

# Repensando tres entornos educativos consolidados

Rethinking three long-established educational environments

AMPARO ALONSO-SANZ

Universitat de València



→ Recibido 05/04/2017  
✓ Aceptado 11/07/2017

## Resumen

Con la presente aportación, de carácter descriptivo, se analizan tres escuelas públicas de una sola línea de la ciudad de Alicante. Al trabajo de campo se dedica una media de dos meses por centro. Durante este tiempo, se estudian las características generales de cada una de las tres instituciones -edificio escolar, aulas y zonas comunes-; en relación a sus planteamientos educativos. Para ello se consideran factores estéticos como: las áreas verdes, la iluminación, los colores, la flexibilidad del espacio, el entorno sonoro, visual, olfativo, el orden e higiene. Además, gracias a la colaboración de sus usuarios, se observa el perfil de docentes y discentes, así como las relaciones interpersonales que se establecen. E incluso se estudia el uso pedagógico de las paredes y del imaginario desplegado en ellas. Finalmente, según la idiosincrasia de cada centro, se plantean propuestas que articulen una mejor relación entre pedagogía y espacio de estos entornos.

## Palabras clave

Calidad estética · Entornos educativos · Escuela · Estudio de casos

**Abstract**

*This paper is a descriptive research on the analysis of three public one-track schools, located in Alicante (Spain). The fieldwork for this research took an average of two months at each school. During this time, the general characteristics of each of the three schools, -their buildings, their classrooms, and their common areas- were studied in relation to their educational guidelines. Taken into consideration were the school's aesthetic aspects such as: green spaces; lighting; colours; flexible learning spaces; the acoustical environment; smells; visuals; tidiness; and hygiene. The collaboration of the teachers and students allowed their profiles and their interpersonal relationships to be observed. Additionally, the pedagogic use of the classroom walls and the images displayed on them were also analysed. Finally, based upon each school's characteristics, proposals to improve the connection between pedagogy and the school environment were recommended.*

**Key words**

*Aesthetic quality · Educational environments · School · Case study*

Cuando pensamos en nuevos entornos educativos, tenemos que resolver también como dar soluciones a establecimientos educativos bastante antiguos, reformados o no, que por sus características contribuyen a perpetuar prácticas pedagógicas obsoletas. Es decir, hay que reflexionar respecto como son los viejos espacios para convertirlos en nuevos entornos educativos.

Para indagar sobre este tipo de características de las escuelas, seguimos el modelo planteado por Augustowsky (2003) en el estudio de las paredes del aula y del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as de tres escuelas de primaria de la ciudad de Buenos Aires, y recolectamos "datos 'contextuales' referidos a tres cuestiones en particular: 1) características generales del edificio escolar; 2) características espaciales del aula (...), elementos fijos; 3) características generales de la institución y el proyecto institucional" (p. 42). Pero en este caso para tres escuelas de infantil y primaria de la ciudad de Alicante: CEIP Cañada del Fenollar, CEIP José Carlos Aguilera y CEIP Maestro López Soria.

Además, para cada centro pasamos a explicitar lo que Errázuriz-Larraín (2015a) viene a denominar la "matriz estética cotidiana" de las escuelas, en base a las aportaciones de Mandoki (1994) como los distintos escenarios del colegio que configuran la sensibilidad estética de un individuo. El autor propone algunas preguntas relativas a los factores estéticos, las áreas verdes, la iluminación, los colores, la flexibilidad del espacio, el entorno sonoro, visual, olfativo, el orden e higiene... que aquí atendemos pues contribuyen a perfilar estas matrices.

Esta investigación, de carácter descriptivo, se desarrolla gracias a la colaboración del conjunto de docentes y discentes. La relación de confianza, de diálogo y de escucha con los usuarios de las escuelas, es posible gracias a compartir cuatro o más sesiones de clase con cada curso en cada uno de los centros. A este trabajo de campo se dedica una media de dos meses para cada colegio, en el que además de interactuar con las personas y el espacio, se registra fotográficamente todo el contexto.



