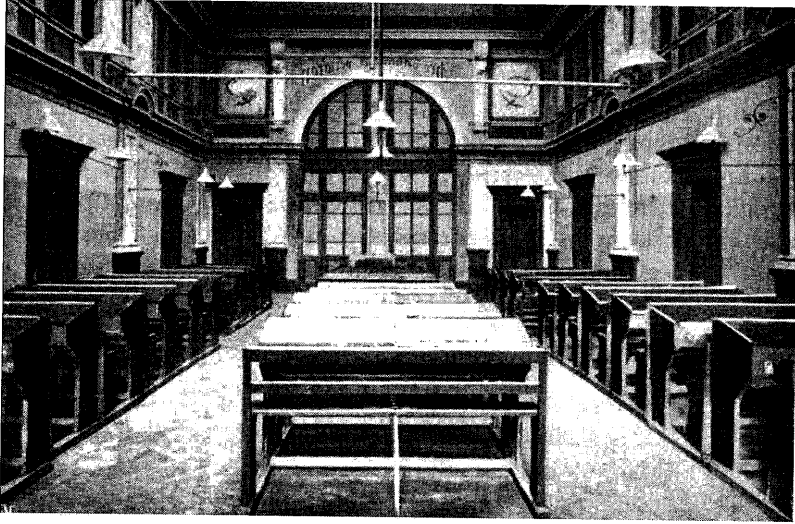


Fig. 10.- Aula dun colexio especial de Zurich, no inicio do século XX.

fileiras de bancos longos, de repousos rectos, que enchían aquelas terribles sás²².

Este marco espacial, mesmo ás veces, anque tristeiro e carente de vida acollía os produtos e plasmacións do que a racionalidade burguesa e positivista entendía como regulación espacial escolar adecuada: unha mestura de principios e supostos hixienistas e de pretaylorización, baixo o intento, como indicou Antonio Viñao, de introducir orde e previsión, certidume e racionalidade, regulación e uniformidade²³, que se substanciou no modelo organizativo e didáctico da graduación (Fig. 11).

O hixienismo tivo, desde os anos 80 do século XIX unha innegable e a miúdo moi saudable incidencia nos espazos escolares. Os requisitos dos edificios, das aulas, dos anexos, do mobiliario, do aquecemento e da

²² Alexander, Th. e Parker, B., *La nueva educación en la República Alemana*, Aguilar Ed., Madrid, 1931, p. 213.

²³ Viñao Frago, A., "Del espacio escolar, la escuela como lugar", *op. cit.* p. 70. Sobre a cuestión, no Brasil Rosa Fátima de Souza e Cezar de Freitas teñen realizado moi notables contribucións: *Templos de Civilización: A implantación da Escola Primaria Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, E. Unesp, São Paulo, 1998, e, "Arquitectura Escolar Republicana: a Escola Normal da Praça e a construción de uma imagen de criança", en *História social da infância no Brasil*, Cortez Editora, São Paulo, 1992², pp. 97-136.

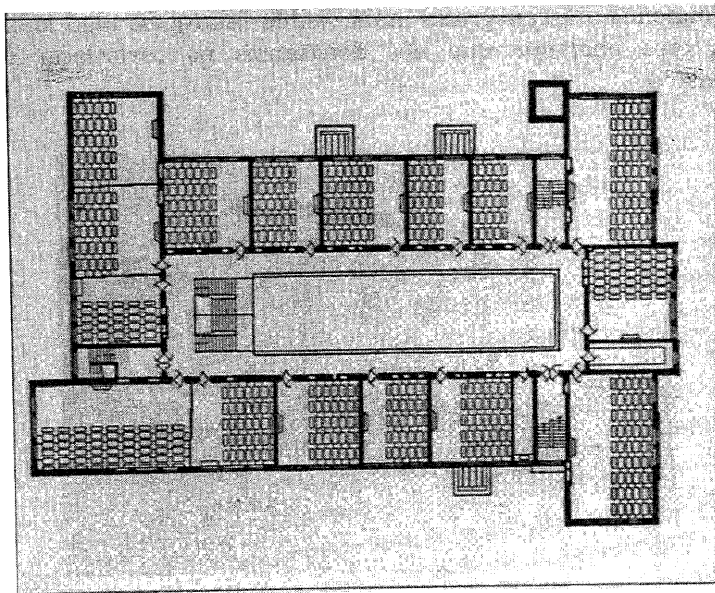


Fig. 11.- Un exemplo acabado de racionalización e graduación escolar.

