

# PEDAGOGÍA DEL ESPACIO

Teresa Romañá – Universidad de Barcelona

[tromana@ub.edu](mailto:tromana@ub.edu)

## I. Introducción

### **1.1 El espacio como un lenguaje silencioso (y el silencio pedagógico sobre el espacio...)**

Hace ya más de medio siglo, un antropólogo norteamericano, Edward Twitchell Hall, publicó una obra titulada *The silent language* (New York, Doubleday, 1959).

¿Por qué este título? Seguramente Hall quiso destacar como nuestra manera de habitar el espacio suele ser poco consciente, y, por ello mismo, algo que rara vez compartimos en nuestras conversaciones. Sin embargo, está ahí. Y es un *lenguaje*, es decir, sigue unos códigos de significación identificables y nos sirve para comunicarnos.

Una de las grandes aportaciones de este autor fue en primer lugar el reconocimiento de este lenguaje sin palabras que hablamos en nuestro movimiento, uso y situación en el espacio.

Este silencio, como sabemos los educadores, es a veces muy "ruidoso": basta mirar ciertas actitudes posturales, ciertos agrupamientos, ciertas maneras de ocupar el espacio, para comprender los mensajes que transmiten nuestros alumnos.

Con este trabajo pionero y otras obras posteriores Hall abrió un nuevo campo de investigación, la *Antropología del Espacio*, dando rango académico y científico al estudio de nuestro comportamiento en el espacio. De hecho, denominó *proxémica* al conjunto de observaciones y presupuestos teóricos acerca del uso, culturalmente especializado, que las personas hacen del espacio. Por poner ejemplos:

- el uso del espacio y la distancia personal en cada persona: *no nos acercamos igual a un hijo que a un jefe; a un alumno que a un colega; los latinos solemos conversar más de cerca que los anglosajones...* Hall distingue 4 distancias personales: íntima, personal, social y pública... En este sentido, lo interesante de sus investigaciones no fueron sus mediciones (en cm), sino la comprensión de la variabilidad entre grupos diferentes, entre diferentes culturas. ¡Esto es algo que se aprende!

- la especialización funcional de los espacios *fijos*: *las partes de una vivienda, o de una escuela, o, a mayor escala, de una ciudad...* Un rasgo importante es que algunos espacios son "más rígidos" que otros. Por ejemplo: los comportamientos permitidos-inducidos en una iglesia son mucho menos variados y variables que los comportamientos permitidos-inducidos en un aula

de secundaria. Lo digo como hipótesis, volveremos más tarde sobre esto último.

- el uso variable de los elementos *semifijos*: por ejemplo la distribución del mobiliario, su carácter más o menos flexible. Hall señaló dos estructuras básicas: sociófuga y sociópeta, es decir distribuciones que promueven o dificultan las relaciones comunicativas.

Hall ha sido un autor central en los primeros pasos de la *Psicología Ambiental*. Su influencia, no siempre bien reconocida se hace patente en una reciente y nueva disciplina, la *Neuroarquitectura*, que investiga cómo la arquitectura puede inducir bienestar, o estrés, o fatiga, o rendimiento cognitivo...

Sería un error pensar que todo eso funciona de manera mecánica y determinista. Al contrario, aunque veamos comportamientos previsibles, incluso predecibles, son resultado de un entramado muy complejo de variables, que incluyen: aspectos materiales del entorno, regulación temporal de la actividad, biografía y experiencias pasadas de los participantes, diferencias de personalidad...

A todo ello habría que añadir aquellos aspectos de regulación social y espacial que cualquier institución desarrolla. Una institución educativa, como ya señaló el sociólogo Basil Bernstein<sup>1</sup> en los años 80, puede regirse por códigos visibles o bien invisibles. Este autor distingue entre prácticas pedagógicas visibles e invisibles, y, en lo referido a los aspectos espaciales, podemos señalar que una *pedagogía visible* se ejemplifica en el aula tradicional: sus objetos están fuertemente “clasificados” (cada cosa en su sitio y un sitio para cada cosa; el espacio y mobiliario son fijos, no varían); las reglas de utilización son claras, explícitas y específicas, fáciles de entender por el alumno; la normatividad espacial, el control y la vigilancia son evidentes, estando en manos de la institución y su representante el profesor. En esta pedagogía, el alumno que quiere preservar su intimidad, aunque no dispone de espacios para ello, simplemente “no llama la atención”. Por otro lado, en las pedagogías invisibles (por ejemplo las escuelas de plan abierto: *open space schools*) los objetos y el espacio están “débilmente clasificados”. Ello conlleva mayor opcionalidad, mayor movilidad de las personas y más cambios en el uso de los objetos. También necesita de más recursos y espacio. El papel del profesor es aquí indirecto, a través de decisiones menos explícitas sobre los recursos, su disposición espacial y su variabilidad, por lo tanto el alumno posee mayor autonomía de movimiento y decisión. El control del profesor, al ser implícito, lleva a que la adquisición de las reglas sea menos fácil para el alumno. Consecuentemente, el control de la intimidad también le resulta menos sencillo.

