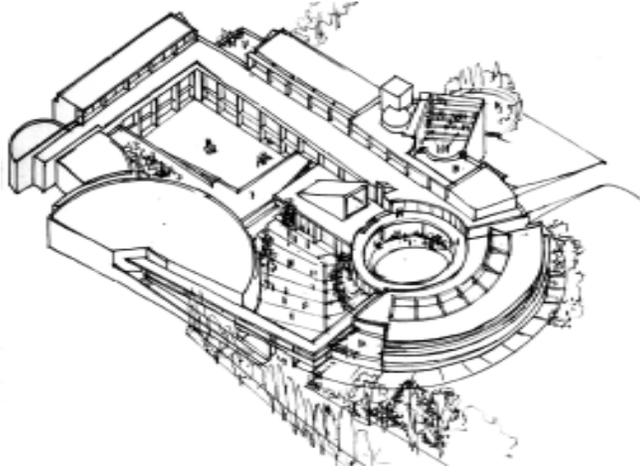


Artículos



Escuela El Palmichal,
Venecia, Antioquia
Fuente: Ministerio de Educación
Nacional (1945).



Espacio, arquitectura y escuela

Humberto Quiceno Castrillón

Espacio, arquitectura y escuela*

Humberto Quiceno Castrillón**

Resumen

Espacio, arquitectura y escuela

El espacio en la educación, y especialmente referido a las escuelas, es considerado desde categorías como el aire o el suelo, es decir, sustrato o frontera. Ha sido necesaria la intervención de historiadores, filósofos y urbanistas para cambiar esta mirada. En la actualidad, el espacio está relacionado con un anclaje económico y político, con relaciones de poder y de saber, con los problemas de la vida y del conocimiento. Estos nuevos enfoques, perspectivas y miradas han de ser llevados a las propuestas pedagógicas para la construcción de espacios escolares. Este artículo trata de eso, de hacer ver el espacio como una relación con el poder y el saber. No basta decir "cultura, sociedad y sujeto". La cuestión es más precisa: relaciones de dominio, control y relaciones de enseñanza.

Abstract

Space, architecture and school

The learning space, especially in schools, has been analyzed in terms of categories such as air or soil, it is, substrate or frontier. The intervention of historians, philosophers, and urbanists has been necessary in order to change this conception. Today, the learning space is understood in connection to economical and political aspects, as well as to relations of power and knowledge, and to the problems of life and knowledge. These new approaches, perspectives and points of view should be connected to pedagogical proposals for the construction of learning spaces. This is precisely the core of this article: to show how space is related to power and knowledge. It is not just a matter of saying "culture, society or subject"; it is a more specific matter: relations of dominance and control, and teaching relations.

Résumé

Espace, architecture et école

L'espace en éducation et spécialement concernant les écoles, est considéré depuis des catégories comme l'air ou le sol, c'est-à-dire, substrat ou frontière. Il a été nécessaire l'intervention des historiens, philosophes et urbanistes pour changer ce regard. Aujourd'hui l'espace fait référence à un ancrage économique et politique, à des rapports de pouvoir et de savoir, aux problèmes de la vie et de la connaissance. Ces nouvelles approches, perspectives et regards doivent être portées aux propositions pédagogiques pour la construction d'espaces scolaires. Cet article s'agit de cela, de voir l'espace comme un rapport avec le pouvoir et la connaissance. Il ne suffit pas de dire culture, société et sujet. La question est plus précise: rapports de domination, contrôle et rapports d'enseignement.

Palabras clave

*Edificio escolar, espacio, arquitectura, relaciones de dominio, relaciones de enseñanza
Education buildings, space, architecture, dominance relations, teaching relations
Bâtiment scolaire, espace, architecture, rapports de domination, rapports d'enseignement.*

* Artículo escrito en el marco del proyecto de investigación "Arquitectura y pedagogía: el edificio escolar", financiado con recursos de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle y realizado entre enero de 2008 y julio de 2009 por los Grupos de Investigación de la CITCE, Observatorio de Arquitectura y Urbanismo Contemporáneos e Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, con la participación de los arquitectos Francisco Ramírez Potes, Jaime Gutiérrez Paz, Ángela María Franco Calderón y el pedagogo Humberto Quiceno Castrillón.

** Profesor del Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle. Miembro del Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia.
E-mail:
humberto.quiceno@hotmail.com

Introducción

El análisis que aquí se presenta, se centra en el espacio escolar tal y como se lo representó un cierto discurso, proveniente de la arquitectura oficial. De esta manera se muestra cómo se relaciona la escuela, el espacio y la arquitectura.

Lo primero a resaltar es el asombro que nos produce el ver cómo en los textos educativos, en las disposiciones pedagógicas y en las normas de construcciones escolares se piensan esas tres representaciones. En primer lugar, el espacio se define como un lugar para ubicar la escuela. Este lugar se nos representa como lo que vemos y delimitamos, una extensión definida por las dimensiones de lo alto y lo largo. Esta visión de escuela y lugar, si bien nos viene de la educación y de la pedagogía, es desde la arquitectura desde donde se afina su sentido y lo hace por medio de ciertas gráficas, líneas y dibujos. En segundo lugar, la escuela es percibida como la representación de un edificio. Esto quiere decir que es la "forma edificio" la que define la escuela; y si al edificio se le han agregado otras funciones, como las de seguridad, orden, control y comunicación, es porque ellas no hacen otra cosa que completar el edificio.

La escuela es, pues, un objeto físico, el edificio; un objeto simbólico, ya que tiene la función de educar, y es también discursivo, porque es producto de las representaciones que provienen del Estado, la Iglesia y la sociedad civil. La confluencia de estas representaciones ha creado lo que vemos como escuela. Ella es un lugar para aprender, para que los niños se desarrollen, para que la sociedad los cuide, para que los maestros los eduquen. Se nos habla, en esos discursos, sobre la naturaleza de los niños, sobre las bondades de la escuela, sobre la labor del maestro. Esos discursos también nos hablan acerca de los contenidos de enseñanza, las formas de aprender, la importancia de la sociabilidad, la cultura y los conocimientos.

