



Escolarización, edificios y espacios escolares¹

Antonio Viñao

Universidad de Murcia

Sumario: 1. Introducción. 2. Los edificios y espacios escolares. 3. Orígenes y evolución del espacio escolar. 4. Diversidad y diversificación de los espacios escolares. 5. Los espacios escolares como patrimonio histórico-educativo y lugares de la memoria.

Resumen

Este texto versa sobre los edificios y espacios escolares en sus relaciones con el proceso de escolarización, la arquitectura escolar y el patrimonio histórico-educativo. En primer lugar se define el espacio escolar como un espacio social que, en su perspectiva histórica, tiende a la estabilidad y la especificidad. Después se exponen los orígenes y la evolución de los espacios escolares construidos en España. Por último, se analiza la diversidad y diversificación de los espacios escolares y su conversión en patrimonio histórico-educativo y lugares de la memoria social e individual.

Palabras clave: escolarización, edificios escolares, espacios escolares, arquitectura escolar, España, siglos XIX-XX, patrimonio histórico-educativo, memoria educativa.

Abstract

This text deals with the school space and buildings and their relationship with the schooling process, school architecture and the educational and historical heritage. First of all, the school space is defined, from the historical point of view, as a social space that tends to be a stable and specific place. Second, the origins and evolution of the school spaces built in Spain are set out. Finally, the diversity and diversification of the school spaces are analyzed, as well as their transformation in a part of the educational and historical heritage and places of the social and individual memory.

Key words: Schooling, School buildings, School spaces, School architecture, Spain, 19th and 20th centuries, Educational historical heritage, Educational memory.

¹ Este artículo se ha redactado en el marco del proyecto de investigación SEJ2007-66165 sobre "El patrimonio cultural de las instituciones educativas en la España contemporánea (siglos XIX-XX)", financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Introducción

Las instituciones escolares son lugares a los que se va y de los que se viene. Lugares a los que hay que ir, y a los que sólo se puede ir durante unos días determinados del año –y no en otros– y en unas horas concretas –y no en otras–. El espacio, el lugar edificado, acondicionado o habilitado para tareas de enseñanza y aprendizaje, y el tiempo, constituyen por ello dos elementos básicos en la configuración y actividad de dichas instituciones. En palabras de Doménech y Viñas (1997: 7), si hiciéramos una encuesta entre el profesorado de cualquier nivel o modalidad de enseñanza, y preguntáramos cuáles son los aspectos más problemáticos del funcionamiento de los centros docentes, el espacio y el tiempo aparecerían, bajo una u otra forma, entre aquellos que más determinan e influyen en su tarea.

En este texto, analizaré sólo uno de esos aspectos: el espacio escolar. Y ello en relación con el proceso de escolarización, los edificios y construcciones escolares y el patrimonio histórico-educativo. No obstante, para la mejor comprensión de lo que sigue parece necesario efectuar algunas consideraciones previas sobre su naturaleza.

El espacio escolar socializa y educa, no es un contenedor vacío y neutro, vacío de significados y contenido.

El espacio escolar, en primer lugar, no es un contenedor pasivo y neutro, vacío de significados y contenido. Socializa y educa. Posee una dimensión educativa (Mesmin, 1973: 17 y 105). Condiciona –es decir, facilita o dificulta, hace posible o imposible– las interacciones, líneas y modos de comunicación en el aula y en el establecimiento docente. En cierto modo constituye un campo de fuerzas materiales y sociales cuya configuración se articula, entre otros aspectos, en torno a la dialéctica entre lo abierto y lo cerrado –su porosidad y accesibilidad o comunicación con el exterior–, lo interno y lo externo –lo que está dentro y lo que está fuera–, lo común y lo asignado a una función, a una persona determinada o a un grupo específico de personas.

El análisis de los espacios escolares exige, desde luego, atender a sus estructuras morfológicas materiales, pero también a su dimensión simbólica, a la función o actividad que en ellos se realiza y a las relaciones que existen entre los distintos espacios de una misma institución educativa. Asimismo, la comprensión del espacio escolar requiere contemplarlo como una representación teatral –como una escenografía o coreografía, se ha dicho (Escolano, 2003)– donde se disponen y desplazan personas, mobiliario y objetos de un modo u otro según los momentos, las actividades y, si es que nos referimos al aula, los métodos de enseñanza. Una representación compleja en cuanto que –como el currículo del que forma parte– el espacio escolar es un elemento a la vez deseado (el espacio propuesto, pensado), prescrito (el espacio legislado, pautado), real (el espacio físico, objetivo) y vivido (el espacio psicológico, percibido, subjetivo) en el que confluyen la arquitectura y la pedagogía: “el edificio escolar, sus diversos espacios, los muros, las paredes, ventanas, puertas y muebles, junto con los rincones exteriores, jardines y espacios abiertos” son “elementos activos que conforman la experiencia de la escuela y la comprensión de la educación” (Burke, 2005: 494-495).

