

ESPACIO ESCOLAR Y REFORMA DE LA ENSEÑANZA

J. M. VISEDO

RESUMEN

Este artículo trata de establecer, en primer lugar, desde qué planos de las Ciencias de la Educación puede ser tratado el tema del espacio escolar, así como las implicaciones pedagógicas que su uso exige y a la vez condiciona.

Pasa posteriormente a desarrollar en síntesis la historia de las construcciones escolares primarias en España desde el siglo XIX, extraído de la Tesis Doctoral del mismo autor, para, llegando a nuestros días, abordar el tema del espacio en relación con la reforma actual del sistema educativo, para hacer hincapié en la necesidad de contar con las comunidades educativas y con equipos pluridisciplinarios para acometer el diseño o remodelación de los espacios de los centros públicos, dados dos nuevos supuestos que dicha reforma contiene, como son: el carácter meramente prescriptivo de los diseños curriculares base (D.C.B.), propuestos por el Ministerio, y la obligatoriedad de los proyectos educativos y curriculares de centro, lo que va a propiciar centros diversificados, que en consecuencia pueden necesitar espacios diferenciados de los contenidos en un diseño centralizado y generalista, como se ha venido haciendo hasta ahora en nuestro país.

ABSTRACT

The present article looks at the different perspectives in Educational theory which the topic of school space can be examined, as well as the educational implications both demanded and conditioned by its use.

This follows with a summary, from the author's doctoral thesis, of the history of primary school buildings from the 19th century up to date. It also relates the topic on school space to the Educational Reform, currently in progress, with a view to emphasize the need of taking into account the whole community and multidisciplinary expert teams in order to undertake the design or reconstruction of public school building.

Two basic assumptions contained in the reform seem to support this stand: the prescriptive nature of the D.C.D. and the compulsoriness of school based curricula, which will supposedly lead to a diversification of facilities as opposed to the centralised one still prevailing.

PALABRAS CLAVE

Espacio escolar, Construcciones escolares, Historia de las construcciones escolares, Organización escolar, Planificación del espacio escolar, Arquitectura escolar.

KEYWORDS

School Space, School Building, History of school building, Educational Organization (School administration), Planning school space, School architecture.

1. EL ESPACIO ESCOLAR EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

El tema del espacio escolar tiene un tratamiento pluridisciplinar en Pedagogía. Veamos algunos casos:

a) *Diacrónicamente*: (Historia de la Educación), haciendo y reconstruyendo el devenir de las construcciones y edificios escolares, tanto en lo que se refiere a su regulación legal como al tipo de centros o a la utilización del espacio construido. Es una parte de la Historia de la Educación.

b) *Didácticamente*: averiguando las implicaciones del currículo en el espacio, o viceversa, buscando la relación entre modelos didácticos, métodos de enseñanza y tipo de espacio idóneo o necesario para su aplicación y desarrollo, lo que representaría, por otra parte, la proyección de los programas estatales y los proyectos curriculares de centro.

c) *Organizativamente*: tanto desde el punto de vista de la marco-planificación: legislación reguladora de las construcciones escolares y organismos encargados de su ejecución, supervisión y mantenimiento, a nivel central, periférico, autonómico o local, como desde el punto de vista de la micro-planificación: necesidades de espacios para un centro concreto, en función de su propio proyecto educativo, o bien replanteando nuevas necesidades de espacio o edificación de otros complementarios o inexistentes en su construcción inicial, atribuido a diversas causas (a esto responderían los modelos tipo RAM-reforma, ampliación y mejora- del propio MEC), etc.

d) *Comparativamente*: (Pedagogía Comparada); haciendo estudios comparativos entre tipos de centros de varios países o del mismo país, pertenecientes a distintos planes de construcciones escolares, bien en el tiempo o sincrónicamente, pero de distintas zonas climáticas o entre distintos tipos de enseñanza: pública-privada; primaria-secundaria, etc.

e) *Política Educativa*: ya que es sabido que cada cambio de régimen o de partido en el poder trata de cambiar el sistema educativo e imponer su propio modelo, lo cual tiene un fiel reflejo en los distintos planes de construcciones escolares, que siempre han supuesto una modificación en la distribución del espacio dedicado a la enseñanza, o en las cantidades y asignaciones presupuestarias previstas para ello (política de inversiones) en el caso de los centros públicos.