Este modo de ver la escuela, de hablar de ella, ha sido común y tradicional. Un poco tarde, para Colombia, se han producido otros discursos que nos han proporcionado otra forma y otra visión de la escuela. Estos discursos provienen de las ciencias sociales, de la pedagogía y de reflexiones críticas, que nos

hablan de otra manera de entender la escuela. Por ejemplo, cómo están organizados los espacios, los tiempos, el tipo de concepciones sobre el aprender, la enseñanza, los niños, los maestros; los vínculos complejos entre uno y otros, y las relaciones difíciles con las instituciones. También han aparecido, recientemente, otros discursos, desde la historia de la pedagogía, la filosofía de la educación y la epistemología, que han problematizado mucho más lo que ya se veía como poco evidente: la escuela como forma de poder, el espacio como control, y el edificio como una representación ética y moral de la vida y del hombre.

Hemos llegado a entender, desde esos discursos críticos y analíticos, las falsas apariencias de la escuela, entre ellas, el ser un espacio de convivencia, de cultura y de tranquilidad. En esta dirección es importante que pensemos las tres categorías, de *escuela*, *espacio* y *arquitectura*, que si bien no han sido descuidadas por los discursos críticos, no han sido tan importantes como otras. Ellas son esenciales para construir otro concepto de escuela y del edificio escolar.

La construcción discursiva de la escuela

Para comenzar, se analiza un texto publicado en Colombia, en Bogotá, en los años cuarenta: *Normas generales para la construcción de escuelas primarias*, texto producido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y por la sección de arquitectura escolar (MEN, 1945). En la introducción a las *Normas*, el ministro de educación de la época, Antonio Rocha, da la definición del *edificio escolar*; dice que es “es el resumen material de un pensamiento o de una concepción de pedagogía y de cultura” (p. 12). Agrega que el espacio no debe entenderse como el cálculo de una ingeniería, sino que comprende juicios estéticos, morales, psicológicos y sociales, y a continuación precisa que “el cálculo y el planeamiento del edificio, su costo y distribución, son consecuencia de una previa concepción de la vida” (p. 12). Continúa

el texto señalando que el espacio no es una magnitud que lo relacione con el número de alumnos, sino que él tiene que ver con lo bello, lo grato y lo amable. La materia tiene que ver con el espíritu. En este sentido, el espacio está en relación con el medio ambiente. Éste influye, dice el ministro, sobre el carácter, la personalidad y el estado de ánimo de los niños. Y termina con estas palabras: “debe combinarse la estética con la técnica y con la vida” (p. 13).

Después de esta introducción que hace el ministro Rocha, el documento presenta tres cortos textos, sobre lo que el MEN entiende por escuela, higiene y por la actitud física del niño, con el ánimo y con la intención de que se puedan articular al *Manual de construcciones escolares*, que es el texto central de la publicación. Estos textos representan lo que en esos años pensaba el Estado acerca de la escuela y del espacio escolar. Conocer este pensamiento es importante, para saber si han cambiando las cosas o no. Es necesario anotar que el *Manual* es eso, un discurso, o sea, una representación de lo que piensan los funcionarios del Estado sobre lo que debe ser la escuela. Por esa época —década del cuarenta— existían otros discursos sobre la escuela, como los de la pedagogía activa; incluso la Iglesia católica hacía circular su propio discurso y muy especialmente Agustín Nieto Caballero había escrito sobre la escuela, el espacio y la arquitectura escolar (Nieto caballero, 1966: 35).

La realidad escolar, el hecho escolar, la práctica escolar y la escuela son una representación de estos tres sentidos, el que proviene del Ministerio, el de la Iglesia católica y el de Agustín Nieto Caballero. Incluso les podríamos agregar un cuarto sentido, el que emerge y sobresale de la escuela como hecho, institución y práctica, esto es, ya no un sentido verbal, sino visible, que asume la forma de lo legal y lo administrativo, y que se expresa como la escuela real. La realidad escolar, la escuela, es una combinación, entonces, de representaciones, interpretaciones y cosas, que no se ofrece como tal

compuesto de sentidos, sino como una forma única, como si la escuela sólo tuviera un espacio y funcionara en un único edificio.

Para un investigador, la escuela es una realidad compleja y múltiple de representaciones; para un espectador, para cualquier lector desprevenido y hasta para el educador o maestro, ella es una sola, una misma cosa, el lugar espacial y la representación acogedora de los niños, para hacer, de ellos, seres perfectos y virtuosos. Esa imagen única de la escuela, un mismo espacio para una misma función, es producida como un efecto de poder que distorsiona lo que de verdad es la escuela, un objeto complejo y diverso, usado con fines que se nos ocultan a la mirada y a la interpretación. Esta imagen proviene de un poder que se percibe central, unitario, estable, que desciende de lo alto, que todos acogen (Foucault, 1987: 45).

La escuela, la higiene y el niño

Detengámonos en estos tres textos educativos que trae, en esta publicación, el MEN. El primer texto es firmado por Gustavo Uribe (pp. 7-9) en representación del Estado. Allí leemos que la escuela es “establecida para asegurar la continuidad espiritual y el perfeccionamiento de la sociedad”. La escuela es un punto terminal de la sociedad y de su perfección; y más: si la perfección de la sociedad es cuestionada, la escuela remedia esta imperfección, “ordena y despoja todo lo que pueda ser dañoso a la moral, equilibrando las deficiencias que pueda ofrece el medio particular de cada niño” (p. 7).

A continuación, el texto defiende la importancia de la escuela sobre la familia, en asuntos de civilización, cultura y ciencia. La escuela simplifica lo que parece complejo; ella facilita el acceso a la cultura, estimula un mejor modo de vida, permite el contacto con otros niños, produce una nueva autoridad (distinta a la paterna), impone otras normas, establece una mayor sociabilidad, una mejor cultura y conocimiento, nuevas experiencias. El niño se

anexa a la escuela y, a través de ella, a la comunidad, a la sociedad, a la vida y a los conocimientos. La escuela acopla al niño al ambiente, por medio del espacio y del tiempo.

Si la escuela ha de vigilar y corregir, es porque debe asegurar la mutua dependencia entre la comunidad y la escuela, entre la comunidad, el público y la escuela. Si ella funciona bien (fines escolares), eso se debe a la dependencia de los orientadores en técnicas administrativas. Todo ello para garantizar los intereses de los asociados. La escuela, en fin, purifica y suaviza las costumbres. El edificio es para que haya un adecuado funcionamiento, elementos aptos para la enseñanza y un acoplamiento entre la comunidad local y el Estado.

