
CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN ESTÉTICA A TRAVÉS DEL AMBIENTE DE LAS ESCUELAS AL AIRE LIBRE. ESTUDIO DE LA ÓSMOSIS

Rosa Sambola Alcobé¹

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

En este trabajo se presentan las categorías y los indicadores de análisis escogidos para comprender la dimensión estética del ambiente en las Escuelas al Aire Libre. El trabajo está enmarcado en el proyecto de tesis: «La dimensión estética en la Escuela Nueva». Con la descripción de estas categorías e indicadores se pretende establecer los criterios para el análisis estético de dichas escuelas con la finalidad de comprender que significación o ideal de belleza imperaba en ellas. Especialmente, se profundiza en la dimensión osmótica, como indicador de análisis que pretende definir aquellos ambientes que juegan una relación de vasos comunicantes entre el ambiente natural (exterior) y la escuela (entendida, en este caso como el edificio escolar), para dar contenido a una forma de diálogo entre el ambiente naturalizado y el socializado. Este indicador es hilo conductor, por su elevada presencia, en las escuelas al aire libre que tenían como ideal pedagógico no solo el higienismo sino también una marcada identidad de contacto con la naturaleza. Es el caso de la *École de Plein Air* en Suresnes (1935-37), la *Brent Knoll Open Air School* en Londres (1927) i la *Waldschulen de Charlottenburg* en Berlín (1904).

El espacio como construcción

Investigar el espacio escolar, qué lo conforma y qué significado de lo *bello* adopta, nos lleva al ejercicio de contar y escribir la historia de la educación desde su concepción espacial. Esta concepción parte de considerar el espacio como portador de mensaje simbólico, en palabras de Milton Santos, como «la reunión de las formas más la vida que las anima».² En este sentido, cuando el espacio no se considera vacío de significado o función, cuando no son percibidas únicamente sus formas, es cuando puede ser escuchado para construir memoria histórica.

Otros autores, en el mismo sentido que Santos, otorgan categoría de *lugar* al espacio. En este caso, Viñao establece que la ocupación del espacio genera la constitución de éste como *lugar*.³ De esta afirmación de *lugar* como construcción, no sólo se remarca la idea

1. Contacto: rosa.sambola@uvic.cat

2. SANTOS, Milton: *La Naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*, Barcelona, Editorial Ariel, 2000, pp. 86.

3. VIÑAO FRAGO, Antonio: «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones», *Histo-*

de especificidad e institución, sino que también se deriva, como ya hemos mencionado, que el lugar es fuente de significado. Trilla, al mismo modo que Viñao, también da significación de *lugar* a la escuela: «la escuela es un lugar, un edificio, un espacio delimitado: a la escuela hay que ir».⁴

Así mismo, Escolano también evidencia «como la historia y la memoria pueden reconstruir la realidad y la imagen del espacio escolar» gracias a que éste es portador de «una fuerte carga semántica que puede ser expresada en señales simbólicas y descrita a través de metáforas y otros modos de expresión retórica».⁵ Esta representación de signos y símbolos, que no son más que cultura en mayúsculas, son las que conformarán el ideal estético de la escuela.

Esta triangulación entre espacio, cultura y estética compartida también por Fernández Arenas nos sirve para darle peso a la utilización de fotografías escolares como documento de investigación, para comprender la materialización de la educación estética a través del espacio escolar. Según Arenas la expresión estética de la historia de la humanidad se ha expresado siempre mediante la transformación del espacio, dónde se materializaban los ritos culturales. Es por eso, que la estética permanece ligada al espacio y al mismo tiempo a su significado cultural.⁶

Es, pues, objetivo de la investigación analizar y comprender la significación, la relevancia y la materialización de la educación estética a través del espacio escolar. Con esta finalidad la investigación se centra en la clasificación, registro e interpretación de imágenes escolares, a partir de la categorización de los elementos ambientales de análisis.