<b>Colegio</b>	CEIP Cañada del Fenollar	CEIP José Carlos Aguilera	CEIP Maestro López Soria
<b>Año de construcción</b>	1970	1976	1974
<b>Emplazamiento</b>	Zona rural de expansión de la ciudad no urbanizada	Centro urbano.	Gueto. Centro de Acción Educativa Singular (CAES)
<b>Dirección</b>	Ctra Alcoraya-urbs 50. 03699 de Alicante.	C/ Médico Pedro Herrero 5B. 03006 de Alicante.	Avda. Alcalde Lorenzo Carbonell, 3. 03008 de Alicante.
<b>Referencias catastrales</b>	001306600YH15C0001MO 001306700YH15C0001OO 001306800YH15C0001KO	8371505YH1487A0001TU 8371510YH1487A0001MU	8364504YH1486C0001XI
<b>Evolución constructiva</b>	2006. Ampliación provisional mediante barracones prefabricados  2016. Compromiso de traslado a un nuevo emplazamiento cercano, todavía sin proyecto de ejecución.	2012. Ampliación zona de comedor y patio de recreo.  2016. Con necesidades de remodelación de espacios y ampliación	Invariable
<b>Número de líneas</b>	1 (antes escuela unitaria)	1	1
<b>Perfil alumnado</b>	Mayoría proveniente de familias nacionales de entorno rural y feriantes	Mayoría proveniente de familias inmigrantes y nacionales.	Etnia gitana

**Tabla 1.** Características de las escuelas donde se desarrolla la investigación.

Algunas características son comunes a los tres centros de línea única, posiblemente debido a que se construyeron en una misma época. Estos colegios no se han adaptado a los nuevos requisitos mínimos para los centros de enseñanza de segundo ciclo de edu-

cación infantil y educación primaria (Real Decreto 132/2010) derivados de la LOE, aun cuando “estas condiciones básicas y mínimas de los centros han sido reducidas y sometidas a una mínima expresión” (Fernández Franco, 2010, p. 33) en comparación con los requisitos que regulaba la normativa básica emanada de la LOGSE. Todos ellos carecen de condiciones de accesibilidad y supresión de barreras arquitectónicas en algún lugar del recinto. En todos ellos escasean gimnasios, salas polivalentes, laboratorios, salón de actos, espacios adecuados para Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs) y asociaciones de alumnos, patios de recreo parcialmente cubiertos o zonas al aire libre protegidas del soleamiento o la lluvia; además los patios son zonas áridas y asfaltadas. Son escuelas parcas en recursos, humildes en sus instalaciones y que han desarrollado la adaptabilidad y flexibilidad como método de supervivencia, ante la falta de inversión para remodelaciones de la *Conselleria de Educació, Investigació, Cultura i Esport*. Carecen también de la incorporación de fuentes de energía renovables o de sistemas de reciclaje como los incorporados en otras instituciones educativas (por ejemplo las universidades). Las tres escuelas están sujetas a un imperativo “ordenamiento tem-

poral” (De los Ríos, 2015, p. 183) visible en las sirenas, y especialmente en los horarios y relojes que plagan todas las clases y que recuerdan: el constante y obligatorio cambio de materias, los ritmos a seguir, los tiempos para cada cosa, los escasos 45 minutos con que programar las sesiones... Y en general, “encontramos que muy pocas aulas tienen extensión hacia el exterior, que sus plantas son rectangulares o cuadradas, con direccionalidad hacia el tablero” (Gutiérrez Paz, 2009, p. 162) propiedades comunes a la mayoría de escuelas nacionales e internacionales todavía en el siglo XXI.

El **CEIP Cañada del Fenollar** es una institución conformada por una plantilla de profesorado muy joven, con una actitud tremendamente activa y preocupada por establecer vínculos y relaciones interpersonales estables. El carácter de pequeña escala de esta escuela impregna de carácter familiar al proyecto educativo, de manera que los contenidos trabajados en un aula se extienden al ciclo a través de las zonas comunes. Los pasillos, el patio, las fachadas actúan como canales transmisores de mensajes entre las acciones de unos y otros. Inmersos en un proceso de innovación docente que les lleva a una actualización formativa constante, se ob-

serva la incorporación de metodologías de trabajo por proyectos además del tradicional uso de libros de texto.