---

<sup>1</sup> BERNSTEIN, B. (1977) *Class and Pedagogies: Visible and Invisibles*, en *Class, Codes and Control*. Vol. 3 (Londres, Routledge & Kegan Paul); y BERNSTEIN, B. (1990) Modalidades pedagógicas visibles e invisibles, pp. 67-100, en *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural* (Barcelona, El Roure).

En cualquier caso, sea que intervengamos directamente, mediante la relación personal con los alumnos, sea que intervengamos indirectamente, mediante la regulación del contexto espacio-temporal de las actividades, la jerarquía (explícita o implícita), está servida.

En definitiva, el uso del espacio en la escuela no es nunca neutro. El espacio deviene a menudo un escenario en el que acontecen juegos de poder.

Mientras tanto, la teorización pedagógica ha ignorado en gran medida la consideración educativa del espacio. Esto es así cuando pensamos en, que a menudo se ha alejado de cuestiones concretas y específicas como la que nos ocupa. La teoría de la educación ha sido tradicionalmente *personalista*, y lo vemos acertado en el sentido de que la relación educativa entre personas (padres-hijos, maestros-alumnos, compañeros...) es la principal fuente de influencia. Sin embargo, lo que no ha visto la pedagogía es que el espacio es también un agente educativo, en tanto que es un *espacio humanizado*.

Sin embargo, en terreno de la práctica educativa ha habido grandes educadores que se han preocupado del tema, que han reflexionado y ofrecido soluciones prácticas. Dewey, Freinet, Montessori, entre otros, son muy buenos ejemplos en este sentido, aunque no podemos ocuparnos ahora de ellos por falta de tiempo. Tan sólo decir que ninguno de ellos, aunque con soluciones diferentes, ha ignorado la dimensión corporal y biológica de la educación, ni tampoco la dimensión psicosocial de la misma.

La buena noticia es que, de unos años a esta parte, se está recuperando la historia de la cultura material y etnográfica de la escuela (Escolano, 2000)<sup>2</sup>. Estamos pues en buen camino.

## **1.2 El espacio como un lenguaje legible, funcional, psicosocial y simbólico.**

Las anteriores consideraciones nos han ido preparando, espero, para mirar el uso del espacio con mayor afán de comprensión.

Sabemos ya que, aunque silencioso, nuestro comportamiento en el espacio constituye un lenguaje que podemos descifrar. El comportamiento espacial funciona como un sistema de señales. Podemos leer, interpretar este lenguaje, y ejercitar esta habilidad puede resultar algo muy positivo para todos los participantes en la comunidad educativa.

La legibilidad del entorno, de lo que contiene y de lo que significa para nosotros, tiene algunas dimensiones importantes.

En cuanto a las dimensiones propiamente materiales y físicas, diversos autores han señalado aspectos de *estructura, identidad, diseño...* Por ejemplo, Bayo (1987) distingue entre categorías de diseño (línea, borde, figura, forma, color,

---

<sup>2</sup> ESCOLANO, A. (2000). El espacio escolar como escenario y como representación. *En Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

textura y "pattern"; categorías naturales (claridad, obscuridad, verticalidad, horizontalidad, ubicación de los objetos, emplazamiento de las zonas, intersticio y profundidad); por último, categorías relacionales (contraste, dirección, movimiento, tiempo, equilibrio, variedad y unidad) Eso refiriéndose únicamente a la percepción visual. Pero todos los sentidos, no únicamente la visión, intervienen en nuestra percepción del entorno: percibimos la temperatura y la humedad, oímos toda clase de sonidos, sentimos con el cuerpo nuestra ubicación y la de las otras personas...

