

Evolución del espacio escolar en España

POR

JOSÉ MIGUEL VISEDO GODÍNEZ

Doctor en Ciencias de la Educación

1. JUSTIFICACIÓN

Dentro de la organización de la praxis educativa, destaca por su cualidad de condicionante, la disposición del medio físico, no siendo esto así por mero capricho, sino porque es condición imprescindible para que se pueda dar el proceso de enseñanza-aprendizaje con unas mínimas garantías de eficacia instructiva y en suma, educativa, en consonancia con los tiempos actuales.

Lo ideal para que el diseño curricular fuera correcto, sería que el técnico de la enseñanza, el planificador docente y en definitiva los responsables políticos del propio sistema educativo, diseñaran y seleccionaran al mismo tiempo, tanto el modelo didáctico-pedagógico a aplicar, como el medio físico adecuado para el desarrollo y aplicación del proceso instructivo. Pero lo cierto es que en la mayoría de los casos —y en realidad por falta de un cálculo racionalizador a la hora de establecer dicho diseño— es el medio físico el que condiciona realmente la aplicación del proceso. De ahí la importancia que para el planificador representa una adecuada reflexión sobre dicho medio y sobre la posibilidad de su interven-

ción en su organización y diseño. En nuestro aquí y ahora nos preguntamos si es posible que en nuestro país los técnicos en educación y los propios docentes puedan intervenir adecuadamente en este diseño y selección.

La respuesta es compleja y requiere un concienzudo análisis. Personalmente he tenido ocasión en estos últimos años de tratar de dar respuesta a la anterior interrogante, pues con motivo de la realización de nuestra Tesis Doctoral hemos podido adentrarnos en la búsqueda de razones en el tiempo que nos justifiquen el panorama variopinto de tipos de centros hoy existentes y la distinta distribución espacial que poseen. Sería muy extenso el tratamiento que tendría que darse a esta problemática y a la vista de las conclusiones, mucho más extenso el camino que tiene que recorrer aún la ciencia pedagógica para dar una respuesta científicamente adecuada a este campo, sobre todo porque a medida que el tiempo pasa, la distancia a recorrer se va haciendo mayor, lo cual no justifica en modo alguno pasividad ante este hecho.

La dificultad es aún mayor porque en el supuesto de que la Pedagogía pudiera dar respuesta a la adecuación entre modelos pedagógicos y modelos arquitectónicos, la propia evolución de las metodologías, en constante desarrollo y transformación, dejarían pronto obsoletos los modelos inicialmente concebidos, lo que indica ya a priori que la concepción arquitectónica debe tener una característica esencial: la adaptabilidad y la posibilidad de transformación de este medio físico en función de la evolución didáctico-pedagógica, sobre todo sin que esta transformación suponga elevados costes. Éste es el reto planteado y sobre el que habría que dar una respuesta adecuada.

2. INTRODUCCIÓN

La actual aplicación de la Ley de Reforma Universitaria sitúa la adscripción de las ciencias pedagógicas en varias áreas de conocimiento. En una de ellas, la de Didáctica y Organización Escolar, situaríamos el objeto formal de la disciplina organizativa de la educación, es decir, de nuestra Organización Escolar, que con mejor acierto en su momento hubiera podido denominarse Organización Educativa, tal y como tratamos de justificar en nuestro artículo del número 24 de la revista *Apuntes de Educación*: «Un enfoque sistémico de la Organización Escolar» (1), originalmente titulado por mí: «Epistemología de la Organización

(1) Visedo Godínez, José Miguel: «Un enfoque sistémico de la Organización Escolar». *Revista*

Escolar. un enfoque sistémico», pero aun admitiendo que resultara lógica esta inclusión en el área de Didáctica y Organización Escolar, en nuestra Tesis Doctoral «La construcción Escolar Primaria en los Centros Públicos Españoles de 1857 a 1985: evolución histórica y análisis comparativo» (2), y al hacer un acercamiento, por otro lado justificado, desde el campo de la Organización Escolar a esta temática espacial, dedicamos el primer capítulo a estudio histórico-legislativo de las construcciones escolares en España, es decir hacemos un tratamiento diacrónico para analizar un hecho organizativo, con lo que invadimos el área de Teoría e Historia de la Educación, pudiendo en cualquier caso, afirmar dos supuestos:

- La artificialidad en la distribución de contenidos de las llamadas Áreas de Conocimiento, o bien,
- La necesidad de complementariedad de unas áreas con otras en un campo del saber determinado, como puede ser el pedagógico.