Arquitectónicamente la principal característica es que no se cuenta con un único edificio escolar, sino que en la superficie de la parcela se diseminan múltiples construcciones expandidas hacia los lindes. El hecho de que este colegio en origen fuera unitario, y ante un crecimiento de la demanda de matrícula precisara alojar a un número cada vez mayor de residentes de la zona; contribuyó a que las sucesivas edificaciones anexas se arrimarán entorno al núcleo de origen. De ese modo en el edificio central se encuentran localizados los servicios comunes a todos los usuarios (sala de profesores, biblioteca, sala de informática, aula de apoyo, dirección, conserjería, baños, almacenes...) y el aula de infantil de 3 años. Mientras que el aula de 4 años es una caseta prefabricada aislada, al igual que el aula de 5 años; el primer ciclo de primaria y los baños se encuentran en un conjunto de casetas prefabricadas adosadas, y el segundo ciclo de primaria se encuentra sobre estas últimas; incluso el comedor es otra edificación externa. Solamente el comedor y el edificio central, construidos en 1970, cuentan con una estructura sólida

y un sistema constructivo estable aunque antiguo; a diferencia de las ampliaciones "provisionales" acometidas en 2006 y que ya cumplen una decena de años.

Las aulas prefabricadas son tremendamente pequeñas, y el alojamiento del mobiliario funcional (un par de estanterías, mesa y silla del profesor, mesas individuales y sillas de alumnado) ocupa prácticamente la totalidad de la superficie; quedando reducidas las zonas de circulación. Un par de ventanas en cada aula son toda la iluminación natural con que cuentan estos habitáculos, y el aislamiento tanto térmico como acústico presenta graves deficiencias. Además los continuos problemas de filtraciones de agua desde la cubierta oxidan los revestimientos y destrozan los trabajos infantiles albergados en el interior.

Estas patologías empeoran cuando se trata de zonas no atribuidas a un maestro concreto. Así las zonas comunes o los baños adolecen del mantenimiento que sería preciso y se observan zonas donde de baldosas de linóleo desprendidas, paramentos metálicos oxidados, sanitarios deteriorados... a pesar de los requerimientos de la dirección del centro.

Reconocemos la coincidencia con la categoría definida por Augustowsky (2003) como "la pared construida": "una visión general del aula permite reconocer que las paredes están cubiertas casi en su totalidad. Resulta evidente el contraste entre fuera y dentro del salón de clase, en una primera impresión la imagen resulta abrumadora, casi no hay sectores de pared vacíos" (Augustowsky, 2003, p. 44). Las conversaciones mantenidas con el profesorado nos aproximan a una mejor comprensión de la conformación de estos espacios. Las maestras argumentan que es la única forma de desvanecer la sensación de encierro en una caja metálica, y que por ello es preciso forrar las paredes. La estrategia de desplegar papel continuo de colores, sobre el que después se adhieren las sucesivas representaciones visuales, permite diferenciar zonas del paramento asociadas a distintas materias o proyectos. Además el resto de propiedades de "la pared construida" se distinguen también en esta escuela; como el hecho de que "lo que se ve en las paredes va cambiando permanentemente y acompaña los proyectos de clase" (p. 45), o que

la función que cumplen las paredes de este aula son: **Testigos-me-**

**moria** del proceso de trabajo (...). **Síntesis y evaluación permanente** del desarrollo de los proyectos y del proceso de cada uno de los alumnos/as. (...) **Estímulo** para seguir trabajando, a partir del análisis de la producción propia y de los pares. **Comunicación** fuera del grupo, (...). **Pertenencia** al grupo y el reconocimiento de los niños/as de su aula como un espacio para aprender (p. 46).

La constante mutación de trabajos se observa durante las sucesivas visitas en las que no solamente los adornos asociados a festividades (presentes en puertas, pasillos y fachadas) son sustituidos en varias ocasiones, sino que las labores de los tablones quedan desbancadas por actividades más recientes. Las imágenes se comprenden como testigos del proceso de trabajo y en ocasiones, quizás por ello, no son colgadas minuciosamente (pueden estar parcialmente giradas o con esquinas dobladas), pues en breve se intercambiarán. Un ejemplo de "estímulo" es el tablón de la lectura, donde los globos aerostáticos con la cara de cada niño y niña viajan hacia las nubes, un ascenso que cada estudiante gana conforme lee libros. Un ejemplo de pertenencia es el aula de 5



años, donde los “exploradores”, como se autocalifican, indagan con cada proyecto un nuevo país; algo que transforma por completo el aspecto de la clase periódicamente.