Por supuesto, una primera función de la arquitectura es utilitaria, ahí la forma sigue a la función. Aunque no siempre se consiga al 100%. Esta es una cuestión importante, pues nos puede facilitar ampliamente la vida que queremos hacer, y no conviene confundirla con el diseño entendido como pura mercadotecnia. Si bien no todos tenemos la misma sensibilidad, preparación o formación respecto a estos aspectos, es cierto que muchos de nosotros podemos detectar con relativa facilidad disfunciones de diseño en los edificios en donde trabajamos. Se puede aprender. Permitiéndome una referencia a mi ciudad, Barcelona, diría que sus habitantes hemos desarrollado una sensibilidad ante las barreras arquitectónicas gracias a la actuación decidida, durante varios años y sobre todo a partir de los años 80, de su ayuntamiento, que ha modificado las aceras de prácticamente todas sus calles. Por supuesto, se trata de un aprendizaje *informal*, para nombrarlo en términos pedagógicos. Muy efectivo, difícilmente se olvida.

De este primer nivel estrictamente funcional, que incluye los objetos, esperamos protección, adecuación higiénica, adaptación fisiológica, confort o comodidad. Las condiciones de amplitud, iluminación, ventilación, climatización, distribución, y dotación de recursos del entorno, pueden facilitar o entorpecer el rendimiento. Es un nivel básicamente corporal. La ergonomía - ciencia de la adaptación hombre/máquina en sus inicios pero que hoy se toma en consideración en el desarrollo de diversos proyectos no sólo industriales sino urbanísticos, de ingeniería, etc-, la medicina del trabajo, y otras disciplinas se ocuparían del estudio de estas cuestiones. a este nivel.

En este sentido, hay mucho todavía por mejorar en las instituciones educativas. Todos conocemos aulas mal diseñadas, con una iluminación imposible, por ejemplo. O con déficit de aislamiento, dificultando mucho la concentración en las tareas. O, más sutilmente, fallando aspectos como la falta de espacio -no hay que olvidar como se ha ido reduciendo los m2 por alumno a lo largo del tiempo en la normativa de edificación escolar-, colores inapropiados, escasez de elementos contenedores y de almacenamiento, pupitres inadecuados para la salud que inducen problemas musculoesqueléticos, etc., etc. Trabajar en buenas condiciones en las instituciones educativas es una buena inversión, aunque no siempre parezca ser reconocida por los gestores de la cosa pública...

Pero además de todos estos códigos del entorno, que podemos denominar sintácticos, tan importante o más es como interpretamos y vivimos nuestro entorno. De hecho, lo que nos interesa del entorno a las personas en general son los objetos (pequeños o grandes, desde un lápiz a un edificio, una calle,

etc.) en tanto *significantes* y *significativos*. Se trata de una dimensión semántica.

El siguiente nivel es pues un nivel psicosocial del espacio. Aquí podemos decir que el entorno supone para cada individuo un sistema de coordenadas orientadoras a nivel perceptivo, cognitivo, afectivo y relacional. Las nociones de espacio personal, territorialidad, intimidad, privacidad, identidad de lugar, apropiación, estudiadas por la psicología ambiental, y la de escenario de conducta, propuesta desde la psicología ecológica, son, entre otras, útiles para comprender este nivel.

No podemos detenernos aquí por razones de tiempo. En el caso de la institución escolar, en contraste con por ejemplo el espacio público urbano, es importante insistir en la idea de que presupone o apoya un sistema de relaciones sociales determinado, con establecimiento de jerarquías -unos usuarios tienen prioridad sobre otros- diferenciaciones, redes de intercambio y formas relacionales, etc. Todo esto tiene directas consecuencias en las relaciones psicosociales con el espacio.

Urie Bronfenbrenner (1979)<sup>3</sup>, uno de los mayores psicólogos del desarrollo felizmente recuperado en la actualidad desde la teorización pedagógica, nos puede ofrecer un enfoque interesante para los que nos dedicamos al mundo educativo y estamos interesados en estas cuestiones.

Desde su perspectiva ecológica, es decir, que no ignora sino incluye los contextos donde crecen y evolucionan los sujetos, el entorno espacial es una de las cuatro condiciones para el desarrollo: el *lugar*, el *rol*, la *actividad*, y el *tiempo*.