Así pues, para un tratamiento correcto del tema del espacio escolar, habría que saber desde qué plano de las Ciencias de la Educación está siendo estudiado.

Además de lo dicho, es esta una cuestión que tiene que ver muy directamente con la calidad de la enseñanza, aunque no existan aún suficientes estudios demostrativos de la relación de causa-efecto entre el tipo de espacio construido y la calidad del producto educativo, lo cual sería por otro lado, bastante complejo de tratar, debido a la cantidad de variables que inciden sobre la resultante o producto de la educación. En cualquier caso, es algo evidente por lo sufrido, que el espacio incide a cada momento sobre la enseñanza que en él se desarrolla, y sería deseable que esta afirmación se pudiera demostrar científicamente.

Del mismo modo, el espacio escolar está considerado como un recurso didáctico, como un medio, y es un factor condicionado por diversas variables, sobre todo curriculares y organizativas, aunque de hecho, por falta de flexibilidad en la mayoría de los tipos de construcción y tecnologías arquitectónicas rígidas empleadas, se convierte en un factor condicionante de la actividad práctica. Es decir, la falta de agilidad para producir las remodelaciones del espacio que su uso exige, lo convierte en un elemento determinante de la actividad didáctica, cuando en realidad debería ser al contrario.

Otro handicap a considerar es que conviven en el tiempo edificios que responden a distintas concepciones pedagógicas y éstas están sujetas a una evolución constante. En la mayoría de los casos se ha buscado más un espacio para cumplir el objetivo de la urgente escolarización de la población infantil, pero no ha habido una atención a la calidad del puesto escolar, que debe implicar no sólo la primacía del espacio-aula en un centro, sino la existencia de otros que ya especificaremos, que permitan la realización de todo tipo de actividades educativas: tanto de transmisión de conocimientos, como artísticas, deportivas, de orientación, de terapéutica, de psicomotricidad, de laboratorio, de informática, etc. que permitan además la flexibilidad en los agrupamientos de alumnos y profesores y que posibiliten una enseñanza más activa, innovadora y alejada de lo que se suele denominar enseñanza tradicional.

Es un fraude a la sociedad pensar que el niño está bien escolarizado porque tenga un pupitre y un asiento en un aula cerrada de tipo tradicional. Si esto fuera así, sobrarían las especializaciones o habríamos retrocedido al siglo XIX y la calidad de la enseñanza estaría por los suelos. No se trata, según dice el sociólogo Alberto Moncada (1), de que el niño esté *aparcado* o recogido en un centro escolar, sino que es obligación perentoria de los poderes públicos, como representantes de la sociedad, el asegurar que dicha escolarización debe serlo con todas las garantías de calidad precisas, y en nuestro caso, el puesto escolar no es sólo ubicar al niño en un aula, sino ofrecer toda la gama de espacios, mobiliario y material necesarios para alcanzar cotas elevadas de calidad de la enseñanza.

2. UN POCO DE HISTORIA

Del contenido del capítulo I de nuestra Tesis Doctoral (2) extraemos los aspectos más significativos de la historia de las construcciones escolares en su aspecto legislativo en España. Así, diremos, que el tema del espacio escolar no empieza a ser tomado en consideración por el Estado hasta finales del siglo XIX, aunque las primeras referencias legales arrancan del primer y segundo tercio de dicho siglo, pues aunque muy vagamente, el llamado *Plan de Escuelas* de 16 de Febrero de 1825 y la *Ley de Instrucción Primaria* de 1838 (3) tan sólo preparan el camino para la promulgación de la famosa *Ley de Instrucción Pública* de 1857, más conocida como *Ley Moyano*, que aunque tampoco contiene norma alguna sobre como debían ser las escuelas, sí establece la previsión de *...una asignación anual de un millón de reales para auxiliar a los pueblos que no puedan costear por sí solos los gastos de la primera enseñanza* (4), ya que la obligación de la construcción recaía en los Ayuntamientos.

El Reglamento General para la Administración y Régimen de Instrucción Pública, de 20 de Julio de 1859, que desarrolla la Ley Moyano, tan sólo establece que: *Se procurará que todos los establecimientos de instrucción pública tengan edificio propio, bastante capaz y conveniente distribuido* (5).