El espacio escolar es un elemento a la vez deseado, prescrito, real y vivido en el que confluyen la arquitectura y la pedagogía.

Los edificios y espacios escolares como lugares estables y específicamente contruidos y dedicados a la enseñanza

Históricamente el espacio escolar ha tendido a la estabilidad y a la especificidad. En este aspecto se ha evolucionado desde el nomadismo al sedentarismo, y desde la indefinición o confusión con otras actividades o espacios a la separación física y la configuración de una morfología y arquitectura propias. Pueden ponerse ejemplos de actividades escolares peripatéticas desde los primeros estudios a los más avanzados: desde los “enseñaores”, “maestros cortijeros” o “de aldea”, que iban itinerantes de unas casas o cortijos a otros, hasta los preceptores y profesores particulares que acudían a los domicilios de las clases acomodadas. Pueden también ponerse aún más ejemplos, incluso actualmente, de establecimientos escolares ligados física y funcionalmente a parroquias, catedrales, conventos o ayuntamientos, así como de locales contruidos inicialmente para otros fines y habilitados para la enseñanza. Pero el espacio escolar, como la actividad escolar, ha tendido y tiende, como exigencia propia de su autonomía específica, a configurarse como un espacio estable, independiente de cualquier otro poder o espacio social –religioso o laico–, destinado exclusivamente a la enseñanza, diseñado y contruido con tal fin, y arquitectónicamente identificable por una serie de rasgos morfológicos, visibles y funcionales. Una escuela es una escuela, y cualquiera que viaje por tren o carretera puede, sin duda alguna, identificar hoy en día un edificio escolar como una construcción específica, diferente de cualquier otra.

El espacio escolar, como la actividad escolar, ha tendido y tiende a configurarse como un espacio estable, independiente de cualquier otro poder o espacio social.

Permanecen, no obstante, muchos ejemplos de ubicaciones y morfologías que son consecuencia de decisiones coyunturales adoptadas en determinados momentos históricos. La casi totalidad de los Institutos de segunda enseñanza y Escuelas Normales creadas en España en los años centrales del siglo XIX se ubicaron en edificios, por lo general conventuales, procedentes de la desamortización eclesiástica. Otros Institutos, los creados a consecuencia del Plan Pidal de 1845 y dependientes de alguna universidad, ocuparon edificios universitarios. Tanto en un caso como en otro resultan identificables, entre otros aspectos, por su morfología conventual, sus claustros, sus amplios pasillos y techos, sus amplias escaleras de acceso a las plantas superiores, la carencia o insuficiencia de sus patios de deporte o recreo, el acceso directo al edificio desde la calle y su monumentalidad exterior. De hecho, sólo unos pocos Institutos dispusieron a lo largo del siglo XIX, y tardíamente, de edificios contruidos “ad hoc”. Tanto unos como otros forman parte en sí mismos, como tales, del patrimonio histórico-educativo. Como también forman parte del mismo aquellos otros edificios escolares, de cualquier nivel y modalidad de enseñanza, producto de construcciones específicamente diseñadas y llevadas a cabo con tal fin. O, por referirnos a la universidad, los campus o ciudades universitarias diseñadas y contruidas en el siglo pasado y ubicadas –frente a la universidad tradicional– fuera de las ciudades.

Permanecen ejemplos de ubicaciones y morfologías consecuencia de decisiones coyunturales: la casi totalidad de los Institutos de segunda enseñanza y las Escuelas Normales creadas en el siglo XIX.

Orígenes y evolución del espacio escolar contruido en España

El primer intento de llevar a cabo en España un programa nacional de construcciones escolares tendría lugar en el ámbito de la enseñanza primaria y durante el sexenio

El primer intento de llevar a cabo en España un programa nacional de construcciones escolares data del Sexenio democrático para el ámbito de la enseñanza primaria.

democrático (1868-1874), poco después de la revolución de septiembre de 1868, con un cierto retraso en relación con otros países europeos como Francia o Bélgica. Lo usual era que las escuelas se ubicaran en locales habilitados por los ayuntamientos, ya fueran de propiedad municipal o alquilados. Cualquier espacio, más o menos acotado y en general inadecuado, podía servir para escuela, aunque fuera de las horas de clase se utilizara para otros fines. En todo caso se entendía que ésta era una cuestión local, no estatal.

