
Espacios escolares, funciones y tareas: La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada

por Antonio VIÑAO FRAGO
Universidad de Murcia

El principio o supuesto teórico en el que se fundamenta este artículo es un principio básico y, quizás por ello, simple: la ubicación y disposición física de los espacios destinados a una finalidad o función determinada en el seno de cualquier institución reflejan tanto su importancia como la concepción que se tiene sobre la naturaleza, el papel y las tareas asignadas a dicha función. Su aplicación al campo de la arquitectura escolar en sus relaciones con la organización de los centros docentes y, más en concreto, con la función directiva (referible a cualquier otro espacio escolar como la sala de profesores o la biblioteca, por poner otros ejemplos) es asimismo simple: la ubicación en el edificio o recinto escolar y la disposición física de las dependencias o espacios destinados a la dirección del centro docente reflejan las diferentes concepciones que se tienen sobre su naturaleza, papel y funciones.

Para mostrarlo se analizarán algunas de las propuestas y materializaciones de

dicha ubicación y disposición física que han tenido lugar en España en relación con la escuela graduada, es decir, con aquel tipo de organización escolar cuya implantación progresiva a partir de los primeros años del siglo XX implicaba la aparición de la dirección escolar en la enseñanza primaria. Pero antes parece necesario realizar algunas consideraciones de índole general sobre la configuración del espacio escolar como lugar y como territorio y la génesis y evolución de la dirección escolar en la escuela graduada, así como una breve indicación previa sobre los fundamentos teórico-metodológicos en los que se apoya este trabajo.

Uno de los aspectos que caracterizan lo que se ha dado en llamar la «nueva» historia cultural de la educación (en íntima relación con la «nueva» historia del currículum, de la etnohistoria de las instituciones educativas y de la cultura escolar) es la ruptura de la separación entre la historia de las ideas pedagógicas, la de las instituciones educativas y la de la

materialidad de las prácticas que se llevan a cabo en dichas instituciones. Es más, al poner el acento en el análisis, antes desatendido, de estas últimas, lo que hacen quienes siguen esta línea teórico-metodológica es reconfigurar la «vieja» historia de las ideas pedagógicas «al tiempo que se desvanece el interés por el estudio de las ideas desvinculadas de la materialidad de los dispositivos que las ponen en circulación y de las prácticas de los agentes que las producen o se las apropian». Es decir, al tiempo que nace una historia cultural de las tradiciones e ideas pedagógicas interesada, sobre todo, por la «materialidad» de su «producción, circulación, imposición y apropiación», o sea, por la «materialidad de las prácticas», de los «objetos» y de sus «usos» [1], así como por los procesos de (re)interpretación, adaptación e hibridación de dichas ideas, discursos, prácticas y objetos que tienen lugar en el seno de las instituciones educativas, en especial a cargo de los profesores, pero no sólo de ellos. En este sentido, en este trabajo no sólo se pretende analizar la producción, fundamentación y difusión de las ideas pedagógicas o propuestas teóricas sobre la ubicación y disposición de la dirección escolar, sino también, en contraste con las mismas, los procesos de apropiación y adaptación de dichas ideas y, en la medida de lo posible, las prácticas más generalizadas acerca de ambas cuestiones. Todo ello, como se ha dicho, para captar las relaciones existentes entre la naturaleza, papel y funciones atribuidos a la dirección escolar y las propuestas y materialización sobre la configuración del espacio destinado a la misma, es decir,

sobre su materialidad física como lugar y como territorio.

1. El espacio escolar como lugar y como territorio

Uno de los elementos clave en la configuración de la cultura escolar de una determinada institución educativa, junto con la distribución y usos del tiempo y los discursos y tecnologías de la conversación y comunicación utilizados, es la distribución y usos del espacio, o sea, la doble configuración de este último como lugar y como territorio.

La constitución del espacio como lugar, ese «salto cualitativo» que implica el paso desde el espacio al lugar, es el resultado de su ocupación y utilización por el ser humano. El espacio se proyecta, se mira o se imagina, el lugar se construye. Es, pues, una construcción realizada a partir del espacio como soporte siempre disponible para convertirse en lugar, para ser construido y utilizado [2]. En este sentido, la institución escolar ocupa un espacio que deviene, por ello, lugar. Un lugar específico, con unas características determinadas, al que se va, en el que se permanece unas ciertas horas de unos ciertos días, y del que se viene. Al mismo tiempo, esta ocupación del espacio, y su conversión en lugar escolar, lleva consigo su vivencia como territorio por quienes con él se relacionan. De este modo es cómo, a partir de una noción objetiva, la de espacio-lugar, surge una noción subjetiva, una vivencia individual o grupal, la de espacio-territorio.

Tres han sido las tendencias históricas dominantes en la configuración del

espacio escolar como lugar: su estabilidad, su independencia física y su especificidad [3]. La institución escolar (utilizo este término para referirme a cualquier institución educativa) ha tendido con el tiempo a ocupar espacios estables —ha rehuido el nomadismo y el peripatismo—, físicamente separados de cualquier otra institución eclesiástica —templos, catedrales, conventos— o civil —ayuntamientos—, y específicamente construidos para tal fin y función de acuerdo con disposiciones o diseños propios que la identifican como tal institución educativa, de ahí que se hable de locales habilitados o provisionales cuando se ocupan espacios construidos con otro fin. Considerado como territorio, el espacio-lugar escolar implica una triple dialéctica entre: a) lo interno y lo externo: lo que es escuela y lo que queda fuera de ella, lo que está en el aula o en otro espacio escolar y lo que esta fuera del mismo; b) lo cerrado y lo abierto: estructuras cortantes o herméticas frente a estructuras de transición o porosas; y c) lo propio, lo común y lo ajeno: «mi» o «nuestra» aula, «mi» pupitre, etc.. Desde esta perspectiva la institución escolar constituye un territorio acotado, de límites más o menos establecidos, con diversos grados de porosidad en relación con el medio exterior —desde el internado-cuartel a la escuela al aire libre o la ciudad educativa—, e internamente segmentado o parcelado en función de los distintos usos o tareas a realizar en el mismo. El espacio escolar deviene así, en su despliegue interno, un espacio segmentado en el que el ocultamiento y el cierre pugnan, en general por razones de control, con la visibilidad, la apertura y la transparencia [4]. De ahí la utilidad

e importancia, para el conocimiento de la cultura escolar de una institución educativa determinada, de analizar dicha segmentación y, junto con ella, la distribución y usos de los espacios-lugares que resultan de la misma.

En último término, la configuración del espacio escolar como un lugar específico y un territorio acotado, poroso y segmentado debe ponerse en relación, para tener un sentido, con la concepción de la arquitectura escolar como discurso material y forma de lenguaje no verbal que transmite jerarquías, valores, principios de orden y clasificación, representaciones mentales y, como tal lenguaje, significados simbólicos o reales más o menos evidentes [5]. Sólo desde esta perspectiva será posible captar los principios, significados y representaciones que subyacen en las ideas, propuestas y prácticas sobre la configuración de la dirección, o de otras dependencias, como un lugar y un territorio específico del espacio escolar.

2. El espacio escolar: distribución y usos

La consideración del espacio escolar como un espacio segmentado en el que se distinguen, en primer lugar, las zonas edificadas de las no edificadas y, dentro de ambas, las adscritas a una o a más de una función o tarea de los espacios libres de asignación y abiertos por tanto a posibles adscripciones futuras, plantea, como primera cuestión, la existencia o inexistencia de un espacio específico para una determinada función o tarea. Su inexistencia indicaría, en cada caso, la consi-

deración de dicha tarea como no necesaria o la escasa importancia a ella asignada. Su existencia, *a sensu contrario*, sería un buen indicador de la relevancia inicial de la misma. Y, junto a ella, serían también buenos indicadores su ubicación, su relación con otros espacios, sus dimensiones y su disposición interna. Valgan dos ejemplos bien diferentes, pero en el fondo similares, para mostrar lo dicho: el primero se refiere a las bibliotecas escolares y el segundo a las capillas.