Se declara que la instrucción primaria es obligatoria y gratuita y se hace recaer en los Ayuntamientos no sólo la construcción, como hemos dicho, sino la conservación, reparación, alquiler y entretenimiento de los edificios destinados a escuelas, así como los sueldos de los maestros. Demasiada carga para la mayoría de los Ayuntamientos españoles de aquella época, que se debatían en la desidia y la miseria y que hacía que los presupuestos municipales no permitieran sostener siquiera una escuela y los haberes de un maestro.

Estas normativas legales referenciadas consideraban que el número mínimo de habitantes para tener derecho a una escuela era de 500, y así, por cada módulo de 500 habitantes que tuviera el municipio, se tenía derecho a una escuela y un maestro más. Este baremo se mantiene hasta bien entrado el siglo XX.

Los *locales de escuelas*, como se les denomina legalmente, eran en la mayoría de los casos locales alquilados o de procedencia diversa: cuarteles en desuso, dependencias municipales, conventos procedentes de desamortizaciones, viejos hospitales o algunos locales cedidos por iglesias y catedrales, donde se precisaba tan sólo de un espacio, al frente del cual estaba un maestro o maestra ante 80 o más niños o niñas -no se podían sobrepasar los 120- y donde el sistema de enseñanza era el llamado mutuo o lancasteriano, que consistía en el empleo de niños mayores como monitores de otros más pequeños. Es el modelo de escuela unitaria o de maestro único, que aún prevalece en nuestros días.

En este siglo XIX sólo hay una referencia al tipo de agrupamiento de alumnos en el Reglamento de las Escuelas de Instrucción Primaria Elemental de 26 de Noviembre de 1838, cuando dice: *... convendrá que todos los niños de una escuela estén distribuidos en tres divisiones principales en función de su edad e instrucción y de los objetos de enseñanza en que van a ocuparse* (6).

Con estas premisas, poco había que regular en el tema del espacio escolar, no obstante, un Decreto-Ley de 18 de Enero de 1869 del Ministerio de Fomento (7), que era el responsable de la educación hasta que se crea uno propio en 1900, encarga a la Escuela de Arquitectura de Madrid -extensivo también a arquitectos e ingenieros particulares- que en el plazo de tres meses confeccionen tres proyectos- tipo, previo concurso, para destino a Escuelas públicas, pero siempre en base al modelo anteriormente descrito, si bien, además del local unitario destinado a la enseñanza, se ordena que exista otro para biblioteca, de utilización también pública, y un jardín, que son las únicas denominaciones de espacios distintas del aula que aparecen en todo el siglo XIX en España. Se precisan, eso sí, toda clase de condiciónes higiénicas, de extensión o superficie, iluminación, ventilación, cerramientos y demás cuestiones técnicas, que no son modificadas hasta 1905.

Como vemos, poca diferenciación espacial se podía hacer con este tipo de establecimientos de tipo unitario. Hay que esperar a la aparición del modelo de escuela graduada, en 1904, para poder hablar de otro tipo de distribución del espacio escolar y la creación de otras denominaciones diferentes de las descritas.

La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, por R.D. de 18 de Abril de 1900 (8) y la creación en su seno del Negociado de Arquitectura, por R.D. de 26 de Septiembre de 1904 (9) son los impulsores más directos del fomento de las construcciones escolares en nuestro país, siendo en este último Real Decreto donde se habla por primera vez de la denominación *Escuelas Graduadas*, pero hasta 1920 no se habla de construcción directa de escuelas por el Estado, aunque es éste un período bastante reglamentista en lo tocante a cómo debían ser los edificios escolares. Destaca a este respecto el R.D. de 28 de Abril de 1905 (10), que contenía como apéndice una Instrucción Técnico-higiénica elaborada por el recién creado Negociado de Arquitectura, que en nuestra opinión no ha sido mejorada desde entonces, sino tan sólo retocada y adaptada a otras situaciones en los años 1934, 1967, 1971, 1973 y 1975.

Es éste de 1905 el primer plan coherente de construcciones escolares del siglo XX, aunque por razones económicas no se pudo hacer una edificación masiva de centros. Sin

embargo, las bases y el tipo de distribución espacial en torno al modelo graduado, estaba ya elaborado con bastante claridad y minuciosidad.

Hasta 1931 es la iniciativa burguesa y municipal de las grandes ciudades, industrializadas sobre todo, las que dan un mayor impulso para la construcción de escuelas, generalmente graduadas. Destaca en este sentido Barcelona, donde la magistral concepción del arquitecto Josep Goday da luz en forma de proyectos al mejor y más ambicioso conjunto de escuela graduadas que se haya hecho en España hasta época reciente, y cuyos edificios aún persisten en la actualidad en buen uso (11).