Abundando en la consideración inicial, y al margen ya de las anteriores afirmaciones, nuestra experiencia de investigación en el terreno del espacio didáctico nos permite afirmar en este momento algunas de las conclusiones de carácter general de nuestra Tesis Doctoral, antes mencionada.

El espacio y los medios tecnológicos deben ser tratados desde el punto de vista organizativo para que los planificadores conciban con mayor eficacia el proceso instructivo, por su carácter de condicionantes de la praxis.

En efecto, este punto de vista organizativo debe ser el resultado a su vez de la planificación didáctico-metodológica, si bien podemos afirmar que el profesorado debe reestructurar continuamente el espacio dedicado a la enseñanza, y resultando también evidente la relación entre espacio y mobiliario a emplear, así como entre espacio y ambiente interior y exterior. del edificio. Cualquier método de enseñanza requiere una flexibilidad en el uso del espacio disponible, que resulta imposible de prever con anterioridad en sus más mínimos detalles, aun en el caso de una posible intervención de los educadores y planificadores en el

Apuntes de Educación. Cuaderno de Dirección y Administración Escolar. N.º 24. Enero-marzo de 1987. Editorial Anaya. Madrid.

(2) Visedo Godínez, José Miguel: «La Construcción Escolar Primaria en los Centros Públicos Españoles de 1857 a 1985: Evolución Histórica y Análisis Comparativo». *Tesis Doctoral* (inédita). Universidad de Murcia, 1986.

proceso, por eso afirmamos que en el momento del diseño es preciso contar de antemano con la transformación posterior del espacio construido, debiendo poseer el mismo dos características básicas: flexibilidad y adaptabilidad.

Esto es así por los siguientes motivos:

— En nuestro país se planifica de forma generalizada, es decir, para todo el Estado o para todo el territorio de una Comunidad Autónoma.

— Cada régimen político o cada partido en el poder trata de aplicar su manera de concebir la educación a la praxis, lo cual se traduce en un determinado plan de construcciones escolares, que responde a un modelo pedagógico concreto. Coexisten en el tiempo edificios que responden a distintos programas de necesidades didáctico-arquitectónicas.

— En relación con lo anterior, es imposible en un momento determinado no contar con los edificios ya construidos, resultando que la aplicación de un modelo pedagógico que se quiera introducir como innovador, difícilmente podrá hacerse en los edificios «ad hoc» para ello, debiendo hacerse en la mayoría de los casos en espacios ya construidos en la inmensa mayoría de los casos, ya que la vida media de un edificio se calcula en unos 80 a 100 años.

Al tratar de aplicar un modelo pedagógico-didáctico determinado, hay que hacerlo pensando en un amplio abanico de posibilidades espaciales, porque no se puede llegar a concepciones muy concretas, ya que a la hora de su puesta en práctica, no todos los profesores o centros van a hacerlo de la misma manera, porque no todos van a entender lo mismo que los planificadores entiendan, o van a tener su misma concepción pedagógica, o bien las circunstancias concretas socio-ambientales van a ser idénticas, aun en el supuesto de querer imponer a todo un territorio un mismo sistema.

De ahí la necesidad de que los diseños posean las características estructurales básicas de flexibilidad y adaptabilidad, durables en el tiempo, incluso por razones económicas, que son las que a la hora de la toma de decisiones siempre prevalecen sobre las pedagógicas o incluso las políticas. No se pueden estar derribando los edificios y construyendo otros nuevos continuamente, en función de un cambio de orientación metodológica.

Lo que es por tanto deseable y conveniente, es concebir los programas didáctico-arquitectónicos con una gama de posibilidades espaciales lo suficientemente amplia y acorde con el sistema que se quiera implantar y en la certera previsión de la posibilidad de una transformación posterior en función de otros usos o modelos didácticos.

A lo largo de nuestra investigación tratamos de averiguar si existían unas

características comunes determinadas en los edificios escolares actualmente existentes en España, para establecer qué modelos didácticos se podrían desarrollar en ellos.

A tal fin hicimos un recorrido histórico-legislativo desde 1857, año de la promulgación de la Ley de Instrucción Pública, más conocida como la ley Moyano, hasta nuestros días, puesto que esta ley es el primer intento serio de organizar la educación en España, y que ha perdurado hasta nosotros.

Posteriormente, en el capítulo segundo de nuestra Tesis, hicimos un estudio comparativo de espacios construidos y usos y utilizaciones que los profesores hacían de ellos, entre las disposiciones oficiales más recientes: años cincuenta; años 1971; 1973 y 1975, así como la prospectiva actual del MEC y su relación con el Estado de las Autonomías.