Registro de las categorías e indicadores de análisis para comprender la significación de la estética escolar

Significar qué es la belleza y como se contempla ésta, desde la concreción del ambiente, nos evidencia la necesidad de establecer categorías de análisis que nos permitan concretar *qué* observamos del espacio. Concretamente, con la descripción y clasificación de las categorías de análisis del espacio pretendemos establecer que es significativo para el análisis estético de las escuelas con la finalidad de comprender, a posteriori, que significación o ideal de belleza imperaba en ellas. De ahí que, con esta primera aproximación a estas categorías de análisis, establecemos el «qué observamos».

Junto a estas categorías del «qué observamos» subyacen el «con qué observamos». El «con qué observamos» significa concretar los indicadores de análisis que nos sirven de herramienta para describir las categorías de análisis.

Para analizar la dimensión espacial de las escuelas nada parece más adecuado que seguir un proceso sistemático, que nos permita ubicarnos en cada momento en un punto determinado del conjunto del sistema escolar. Para ello decidimos partir de una concep-

ria de la Educación, *Revista Interuniversitaria*, 12-13, 1993-94, pp. 17-74.

4. TRILLA, Jaume: *Ensayos sobre la Escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Editorial Laertes, 1985, pp. 23-24.

5. ESCOLANO, Agustín: *Tiempos y espacios para la escuela*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2000, pp. 237.

6. FERNÁNDEZ ARENAS, José: *Arte efímero y espacio estético*, Barcelona, Anthropos Editorial, 1988, pp. 19-20.

ción macro a una micro, ir de mayor a menor, de fuera a dentro o como decía Viñao «seguir el ejemplo de esas muñecas rusas que esconden a su vez, dentro de sí, otra similar pero más reducida».

En este sentido partir del territorio para finalizar en el microsistema del aula o de los espacios interiores de la escuela puede ser una buena manera de estar ubicados durante toda la investigación. Todos aquellos elementos que pretendemos observar quedan encuadrados en dos grandes espacios que nos dan la visión fuera-dentro de la que venimos hablando: del territorio a la escuela. La escuela, por su parte, se subdivide en 3 espacios más que nos permiten seguir adoptando la perspectiva fuera-dentro: espacio escolar externo al edificio, edificio escolar y finalmente, interiores del edificio (Gráfico 1).

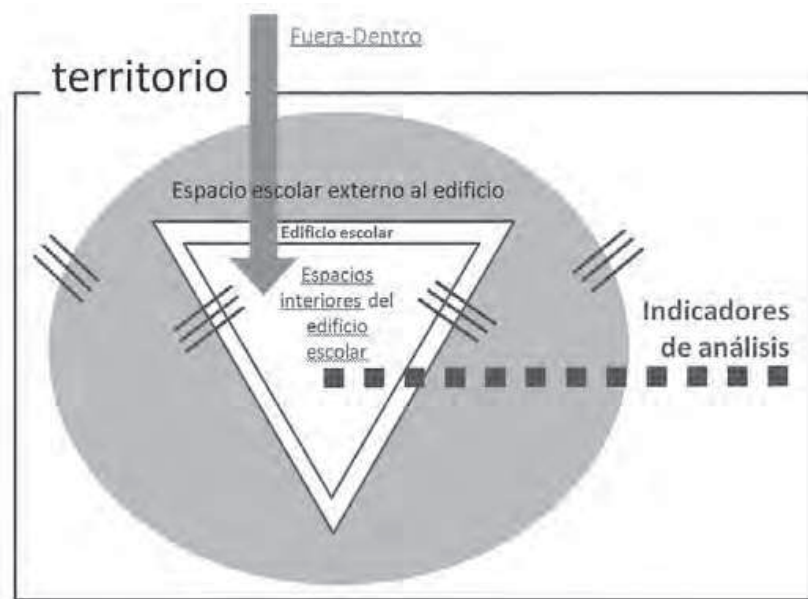


Gráfico 1. Configuración del espacio escolar

Del territorio, el espacio escolar externo al edificio y de los espacios interiores del edificio se analizan: el uso del espacio por parte de los sujetos y los elementos presentes que lo conforman. Otras categorías comunes, en este caso sólo compartidas por los espacios que conforman la escuela, son: la organización del espacio y las dimensiones y forma de dicho espacio (Gráfico 2).