Es también el Régimen de la II República gran impulsor de la construcción de edificios escolares, sobre todo en Madrid, promulgando en una O.M. de 28 de Julio de 1934 (12) nuevas normas técnico-higiénicas reguladoras de las construcciones escolares y su distribución espacial, previa emisión en 1932 de una Deuda Pública de 400 millones de pesetas, para promover un plan general de construcciones en todo el país. Coexisten en el plan escuelas graduadas y unitarias. Todavía podemos ver algunos de aquellos centros en funcionamiento, sobre todo, graduados.

La guerra civil y sus consecuencias produce un gran parón en el tema de las construcciones escolares, tanto por la destrucción de bastantes de los edificios existentes, como por la penuria económica en que queda sumido el país.

El Régimen de Franco en sus primeros momentos es incapaz de impulsar la construcción masiva de edificios públicos, proliferando las escuelas en régimen de patronato y de iniciativa particular, sobre todo religiosa. Así, hasta el 22 de Diciembre de 1953 (13), con la promulgación de la ley financiera de las construcciones escolares, no empieza a gestarse el primer plan de franquismo, que culmina en 1967 y que tiene otras tres fases sucesivas, posteriores ya a la Ley General de Educación de 1970 y que analizaremos posteriormente.

En esta primera fase de los años 50 y 60 se pretende escolarizar a más de un millón de niños que no tenían escuela y a dos millones mal escolarizados o en *régimen de enseñanza doméstica*. Por medio de la emisión de una Deuda Pública de 2.500 millones de pesetas se financió la construcción de 75.000 aulas. En nuestro trabajo referido conducente a la realización de la Tesis Doctoral (14), hemos seguido con minuciosidad todas las disposiciones promulgadas en esta época, donde vemos que se produce un detallado plan, con proyectos-tipo para escuelas graduadas, unitarias, y de formación profesional; dichos modelos lo son para las 7 zonas climáticas en las que se divide España a estos efectos.

En este período se perfecciona el modelo graduado, al tiempo que permanece la escuela unitaria, todo ello acorde con la filosofía de la Ley de Educación Primaria de 17 de Julio de 1945 (15), que se refundió en la de 21 de Diciembre de 1966.

Con la promulgación de la Ley General de Educación en 1970, se abre una nueva fase en la política de construcciones escolares. Así, como consecuencia de la nueva filosofía pedagógica que contenía dicha ley del 70, basada en el modelo de educación personalizada, preconizada en España por García Hoz (16), se hizo preciso el diseño de nuevos espacios para permitir una forma de trabajo del alumno más activa y que posibilitara el agrupamiento flexible. Se promulgó la O.M. de 10 de Febrero de 1971 (17), que rompe drásticamente el modelo anterior de centro, ya que el aula -llamada ahora espacio de tipo medio-coloquial- ya no es sólo el elemento modular básico para la construcción de un edificio escolar; el tipo de

construcción no es lineal sino reticular; y aparecen nuevas denominaciones antes inexistentes: zona de trabajo personalizado, destinada a un doble uso: trabajo individual del alumno, utilizando rincones con material *ad hoc* para las distintas áreas del conocimiento y posibilidad de agrupamiento de los alumnos de todo un ciclo, que hubiera sido efectivamente posible si el profesorado hubiera empleado técnicas de trabajo en equipo como el *Team Teaching*, del que hablan Bair y Wooldward (18), amén de otros espacios que ya existían en las normativas anteriores para centros graduados, tales como: biblioteca, laboratorio, sala de usos múltiples, etc.

Estos grandes espacios por ciclos son los más característicos de esta O.M. de 1971, junto con la sala de medios audiovisuales, gimnasio cubierto, centro de recursos etc., pero lamentablemente de efímera duración, ya que eran centros caros de construir y, al poco, en 1973, el Banco Mundial retiró los créditos previstos para la financiación de la Ley General de Educación, dejando sólo a expensas de los Presupuestos Generales del Estado la aplicación de la reforma del 70. Así pues, no se hace esperar el cambio de normativa, y por una O.M. de 17 de Septiembre de 1973 (19), se modifica la disposición anterior del 71.