**Figura 1.** Imágenes del CEIP Cañada del Fenollar (de izquierda a derecha y de arriba abajo): adornos navideños decorando la entrada a conserjería, celebración de la festividad de la Comunidad Valenciana, tablón “estímulo” a la lectura de 1º de primaria, mapa de los “exploradores” de 5 años de infantil.

El análisis de la “matriz estética cotidiana” nos devuelve los siguiente datos. Las zonas verdes tienen una considerable presencia, tanto en todo el entorno circundante que es además una cañada, como en el interior de la parcela que presenta árboles de gran porte como pinos o eucaliptos (tendencia de una época donde primaba en el criterio de selección la rapidez de crecimiento de estas especies frente a la seguridad que ofrecieran). El estado en el que se encuentran estas áreas evidencian la falta de atención por parte de los servicios municipales de mantenimiento, pues no se trata de una jardinería estudiada y cuidada. Esta estética no invita a cuidar el medio ambiente ni incentiva estos valores en el alumnado. Otro factor negativo es la iluminación natural, ésta resulta insuficiente pues las aulas prefabricadas cuentan con una superficie mínima de huecos, a penas dos pequeñas ventanas (siendo una interior a la zona de pasillos).

Sin embargo se observa una gran preocupación por parte del profesorado en convertir el interior del edificio en un lugar amigable, cálido y acogedor. Esta conciencia se evidencia en el cuidado de los detalles, por ejemplo en los elementos decorativos presentes en la secretaría,

conserjería, dirección y aula de apoyo (botes de caramelos, marcos de fotos, cajitas y otros enseres); en un tablón lleno de fotografías del profesorado en encuentros amigables que mantienen fuera de la escuela y que se exhiben a modo de bienvenida al visitante a la entrada del edificio principal; en los colores alegres escogidos para pintar zonas como la biblioteca o la sala de informática; en el mobiliario de algunas aulas como la de 3 años o la dirección que se aleja de la estética uniforme escolar y se aproxima a la del hogar. Estos factores estéticos desarrollados por las maestras y maestros, incluso por la auxiliar de servicios (Eli, que desinteresada y voluntariamente participa de forma muy activa en iniciativas de índole visual), contribuyen a enriquecer la experiencia estética escolar cotidiana.



Los espacios de enseñanza y aprendizaje de este centro, debido a que son prefabricados y de reducidas dimensiones, resultan inflexibles a la hora de plantear adaptaciones según usos específicos o necesidades educativas variables. A penas si quiera es posible alterar la disposición del mobiliario dentro de las aulas, y para hacerlo es preciso apilar las mesas en el perímetro del habitáculo o amontonar las sillas cuando se requiere por ejemplo una zona diáfana.



lograr una mayor movilidad; pero sus dimensiones tampoco evitan el solape con las actividades de educación física que se desarrollan también en el mismo. Otras estancias como la biblioteca o la sala de profesores duplican sus usos y pueden convertirse en improvisado comedor de profesores, en sala de reuniones o en aula de apoyo.

El entorno sonoro de la escuela viene determinado por el emplazamiento en una zona rural de cañada pero lindando con una transitada carretera que une al pueblo cercano con la autovía. Es una mezcla de agradables sonidos provenientes de la naturaleza (canto de los pájaros, ladridos de perros, balidos de ovejas, movimiento de las hojas de los árboles zarandeadas por el viento) y

molestos zumbidos de los vehículos que transitan la carretera. Las maestras de educación infantil han desarrollado una gran habilidad para relacionar estos sonidos con las experiencias pedagógicas, e incluso los ruidos del camión de la basura son incorporados al proceso de enseñanza. También los olores del entorno son reconocidos por los escolares, que valoran por ejemplo las flores junto a las ventanas.

La organización y distribución de los distintos espacios escolares se asume con responsabilidad por los distintos miembros del centro; es una tarea asumida por todos y se respira un aire de confianza en los demás. La dirección se muestra flexible y tolerante. De este modo observamos por ejemplo que el profesor de educación física dota de colchonetas, potros, conos para patinar, pelotas y otros artículos el patio, no solo durante las actividades deportivas que él enseña; sino también en horario de recreo o durante las horas del comedor; y de la responsabilidad de su cuidado, despliegue y recogida participa también el alumnado e incluso los cuidadores del comedor. Las maestras deciden con libertad si en cualquier momento desean desarrollar una actividad en el patio, en los pasillos, en la bibliote-

ca o en cualquier otro lugar del centro; la clave del éxito parece residir en el tipo de relaciones interpersonales que han establecido entre este profesorado joven y activo; que a base de compartir experiencias, tiempo libre, comidas en el centro y otros momentos genera un diálogo fluido entre ellos. Durante las sucesivas visitas al centro, se observa por ejemplo como la decoración y remodelación es compartida por los diferentes integrantes (incluida la auxiliar de servicios) que en colaboración cuelgan estanterías, cambian las imágenes de los corchos o discuten sobre los colores de las paredes.