En el primer caso, tras la revolución de octubre de 1868, un Decreto-ley de 18 de enero de 1869 intentaría por primera vez en España llevar a cabo un programa de construcción de escuelas de enseñanza primaria, por supuesto no graduadas. Unas escuelas que, según su artículo 2º, debían constar de un salón de clase o aula, un jardín, una casa para el maestro y una «sala para biblioteca». Esta exigencia hay que conectarla con la creación, también promovida en 1869 por el gobierno revolucionario, de las llamadas bibliotecas populares. Lo que se pretendía es que dichas bibliotecas escolares, a cargo del maestro, fueran asimismo populares, es decir, abiertas al público en las horas no lectivas, por las tardes. Sin embargo, las intenciones de algunos de los arquitectos que presentaron sus proyectos al concurso público convocado al efecto, y de la comisión encargada de juzgarlos, iban mucho más allá. Afectaban a la concepción misma de la enseñanza. Así, según dicha comisión, los cuatro tipos de escuela primaria presentados por la Escuela de Arquitectura, obra de los arquitectos Emilio Rodríguez Ayuso, Aníbal Álvarez y Enrique María Repullés

y Vargas, habían sido aprobados, entre otras razones, por «la acertadísima y feliz idea de colocar en lugar preferente la Biblioteca, como el centro de donde parte e irradia, por decirlo así, la instrucción» (figura 1). Los arquitectos, en efecto, habían ubicado la biblioteca en una posición axial en relación con el conjunto del edificio, fácilmente accesible desde el exterior para servir también de biblioteca popular. Pero dicha ubicación tenía, al mismo tiempo, un carácter simbólico o alegórico claramente apreciable al situar la biblioteca, como se decía, en primer término y en «lugar preferente», respecto de la cual el aula ocupaba un lugar secundario [6].

En igual sentido, otro intento fallido, pero no por ello menos interesante, de configurar las bibliotecas escolares (ahora llamadas centros de recursos) como los elementos centrales (desde un punto de vista a la vez pedagógico y material o físico) de una reforma que también pretendía unir renovación pedagógica y arquitectónica, se produjo en los primeros años de la década de los 70 del siglo XX, tras la aprobación en 1970 de la Ley General de Educación. De acuerdo con las Orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica, aprobadas por Orden ministerial 2 de diciembre de 1970, y los programas de necesidades de construcciones escolares, establecidos por otra Orden de 4 de febrero de 1971, la Biblioteca y Centro de Recursos, en ocasiones llamada Centro de Material de Instrucción, estaba llamada a ser un «elemento principal e imprescindible de la actividad escolar», una «agencia central para la *adquisición, producción, organización*

y *distribución* de los recursos de aprendizaje requeridos por alumnos y profesores»; el «*centro de gravedad*», en suma, «del espacio de aprendizaje». Un lugar con todo tipo de materiales (libros, periódicos, folletos, láminas y modelos, diapositivas, filmes, microfilmes, discos, cintas, mapas, pantallas, radio, tocadiscos, máquinas de enseñar, receptores de televisión, proyectores, etc.) en el que se llevaran a cabo funciones de ordenación, catalogación, producción, mantenimiento, inventario, almacenamiento, distribución, revisión, difusión, programación, evaluación y guía u orientación. Un espacio con «zonas de lectura, de actividades de grupos pequeños, de audición de cintas y discos y zonas de investigación y estudio individual» que fuera, tanto desde un punto de vista didáctico como material, «el centro alrededor del cual se organiza la actividad escolar» [7].

El segundo ejemplo, relativo a la ubicación asimismo central de la capilla en un centro docente, a diferencia del de 1869 sí llegaría a materializarse, aunque con el paso del tiempo y la desaparición del contexto ideológico-político en el que dicho establecimiento había sido diseñado y construido, el espacio destinado a la capilla vería modificada su función al convertirse en los años 80 en un salón de actos. A principios de la década de los 40, en pleno auge de lo que se ha denominado nacional-catolicismo, se construiría un Instituto de segunda enseñanza en la localidad de Lorca (Murcia). Su diseño era bien simple: dos alas simétricas con aulas y otras dependencias, a derecha e izquierda de la entrada central,

frente a la cual, ya en el interior, se abría una capilla en forma de anfiteatro. Una capilla que, al ocupar una posición axial en relación con el conjunto del edificio, constituía el eje arquitectónico en torno al cual éste desplegaba sus dos alas, dando forma material y simbólica a la ideología nacional-católica que le daba vida [8].

Los ejemplos, casos y situaciones podrían sin dificultad ampliarse. Bien sobre la existencia, ubicación y disposición de los espacios indicados —la biblioteca y la capilla—, con el fin de mostrar la relación de los mismos con la concepción que se tiene de su importancia, naturaleza y funciones, bien sobre otros espacios tales como los aseos, la sala de profesores, la sala de alumnos, la sala de visitas, el gimnasio, el gabinete médico o los laboratorios. Y no sólo para conocer su importancia, naturaleza y funciones, sino también los criterios que rigen la distribución y usos de los distintos espacios escolares. Unos criterios que en ocasiones son obvios y de índole práctica —por ejemplo el que las aulas de los alumnos más pequeños se ubiquen en la planta baja, o el que la conserjería y los servicios administrativos no se hallen muy distantes de la entrada principal del edificio—, pero que siempre y en especial en ciertos casos, como sucede en el de la dirección escolar, poseen significados más o menos evidentes que van más allá de lo utilitario y que guardan una relación estrecha con las representaciones mentales que los distintos miembros de la comunidad educativa se hacen o tienen de ella.

3. El espacio asignado a la función directiva: indicadores para su análisis

¿Qué elementos o rasgos son los que nos permiten analizar el espacio adscrito a la dirección de los establecimientos educativos y su configuración como un lugar y un territorio específico de los mismos? En primer lugar, como quedó dicho, su existencia o inexistencia. En principio podría pensarse que la inexistencia de un espacio específicamente asignado a la función directiva —compartido o no con otras tareas o funciones— impide cualquier tipo de análisis del mismo. Sin embargo, este es uno de esos casos en los que puede hablarse del lenguaje del silencio. Hay silencios que significan y dicen, que hablan por sí solos. Que, al menos en este caso, pueden indicar tanto lo innecesario de su existencia —por ejemplo, en la escuela de un solo maestro donde la inexistencia de un espacio específico para la dirección se corresponde con la de dicha función o tarea— como el intento, allí donde sí existe esta función o tarea, de minimizarla y reducirla a su mínima expresión.

Allí donde se diseña, construye o configura un espacio o lugar para la dirección, los indicadores más útiles para captar y analizar las representaciones y concepciones que se tienen acerca de su importancia, naturaleza y funciones son su especificidad, su ubicación, su accesibilidad, sus dimensiones y su disposición o despliegue interno.

En cuanto a la *especificidad*, el espacio adscrito a la dirección puede haber sido

asignado a este fin con carácter exclusivo o compartido con otras funciones y, en este último caso, de un modo principal o secundario.

En cuanto a la *ubicación* habría que considerar

— Su proximidad o alejamiento de la puerta y vestíbulo de entrada. El máximo de alejamiento vendría dado por su ubicación al final de la planta alta del edificio y el mínimo por su inmediatez en relación con dicha puerta o vestíbulo en la planta baja. En el primer caso tendríamos una dirección escasamente implicada en la vida cotidiana del centro docente, distante de las familias, profesores y alumnos, y en el segundo una dirección cuya proximidad con la entrada o vestíbulo de entrada la haría más accesible a dichos colectivos pero, al mismo tiempo, podría llegar a confundirse con la conserjería o los servicios administrativos.

— Su relación o vinculación con otros espacios, en especial con la sala de profesores, la secretaría, la jefatura de estudios, la sala de juntas o reuniones, la conserjería, las aulas o servicios comunes tales como el museo escolar o la biblioteca. Dicha vinculación o separación constituye un buen indicador acerca del papel y funciones de la dirección en relación con las personas y actividades que en ellas se llevan a cabo.

— Su relación con las funciones disciplinarias y de vigilancia, usualmente asignadas a la dirección, en especial sobre los profesores y las actividades do-

centes y, por tanto, con la visibilidad y el control que dicha ubicación facilita o dificulta.

Por lo que respecta a la *accesibilidad* importa conocer si ésta es directa, o sea, desde el vestíbulo o pasillo sin otros espacios intermedios, o indirecta y mediada, es decir, con una sala de espera u otro tipo de espacio previo que es necesario atravesar para llegar a la dirección, así como el grado de apertura o cierre de la puerta o entrada a la dirección, y, como ya se ha indicado, la proximidad o distancia de dicha entrada con la del edificio escolar. El mayor o menor índice de accesibilidad, distanciamiento o apertura nos indicará no sólo estilos distintos de ejercer la dirección, sino también la concepción que se tiene sobre las relaciones de quien la ejerce con el resto de los miembros de la comunidad educativa.

Por otra parte, la *dimensión* del espacio de la dirección, en relación, como es obvio, con la de otros espacios y funciones, constituye un indicador más de la importancia concedida a la misma.