Así mismo, ya en el capítulo tercero, analizamos la consideración espacial desde el punto de vista psico-didáctico, así como tratamos el tipo de distribución espacial y algunos modelos de centros escolares del extranjero, en los países de la O.C.D.E. También se consideran las iniciativas en el estudio de los problemas de la construcción escolar de diversos organismos nacionales e internacionales, tales como la U.I.A. o (Organización Internacional de Arquitectos); los I.C.E. s; el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Junta Central de Construcción, Instalaciones y Equipo Escolar; las Comunidades Autónomas, etc.

3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES EN ESPAÑA

Todo el siglo XIX nos ofrece tan sólo el triste panorama de la impotencia del Estado central en asumir por entero la responsabilidad en la concepción de los edificios escolares y del costo de su construcción, dejando ambas responsabilidades en manos de los Ayuntamientos y otros poderes municipales. Desde 1857 hasta 1869 no existe ninguna norma legal que desarrolle el artículo 97 de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre en 1857 (3) en donde se establece que el Estado consignará anualmente en los Presupuestos Generales del Estado la cantidad de un millón de reales «para auxiliar a los pueblos que no puedan costear por sí solos los gastos de la primera enseñanza...» (4). Igualmente la Ley

(3) Martínez Alcubilla, Marcelo: *Diccionario de la Administración Española*. 3.ª edición. Tomo V. Madrid, 1878, p. 893.

(4) *Ibíd.* 5.ª edición. Tomo VI. Madrid, 1893, p. 779.

declara que la Instrucción Primaria es obligatoria y gratuita, recayendo también en los Ayuntamientos, no sólo la construcción, sino la conservación, reparación, alquiler y entretenimiento de los edificios destinados a escuelas, así como los sueldos de los maestros. El sistema de la administración de la enseñanza primaria era típicamente local. En cuanto a la forma del edificio, tan sólo la Ley de Instrucción Pública establece en su artículo 83: «Se procurará que todos los establecimientos de instrucción pública tengan edificio propio, bastante capaz y convenientemente distribuido» (5).

Por un Decreto-Ley de 19 de enero de 1869, el Ministerio de Fomento encarga a la Escuela de Arquitectura la confección de proyectos-tipo de escuelas públicas, en donde aparecen las primeras especificaciones tipificadas de cómo debían ser las escuelas. Bien es sabido que se trataba tan sólo de escuelas de maestro único, en donde se aplicaba el sistema lancasteriano de enseñanza, llamado también sistema mutuo, hoy llamado tutorial o monitorial. El citado Decreto-Ley, en su artículo 2.º dice: «Todas las escuelas tendrán un local para clase o aula, habitación para el Maestro, una sala para Biblioteca y jardín, con todas las condiciones higiénicas que exige un edificio de este género» (6).

Esta pesada carga para los municipios no logra ser superada y el analfabetismo toma carta de naturaleza en España. Entre 1869 y 1900 continúa el debate entre los Ayuntamientos y el Estado Central por conseguir subvenciones para la construcción de escuelas, en medio de un país decadente que llega a perder sus últimas posesiones ultramarinas.

Ya con un Ministerio propio para la educación, a partir de 1900 (7), se observa un mayor impulso de la iniciativa estatal en materia de construcción escolar. A este respecto responde el nombramiento de los Delegados Regios en 1902 (8), con la misión específica de promover la creación de escuelas en los municipios. También se crea en 1904, dentro del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes un Negociado de Arquitectura Escolar, «para entender en cuanto se refiere a la construcción de los edificios escolares...» (9), esto supone la intención de un mayor control del tema por parte del Estado. Entre 1905 y 1920 se en-

(5) *Manual de Legislación de Primera Enseñanza para uso de los Ayuntamientos, Juntas Locales y Maestros*. Madrid, 1874 p. 168.

(6) *Ibíd.* p. 51.

(7) Martínez Alcubilla, Marcelo: «*Diccionario de la Administración Española*». Apéndice de 1900, p. 256 (R. D. de 18 de abril de 1900).

(8) *Ibíd.* Apéndice de 1902, p. 664 (R. D. de 24 de octubre de 1902).