Creemos que son varias las razones que concurren para que se produzca este cambio: por un lado, las económicas antes anunciadas. Así se especifica en esta O.M. del 73 que por el valor de dos centros del 71 ahora se podrán construir tres; por otro lado las pedagógicas: los profesores no estaban preparados para trabajar con el método de educación personalizada y tampoco se podía disponer de dinero suficiente en los ICEs para prepararlos en su totalidad, -lo que por otra parte hubiera resultado utópico- y así, los cursos masivos de actualización científico-pedagógica, previstos en principio, nunca llegaron a realizarse; sólo a expensas de los propios bolsillos de los profesores se pudieron montar en los ICEs tales cursos, realizándolos tan sólo una parte del profesorado en activo. Pero, ¿qué modificaciones fundamentales supuso esta O.M. del 73 en relación con la del 71? Esencialmente, la supresión de los grandes espacios por ciclos para educación personalizada y agrupamientos en gran grupo; la reducción en metros cuadrados de todas las superficies de los espacios; y la supresión de otros como gimnasio, sala de expresión plástica, etc. Con ello se inicia la vuelta al modelo graduado de centro, lo que se produce definitivamente con la promulgación de una nueva normativa, la de 14 de Agosto de 1975 (20), que está aún vigente en la actualidad, y que reduce aún más las superficies, y sobre todo, el aula de tipo medio-coloquial, que pasa de 70 metros cuadrados en la O.M. del 73 a 56 metros cuadrados en la O.M. del 75 y que se erige de nuevo como el espacio-estrella de todo el centro, u otros como la biblioteca, que pasa sucesivamente para un centro de 8 unidades en:

1971	.....	82 metros cuadrados
1973	.....	70 " "
1975	.....	30 " "

También la superficie de laboratorio se ve drásticamente reducida para un centro de 8 unidades. Así tenemos:

1971	.....	115 metros cuadrados y zona de recursos de 50 metros cuadrados
1973	.....	40 metros cuadrados (65'22% menos que en el 71)
1975	.....	60 metros cuadrados (47,83% menos que en el 71)

Todo ello supone en lo pedagógico tener que adaptar la actividad que se realiza en un centro al espacio disponible, cuando hemos afirmado (21) que debe ser todo lo contrario: el espacio dedicado a la enseñanza debe ser un factor condicionado, no condicionante de la actividad que en él se realice; pero, ¿con qué tipo de justificación que no sea la económica se realizan las reducciones especificadas anteriormente? Desde luego con razones pedagógicas, creemos que en ningún caso.

Desde 1975 no ha habido modificaciones legales. En 1979 se produjo la convocatoria de un *Concurso Público de Soluciones Arquitectónicas de Centros Docentes* al que concurrieron 142 equipos de diseño y del que se seleccionaron los proyectos-tipo que debían servir de base para la construcción de los nuevos centros, a los que se les denominó *de enseñanza integrada* porque podrían servir de modelo único para centros de E.G.B., Bachillerato y Formación Profesional, pero que nunca han llegado a ejecutarse, debido a los cambios de equipos ministeriales en la época de U.C.D. y posteriormente, de Gobierno en el 82.

Con la llegada del P.S.O.E. al poder se inicia la política del cambio, que en nuestros días estamos viviendo aún con la L.O.G.S.E. y en el tema que nos ocupa, no se han producido todavía modificaciones legales con respecto a la normativa del 75, aunque es previsible que se produzcan, ya que al afectar la reforma a la periodización de los tramos del sistema educativo y al contenido y enfoque del currículo, la composición del espacio y de los tipos de centros van a ser necesariamente diferentes de los actualmente vigentes. De ahí el que se haya estado en espera de un soporte legal previo, como es la L.O.G.S.E., pero que ha convertido a la O.M. del 75 en una de las normativas de los últimos tiempos de más larga vigencia, permitiendo que el país se llenara de escuelas y centros con el modelo que hemos denominado graduado gravitando en torno a ellos, ya que el 25 de Octubre de 1977 se firmaron los *Pactos de la Moncloa*, que en lo tocante a construcciones escolares, supusieron una inversión de 40.000 millones de pesetas para la construcción de 700.000 puestos escolares, que se ejecutaron en su totalidad, distribuidos de esta forma:

400.000	en E.G.B.
200.000	en Preescolar
100.000	en B.U.P.