iluminación foron trazados con atención, nunca antes así afirmada. Permitiu sinalar stándares de calidade, unha vez examinadas distintas condicións de soportabilidade física para a realización de diversas tarefas escolares. A escola mesmo quixo ser e significar un emblema sanitario²⁴ e instrumento, de paso, de regulación social, que introducía hábitos hixienistas e de orde nas condutas, afan este que se explicitaba a través da graduación escolar, “unha organización escolar, fundada na lei económica da división homoxénea do traballo”, segundo expresión descarnada utilizada polo tratadista pedagogo Rufino Blanco, no ano 1899, segundo recolleu Antonio Viñao²⁵ (Figs. 12, 13).

Estas perspectivas contribuíron certamente a modificar a arquitectura e o deseño do espazo escolar, sobre todo desde o inicio do século XX, pero disto,

²⁴ Sirvan como exemplo dúas obras con reiterada presenza bibliotecaria. Dufestel, L., *Higiene de las escuelas*, Casa Ed. S. Calleja, Madrid, 1910 (o autor, era médico-inspector das escolas de París), e Sáinz de los Terreros, C., *Higiene escolar, guía práctica para médicos y educadores*, Francisco Beltrán, Madrid, 1933 (onde se adica unha extensa terceira parte, de carácter normativo, sobre a construción e disposición das escolas, con adaptación pedagóxica aos principios do hixienismo).

²⁵ Viñao Frago, A., *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Akal, Madrid, 1990. O autor cita a primeira edición da obra de R. Blanco, *Escuelas graduadas*.

que vai compoñer a escenografía máis visible falaremos algo máis adiante. Denantes, creo oportuno que nos deteñamos no reverdecer da árbore roussoniana.

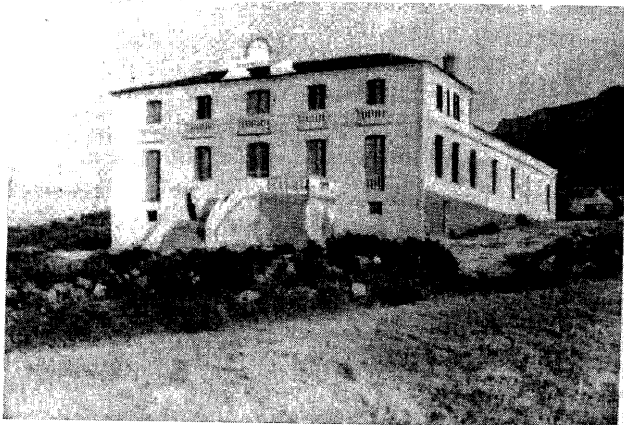


Fig. 12.- Un exemplo da incidencia escolar do hixienismo foi o centro escolar creado en San Miguel de Reinante (Lugo) polos emigrantes a América.



Fig. 13.- Hixienismo e representación da burguesía son ben observables neste edificio escolar suízo.

“Derrubemos as escolas, edifiquemos fogares da nenez”²⁶

Ao abeiro das primeiras Escolas Novas inglesas, alemanas, francesas (Abbotsholme, Bedales, dos Irmans Lietz, Roches...), Adolfe Ferriere fundaba no 1899 a Oficina Internacional de Escolas Novas (que se transformará en 1921 na Liga Internacional para a Educación Nova, e no 1926 no Instituto J. J. Rousseau). A través dos distintos Congresos, intercambios e publicacións, a Escola Nova e a Escola Activa (do traballo, dixera Kerschensteiner, en Munich, no 1910) vai chegar a ser un movemento de reforma escolar tan diverso como dinámico e creativo. Un movemento que se estende por Europa, pero tamén por América, mediante a “Progressive Education” promovida por Dewey (o autor de *Schools of to morrow*, *Democracia e Educación* e dun *Credo Pedagóxico*, ademais de promotor do Laboratorio escolar de Chicago) nos EEUU, ou a través de escolas singulares como a de Rio Branco, a beira de Sao Paulo, por impulso de Lourenço Filho²⁷ e de Sampaio Doria. Un movemento que a modo de rede anoa un conxunto de escolas, ás que A. Ferriere denomina “Laboratorios da pedagogía do futuro”²⁸, porque nelas se examinaban con cuidado os procesos, contidos, modos e ritmos de aprendizaxe e de desenvolvemento das necesidades, intereses e motivacións infantís, a través da diversificación das actividades, dos tempos, dos espazos e da metodoloxía de formación. Tomando en consideración novos e máis sólidos coñecementos biolóxicos e psicolóxicos, asentándose no vitalismo e no naturalismo, poñendo en práctica novas metodoloxías didácticas, asentadas sobre o substrato da intuición pestalozziana e froebeliana, as diversas expresións de Escola Nova, construídas de modo empirista e por ensaio, ou mediante aplicación de supostos científicos (Decroly, Montessori), van provocar importantes transformacións na tipoloxía arquitectónica escolar. A flexibilidade, a apertura, a diversidade espacial, os espazos de transición, o tamaño reducido, entre outros, serán algúns dos rasgos característicos dos espazos construídos máis queridos para o movemento da Escola Nova (Figs. 14, 15).