El Decreto-ley de 18 de enero de 1869 “dictando disposiciones para la construcción de Escuelas públicas de instrucción primaria”, con una sala para biblioteca popular, y el nombramiento de una comisión para dictaminar los proyectos que se presentaran a tal efecto, pueden considerarse el inicio legal del fin de la inhibición estatal en este campo (Viñao, 2006a: 48-55). Un inicio fallido, sin consecuencias prácticas por razones financieras y políticas, al que seguiría un largo período de desinterés estatal, desde 1875 a 1920. En este extenso período, sin embargo, tendrían lugar una serie de acontecimientos y se difundirían diversas corrientes renovadoras arquitectónicas y pedagógicas en relación con la construcción de escuelas. Esas corrientes renovadoras procederían sobre todo del movimiento higienista (Lahoz Abad, 1992) y del institucionismo –la Institución Libre de Enseñanza (Rodríguez Méndez, 2006)–. Su reflejo legal más significativo sería la *Instrucción Técnico-Higiénica relativa a la construcción de escuelas* de 28 de abril de 1905 en la que se regulaba por primera vez en España, a título orientativo, todo lo relativo a su emplazamiento, orientación, extensión, construcción, ventilación, iluminación y calefacción, así como los locales o dependencias, los requisitos técnico-higiénicos que debían reunir las aulas y las características del mobiliario. Y su materialización más relevante, la creación de las primeras “escuelas al aire libre”: la Escuela del Bosque en Barcelona en 1914, cuya dirección se encargó a Rosa Sensat, la Escuela del Mar y la del Parque Guinardó, asimismo en Barcelona, en 1921, y las “colonias urbanas” estivales de Madrid (Pozo Pardo, 1993-1994; Rodríguez Méndez, 2003). Una experiencia, esta última, iniciada en 1922, que llevaba al medio urbano las colonias escolares de mar o montaña introducidas en España por Cossío en 1887 desde el Museo Pedagógico, y difundidas, a partir de esa fecha, gracias al apoyo de diputaciones, municipios, sociedades económicas de amigos del país y otras entidades públicas o filantrópicas (Moreno Martínez, 1999).

Entre 1875 y 1920 se difundieron diversas corrientes renovadoras arquitectónicas y pedagógicas en relación con la construcción de escuelas.

Mientras tanto, en el último cuarto del siglo XIX, unos pocos municipios –San Sebastián, Bilbao, Madrid– habían construido, por primera vez en España, edificios escolares con varias aulas siguiendo el modelo cada vez más usual en las ciudades de otros países. Sin embargo, funcionaban según el modelo tradicional de la escuela-aula: un lugar donde un solo maestro o maestra, ayudado a veces por un maestro auxiliar, y siempre por los alumnos más avanzados, atendía a un número por lo general muy elevado de niños o niñas desde los 5/6 hasta los 12/13 años.

Este modelo, el único existente en España a principios del siglo XX, empezaría a ser sustituido, y no sin resistencias, por el del grupo escolar, escuela graduada o escuela-

El modelo tradicional de la escuela-aula empezó a ser sustituido, a principios del siglo XX, por el grupo escolar, escuela graduada o escuela-colegio.

colegio –el usual hoy en día salvo en las zonas rurales– con varias aulas, alumnos clasificados en grados según su edad y nivel de conocimientos, y varios maestros o maestras bajo la dirección de alguno de ellos (Viñao, 2003). El primer edificio construido en España, de estilo modernista, para albergar una escuela de este tipo sería producto de la iniciativa de un municipio, el de Cartagena, y se iniciaría en 1900. El ejemplo, de amplia repercusión nacional, sería seguido de modo más o menos inmediato por otros ayuntamientos de las grandes ciudades. De entre los grupos escolares construidos en estas primeras décadas del siglo XX, destacarían por su carácter modélico e innovador, desde el punto de vista organizativo y pedagógico, los grupos “Cervantes” y “Príncipe de Asturias” en Madrid, proyectados en 1913 por el arquitecto institucionista –relacionado o afín a la Institución Libre de Enseñanza– Antonio Flórez, y finalizados en 1916 (VV. AA., 2002), y los grupos integrados en un patronato municipal, obra del arquitecto Josep Goday, construidos a partir de 1916 por el ayuntamiento de Barcelona.

La acción municipal era claramente insuficiente para atender la necesidad de nuevos edificios y escuelas, en especial en la España rural, así como para que las escuelas graduadas fueran sustituyendo paulatinamente a las escuelas-aula. Al poco de llegar a la recién creada Dirección General de Enseñanza Primaria, en su discurso de recepción en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, en 1912, Rafael Altamira señalaba que uno de los “problemas urgentes” de la primera enseñanza en España era la asunción directa por el Estado de la construcción de escuelas con independencia de la acción municipal en este campo (Altamira, 1912: 55). La creación en 1920, en el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas significaría el tímido comienzo del fin de la abstención estatal, y el inicio de una nueva época que, con altibajos y algunos cambios en el sistema de colaboración entre el Estado y los municipios, perduraría hasta la transferencia de las competencias educativas estatales a las Comunidades Autónomas en las décadas de los 80 y 90 del siglo XX.