El segundo texto, escrito por Eugenio Salas, trata de la higiene (pp. 10-11). Habla del cambio de la higiene; considera que ésta ha dejado de ser un espacio de conferencias para el intelecto, a ser un cambio en el régimen de vida. El autor atribuye esto al Ministerio de Educación, que ha pasado a preocuparse por la existencia del niño. Este cambio significa que los padres de familia, los maestros y el propio niño se preocupen de su existencia. Ello significa crear espacios alegres, sanos, con baños, prados, restaurantes, servicios médicos, y también significa educar al público. Lo que ve el autor es un cambio en la higiene: niños sanos, que buscan los baños, escuelas limpias. El alumno cura sus enfermedades, se sana y se cuida. Por eso, los niños son más inteligentes e inquietos. La higiene es luz, aire, agua potable, alimentación, limpieza, aseo personal, tratamiento médico, educación e instrucción. Estas medidas deben tener, en el maestro, los padres y el Estado, los vigilantes y responsables.

Si la higiene es importante, también lo es el mobiliario, empezando por el pupitre. Éste es el tercer texto del Ministerio, firmado por Lorenzo Mariño (pp. 12-14), que antecede a “Las especificaciones generales para la construcción de escuelas”. El autor, el señor Mariño, nos explica las condiciones higiénicas del pupitre:

altura, distancia, relación con la talla, el peso. Los músculos, los nervios, la superficie del cuerpo. La mesa del pupitre. El ángulo, la superficie, la inclinación. El asiento y la mesa. Cualidades negativas, positivas y neutras de la mesa.

Hasta allí los tres textos introductorios al manual de *Normas generales para la construcción de escuelas primarias*. Ante estos tres textos, fuera del asombro que producen, asombro en la forma como presentan la escuela, como si fuera la mejor cosa del mundo, el mejor lugar, allí en donde verdaderamente hay que ir, nos preguntamos: ¿qué dicen? ¿Qué nos quieren decir? No olvidemos que este discurso, lo pretendemos demostrar, está presente en la construcción arquitectónica de las escuelas. Es decir, la construcción de la escuela es, primero que todo, construcción del discurso sobre la escuela y, después, construcción del espacio. La construcción del espacio es la construcción de la escuela en los tres aspectos: la escuela, la higiene y el mobiliario.

La construcción espacial de la escuela

Una segunda parte del documento del MEN tiene como nombre "Las especificaciones generales para los proyectos de escuelas primarias" (pp. 29-62). En ella se hacen puntualizaciones sobre los lotes, las aulas, los corredores, la habitación, el restaurante, la cocina, la despensa, el sanitario y las áreas libres. Cada uno de estos objetos es especificado, según la localización, la orientación, la forma, la altura, la iluminación, la ventilación, los espacios libres y las áreas libres (MEN, 1945: 1). Una tercera parte, sin llamado, es decir, sin decir que es otra parte, una cosa aparte, lo constituyen los planos (pp. 9-27). En total son diez planos sobre una misma escuela. Planos sobre la fachada, la parte interior, el exterior, el suelo, el techo, las vigas, y al final, un plano general de la escuela. Lo que nos vuelve a asombrar, es que esta parte distinta y que parece ser continua, no tiene

texto, no tiene explicación, no tiene discurso. Esta parte describe los planos, sin decir nada.

El Ministerio no dice, pero sabemos, que cualquier gráfica, letra o cartografía, es un discurso, esto es, una representación verbal o escrita con sentido. En estos diez planos-discursivos no vemos lo que se nos había planteado, como discursos o anotaciones previas, en los tres primeros textos, de los que hablan los funcionarios, los de la escuela, la higiene y la actitud física. No sólo no vemos nada de lo anterior, sino que no vemos niños, maestros o gente. El plano se ofrece sin personas, un plano de líneas, de formas cuadradas, de escalas, flechas y dibujos. En la parte izquierda abajo, en un pequeño recorte cuadrado, se lee: "Ministerio de Educación Nacional. Sección de arquitectura. Escuela rural. Aula. Clima. Frío. Tipo Ref. Proyecto. Dibujo. Municipio. Plancha" y la firma del ministro.

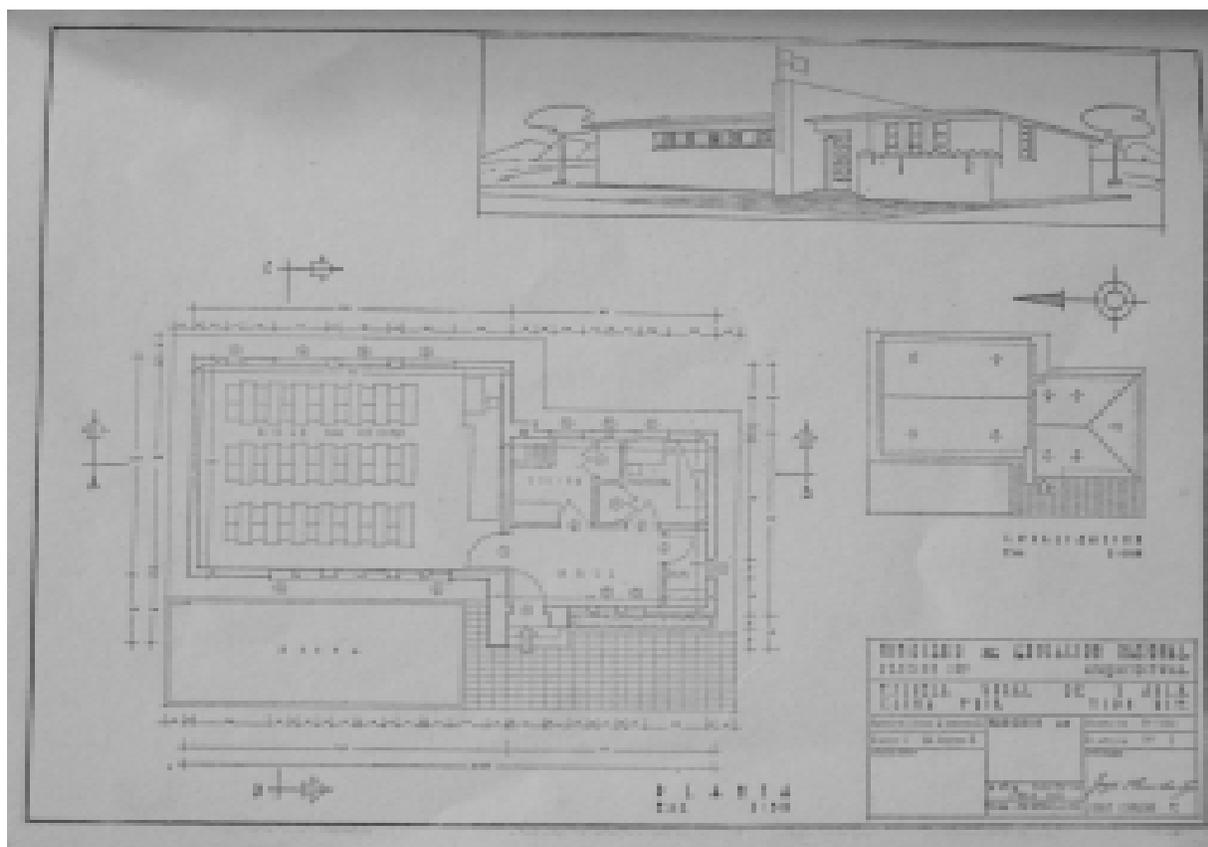
El plano, en su discurso, no representa niños, ni adultos, no vemos gente, sino un gran espacio, compuesto de tres dibujos (véase figura 1). El dibujo de arriba representa la fachada de la escuela. Un muro y dos alas, una a la izquierda y otra a la derecha. En la mitad, un muro que parte la fachada en dos. Arriba de éste, una bandera. El ala de la izquierda tiene cinco pequeñas ventanas en lo alto. Cuenta con puerta central y ventanas más grandes, con un muro bajo. A la izquierda de la página, abajo, el plano interior de la escuela. Es un cuadrado, con un área grande que tiene escrito "Aula para 40 niños". A la derecha, la cocina, la habitación de la profesora y hacia los extremos, abajo, las áreas libres. A la derecha de la página, la localización.