Porque gañan protagonismo a individualización didáctica e a convicción de que a formación debe aspirar a ser integral, co auxilio da realización de actividades e experiencias educativas, arquitectónicamente o concepto paradigmático da aula graduada como eixo organizador do espazo vai perder

²⁶ Un dos lemas adoptados polas comunidades escolares alemanas no tempo que abriu a revolución de 1918, sendo estas comunidades escolares a modalidade máis revolucionaria entre todas as novas escolas de Europa. Vid. Alexander, Th. e Parker, B., *op. cit.*, p. 24.

²⁷ L. Filho, profesor do “Instituto Pedagógico de Sao Paulo”, e Director dunha importante colección editorial de textos pedagóxicos foi tamén autor dun texto sintético de notable interese *A escola nova*, editado por vez primeira en São Paulo no 1930; un texto que aínda coñece edicións na actualidade.

²⁸ Ferrière, A., *Transformemos a escola*, p. 123.

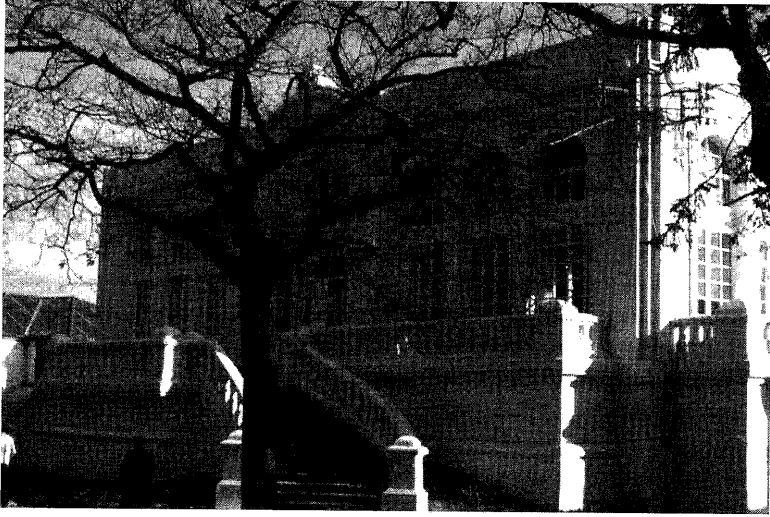


Fig. 14.- Un fogar da nenez, de Santiago de Compostela.

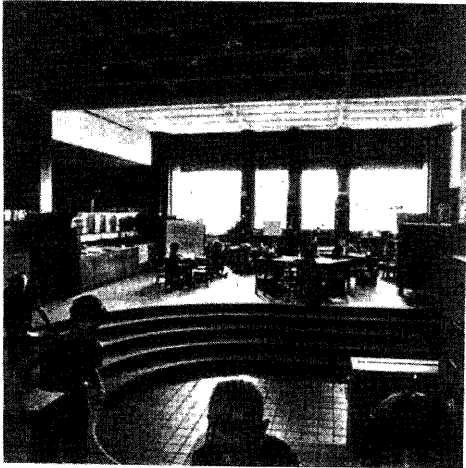


Fig. 15.- Un exemplo de modulación do espacio, por influencia da Escola Nova.

boa parte do seu protagonismo, para ceder lugar á presenza de espazos variados, aos talleres, aos laboratorios e aos xardíns e espazos de xogo, de modo tal que se reconfiguran as arquitecturas escolares, do que teñen deixado constancia numerosas descripcións como a que recolleemos de seguido:

Dirixímonos á escola maternal. Consta o edificio de precioso vestíbulo, oficinas, gabinete médico, sala de duchas, luxosos lavabos, comedor, estanques de auga e de area para os xogos dos nenos no xardín, onde hai

profusión de pombas engaioladas e coellos de Indias, e bateas de lona para sestear os pequenos²⁹.

ou tamén estas que se refiren a diversas Comunidades escolares de Hamburgo:

Fixéronse todos os esforzos posibles para desterrar a atmósfera de frialdade e encerramento que tiña a sala de clase tradicional. Hai plantas de adorno e flores naturais. Os vidros son transparentes.