La Oficina Técnica estaba encargada de la ejecución de los proyectos a construir por el Estado, y de informar e inspeccionar los locales destinados a enseñanza y todas las construcciones escolares. Sin embargo, el cumplimiento de estos fines dependía de las consignaciones presupuestarias y de la plantilla de arquitectos de que dispusiera. Sobre el primer aspecto –las consignaciones presupuestarias– la acción estatal conoció un cierto auge, en comparación con la abstención anterior, durante la dictadura primorriverista gracias a la colaboración de la Junta para el Fomento de Construcción de Escuelas Nacionales creada en el Instituto Nacional de Previsión en 1924. Sin embargo, no sería hasta la II República cuando pudiera hablarse de un plan nacional de construcción de escuelas acorde con las necesidades existentes. En cuanto al segundo aspecto –el personal técnico–, la Oficina Técnica dispuso de una escasa plantilla para llevar a cabo todos sus cometidos, aunque, eso sí, altamente cualificada bajo la dirección de Antonio Flórez. Su labor, en los primeros años, se centró sobre todo en la elaboración de nuevas *Instrucciones técnico-higiénicas* en 1923, 1933 y 1934 y de planos modelo de escuela de una sola aula y escuelas graduadas (Lahoz Abad, 1993-1994).

En 1920 el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes crea la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas, que elaboró nuevas Instrucciones técnico-higiénicas y planos modelo de escuelas.

El estilo arquitectónico de Flórez y de la Oficina Técnica, del que todavía perduran excelentes ejemplos, ha sido calificado de ecléctico y regionalista. Otros calificativos empleados han sido los de neo-mudejarismo modernista y clasicismo racionalista o funcional, en especial, en este último caso, en relación con los edificios construidos durante la II República. Con la llegada del régimen republicano una nueva generación de arquitectos integrados en el GATEPAC (Grupo de Artistas y Técnicos Españoles para el Progreso de la Arquitectura Contemporánea) sometió a una dura crítica los proyectos de la Oficina Técnica indicando que eran una “herencia del antiguo régimen”. La crítica tuvo su respuesta en una serie de conferencias pronunciadas en febrero de 1933 en la que los argumentos técnicos corrieron a cargo de Torres Balbás, arquitecto de la Oficina Técnica, y los políticos de Bernardo Giner de los Ríos, arquitecto escolar municipal y diputado a Cortes. En palabras de este último, tanto el ministro como Flórez y él mismo formaban parte de esa “legión” que desde la Institución Libre de Enseñanza, liderada por Francisco Giner, junto con esa otra “legión” liderada por Pablo Iglesias, habían preparado “la España nueva que ahora triunfa en nuestra República” (Giner de los Ríos, 1933: 81-82).

La guerra civil puso fin al programa de construcciones escolares de la II República hasta la creación en 1957 de la Junta de Construcciones Escolares.

La guerra civil pondría fin al programa de construcciones escolares de la II República y abriría una fase de signo negativo que sólo comenzaría a desaparecer ¡veintiún año más tarde! en 1957, con la creación de la Junta de Construcciones Escolares. Sin embargo no sería hasta 1964, con el I Plan de Desarrollo, cuando el régimen franquista abandonó la ideología que mitificaba la escuela rural de un solo maestro o maestra, y los principios de subsidiariedad estatal respecto de la Iglesia católica y competencia municipal en materia de construcción de escuelas. De hecho, el primer concurso estatal de proyectos tipo, convocado en 1956, fue para construir escuelas rurales, mixtas o unitarias, con su vivienda para el maestro o maestra, y sólo en 1957 se abriría un segundo concurso para proyectos de escuelas graduadas. La escasez de recursos y las necesidades de escolarización hicieron que se recurriera a soluciones de emergencia como las aulas prefabricadas y las llamadas “microescuelas”.

