

Análisis histórico-pedagógico de la arquitectura escolar en Extremadura durante la Segunda República. El caso de Cáceres

Historical analysis of architecture of school in Extremadura during the Second Republic. The case of Cáceres

Carolina Gutiérrez Tejeiro/Miguel A. Martín-Sánchez

Universidad de Extremadura. carolinagt91@gmail.com/miguelmartin@unex.es

Resumen

En el presente trabajo se abordará un estudio sobre la arquitectura escolar de nueva construcción de la ciudad de Cáceres entre los años 1931 y 1936. En él se observa cómo una corriente de pensamiento procedente de Europa entra en España a través de la divulgación de estudios extranjeros tratando de renovar la pedagogía de nuestro país y de manera necesaria, en la construcción escolar. La filosofía krausista y el racionalismo influyen fuertemente en el sector liberal y republicano de España, tomando la educación como medio para la mejora social y el cambio hacia un futuro mejor. A lo largo de las páginas que siguen se realizará un análisis de la relación entre espacio físico y educación, pasando por el análisis de las teorías pedagógicas relacionadas, y cerrando con ejemplos concretos de arquitectura escolar de la época.

Palabras Clave: ARQUITECTURA, EDUCACIÓN, ESCUELA, EXTREMADURA, SEGUNDA REPÚBLICA.

Abstract

This paper is a study on the newly built school architecture of the city of Cáceres between 1931 and 1936. In it we see how a school of thought from Europe enters in Spain through the dissemination of studies address foreign trying to renew the pedagogy of our country and so necessary, on school construction. Krause's philosophy and rationalism strongly influence the liberal and republican Spain sector, taking education as a means for social improvement and change towards a better future. Throughout the following pages, an analysis of the relationship between space and education, through analysis of related educational theories, and closing with concrete examples of period architecture school will take place.

Key words: ARCHITECTURE, EDUCATION, SCHOOL, EXTREMADURA, SECOND REPUBLIC.

1. Introducción

La Institución Libre de Enseñanza, como vía de entrada del conocimiento foráneo se convierte en uno de los focos de mayor interés de estudio para la arquitectura escolar en la

España de finales del siglo XIX y principios del XX. Entre sus miembros destacan Giner de los Ríos y Cossío, quienes divulgan los nuevos métodos y los llevan al plano arquitectónico criticando los métodos

tradicionales de educación frontal, hacinamiento de un gran número de estudiantes en malas condiciones higiénicas y de salud, y la educación separada de niños y niñas.

El edificio comienza a ser construido teniendo en cuenta la función para la que es diseñado, la educación, y para acoger en armonía, confort y salud, a la infancia de nuestro país.

El Estado tiene planes de ofrecer escolarización laica a todos los niños y niñas, dándoles una educación integral orientada al trabajo y unas condiciones saludables e higiénicas en las que ser educados. En 1933 se prohíbe la enseñanza impartida por congregaciones religiosas, lo que suma aún más estudiantes por escolarizar a los que ya había. El resultado: se dispara la iniciativa para la construcción de nuevos centros escolares.

La Segunda República resulta ser crucial para la historia de la educación de nuestro país, pues la educación cobra valor y se sitúa en uno de los primeros puestos entre las prioridades del estado. La filosofía krausista y el racionalismo influyen fuertemente en el sector liberal y republicano de España, tomando la educación como medio para la mejora social y el cambio hacia un futuro mejor.

Nuestro formato de escuela sufre grandes modificaciones pues el ya aceptado modelo de escuela graduada, vive un momento de auge en su construcción. De forma paralela, se

establecen unos parámetros técnico-higiénicos para la construcción de escuelas, que junto con la nueva corriente de pensamiento, hacen del edificio un elemento más a considerar en el proceso educativo.

Todos estos cambios son directamente impulsados por el Estado republicano, del que los centros educativos dependen económicamente, lo que supondrá una dificultad, pues las arcas públicas no vivían su mejor momento.

La distribución de estos fondos es, además, relativa a unos criterios que no favorecen a Extremadura, por lo que en Cáceres, apenas se vislumbran algunos cambios en esta época referidos a la construcción de centros escolares.

Es preciso entender que los espacios escolares son un recurso más a tener en cuenta en el diseño curricular (Salgado, 2009). Esto es así porque condicionan enormemente la práctica educativa. El espacio puede facilitar o limitar la labor del docente y la socialización del alumno (Viñao, 2008). El lugar y sus características también actúan como agentes educativos porque transmiten un mensaje. Los espacios no son inocuos, dicen muchas cosas (Zaitegui, 2012), transmiten unos valores y favorecen unas u otras conductas en la comunidad educativa (Oliver, 1989). La falta de espacio suficiente actúa condicionando al alumno. El espacio puede además retirar las

libertades para el aprendizaje autónomo, activo y experimental (Zaitegui, 2012).

Se hace necesario reflexionar sobre la falta de atención al espacio y ubicación del colegio, entendido desde el punto de vista pedagógico (Zaitegui, 2012).

No obstante, en la Segunda República se vivió un momento de auge con respecto al desarrollo pedagógico y a la construcción de escuelas que venía de la mano de una corriente de pensamiento extranjera que pretendía renovar la sociedad y la educación. Esta corriente se constituía en pedagogía por la Escuela Activa (Jiménez-Landi, 1996), en filosofía y política por el pensamiento de Krause (Capellán, 1998) y en construcción – aunque con raíces anteriores a la república- por el higienismo (Ortueta, 1997).

Se han hecho numerosos estudios relacionados, cuyos focos de atención se restringían a toda España o a regiones o localidades específicas como son los trabajos de Rodríguez (2004) *Arquitectura Escolar en España (1857-1936) Madrid como paradigma*; Muñoz (2012) *Escuela para la Democracia. Arquitectura escolar y II República en Bilbao*; Vázquez (2008) *Tenemos que hacer escuelas. Arquitectura escolar pública en Aragón (1923-1936)* o como ejemplo más cercano, Espinilla y Fuente (2000) *La escuela de Becerril de Campos (Plasencia): Un ejemplo de Escuela Graduada*.

Observando lo enriquecedor de estas investigaciones, y la falta de un estudio en profundidad de la situación que giró en torno a la arquitectura escolar de Cáceres durante aquella época, hemos considerado oportuno dedicar este trabajo a las construcciones que en tal momento se plantearon, proyectaron o construyeron en esta ciudad extremeña.

2. Metodología.

La investigación se ha desarrollado desde una perspectiva sociológica bajo un paradigma interpretativo, usando como método el Método Histórico Educativo y a través una metodología cualitativa.

Quienes se dedican a las Ciencias Sociales perseguimos acercarnos al estudio de un objeto alejándonos de las fuentes de error y buscando siempre el máximo rigor (Moreno, 2012).

Los argumentos que constituyen el discurso histórico deben representar a la sociedad como un sistema, en el que se integran muchos factores interrelacionados (Arostegui, 1995). Tal y como expone Romero (2005) en los estudios de historia actuales desaparece el “aislamiento disciplinario” y empiezan a tenerse en consideración todos aquellos factores que giran en torno al objeto de estudio. Esta manera de investigar le da sentido a los fenómenos acontecidos. Como ejemplo, para estudiar la arquitectura escolar, será necesario estudiar el sistema educativo, el

pensamiento de la época, las características de la sociedad que influyen, etc. Es preciso delimitar, como indican Flores, Porta y Martín-Sánchez (2014), que las metodologías cualitativas de corte interpretativo, colocan la experiencia histórica de los protagonistas por encima de la deducción abstracta, así como también de toda pretensión trascendental (Maliandi, 2004).