Otra categoría que consideramos de importancia para el estudio son las zonas de comunicación entre espacios. Aquí dividimos las zonas de transición en: límites de transición entre el territorio y la escuela, límites entre el espacio escolar externo al edificio y el propio edificio, y las zonas de comunicación entre espacios interiores o entre los distintos edificios que constituyen la escuela (si se da el caso).

Del mismo modo que algunas de las categorías de estudio son comunes en distintos espacios, también hay algunas categorías propias. La iluminación es una categoría particular de los espacios interiores del edificio escolar y las vistas exteriores —la fachada— es exclusiva del edificio escolar.

La elaboración de los indicadores de análisis para las categorías que se han presentado se ha hecho siguiendo dos procesos en paralelo. Por un lado, estas categorías nacen

de una primera revisión bibliográfica de algunos autores que analizan los espacios desde una perspectiva pedagógica. En este sentido, Manuel Brullet nos aproxima a los conceptos de domesticidad y «apropiabilidad», para proyectar edificios más acogedores y cálidos; y a los conceptos de flexibilidad y rigidez, como aspectos esenciales para conseguir o limitar una mayor adaptabilidad.⁷ Apropiar significa «*hacer algo propio de alguien*»,⁸ de modo que la «apropiabilidad» es un indicador ligado al uso del espacio por parte de los sujetos. Este indicador nos ayuda a definir cuándo un espacio es flexible o rígido. Se entiende, pues, que la configuración de espacios flexibles dará como resultado usos que permitan una mayor «apropiabilidad». Por el contrario, cuando los espacios están dispuestos hacia la rigidez la «apropiabilidad» es un factor que aparece en menor medida.

En relación a la domesticidad, ésta puede darse en distintos espacios interiores como *tributo* al hogar, sobretodo mediante la presencia de elementos característicos de las viviendas: jarrones con flores, tapetes, etc. En este caso, el carácter doméstico de un espacio no será indicio para afirmar que un espacio es flexible o rígido. Podemos encontrar espacios muy domésticos que presenten particularidades muy rígidas, y por el contrario, espacios muy flexibles sin cualidades domésticas.

En esta misma línea, autores como Viñao dialogan entre lo abierto y lo cerrado, entre lo poroso y lo compacto, entre lo flexible y lo rígido y entre el predominio de formas curvas o rectilíneas.⁹ Todos estos conceptos que introduce Viñao son conceptos que establecen ciertas relaciones entre ellos. Lo poroso y lo compacto son elementos que nos permiten definir qué entendemos por abierto y qué entendemos por cerrado. A mayor porosidad o transparencia mayor abertura, mientras que a mayor densidad más cerrado. Veremos, más adelante, cómo estas cualidades de porosidad y densidad se relacionan con el concepto *osmótico*, porque a diferencia de entre lo abierto y lo cerrado, en la *ósmosis* no se plantea esta relación dicotómica directa.

El predominio de la forma, de la que habla Viñao, es un elemento a tener presente en la descripción de la categoría tamaño y forma, pues en esta descripción deben aparecer qué formas son las predominantes del espacio a estudiar. Aunque en el imaginario colectivo parece ser que las formas curvas dan lugar a espacios más flexibles y a la inversa, cabe señalar que este imaginario solo puede ser comprobado cuando se cruza con otros indicadores. Por esto motivo, aunque se recogerá que forma predomina en el espacio, éste no será el único elemento que defina lo flexible y lo rígido.

En esta primera aproximación a los indicadores de análisis también se incluyeron aquellos autores que partiendo de otras disciplinas, como la arquitectura o la psicología, significaron el medio construido a partir de distintos indicadores. Autores como Craik y su conocida lista de adjetivos o el léxico de descriptores del ambiente de Kasmar, entre otros como Hershberger, Collins y Vielhauer-Kasmar o Kasmar, han sido recogidos por José Antonio Corraliza en su libro: *La experiencia del ambiente, percepción y significado del ambiente*.¹⁰ Algunos de los indicadores que parten de estos autores son: deteriorado-

7. BRULLET, Manuel: «L'arquitectura dels espais educatius», *Temps d'Educació*, 19, 1998, pp. 23-34.

8. REAL ACADÉMIA ESPAÑOLA, «Diccionario de la lengua española», Real Academia Española, accesible en <http://www.rae.es/> [consulta: 02-02-2015].