Queda, por último, lo relativo a la *disposición y despliegue interno* de las personas y de los objetos en el espacio destinado a la dirección, así como al tipo de muebles —mesa y silla o sillón de la dirección, mesa de reuniones, sillas para los visitantes, armarios, estantería para libros, archivadores, etc.— que alberga. Ambos aspectos —objetos y mobiliario por un lado y su disposición física en el despacho de la dirección por otro— pueden asimismo constituir indicadores, plenos de significado, sobre la concepción que se

tiene acerca de la naturaleza y funciones de la dirección.

En síntesis, una primera dicotomía abstracta, no referida a un centro docente determinado, ofrecería dos tipos o modelos de dirección escolar en función de su ubicación y disposición interna:

— Una concepción minimalista de la dirección, en cuanto a su importancia o funciones, que implicaría la inexistencia de un espacio específico para dicha tarea o, como mucho, la reserva de un reducido espacio específico equiparable por sus dimensiones, ubicación, accesibilidad y disposición interna, al de una conserjería u oficina administrativa.

— Una concepción maximalista de la misma que ofrecería, a su vez, dos subtipos. Uno de ellos, vigente en algunos colegios privados de elite o tradicionales, en el que el despacho de la dirección suele hallarse en lo más alto del edificio, en la última planta y al final de un largo pasillo, sería el modelo maximalista distante y escasamente implicado en la vida cotidiana del centro docente [9]. El otro, más propio hoy de los colegios privados no tradicionales y de los centros docentes públicos de enseñanza primaria y secundaria, responde al modelo de una dirección más cercana e implicada en la vida cotidiana del centro, pero no tanto que pueda ser confundida con la conserjería o la oficina administrativa. De ahí que suela estar junto a la sala de profesores y despachos de otros cargos directivos —jefatura de estudios, secretaria— o de determinados dependencias comunes en las que se conserva el patrimonio histórico del centro

docente —museo, biblioteca— y que, en ocasiones, cuente con una sala de espera.

4. La dirección escolar en los orígenes de la escuela graduada: concepciones en liza

En sus manifestaciones mínimas la institución escolar requiere al menos un lugar dedicado a la tarea de enseñar y aprender. En el espacio tradicional de la escuela-aula de un solo maestro o maestra con niños y niñas desde los 5 a los 12/13 años podía haber divisiones internas más o menos marcadas en función de las tareas —leer o escribir— o de los grados o secciones en que se clasificaba a los alumnos, o incluso espacios anexos como la casa del maestro o un pequeño patio, pero, en síntesis, el espacio escolar se reducía al aula de clase. Será con la introducción de la escuela graduada, donde varios maestros enseñan a alumnos agrupados, en función de la edad y del nivel de conocimientos, en grados supuestamente homogéneos a los que se asignan aulas diferentes, cuando aparezca, en la enseñanza primaria, la figura del maestro-director y cuando empieza a debatirse por arquitectos, médicos higienistas, pedagogos y maestros no sólo qué espacios debería tener un edificio escolar construido para albergar esta nueva organización de la enseñanza —el de la dirección entre ellos—, sino también su ubicación y despliegue interno.

La escuela graduada, como modelo organizativo escolar, se introdujo en España a título de ensayo en las escuelas anejas a las Normales en 1898. Tras su-

cesivos intentos de extender dicho modelo al resto de la red escolar pública, con escaso éxito, en 1905, 1910 y 1911, cada vez se hizo más evidente que su difusión exigía la construcción de edificios escolares con tal fin, así como la conjunción de las iniciativas municipales y estatales, además de requerir un importante cambio en la mentalidad y hábitos de trabajo de los maestros. Todo ello implicaba resistencias y obstáculos que explican la lenta implantación de la escuela graduada en España —en 1923 el 92 % de las escuelas eran no graduadas, en 1935 el 82,4 % y en 1960 el 47 %— y su debilidad organizativa: en 1935, por ejemplo, el 68,9 % de las escuelas graduadas existentes no superaban los cuatro grados [10].

Una de las causas explicativas de la lenta y débil implantación de la escuela graduada en España durante el primer tercio del siglo XX fue la resistencia de buena parte de los maestros a integrarse en un modelo de organización escolar en el que, a diferencia de las escuelas no graduadas, debían coordinar su tarea con otros compañeros y someterse al control inmediato y directo del director frente al más remoto del inspector. Los problemas más importantes planteados por este nuevo modelo no eran sólo de índole financiera o política, sino también mental y organizativa. La escuela graduada implicaba cambios profundos en la distribución y usos del espacio y del tiempo escolares, en la clasificación y distribución de los niños, en la extensión y graduación del currículum y libros de texto, en los modos de evaluación y, en especial, en la organización y gestión de las

escuelas. Suponía una nueva cultura escolar y precisaba un cambio mental, un cambio conceptual y de perspectiva que facilitara la comprensión de lo que estaba sucediendo y de las posibilidades del nuevo sistema. No es extraño, por ello, que para entender el nuevo modelo emergente se recurriera a otros modelos conocidos en la cultura escolar del mismo nivel educativo. Así, por ejemplo, se diría que la escuela graduada era una organización no sustancialmente distinta de la escuela-aula donde el maestro titular era auxiliado por otros maestros de menor categoría y sueldo, o de las escuelas de enseñanza mutua donde la labor docente era realizada por alumnos-monitores, en una sola gran sala de clase, dirigidos desde su estrado por el maestro. Que la única diferencia estribaba en que lo que en la escuela-aula o en la enseñanza mutua tenía lugar en un solo local de clase, en la escuela graduada se producía en varias clases físicamente independientes. De ahí que al precisar las tareas de los directores se defendiera, también en ocasiones, que éstos mantuvieran con los maestros de su escuela el mismo tipo de relación que el maestro titular mantenía, en la escuela-aula, con los auxiliares o, en la enseñanza mutua, con los monitores. De ahí, asimismo, la oposición y rechazo de buena parte del magisterio a la escuela graduada.

El núcleo fundamental del problema y el que más debates originó estuvo relacionado con la nueva figura del director escolar. Una figura que era la graduada, que se identificaba con ella y que nacía gracias a ella. Que le confería unidad de acción y sentido haciendo de ella, como

decían sus defensores, una comunidad orgánica y no una reunión de escuelas unitarias bajo un mismo techo. Su aparición supuso una profunda reestructuración del poder escolar y administrativo. En una escuela unitaria el maestro o maestra sólo tenía, como se ha dicho, el control remoto del inspector. La asunción estatal del pago de sus haberes en 1901 les había independizado, al menos en parte, de los alcaldes, ayuntamientos y juntas locales de enseñanza primaria. El inspector estaba física y temporalmente lejos y, como mucho, sólo recibía una visita anual del mismo. En su aula nadie, absolutamente nadie, podía indicarle u ordenarle como actuar o proceder. Cada uno era director de sí mismo en una época en la que no existían programas oficiales —los primeros cuestionarios nacionales se aprobarían en 1953—. Tampoco era necesario ponerse de acuerdo con otros maestros. El grado de autonomía era, pues, elevado. En una escuela graduada, por el contrario, el maestro debía ponerse de acuerdo con el resto de los compañeros, era juzgado por quienes recibían después a sus alumnos, si el sistema establecido era el de especialización por grados, y —esto es lo más importante— tenía un inspector permanente a su lado. Alguien, el maestro-director, que no sólo controlaba sus entradas y salidas, sino que, en muchos casos, establecía los programas a seguir, le daba instrucciones más o menos precisas sobre su tarea, entraba en el aula para ver como impartía sus clases, y podía reconvenirle y decidir sobre todo lo relativo a la clasificación y distribución de los niños en grados y su promoción de uno a otro. Es cierto que el

Reglamento de escuelas graduadas de 19 de septiembre de 1918 atribuyó algunas de estas decisiones, de manera compartida, a los directores y a los maestros o juntas de profesores que habían sido creadas en 1911. Pero, puestos a elegir, los maestros en general preferían las escuelas unitarias a las graduadas, salvo que fueran directores. Forzados a integrarse en una graduada volvían a una unitaria en cuanto podían.