En vez das fileiras de pupitres fixos, nos que se sentaban os escolares artificialmente aillados uns dos outros, colocáronse os mesmos pupitres dobles e bancos antigos, pero en forma de semicírculo ou cadrado libre no centro, para que os alumnos poidan verse e oirse entre eles moito mellor e para que teñan a sensación de que son realmente membros dun grupo social.

...

Tampouco a mesa do profesor domina xa todo o salón desde a altura dunha plataforma. A plataforma sobreviviu e serve de escenario; pero a mesa do mestre ocupa un lugar disimulado nun ángulo, e o profesor séntase case sempre entre os seus alumnos.

...

Actualmente, ningunha comunidade escolar coida que lle abonda con dispoñer de saas de aula. Son complementos indispensables, un taller para traballos en madeira e ferro; unha máquina para imprimir o xornal da escola, clichés e outros instrumentos de imprenta; unha saa de oficios, onde se ensina a tecer, coser e facer traballos en cartón; un estudio artístico para debuxo, pintura, tallado e modelado; un laboratorio para observación e experimentos de ciencias naturais; un salón de música para exercicios de canto e instrumentais; un ximnasio para xogos e danzas e un salón de actos; aínda que non todas as escolas poden posuír todas estas dependencias (Figs. 16, 17).

...

Todas as Comunidades escolares están instaladas en grandes cidades; pero dispoñen case sempre de patios mois amplos, que empregan para os xogos ao aire libre e para os exercicios de ximnasia, que se practican aínda que o tempo sexa frío ou húmedo. Algunhas escolas contan, ademáis, cun espacio, rodeado dun balado, dentro do que os nenos poden tomar baños de aire e de sol, mentres xogan (...); moitas escolas teñen unha pequena superficie destinada a horta, pero os fogares no campo ofrecen a este respecto mellores perspectivas³⁰

²⁹ Barbeito y Cerviño, M^a, *Países y Escuelas*, E. Moret, A Coruña, 1975 (texto orixinal de 1935), p. 25. A autora alude a unha escola infantil parisina. De modo parecido a estas descripcións de María Barbeito, poderíamos sinalar as de E. Sotelo Rey en *Por las escuelas de Europa*, Susc. de A. Jiménez, Ávila, 1913.

³⁰ Vid. Alexander, Th. e Parker, B., *op. cit.*, pp. 187-8, 194-5. Vid. tamén Lehberger, R., "Construyamos una Nueva Escuela. El movimiento de la Escuela Nueva y la arquitectura escolar en el caso de Hamburgo", *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-94) 201-223.



Fig. 16.- Un exemplo de diversificación do espacio escolar.

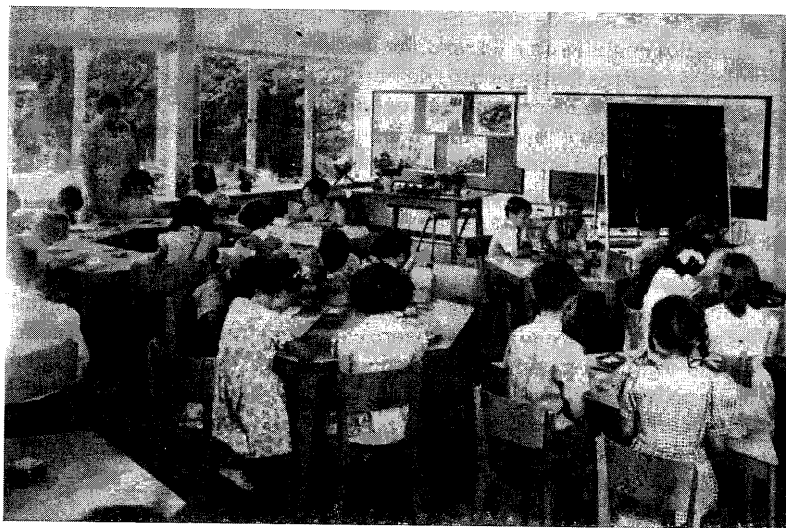


Fig. 17.- Unha aula inglesa dos anos cincuenta.