Si a esto añadimos que el déficit funcional era de la misma dimensión que las previsiones del plan, y como quiera que la tasa demográfica ha iniciado un descenso apreciable en nuestro país (para el curso 1990-91 se ha anunciado por el M.E.C. 200.000 alumnos menos), y como quiera que los niveles 7º y 8º actuales pasan a la educación secundaria en la reforma prevista del sistema, la acción a realizar en el futuro inmediato va a ser la transformación y adaptación del espacio existente, más que la construcción de nuevos edificios para la enseñanza. Esto no significa que no deba existir un modelo legal de distribución espacial y que éste deba ser acorde con los planteamientos didáctico-curriculares previstos en la reforma y concretados en los Diseños Curriculares Base (D.C.B.), pero esta sería una propuesta meramente prescriptiva, de rango ministerial y a título orientativo.

Ya no es la hora de la prisa por escolarizar sino de la previsión y la calidad del puesto escolar, en función de la opción, el estilo y contenido curricular de cada centro en concreto.

3. EL DISEÑO DEL ESPACIO Y LA REFORMA

Se está conviniendo en afirmar que lo ideal en estos momentos sería que los diseños se produzcan de forma descentralizada (22) y si fuera posible llegar al nivel del centro, mucho mejor, porque aunque constitucionalmente sea el Estado o el Gobierno de turno quien tenga la facultad de promover leyes o normas reguladoras de la educación que puedan crear un marco general que rijan para todo el territorio nacional o de cada Comunidad Autónoma, es cada centro quien tiene la responsabilidad de elaborar su propio proyecto educativo, que contendría las bases reales para precisar el espacio necesario para la actividad didáctico-organizativa que en él se vaya a desarrollar. Dada esta exigencia legal de los proyectos de centro, que impone la L.O.D.E. y ahora concreta aún más la L.O.G.S.E. no basta que sea tan sólo la Administración quien fije la distribución del espacio necesario para la enseñanza, porque la situación de desconexión entre diseñadores y educadores impediría que los proyectos respondan a demandas reales, obedeciendo -como hemos visto- más a una urgente necesidad de escolarización al menor costo posible, basándose en el modelo de graduación de la enseñanza, en vigor desde principios de siglo, que a criterios racionalizadores desde un punto de vista de opciones diferenciadas de aprendizaje, basadas en sistemas activos, que ahora posibilita el proyecto de reforma de la enseñanza. El centro cobra así un protagonismo inusitado hasta el momento, ya que tiene que generar su propio proyecto educativo.

Por otro lado, los procesos de macro-planificación de la enseñanza nunca logran penetrar en el plano de las realizaciones, ni se basan en las realidades cotidianas del quehacer diario de un centro y de la vida afectiva, social y relacional que se genera entre los miembros de la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos, fundamentalmente). Hay una frontera entre los que planifican y los que realizan. Diseñar no es aplicar. En lo referente a nuestro tema del espacio eso significa que o los encargados de la praxis se integran en los equipos que diseñan el espacio o lo remodelan, o los diseños corren el riesgo de quedar desconectados de la realidad sobre la que se tienen que aplicar.

Surge pues la necesidad de los equipos pluridisciplinares y descentralizados de diseño del espacio escolar, ya que la toma de decisiones en materia educativa también se descentraliza. Recabando informaciones, los arquitectos del propio Ministerio se quejan de estar construyendo escuelas y llenando el país de edificios escolares, pero saben muy poco o nada acerca de la utilización que se les está dando a los distintos espacios que contienen, habiéndose cometido, incluso, irregularidades tales como crear unidades aprovechando espacios de bibliotecas, laboratorios o salas de pretecnología (entiéndase como tal la consideración de aulas normales o de tipo tradicional, con nivel y profesor asignado), que impedían el uso de tales espacios para la actividad inicialmente prevista en ellos o la creación de nuevos centros en módulos tipo RAM, que son meros aularios, sin otros espacios complementarios de las aulas, y que ni siquiera cumplen los mínimos establecidos en la O.M. del 75, que es la que ha regido hasta el momento.