La lectura de las ponencias presentadas en el curso sobre “Problemática de las construcciones escolares” organizado por la Dirección General de Enseñanza Primaria en 1960 muestra las críticas de los arquitectos de la Junta de Construcciones y de los inspectores de enseñanza primaria hacia la deficiente planificación urbanística y ubicación de los edificios escolares, la naturaleza residual o marginal de los espacios escolares, la política de construcción de escuelas rurales –en ese año España ofrecía en Europa uno de los porcentajes más elevados, el 47 %, de escuelas de un solo maestro o maestra y de dos a seis aulas– y su opción favorable a las escuelas comarcales graduadas con transporte y comedor. El I Plan de Desarrollo (1964-1968) cifró en un millón de puestos escolares las necesidades del país, una cifra similar a la estimada por los políticos republicanos del primer bienio, que volvería a repetirse al aplicar la Ley General de Educación de 1970 (Viñao, 2006b: 290-296).

La reforma de 1970 implicó varios cambios en la política de construcciones escolares y una nueva concepción del espacio y del edificio escolares.

La reforma de 1970 implicó varios cambios en la política de construcciones escolares y una nueva concepción del espacio y edificio escolares. Por un lado, por primera vez se aprobaron en 1971 “programas de necesidades” técnicas y pedagógicas a los que tendrían que ajustarse los proyectos de construcción no sólo de los centros de educación general básica, sino también de los de formación profesional y bachillerato. Por otro, dichos programas se establecieron con una gran generosidad presupuestaria que la realidad mostró inviable y que sería corregida, a la baja, en 1973 y 1975. Además, desde un punto de vista arquitectónico pretendían dar respuesta a tendencias pedagógicas en boga, tales como la escuela de espacios abiertos y opciones múltiples, la enseñanza en equipo, la enseñanza no graduada, la flexibilidad en los agrupamientos de alumnos, la enseñanza personalizada y la configuración de un centro de recursos como eje central de la enseñanza, entre otras. También aquí la realidad se mostraría reacia a cualquier modificación de los modos habituales de enseñar y aprender, además de encontrar el límite del desfase entre los recursos financieros y las necesidades de escolarización. Un desfase que no impediría la construcción, en un primer momento, de unos pocos edificios de acuerdo con lo propuesto por dichas tendencias.

La reforma de 1970 generalizó la política de subvenciones y préstamos privilegiados para la construcción de centros privados.

Por otra parte, la reforma de 1970 generalizó la política de subvenciones y préstamos privilegiados para la construcción de centros privados iniciada, de modo ocasional, después de la guerra civil. Una política que facilitó el abandono y venta de espacios y edificios urbanos construidos en los años finales del siglo XIX o las primeras décadas del XX, y la ubicación de los nuevos colegios en el extrarradio de las ciudades, así como la renovación y adecuación de los existentes a las nuevas exigencias técnico-pedagógicas. Por último, en lo que al sector público se refiere, la reforma de 1970 llevó a sus últimas consecuencias la política de comarcalización y cierre de escuelas rurales, iniciada en la segunda mitad de la década de los 60. Habría que esperar a la década de los 80, tras la llegada del partido socialista al poder, para que dicha política comenzara a ser rectificada mediante la creación de los colegios rurales agrupados y medidas de educación compensatoria que pretendían romper el aislamiento, entre sí, de las escuelas rurales.

Los cambios teóricos, desde el punto de vista arquitectónico, iniciados en la década de los 80 en relación con el espacio escolar serían sobre todo de índole cualitativa con alguna excepción, como la relativa al incremento, en los programas de necesidades, de los metros cuadrados por alumno en el aula a consecuencia del descenso del número legal de alumnos por aula. Dichos cambios implicaban una nueva concepción medio ambiental del espacio y edificio escolares. Una concepción que los vincula al entorno en el que se ubican, que se opone a los largos desplazamientos y al transporte escolar y que, al mismo tiempo, abre los centros docentes a la idea de “ciudad educativa”, a las salidas al exterior y a la conversión de los espacios escolares, fuera de las horas lectivas, en espacios comunitarios, al menos en lo que al sector público se refiere. Unos cambios o realidades emergentes que han venido a coincidir en el tiempo con la incorporación del espacio escolar al ciberespacio. A una tecnología, Internet, que, al menos como posibilidad, abre la escuela el entorno global sustrayéndola, en parte, del entorno inmediato, y que plantea nuevas exigencias técnico-arquitectónicas en relación con el

En la década de los 80 se introducen cambios que implican una nueva concepción medioambiental del espacio y edificio escolares.

diseño y construcción de “aulas inteligentes” (Campos Calvo-Sotelo, 2003). De este modo, la configuración del espacio escolar como un espacio social e institucionalmente acotado y definido, estable, específico, autónomo y con nombre propio, que ha estado ligada, en los siglos XIX y XX, a la formación de los Estados modernos y de los sistemas educativos nacionales, así como a la extensión de la escolarización, de la obligatoriedad escolar y el derecho a la educación, sigue estando dividida entre las tendencias que ligan dicho espacio al entorno local inmediato y aquellas otras que, en un mundo cada vez más internacionalizado, hacen hoy posible, al mismo tiempo, su reubicación en nuevo espacio tecnológico de alcance mundial.