(9) *Ibíd.* Apéndice de 1904, p. 665 (R. D. de 26 de septiembre de 1904).

cuentra un período bastante reglamentista de la construcción escolar primaria, en el cual se configura el modelo graduado de enseñanza, que en realidad tan sólo ha sido retocado desde entonces, constituyendo la base del tipo de construcción escolar primaria en España. A partir de 1920, por un R. D. de 23 de noviembre (10), la responsabilidad pasa por entero al Estado, quedando únicamente como obligación municipal el proporcionar el solar y los servicios mínimos de agua y desagüe y una cantidad no inferior al 8% del coste total del edificio para material pedagógico fijo, así como su mantenimiento posterior, en una cuantía anual no inferior al 1% del coste del mismo. También debían proporcionar casa para el Maestro.

El período de gestión única municipal en el tema de las construcciones escolares, podía haber permitido la concepción de modelos diferenciados de edificios, que respondieran a diferentes modelos didácticos, tal y como ocurre en los países anglosajones, pero en este período el único modelo existente era el de la escuela unitaria, que no necesitaba mayor diferenciación espacial que una sala —generalmente de grandes dimensiones— y a lo sumo otra, con destino a biblioteca, puesto que —como decimos— se trataba de escuelas de maestro único. Así pues, la centralización en la toma de decisiones del espacio didáctico a construir coincide con la aparición e introducción del modelo graduado de enseñanza, por lo que la tendencia del centralismo estatal se produce en torno al aula (suma de aulas), como elemento modular básico para la construcción, y que como veremos, tan sólo ha sido escasamente modificado desde entonces, siguiéndose criterios cuantitativos de escolarización, pero no cualitativos (más alumnos = más aulas). Dicho de otro modo, el único criterio cualitativo ha sido la graduación, considerado como innovación frente a la escuela unitaria.

Se puede afirmar que a pesar de todas las normativas promulgadas en los años veinte, hasta la llegada de la II República no existen planes estatales de financiación masiva de edificios escolares. Por una causa u otra, sigue siendo la iniciativa municipal la que debe dar el mayor «tirón» para que se construyan escuelas públicas, reflejo fiel de una política caciquil y decadente; un pueblo analfabeto beneficiaba a los poderosos, a la clase dominante; así pues, tan sólo los ayuntamientos poderosos económicamente, pudieron afrontar con éxito tal empeño, como es el caso de Barcelona, donde la iniciativa burguesa y municipal

(10) Fernández Ascarza, Victoriano: *«Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza»* 3.ª edición. Ed. Magisterio Español. Madrid, 1924, p. 355.

realizó el mejor plan de construcción escolar que se conoce en España hasta los años treinta, y cuyos edificios, debidos a la magistral concepción del arquitecto Josep Goday, subsisten en la actualidad (11).

Durante la II República se hace una revisión de toda la legislación anterior y se promueven las construcciones escolares, a través de la emisión de Deuda Pública extraordinaria de 400 millones de pesetas (12). España se llena de escuelas a través de las subvenciones directas a los Ayuntamientos para su construcción. Sus frutos todavía podemos verlos en numerosas ciudades y localidades españolas. Este gran esfuerzo ya no se volverá a repetir hasta los años cincuenta y sesenta con el Plan Nacional de Construcciones Escolares del régimen de Franco (13). La Guerra Civil y la posterior ruina del país cortaron tan loable intento.

El régimen de Franco en sus primeros años, y debido a la penuria económica, sólo hace funcionar los edificios anteriores «que aún quedaban en pie», pasando a una época en la que proliferan los locales habilitados y «todavía en buen uso», por tanto no podemos hablar más que de locales que permitieran albergar a los escolares y a su maestro. Ha de llegar la Ley de Construcciones Escolares de 22 de diciembre de 1953 (14) para dar comienzo al plan anteriormente referido. Mientras tanto, proliferan las subvenciones a la iniciativa privada y bajo la fórmula de los Patronatos, mientras que las escuelas estatales curiosamente se rigen aún por las Instrucciones Técnico-higiénicas de la Orden de 28 de julio de 1934, que han sido las que con más minuciosidad regulan la forma y distribución que debían tener los edificios escolares.

La larga gestación del I Plan Nacional de Construcciones Escolares tiene sus frutos en la emisión de una Deuda Pública de 2.500 millones de pesetas para subvencionar la construcción en cinco años de las 78.300 unidades escolares necesarias para albergar a los cerca de tres millones de niños que no tenían asistencia escolar en 1954 (15). Comprendemos pues, que la necesidad primordial fuera la de la escolarización, y para ello se emplearon los modelos de escuela graduada y de escuela unitaria. Conseguir una escuela graduada era un privilegio, donde lo importante era tener aulas, patio y servicios. Éste es el

(11) Ayuntamiento de Barcelona: *Les construccions escolars de Barcelona*. Barcelona, Ay. de Barcelona, 1921 (II edic.).