El **CEIP José Carlos Aguilera** recibe alumnado cuyos padres proceden de un número muy diverso de países. La explicación se encuentra en su emplazamiento: es uno de los centros educativos más próximos al centro urbano, y forma parte de un barrio residencial (Alipark) con una gran oferta de viviendas en alquiler. La multiculturalidad es comprendida desde el proyecto educativo como una riqueza, de manera que no es origen de conflictos ni de problemas de convivencia. Sin embargo no se han desarrollado estrategias para poner en valor las características individuales de los alumnos a favor de una comprensión global.

El edificio, construido en 1976 y ampliado en el año 2012, es de reducidas dimensiones. Al hallarse rodeado de bloques plurifamiliares sus necesidades de expansión solo se ven parcialmente resueltas cuando un cuartel militar colindante se derriba; lo cual permite ampliar la superficie del patio y así separar una zona de recreo para el alumnado de infantil. El sistema constructivo se corresponde con una tendencia de la época (al igual que el CEIP Cañada del Fenollar) que asemeja el volumen de los edificios escolares a las fábricas; con presencia de ventanas seriadas y de patrón constante, cerramientos de ladrillo, cubierta inclinada, austeridad en los acabados interiores y exteriores. Otra característica es el perímetro claramente diferenciado mediante vallas, a pesar de ello fuera del horario de clases, e incluso los fines de semana, los muchachos de los alrededores saltan al interior para jugar al fútbol. Las zonas verdes son escasas, y los árboles de reducido porte se distribuyen por el perímetro del cercado únicamente, de manera que el patio es un gran solárium revestido del negro asfalto que acumula todo el calor posible.

Una mirada a las aulas de primaria nos devuelve una sensación de orden y pulcri-

tud; pareciera que una norma no escrita regulara el modo en que deben ocuparse las paredes. De manera más acuciante si cabe, los corredores ofrecen una armonía extrema, las imágenes únicamente se ubican en los tabloneros dispuestos a tal fin o bien escrupulosamente distribuidos cuando están enmarcados. La ausencia de intervenciones en techos o ventanas (solo alguna puerta está intervenida plásticamente) nos habla de una comprensión del espacio alejada de las tendencias artísticas y arquitectónicas actuales que invitan a establecer una relación identitaria en forma de apropiación proclive a la estimulación del *environment*. “Este posicionamiento conservador consigue habituar a docentes y alumnado a una tipología muy tradicional en relación con la estética del aula, una tradición que aparece de este modo como un modelo único e inamovible” (Huerta, 2015a, p. 132). Desde la perspectiva del currículo oculto visual, podemos decir que el hecho de que haya un lugar para cada cosa y una cosa para cada lugar, transfiere, desde las paredes hacia los usuarios, una fuerte carga normativa; el mensaje es: hay un orden que cumplir. Ni siquiera el patio de infantil ofrece un panorama más flexible, carece de elementos de estimulación sensorial más allá de un sistema estandarizado de

columpio, no hay testigos (rastros de tiza en el suelo, juguetes escampados) o huellas del paso de preescolares por él.

Únicamente las aulas de infantil escapan de este rigor y sus paredes dialogan con el alumnado invitándoles a leer sobre ellas las rutinas o el clima del día, la estación del año, los contenidos que se están trabajando en el trimestre, los valores que priman... junto con un compendio de imágenes de carácter motivador, estimulante, lúdico y festivo; todas ellas acordes a la estética infantil contemporánea. El proceso de conformación de este imaginario, según las maestras de infantil, se desarrolla durante años. Es decir, la recopilación, preparación, adecuación pedagógica de las representaciones visuales es tan costosa que los resultados se atesoran y “estas aulas están cargadas con historia en una forma evidente y tangible: con materialidad acumulada” (Murray, 2015, p. 127).