Foi por estes camiños como se foi abrindo paso a modificación máis decidida dos espazos escolares. O abandono dunha pedagogía compartimentada e o acollemento da metodoloxía didáctica activa reclamaba a presenza e o protagonismo dos espazos polivalentes, articulados de outro modo.

Nesta perspectiva puido moverse, por exemplo, o proxecto de Winnetka, a veira de Chicago, nos EEUU. Unha das súas manifestacións, Crow Island School, contruída *ex novo* no 1940 tería unha grande influencia:

Chegou un intre no que puidemos mercar un fermoso terreo, dunhas dúas hectáreas, próximo a un bosque chamado Crow Island, conservado en estado natural.

O arquitecto veu ás nosas clases (Horace Mann School), leu os nosos libros, falou cos mestres, os directores, os cuidadores... Foi facendo deseños e examinándoos con todos nós. Gradualmente, os elementos básicos das aulas foron tomando forma. Logo fixo o modelo dunha clase con mobles a escala e colocouno sobre unha mesa nun pasillo... para que se fixeran críticas e suxerencias. E así o modelo foi modificado de acordo con elas.

Os mestres de Winnetka estaban acostumados a pensar por si mesmos e a expresarse libremente. Coñecían perfectamente o tamaño dos armarios que necesitaban, e do espazo para os libros, o necesario para cada unha das actividades, a necesidade dun lugar onde os nenos puidesen martelear, de outro para ver e realizar experimentos científicos, ter espazo nas paredes para expoñer os traballos), etc., etc. Cada profesor tiña as súas ideas a expoñer.

...

O máis estimulante de Crow Island –escribíase en *Architectural Forum*, no 1955– son as leccións que aínda nos proporciona. Ten a súa raíz na atmósfera que alí se criou; atmósfera á que contribúen en parte as dimensións, en parte os materiais, en parte os detalles, insuflados todos por unha perfección amante e paciente, inspirada polos valores civilizados, humanos, do entusiasmo e a serenidade³¹.

Era xa no momento da súa construción un dos intres finais do que tiña sido no primeiro tercio do século o movemento da Escola Nova. Noutro contexto socio-político, afloradas as súas limitacións, desenvolvidas as súas diversas potencialidades, e tendo cambiado o escenario escolarizador, tal movemento deixaba paso a novas políticas educativas nacionais.

Escola-cuartel ou Escola para todos. Entre as vellas e as novas tendencias

Unha pedagogía do orde e da disciplina como forma de homoxeneizar ao alumnado, procura conformar subditos tamén disciplinados e considera como “topos” básicos a aula e os pasillos. Unha pedagogía activa precisa en cambio, pensar espazos diversos, a súa distribución, os seus usos e destinos, e a

³¹ Washburne, C. W., *Winnetka. Historia y significación de un experimento pedagógico*, Losada, Buenos Aires, 1968², p. 161.

relación entre eles. O modelo de Escola-cuartel é na súa inmediatez menos custoso economicamente, pero cómpre integrar a vida da escola na vida do contorno; facer da escola a casa comunitaria para todos³², mediante as alianzas de servizos e de usos comunitarios é dicir, a integración de estruturas educacionais e comunitarias, do formal e do non formal.

Esta é a tensión que se vai reflexar no deseño arquitectónico de espazos escolares, logo da fin da IIª Guerra Mundial.

Os exemplos de escola-cuartel, mesmo modificados e racionalizados van demostrar unha longa permanencia, coa súa rea de significados e simbolismos, proclives substancialmente á mantenza de posicións conservadoras³³. Con frecuencia, baixo a capa de extraordinarios e fachendosos edificios, que se constitúen como espazos de “representación” da cidade e símbolo do poder económico burgués “amante da cultura”. Edificios mesmo funcionais, zonificados, pero tamén segregados do tecido urbano e do contorno, coa súa mensaxe de diferenciación, onde a miúdo só se ten operado nunha modificación de aspectos accesorios.

Pero non é menos certa a existencia de combates a prol do que calificamos de “Escola para todos”. Escolas para uso efectivo aberto, cualificadoras da xeografía espacial na que se insertan, acolledoras, dispostas tamén para o disfrute estético e dispostas para unha educación integral.