Ruiz Berrio (1976) orienta al investigador que emplea para su trabajo el método histórico-educativo exponiendo las fases por las que este estudio debe pasar: la heurística, la crítica, la hermenéutica y la exposición. En esta escala de fases, coincide con Romero (2005), quien en su estudio sobre los presupuestos básicos para la investigación histórico-educativa, detalla las mismas etapas. Romero (2005) nos muestra que en la actualidad, la historia ha pasado de lo narrativo a lo analítico, que el fin de la historia, no es la historia en sí, sino el estudio de lo acontecido en el pasado para comprender el presente de la sociedad. En base a esta necesidad de análisis, hemos desarrollado el presente trabajo desde un enfoque que nos permite analizar e interpretar los fenómenos. El enfoque interpretativo, busca “razones” mediante la comprensión de la acción humana a través de la interpretación de dichas razones. Entre las teorías que asumen el interpretativismo tratando de entender los fenómenos sociales, Barbera e Inciarte (2012) destacan la fenomenología y la

hermenéutica. Así mismo, afirman que la hermenéutica busca una explicación del fenómeno en toda su multiplicidad, descubriendo lo esencia y sin fijar los hechos, sin excluir otras posibles interpretaciones, porque la variedad de interpretaciones en Ciencias Sociales, es enriquecedora para el constructo que se estudia. Sin embargo existen límites a estas interpretaciones, y para ello se hace preciso buscar un camino común de validación, porque que existan muchas interpretaciones, no significa que existan muchos significados auténticos (García y Martín-Sánchez, 2013).

Para entrar en materia y recabar información, ha sido fundamental la búsqueda bibliográfica consultando tanto fuentes primarias, (Planos, contratos, permisos de obra, presupuestos...) en el Registro Histórico del Palacio de la Isla de Cáceres, como de fuentes secundarias a través de bibliotecas, catálogos y buscadores especializados.

La razón por la que se ha estructurado esta investigación de este modo ha sido principalmente el objeto de estudio, el cual pertenece indiscutiblemente a las Ciencias Sociales y en torno al cual se debe hacer el diseño de la investigación. Siendo así, es inevitable que nos remitamos al pensamiento subjetivo de las personas de la época. Para analizar dicho pensamiento y poder trasladar unas conclusiones a más de un caso, es necesario buscar la “verdad”, o al menos una

de ellas, pero advirtiendo que subjetividad no es subjetivismo, y que son las prácticas sociales y el consenso, junto con la fortaleza del argumento interpretativo los caminos para validar nuestras reflexiones (García y Martín-Sánchez, 2013).

Cardoso (2008) critica cómo algunos investigadores defienden el “cientificismo objetivista” suponiendo que existe unanimidad ante la interpretación que dicha posición hace de la verdad. Del mismo modo, Cardoso también se muestra crítico en el caso contrario, ante la idea de que la verdad en las Ciencias Sociales consiste en que la realidad sea interpretada desde distintas “opiniones” que no son excluyentes entre ellas. Afirma que no es de “opiniones” de lo que se trata sino de puntos de vista o enfoques desde los que se estudia una misma realidad.

Ejemplo de ello sería el objeto de estudio que aquí se viene a tratar. Partiendo por tanto de que es desde el punto de vista de la pedagogía desde el que se quiere estudiar la realidad de las construcciones escolares en Cáceres entre 1931 y 1936 es de esperar que se dirija la investigación en torno a este objeto de estudio y a este enfoque.

Se ha realizado una profunda búsqueda y análisis tanto en los archivos del Registro Histórico del Palacio de la Isla, como de otros documentos ya elaborados en la misma dirección de este trabajo, por otros

investigadores. En este trabajo se ha utilizado la hermenéutica para construir un conocimiento basado en unas fuentes primarias y secundarias. Estas fuentes son sometidas a un proceso interpretativo y a un contraste entre ellas mismas.

3. Arquitectura y Educación

Antonio Viñao (2008) afirma que el espacio escolar no es un contenedor vacío y neutro, sino que socializa y educa mediante sus significados y contenidos. Sureda (2003) reconoce a la escuela como espacio de socialización y formación que mediante eventos que tienen lugar en estancias acondicionadas (talleres, salones comunes, laboratorios...) favorece una socialización y una adquisición de patrones morales en las personas que lo frecuentan.

A su vez Viñao (2004) afirma que factores como la ubicación del centro escolar, al igual que la localización de cualquier otra institución con respecto al resto de la urbe, refleja la concepción que la sociedad tiene de dicha institución, su naturaleza, papel y la tarea que acoge.

Nélida Zaitegui (2012) afirmó en el congreso de debate *Diálogo entre Arquitectura y Pedagogía* que los espacios transmiten mensajes como obediencia, competitividad o sumisión, que las estancias donde hay un estrado para el profesor y unas sillas para los

espectadores como si de un teatro se tratara, son espacios para una educación frontal, donde la sabiduría está al frente y no en el público, “no ahí abajo”. Que ese es el mensaje que transmiten los salones de conferencias como ejemplo trasladable, a muchas aulas.

Nélida como maestra e inspectora de educación jubilada, no solo habla del aula como espacio, sino que también hace alusión a los colegios. En el mismo congreso describió el mensaje que transmiten los edificios y mobiliario escolar, sobre el valor que nuestra sociedad, da a la educación.

Desde el punto de vista de la metodología ecológica, al espacio que es soporte de unas determinadas formas de vida o prácticas educativas, es llamado biotopo y a la comunidad instalada en dicho espacio, se le llama biocenosis (Jaime Oliver, 1989).

Esta metodología resulta interesante porque parte de una perspectiva en la que se presta especial atención a la interacción entre el individuo y el espacio físico, observando así, las influencias que se dan entre ambos.

Oliver (1989) estudia la escuela y sus alrededores como contexto físico donde se da el proceso educativo. Con respecto a la mínima unidad del biotopo, el aula, dice que se trata de un contexto fuertemente condicionante y enriquecedor. Hace alusión también a la variedad en que esta puede ser entendida o traída a la realidad. Su forma (valorando hasta

las aulas circulares), dimensiones (suficientes o no), distribución de sus espacios y subespacios, la ubicación del profesor y los alumnos (jerarquía, interacción...), los materiales del edificio, la decoración, la iluminación, los recursos didácticos, las características climáticas, la conservación y mantenimiento... Todos los anteriores, son factores o características del entorno que necesariamente tiene repercusión en las personas que ahí cohabitan. Estos elementos forman parte del currículum oculto, aunque en ocasiones es tan real, tan explícito que resulta incoherente llamarlo “oculto”. “Es tan evidente, que no nos damos cuenta” tal y como dice Nélida Zaitegui (2012).

Alma Salgado (2009) nos explica que en el s. XIX, tenía lugar un tipo de educación en la que se preparaba al alumno para formar parte de un contexto en el cual se favorecía la transmisión de hábitos disciplinados y control de los individuos. “La escuela, llega a ser un recinto con vocación de aislamiento” (Salgado, 2009). El espacio cumple una función de desindividualización de las personas haciéndolas parte de un grupo como conjunto.

Poco a poco, el contexto ha cambiado y la individualización, socialización y creatividad, cobran hoy un lugar prioritario en el programa educativo. Salgado (2009) subraya la necesidad de que el espacio sea percibido por el alumno como un lugar estimulante para la libertad de expresión, la paz y la felicidad,

rechazando así la idea de escuela como cautiverio.

Esta percepción de la educación que hoy en día parece evidente al sector educativo, en sus orígenes fue muy criticada por unos y defendida por otros.

El espacio escolar debe entenderse como un constructo cultural que presenta una “enseñanza silenciosa” porque este presenta fuertes significaciones transmitidos a través de estímulos, contenidos y currículum oculto. El mueblaje, la separación de sexos y edades, la colocación en filas, la colocación del profesor, la forma del aula, la entrada a la escuela, los accesos al exterior... todo ello transmite un mensaje y facilita o no, unas formas de enseñanza u otras (Salgado, 2009).

La combinación de factores del diseño arquitectónico en centros educativos a lo largo de la historia, ha dado lugar a muchos formatos de aula como el aula universitaria medieval, la sala de aula de enseñanza mutua, el aula anfiteatro, el aula emulación del sistema jesuita de enseñanza, el aula frontal, el aula de enseñanza simultánea, las aulas flexibles e incluso las aulas inteligentes tal y como enumera Viñao (2008). Todos estos modelos de aulas han sido causa y consecuencia de un sistema pedagógico.