Sin embargo las paredes de primaria de esta escuela podrían aprovecharse mejor desde el punto de vista didáctico. Un enfoque de “pared activa” como la definida por Augustowsky, (2003) podría “dar respuestas didácticas a la multiplicidad cultural y lingüística” (p. 46). Este modelo, en-

tiende las paredes como proveedoras de actividad, permite “descentralizar la actividad del aula de modo tal que los alumnos puedan trabajar de forma simultánea en distintas áreas, así como “atender los tiempos y características individuales de cada alumno” (p. 48). Y en los pasillos mediante paneles interactivos utilizados por varios cursos es posible “ampliar y diversificar el uso del espacio y generar una mayor autonomía en el trabajo y el desplazamiento de los alumnos/as por la escuela” (p. 48). Pues además “las áreas de corredores pueden ser utilizadas como lugares de exposiciones de los trabajos de los estudiantes” (Gutiérrez Paz, 2009, p. 167). Dadas las reducidas dimensiones del centro este modelo sería muy recomendable.





**Figura 2.** Pasillos del CEIP José Carlos Aguilera.

Explorando la “matriz estética cotidiana” de este espacio educativo, llama poderosamente la atención la falta de una zona de reunión cómoda y cálida que pueda servir de encuentro eficaz para profesorado, alumnado y familias.

El diseño del espacio físico puede acoger –o dificultar– los encuentros, la comunicación y los vínculos, así como la disposición de las estructuras, objetos y actividades puede favorecer –o dificultar– la toma de decisiones, la resolución de problemas y el descubrimiento (Errázuriz-Larraín, 2015a, p. 96).

Por otro lado, la falta de toldos, estores u otros sistemas para regular la intensidad lumínica y el soleamiento, ocasionan grandes molestias en sus usuarios que se ven afectados por el deslumbramiento y el exceso de calor.

Otros factores como el color de los muros parece no haber sido alterado nunca, dos tonos (verde y beige) inundan todo el centro. Coincidiendo con las últimas visitas a esta escuela se observa una creciente preocupación por la estética desde el equipo directivo que les conduce a renovar el mobiliario de aula más deteriorado, y a la alteración de los colores de la valla en la zona de entrada (del verde colegial a cuatro tonos primarios saturados mucho más entusiastas para la bienvenida).

La falta de espacios para todos los usos que requiere esta y cualquier otra escuela, les ha obligado a entender de forma versátil el espacio; de manera que las funciones de estancias como la sala de profesores se llega a triplicar. El comedor o el patio, por ejemplo, se transforman en salones de actos cada festividad, final de trimestre o de curso para acoger los actos y obras teatrales. Este tipo de actividades se ven mermadas ante la falta de un espacio acondicionado adecuadamente y concebido para tal fin. El diseño de las escuelas requiere una comprensión mayor de las necesidades de aprendizaje, usos y costumbres que posibilite la flexibilidad del entorno educativo.

La escuela ha conseguido alejarse progresivamente de los espacios de ruido de la ciudad a los que se había visto expuesta cuando se realiza en el año 2012 la ampliación del patio. Acostumbrados a estar protegidos por un alto muro de piedra como barrera del sonido, cuando éste se derriba, el tránsito de los vehículos por la gran avenida con la que es limítrofe resultan molestos. La solución adoptada por la asociación de madres y padres consiste en plantar un perímetro de seto vegetal; esta alternativa obstaculiza también la visual y protege a los usuarios del centro de las miradas de los transeúntes, a la vez que reduce la exposición al soleamiento y convierte al patio en un lugar más bello. La escuela, de este modo, se concibe ajena a lo que acontece en la ciudad y reduce las posibilidades de relacionarse pedagógicamente con su entorno; como vemos el equilibrio entre seguridad y permeabilidad es difícil de alcanzar en los colegios.

Cualquier cambio organizativo, decorativo o de remodelación debe estar claramente convenido con el equipo directivo, aprobado y supervisado por el mismo. Las maestras manifiestan reacciones contrarias ante este tipo de administración, por un lado valoran la implicación que esto conlleva para los responsables últimos de las decisio-

nes, pero por otro lado, lamentan no gozar de mayor libertad y confianza para tomar iniciativas, mermándose progresivamente su voluntad de progreso, innovación y práctica activa. El clima jerárquico o tal vez excesivamente vertical dificulta la emergencia de iniciativas docentes de cambio por miedo al rechazo o al fracaso. Solamente en el interior de cada aula las maestras determinan con mayor libertad cómo distribuir en función de sus necesidades.