El plano nos habla de un espacio geofísico, dibujado por una representación gráfica que indica muros, divisiones, separaciones, encierros, distribuciones, áreas, espacios físicos y lugares. Si no es porque en el recuadro dice que es una escuela, no nos daríamos cuenta. No sabemos, al mirar, que este dibujo perte-

nece a una escuela. Puede ser un orfanato, la fachada de un hospital y por qué no, de una cárcel. Lo que se lee "Aula para niños" puede ser un jardín, una guardería. Otra cosa importante: la diferencia entre niños y niñas no está enunciada. El espacio de la profesora está separado de los niños. Estos habitan un espacio, y ella, otro, al lado de la cocina. El aula excede en tamaño a todos los otros espacios, lo que da la idea de que la escuela es una gran aula para niños, tal y como era el dibujo de las *escuelas mutuas*. Estas escuelas existieron en Co-

lombia, a principios del siglo XIX, en época de Simón Bolívar. La escuela tenía un aula máxima en donde se encerraban niños, que podían llegar a mil. Todos se amontonaban, en ese espacio único, que no permitía división y separación entre trabajar, descansar, recrearse, estudiar, leer, escribir, enseñar, corregir. Todo se hacía de modo simultáneo, lo que implicaba grandes problemas de orden, grados, sucesión, desarrollo y progresión. Dividir, establecer espacios diferentes, separaciones reales, se consideró un progreso respecto de estas escuelas.

Figura 1. Uno de los planos de una escuela



Fuente: MEN (1945)

El segundo plano, que está en otra página, representa tres cortes de la fachada, de frente y de los lados. Bien, parece que hemos progresado, y mucho, en la representación de la es-

cuela. ¿De un plano al otro, cuál fue el progreso? Fue hacer un corte en la parte de afuera de la escuela, que nos representa la fachada, porque la parte de adentro sigue igual. El tercer

plano, que está en otra página, muestra el plano de las columnas, el techo, la armadura del techo, la ventilación, la altura del techo, y un corte de las columnas para significar su longitud, grosor y altura. El plano siguiente es de la

localización. Se ve, se muestra la escuela sobre un terreno real, tal y como si fuera real. Casi todo sería así, si viéramos personas, niños (véase figura 2).

Figura 2. Otro de los planos de una escuela



Fuente: MEN (1945)

La intención, lo dicho y representado por el MEN, es que los planos se vean como una continuidad de los explicado en los tres textos cortos de la introducción. Con esta idea, con esta forma de pensar, lo que tendríamos que ver en los planos es la representación gráfica de la representación discursiva. Los diez planos nos llevarían de la mano, dirigirían la mirada de izquierda a derecha, y partiríamos del aula de niños, al interior de la escuela. El interior se desplegaría en la distribución de los espacios interiores; habría allí comunicación, relación

entre ellos, tal vez se pudiera ver la relación con el exterior, con el afuera, con las ventanas, con los espacios libres, con otros espacios, los corredores, el restaurante, los baños. Pero no vemos nada de eso, no vemos esa dirección y comunicación. En lugar de que la mirada se extienda a lo ancho y a lo interior, ésta se eleva al techo, a la fachada, las vigas, las columnas y termina, de forma imprevista e insólita, con el plano general de la escuela. Como si se tratara de decir: "ésta es la escuela real", después de haber mostrado los planos.

Toda la representación espacial de la escuela es dibujada sin interior, sin relación con el exterior, sin superposición de planos; no hay relación de planos entre el niño, los niños, los grupos, la sociedad, la cultura, la comunidad, lo local y el Estado. En el plano no se ve, en los planos no vemos nada de lo que se nos dice que debían ser las escuelas. No vemos higiene, cuerpos, escuela, no vemos la perfección. Preguntamos: ¿caso la perfección no puede ser dibujada? ¿La relación entre escuela, higiene y cuerpo? El discurso del ministro y los tres textos sobre la escuela, la higiene y el niño, establecían una continuidad clara entre esos objetos, entre esos espacios. La escuela como un lugar esencial, para el niño, para la perfección del niño y de su vida. La higiene, una forma de cambiar el medio ambiente: del espacio, de lo interior, del exterior. La higiene como idea fundamental para que el niño sea feliz. El mobiliario, el pupitre, la mesa, como adecuación del cuerpo del niño, a su existencia, a su espíritu, para poder desarrollar un cuerpo sano.

En el discurso todo es claro, perfecto, limpio, impacta a la primera mirada en su perfección y verdad. Vemos la relación entre los tres objetos, vemos cada uno de ellos: la escuela, el cuerpo, la higiene. Comprendemos su integración, su unión, la unidad que forman; se trata de una misma cosa, de una misma entidad: la escuela. Ahora bien, en los planos no vemos los objetos, no vemos la relación, no vemos el niño, no vemos el cuerpo, no vemos la higiene. Preguntamos: ¿no se puede dibujar el cuerpo, el niño, el movimiento, el ambiente, el pupitre? Si la escuela es un lugar, un espacio para la higiene y un lugar y un espacio para el niño, si la escuela es ambiente, ¿por qué no se pueden dibujar en un plano?