Muchos han sido los lugares en los que se han impartido las clases a lo largo de la historia. En numerosas ocasiones, incluso se ha dado

uso de centro educativo, a edificios cuya construcción fue diseñada para otros fines (ayuntamientos, cuarteles, capillas, locales de alquiler...).

Francisco Javier Rodríguez (2004) muestra una clasificación de los centros educativos atendiendo a su “modus operandi” y a su estructura, distinguiendo entre:

- La escuela como monumento: estaban arquitectónicamente diseñadas para sorprender, para ser una expresión artística o para ensalzar al arquitecto. No atiende en absoluto a la función pedagógica ni a la práctica que tendrá lugar dentro del edificio.
- La escuela como templo: Como edificio acogedor de una comunidad. Este es asociado con la escuela-casa.
- La escuela como árbol: nació en oposición a la escuela como monumento. Buscaba la sencillez, contraria a lo urbano y partidaria del aire libre.
- La escuela, casa del niño: el niño crece de forma natural y el maestro tan solo orienta al niño. Esta es la escuela de Fröebel, creador del kindergarten.
- La escuela como ornamento: Escuela que además de ser el biotopo de la comunidad educativa, es diseñado a conciencia para que de por sí, el edificio sea fuente de ilustración e inspiración para aquellos que lo frecuenten.

- La escuela como cárcel: en la que priman objetivos de vigilancia, control y orden.
- La escuela como factoría: Escuelas en las que el ratio de alumnos por profesor era muy alto y se pretendía enseñar a todos con un único profesor.
- La escuela, casa del pueblo: Escuela que no solo educa a los jóvenes sino que es un centro de enriquecimiento cultural para toda la población.

4. El interés por el diseño del edificio como recurso pedagógico

La preocupación de la comunidad educativa por la arquitectura de los centros de enseñanza se remonta al s. XVIII con el nacimiento de una renovadora corriente pedagógica: La Escuela Nueva (Jiménez, 2009).

Esta corriente trae nuevas percepciones del proceso de enseñanza aprendizaje, nuevos métodos pedagógicos y en consecuencia, nuevas necesidades como la construcción de espacios que permitan dicha forma de enseñanza.

La corriente de pensamiento es llamada Escuela Nueva, y el método de enseñanza que proponía era “la escuela activa” por cuyo nombre se deduce que se requería un espacio más amplio y flexible para permitir dicha actividad. La palabra actividad, en este caso,

se refiere a la manera en que los alumnos afrontan el proceso educativo.

Desde el punto de vista de la escuela activa, Isabel Durá (2012) afirma que esta corriente diseñará los edificios escolares para atender a las necesidades fisiológicas y afectivas de los niños y cuidando crear un ambiente confortable que estimule el aprendizaje. Esta misma autora dice que en nuestro país se publicaron muchos proyectos acordes con este modelo pedagógico entre 1957 y 1972. Resulta interesante ver que efectivamente, se ha dado movimiento en este sentido, pero si se recuerdan las fechas en que se inició la Escuela Nueva (s. XVIII) se evidencia la necesidad de profundizar algo más en épocas anteriores.

La Escuela Nueva es una corriente de pensamiento que no surgió en España, sino que se dio a nivel europeo. Supone una regeneración del pensamiento educativo de naturaleza progresista, que estudiada en su contexto, viene dada por una renovación o incluso revolución cultural tal y como la define Gonzalo Capellán (1998). Esta corriente de pensamiento de corte liberal, racionalista y regeneracionista, llegó a España desde Alemania.

Tal y como relata Capellán (1998), el catedrático de filosofía, Sanz del Río, fue quien durante sus estancias en el extranjero se involucró con un grupo nuevo de pensamiento

filosófico, los krausistas, y divulgó su teoría en España mediante sus clases y la traducción de las obras de Krause. Esta forma de pensamiento le supuso a Sanz del Río la pérdida de su cátedra en 1868 por no renunciar a su libertad de enseñanza (Jiménez-Landi, 1996).

El pensamiento de Krause merece mención pues influyó directamente en la renovación pedagógica, así como en otros ámbitos del pensamiento social. El krausismo tenía como rasgo definitorio la armonía y la búsqueda de la conciliación entre posiciones extremas. Su pensamiento liberador se ponía de manifiesto rechazando el absolutismo y exceso de control estatal sobre esferas tales como la religión, la ciencia o la educación (Cáceres y Martín-Sánchez, 2013). Los exiliados españoles conocieron la filosofía de Krause con un ideal centrado en la libertad y los derechos pero con equilibrio y templanza (Puelles, 2004). Se respiraba un deseo de renovación, una nueva filosofía que respondiera al pensamiento liberal español, y esa la encontraron en Krause (Alonso y Martín-Sánchez, 2012).

No obstante, los sectores más conservadores se mostraron contrarios al krausismo por su laicismo, origen extranjero e ideología liberal. Según Capellán (1998) se criticaba la masonería de Krause y se acusaba de logia a su comunidad de pensadores.

4.1. Métodos y espacios como innovación pedagógica. Fröebel.

En Alemania, Fröebel desarrolló nuevos métodos pedagógicos con su creación del Kindergarten (Capellán 1998). Fröebel basaba su pedagogía en los siguientes conceptos: juego-trabajo, disciplina-libertad.

Una de las más fuertes conexiones entre el krausismo y el Kindergarten de Fröebel, es el fondo filosófico-naturalista que habla de la necesidad infantil de manipular y experimentar con tierra. Los Jardines de infancia de Fröebel, prestando tanta atención a las actividades al aire libre y a los espacios abiertos y estimulantes, se acercaban mucho a este ideario.

En cuanto a la arquitectura, Fröebel hacía hincapié en la necesidad de que las escuelas infantiles fueran flexibles y dispusieran de tres tipos de espacio: cubierto, semi-cubierto y descubierta. Estos espacios podían y debían ser polivalentes.

El edificio y su diseño eran para Fröebel de mucha importancia por su semántica educativa.

Fröebel diseña su ideal de edificio pedagógico con todo detalle, como expone Lahoz (1998). Hace referencia a factores como la luz en las aulas, las salas de trabajos individuales y colectivas así como espacios naturales para experimentación individual y en grupo, como por ejemplo la habilitación de huertos individuales para los niños (con un metro cuadrado por alumno). El mobiliario debía ser

móvil para poder sacarlo al jardín. Las aulas debían ser grandes para permitir mayor movilidad y estar en primera planta para tener accesos al exterior. En el patio, debía haber espacio suficiente para hacer gimnasia.

Con respecto al edificio, Fröebel insistía en la importancia de la armonía -base del pensamiento krausista (Capellán, 1998) – entre el edificio y el jardín.

Fröebel fue muy escrupuloso en la definición de su centro educativo ideal dando especial importancia a la construcción arquitectónica y al diseño de los espacios. Las formas debían ser geométricas y él las diseñaba con medidas áureas.

Él mismo insistía en el carácter familiar que debía tener la escuela, por lo que podríamos clasificar a esta como un tipo de escuela-casa del niño, sin embargo, también se encajaría en el modelo de escuela como ornamento que anteriormente exponía Rodríguez (2004, p. 4) por sus “equilibradas proporciones y el buen gusto en la construcción”. La estética forma parte del currículum oculto de Fröebel, pues la trata a través de la manipulación creativa y experimental de formas geométricas.

La introducción de este modelo en España data de 1872 aunque con modificaciones, adaptaciones o incluso amputaciones del pensamiento original, suprimiendo en el centro de párvulos de Madrid la importancia del juego y la gimnasia.

Lahoz (1998) explica que la instalación de este modelo de enseñanza referido a la construcción de escuelas adecuadas para sus métodos vio muchas limitaciones por la tendencia que se tenía en España a la reclusión de los alumnos.