Diversidad y diversificación de los espacios escolares

Desde el aula universitaria medieval, con su púlpito central, hasta las aulas de espacios flexibles o el aula inteligente de nuestros días, pasando por la gran sala-aula del sistema de enseñanza mutua, la disposición panóptica del aula-anfiteatro, el aula-emulación del sistema jesuita de enseñanza, el aula para seminarios reducidos o el aula frontal del ya tradicional sistema de enseñanza simultánea, el espacio escolar en un sentido estricto –el del aula– ha conocido diversas formulaciones pedagógico-espaciales que en muchos casos, en especial en la enseñanza primaria, han contrastado con la realidad de unos espacios habilitados con tal fin en locales inadecuados. A esta diversidad de formulaciones corresponde, en la teoría y en la práctica, una variedad de disposiciones del mobiliario y de usos de dicho espacio, así como en lo relativo a la movilidad y fijación espacial de los profesores y alumnos.

El espacio escolar nunca se ha reducido al espacio del aula. A comienzos del siglo XX emergen otros espacios como la biblioteca, la dirección escolar, el museo escolar, el comedor o el aula de dibujo.

Pero el espacio escolar nunca se ha reducido al espacio del aula, ni siquiera en el caso de la escuela-aula de un solo maestro o maestra donde siempre había espacios de entrada y salida, de recreo o para atender las necesidades fisiológicas. En lo que a la enseñanza primaria se refiere, ya se ha indicado cómo en el primer intento de llevar a cabo en España un plan nacional de construcción de escuelas, en 1869, el lugar central del edificio escolar era ocupado por la biblioteca. De hecho, sin embargo, habría que esperar a que empezaran a construirse los primeros edificios para escuelas graduadas, a comienzos del siglo XX, para que fueran emergiendo otros espacios: en primer lugar, la dirección escolar, antes inexistente; después, la biblioteca, el museo escolar, la cantina-comedor o el aula de dibujo; y más tarde, con el paso del tiempo, la secretaría, los servicios administrativos, la conserjería, la sala de reuniones o de profesores y el gimnasio. Asimismo, empezaron a cobrar especial relevancia –bajo la influencia conjunta de la pedagogía froebeliana, de la escuela del trabajo, del higienismo y del deweyano “aprender haciendo”– los espacios no edificados: el patio cubierto, los campos de deporte o las experiencias agrícolas, las zonas ajardinadas y las de espera a la entrada o salida.

En la enseñanza secundaria, nacida como una filial de la universitaria a mediados del siglo XIX, fue desde el principio muy diferente. Los patios o claustros centrales de los viejos edificios conventuales desamortizados, su monumentalidad y su configuración como

espacios cerrados al exterior nunca llegarían a avenirse con las exigencias derivadas de la introducción en sus planes de estudio, a finales del siglo XIX, de la educación física así como con el movimiento higienista. Pero dichos edificios, con algún acondicionamiento, sí disponían de espacios para el despacho del director o del secretario, los servicios administrativos, las salas de profesores y de visitas, la biblioteca, los gabinetes de ciencias naturales y física y química e incluso el salón de actos. Gil de Zárate, Director General de Instrucción Pública desde 1846 a 1851 y autor principal del Plan Pidal de 1845, decía en 1855 que “otra exigencia indispensable”, además de las obras que hubo que hacer para acondicionar los edificios donde su ubicaron los primeros Institutos de segunda enseñanza, fue la de dotarlos de “los aparatos y condiciones necesarias para la enseñanza”. Según sus palabras, en 1855, diez años después de la aprobación del Plan Pidal, no había ya Instituto que no dispusiera de “un buen gabinete de física, mapas, globos, cuadros sinópticos, instrumentos topográficos” y cuanto requerían “las explicaciones de matemáticas, física, geografía e historia”. Muchos de ellos, añadía, poseían además un “jardín botánico” –otra herencia conventual–, “regulares colecciones de colecciones de historia natural” y, algunos, “preciosas bibliotecas, formadas con las que poseían los antiguos conventos y con obras modernas” adquiridas posteriormente (Gil de Zárate, 1855: II, 68-69).

Gil de Zárate, autor del Plan Pidal de 1845, considera una exigencia indispensable dotar a los primeros institutos de enseñanza secundaria de “los aparatos y condiciones necesarias para la enseñanza.”