La inicial indeterminación legal y la confusión existente en torno a las posibilidades y configuración del nuevo modelo organizativo, explican tanto la extremosidad de quienes veían innecesaria la figura del director como la de quienes lo magnificaban hasta hacer de ella una combinación de inspector, psicopedagogo y maestro-director de un conjunto de auxiliares sin iniciativa alguna. Esta ambivalencia o confusión inicial afectaba incluso a los más fervientes partidarios de la escuela graduada. Así en el mismo año (1902) Martí Alpera, futuro maestro-director de las Escuelas Graduadas de Cartagena, por entonces en construcción, indicaba en un artículo, desde las páginas de *La Escuela Moderna*, que la vigilancia del director sobre los maestros no debía ser «excesiva», «muy frecuente» o «abrumadora [...] dejando todo lo que dejarse puede a la responsabilidad del maestro», y unos meses más tarde, desde esa misma revista, caracterizaba al director como un «señor que silenciosamente, desde la sombra, sin someter a los maestros a un espionaje humillante, sabe lo que hacen todos ellos» [11]. En síntesis, y en relación con esta nueva figura, surgieron dos posturas enfrentadas

adoptándose legalmente una posición intermedia entre ambas. Estas dos posturas, partidarias de una dirección «débil» o «fuerte», implicaban dos concepciones diferentes acerca de la naturaleza de la dirección escolar. Dos concepciones que afectaban a lo que se consideraba o no adecuado en relación con su formación, requisitos, selección y tareas o funciones, así como a la configuración físico-espacial de la misma.

Los partidarios de una dirección «débil» (la Asociación Nacional del Magisterio Primario y la mayoría de los maestros) entendían que la existencia de la dirección no debía introducir desigualdad alguna entre quienes eran iguales ni limitar la libertad de iniciativa de los maestros. Defendían la no exigencia de requisito, condición o formación alguna para ejercer dicha tarea, la selección del maestro-director según criterios automáticos, como la antigüedad, o por votación entre los maestros de la escuela, y el nombramiento con carácter temporal, oponiéndose a cualquier propuesta que pudiera dar origen a un cuerpo o categoría especial de directores escolares. Asimismo, no eran partidarios de asignar a la dirección funciones académicas o pedagógicas. Por último, los directores en su opinión, debían seguir dando clase, es decir, encargarse de una sección o grado, como un maestro más, y circunscribir su actuación a las tareas administrativas y económicas o de intendencia.

Los que propugnaban una dirección «fuerte» (los maestros directores de graduada, los promotores de este nuevo modelo organizativo, la casi totalidad de los

pedagogos y especialistas en organización escolar) opinaban que la selección debía hacerse por concurso de méritos u oposición, que los nombramientos no debían estar sujetos a límites temporales, que la dirección debía asumir, sobre todo, funciones académicas y pedagógicas (clasificación inicial de los niños, elaboración de los programas y actividades, impartición de lecciones modelo, decisiones sobre la promoción de curso, etc.) dejando las administrativas y económicas al secretario (una figura creada en 1918 pero no dotada presupuestariamente hasta ¡1986!), que en las escuelas de cierta dimensión los directores no debían tener curso o docencia específica a su cargo, y que, sin llegar a las posturas extremas de quienes convertían a los maestros en meros reproductores de las instrucciones de la dirección, este nuevo órgano era el que debía dar unidad de criterio y acción al conjunto. Unidad sin uniformidad era su lema. Que esto no se hubiera «comprendido así», ni se hubiera «acertado» en «los medios de selección» de quienes debían dirigir las graduadas era, a juicio de Antonio Ballesteros, inspector y destacado promotor de las mismas, no sólo su problema más «delicado», sino también una de las causas de que éstas no hubieran «arraigado» en España y de que no hubieran producido los «resultados» esperados ni transformado de modo «radical nuestra enseñanza» [12].

5. Propuestas y realidades en relación con la ubicación física de la dirección escolar

La introducción, como se ha visto, de la escuela graduada en España, y con ella

de la figura del director escolar en la enseñanza primaria, planteó fuertes controversias teóricas y fue el origen de una serie de propuestas y prácticas organizativas y profesionales que respondían a intereses y concepciones divergentes sobre la naturaleza, papel y funciones de la dirección escolar. Dichas controversias, no exentas de dudas y vacilaciones, estuvieron condicionadas tanto por los modos de organización hasta entonces conocidos en las aulas de enseñanza primaria, en especial por el método mutuo con sus alumnos monitores y por el recurso a los maestros auxiliares como por los modelos de dirección existentes en los Institutos de segunda enseñanza y en los colegios privados. De un modo u otro, tales controversias, dudas, vacilaciones y referencias o modelos condicionantes, tendrían su reflejo en las propuestas y en las prácticas relativas a la ubicación y disposición física de la dirección escolar en las nuevas escuelas graduadas o grupos escolares que se construían para albergar la nueva organización escolar.

Las dos primeras propuestas teóricas efectuadas en España sobre la distribución de espacios en el nuevo modelo organizativo de la escuela graduada, fueron elaboradas por dos destacados pedagogos de la época, Rufino Blanco y Francisco Ballesteros, regentes ambos, y por tanto directores, de las escuelas graduadas de prácticas, anejas respectivamente a las Normales de Madrid y Málaga. Los dos rasgos más significativos de la primera de las propuestas, la de Rufino Blanco, eran la inexistencia de un espacio específico dedicado en exclusiva a albergar la dirección del centro

docente (que él ubicaba en el aula dedicada a los últimos grados, es decir, en el aula regentada por el maestro-director) y la opción por el modelo panóptico. Así, en efecto, para Rufino Blanco «la rotonda» central de su primer modelo (figura 2, espacio número 11) o el aula central del segundo asimismo ofrecido (figura 3, espacio número 9) debía ser ocupada por la «sección más adelantada de la escuela» para desde ella «vigilar el jefe la marcha de todas las secciones, siempre que la parte media de los muros tenga grandes huecos, acristalados, por supuesto, para que los ruidos de una sección no molesten a las otras». Esa «disposición» de la rotonda o aula central permite además, añadía, «habilitarla fácilmente como oratorio común de todas las secciones de la escuela, las cuales pueden atender desde su local a los actos de culto (la Santa Misa inclusive) que allí se practiquen» [13].

La segunda de las propuestas, la de Francisco Ballesteros, sigue asimismo el modelo panóptico (figura 4), pero, a diferencia de la anterior, dedica ya un espacio específico a la dirección escolar, ubicado en una posición central en relación con las aulas, y carece de las connotaciones religiosas propias de la ideología conservadora y católica, próxima al integrismo, de Rufino Blanco. Su opción a favor del sistema «radiado o panóptico» se justifica por facilitar este sistema «material y directamente la unidad en la dirección y vigilancia» [14]. Estamos, pues, ante un modelo en el que ya se reconoce desde un punto de vista espacial, la especificidad de la dirección, pero en el que el modelo que se tiene en la mente al

diseñar los espacios escolares sigue siendo el del maestro que, desde una posición central, da instrucciones, coordina, dirige y supervisa a una serie de maestros auxiliares (el llamado «pupil-teacher system»), ahora ubicados en aulas independientes, llegando incluso a intervenir directamente en sus aulas cuando lo considera necesario.

La influencia mental del sistema tradicional de los maestros auxiliares dirigidos por un maestro titular, responsable del funcionamiento del aula, no sólo condicionó, como se ha visto, las primeras propuestas teóricas, sino también las primeras realizaciones prácticas. Así sucedió al menos con el primer edificio construido en España para albergar una escuela graduada. Dicho edificio, diseñado en el año 1900 por Tomás Rico, arquitecto municipal de Cartagena, seguía en parte, en este aspecto, el segundo modelo ofrecido por Rufino Blanco. En su planta baja se ubicaban dos aulas de párvulos y dos de enseñanza primaria y en la primera planta o «planta principal» cinco aulas. Una de ellas, la de mayores dimensiones, que ocupaba una posición central, podía ser la regentada por el maestro-director, si bien, la necesidad de resolver el conflicto planteado por los dos maestros que pretendían la dirección, hizo que al final, como se decía en un informe de la inspección de 1907, en el nuevo edificio funcionaran dos graduadas, una en cada planta, con dos grados, tres auxiliares y dos maestros en cada una de ellas, uno de los cuales, el de la sección de ampliación, era al mismo tiempo el director de la graduada.