(12) Ley de 16/9/32 en *Alcubilla. Apéndice de 1932*, p. 611 y ss.

(13) Ley de 22/12/53 en *Aranzadi. Apéndice de 1953*. Ref. 1.717 p. 1.459 y ss.

(14) *Ibíd.*

(15) Ley de 17/7/56 en *Aranzadi. Apéndice de 1956*. Ref. 1.066.

intento del franquismo, de cuyos postulados aún seguimos sin salir: centralización en la toma de decisiones y modelo de enseñanza graduada.

Con todo ello, el plan tuvo grandes ventajas con respecto a los anteriores intentos masivos, una de las más importantes fue su culminación. Todo régimen político que ha tenido España ha intentado crear su propio plan de construcciones escolares, pero circunstancias diversas, siempre impidieron su finalización. El régimen del 18 de julio de 1936, debido a sus 40 años de existencia pudo completar su plan, hasta la firma de los llamados Pactos de la Moncloa, ya en régimen de restauración de la democracia, donde el Gobierno de Adolfo Suárez, con los representantes de los partidos políticos con representación parlamentaria gestaron el último plan importante de construcción masiva de edificios escolares, dentro del conjunto de acuerdos socioeconómicos que constituyeron dichos pactos.

Es lamentable que este gran intento de inversión económica, firmado el 25 de octubre de 1977 en la Moncloa (16), tuviera que llevarse a efecto ajustándose a las disposiciones de la O. M. de 14 de agosto de 1975 (17), que es la última de las normas reguladoras de las construcciones escolares, puesto que supusieron un gran retroceso en relación con el intento innovador de las O.O.M.M. de 10 de febrero de 1971 (18) y 13 de septiembre de 1973 (19), que permitieron una mayor flexibilización del espacio y la posibilidad de romper con el modelo graduado, pues el modelo que subyacía a las citadas O.O.M.M. prescritas por la de 1975, era el de «enseñanza en equipo», con la posibilidad de utilizar los agrupamientos flexibles de alumnos y el trabajo en equipos, tanto de alumnos como de profesores. De nuevo las razones económicas se impusieron a las pedagógicas, como lo fueron la aparición de la crisis económica mundial y la falta de formación del profesorado para llevar a cabo este tipo de metodología, también por razones económicas: el Banco Mundial retiró los créditos previstos para ello; es más barato construir un centro del modelo graduado que un centro flexible. Seguimos pues anclados en un tipo de edificio anacrónico donde el aula cerrada sigue siendo el elemento modular básico para la construcción. Los Pactos de la

(16) M.E.C.: *Pacto de la Moncloa. Informes sobre el programa de construcciones escolares*. Madrid 1979.

(17) O. M. de 14 de agosto de 1975 (B.O.E. 27/8/75), n.º 205 en Aranzadi. *Apéndice de 1975*. Ref. 1.714.

(18) O. M. de 10 de febrero de 1971 (B.O.E. 20/2/71), n.º 44 en Aranzadi. *Apéndice de 1971*. Ref. 331.

(19) O. M. de 13 de septiembre de 1973 (B.O.E. 8/10/73). Publicada en el *BOMECE*. 1973. Ref. 445.

Moncloa supusieron la construcción de 70.000 aulas cerradas más en nuestro país. Según el estudio comparativo de espacios y dimensiones realizado, esto supone un retroceso evidente a partir de 1975 con respecto a las dos normativas antecesoras inmediatas, esto es, las O.O.M.M. de 1973 y 1971, tratando de acercar las posiciones a las normas contenidas en las de 1956 / 67 (20), anteriores por tanto a la Ley General de Educación, lo cual resulta pedagógicamente inadmisibile, aunque económicamente explicable. Una vez más la economía determinó la política de construcción escolar, como en tantos otros campos.

4. FRAUDES CONSTRUCTIVOS

En los últimos tiempos —digamos que más a partir de 1975— se han cometido fraudes constructivos consentidos oficialmente, al menos de dos tipos: uno de ellos consistente en construir centros incompletos donde se tenían que haber construido completos, tal es el caso de los llamados tipo R. A. M. (reforma, ampliación y mejora), que eran módulos aularios que únicamente estaban autorizados a instalarse donde ya hubiera un centro con los espacios mínimamente exigidos por las normativas oficiales; es decir, no podían construirse para albergar centros de nueva creación, ya que no cumplían los mínimos exigidos por tales normas, si bien hacia 1980 se emprende una política de ampliación para completar espacios no existentes en tales centros, tipo R. A. M. y otros construidos con anterioridad, que pretendió adaptar los edificios, al menos a la normativa de 1975 en los espacios fundamentales.