Desde o punto de vista arquitectural, o “art nouveau” (ou “Liberty”), ou o posterior e máis comedido racionalismo ofreceron exemplos interesantes desde tal combate. A arquitectura racionalista dos anos 20-30 retomou o discurso hixienista, renovado con perspectivas procedentes do movemento da Escola Activa, deseñando así edificios compostos de fragmentos especializados, maioritariamente baixo unha pegada taylorista e formalista, anque permitindo en ocasións a aparición de innovacións arquitectónicas coherentes cun modelo organizativo de innovación pedagóxica. É do caso sinalar que algúns deseños feitos desde esta óptica –edificios con paredes replegables–conqueriron ser un punto de avanzada cara a destrución da aula (graduada) como paradigma espacial. Pola súa parte, o movemento da “Bauhaus”³⁴, a estela de Le Corbusier ou o organicismo racionalizado do noruego Alvar Aalto, aproximáronse de varios modos ás proclamas da Escola Nova: deséñanse espazos de diverso calibre (grandes, pequenos, rumorosos, tranquilos, no

³² Kennedy, M., *Community schools in developing countries*, UNESCO, Paris, 1980.

³³ Fernand Oury e J. Pain dannos, a este respecto, as fotografías críticas, que confirman esta longa pervivencia. En ocasións, de silandeiro, permanecen vigorosas expresións dun negativo currículo oculto, como, por exemplo, poñen de manifesto Kersting, Ch, e Schmidt-Thomsen en “Arquitectura escolar en Berlín a comienzos del siglo XX: currículo oculto y género”, *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-94) 225-244.

³⁴ Cfr. Wick, K., *Pedagogía da Bauhaus*, Martíns Fontes, São Paulo, 1989 (orix. alemán de 1982).

interior, cara o exterior...) para ser empregados por grupos de alumnos de composición tamén variable; búscanse solucións de deseño de espazos comúns, como unidades intermedias de varias aulas, con conexión entre sí, e elimínanse pasillos, mentres se acrecenta a caracterización dos espazos de uso colectivo, adaptados á diversidade cultural, física e social das comunidades onde asentan (Fig. 18).



Fig. 18.- Un exemplo de arquitectura inglesa dos anos cincuenta.

Se a visión tradicional entendía o edificio como unha agregación de partes (celas-aulas), unha óptica de reforma contémplao como unha agregación máis complexa de diversas partes fragmentadas e diferenciadas. Alí onde unha pedagogía activa e de grupo se afirma, chegan a saltar as barreiras das paredes da aula, por entender o edificio como un organismo global.

Dentro desta última perspectiva teñen xurdido tamén derivacións dun alto interese e produtividade, baixo a influencia complementaria do principio da educación permanente. Poderíamos falar da “escola sen muros” estadounidense, e do “Parkway Program” de Filadelfia, onde se buscaron as grandes superficies e as cobertas contínuas, sen divisións verticais, substituídas por paredes móbiles, o que ten permitido crear espazos diversos nos que o alumnado se reparte, ao redor dun espazo común de actividades, organizándose así o espazo con unidade global e como centro social e comunitario. Un paso máis significaría a desaparición dos actuais formatos dos espazos escolares para deixar paso a escola ubicuitaria, que se substancia neste caso na imaxe da cidade-escola ou Cidade Educadora, de algún modo reivindicada pola Comisión Edgar Faure no seu informe *Aprender a ser* (UNESCO, 1972), pero non é a nosa presente intención abordar aquí esta perspectiva última.

Sen chegar a este punto, outros proxectos pedagóxicos e arquitectónicos téñense amosado favorables ao modelo da “escola sen muros”. Así o *Study of Educational Facilities* de Toronto propúxose, desde 1966, definir as instalacións escolares necesarias, sobre a base do estudio detido das necesidades pedagóxicas, tratando de desenvolver sistemas constructivos que respostasen a elas co máximo de flexibilidade e o menor custe³⁵. Ou o “Programa para as Construcións Escolares” (PEB) desenvolvido pola OCDE a partir do ano 1972, tendo como modelo a “escola de opcións múltiples”³⁶. Debendo aínda aquí citar a obra de Gump e Barker, *Big Schools, Small Schools*, (Stanford University Press), que chama a atención sobre a organización en pequenas unidades (Fig. 19, 20). O que se procura é que o espacio escolar e a súa variedade de ambientes se corresponda cos contidos educativos que reclama a expresión efectiva e libre de todas as linguaxes e intereses do alumnado, para que as escolas sexan “locus” para o seu crecemento e desenvolvemento intelectual, afectivo, físico, social e estético, o que significa a estruturación do espacio escolar ao redor dos centros de actividades, e o que supón unha escola sen aulas, ou en todo caso con aulas abertas. Neste caso, cuestións como a boa fluidez, a flexibilidade, a boa arquitectura, a posibilidade de usos espaciais alternativos, a posibilidade de transformabilidade e de redefinición dos espazos, a funcionalidade xeral do edificio, e a súa proporcionalidade e equilibrio externo, son requisitos a ser examinados e afirmados.