La difusión de la escuela graduada fue acompañada por la aparición de las primeras propuestas de modelos oficiales de escuelas graduadas, avalados por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en 1908, 1912 y en la década de los 20 tras la creación de la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas. Si bien en la *Instrucción técnico-higiénica relativa a la construcción de escuelas* de 28 de abril de 1905 (la primera disposición oficial aprobada en España sobre el tema) ya se planteaba la posibilidad de construir escuelas graduadas, el hecho es que a la hora de indicar las «dependencias» que debía tener una «escuela completa», su redactor sólo pensó en la escuela de un solo maestro o maestra, incluyendo entre dichas dependencias un «despacho en el que el Maestro recibirá los alumnos o a sus familias cuando el caso lo exija». Sería tres años más tarde, el 19 de noviembre de 1908, cuando el Ministerio ordenaría insertar en la *Gaceta* los «planos modelos de Escuela pública de primera enseñanza» elaborados por Luis Domingo Rute, arquitecto del Negociado de Arquitectura Escolar, entre cuyos doce tipos o modelos se hallaban ya varios destinados a grupos escolares o escuelas graduadas con más de un aula o maestro [15]. El análisis de dichos modelos muestra, en esta primera fase de génesis de la dirección escolar, las vacilaciones e indefinición acerca de la naturaleza y papel en el seno de la nueva organización escolar. Por supuesto, la misma idea de escuela graduada y de sus potencialidades está todavía en germen en estos primeros años del siglo XX. Los modelos oficiales de grupo escolar o escuela graduada no superan en nin-

gún caso las tres aulas y sólo poseen una planta. En correspondencia, también la dirección escolar, como tal institución, está emergiendo. De los seis modelos de grupo escolar o escuela graduada, con sólo dos o tres aulas, cuatro carecen de un despacho o espacio específico para la dirección. Y eso que en uno de ellos, el modelo octavo de tres aulas, sin duda el más completo, estaba dotado de gimnasio, sala de trabajos manuales, comedor-cocina, museo y biblioteca. Sólo en dos modelos, el noveno y el duodécimo, de tres aulas cada uno, se incluía un «despacho» que hay que suponer sería para el maestro-director, aunque no se indique de modo explícito. En el modelo noveno dicho despacho se ubicaba al final del vestíbulo junto al museo y la biblioteca (figura 5). En el duodécimo, se situaba algo separado del vestíbulo (junto al cual se ubicaban la portería y la sala de espera), también junto al museo y la biblioteca y con acceso directo a ambas dependencias, de tal forma que la dirección se convertiría en el lugar de control del paso hacia las mismas y de la estancia en ellas.

Los segundos planos modelos oficiales fueron presentados en 1912 desde la recién creada Dirección General de Enseñanza Primaria, a cuyo frente se hallaba Rafael Altamira, y fueron elaborados por el arquitecto Julio Sáenz. En este caso, a diferencia del anterior, se trataba exclusivamente de «planos modelos de escuelas graduadas» de tres, cuatro y seis aulas y dos plantas, baja y principal o primera, lo que muestra tanto la consolidación teórica de esta nueva organización escolar y como el apoyo e impulso oficial a la misma. La edición

oficial ofrecía seis modelos todos ellos con un despacho de dirección si se trataba de escuelas de párvulos, de niños o de niñas, o con dos despachos, uno para el director y otro para la directora, cuando se trataba de edificios con dos graduaras, una de niños y otra de niñas, como sucedía en los de cuatro y seis aulas. Sólo en uno de los modelos los despachos del director y la directora se ubicaban en la planta principal o primera, dificultando así su accesibilidad desde el exterior. En los demás eran situados en la planta baja. Pero ya fuera una u otra la opción elegida, siempre se hallaban junto al vestíbulo de entrada del edificio o de la escalera de acceso a la planta primera y a la sala de profesores. Es decir, allí donde podía controlarse mejor el paso —o sea, las entradas y salidas— de profesores y alumnos, aún a riesgo de ser confundido dicho despacho en ocasiones con la conserjería [16].

La creación por Real Decreto de 20 de noviembre de 1920, en el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de una Oficina Técnica para Construcción de Escuelas, al frente de la cual sería nombrado Antonio Flórez, un arquitecto ligado a la Institución Libre de Enseñanza y profesor en la Escuela de Arquitectura de Madrid [17], sería el origen de una serie de disposiciones legales y trabajos sobre construcción de nuevos edificios escolares o adaptación de los existentes [18]. Entre las disposiciones legales se hallaban las *Instrucciones técnico higiénicas* de 31 de marzo de 1923 en las que ya se planteaba la construcción de escuelas graduadas de tres, cuatro, cinco o seis grados en planta baja o en dos plantas. Y,

entre los trabajos, la elaboración por Antonio Flórez de nuevos planos de modelos o «tipos de edificios escolares», en función del clima, la mayoría de los cuales eran escuelas unitarias con una sola aula o con dos aulas para dos escuelas, una de niños y otra de niñas, independientes, pero entre los que se hallaba el de una escuela graduada de seis secciones en dos plantas [19]. Lo menos que puede decirse de la solución adoptada en cuanto al despacho o despachos de los maestros y de la dirección —las *Instrucciones técnico-higiénicas* de 1923 seguían recogiendo la necesidad de un despacho para el maestro, en singular, como las de 1905, pero en ningún momento se referían al despacho de dirección—, teniendo en cuenta la experiencia acumulada por Antonio Flórez como arquitecto de escuelas graduadas y el año, 1923, en que dichos modelos fueron presentados, no es ya que éste no incluyera en sus modelos-tipo un despacho específico para la dirección, sino que proyectara cuatro despachos, dos en cada planta, sin más especificaciones o detalles sobre su destino y usuarios. Todo ello como si no se hubiera comprendido todavía lo que significaba el nuevo modelo organizativo y la importancia en el mismo de la dirección.

A diferencia del caso anterior y frente a las propuestas oficiales, la Comisión de Cultura del ayuntamiento de Barcelona llevaría a cabo, durante los años 1917 a 1922, un amplio programa de construcción de grupos escolares, en su mayoría de grandes dimensiones, diseñados por el arquitecto municipal Josep Goday, en los que, salvo en el caso de «La Farigola»

que contaba con sólo 4 aulas, figuraba, como un espacio inexcusable, el despacho de la dirección [20]. Dicho despacho se ubicaba siempre en la planta baja por lo general junto al hall de entrada o a la misma entrada, y a la secretaría y la sala de profesores además de a la conserjería cuando existía esta dependencia. En algunos de los grupos de mayores dimensiones, como el «Pere Vila», el Milà i Fontanals», el «Ramón Llull» y el «Gràcia» (figura 6), la dirección contaba con una sala de espera, llegando incluso, en este último caso, a formar un solo bloque compacto con la sala de profesores y la de espera. De este modo, la dirección se consolidaba como un puesto o cargo cuyas funciones guardaban una clara relación con el exterior pero que, al mismo tiempo, debía estar en estrecha conexión con los profesores, controlar las entradas y salidas y poseer una cierta independencia o distanciamiento físico que dificultara el acceso directo desde el hall de entrada, desde un pasillo o desde otra dependencia. En este sentido, la sala de espera constituía el espacio material que hacía visible la naturaleza no docente, sino administrativa o de gestión, de la dirección escolar.

6. De las propuestas teóricas y diseños arquitectónicos a las prácticas (una aproximación hipotética y provisional)

El análisis de las primeras propuestas teórico-pedagógicas y diseños arquitectónicos sobre el espacio de la dirección escolar en las escuelas graduadas muestra el paso desde una situación inicial en la que no se considera necesario un espa-

cio específico para esta nueva función o tarea, o en la que dicha función es ejercida por el maestro-director desde el espacio-aula que le corresponde «un espacio-aula específicamente ubicado y diseñado para llevar a cabo la función directiva de modo subsidiario», a otra en la que se propone o diseña un espacio específico para la dirección. En los primeros diseños oficiales de edificios escolares para escuelas graduadas —los de 1908 y 1912— se aprecian tanto las vacilaciones e indefinición teórica, legal y práctica sobre la naturaleza, función y papel de la dirección escolar en el nuevo modelo organizativo, como el paso, asimismo, desde una ubicación inicial próxima al museo y la biblioteca a otra en la que el despacho de la dirección se sitúa cerca de la entrada y de la sala de profesores. Es decir, desde una concepción de la dirección como preservadora o conservadora del patrimonio museístico y bibliográfico del centro docente, responsable directa de ambos servicios comunes, a otra en la que lo que prima es la accesibilidad desde el hall de entrada, aunque en algunos casos se trate de una accesibilidad indirecta, a través de una sala de espera, y en la que, sobre todo, se busca el control del acceso, uso y estancia en la sala de profesores. La proximidad, por otra parte, de la dirección respecto de la conserjería y la secretaría del centro docente, muestra el predominio de concepciones de la dirección escolar más administrativas y de gestión que pedagógicas. Esta doble concepción de la dirección como un espacio de gestión administrativa y control del uso y estancia en la sala de profesores —o, desde otra perspectiva, de espacio reservado a un profesor o profesora

que ejerce la dirección como un «primus inter pares»— será la que, junto con su proximidad al hall de entrada, terminará por imponerse. Así, la Orden Ministerial de 10 de febrero de 1971, por la que se aprobaba el «programa de necesidades docentes para la redacción de los proyectos de Centros de Educación General Básica y de Bachillerato», integraba y ubicaba en un mismo bloque, bajo el epígrafe «Administración y régimen», el despacho de la dirección junto a la secretaría, el archivo, la sala de visitas, las salas de juntas y profesores, la jefatura de estudios y, en aquellos casos en los que se preveía su existencia, el «gabinete médico y psicotécnico» o el «despacho de orientación familiar».