Si, en relación con la dotación de material de física para las universidades, el mismo Gil de Zárate llegó a efectuar un viaje a París en compañía de Juan Chavarri, catedrático de esta materia, en la segunda enseñanza publicaría en 1846 una circular para facilitar la adquisición por los Institutos de “los instrumentos necesarios para la explicación de las ciencias físicas y naturales”, bien a cargo de las Diputaciones provinciales de quienes dependieron financieramente hasta 1887, bien de las rentas producidas por algunos de los bienes desamortizados que se les habían asignado. Dicha circular incluía tres extensas relaciones sobre “los útiles de química que pueden adquirirse en España”, el “catálogo modelo” de Lerebours sobre “máquinas e instrumentos” de Física experimental, y el de “los aparatos y demás objetos” para la enseñanza de la Química y “laboratorio”. Esta serie de acciones y disposiciones serían el origen de buena parte del actual patrimonio bibliográfico y de material didáctico de los Institutos de segunda enseñanza creados en el siglo XIX. Un patrimonio después incrementado con las adquisiciones que algunos de ellos –en general los de mayores recursos propios– efectuaron posteriormente, y con las donaciones de profesores o antiguos alumnos.

La diversidad sería asimismo una de las características del espacio escolar en la enseñanza privada. Junto a los colegios o academias-colegio ubicadas en casas particulares, pisos o locales habilitados, la práctica totalidad de los órdenes y congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza experimentaría, durante los años finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, un notable crecimiento realizado por la construcción de colegios de características monumentales que, en ocasiones, ofrecían un clara impronta arquitectónica de índole religiosa que contrasta con la mayor funcionalidad y normalización de los colegios construidos en el último tercio del siglo XX. La monumentalidad del edificio, la amplitud de sus patios, el lujo y dotación de sus instalaciones y los servicios ofrecidos –desde la sala de visitas hasta los dormitorios y el comedor pasando por los

En la enseñanza privada la monumentalidad, amplitud de patios, el lujo y dotación de sus instalaciones y servicios eran mostrados en tarjetas postales.

laboratorios, el gimnasio, los gabinetes de física e historia natural, la clase de dibujo y, como es obvio, la capilla— eran además mostrados, con clara intención publicitaria, en tarjetas postales y cuadernos impresos con abundantes fotografías.

Los espacios escolares como patrimonio histórico y lugares de la memoria

Los espacios escolares, edificados o no, e independientemente de su origen, forman ya parte del patrimonio histórico-educativo. Incluso, en sus sucesivas modificaciones y usos —piénsese, por ejemplo, en las salas de usos múltiples convertidas en aulas por necesidades escolarizadoras o en las capillas transformadas en salones de actos—, o en su misma configuración y morfología, reflejan las ideologías o concepciones pedagógicas predominantes en cada caso, las culturas y tradiciones escolares y los cambios acaecidos en las mismas.

Al mismo tiempo dichos espacios son un “contenedor” en el que, con mayor o menor fortuna, se produce y conserva —o se destruye— nuestro patrimonio histórico-educativo. Un patrimonio formado no sólo por espacios y edificios, sino también por objetos procedentes del exterior (libros de texto, material didáctico y científico, mobiliario y enseres diversos, etc.) o producidos por el mismo medio escolar como, entre otros, los ejercicios y exámenes de los alumnos, los trabajos manuales, los cuadernos y diarios escolares, las fotografías propias del mundo escolar, los diplomas y títulos o los expedientes académicos.

Los espacios escolares forman parte del patrimonio histórico-educativo.

El creciente interés por la conservación, catalogación, exposición y estudio del patrimonio histórico-educativo es el resultado de la confluencia en el tiempo de una reciente y creciente atención de los historiadores de la educación por la cultura material de la escuela (Escolano Benito, 2007), del auge del museísmo pedagógico en España y fuera de ella, de la conciencia de la necesidad de reconstruir la memoria educativa de cada generación y, por qué no decirlo, de una cierta nostalgia personal por los años escolares de nuestra infancia y adolescencia. En último término, con la generalización de la escolarización, la memoria escolar ha devenido memoria social compartida. A su vez, la conciencia, entre parte del profesorado, de pertenecer a una profesión cuya memoria histórica ha sido manipulada, cuando no incautada y silenciada, y de la necesidad de reconstruir el proceso de profesionalización docente para entender mejor su tarea, convierte la mirada al pasado en un ejercicio que, arrojando luz sobre el presente, fuerza a repensar el futuro. Un ejercicio en el que los espacios escolares y los objetos que en él se hallan o que, sin hallarse actualmente en los mismos, se utilizaron en dichos espacios o fueron un producto de las actividades que en ellos se realizaron, se convierten en lugares de la memoria social e individual ■

Referencias bibliográficas

ALTAMIRA, R. (1912): *Problemas urgentes de la primera enseñanza en España*. Madrid, Imp. del Asilo de Huérfanos del S. C. de Jesús.