El **CEIP Maestro López Soria**, un Centro de Acción Educativa Singular, aborda el proyecto educativo desde la complejidad de contar con una gran proporción de la plantilla docente variable curso a curso. Esto dificulta la constitución de una filosofía común y es la dirección quien asume la pauta que estructura la funcionalidad del centro. Algunas de las ideas que se priorizan son la enseñanza de valores, la transmisión de hábitos de vida saludables, la creación de rutinas, y la corrección de conductas poco deseables en un entorno educativo.

Pero el edificio escolar se enclava entre las edificaciones que conforman el barrio José Antonio, un barrio de etnia gitana de algo más de cuatro manzanas que gira entorno a una rotonda central. Es por ello que las familias entienden la escuela como una prolongación de su casa, de sus calles, de sus zonas de encuentro. Este efecto de continuidad se traslada al patio, que puede ser visitado durante las horas no lectivas, a pesar de estar cerrado con altas vallas.

La construcción externamente permanece inalterada desde el año 1950 en que es levantada, y existen grandes problemas derivados de un mantenimiento dividido que corresponde al Ayuntamiento en el caso del colegio y a la *Consellería* en el caso de los edificios medianeros. Esto genera conflictos cuando a los patios caen objetos peligrosos o poco higiénicos desde las viviendas. Además las paredes cuentan con problemas de humedades por ascensión capilar que desprenden los revestimientos de los paramentos verticales constantemente. Desde el interior del inmueble la percepción es completamente opuesta, pues se observa una preocupación por mantener tremendamente limpias las instalaciones, conservado el mobiliario, e incluso se han tomado medidas de mejora del aislamiento térmico de las carpinterías, de las zonas de sombra

en el patio de infantil, de regulación de la iluminación natural mediante cortinas enrollables, entre otras.



**Figura 3.** Lindes del patio de infantil del CEIP Maestro López Soria, mediante edificaciones medianeras en deficiente estado de conservación.



**Figura 4.** Vidrios rotos de una ventana que cayeron al patio recientemente del CEIP Maestro López Soria.

Las zonas comunes congelan en el tiempo expresiones plásticas de antaño que formaron parte de intervenciones pictóricas sobre puertas o azulejos de corredores; hay toda una historia acumulada en las paredes que nos habla de un patrimonio preservado. El ambiente familiar de esta escuela es plausible, y resulta común encontrar bastantes vecinos, hermanos y primos entre las clases. Este factor puede ser incorporado positivamente para realizar comunidades de aprendizaje. En este sentido una mayor explotación de estas zonas es posible si se establecen “sectores de exhibición (...) compartidos por los diferentes cursos” (Augustowsky, 2003, p. 50) en los amplios pasillos. Y parece recomendable entender este “edificio escolar como ámbito compartido, como espacio público” (p. 53) invitando e involucrando a las familias en el proceso didáctico y por ende de forma progresiva en la utilización de las paredes y otros paramentos. El patio podría ser un buen punto de partida, pues ya es sobradamente *suyo*, suficientemente *externo*, pero realmente próximo al interior del colegio.

Las aulas son lugares espaciosos debido al escaso número de matriculados, y es posible contar con diversas zonas o

ambientes. “La distribución de las aulas se hace normalmente por áreas de trabajo, rincones” (Cepeda, et. al, 2010, p. 3). Esta estrategia de distribución del espacio se observa prácticamente en todas las clases tanto de primaria como de infantil. Gozan de una iluminación natural privilegiada gracias al número de ventanas y a la posibilidad de regular la intensidad con estores enrollables y persianas.

La conformación de las representaciones visuales en las paredes de primaria e infantil transmite perspectivas de afrontamiento diferente. Las maestras de infantil elaboran gran cantidad de materiales didácticos que despliegan en los muros; sin embargo en primaria parece que el sistema pierde importancia especialmente conforme se alcanzan cursos

superiores. La observación, como ocurre en otras escuelas, sugiere que el alumnado sigue “un esquema de trabajo rígido y poco colaborativo, donde la creatividad y autonomía no ocupan un lugar prioritario en el programa pedagógico” (Greene, 2015, p. 169). Debemos integrar a través del imaginario las problemáticas reales en nuestras acciones educativas (Huerta, 2014).