9. VIÑAO FRAGO, Antonio: «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones», *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 12-13, 1993-94, pp. 17-74

10. CORRALIZA, José Antonio: *La experiencia del ambiente. Percepción y significado del medio construido*, Madrid, Editorial Tecnos, 1987, pp. 91-99

INDICADORES DE ANÁLISIS

| CATEGORÍAS DE ANÁLISIS | | | Flexible - Rígido | Fragmentado - Integrado (continuo o único) | Medio rural-Medio urbano-Medio natural | Natural - Artificial | Orden dirigido - Orden libre | Deteriorado- Conservado | Equipado - Desprovisto | Austero - Equilibrado - Sofisticado (chic) | Accesible - Inaccesible | Abierto - Osmótico - Cerrado | |
|--|--|---|-------------------|--|--|----------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|--|-------------------------|------------------------------|---|
| TERRITORIO | TERRITORIO EDUCATIVO | Contexto | x | | x | x | | | | | | | |
| | | Organización del espacio | x | x | | x | x | x | | x | x | | |
| | | Elementos que configuran el espacio | x | | | x | | x | x | x | x | | |
| | | Uso del territorio | x | x | | | x | | | | | | |
| Límites de transición entre el territorio y la escuela | | | x | x | | x | | | | | x | x | |
| ESCUELA | ESPACIO ESCOLAR (EXTERNO AL EDIFICIO) | Ubicación de la escuela | | | x | x | | | | | | | |
| | | Dimensión/Forma | | | | | | | | | | | |
| | | Organización del espacio escolar externo al edificio | x | x | | x | x | | | x | x | | |
| | | Elementos que configuran el espacio | x | | | x | | x | x | x | x | | |
| | | Uso del espacio escolar externo al edificio | x | x | | | x | | | | | | |
| | Transición con el edificio escolar | | | x | x | | x | | | | | x | x |
| | EDIFICIO ESCOLAR | Edificio escolar. Vistas exteriores. | x | x | | | | | x | | x | | |
| | | Número de pabellones. Comunicación entre los distintos pabellones que configuran la escuela | x | x | | x | | | | x | | x | x |
| | ESPACIOS INTERNOS DEL EDIFICIO ESCOLAR | Comunicación entre espacios | x | x | | | | | | x | | x | x |
| | | Dimensión/Forma | | | | | | | | | | | |
| | | Organización del espacio interior | x | x | | x | x | | | | x | x | |
| | | Elementos que configuran el espacio | x | | | x | | x | x | x | x | | |
| Uso del espacio interior | | x | x | | | x | | | | | | | |
| | Iluminación | | | | | | | | x | | | | |

Gráfico 2. Relación entre las categorías y los indicadores de análisis

conservado y equipado-desprovisto. Además de estos indicadores también aparecen otros que se relacionan con algunas de las categorías ya previstas, estamos hablando de chapucero, tosco o pulcro que quedan englobadas en el deteriorado-conservado, ya que ayudan en su descripción.

La validez de estos indicadores fue constatada con las imágenes de las escuelas que disponíamos. Este proceso fue necesario para ver si los indicadores ayudaban en la des-

cripción en cuanto se ponían en juego con las imágenes. Este proceso de validez se caracterizó por ser muy complejo. Algunas de las categorías cayeron por su dificultad de manejo y otras fueron matizadas para adaptarlas al contexto histórico. Algunas de las que cayeron lo hicieron porque aportaban información que se alejaba de nuestro objetivo. Otras fueron eliminadas por la alta dificultad de utilizarlas en imágenes. Con esto se quiere decir que algunos indicadores utilizados para comprender el espacio son válidos si se estuviera delante del mismo, pero dejan de serlo cuando el que se analiza es una representación del espacio. En este sentido, esto es un buen indicio para entender las limitaciones de la representación espacial en la fotografía.