Respondemos: no es que no se pueda dibujar; de hecho hoy, en la actualidad, se les dibuja. En esa época, 1945, la escuela era una representación en el discurso y otra en la escritura visual. No existía continuidad entre lo dicho y lo visto. De la escuela que se oía, la que se

intuía, la que se representaba en palabras, no se tenía una visión real, no se podía dibujar, no había dibujo posible de algo que era sólo eso, palabras. Lo real era lo que el dibujo del plano mostraba: muro, división, un gran espacio, niños encerrados. No era posible, en lo real, dibujar la perfección, porque la perfección era imaginada y no real; no era posible dibujar la comunicación, porque no existía, en la realidad escolar, comunicación alguna. La maestra era dibujada al lado de la cocina, eso no es un error, era que así se veía en 1945; la maestra, como cualquier mamá, debía estar en la cocina. Vemos, entonces, una representación discursiva de la escuela y otra dibujada. Este dibujo, lo hemos descrito, es un lugar de encierro, un gran espacio llamado "aula", un muro como frente y espacios cerrados como interior. No hay comunicación entre el Estado, la escuela y la comunidad; no existe comunicación entre maestros, niños y cultura. No hay relación entre Estado, maestro y cuerpo del niño, y no la hay, porque no hay, de ello, dibujo, plano. El plano, lo único que revela, es un espacio vacío.

¿Qué es el espacio?

Intentemos comprender el espacio escolar que existía en 1945, en el texto del MEN sobre construcciones escolares, a partir de pensar qué es el espacio y el espacio escolar. El espacio, en los planos del MEN, es pensado como un espacio físico, que tiene dos variables: el suelo y el aire. La relación de lo alto con lo largo, que es lo que se llama "la extensión" (*res extensa*). No existe otra dimensión del espacio que ésta; esas dos categorías forman el lugar, o lo que se llama "el espacio". El espacio interior, por ejemplo, no es nombrado, como tampoco el espacio vacío, el sin espacio ni la relación del espacio y las personas. ¿Por qué el encierro no es dibujado? Porque esa figura no es pensada como espacio. ¿Por qué la comunicación no es dibujada? Porque esa categoría no es pensada como haciendo parte del espacio. ¿Por qué el cuerpo no es dibujado? Porque el cuerpo no es espa-

cio. ¿Por qué el ambiente no es dibujado? Porque no hacía parte del espacio. Estas cuatro categorías, *encierro, comunicación, cuerpo y ambiente*, no hacían parte del espacio y, por tanto, no se podían dibujar. El espacio es lo extenso, y nunca lo intenso o lo interior, que es como en la actualidad hay que representarse el espacio (Deleuze y Guattari, 1993: 28).

El espacio en los discursos del ministro, del médico y del higienista —que hemos descrito—, como discursos introductorios, tienen otro concepto de *espacio*; esos discursos introducen un concepto más amplio, de más dimensiones. Vemos allí, o leemos, un espacio familiar. Se quiere que la escuela tenga un espacio que sea familiar. También se habla de un espacio de la comunidad local, de la gente cercana a la escuela. Un tercer espacio, es el de la cultura; ésta debe estar, dicen, en donde se ubique la escuela. Escuela y cultura deben coincidir. Otro espacio es del público; se dice que estas tres lecciones sobre “escuela, higiene y niño” deben ser oídas por el público, para que cambie la idea de escuela y de educación. Un último espacio es el del Estado. Éste tiene un espacio general; el Estado es el promotor, el diseñador, el creador de ideas sobre la escuela y su construcción.

Retomemos las cosas. En los planos, el espacio es sólo suelo y aire, es decir, sustrato y frontera. Como suelo, éste podía ser un suelo urbano o rural, y como frontera, un límite. El problema del espacio, como era una cosa sólo con extensión, se resolvía en poner un límite, es decir, un muro que evitara su expansión y que lo cercara, y así separar un espacio cerrado y un espacio abierto o al aire libre. El espacio, en los discursos de los funcionarios del Estado, tiene otro concepto: es un espacio más próximo a la forma de pensar en el siglo XVIII; en esa época, el espacio era pensado en varias dimensiones, entre ellas y sobre todo, el tiempo (Deleuze y Guattari, 1993: 37). A partir de ese momento, se habla de “espacio privado”, “espacio público”, “espacio del trabajo”, “espacio cultural”, “espacio del ocio”, “espacio

familiar”, “espacio útil”. Cada lugar es representado por una función que no depende del suelo o del aire, sino de funciones empíricas diversas, de actividades y de realidades. El espacio se representa en una forma en donde se presenten esas realidades, que ya no son sólo lugares, sino formas del tiempo. Los textos introductorios a las *Normas de construcciones escolares* tienen la idea de este nuevo espacio tal y como se lo representaban en el siglo XVIII. Esos textos nos hablan del espacio familiar, escolar, del espacio del Estado y del espacio de la comunidad. Pero, ¿cuál era el problema? Que en la realidad ese espacio del cual hablaban los funcionarios, y que es el espacio moderno, no se podía dibujar, porque la escuela real estaba fija a la idea del espacio que lo definía sólo en dos direcciones: suelo y aire.

Ahora bien, esta concepción del espacio de los funcionarios, la podríamos encuadrar dentro de lo que Michel Foucault denominó un *espacio disciplinario* (1978: 145). Él analiza este espacio disciplinario como un *emplazamiento*. Esta categoría se refiere a que el espacio está organizado según una intencionalidad. En la de los funcionarios, es la de vecindad, contigüidad, comunicación. Emplazar es colocar unas cosas en un lado y otras en otro, para formar series. Con la serie se tiene una finalidad específica, económica, de utilidad, de control o de rendimiento. El emplazamiento de los funcionarios es de unidad, relación y totalidad. Se quiere ver la escuela como una unidad, hacia donde converjan el Estado, la cultura, la pedagogía, la mirada del público y la comunidad. Este es un primer emplazamiento, exterior a la escuela. Un segundo emplazamiento es el que representa la comunicación al interior de la escuela. En este interior se establece una relación comunicativa y relacional entre el niño y los espacios: el cuerpo, su gesto y postura; el pupitre y sus formas; las disposiciones espaciales del aire, la temperatura, la ventilación y las formas del espacio físico. Un tercer emplazamiento es la conexión entre el interior y el exterior: ese exterior es el ambiente, que ya no es físico, sino moral, ético y estético. Como si

el exterior se volviera un interior, como si el suelo se volviera lenguaje y discurso. Condición para que emerja un espacio trascendente, que es el Estado, o sea, los discursos de los funcionarios. Con lo cual se le da unidad al discurso y unidad a la concepción espacial de la escuela.