Respecto a la matriz estética cotidiana, entre los objetos que destacamos como factores estéticos que enriquecen la experiencia prosaica, se encuentran las cajas de música, instrumentos muy valorados por la comunidad gitana que forman parte de los útiles que se almacenan para uso escolar. Sin embargo la ausencia de vegetación, a penas alguna maceta y un

árbol de reducido porte a la entrada de la escuela, “enseñan” implícitamente una conexión excesivamente urbana y artificial con el entorno, o lo que es lo mismo, escasamente natural. Además los usos del muro del patio, llenos de grafismos, muestran la falta de respeto por la institución. En el interior del edificio no hay un uso intencionado de los colores para las paredes, y predomina un mismo tono neutro para todas ellas; solamente el alicatado de los pasillos rompe esa monotonía aunque le otorga a la atmósfera un aire hospitalario.

Hay que destacar de forma positiva la flexibilidad con que se emplea el aula de infantil de 3 años, que se adapta a las necesidades del centro transformándose en comedor al medio día para dar servicio a los más pequeños; o que se convierte en sala de teatro cuando son estas las necesidades de aprendizaje del grupo.

Este centro convive con los ruidos, músicas, diálogos y otros sonidos del barrio porque es imposible evitar que se cuele allí cuanto sale por las ventanas de los edificios que lo rodean (que no son solo voces, también objetos, sustancias peligrosas, olores...). Es precisa una reflexión sobre el posible aprovechamiento peda-

gógico de estos estímulos, a partir de los cuales podría generarse un debate sobre las conductas, los hábitos de vida, los valores necesarios como ciudadano y la mirada crítica hacia el entorno... Por ejemplo los escolares denuncian los malos olores que sufren en algunos rincones del patio, reconocen que el origen se halla en las visitas de jóvenes fuera del horario lectivo, pero esos mismos chavales que entran saltando la valla no hace muchos años fueron integrantes de este mismo centro, y sin embargo ahora no lo respetan ni lo sienten como propio. A esta escuela le es aplicable el consejo de Gairín Sallán (1995): "hay que considerar y revitalizar el carácter educativo que tienen espacios infrautilizados educativamente, como los patios, las zonas de recreo o los espacios internos aislados (finales de pasillos, zonas marginales de la edificación, etc.)" (p. 4).

## Referencias bibliográficas

Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 15, 39-59.



Cepeda, A. B., Lara, E. G., Serrano, A. O., González, R. S. i Heredero, E. S. (2010). Análisis de la organización del aula en distintos niveles educativos: estudio de casos. *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educaçao*, 5(2).

De los Ríos, V. (2015). Mirar la sala de clases. Apuntes sobre la observación de fotografías de salas de primeros básicos de escuelas municipales en la comuna de Peñalolén. En L. H. Errázuriz-Larraín (Ed.), *El (f)actor invisible*, (pp. 177-189). Santiago de Chile, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Errázuriz-Larraín, L. H. (2015a). Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100.

Fernández Franco, F. (2010). Los centros docentes y sus nuevos requisitos mínimos. *Escuela Abierta*, 13, 9-35.

Gairín Sallán, J. (1995). El reto de la organización de los espacios. *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 39.

Greene, R. (2015). El muro en escuelas primarias como mecanismo de normalización. En L. Errázuriz, (Ed.), *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (157-176). Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Gutiérrez Paz, J. (2009). Estándares básicos para construcciones escolares, una mirada crítica. *Revista de Educación y Pedagogía*, 21(54), 155-176.

Huerta, R. (2014). La diversitat sexual en la formació de mestres: el cinema com a argument creatiu. *Temps d'Educació*, 46, 231-246.

Huerta, R. (2015). Lo que se ve y lo que no se ve. Una mirada a los muros de salas de primero básico de algunos colegios chilenos. En L. Errázuriz, (Ed.), *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (131-155). Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Mandoki, K. (1994). *Prosaica, Introducción a la Estética de lo Cotidiano*. México, Editorial Grijalbo.

Murray, M. (2015). Materialidad en la sala de clases: reflexiones a partir de un análisis fotográfico. En L. H. Errázuriz-Larraín (Ed.), *El (f)actor invisible*, (pp. 121-129). Santiago de Chile, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria.♦