Por otro lado, para la elaboración de los otros indicadores de análisis se ha hecho uso de la construcción de un marco teórico propio que nos permitiera definir algunos de los rasgos que aparecían en las imágenes de las escuelas que disponíamos. Estos ítems de análisis fueron validados por su repetición, en algunos casos, o por su singularidad en otros.

En particular, estamos hablando de la necesidad de definir el ambiente en el que se encuentra la escuela: natural, urbano o rural. Esto significa comprender y al mismo tiempo otorgar al contexto la importancia que tiene para una investigación.

También, aunque los conceptos de orden y desorden han sido ampliamente estudiados, decidimos darles una vuelta de tuerca para redimensionarlos. En este sentido, nos sentimos más cómodas hablando de orden dirigido y orden libre. Entendemos que el desorden es un concepto demasiado ligado a la subjetividad, y por lo tanto, más acertado para la interpretación del análisis que para el análisis en si mismo.

Tanto en el *Gráfico 1* como en el *Gráfico 2* podemos observar la transversalidad de los indicadores de análisis. Eso significa que sus funciones no están limitadas únicamente a una única categoría de análisis, sino que pueden ser usados en distintas categorías. Por ejemplo, la flexibilidad-rigidez es un buen indicador para definir tanto la organización de un espacio físico como su uso. La organización puede ser flexible en cuanto a la disposición hacia el cambio, pero a la vez el uso del espacio, con esta organización flexible, puede ser muy rígido, ya que se aprecia una única e invariable manera de usarlo.

La *ósmosis* como indicador de análisis de los límites de transición entre espacios en las Escuelas al Aire Libre de principios de siglo XX. Tres escuelas *osmóticas*

Uno de los indicadores de análisis que presentamos en este artículo es la *ósmosis*. Consideramos un espacio *osmótico* aquel que establece una solución de continuidad, conexión o interacción con el espacio que lo sigue. Estos espacios buscan eliminar los «tabiques» físicos que los dividen, invitando a la relación entre ambos.

Concretamente, este concepto ha sido tomado de las investigaciones que Giulio Cepi y Michele Zini han hecho sobre el espacio para la infancia ideado por Loris Malaguzzi en la pedagogía *reggiana*.¹¹ Según los autores, este elemento es vital para entender la

11. CEPPI, Giulio; ZINI, Michele: *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, (Reggio Emilia), Reggio Children Editore, 1998.

apuesta que Malaguzzi hace de la comunicación e interacción con el exterior, con el medio natural.

Este indicador nació de la necesidad de dar significación a aquellas construcciones escolares ideadas para la pedagogía al aire libre que buscaban, principalmente con su arquitectura, eliminar las fronteras entre el edificio escolar o la clase y el exterior buscando el acercamiento de los niños y niñas con la naturaleza. Así fue como algunas escuelas al aire libre adoptaron una arquitectura particular, basada principalmente en el concepto *osmótico* y que les permitía cumplir con la función pedagógico-higienista del movimiento.

Esta idea central sobre la concepción de espacios *osmóticos* fue captada por los arquitectos del Movimiento Moderno de principios de siglo XX, y puesta en escena con escuelas que tuvieron un fuerte impacto en el mundo arquitectónico. Entre estas escuelas *osmóticas* se encuentran la Escuela al Aire Libre en Suresnes (Francia) diseñada en 1935 por Eugène Beaudoin y Marcel Lods; la Escuela al Aire Libre en Cliostraat, Amsterdam, diseñada por Jan Duiker en 1930; la *Waldschulen* a Charlottenburg del arquitecto Walter Spickendorff en 1904; entre otras como la de Mehón y la Geneviève Coulon en Francia o la Uffculme en Birmingham, Inglaterra. Cabe destacar que este espacio osmótico tan característico de estas escuelas pudo construirse gracias a los hallazgos de Le Corbusier con su esqueleto de hormigón que permitía dejar libres las fachadas y disponer de una planta libre *receptora de luz y sol*.