4.2. Arquitectura de Escuela Nueva. Wardolf y Montessori.

En 1919 surgió en Alemania la metodología Wardolf inspirada por Rudolf Steiner (Jiménez 2009). Su arquitectura se caracterizaba por la búsqueda de la creación de ambientes cálidos equilibrados y que expresaran libertad. Lucha contra lo rígido y monótono dando ambientes muy flexibles y polivalentes. Su arquitectura es orgánica y biológica – uso de formas orgánicas, redondeadas y curvas, así como materiales reciclados buscando una estética estimulante y artística- (Jiménez, 2009).

La escuela Wardolf pertenece a la corriente de la Escuela Nueva. En su concepción, prevalece el alumno sobre el maestro y el edificio. El ambiente debe adaptarse al alumno. Wardolf dispone de distintas formas de aulas según la etapa educativa. Estos centros disponen de numerosas estancias comunes para la interacción. El salón es primordial por lo que ocupa el lugar central.

Por su parte, Montessori creó su método de enseñanza en 1907 en Italia. Aplicó dicho método a niños con discapacidades y después

lo trasladó al resto de la población infantil con la inauguración del centro: “Casa dei bambini”. Por lo que se sobrentiende que era un modelo de escuela-casa del niño atendiendo a la clasificación de Rodríguez (2004). El método Montessori resulta novedoso por muchos aspectos, pero en lo que compete al espacio, lo es por el hecho de requerir una mayor interacción entre los alumnos. Es necesario que estos interactúen en el aula (espacio cubierto) y en el patio (espacio semi-cubierto o descubierto). En este sentido la arquitectura de Montessori se asemeja a la de Wardolf por la prioridad que se le da a los espacios de interacción del alumnado, así como a la de Fröebel por la importancia de los espacios exteriores.

Montessori abandona la sistemática de la educación frontal, basando su método en un enfoque mucho más afectivo. Montessori manipula el espacio creando subespacios (separados o no por muros transparentes como últimas interpretaciones de su método que vemos en algunos centros más modernos) dentro para generar distintos ambientes dentro del aula. Incluso, en los centros Montessori actuales, vemos interpretaciones más modernas del aula dándoles forma de “L” (Jiménez 2009). Esta forma del aula proporciona una “intimidad colectiva” muy estimulante para la socialización, el desarrollo y la creación. Es una idea propuesta, que si además, se coloca en planta baja con accesos

al jardín facilitará el contacto con otro espacio más, la naturaleza, tan importante para el desarrollo del método de la Escuela Activa (Durá 2012).

4.3. Situación pedagógica y arquitectura escolar de España en el momento.

Tal y como Viñao (2008) expone, en el desarrollo histórico de los centros escolares, España ha tendido a la estabilidad en centros específicos para educación. Sin embargo, la realidad no ha sido siempre la misma. En épocas anteriores, las condiciones en las que se impartía la enseñanza se dividían en dos tipos: las clases “a domicilio”, las cuales apenas se podían permitir las familias más elitistas o clases impartidas por profesores itinerantes en cortijos u otros espacios cedidos para dar clases. En muchas ocasiones se han utilizado edificios presupuestos para otras labores distintas a la pedagógica, tal y como hemos señalado anteriormente.

A mediados del siglo XIX la mayoría de los centros donde se impartían clases procedían de la desamortización eclesiástica (Viñao, 2008). Estos centros presentaban unas características más monumentalistas -escuela como monumento- que pedagógicas (Rodríguez 2004).

Por primera vez, durante el sexenio democrático, se intentó en España llevar a cabo un programa nacional de construcciones para la educación primaria (Viñao, 2008).

Poco después se introduce en nuestro país una nueva corriente de pensamiento de origen foráneo que proporciona a la esfera educativa nuevas formas de ver la pedagogía. Los movimientos higienistas se combinan con esta corriente de pensamiento liberal para tratar de influir en nuestra arquitectura escolar. Este cambio se manifiesta con la creación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876. Por aquel momento, la escuela tenía un formato muy distinto al que conocemos ahora. A finales del siglo XIX la práctica docente empezó a asentarse en centros pequeños constituidos por un solo aula. Estas eran las llamadas escuelas unitarias.

En el modelo de enseñanza de la escuela unitaria se agrupaba niños de distintas edades y los profesores se valían de los métodos simultáneos, mutuos o mixtos (Vázquez, 2008). Estas escuelas se criticaron fuertemente por los institucionistas e higienistas.

En 1898 se establece en España la escuela Graduada o escuela-colegio de forma legal aunque ya se venía practicando hacía algunos años en centros puntuales (Vázquez, 2008). No obstante, la proliferación de este modelo de centro educativo, vendrá a partir de los decretos del 6 de mayo y 8 de junio de 1910, momento en el que el Estado se declara a favor de la enseñanza graduada (Ortueta, 1997). La decisión de que el estado estuviera o no a favor, no radicaba en el hecho de que este consintiera o no la apertura de estos centros,

sino en la subvención de la construcción de los mismos con fondos de las arcas públicas. Con el Real Decreto del 6 de mayo y 8 de junio de 1910, se ordena la construcción de una escuela graduada en toda población que supere los 2000 habitantes.

Con el modelo de escuela graduada se pretendía escolarizar a toda la población infantil. La sistemática organizativa que llevaban estos centros, consistía en la agrupación de los alumnos por niveles de edad y grado de conocimiento, creando así grupos de alumnos “homogéneos”. Este modelo de escuela requería también un replanteamiento de la arquitectura escolar, pues este tipo de escuela se distinguía por la diversificación de los espacios concediendo prioridad también a espacios comunes y de servicios complementarios (Espinilla y De la Fuente, 2000). Podemos observar en esta nueva distribución del espacio, una fuerte influencia foránea: los espacios comunes de la arquitectura de Wardolf y los jardines y patios que se veía en el Kindergarten de Fröebel.

Poco antes del establecimiento de la escuela graduada, ya se estaban haciendo cambios en las condiciones escolares para atender a la regeneración pedagógica. En el Real Decreto de 1883 se limitó el ratio de alumnos por aula a 60, lo que era la mitad de lo anteriormente establecido. En 1923 se volverá a reducir dicho número a 50 alumnos de ratio por clase (Ortueta, 1997).

Otras mejoras también se sucedieron tal y como Vázquez (2008) expone afirmando que en el Real Decreto del 28 de abril de 1905 se estableció la necesidad de construir edificios con mejores condiciones higiénicas y salubres. Giner de los Ríos y Cossío fueron muy críticos con el hacinamiento de niños en pequeños espacios donde acusaban la falta de higiene, luz y ventilación.

Espinilla y de la Fuente (2000) afirman que a principios del s. XX la escuela graduada prácticamente había sustituido a la escuela unitaria. No obstante la dicotomía entre la escuela graduada y la unitaria no siempre se dio. De hecho, se llegó a impartir clase en locales muy dispares, desde pisos de alquiler hasta edificios públicos, como ya señalaba Ortueta (1997) anteriormente. Evidentemente esta última modalidad era la más precaria para el alumnado, pues el edificio ni había sido diseñado para la enseñanza ni tenía por qué ser lo más óptimo para ello. Estos centros rara vez podían ofrecer servicios ni de bibliotecas, ni jardines, ni de ninguna otra clase.

Para regularizar las construcciones escolares, el Real Decreto del 23 de noviembre de 1920 el Estado se compromete a encargarse de la construcción de los edificios escolares y crea la Oficina Técnica de Construcciones Escolares (Lahoz 1994).

Una vez que se estandarizó la arquitectura escolar estableciendo las condiciones

higiénicas, pedagógicas y técnicas que debía cumplir el edificio, se comenzaron a crear escuelas-modelo cuya financiación provenía de las arcas públicas y cuyo diseño normalmente era llevado a cabo por el arquitecto provincial o municipal, salvando excepciones en las que a falta de ellos, se procedía a concurso público (Ortueta, 1997).

Durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) y la Segunda República, especialmente durante esta última, creció enormemente la confianza en la educación como forma de renovación social. Esta forma de pensar colocó el tema educativo en una posición prioritaria para el Estado, favoreciendo enormemente su regeneración y crecimiento (Vázquez, 2008). Sin embargo, Ortueta (1997) acusa la desigual distribución de los fondos públicos destinados para unas comunidades y para otras como causa de la consecuente diferencia de desarrollo que se observa en el territorio español. Más adelante veremos las condiciones económicas tan escasas en las que se encontraba Extremadura y más concretamente, Cáceres por aquel entonces.

5. Construcciones escolares.

Con respecto a la arquitectura, los principales sistemas pedagógicos de la época eran los determinantes de las características de los edificios de nueva construcción. Estos atendían especialmente al diseño del aula y a

la distribución de los campos escolares y patios (Ortueta, 1997). No obstante el cambio fue paulatino. Muchos centros escolares aún mantenían las características y métodos tradicionales.

Los aspectos más relevantes a tener en cuenta para entender la arquitectura escolar de nueva construcción de la época eran: las condiciones técnico-higiénicas, el número de escuelas, la categoría de los centros educativos según la densidad de población y las prioridades y fondos de subvención para su construcción y mantenimiento.

En esta época se formulaba la posibilidad de construir escuelas graduadas para cada sexo si la densidad de población era alta, así como se concedía la construcción de escuelas unitarias en poblaciones más pequeñas. Durante la ley Moyano, o Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857, estuvo prohibida la coeducación (enseñanza de ambos sexos en el mismo tiempo y espacio) A partir de los años 20-30 se empezó a hacer alusión a las condiciones climáticas como condicionantes para el diseño del edificio escolar (Ortueta 1997).

Para la construcción de los colegios era necesario cumplir unas condiciones técnicas, higiénicas y pedagógicas.

Estas condiciones fueron especificadas en la publicación de 1905: "Instrucciones Técnico-Higiénicas". Estas fueron modificadas más

tarde en 1923 y se mantuvieron hasta la dictadura de Francisco Franco.

Se concretaban entonces los elementos y distribución de los espacios de la escuela. Estas condiciones encajaban muy bien con el pensamiento de los educadores krausistas. Buscaba la creación de un lugar sano y armónico. La escuela debía ser un espacio agradable, templado, limpio, luminoso y ventilado (Lahoz 1992).

La higiene, importada a través de los exiliados políticos y divulgada por liberales, regeneracionistas, racionalistas y más específicamente, por la Institución Libre de Enseñanza, no solo impuso unas pautas de construcción, sino que se introdujo como contenido escolar.

Su influencia fue, por tanto, muy determinante en la avalancha de la construcción pública y más concretamente de la construcción de escuelas durante la dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República. Introducía en el programa constructivo determinaciones y normas referidas tanto al lugar como a la forma del edificio (Lahoz, 1992). Ortueta (1997) nos muestra sus normas o factores a estudiar en:

1. Emplazamiento: Las escuelas debían tener un fácil acceso y estar en un lugar soleado y seco. Su localización debía estar separada de zonas insalubres (tanto a nivel higiénico como moral). Se debía limitar el

exceso de ruido, por lo que convenía su construcción en zonas de poco tránsito. En la publicación de 1905 se recomendaba su construcción en el campo y en 1923 se recomendaba en el centro de la urbe.

2. Orientación: dependerá del clima de la zona donde se pretenda construir el centro escolar. La fachada se orientará al sur en las zonas frías y al norte en las zonas más cálidas. Así como se dispondrán ventanas en el noroeste y noreste del edificio.

3. Extensión: dependerá de la cantidad de alumnos. De patio, corresponderá a partir de 1923 entre 6 y 10 metros cuadrados. Lo que subraya la indispensable necesidad de disponer de espacios al aire libre.

4. Construcción: debe ser racional, sólida y sencilla. Los materiales debían servir para aislar de los caprichos del tiempo y de las transmisiones de enfermedades (uso de cal). En cuanto a otros materiales, se procurará usar aquellos propios de la zona. El techo estará diseñado a dos aguas para que caiga el agua de lluvia por los laterales, combatiendo así las humedades.

5. Locales: Se prohíbe la vivienda del maestro en el mismo centro. Las dependencias del edificio serán por norma general las siguientes:

- Vestíbulo.
- Guardarropas.

- Salones de enseñanza.
- Despacho.
- Patio cubierto y descubierto (espacios semi-cubiertos para proteger de la lluvia) con árboles y jardines y el acceso al centro será por medio de rampas.
- Un retrete por cada 15-20 alumnos alejados de las clases.
- Un lavabo por cada 20 alumnos.
- Biblioteca con museo escolar (adherido o independiente).
- Salón de actos.

*No se hizo mención a los gimnasios, amputándolos del higienismo europeo.

6. Clases: Dependerá del número de alumnos. En escuelas unitarias, el ratio era de 50 niños por clase y en escuelas graduadas de 25-45 alumnos. Cada niño gozará de al menos 1,25 metros cuadrados de aula. Los techos se colocarán a 4,5 metros de altura. Las esquinas deberán ser redondeadas y las paredes tendrán zócalos de un metro. Para pizarra, se empleará cemento pintado en la pared.

7. Ventilación: la ventilación debía ser natural por lo que además de ventanas, las aulas debían disponer de respiraderos que permitieran el paso del aire.

8. Iluminación: La iluminación deberá ser natural y/o artificial. El foco de claridad deberá estar en el lado izquierdo.

9. Calefacción: La temperatura ideal debía rondar entre los 15 y los 16 grados para lo que era considerado suficiente el calor corporal de tal acumulación de personas.

10. Mueblaje escolar: Se recomiendan las mesas individuales siempre que sea posible.

Todas estas eran las exigencias de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares para la construcción de nuevos edificios.

Analizándolas, vemos la vital importancia que le dan a fundamentos teóricos comunes con krausistas y fröebelianos (Lahoz, 1992).

Rodríguez (2007) explica que la Institución Libre de Enseñanza dejó constancia de su interés por el racionalismo y la sinceridad en la construcción proponiendo un edificio para la educación cuyo diseño estuviera pensado “de dentro a fuera”. Primaba el interior y su utilidad frente al monumentalismo de la fachada. Este mismo autor expone que Bartolomé Cossío, director del Museo Pedagógico Nacional, toma como referentes la arquitectura de Pericles y del cristianismo del s. XIII, es decir, sincera y económica.

Giner de los Ríos criticaba que la mayoría de los estudiantes, dejaban su formación tras la educación primaria, haciéndose así una segregación social que se manifestaba en el tipo de alumnos que continuaban sus estudios. Giner proponía

espacios y planteamientos escolares en los que tuviera cabida la población entera. La intención de la Institución Libre de Enseñanza no era solo escolarizar a los niños, sino combatir el analfabetismo popular, crear una nueva sociedad a partir del cambio en los individuos. Por ese motivo, Giner de los Ríos, estudiando el problema existente en la población española, que tenía que trabajar a muy temprana edad, expuso la gravedad de que la masa de empleados españoles no tuviera formación. Como solución, propone enérgicamente que la escuela sea también una preparación para el futuro profesional (Gómez, 1992). En la ciudad de Cáceres se construyó una escuela de trabajo, cuya apertura tenía como principal objetivo la formación agrícola de la población, pues era el sector al que se dedicaba la mayoría de la gente de la zona por aquel entonces.

6. Arquitectura escolar en Cáceres, 1931-1936.

La época que venimos a estudiar en la presente investigación, fue un momento de muchas dificultades para el establecimiento de cualquier cambio. Como ya exponíamos con anterioridad, las disputas, la falta de recursos económicos y la falta de tiempo, fueron en contra del progreso. No obstante, en la ciudad de Cáceres, al igual que en otros municipios, se vislumbra la influencia de un incipiente

cambio que trajo las condiciones higienistas a la ciudad de Cáceres y que en algunos centros escolares se logró establecer en cierta medida, mientras que en otros apenas se logró ofrecer el servicio educativo mínimo.

Existe información registrada sobre las construcciones del intervalo de años que abarca desde 1931 hasta 1936, sin embargo, se ha considerado conveniente ampliar la búsqueda a los cinco años anteriores, para conocer el origen del planteamiento de algunos edificios cuya construcción tuvo lugar en el principio de nuestro periodo, objeto de estudio. Veamos algunos ejemplos.