Por otro lado, dado el actual sistema de acceso a la docencia en el sector estatal y la consiguiente forma de adscripción del profesorado a los centros por concurso de traslado, resulta de todo punto imprevisible a la Administración saber qué características va a tener la enseñanza que en ellos se imparta: es decir, no se puede saber a priori qué profesores van a ejercer en ellos, ni por cuánto tiempo, ni en qué tipo de comunidad escolar va a insertarse el centro que se construya, ni qué estilo metodológico van a adoptar los profesores y su evolución previsible. El centro estatal adopta el modelo de escuela plural, dictada desde el centralismo, bien sea estatal o autonómico -esto es lo que ha sucedido hasta el momento- lo

cual implica el principio de libertad de cátedra, que no debiera ser aplicado literalmente en el sentido de que cada profesor tenga libertad absoluta para desarrollar como le plazca la docencia, pues no tendría sentido el proyecto de centro -carente de criterios unitarios- ya que si estas premisas legales persisten, se contradicen con la filosofía de la reforma, y sólo cabría a los planificadores *centralizados* del espacio escolar generar un tipo de centro uniforme, generalista, y que no preste atención concreta a estilos diferenciadores determinados por cada centro, como en realidad ahora se pretende hacer.

Solo caben a nuestro entender dos tipos de soluciones para paliar este handicap: o bien se cambia el modelo de centro público, lo que implicaría cambiar la LODE, o se diseña un tipo de edificio lo suficientemente flexible en su construcción para que pueda adaptarse al estilo que cada centro adopte. La tecnología de la construcción posee hoy técnicas suficientes para hacer posible un espacio transformable o adaptable a las características de la actividad - en este caso pedagógica- que en él se tenga que realizar, aunque sólo fuera por racionalizar una inversión ya de por sí costosa que supone para el país la construcción escolar, porque según estimaciones efectuadas, un edificio escolar bien construido, puede alcanzar una vida media de 80 ó 100 años.

Si a esto añadimos que las metodologías son a su vez cambiantes en el tiempo y evolucionan constantemente, el pensar que una distribución espacial vaya a permanecer inalterable todo el tiempo que permanezca en pie el edificio, es una quimera o una utopía, por eso las dos características básicas que debe poseer el espacio escolar son su transformabilidad y su adaptabilidad, que deben responder a una flexibilidad constructiva, que no exime de la solidez necesaria a un edificio que alberga diariamente a cientos de personas, la mayoría menores.

Los escasos trabajos encontrados referidos al ambiente de aprendizaje, se refieren casi exclusivamente al ambiente del aula (23) y pocos tratan del centro en su conjunto, si bien en nuestro propio país, autores como Zabalza (24) y Escudero (25), hacen recién recientemente hincapié en considerar a todos los efectos prácticos, tanto didácticos como organizativos, al centro como unidad, si cabe como unidad de cambio e innovación, y sobre todo con plena capacidad para producir sus propios proyectos educativos y curriculares, dado el carácter meramente prescriptivo de la actual propuesta de reforma del M.E.C. (26), expresada en los D.C.B.

Así pues, necesariamente, la reforma va a implicar, quiérase o no, una relación directa con el espacio, considerando éste como intersección entre el diseño curricular y la organización del centro escolar. Las dificultades para la descentralización en la toma de decisiones son estructurales, radican en la propia Administración, pues se da el caso curioso que los docentes estatales no pueden intervenir en el diseño o remodelación del espacio sino tan sólo cuando, una vez concluida, la obra esté entregada por el constructor a la Administración. Es sólo entonces cuando se pueden hacer las propuestas de remodelación que los centros estimen pertinentes, siendo las Unidades Técnicas de la Direcciones Provinciales quienes las estudiarían, y en función de la viabilidad y de los presupuestos, las ejecutarían cuando corresponda. A veces la rigidez administrativa es causa de un mayor gasto para el Tesoro, como vemos, porque hay que construir, entregar, derribar y volver a construir, todo ello con las consiguientes molestias de las obras de reformas, que se producen ya cuando el edificio escolar está en pleno uso. Esto resulta paradójico, pero es real y vivido personalmente.