Otra irregularidad cometida, que pretendió subsanarse con la política de ampliaciones emprendida en los ochenta, fue el hecho de completar los centros construidos con unidades de preescolar en módulos independientes, puesto que tales unidades se habían autorizado oficialmente en espacios no previstos para ello, tales como salas de pretecnología, bibliotecas, laboratorios o salas de usos múltiples, si bien a costa de la pérdida de metros cuadrados del patio escolar. Estas irregularidades consentidas oficialmente lo fueron en virtud de que las normativas constructivas atendían, en virtud de la propia Ley General de Educación, tan sólo a la enseñanza obligatoria, esto es, los alumnos comprendidos

(20) O. M. de 10 de noviembre de 1967 (B.O.E. de 29/11/67) en Aranzadi. *Apéndice de 1967*. Ref. 2.249.

entre 6 y 14 años, pero no a los de la edad preescolar, entre cuatro y seis, y en función de que la fuerte demanda de plazas de esta época en los centros públicos, también comprendía a estas edades, si cabe con mayor presión. Por este motivo se tuvieron que habilitar para su acogida espacios no previstos en las leyes reguladoras, que después se han intentado corregir con esta política de ampliaciones.

El descenso observado en la curva de natalidad en los últimos tiempos, puede hacer pensar que en el futuro se atiendan más los criterios cualitativos que los cuantitativos prioritariamente. Es la hora de poder hacer las cosas bien, remodelando los centros existentes y concibiendo acertadamente los de nueva construcción. Es la hora de la reflexión, no de la prisa.

5. EQUIPOS DE DISEÑO

Hay que hacer constar la actual absoluta imposibilidad legal de que los profesores puedan participar en los procesos de diseño del edificio. La «voz de la educación» no se ha dejado oír lo suficiente a la hora de proyectar la construcción de los centros educativos de nuestro país, aunque habría que preguntarse si ello hubiera sido posible, debido a que a la hora del diseño de un centro, nadie sabe qué profesores van a ocuparlo, ni qué concepción metodológico-organizativa se va a adoptar, ni por cuánto tiempo, dado el actual sistema de acceso a la función pública docente y a los vigentes sistemas de traslado del profesorado. En esta situación, sólo cabe como sugerencia, introducir el criterio de flexibilidad en la concepción arquitectónica, que pueda permitir una redistribución posterior en virtud de diferentes concepciones pedagógicas, haciendo oír entonces, con mayor fuerza si cabe, y aunque sea posteriori, la voz de la educación, en expresión del propio Emilio Lázaro (21). Para ello habría que arbitrar fórmulas legales para la organización de equipos pluridisciplinares de diseño, tanto para este proceso de remodelación y adaptación, como para la creación de centros nuevos, cuestión que por el momento es inexistente en España. Aquí la opción es efectuada por la Administración: el modelo graduado, que se ha ido tratando tan sólo de perfeccionar a través del tiempo, pero nunca de cambiar por otros, excepto como hemos dicho, entre 1971 y 1973, donde se concibieron los centros en base a la llamada «Educación Personalizada» y a las formas de trabajo en equipo, tales como el «Team Teaching».

(21) Lázaro Flores, Emilio: «La escuela global de opciones múltiples. Una fórmula para la educación de hoy». En *Revista de Educación*, n.º 233-234 julio-octubre 1974, pp. 102-108.

6. EL ESPACIO ESCOLAR EN OTROS PAÍSES

La política de construcciones escolares en el extranjero tampoco dista mucho de la española, como hemos podido comprobar, sobre todo en lo que se refiere a los centros públicos de enseñanza, ya que los ejemplos que hemos tratado como destacables sólo constituyen experiencias aisladas sin valor generalizable. En España también se han producido experiencias similares, como es el caso de Mandayona (Guadalajara) (22), con centros de espacio abierto, pero en general también se observa un gran intervencionismo estatal y poca participación de los destinatarios reales de los edificios, excepto en el Reino Unido y U.S.A., donde debido a la gran descentralización existente en los comités locales de enseñanza, es posible concebir primero pedagógicamente el centro y después arquitectónicamente, que sería el proceso lógico a seguir. Esta situación se hubiera podido lograr en España si no se hubiera producido la centralización en la toma de decisiones en materia de construcción escolar, en detrimento de las atribuciones que poseían los Ayuntamientos hasta ya entrado el siglo XX. La construcción del Estado central, estilo napoleónico, que en nuestro país se produce de forma tardía, ha impedido la descentralización en la toma de decisiones del espacio a construir en los centros públicos, al igual que en la mayoría de los países. Las experiencias aisladas no son pues generalizables. No somos tan diferentes de los demás.