6.1. Grupo escolar el Madruelo.

El edificio del grupo escolar El Madruelo fue obra del arquitecto municipal de Cáceres del momento, Ángel Pérez, arquitecto por la Academia de Bellas Artes de San Fernando y municipal de Cáceres. (Archivo Histórico Municipal de Cáceres [en adelante AHMCC] 20/73. Exp. 195)

El 10 de junio de 1936 se anuncia la construcción del grupo escolar el Madruelo, cuyo nombre pasa a ser “Marcelino Domingo” en honor al maestro, periodista y político español republicano (AHMCC. 20/462. Exp. 23).

En 1936, el Ayuntamiento de Cáceres procede a autorizar la ampliación de escuelas con el fin de escolarizar a los niños que quedaron sin

matricular a causa de la clausura de centros dirigidos por órdenes religiosas (AHMCC. 20/462. Exp. 24). Como por ejemplo, está registrado que el 12 de junio de 1936 se ordena la clausura del colegio Sagrado Corazón de Jesús, como consecuencia de los preceptos sobre sustitución de la enseñanza sostenida por congregaciones religiosas (AHMCC. 20/460. Exp. 17)

En el proyecto del Grupo Escolar el Madruelo, además, se hacen modificaciones a fin de dar mayor amplitud a los lavabos y añadir zócalos en las clases, así como añadir otros cambios tales como una rampa para la entrada al centro, todo con el fin de mejorar la proyección del edificio y cumplir con las imperantes pautas de construcción higiénicas (AHMCC. 20/73. Exp. 195)

El terreno fue estudiado para emplazar el edificio en un lugar que tuviera una ventilación e iluminación óptima, así como que estuviera suficientemente separado de zonas insalubres, aunque comunicado a dos calles con el fin de disponer de mayor espacio de recreo para el juego infantil.

Con respecto a la construcción específica del edificio, es destacable que este presenta sencillez en el diseño así como en los materiales, tal y como explica la memoria de su construcción.

Con respecto a las estancias y distribución del espacio dentro del colegio, se construyen 8

clases para niñas y ocho para niños con sus despachos de profesores y profesoras respectivamente. El colegio también contaba con un cuarto de limpieza, una biblioteca, una cocina, comedor escolar y un gran vestíbulo, que podía utilizarse como espacio de recreo en días de lluvia.

Todas las dependencias anteriormente citadas eran consideradas enormemente importantes en aquel momento, de hecho, en la memoria, se justifica la solicitud de subvención suficiente para la construcción de todos estos detalles basándose en que esas estancias eran aconsejadas y promovidas por el Ministerio de Instrucción Pública, que valoraba la concesión de subvenciones en grados, tal y como afirma la memoria, explicando así el solicitar 13 grados conforme a las disposiciones del Decreto del 5 de enero de 1934, emitidos por este mismo ministerio en la Gaceta del 13 de marzo y 17 de abril de 1934. Las dependencias que respaldaban estos grados para la solicitud de tal subvención, eran el comedor-cocina, el departamento de duchas, la sala de reconocimiento médico y dispensario, la casa del conserje y la piscina. Propuestas fomentadas entre otras, a través de subvención por el Estado (AHMCC. 20/73. Exp. 195)

El presupuesto de las obras se dividía en cinco capítulos, con sus correspondientes artículos. El total de presupuesto de ejecución material de la obra fue de 156.544,72 pesetas y elevándose el presupuesto de construcción

184.722,77 pesetas en las que aparece incrementada las indemnizaciones por accidentes de trabajo, imprevistos y retiro obrero. Y sobre esta cantidad, se solicitó la subvención en junio de 1934 para la construcción del edificio del Madruelo, diseñado por el arquitecto municipal, Ángel Pérez (AHMCC. 20/93. Exp. 265).

No obstante, no fue suficiente con el primer diseño de la escuela. Para el cumplimiento total de los requisitos necesarios para la recepción de la subvención convenida, se solicitó desde el Ministerio de Instrucción Pública, una corrección minuciosamente detallada con los cambios a efectuar en el diseño a bien de mejorar las condiciones higiénicas del centro. Esta carta de corrección fue emitida el 2 de febrero de 1935 y en ella se exponía la necesidad de dotar de más espacio a la biblioteca, para que esta fuera acorde con la importancia del colegio. Aumentar el tamaño de las duchas, también fue un importante requerimiento, pues estas debían ser más grandes y disponer de instalaciones para poder ofrecer agua caliente. Los guardarropas debían ser independientes entre niños y niñas y constar de al menos 4, 5m de superficie. El dispensario, también debía ser mayor, así como la sala de reconocimiento médico.

Todos estos cambios fueron expuestos como imprescindibles de ejecutar sin que ello fuera en detrimento de las buenas dimensiones del resto de dependencias, las buenas condiciones

del edificio y el libre acceso a todos los servicios del mismo (AHMCC 20/93. Exp.265).

6.2. Construcción de un edificio con destino escuelas nacionales en el ensanche, Cánovas (1929).

El colegio fue proyectado en 1929 y aprobado por la Oficina Técnica de Construcción de Escuelas del Ministerio de Instrucción Pública en 1931, haciendo referencia al cumplimiento de las disposiciones técnico-higiénicas del edificio (AHMCC. 20/74. Exp. 201).

El colegio constaba de un solo edificio construido en una única planta, procurando a la vez que este presentara una imagen que diera presencia a la institución y le diera un buen lucimiento, queriendo compensar así la escasez de espacio que prestaba el solar.

El colegio tendría un tamaño mediano como resultado de la economización del espacio. Las fachadas anterior y posterior fueron dispuestas con el objetivo de facilitar una mejor ventilación e iluminación dentro del espacio cubierto del centro.

El colegio fue construido en una zona destinada al ensanche de una calle. El terreno era óptimo para la construcción de una escuela porque presentaba las condiciones higiénicas necesarias. Era seco y raso. Además, estaba bien ventilado, ya que las calles que lo

rodeaban eran anchas y hacían que los edificios distaran lo suficiente como para permitir el paso de corrientes de aire. Con respecto a espacios descubiertos, el colegio fue emplazado en la parcela de manera que dejara espacio para jardines en la parte delantera del mismo y zona de recreo en la parte posterior.

La zona cumplía condiciones de salubridad también, porque en sus alrededores, no había ningún punto de acumulación o paso de residuos ni fábricas.

Con respecto a la orientación, lamentablemente, no se puede decir que esta fuera determinada por unas condiciones de higiene o de funcionalidad pedagógica, la orientación de este centro, fue determinada por la de la calle a la que el mismo, daba. No obstante, esta orientación tampoco supuso contradicción alguna contra la norma, pues no se había establecido orientación clara a la que debieran ajustarse los centros de Cáceres, por no tratarse de una comunidad excesivamente cálida -o así lo afirma la memoria- ni fría, ni con unas condiciones climáticas muy determinadas en relación a factores como la luz, la temperatura, vientos y precipitaciones. Además, el edificio, tenía un diseño que al tener varias fachadas hacía posible el aprovechamiento para que las clases siempre tuvieran la misma orientación.

En relación a la extensión del terreno asignado, la memoria especifica que las medidas eran las siguientes:

- El solar medía 32x25 m (Edificio y patio incluidos).
- El edificio 32x16m
- El patio de recreo 32x9 m

Con respecto a los materiales y diseño de la construcción, el edificio era sencillo, proporcionado y estético para contribuir a la imagen de la ciudad a la vez que honraba la labor de él mismo como institución pública. Los materiales se caracterizaron por ser sencillos, sólidos y económicos. Entre ellos estaban: hierro y ladrillo.