Hasta aquí las propuestas teóricas y los diseños arquitectónicos oficiales, de índole estatal o municipal. Penetrar e intentar conocer la realidad educativa no siempre resulta fácil. Mucho más cuando, como sucede en este caso, los usuarios de los edificios escolares pueden y acostumbran a modificar la distribución y asignaciones de uso efectuadas por los teóricos y por los arquitectos.

Por otra parte, la realidad ofrecía a los directores y profesores de las nuevas escuelas graduadas de la España del primer tercio del siglo XX al menos dos modelos. Uno era el de los colegios privados de cierto renombre e importancia, normalmente a cargo de órdenes y congregaciones religiosas. En estos, y a falta de estudios sobre el particular, puede adelantarse la hipótesis, contrastada en algún caso, de que la dirección se hallaba ubicada en la planta primera o incluso

en la más alta, distante de la entrada y de la actividad docente cotidiana. Los abundantes documentos fotográficos que, a título propagandístico, emitían estos colegios indican, en todo caso, la renuencia a mostrar dicho despacho. Suelen comenzar con una imagen de la fachada principal del edificio con o sin los jardines previos a la misma, para continuar con la sala de visitas y después los dormitorios, el comedor, la capilla, el gimnasio, el museo, la biblioteca y las aulas, entre otras dependencias o actividades. En ninguno de los catálogos o muestrario de fotografías consultados aparece el despacho de dirección. Todo parece indicar la invisibilidad del mismo frente, por ejemplo, a la sala de visitas. Al fin y al cabo era en esta última, y no en el despacho de la dirección, donde se recibía a los padres. La dirección, por el contrario, era para recibir a los profesores y alumnos. Y no tanto para quienes solicitaban hablar con el director o directora cuanto, sobre todo, para aquellos cuya presencia era requerida, por cualquier causa, desde la dirección.

Otro de los modelos a seguir era el de los Institutos de segunda enseñanza. Estos habían sido ubicados por lo general en antiguos conventos desamortizados. A falta asimismo de estudios sobre el particular se adelanta la hipótesis, asimismo contrastada en algún caso, de que la dirección solía ubicarse en la primera o segunda planta, alejada por tanto de la puerta de entrada, y que disponía de una sala de espera previa. Este parece ser el modelo seguido, con carácter al parecer excepcional y en claro contraste con las

propuestas teóricas y de los diseños arquitectónicos oficiales, en el caso del grupo escolar «Conde de Peñalver» de Madrid inaugurado en 1918.

En palabras de María del Mar del Pozo este edificio, calificado en su día de «construcción monumental», se llevó a cabo sin escatimar «gastos». El vestíbulo de entrada, con pavimento de mármol, nos dice, estaba decorado con estatuas, pinturas y flores. En la planta baja se ubicaban la cocina, el comedor, la sala de duchas, el gimnasio, el aula de música y el salón de proyecciones. En la planta primera estaban los cuatro grados de párvulos y las paredes se adornaban con dibujos, caricaturas y alegorías de Isern y Bartolozzi, alusivas a los juegos de los niños, así como la clase preparatoria, la de educación especial, los lavabos y la conserjería [21]. Era en el segundo piso donde, además del museo escolar, el gabinete de física e historia natural, la biblioteca, la inspección médica, el gabinete antropométrico y la sala de profesores, se hallaba el despacho de la dirección (figura 7) en cuyo interior (figura 8) puede verse, en una tarjeta postal propagandística, a la directora del centro docente, Carmen Castro —supuestamente sentada en la mesa central— con dos maestras del mismo, que parecen estar junto a sus mesas de trabajo. En el amplio interior, con escaso mobiliario, las dos sillas situadas frente a la mesa de la directora y la sorprendente mesita que figura en primera línea, casi en el centro del despacho, con su jarra de agua y los dos vasos, parecen estar preparadas para recibir a los visitantes.

El ejemplo del grupo escolar «Conde Peñalver» debió ser excepcional. Como ya se ha indicado, la progresiva consolidación de la escuela graduada y, con ella, de la figura del director escolar, trajo consigo la generalización de un modelo de dirección identificado con la gestión administrativa del centro docente y el control de las entradas y salidas de profesores y alumnos, es decir, con un modelo en el que el director o directora aparecía ante los profesores como un agente del Ministerio de Instrucción Pública o Educación, el último eslabón jerárquico de la cadena administrativa [22]. De acuerdo con dicho modelo se impuso una ubicación cercana a la entrada principal del edificio (aunque no tan cercana que pudiera confundirse con la conserjería), el acceso directo o indirecto desde el vestíbulo y la proximidad a las salas de reuniones y profesores, caso de existir, a la secretaría y servicios administrativos del centro docente y, en ocasiones, a ciertas dependencias comunes como la biblioteca, el museo o el gabinete médico-antropométrico. La excepcionalidad del caso permite, sin embargo, apreciar el peso o influencia que pudieron tener en la enseñanza primaria otros modelos —en especial de los colegios privados e Institutos de segunda enseñanza— en aquellos casos en los que se pretendía construir escuelas de carácter monumental, así como las posibles modificaciones introducidas en las propuestas y diseños oficiales por los usuarios de los edificios escolares en éste y en otros aspectos.

Dirección del autor: Antonio Viñao Frago. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Apartado 4.021. 30080 Murcia.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.V.2004.

Notas

- [1] WARDE, M. J. y CHAGAS DE CARVALHO, M. (2003) Política y cultura en la formación de la historia de la educación en Brasil, pp. 106-107, en POPKEWITZ, TH. S.; FRANKLIN, B. M. y PEREYRA, M. (comps.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (Barcelona, Pomares, S. A.).
- [2] FERNÁNDEZ ALBA, A. (1984) *Sobre la naturaleza que construye la arquitectura (geometría del recuerdo y proyecto del lugar)*, pp. 14-15 (Madrid, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando).
- [3] VIÑAO, A. (1993-94) Del espacio escolar y la escuela como lugar, pp. 18-25. *Historia de la Educación*, 12-13.
- [4] VIÑAO, A. (1993-94) Del espacio escolar y la escuela como lugar, p. 28, *Historia de la Educación*, 12-13.
- [5] ESCOLANO BENITO, A. (2000) *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, p. 184 (Madrid, Biblioteca Nueva), y ZARANKIN, A. (2003) *Paredes que domesticam: arqueología da arquitectura escolar capitalista. O caso de Buenos Aires*, pp. 15-16 y 38-40 (Campinas, Universidad Estadual de Campinas).
- [6] VIÑAO, A. (1993-94) Construcciones y edificios escolares durante el sexenio democrático (1868-1874), pp. 499-500 y 513, *Historia de la Educación*, 12-13.
- [7] UNZURRUNZAGA, M.^a T. (1974) Consecuencias arquitectónicas de las nuevas tendencias pedagógicas, p. 39, *Revista de Educación*, 223-224.
- [8] El ejemplo del Instituto de Lorca es uno más entre otros muchos posibles en la España de los años 40 y 50 del siglo XX. En todo caso, esta ubicación axial o destacada de las capillas, producto típico de una mentalidad religiosa de índole pública y externa, de ostentación e imposición, contrasta con la que se puso en boga años más tarde, tras el Concilio Vaticano II, en algunos colegios de órdenes y congregaciones religiosas y centros docentes de titularidad pública. A la nueva mentalidad religiosa, con su acento en lo personal, lo íntimo y lo privado, correspondían capillas ubicadas en lugares similares a otros en su apariencia externa, recogidos y de decoración simple o austera.
- [9] En aquellos colegios privados que dependen de una entidad o titular suele distinguirse entre una dirección académica y otra jurídico-patrimonial que, en ocasiones, disponen de espacios específicos diferenciados. En tales casos, la ubicación, dimensiones, accesibilidad y mobiliario suelen indicar la preeminencia de la segunda sobre la primera.
- [10] VIÑAO, A. (1990) *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España*, pp. 23-26 (Madrid, Akal), y (2003) La renovación de la organización escolar: la escuela graduada, p. 83, en OSSENBACH, G., *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX* (Madrid, UNED), que constituye una síntesis renovada y actualizada del trabajo anterior.
- [11] MARTÍ ALPERA, F. (1902) Organización de la escuela graduada, pp. 101-102, *La Escuela Moderna*, 131, y (1902) De la edificación de escuelas, p. 295, *La Escuela Moderna*, 139.
- [12] BALLESTEROS, A. (1926) *La escuela graduada*, pp. 31-33 (Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía).
- [13] BLANCO Y SÁNCHEZ, R. (1899) *Escuelas graduadas*, pp. 36-40 (Madrid, Tipografía de Enrique Barea).
- [14] BALLESTEROS Y MÁRQUEZ, F. (1909) *Pedagogía. Educación y didáctica pedagógica*, pp. 547-549 (Málaga, Tipografía de El Cronista, 5.^a ed.).
- [15] MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1909) *Subvenciones para la construcción de edificios escolares* (Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico).
- [16] MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1912) *Planos modelos de escuelas graduadas con presupuestos reducidos* (Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos).
- [17] Con anterioridad Antonio Flórez había ganado, en 1910, un concurso para construir una Escuela Froebel en Pontevedra y en ese mismo año había sido propuesto por Manuel B. Cossío al ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Ruiz Jiménez, para la construcción en Madrid de los grupos escolares «Cervantes» y «Príncipe de Asturias». Sobre este arquitecto, véase AMIGOS DE LA RESIDENCIA DE ESTUDIANTES (2002) *Antonio Flórez, arquitecto (1877-1941)* (Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes).