De este modo, el espacio *osmótico* construido por los arquitectos permitió dar significación a la pedagogía higienista que preconizaba el contacto con el sol y el aire como su principal aliado pedagógico, consiguiendo mayor transparencia espacial y la disolución de los límites entre el interior y el exterior.¹²

Esta *ósmosis* buscada por pedagogos y arquitectos de la Escuela al Aire Libre que obedece a una misma idea se presenta de diferentes formas. En este estudio se explica la relación que mantienen tres escuelas con el indicador *osmótico*:

— *L'École de Plein Air* en Suresnes (departamento de Seine, Francia) fue creada en 1935 por los arquitectos Eugène Beaudoin y Marcel Lods. Esta escuela presenta dos flancos claramente diferenciados. La parte norte está cerrada por un edificio principal, en cambio por su costado sur está totalmente acristalada. Las clases, organizadas en 8 pabellones independientes en la parte sur, restan abiertas en tres de sus costados por puertas de cristal totalmente abatibles —como un acordeón— conectadas a unas zonas ajardinadas también independientes. Es indudable que los arquitectos Beaudoin e Lods tuvieron en cuenta para su construcción las características del modelo higienista con el que se identificaría la escuela:

«*classe sous les arbres, classe sur les toits, classe dans un local ne comprenant qu'une couverture et ouverte sur toutes ses faces; exercice physique, gymnastique à l'extérieur, sieste et repos à l'extérieur, repas dans les locaux aussi ouverts que possible, voire en plein air, doivent partager son temps*».¹³

12. RAMÍREZ POTES, Francisco: «Arquitectura y pedagogía en el desarrollo de la arquitectura moderna», *Revista de Educación y Pedagogía*, vol.21, núm. 54, 2008, pp. 31-65

13. BEAUDOIN, Eugène; LODS, Marcel: «Écoles de Plein Air Externat. Construction», *Hygiene par*

— *Waldschule* de Charlottenburg nace en 1904 en Berlín. Fue fundada por el inspector de educación de la ciudad Hermann Neufert i el médico escolar Bernhard Bendix. El arquitecto encargado de llevar a cabo la obra fue Walter Spickendorff. Esta escuela ubicada en medio de un bosque de pinos, cerca de la ciudad, apostaba también por un modelo pedagógico, que ligado a la arquitectura del edificio, complaciera los principios de la pedagogía al aire libre:

*«séjour à la campagne, l'air de la forêt, une nourriture appropriée, un mode de vie hygiénique, ainsi que de nombreux exercices physiques et jeux, sans oublier le silence et le repos, devaient améliorer leur santé tout en satisfaisant leurs besoins intellectuels».*¹⁴

— *Brent Knoll Open Air School* en Inglaterra fundada en 1927. Esta escuela tenía sus raíces en la Birley House Open Air, pero con el traslado de ésta al Mayow Park en Londres pasó a ser una nueva escuela. Brent Knoll ocupó unos terrenos que previamente habían sido pistas de tenis, en el medio del parque. La escuela constaba de tres aulas-pabellones y un pabellón grande que servía para el descanso y a su vez, de comedor.

Concreciones alrededor de la *ósmosis* en la escuela de Suresnes, Charlottenburg y Brent Knoll

Como venimos exponiendo, las tres escuelas presentadas en este estudio fueron ideadas desde un modelo arquitectónico que daba respuesta a los ideales higienistas de la época. No obstante, este ideal higienista de contacto con la naturaleza, sol y aire presenta distintos matices que hay que considerar.

A grandes rasgos, en la imagen 1 observamos los pabellones-aulas de la Escuela de Suresnes, con su sistema de puertas de cristal abatibles, en la segunda figura (Imagen 2) se aprecia el sistema de cabañas de la Charlottenburg y en la imagen 3, en la Brent Knoll la construcción de unas cabañas más opacas que su homóloga alemana.