7. EL CASO DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Hay que hacer constar que la solución a este planteamiento puede venir en nuestro país por la vía autonómica, si ésta permite en el futuro hacer jugar a las comunidades locales un papel protagonista y se produce una verdadera descentralización hasta los menores límites administrativos posibles, y nuestro proceso autonómico no se convierte en un nuevo centralismo, aunque en este caso, regional. Si tan sólo se trata de copiar el modelo de la Administración central y llevarlo al ámbito de cada Comunidad Autónoma, tampoco habremos conseguido nada diferente para nuestro tema. Para acercarnos a la solución ideal, se trataría de volver a intentar tener una situación de autonomía municipal semejante a la del siglo XIX, en

(22) Vidaurre Jofre, Julio: «Modelo de Centro para Educación General Básica» en *Revista de Educación*, n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 70-71.

donde cada comunidad escolar concibiera el tipo de centro que necesita, en función de sus propios planteamientos, pudiendo existir, eso sí, modelos referenciales, elaborados a nivel central o autonómico, pero donde la toma de decisiones para adoptar las soluciones precisas se pudiera producir en cada ámbito escolar comunitario concreto. Mientras este planteamiento —ciertamente utópico por el momento— no se produzca, las soluciones tendrán un matiz generalista y por tanto, rígido, sea cual sea el modelo pedagógico que se adopte.

8. CONSTRUCCIONES ESCOLARES Y ENSEÑANZA PRIVADA

Debemos dejar constancia de una curiosa circunstancia: los centros privados, en virtud de su propia autonomía pedagógica, podían haber concebido un modelo didáctico-metodológico diferente del graduado para sus edificaciones escolares, pero, aunque en el presente estudio histórico-comparativo nos hemos ceñido a constatar el caso de los centros públicos (objeto esencial del mismo), hemos manejado información suficiente para afirmar que tampoco los centros privados han ejercido otra opción, sino que en el mejor de los casos se han limitado a tener centros iguales en esencia a los estatales, esto es, considerando el aula, igualmente, como el elemento modular básico de construcción, pero con la adición de todos los elementos que debían contener los oficiales, según las disposiciones vigentes en cada momento; esto es: buenos salones de actos o bibliotecas o laboratorios, etc., pero ningún otro que los distinga cualitativamente de los públicos y que permita afirmar que allí se practica una metodología distinta de la tradicional (23). Precisamente esto es así porque al ser en su mayoría los privados, centros pertenecientes a congregaciones religiosas, son partidarios del modelo de enseñanza tradicional, que nosotros identificamos con el graduado. Es una oportunidad también perdida para la innovación de la enseñanza y en consecuencia haber podido concebir una distribución espacial distinta de la de los centros estatales.

9. LA SITUACIÓN EN OTROS NIVELES EDUCATIVOS

De la misma forma, y aunque no ha sido el objeto de nuestro estudio tratar la

(23) O. M. de 30 de diciembre de 1971. Requisitos para transformación y clasificación de Centros. B.O.E. 12/1/72 en *Aranzadi Apéndice de 1972*. Ref. 34.

situación de otros niveles de la enseñanza, podemos también afirmar que tampoco en el Bachillerato o en la Formación Profesional han existido otros modelos constructivos distintos de los concebidos para el nivel primario, es decir, preescolar y E.G.B.: en todo caso sí conviene precisar que, debido al carácter específico de la Formación Profesional, estos centros se diferencian necesariamente de los primeros por la existencia de talleres y laboratorios, pero en relación con el resto de espacios tampoco existe diferencia alguna: se mantiene el modelo de aula cerrada y por tanto la enseñanza de tipo graduado, tanto para el B.U.P. como para la F.P. Si quisiéramos hacer extensiva la afirmación, lo mismo ocurre, todavía de forma más acusada, en la Universidad, con aulas masificadas donde la lección magistral toma carta de naturaleza.