- [18] LAHOZ ABAD, P. (1993-94) Los modelos escolares de la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas, en pp. 121-148, *Historia de la Educación*, 12-13, y VIÑAO, A. (en prensa) Templos de la patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar, en ESCOLANO, A. (dir.) *La invención de la escuela. Historia ilustrada de la escuela en España* (Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez).
- [19] INSTITUTO NACIONAL DE PREVISIÓN (1924) *Fomento de construcción de escuelas nacionales. Instrucciones para la tramitación y concesión de préstamos a los ayuntamientos* (Madrid, Gráficas Reunidas, S.A.) y MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (s.a., pero 1928), *Construcción de edificios escuelas: Real decreto de 10 de julio de 1928. Instrucciones técnico-higiénicas. Modelos de documentos administrativos* (Madrid, Tipografía Yague).
- [20] AJUNTAMENT DE BARCELONA (1921) *Les construccions escolars de Barcelona* (Barcelona, Tallers d'Arts Gràfiques Henrich i Ca., 2.ª ed.).
- [21] POZO ANDRÉS, M.ª del M. (1999), *Urbanismo y educación. Política educativa y expansión escolar en Madrid (1900-1931)*, p. 215 (Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá).
- [22] VIÑAO, A. (en prensa) La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural, en FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. y GUTIÉRREZ SASTRE, M. (coord.) *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (Madrid, Akal/Universidad Internacional de Andalucía).

Resumen:

Espacios escolares, funciones y tareas. Ubicación y despliegue de la dirección escolar en la escuela graduada

Esta investigación se basa en la tesis de que existe una relación estrecha entre la ubicación y la disposición interna de los espacios asignados a una específica actividad escolar y la naturaleza, importancia y concepción que se tiene sobre ella. En síntesis, este artículo aplica esta tesis general a un determinado espacio escolar (la dirección) y a un cierto tipo de escuela (la escuela graduada). Teniendo en cuenta las relaciones que asimismo existen entre la génesis y difusión de la escuela graduada en la España del siglo XX y la génesis y consolidación de la dirección escolar en la enseñanza primaria, este artículo pretende analizar un aspecto clave de la organización escolar: el de las relaciones que han existido entre la ubicación física de la dirección y las diferentes concepciones sobre su naturaleza, papel y funciones.

Descriptores: Dirección escolar, Espacios escolares, Escuela graduada, Arquitectura escolar, Edificios escolares, Organización escolar.

Summary:

School spaces, functions and tasks. Location of the headship's office in the graded school

This research is based on the thesis that exists a close relationship between the location and internal layout of space given over to any specific school activity

and the nature, importance and conception of each. In brief, this article applies this general thesis to a specific school space (the principal's office) and a certain type of school (the graded one). Bearing in mind the relationships that likewise exists between the genesis and the diffusion of the graded school in Spain throughout the XXth century, and the genesis and consolidation of the figure of principal at the primary education, this research aims to analyse the relationships that have existed between physical location of the principal's office and the different conceptions of the nature, role, and functions of the post of principal, a key aspect of the school organization.

Key Words: Headship, School space, Graded school, School architecture, Building schools, School organization.

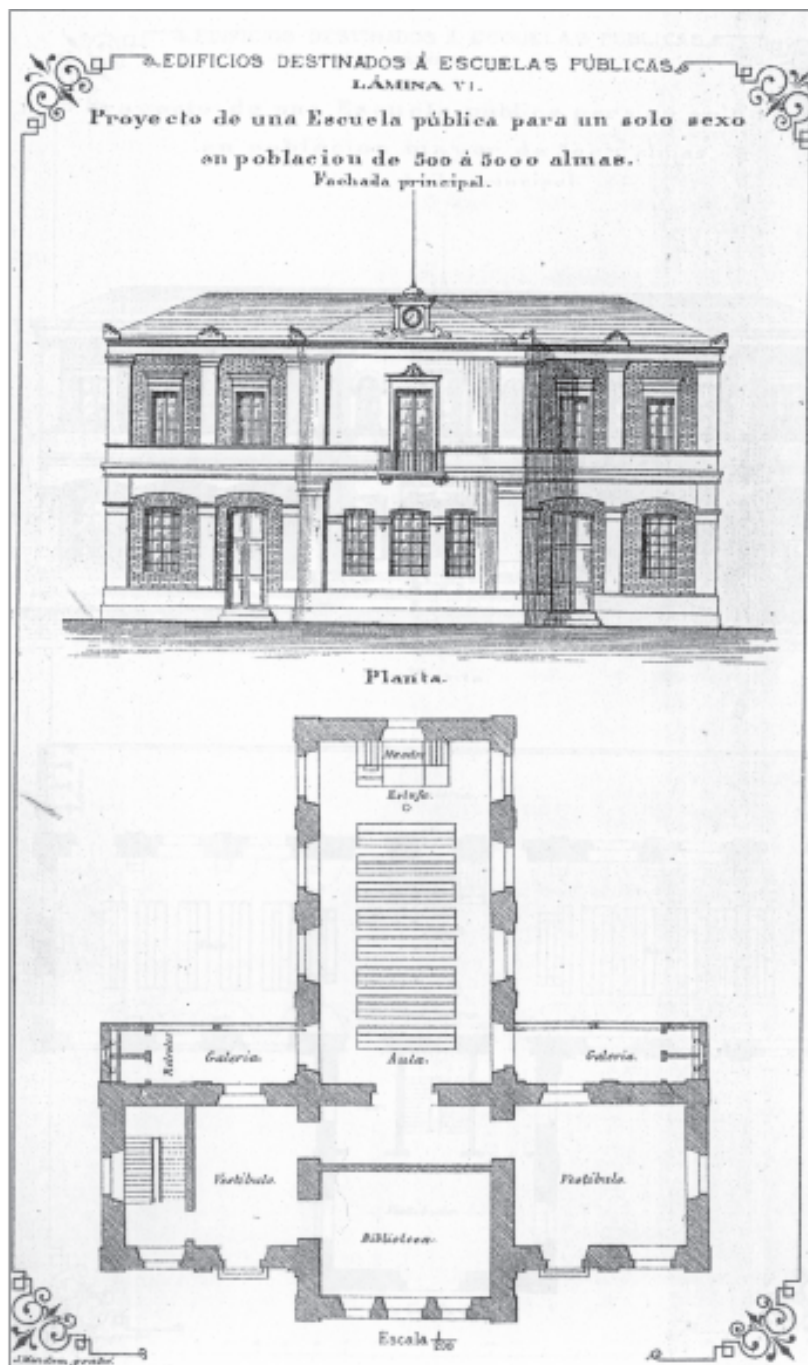


Figura 1: Proyecto de escuela de una sola aula (1869)