He ahí, representado, un espacio emplazado, que es completamente distinto al espacio físico, que tiene sólo dos dimensiones, el suelo y el aire. La escuela con dos dimensiones no es la representación de la escuela moderna, no es la escuela. La introducción del espacio con muchas dimensiones, incluyendo, el tiempo, es una escuela mucho más real. La escuela con dos dimensiones es sólo un lugar de encierro, una cárcel. La escuela de múltiples espacios es una escuela articulada a la sociedad, al Estado, a la ciencia y a la cultura.

Actualmente, nos representamos la escuela con otra idea de espacio, que ya no es la de los funcionarios, no es la de 1945: una representación que proviene de las ciencias sociales, de las teorías del poder y del sujeto. Estas teorías piensan el espacio no como una categoría pura, imagen o idea, que quisiera establecer la relación en un lugar, entre el hombre y la realidad. El espacio no está fuera de nosotros, no es un lugar que exista en el afuera de nuestra vida. El espacio es la voz del lenguaje, es palabra, no es una cosa, no es suelo o aire, no es lo interno y lo externo. El espacio es simbolización, designación y sentido. El espacio existe en los discursos, no en la realidad; por eso se dice que es un dispositivo, o sea, una disposición (Deleuze, 1990: 155). Está en la palabra antes de existir en la realidad y si existe en la realidad, es porque previamente es palabra. Un arquitecto que diseña espacios escolares opera es con ideas, imágenes, representaciones y disposiciones espaciales, que transforma y lleva a otras partes, que no existían. Agrega, cambia e inventa imágenes, planos, pero no realidades. Plano se refiere a la disposición en los discursos, no a inscribir un plano sobre lo real.

El espacio no mejora la realidad, no perfecciona la vida del hombre, ni la de la sociedad. El espacio, por el contrario, busca controlar, dominar y hacer producir el cuerpo y las actividades del hombre, en procura de crear la utilidad y la rentabilidad del cuerpo y de la vida. El espacio escolar no es el lugar en donde vemos emplazada "la cosa escuela"; lo que vemos como realidad, previamente ha sido dispuesto por discursos. En el análisis que venimos haciendo del *Manual de construcciones escolares* y de los textos que le sirven de introducción, la escuela es un lugar para constreñir el cuerpo (el plano) y para hacerlo útil económica y políticamente. Analizar cómo se da esta disposición evita entender el espacio como control y permite hacer posible la construcción de otro espacio. Ahora bien, esto no es tarea del analista de discursos, sino de los arquitectos o pedagogos de la escuela.

Para lo que sigue, usamos dos categorías. Una, la de *disciplina discursiva*, y otra, la de *plano discursivo*. Con la primera, analizamos el sentido de poder que tiene la palabra "espacio", y con la segunda buscamos no sólo escapar a ese poder, sino también abrir el espacio escolar a otras posibilidades de libertad.

La primera, la disciplina, explica el discurso de los funcionarios que introducen el *Manual*. Creemos que la intención y la estrategia de ese discurso estatal es hacer entrar la escuela en el espacio disciplinario. ¿Cómo es ese espacio? Es un espacio para el individuo, en este caso, el niño. Que el niño esté en la escuela y que sienta ese espacio como un lugar de cultura, educación e instrucción. Eso significaría romper el espacio familiar, hacer que el niño no se eduque sólo en la familia. Tiene que darse un discurso que hable de ese espacio fuera de la familia, para poder que niño sea llevado a ese espacio que se llama "escolar"; allí se le ubica, se le hace lugar en sus espacios interiores: un espacio para su cuerpo, que esté en conexión (pegado) a la cosa física pupitre, a la cosa mesa. Que se forme un solo espacio entre el cuerpo, el pupitre y la mesa. ¿Para qué? Para individua-

lizarlo, para tratarlo como una unidad corporal y como una unidad visible. Se le aísla de la familia y de la escuela en general, para que tome su lugar.

En segundo lugar, hay que crear un espacio para la disciplina espacial, un espacio que introduzca el tiempo en el cuerpo y en la vida del niño. Al cuerpo, al músculo y aun al gesto, se les dota de un ritmo, una acción, una actividad de ajuste y de coordinación, de movimiento y de energía. La estrategia de este espacio es crear un cuerpo interior, regulado, metódico y productor de actividades físicas que permita que se forme el organismo, el cuerpo, para poder, luego, hacer pasar esta energía a un cuerpo productor, es decir, un aparato humano de producción, que sea activo, eficaz, útil y obediente.

En tercer lugar, hacer pasar este organismo activo a ser un organismo inteligente, con capacidad de obrar sobre sí mismo y los otros, de integrarse y de relacionarse. Es decir, que el organismo se comunique, difunda su existencia y sea capaz de producir efectos en los demás organismos.

Todo ello, acciones, movimiento, gestos y actitudes, no serían posibles de darse y crearse sin crear, antes, un espacio múltiple, un espacio compuesto de varias dimensiones, y que tenga varias funciones. Sin crear espacios múltiples, seriados, relacionados y articulados es imposible producir un cuerpo que sienta, hable y se comunique. La escuela tiene varios espacios, porque antes existe un discurso que le asigna esos espacios para poder producir un cuerpo productivo y adaptado a lo que quiere la sociedad y el trabajo. Con una escuela sólo de suelo y aire no se puede producir este cuerpo productivo.

El espacio con dos dimensiones, suelo y aire, es un espacio premoderno, al ser predisciplinario, pues sólo tiene dos dimensiones, a todas luces, de control, de fijación a un lugar y a un encierro. La escuela con espacio disciplinario

es la escuela moderna, no porque sea mejor o más desarrollada, sino porque introdujo el espacio productivo, que hizo del niño un sujeto para el trabajo y no sólo para ser pasivo.

La disciplina, el espacio disciplinar, que emerge en la Modernidad, modificó el espacio soberano, que debe su nombre a la figura del rey, al poder del monarca, y de la Iglesia, pues su función es de fijación a un lugar. La disciplina (Foucault, 1978: 137) creó otro espacio, un espacio múltiple, que ya no sólo es el físico, sino que es el espacio funcional, es decir, distributivo y operacional, que significó cambiar la forma de vida escolar, al distribuir a los individuos en varios espacios, usando para ello técnicas cognitivas, físicas, racionales, morales y estéticas.