A casa para todos e sen muros que se pode imaxinar, proxectar e construír caracterízase pola presenza de espazos fixos, que se acentúan como puntos de referencia fundamentais para a aprendizaxe e conquista do espacio, como ten sinalado P. Mesmin³⁷, espazos polivalentes, espazos para talleres, espazos cobertos en comunicación co exterior, e espazos externos ou abertos (que facilitan a correspondencia entre “dentro” e “fóra”), podendo desenvolverse en todos eles movementos e visións sobre os diversos planos horizontal, vertical ou inclinado.

Nesta perspectiva proxectiva se sitúa a UNESCO e cun dos seus textos poderíamos cerrar provisoriamente a presente contribución:

³⁵ Costa Rico, A., “Deseño e arquitectura escolar”, *Obradoiro* 4-5 (1979) p. 14.

³⁶ OCDE, *La escuela de opciones múltiples*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Madrid, 1974.

³⁷ Mesmin, P., *op. cit.*, pp. 20-35. Mesmin ten aludido asemade ao efecto terapéutico dos espazos escolares ricos sobre a personalidade de nenos emocionalmente inadaptados (p. 51), dado que este espacio pode ter funcións de protección, de acollida, de equilibrio e de ensaio da liberdade. Sendo tamén por isto polo que ten loubado o exemplo inglés de arquitectura escolar. *Vide* tamén: Jiménez, J. e Bernal, J.L., “Del aula a los centros integrales”, *Cuadernos de Pedagogía*, 226 (1993); Romaña, T., *Entorno físico y educación. Reflexiones pedagógicas*, PPU, Barcelona, 1994; ou as Contribucións presentes no n° 18 (1992) da publicación *Infancia y Sociedad*.

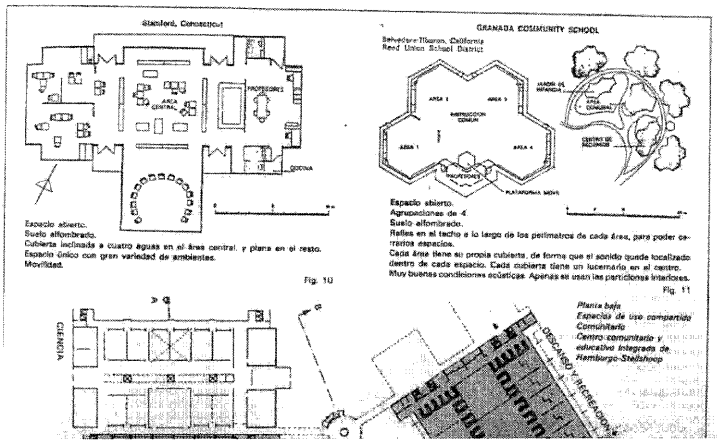


Fig. 19.- A organización espacial na Granada Community School.



Fig. 20.- Un "locus" adaptado; un espacio sen aulas fixas. Santiago de Compostela

A programación de espazos físicos é un proceso polo que se traducen requerimentos funcionais en necesidades de espazo. Neste caso, trátase de funcións educativas contidas en plans e programas de estudo, que se traducirán en espazos tales como aulas, laboratorios, talleres e outros espazos, para favorecer así, co seu emprego, o desenvolvemento integrado das áreas rurais.

(...) Non debe limitarse a programación de espazos físicos aos especificamente educativos, senón, abarcar outros espazos comunitarios, que de modo potencial den posibilidades ao desenvolvemento dunha educación permanente e activa³⁸.

³⁸ Secco, L., *Programación de espazos físicos para la educación en el medio rural*, Division of Educational Policy and Planning, UNESCO, Paris, 1980, p. 27.