Considerar unos espacios standard, como se ha hecho hasta ahora, además de caro, como vemos puede resultar incoherente, sobre todo si se admite la posibilidad inmediata de hacer remodelaciones, pero también es cierto que las previsiones no se pueden hacer de forma generalizada por las Administraciones hasta los niveles de la praxis, porque a priori no se sabe, pedagógicamente, qué va a hacerse allí realmente, y por mucha flexibilidad que se quiera introducir, es imposible prever los mínimos detalles. Es un problema originado por las propias características de la enseñanza estatal, de carácter plural. En este momento, el reto planteado sobre el carácter meramente prescriptivo de los D.C.B. es, como hemos visto, el que los centros públicos deben buscar su propia definición y estilo a través del debate, la controversia, la crítica y el consenso, dado su modelo plural, lo que les va a proporcionar en el futuro un carácter todavía más inestable que en el pasado, tratando de crear un currículo específico y peculiar, a diferencia de la situación anterior, donde la Administración tenía fijado un currículo generalista. Así pues, el modelo de centro público en España va a ser diferenciado y poco uniforme, y en lo tocante a la repercusión para nuestro tema del espacio, se pueden producir soluciones de necesidades de distribución muy variopintas y cambiantes sucesivamente en el tiempo. El reto está planteado; el futuro tiene la palabra.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) MONCADA, A. (1982): *La educación, aparcamiento de menores*. Conferencia pronunciada sobre su propio libro del mismo nombre en la IV Escuela de Verano de Región de Murcia. En *Dossier*. ICE de la Universidad de Murcia, pág. 204.
- (2) VISED0 GODINEZ, J.M. (1986): *La construcción escolar primaria en los centros públicos españoles de 1857 a 1985. Evolución histórica y análisis comparativo. Tesis Doctoral (inédita)*. Universidad de Murcia.
- (3) VARIOS. (1874): *Manual de Legislación de Primera Enseñanza para uso de los Ayuntamientos, Juntas Locales y Maestros*. p. 41-42, Madrid.
- (4) MARTINEZ ALCUBILLA, M. (1893): *Diccionario de la Administración Española*. 5ª Edición. Tomo VI. pág. 779, Madrid.
- (5) MARTINEZ ALCUBILLA, M. (1878): *Diccionario de la Administración Española*. 3ª Edición. Tomo V. pág. 893, Madrid.
- (6) Ib. (3) pág. 51.
- (7) Ib. (3) pág. 168-170.
- (8) MARTINEZ ALCUBILLA, M. (1900): *Diccionario de la Administración Española (Apéndice)*. pág. 257 y ss.
- (9) Ib. (8) Apéndice de 1904 pág. 665 y ss.
- (10) FERNANDEZ ASCARZA, V. (1924): *Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza*. 3ª Edición. pág. 353 y ss, Magisterio Español.
- (11) VARIOS (1921): *Les construccions escolars de Barcelona*. Ajuntament de Barcelona.
- (12) Ib. (8) Apéndice de 1934, pág. 516-521.
- (13) Aranzadi. *Repertorio cronológico de legislación*. Apéndice de 1953. Ref. 1716.
- (14) Ib. (2).
- (15) *Ley de 17 de Julio de 1945 de Educación Primaria*.
- (16) GARCIA HOZ, V. (1970): *Educación Personalizada*. CSIC. Madrid.
- (17) O.M. de 10 de Febrero de 1971. (B.O.E. 20-2-71) nº 44. En Aranzadi. Apéndice de 1971. Ref. 331.
- (18) BAIR M. y WOODWARD, R.G. (1968). *La enseñanza en equipo. Team Teaching*. Magisterio Español. Madrid.
- (19) O.M. de 17 de Septiembre de 1973. (B.O.E. 8-10-73). En *B.O.M.E.C. 1973*. Ref. 445.
- (20) O.M. de 14 de Agosto de 1975 (B.O.E. 27-8-75) nº 205. En Aranzadi. Apéndice de 1975. Ref. 1714.
- (21) VISED0 GODINEZ, J.M. (1988): "Evolución del espacio escolar en España". En *Anales de Pedagogía*. Nº 6, pág. 68. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- (22) VISED0 GODINEZ, J.M. (1988): "El espacio escolar, condicionante de la innovación educativa y de la calidad de la enseñanza". Comunicación presentada al IX Congreso Nacional de Pedagogía.

- Alicante. Publicado resumen en las actas del Congreso: *La calidad de los centros educativos*, pág. 261 y ss. Sociedad Española de Pedagogía.
- (23) LOUGHLIN, C.E. y SUINA, J.H. (1987): *El ambiente de aprendizaje. Diseño y organización*. Morata, M.E.C.
- (24) ZABALZA BERAZA, M.A. (1988): "Diseño curricular y calidad de la educación". Ponencia presentada al IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante. En *La calidad de los centros educativos*, pág. 277-315. Actas Sociedad Española de Pedagogía.
- (25) ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1990): "¿Dispone la reforma de un modelo teórico?" En *Cuadernos de Pedagogía* Nº 181, pág. 88-92.
- (26) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Diseños Curriculares Base*. Madrid.