Para este autor, desarrollarse "implica convertir el mundo en algo propio y transformarse en una persona durante ese proceso" (1979, 312). Las personas no se desarrollan meramente por un puro desenvolvimiento biopsicológico, ni tampoco por la influencia determinativa del medio físico y social que les rodea; sobre todo, se desarrollan al profundizar, como sujetos activos, su relación con el medio, "apropiándose" de él. Ese "reconvertir en algo propio" el mundo que le rodea es pues central para el sujeto en desarrollo, para el educando podemos decir. Y se refiere al "proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad en cuanto a su forma y contenido" (1979, 47).

Es en este sentido que habitar un espacio lo hace *lugar*. Ya no es un contenedor neutro, o vacío de significación, sino un lugar para vivir, en donde se vive. En esta línea la *identidad de lugar* es uno de los conceptos más interesantes provenientes de la psicología ambiental. Describe un conjunto de experiencias individuales y sociales de la persona respecto al mundo físico en

---

<sup>3</sup> BRONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 2002. La edición citada es de 1979: *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* Cambridge, MA: Harvard University Press.

que se desenvuelve. Incluye la experiencia individual pero también social y compartida del lugar, está atravesada de recuerdos, sentimientos, actitudes y preferencias, y, también muy importante, está cargada, por decirlo así, de una valoración, un mayor o menor sentido de pertenencia y apego, una valencia positiva o negativa.

La identidad de lugar es el complemento inevitable del sentido personal de identidad. Es el *estar*, inseparable del *ser*. Las relaciones constructivas de la persona con su entorno físico, el permitir su intervención, tiene mucho que ver con la propia formación. Un aspecto educativo muy importante al que volveremos después. Las consecuencias del desarraigo pueden ser devastadoras en este sentido. Todos conocemos actuaciones vandálicas en la ciudad, o también en las instituciones escolares. Y a partir de conceptos como este y de investigaciones en la misma línea, sabemos que la mejor manera de prevenir dichas actuaciones no es a base de amenaza o represión, sino promoviendo una adecuada identificación con el lugar. Personalizar el entorno, identificarse con él, conlleva una actitud de cuidado. Pero claro, eso cuesta más tiempo que imponer un modelo que puede ser completamente ajeno a las personas.

Hemos visto dos niveles, funcional y psicosocial. Por último, nuestra interacción con el entorno espacial se hace también a un tercer nivel simbólico-cultural. Es un nivel que marca los dos niveles anteriores, que regula y enfatiza determinadas configuraciones y usos del espacio, excluye y rechaza otras, adjudica valoraciones positivas y negativas a los objetos y a sus usos, define la legitimidad y amplitud de los mismos, etc.

Bien, Umberto Eco (1978), en una obra de semiótica arquitectónica devenida clásica cuyo título es especialmente significativo<sup>4</sup>, denomina función utilitaria primaria a la dimensión arquitectónica funcional descrita en primer lugar. Es importante, pero nos interesa tanto o más lo que denomina la función utilitaria secundaria o, mejor dicho, la función simbólica de la arquitectura. La primera función es más cerrada, aunque admite cierta variabilidad y flexibilidad. Mientras que la segunda función, es mucho más abierta, y el diseño arquitectónico tan sólo propone. Son los usuarios quienes "disponen" finalmente el sentido del uso del espacio.

### 1.3 La interpretación del espacio arquitectónico como artefacto cultural

Estamos llegando a la parte propiamente educativa de esta ponencia, así que empezaré este apartado afirmando que la pedagogía ha olvidado la consideración del entorno físico, su utilización y su aprendizaje, como artefacto cultural de primer orden. Lo es porque su uso es recordado colectivamente, no de manera automática sino mediante toda una serie de acciones de aprendizaje informal. Se enseña, aun cuando no se es consciente de ello, y se aprende, aunque la persona no se lo proponga ni se dé cuenta.

---

<sup>4</sup> *La estructura ausente*. Barcelona, Debolsillo, 2011. La edición citada es de Barcelona, Lumen, 1974.

A esta función cultural hemos de añadir una función *expresiva*. La escuela es un lugar social, público, institucionalizado. Puede aplicarse la metáfora teatral (¿qué es una sesión de clase sino todo un ritual teatralizado, con roles y argumentos, con inicio, desarrollo y desenlace?). La ritualización, aparentemente tan denostada hoy en día, no ha desaparecido, sigue operando un poco subrepticamente en situaciones informales dentro de la escuela. Dentro de ella las tensiones entre libertad y poder, entre organización e incertidumbre son aquello que alimenta la cotidianeidad. La disposición del espacio y el tiempo, es un eje pedagógico central.