BURKE, C. (2005): "Introduction. Containing the school child: architectures and pedagogies", en *Paedagogica Historica*, 41 (4-5), pp. 489-494.

CAMPOS CALVO-SOTELO, Pablo (2003), "La arquitectura en el aula inteligente", en SEGOVIA OLMO, F. (dir.): *El aula inteligente. Nuevas perspectivas*. Madrid, Espasa Calpe, pp. 279-343.

DOMÈNECH, J. y VIÑAS, J. (1997): *La organización del espacio y el tiempo en el centro educativo*. Barcelona, Editorial Graó.

ESCOLANO BENITO, A. (2003): "Escenografías escolares: espacios y actores", en VV. AA.: *Etnohistoria de la Escuela*. Burgos, Universidad de Burgos, pp. 365-375.

— (Ed.) (2007): *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero, CEINCE.

GIL DE ZÁRATE, A. (1855): *De la instrucción pública en España*. Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-mudos, 3 t.

GINER DE LOS RÍOS, B. (1933): "Las construcciones escolares de Madrid", en MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES: *Oficina Técnica para Construcción de Escuelas*. Madrid, Imprenta de Galo Sáez.

LAHOZ ABAD, P. (1992): "Higiene y arquitectura escolar en la España contemporánea (1836-1936)", en *Revista de Educación*, 298, pp. 89-118.

— (1993-1994): "Los modelos escolares de la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas", en *Historia de la Educación*, 12-13, pp. 121-148.

MESMIN, G. (1973): *L'enfant, l'architecture et l'espace*. Tournai, Casterman.

MORENO MARTÍNEZ, P. L. (1999): "Un proyecto regeneracionista: las colonias escolares en España (1887-1936)", en RUIZ, J.; BERNAT, A; DOMÍNGUEZ, M^a R.; JUAN, V. M. (eds.): *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Institución "Fernando el Católico", vol. II, pp. 67-80.

POZO ANDRÉS, M^a del M. del (1993-1994): "La utilización de parques y jardines como espacios educativos alternativos en Madrid (1900-1931)", en *Historia de la Educación*, 12-13, pp. 149-184.

RODRÍGUEZ MÉNDEZ, Javier (2003): "Renouvellement architectural et pédagogie du plein air en Espagne (1910-1936)", en CHÂTELET, A.-M.; LERCH, D.; LUC, J.-N. (dirs.): *L'école en plein air. Une expérience pédagogique et architectural dans l'Europe du XXe siècle*. Paris, Éditions Recherches, pp. 148-167.

— (2006): “La Institución Libre de Enseñanza y la arquitectura escolar”, en *Historia de la Educación*, 25, pp. 467-491.

VIÑAO, A. (1993-1994): “Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones”, en *Historia de la Educación*, 12-13, pp. 17-74.

— (2003): “La renovación de la organización escolar. La escuela graduada”, en OSSENBACH, G. (coord.): *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Madrid, UNED, pp. 73-104.

— (2006a): “Templos de la patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar”, en ESCOLANO, A. (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 47-71.

— (2006b): “El espacio escolar. Viejas cuestiones, nuevos escenarios”, en ESCOLANO, A. (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 289-308.

VV. AA. (2002): *Antonio Flórez, arquitecto (1877-1941)*. Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

CURRÍCULUM: Antonio Viñao Frago es doctor en Derecho y catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Ha sido miembro del Comité Ejecutivo de la International Standing Conference for the History of Education desde 1996 al año 2000 y presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación entre los años 2001 y 2005. Sus campos de investigación prioritarios son la historia de la alfabetización y de la cultura escrita (la lectura y la escritura como prácticas socioculturales), de la escolarización y de la enseñanza secundaria, así como la historia del currículum (espacios y tiempos escolares, libros de texto) y de la relación entre las culturas escolares y las reformas educativas.

De entre los libros publicados destacan los siguientes: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea* (1982), *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)* (1990), *Alfabetização na sociedade e na história. Vozes, palavras, textos* (1993), *Espacio y tiempo. Educación e Historia* (1996), *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)* (1996), *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)* (1998), *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitectura como programa* (1998), *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales* (1999), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (2002) y *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (2004). Por otra parte, ha coordinado los siguientes libros o números de revista monográficos: *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (1997), “Cultura, ideología y prácticas sociales”, *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (1986), “El espacio escolar en su perspectiva histórica”, *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-1994), “Higienismo y educación (siglos XVIII-XX)”, *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (2000), y “Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. En el centenario de la JAE”, *Revista de Educación*, número extraordinario (2007).