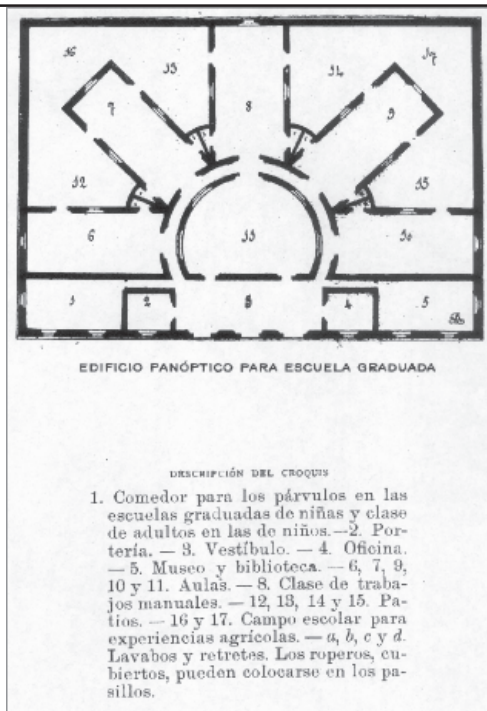


Figura 2: Modelo panóptico semicircular de escuela graduada propuesto por Rufino Blanco (1899)

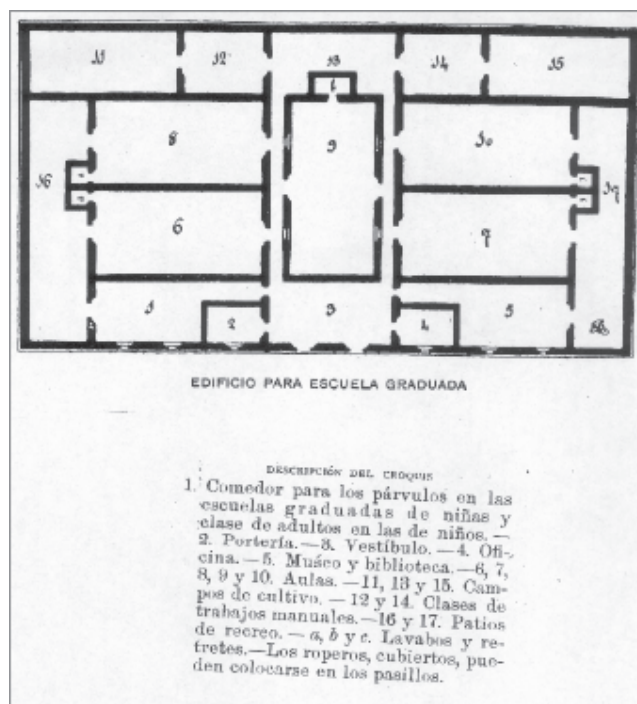


Figura 3: Modelo panóptico lineal de escuela graduada propuesto por Rufino Blanco (1899)

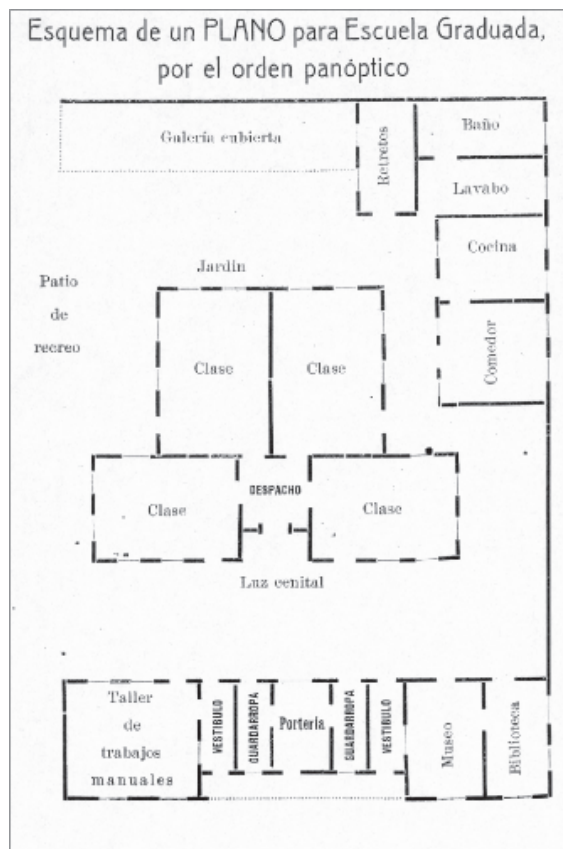


Figura 4: Modelo panóptico de escuela graduada propuesto por Francisco Ballesteros (1909)

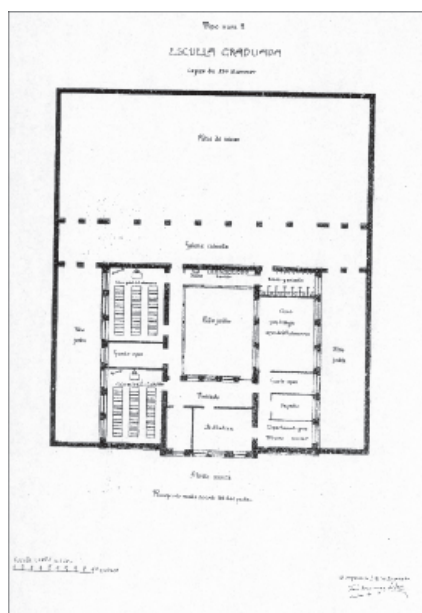


Figura 5: Modelo oficial de escuela graduada con dos aulas (1908)

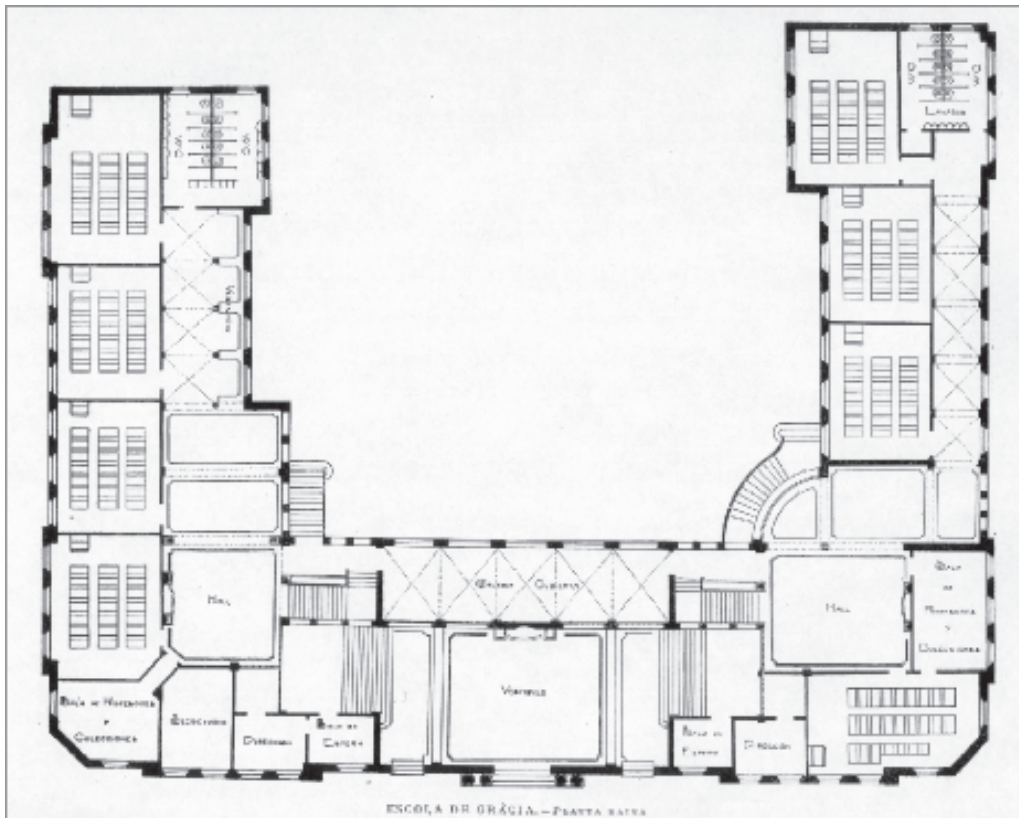


Figura 6: Planos de planta baja del Grupo Escolar de «Gracià» en Barcelona (1921)



Figura 7: Acceso a la dirección. Grupo Escolar «Peñalver» de Madrid (1918)



Figura 8: Despacho de la dirección. Grupo Escolar «Peñalver» de Madrid (1918)