10. EL PLAN ACTUAL DE REFORMA DEL M.E.C.

En relación con la prevista reforma de la normativa vigente desde 1975, es decir, la revisión de los actuales programas de necesidades didáctico-arquitectónicas, tampoco vemos que el modelo vaya a cambiar (24). Se introducen algunos criterios nuevos de racionalidad, sobre todo para evitar gastos innecesarios, tales como los sistemas opcionales de instalación de comedor, cocina, aulas de educación especial y educación preescolar y vivienda del subalterno, pero estructuralmente resultarían centros con el modelo graduado gravitando en torno a ellos. En cualquier caso hay un hecho evidente: si paralelamente a la introducción de cambios sustanciales didáctico-organizativos que tengan reflejo en la construcción escolar, no se prepara convenientemente al profesorado que haya de ponerlos en práctica, todo intento de innovación metodológica y espacial está condenado desde su inicio al fracaso. Es éste un tema en el que la planificación conjunta de ambas cuestiones se muestra como algo imprescindible. No existe innovación porque ésta aparezca impresa en el Boletín Oficial del Estado: ha de ser asumida por los encargados de llevarla a cabo, esto es, por los profesores, y éstos no lo harán mientras no estén preparados para ello. Hasta ahora, ningún Gobierno ha producido una política educativa para la innovación, siendo fiel reflejo de esta afirmación la política de construcciones escolares.

(24) Información confidencial de la Junta Central de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar. M. E. C. 1984. (Solicitada a título particular). En Visedo Godínez, J. M. *Tesis Doctoral Inédita*. «La Construcción Escolar Primaria en los Centros Públicos Españoles de 1857 a 1985. Evolución histórica y Análisis comparativo». Universidad de Murcia, 1986 pp. 223-227, tomo I (op. cit.).

11. ESPACIOS DE USO ESCOLAR Y COMUNITARIO

Con respecto a la utilización de espacios de uso escolar y comunitario, las recomendaciones de la propia O.C.D.E. (25) tampoco se han hecho efectivas en nuestro país, a pesar de que en todos los foros se repite últimamente esta necesidad. En efecto, y aunque sea considerado desde el punto de vista exclusivamente económico, es ilógico permitir las inversiones en la construcción de espacios y locales por duplicado. Se impone una política de coordinación del gasto público en los espacios culturales, deportivos e incluso sanitarios, pero hasta ahora no ha llegado a materializarse. Los diversos departamentos centrales o autonómicos se muestran impermeables en lo tocante a sus presupuestos y planificaciones, lo cual no tiene sentido en los momentos actuales porque el esfuerzo de la inversión pública debe caracterizarse por un elemento esencial: la racionalidad. En este sentido hay una tarea apremiante por realizar. Desde aquí hacemos una llamada al entendimiento y a la colaboración. La educación es la tarea prioritaria de un Estado porque de ello depende su futuro. La configuración arquitectónica y espacial es uno de los factores esenciales de este proceso formativo. Esperamos que este trabajo haya podido contribuir a su mejora, sobre todo por el bien del niño, su verdadero y único protagonista.

12. CONCLUSIÓN FINAL

Según la hipótesis inicial del trabajo que presentamos, nos propusimos demostrar, según la evolución acaecida en el devenir histórico, y según el método comparado, que la construcción escolar primaria de los centros públicos en España ha respondido más al modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, donde el elemento modular básico es el aula, que a modelos que respondieran a los postulados en la Escuela Nueva, con mayor flexibilidad en la concepción del espacio y en el agrupamiento de los alumnos, y en donde las motivaciones esenciales han sido las del binomio: escolarización/coste, con el empleo de sistemas de toma de decisiones muy centralizados desde principios del siglo veinte y con poca o nula participación en los diseños de los mismos edificios de sus destinatarios esenciales, esto es, los profesores y alumnos, o si se quiere: personal docente y comunidad escolar;

(25) O.C.D.E. (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). *Políticas de Enseñanza para la década 1970-80*. Ed. Ministerio de Asuntos Exteriores. Madrid, 1974.

excepto en el período comprendido entre 1971 y 1973, en el que como consecuencia de los principios contenidos en la Ley General de Educación de 1970, se intentó aplicar el sistema de la educación personalizada, que preveía una distribución del espacio absolutamente distinta a las disposiciones anteriores y posteriores, pero de efímera duración.

Esta situación acaecida, impide estructuralmente que puedan ser empleadas metodologías activas y de corte innovador, en donde el alumno juegue necesariamente el papel protagonista que la pedagogía postrusoniana le señaló que debía jugar. Permanecemos así anclados en el pasado, atados por el ropaje de la arquitectura, que es el factor que condiciona, en vez de ser el factor condicionado.