Raras veces los filósofos se han ocupado de pensar sobre el espacio humanizado. Uno de ellos es Paul Ricoeur, que en un artículo de 2003<sup>5</sup> nos aporta algunas reflexiones interesantes al respecto. Este autor distingue tres momentos o etapas en la humanización del espacio:

- **prefigurativa**: en donde el arquitecto piensa, idea, proyecta, dibuja, diseña. Es un momento creativo, poético.

- **configurativa**: en donde el arquitecto construye, desarrolla el proyecto. Es un momento técnico-científico.

- **refigurativa**: en donde los usuarios *habitan* el entorno construido. Es un momento ético-político, en donde finalmente todo cobra un sentido, en donde concluye el proceso de humanización del espacio.

Con estas consideraciones inicio la segunda parte de esta ponencia, para abordar educativamente el uso del espacio.

## **II. EL ESPACIO EDUCATIVO**

### **2.1 Ejes principales de utilización pedagógica del espacio**

Decíamos al principio de esta ponencia que

Para ir recapitulando, podemos ya entender que el espacio cumple una función socializadora primordial. El cachorro humano, por así decirlo, debe adquirir los códigos que este espacio humanizado le propone, si quiere formar parte del grupo en que se encuentra. Esta adquisición es básicamente inconsciente, involuntaria, como dijimos antes. Los propios adultos en parte reproducimos dichos códigos, a menudo "silenciados", u ocultos, como también hemos visto. Pero también los modificamos, lo que requiere un trabajo de "desocultación", de cuestionamiento. Precisamente esta dinámica atraviesa el carácter educativo y el tratamiento pedagógico del espacio que vamos a describir a continuación. Lo haremos a través de dos ejes: adaptación y proyección<sup>6</sup>. El

<sup>5</sup> RICOEUR, P. (2003). Arquitectura y narratividad. *Arquitectonics. Mind, Land and Society*, 4, monográfico sobre "Arquitectura y Hermenéutica", pp. 9-29.

<sup>6</sup> Aquí sigo a mi maestro Alejandro Sanvisens (1984), cuando define la educación como un "proceso de optimización adaptativa y proyectiva". Es decir, la educación permite la adaptación al medio, la adopción de formas y pautas culturalmente relevantes en el grupo en que la persona ha de crecer. Pero como indica el mismo autor (Pág.211): "no se trata de un mero trasvase cultural, de un simple y rutinario trasiego de hábitos, de ideales y conocimientos... El

primero pasivo, el segundo activo, complementarios siempre, como dos momentos de un continuo.

Como decíamos, la mayor parte de lo que hemos aprendido en relación a los diferentes lugares en que hemos vivido, se ha hecho sin darnos cuenta, por lo que apenas le otorgamos importancia. Al mismo tiempo, es posible constatar hasta qué punto podemos coincidir en nuestro comportamiento en diferentes entornos institucionales: un aula, un auditorio musical, una iglesia, una sala de espera... todos ellos lugares en los que la gama de relaciones está definida socialmente con diferentes matices. Esta socialización básica, mediante la cual se define lo que es y no es posible, deseable y permitido, es tan potente que prácticamente en estos entornos los individuos somos intercambiables: la sinfonía de conductas en estos entornos prácticamente se repite aun con diferentes personas<sup>1</sup>.

Por expresarlo con palabras sencillas, podríamos decir en primer término que un buen medio educativo es aquél que nos alimenta y configura y mediante el cual nos socializamos. Pero si uno de los sentidos de la influencia del medio es éste, satisfacer necesidades de las personas y favorecer su adaptación al mundo social de su grupo, un segundo sentido es el despliegue de las capacidades, el desarrollo de las personas, incluso frente a los valores dominantes. Por lo tanto, al mismo tiempo, un buen medio educativo es lugar para la proyección personal y colectiva. Podemos distinguir entonces dos líneas de influencia del medio, concretadas en el medio arquitectónico, que en relación dialéctica son importantes desde un punto de vista educativo:

- En primer lugar, el medio arquitectónico nos provee de *recursos* para satisfacer necesidades, sean físicas, emocionales, sociales o intelectuales. En este sentido, funcionando como un sistema de coordenadas perceptivas, cognitivas, afectivas y relacionales, es una condición fundamental para la humanización. En el caso del medio escolar pueden enumerarse algunos aspectos como: la claridad de su estructura y organización, sus condiciones físicas (iluminación, calefacción, ventilación, etc.), la riqueza y variedad estimulativas de la solución arquitectónica; desde un punto de vista más psicosocial, es interesante también en qué medida se ofrecen espacios públicos y privados, en qué medida se facilitan las relaciones, hasta qué punto se permite la personalización y la identificación con el lugar por parte de profesores, estudiantes y administrativos. (diapos ejemplos)

- En segundo lugar, el medio es también un *campo de aplicación*, un lugar para la realización de acciones y proyectos propios de las personas, sea individualmente o en grupo. Se trata del momento proyectivo de la educación. Se trata del momento activo, de la hora de proyectar qué queremos, cómo lo queremos y **dónde y de qué manera** lo queremos. Un momento educativo por excelencia en el que nos podemos reconocer como coautores de nuestra propia vida, al modificar lo recibido en herencia.

---

hombre, además de situarse en su medio trata de influir en él, transformándolo para su posterior desarrollo personal y colectivo".

En este sentido son relevantes aspectos como: en qué medida el entorno se “deja leer” y modificar a partir de la acción, intereses y proyectos de sus usuarios, en su diversidad y pluralidad; otro aspecto es la accesibilidad, apropiabilidad y reactividad del entorno, la interactividad que permite.

Desarrollar cada una de las cuestiones señaladas excedería más de lo razonable la extensión de este trabajo. Tan sólo añadiré que ambos aspectos, el medio como recurso y como campo de aplicación, están íntimamente ligados entre sí, y nos pueden ayudar a concretar algo más la doble función de socialización por un lado y desarrollo de la autonomía y desarrollo de las personas por el otro, que los lugares, que son a la vez físicos y sociales, permiten.

En suma, la virtualidad educativa reside no sólo en lo que ofrece previamente (espacio-recurso) cuanto en lo que permite posteriormente a raíz de la acción de los participantes, educadores y educandos (espacio de proyección).

Tanto si el espacio es un recurso educativo, como un campo de aplicación, es evidente que la inversión necesaria para su adecuación ha de ser considerable. Tanto en un sentido material como en la formación y diálogo entre diseñadores y profesionales, un aspecto tantas veces olvidado. Queda mucho camino por andar aquí.

A los pedagogos nos gusta hablar de dos dimensiones inseparables de la educación: *educabilidad* y *educatividad*. La primera de ellas se refiere a cuánto y por qué es educable una persona, e incluye el cuándo también. La segunda de ellas, tiene que ver con el grado de influencia de los agentes educativos sobre la persona.

Pues bien, el uso educativo del espacio debe entrar a formar parte de la reflexión acerca de la *educatividad*. Más allá de las relaciones personales directas, porque esta dialéctica de consumo y construcción de espacios educativos es una clave de toda intervención educativa. El espacio humanizado de la escuela, del aula –de la vivienda, de la ciudad también-, es un agente educativo que no podemos ignorar.

Aunque lentamente, las cosas van cambiando. Hoy no podemos decir del todo que en pedagogía, con el tema del espacio ha ocurrido como en aquel cuento clásico del emperador al que nadie quería contrariar, incluso desafiando el más elemental sentido común. Hasta que, un niño, inocente, gritó: "¡pero si va desnudo!"

## 2.2 Habitar el espacio de la escuela: hacerla un lugar educativo

El vocablo "habitar" que se origina a partir del *habitare* latino -y éste, a su vez de *habere*, tener-, nos trae a colación, como indica Franco Purini<sup>7</sup>, que habitar “implica una identidad entre sí y el mundo, implica la posesión de aquel sistema de recursos físicos y culturales que constituyen el ambiente”<sup>iii</sup>. Poseer estos

---

<sup>7</sup> PURINI, F. (1984). *La arquitectura didáctica*, p. 125 (Murcia, Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia ).

recursos nos hace ver que habitar no es meramente algo pasivo, no es un puro estar, sino que, especialmente a efectos de interés educativo, lo que se pone en juego es una actividad enormemente implicada, un proceso que moviliza valencias afectivas, recursos cognitivos y vivencias corporales, y al tiempo acuerdos sociales y valores culturales con los que la persona, en su convivencia con otras, se encuentra y a los que ha de responder.