La escuela contaba con ocho salones de aula en cada piso, con una capacidad para 50 alumnos en cada clase. Las dimensiones de las aulas también cumplían con lo que se estilaba en las condiciones técnico higiénicas. La altura era de 4,20 m y en cuanto a la superficie disponible, también se puede decir que era suficiente, pues según la memoria del proyecto, a cada alumno le correspondía entre 1,25 metros cuadrados a 5 metros cuadrados, que teniendo en cuenta el aforo de alumnos por clase, constituía aulas bastante grandes. En los planos se ve que las aulas disponían de suficiente iluminación natural, teniendo esta una orientación constante, desde la izquierda.

La entrada al colegio se hacía a través de una rampa no muy inclinada. Las dependencias del

colegio eran las siguientes: en primera planta, había un gran vestíbulo, salas de aula y acceso al recreo. En la segunda planta, la ventilación y luz destacaban y además en ella, se situaban varias aulas, una biblioteca y un despacho para cada dos profesores. Había también cuartos de baño con retretes y lavabos suficientes atendiendo a que hubiera para niños y por separado, para niñas.

El recreo estaba en la parte posterior del edificio y se accedía a él por escaleras (AHMCC. 20/74. Exp. 201).

De este colegio, no existen más pruebas registradas que la memoria y solicitudes de su creación. La memoria fue firmada por Ángel Pérez.

7.3. Dos escuelas unitarias en Aldea Moret, una para niños y otra para niñas (1935).

Dadas las intenciones manifestadas por el Ministro de Instrucción Pública de construir 7000 escuelas, el Ayuntamiento de Cáceres, solicita que algunas de estas escuelas sean concedidas a dicha ciudad haciendo especial hincapié en la solicitud de una escuela para niños y otra para niñas en Aldea Moret (AHMCC. 20/460. Exp. 9).

La razón que llevó al planteamiento de construir una nueva escuela en esta zona fue la clausura de otras escuelas que había en los alrededores por aquel entonces, cuyas instalaciones estaban en un terrible estado, haciendo necesario y urgente su reposición

para escolarizar a los niños y niñas de la zona (AHMCC. 20/92. Exp 263).

Por orden del 22 de julio de 1931 se anuncia que se debía abrir con carácter provisional una escuela graduada para niños y otra para niñas con cuatro secciones cada una como local provisional para acoger a los estudiantes sin escolarizar de la zona. (AHMCC. 20/460. Exp. 17). Esta petición fue conjunta entre las escuelas unitarias de Aldea Moret, y las nuevas de la estación férrea de Arroyo-Malpartida. No obstante, en principio, solo se concedieron a las escuelas de Aldea Moret, los cuales serían acogidos en estancias habilitadas en el Cuartel del colegio Viejo a fecha de 29 de julio 1931. No obstante, era necesario construir una escuela para acoger de forma más definitiva a estos estudiantes (AHMCC. 20/460. Exp. 17)

El diseño y dirección de la obra corrió a cargo del arquitecto municipal del momento, quien es, al igual que en el colegio del Madruelo, Ángel Pérez.

El proyecto fue aprobado el 20 de marzo de 1935. La subvención se concedió el 6 de febrero de 1936 (AHMCC 20/92 Exp. 263) y para su construcción se hizo un presupuesto de que no se cubrió al cien por cien por la subvención del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas artes. El presupuesto era de 30.324,15 pesetas mientras que la subvención concedida fue de 20.000 pesetas. El espacio

que se concedió para esta escuela fue de 1155 metros cuadrados (AHMCC. 20/460. Exp 8).

Se deduce que la construcción del edificio terminó en 1937 porque la fianza le fue devuelta al contratista el 24 de agosto de 1938 alegando el arquitecto municipal que así se hacía debido a que en el transcurso de un año no se habían encontrado defectos ni vicios de construcción (AHMCC 20/92 Exp. 263).

6.4. Grupo Escolar Pablo Iglesias.

El grupo escolar pablo iglesias fue proyectado y construido en 1932. Los documento registrados referidos a este centro muestran que el coste de construcción de este centro fueron altos, pero en gran medida subvencionados por el Ministerio de Instrucción Pública. La razón de que se destinara una suma así a en este momento, es que se habían destinado unos fondo sustanciales al proyecto “Obras de Plan Nacional y Cultura” y a que en este centro, se iba a constituir una escuela graduada de cuatro secciones para niños y cuatro para niñas.

La suma concedida a la edificación de este grupo escolar fue de 80.000 pesetas.

En los detalles del proyecto se percibe gran interés por la higiene, tal y como era necesario en la época.

Además de luz natural, el colegio contaba con una instalación de luz eléctrica, así como una

cocina y aseos suficientemente separados de los espacios de clase. Para adaptar el tamaño de los aseos a las necesidades de sus usuarios, se encargó un mueblaje de menor tamaño para los aseos de niños y otro mueblaje mayor, para el de profesores (AHMCC. 20/73. Exp. 195)

A estas condiciones se llegó después de modificaciones en las que el arquitecto municipal proponía la separación del tabique donde se apoyaban los lavabos unos 50 centímetros más, para así ganar en condiciones de higiene, dejando esos 50 centímetros como espacio de aumento de la anchura del pasillo entre retretes y lavabos (AHMCC. 20/73 Exp. 195).

7. Conclusiones

Pozo Andrés (2004) Expuso que en España se vivía un momento en el que lo “nuevo” cobraba un especial valor para los intelectuales que se denominaron regeneracionistas. Estos aspiraban a un cambio para poder superar la situación del momento, la cual definían como “no deseada” y “deprimente”. La pérdida de las colonias fue el último detonante de este sentimiento. Se buscaba una renovación para tener unas expectativas más ilusionantes y para que “la nación recuperase el pasado esplendor”. En 1931, la República se identificó mucho con este pensamiento acogiendo la corriente pedagógica de la Escuela Nueva.

La situación política e ideológica era también muy concurrida. En pedagogía se vivía una lucha entre la conservación de los principios religiosos y la renovación de la educación y la ciencia.

Como hemos podido observar, la corriente pedagógica e higienista de origen foráneo que entró en España, y posteriormente, en Cáceres, tuvo que ser adaptada para poderse aplicar a nuestro país. Había condicionantes muy fuertes como la falta de consenso en el campo educativo. Las fuertes luchas entre la conservación de los valores católicos y el progresismo laico, no facilitaron el desarrollo de más y mejores centros educativos. El cierre de colegios como el Sagrado Corazón de Jesús, dejó sin escolarizar a muchos niños, para los que se tuvo que buscar una solución urgente y en consecuencia, poco elaborada.

También hubo otros obstáculos, como el económico, que como hemos expuesto en reiteradas ocasiones, fue un condicionante directo en la proyección y construcción de escuelas en la Ciudad de Cáceres. En proyectos como el del Madruelo, se exigían modificaciones y mejoras, que pocas veces podía cubrir la subvención asignada por el Ministerio de Instrucción Pública.

El poco tiempo en que se quisieron hacer todos estos cambios, también fue uno de los frenos que se puso a la renovación pedagógica y en la construcción de escuelas. Algunos proyectos

que se habían aprobado, se tuvieron que posponer a causa del estallido de la Guerra Civil. Otros proyectos se quedaron parados como los de las escuelas unitarias a las que se cedió un espacio provisional. Y otros que sí llegaron a construirse, tuvieron que ceder el edificio para otras funciones.

Pozo Andrés (2004) afirma que la Escuela Nueva en España se quedó en un mito. Ciertamente no llegaron a la ciudad de Cáceres los apoteósicos edificios escolares que presentaban Wardolf o los jardines de infancia Fröebel. Tampoco llegaron aulas tan modernas que dividían el espacio interior en sub-espacios como las aulas de Montessori, pero tampoco se puede decir que el desarrollo del sistema educativo y la arquitectura escolar cacereña viviera aislada de los cambios que estaban sucediendo fuera de España.

Los años que abarcan desde 1931 y 1936 fueron grandes años para la enseñanza y lo podemos afirmar gracias a las innovaciones incipientes que se perciben de aquel momento. El cambio paulatino de la escuela unitaria a la graduada, la posición de prioridad que el estado da a la renovación educativa, la intención de poner servicios educativos al alcance de todos como elemento favorecedor de todas las clases sociales y la intención (y en ocasiones acción) de construir colegios que mejoraran las condiciones de salud y de espacios para la libertad, el ejercicio físico y el juego, son señales de que aunque la

renovación no fue plena, estos años no pasaron en balde.