En un esquema sencillo, la cuestión sería así:

1. Disciplina es clausura, encierro. Son sus modelos el convento, el internado y la fábrica. He ahí la soberanía, por la forma absoluta como se obliga al individuo.
2. Disciplina es también otra cosa que no es soberanía; es tratamiento espacial a cada individuo. Evitar el grupo, la comunidad, la reunión, el colectivo y asignar un espacio a cada uno.
3. Emplazar, construir, llenar espacios abiertos, disponibles. Usar el espacio de forma múltiple. La soberanía deja sin llenar el espacio abierto. Distribuir, para ser útil.
4. El rango. En la disciplina, a diferencia de la soberanía, el control no es sobre el territorio (unidad de dominación) ni el lugar (unidad de residencia), es sobre el rango: lugar que se ocupa en una clasificación, el intervalo, es decir, el tiempo y el valor. Lugar en una casilla, en un orden, en una serie, en una distribución.

Se llega al espacio serial, que organiza una nueva economía del tiempo de aprendizaje. El espacio serial es un espacio mixto que dibuja, en su forma, el cuadro como el gran modelo arquitectónico:

[...] al organizar las celdas, los lugares, y los rangos, fabrican las disciplinas espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos, a la vez. Son unos espacios que establecen la fijación y permiten la circulación; recortan segmentos individuales, e instauran relaciones operativas, marcan lugares e indican valores; garantizan la obediencia de los individuos. Pero también una mejor economía de los tiempos y de los gestos (Foucault, 1978: 151).

En síntesis, el *Manual de construcciones escolares* consta de planos arquitectónicos y de discursos pedagógicos. Los planos muestran una escuela en dos dimensiones: el suelo y el aire. Los discursos de los funcionarios del Estado se representan una escuela en muchas dimensiones. El plano fija y regula; el discurso dimensiona, moderniza, introduce la productividad y el progreso. Con sólo el plano, la escuela es mal representada; necesita el discurso del Estado. Ahora bien, estas dos partes, que se complementan, que se unen a pesar de su distancia, tienen de la escuela un concepto de *espacio* muy estrecho, pobre y poco vital. Su razón fundamental para que eso sea sí, es su concepción económica y de control del cuerpo y de la vida de los niños.

Pedagogía y espacio

Pese a que no es el objeto de este artículo estudiar y analizar la forma como ha sido pensado el espacio en la pedagogía, queremos dejar algunas reflexiones que llamen la atención y sirvan para ver mejor lo que quería plantear el *Manual de construcciones escolares* del año 1945. La historia de los pedagogos históricos (Vives, Comenio, Demiá, Pestalozzi, entre otros) nos presenta cuatro categorías que hacen visible el espacio educativo o el espacio escolar: la *soberanía*, la *disciplina*, la *normalización* y el *campo*. Estas categorías han estado presentes en la pedagogía, que las ha enfrentado, unas veces

para reproducirlas, y otras, para codificarlas e incluso para desbloquearlas.

La primera categoría es la de la *soberanía*. El nombre le viene de querer fundar el espacio por la intervención de alguien, que de manera impositiva, por la ley o la norma, obliga a crear la escuela, darle forma en un espacio y definir una finalidad. La palabra, el poder de la autoridad, crea el espacio, como un abrir un lugar, en la tierra, demarcar un espacio-temporal en un sitio.

Dos formas arquitectónicas ejemplifican este espacio de soberanía: la clausura y el claustro. La función es encerrar, fijar y encuadrar.

Esta concepción de espacio la vemos representada en las obras de Juan Luis Vives, en *Diálogos sobre educación* (1984: 274), y en Juan Amós Comenio, en *Didáctica magna* (Comenio, 1995: 189). Ambos se preocuparon por crear el espacio escolar, desde el lugar del soberano, el rey y la Iglesia católica. Había que instalar la escuela, darle un lugar, aunque ese lugar no fuera el espacio del individuo, sino el espacio del rey y el espacio de la Iglesia.

Jean-Jacques Rousseau luchó por crear otro espacio escolar; incluso concibió una educación sin escuela, una educación que tuviera como espacio la conversación entre un maestro y su discípulo. Éste es el espacio de *disciplina*, nombre que proviene del hombre, que se toma por objeto y por sus propios medios, crea el espacio para vivir. El espacio se localiza, entonces, en el individuo, en su cuerpo y en su espíritu. Educar el hombre es hacer posible que éste cree su propio espacio, que habría de habitar (Rousseau, 1990).

El espacio de soberanía es todo lo contrario a este espacio de disciplina. Aquél se produce cuando, desde afuera y por medio de una autoridad, se le asigna un lugar al hombre. El espacio de disciplina surge cuando el hombre,

mediante su razón o entendimiento, instala conscientemente su cuerpo y su alma en un entorno o ambiente para vivir.

Tres operaciones vemos en Rousseau y luego en Immanuel Kant, sobre la creación del espacio disciplinar:

1. Descodificar los códigos del encierro, para organizar los del rango.
2. Criticar la soberanía sobre la tierra, el lugar y el territorio, y crear una nueva forma de soberanía: la de la sociedad, el derecho y el contrato, que provienen del individuo.
3. Concebir líneas de fuga, salidas al encierro, al convento y al internado e incluso al trabajo, para poder pensar la soberanía individual; contribuir a organizar el modelo disciplinario del sujeto hombre, como forma de regulación educativa.

En Kant, como en Rousseau, no hay clausura, en ninguna forma. Rousseau individualiza el espacio desde el sujeto (Kant, 1990). Kant lo hace desde el exterior al sujeto y en articulación con su adentro, para construir el espacio interior.

Johann Heinrich Pestalozzi operó una revolución sobre esta idea del espacio de disciplina. No sólo había que preocuparse porque el hombre, en el caso de Pestalozzi, el niño, cree su espacio, sino que había que vincular este espacio a una institución que no fuera sólo la educación, que no fuera sólo la escuela. Pestalozzi, retomando una idea de Rousseau, vinculó la escuela con la familia, con la madre, y luego con el Estado, mediante la forma de los cuidados que éste debía procurar a los niños. Estableció, así, un espacio más general y universal, que la extensión del cuerpo y el alma sobre la vida, idea de Rousseau que sirviera para guiar, orientar y cuidar el niño. Nacían, de esta manera, las instituciones de *normalización*, que procuran controlar ya no el espacio,

el lugar, sino el tiempo de la vida, todos los tiempos, el ocio, el trabajo, el tiempo de la casa y del estudio. Con Pestalozzi, el espacio se expresa en la forma de control del tiempo. La institución escolar va a tener cuatro funciones: 1) organizar el tiempo; 2) controlar el cuerpo; 3) multiplicar el tiempo, y 4) vincular el tiempo al conocimiento de y sobre el hombre (Pestalozzi, 1980).