Convivimos en la escuela, en el instituto, en las aulas y despachos universitarios. Usar de esos espacios educativos, a menudo conlleva múltiples acciones de adaptación: bajar las persianas cuando el asoleamiento impide ver la pizarra o la pantalla, utilizar micrófonos o proyectar bien la voz cuando la acústica del aula es deficiente, movernos poco cuando la disposición del mobiliario hace difícil el deambular entre los estudiantes... Los estudiantes a su vez trabajan encastados un montón de horas en asientos y pupitres de una sola pieza, de una sola medida, de manera que en búsqueda de un mínimo de salud corporal llegan a adoptar posturas de lo más inverosímil, ejecutando micromovimientos que a veces parecen contorsiones..., etc.

Reconozco el valor de todas estas adaptaciones y todos estos esfuerzos que todos los educadores hacemos cotidianamente en nuestro trabajo.

No podemos olvidar que ya llevamos recorrido un largo camino desde esos primeros espacios escolares de antaño, no pensados ni proyectados como tales, hasta los actuales edificios para la educación. Sin embargo aquí propongo dar un paso más. Tomarnos en serio la idea de que el espacio humanizado (el medio arquitectónico) no sólo induce funciones, facilitando o dificultando movimientos, promoviendo o entorpeciendo la ejecución eficaz de tareas, etc., sino que transmite valores, promueve identidad personal y colectiva, favorece ciertas formas de relación y convivencia. En suma, se hace lugar y educa. Muntañola<sup>8</sup> caracteriza el "lugar" arquitectónico por incluir una noción y una emoción, una orientación para la actividad y una forma de modular las relaciones con el otro. Todo lugar incluye una racionalidad, pero también afectividad, funcionalidad, socialidad.

Ahora es todo un desafío hacer más habitables nuestros entornos educativos. Pero estamos mejor pertrechados para hacerlo porque sabemos algunas cosas. Sabemos que se trata de en primer lugar de "desocultar" las reglas del lugar, tomando conciencia de sus estreñimientos y oportunidades, de nuestras respuestas automáticas y de otras posibles respuestas que podemos dar. Sabemos también que se trata de abrir una nueva oportunidad de reflexión colectiva entre los participantes, educadores y educandos, pues el espacio es siempre social y compartido. En tercer lugar, sabemos que se ha de negociar, para armonizar intereses entre colectivos diversos y personas diversas para llegar a acuerdos queridos por todos, inclusivos para todos.

Realmente necesitamos ejercitar el intercambio social, el diálogo, el uso y el respeto de la imaginación de todos los participantes, el poner en manos de los mismos su capacidad cultural de imaginar y proyectar, el aula por ejemplo.

---

<sup>8</sup> MUNTAÑOLA, J. (1984) La arquitectura como lugar. Aspectos preliminares de una epistemología de la arquitectura (Barcelona, Gustavo Gili).

Habitar los espacios educativos quiere decir, según mi humilde opinión, abrir nuevas oportunidades educativas, ilusionantes incluso. Pues no se trata meramente de conseguir entornos más eficaces, incluso aulas verdaderamente inteligentes o eficientes. En este sentido me ha dado una gran alegría este texto de dos jóvenes profesores de la Universidad de Extremadura<sup>9</sup>:

“La *sala letrada* o el aula eficiente no es la que más aparatos y/o libros tenga sino aquella que permita desarrollar mejores prácticas e integrar artefactos más flexibles, por eso una biblioteca o una sala de ordenadores en silencio donde sólo se oiga el ruido del teclado o del pasar de las páginas no son precisamente modelos de *salas letradas*. Sí lo son más los *cafés-tertulia*, las ludotecas, los rincones de lectura, los seminarios y espacios de conversación y de co-creación de contenidos. Las *salas letradas* no son sólo esos espacios llenos de estímulos (alfabetos, pared de palabras, etc.) propios de la educación infantil; las salas letradas no deben estar empapeladas de textos sino de prácticas y artefactos orientados a un aprendizaje dialógico, donde lo oral, lo impreso, lo audiovisual y lo digital en fin se superpongan como continentes o muebles de un *salón* que hay que habitar y apropiarse.”

En definitiva, lo que propongo trata de retomar los espacios educativos para, al ir elaborando conjuntamente nuevas propuestas, crecer todos durante el proceso.

Muchas gracias.

---

---

<sup>9</sup> Eloy Martos y Alberto E. Martos García (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la Educación*, 26, 1-2014, p. 131.