Las dificultades con las que estas mejoras se toparon, fueron las que ralentizaron el desarrollo del sistema educativo, dejando a Extremadura más atrás que otras comunidades como Cataluña o Madrid, tal y como señalan Pozo Andrés (2004) y Rodríguez (2004), y más atrás que otros países, pero sin duda, los años de la República, fueron años de progreso para la pedagogía y la arquitectura escolar.

La arquitectura escolar de Cáceres entre 1931 y 1936 no se llegó a ajustar plenamente a la corriente pedagógica que se desarrolló en esa época en España. Sin embargo, aunque la implantación de una renovación no fue total, sí se vislumbran matices y detalles que evidencian su influencia y presencia en el diseño escolar.

8. Fuentes documentales y referencias bibliográficas

- FUENTES PRIMARIAS:
 - Archivo Histórico Municipal de Cáceres (AHMCC) 20/73 Exp. 195.
 - AHMCC 20/74 Exp. 201.
 - AHMCC 20/92 Exp. 263.
 - AHMCC 20/93 Exp. 265.
 - AHMCC 20/98 Exp. 107.
 - AHMCC 20/120 Exp. 108.

- AHMCC 20/460 Exp.3.
- AHMCC 20/460 Exp. 8.
- AHMCC 20/460 Exp. 9.
- AHMCC 20/460 Exp. 14.
- AHMCC 20/460 Exp. 16.
- AHMCC 20/460 Exp. 17.
- AHMCC 20/460 Exp. 25.
- AHMCC 20/462 Exp. 8.
- AHMCC 20/462 Exp. 23.
- AHMCC 20/462 Exp. 24.
- Referencias bibliográficas:
 - Alonso Díaz, L. y Martín-Sánchez, M. (2012). El liberalismo y el nacimiento del sistema educativo en España. En: Martín-Sánchez, M.A. (coord.). *Historia de la Educación en Occidente. Teorías, métodos y prácticas educativas*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
 - Armero, A.J. (2014) El Colegio Delicias, cumple medio siglo. [versión electrónica]. Recuperado el 15 de mayo de 2015.
 - <http://www.hoy.es/20071220/caceres/colegio-delicias-cumple-medio-20071220.html>
 - Arostegui, J, (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica: BARCELONA.
 - Barbera, N. & Inicarte, A. (2012). Fenomenología y Hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las Ciencias Sociales Humanas. *Multiciencias*. 2, 199-205.
 - Cáceres, J. y Martín-Sánchez, M. (2013). El krauso-institucionismo en Extremadura: perfil pedagógico y significación histórica. *CLIO. History and History teaching*, 39.
 - Capellán, G. (1998). La renovación de la cultura española a través del pensamiento alemán: Krause y el Krausismo. *BROCAR*, 22 (1998), 137-153.
 - Capellán, G. (2007). Liberalismo armónico. La teoría política del primer krausismo español (1860-1868). *Historia y Política*. 17, 89-120.
 - Cardoso, C.F. (2008). Combatiendo la arrogancia epistemológica: Algunos caminos que se podrían recorrer. *Edad Media Revista Histórica*, 9, 105-128.
 - Durá, I. (2012). *La Escuela Activa en las Revistas de Arquitectura*. 4IAU 4º Jornadas Internacionales sobre Investigación en Arquitectura y Urbanismo. Valencia.
 - Espinilla, M. L. y De la Fuente González, M. A. (2000). La escuela de Becerril de Campos (Plasencia): un

- ejemplo de escuela graduada. *Tabanque*, 15 (2000) 171-196.
- Ferreiro, J.I y Pérez-del Hoyo, R. (2012). Construcción, reconstrucción y consolidación del desaparecido Grupo Escolar “Francisco Giner de los Ríos” de Alicante (España). *Informes de Construcción*, 64, 528, 471-485.
 - Fernández Molina, J.C. y Moya-Anegón, F. (2002). Perspectivas Epistemológicas “humanas” en la documentación. *Revista Española de documentación Científica*, 25 (3) 241-253.
 - Flores, G., Porta, L., y Martín-Sánchez, M. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la educación. *Entramados: educación y sociedad*, 1 (1), 69-81.
 - García, J. (1989). Una versión “distinta” de la Institución Libre de Enseñanza. *Boletín del Real Instituto de Estudios Asturianos*, 132, 775-792.
 - García Bravo, W. y Martín-Sánchez, M. (2013). Hermenéutica y pedagogía: la práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso: revista de educación*, 36, pp. 55-78.
 - Garrido, J.A. y Pinto, A. (1996). La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 151-166.
 - Jiménez, A. M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Educación y Pedagogía*, 21(54) 105-124.
 - Jiménez-Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente: "los orígenes de la institución"*. Madrid: Complutense.
 - Lahoz, P. (1991). El Modelo Froebeliando del espacio-escuela. Su introducción en España. *Historia de la Educación*, 10, 107-134.
 - Lahoz (1992). Higiene y arquitectura escolar en la España contemporánea (1838-1936). *Revista de Educación*, 298 (1992), 89-118.
 - Lahoz, P. (1994). Los modelos escolares de la oficina técnica para la construcción de escuelas. *Historia de la Educación*, 12, 121-148.
 - Maliandi, R. (2004). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
 - Moreno, C. (2012). El proceso de Investigación en Ciencias Sociales. *Más poder local*, 13, 46-47.
 - Muñoz, F.J (2012). La Escuela para la Democracia. Arquitectura escolar y II República en Bilbao. *Boletín*

- académico. Revista de investigación y arquitectura contemporánea*, 2, 9-18.
- Oliver, J. (1989). Espacios educativos y sistemas de formación (Metodología ecológica y organización educativa). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (1989), 59-67.
 - Ortueta, E. (1997). Modelos de escuelas de educación primaria pública avalados por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. *Norba-Arte*, 17, 165-191.
 - Pozo Andrés, M.M. (2004). La Escuela Nueva en España: Crónica y Semblanza de un Mito. *Historia de la Educación*, 22, 317-346.
 - Pozo Andrés, M.M. (1987). Ángel Llorca: Un maestro entre la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Nueva (1866-1942). *Historia de la Educación*, 6, 229-248.
 - Puelles Benítez, M. (2004). *Estado y educación en la España liberal (1809-1857): un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona: Pomares-Corredor.
 - Rodríguez, F. J. (2004). *Arquitectura Escolar en España 1857-1936. Madrid como paradigma*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de composición arquitectónica. Universidad Politécnica de Madrid.
 - Rodríguez, F. J. (2007). La Institución Libre de Enseñanza y la arquitectura escolar. *Historia de la Educación*, 25, 467-491.
 - Romero, J. (2005). Presupuestos básicos para la investigación Histórico-educativa. *Revista de Educación*, 7, 211-220.
 - Ruíz Berrio, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 134, 449-475.
 - Salgado, A. (2009). Arquitectura de los espacios escolares [versión electrónica]. Recuperado el 14 de mayo de 2014 <http://fortinoalmasuaped.blogspot.com.es/>
 - Sureda, B. (2003). La investigación en historia de la educación y otros espacios de socialización y formación de los jóvenes en el siglo XX. *Historia de la Educación*, 22, 27-32.
 - Vázquez, M. (2008). Tenemos que hacer escuelas. Arquitectura escolar pública en Aragón (1923-1936). *Artigrama*, 23, 609-638.
 - Viñao, A. (2004). Espacios escolares, funciones y tareas: La ubicación de la

dirección escolar en la escuela graduada. *Revista Española de Pedagogía*, 228, 279-304.

- Viñao, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *CEE Participación Educativa*, 7, 16-27.
- Zaitegi, N. (2012). Diálogo entre Arquitectura y Pedagogía. [versión electrónica]. Recuperado el 10 de Mayo de 2015.