Pestalozzi, el gran pedagogo del siglo XIX, fue el que, al desbordar el modelo disciplinario, creó una nueva forma de disciplina, en donde estos cuatro postulados se cumplen en todas sus formas: el control del tiempo, del cuerpo, normalizar y extraer un saber sobre el sujeto que se educa. La institución que creó Pestalozzi tiene como modelo la casa, que es un complejo de casa, taller, granja, espacios de artes, recreación y claustro (Pestalozzi, 1980: 78). Es, por decirlo así, una red, como indica Foucault, de secuestro-encierro y normalización. Esta red controla el tiempo de los niños totalmente, pues viven en la red. Habitan la casa, trabajan en el taller, estudian en el instituto y se recrean en sus espacios. A través del control del tiempo, esta red se dirige a la formación del cuerpo: formado, reformado, corregido, capacitado y cualificado en una serie de actitudes que lo dispongan para el trabajo.

La cultura o sociedad de soberanía se apoyó en la ley y en la autoridad, para darle forma al espacio; la disciplina creó, al margen de la ley, el convenio, las relaciones personales, el contrato social y la amistad como formas de crear el espacio escolar. La normalización se apoyó en la norma como el discurso sobre la cual había de fundar el nuevo espacio escolar.

En las instituciones que se forman en el siglo XIX, el individuo no es vigilado por ser miembro de un grupo, sino que más bien, por el contrario, se encuentra en una institución precisamente porque es individuo y la institución

constituirá el grupo, la colectividad, que será vigilada. Uno entra en la escuela por ser un individuo, del mismo modo que se entra en el hospital o en la prisión. La prisión, el hospital, la escuela el taller, son formas de vigilancia del grupo en tanto que tal (Foucault, 1998: 247).

Es un hecho que las autoridades de la escuela, el Estado, los maestros y los funcionarios escolares no pueden representarse otro modo de ver el espacio escolar, distinto al que hemos descrito, como espacio de soberanía, disciplina o normalización. De todos modos, se ha abierto una posibilidad desde los discursos sobre el campo intelectual y conceptual de la educación y la pedagogía, que queremos dejar consignados. Este espacio no proviene del Estado o de la arquitectura oficial; su genealogía se origina en la categoría *campo*, que hace referencia a una dimensión simbólica del espacio. El campo son relaciones, líneas que atraviesan un plano, caras, zonas, umbrales, intensidades y devenires. Si el espacio lo pensamos como campo, podríamos construir algo aproximado a lo siguiente.

La pedagogía tiene que ver con el campo, es decir, con las líneas que existen en ellos y que son las que llevan a que un sujeto sea transformado o no. Si la pedagogía tiene que ver con el poder, el saber y con el campo, ello nos lleva a dibujar un modo de actuar. Para pensar el espacio pedagógico, campo, es importante partir de la línea. Existen tres líneas: 1) línea flexible de códigos y territorialidades entretrojados; 2) una línea dura, que procede a la organización dual de los segmentos, a la concetricidad de los círculos; y 3) una línea o varias líneas de fuga, expresadas en cuantos, definidas por descodificación y desterritorialización (Deleuze, 1990: 225, 226). Dicho sencillamente, existen tres líneas: la que forma códigos, la que los actualiza y la que los rompe.

Pongamos un ejemplo. Un aula de clase. La vemos cuadrada, con ventanas y con una sola

entrada. Ese espacio es el *campo*. Una línea lo codifica, y forma el encierro físico. Otra línea, del saber, actualiza el encierro; el profesor da la clase y se acomoda a ese encierro, funciona bien en ese espacio. La universidad, como saber, considera ese espacio como su objeto natural. También la administración y el sistema de planeación. Otra línea lo desbloquea continuamente, es la línea de salida. Una entrada, pero también una salida. El encierro no es total, se abre por arriba, la ventana, línea de la luz, de lo alto, encima. La visibilidad de los cuerpos en la luz, es una línea de fuga, encierra, pero deja ver, deja una pequeña luz.

El espacio que vemos no es el espacio físico, como si fuera todo el lugar. Tampoco es el espacio de cada uno y su funcionalidad. Es el espacio amplio, con todas las dimensiones: físicas, de saber y de poder. Esas dimensiones se superponen, luchan, se deshacen. Esta forma de ver el espacio es el *campo*. Ningún campo, espacio, es tranquilo. Todo campo es un complejo de líneas de saber, poder y resistencias o fugas. Una casa está ubicada, ante todo, en un campo. No es sólo un lugar, no es el espacio físico. Cuando se construye una casa se instala una relación de tiempo y espacio, y además, se elige un territorio, se concibe un diseño, se hace pasar, por el espacio, una forma del espacio simbólico, el campo, que instala, con la forma y en los hechos, la cosa física, casa, y la cosa simbólica, la forma de la casa.

Construir funciona como una máquina de guerra: poblar un territorio vacío, al cual se le da forma y se reorganiza para hacer aparecer un territorio de saber.

Referencias bibliográficas

Comenio, Juan Amós, 1995, *Didáctica magna*, México, Porrúa.

Deleuze, Gilles, 1990, "¿Qué es un dispositivo?", en: *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Gedisa.

Deleuze, Gilles y Félix Guattari, 1993, *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, Anagrama.

Foucault, Michel, 1978, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.

Kant, Inmanuel, 1990, *Pedagogía*, Madrid, Akal.

Ministerio de Educación Nacional, 1945, *Normas generales para la construcción de escuelas primarias*, Bogotá, ABC.

Nieto Caballero, Agustín, 1966, *Una escuela*, Bogotá, Antares

Pestalozzi, Juan Enrique, 1980, *¿Cómo enseña Gertrudis a sus hijos? Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental*, México, Porrúa.

Rousseau, Juan Jacobo, 1990, *Emilio o de la educación*, Madrid, Alianza.

Referencia

Quiceno Castrillón, Humberto, "Espacio, arquitectura y escuela", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 54, mayo-agosto, 2009, pp. 11-27.

Original recibido: mayo 2009

Aceptado: junio 2009

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