La apuesta por las aulas *osmóticas* que se presentan en el modelo de Suresnes no deja de ser una solución arquitectónica para que la escuela, entendida como edificio escolar, pudiera cumplir con los objetivos de la pedagogía al aire libre, pero sin quitar el peso que tenía el aula para los procesos de aprendizaje.¹⁵ En cierta medida, el aula siguió concibiéndose como el lugar, en mayúsculas, dónde se establecían las relaciones educativas «importantes» pero se añadió el aire y el sol como valor educativo. En este caso la *ósmosis* no convirtió el aula y el entorno en un solo espacio continuo o único, donde no estuvieran definidos los límites de los espacios para educar, donde estos fueran múltiples y variados, y por consecuencia donde se preconizase la idea de territorio en toda

l'Exemple, 5, 1934, p. 200.

14. LUDWIG, Harald: «Les écoles de plein air en Allemagne, une forme de l'Éducation Nouvelle», en *L'École de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*, Éditions Recherches, Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch y Jean-Noël Luc (dir.), Dijon-Quetigny, 2003, pp.39-55

15. No queremos obviar los jardines de los que disponía la escuela. Estos jardines independientes unos de otros eran concebidos como un espacio natural que sustituía el aula.

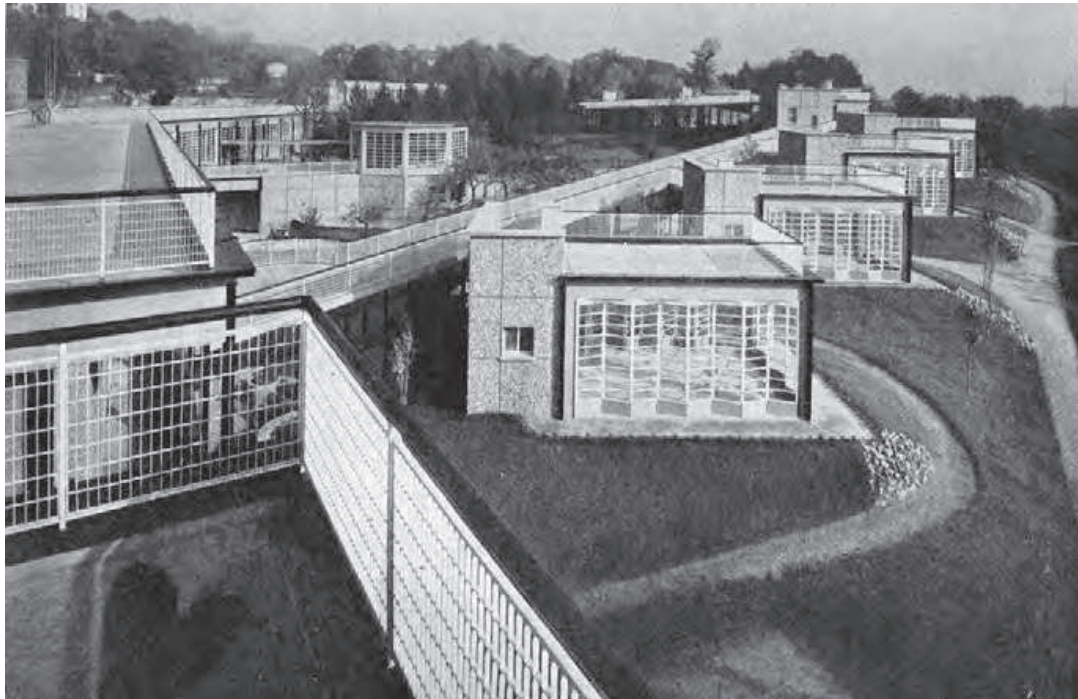


Imagen 1. *École Plein Air* de Suresnes (Francia)¹⁶



Imagen 2. *Waldschulen* de Charlottenburg (Alemania)¹⁷

16. BEAUDOIN, Eugène; LODS, Marcel: «Écoles de Plein Air Externat. Construction», *Hygiène par l'Exemple*, 5, 1934, pp.267

17. KRAFT, A: «Waldschulen» (Zurich), Orell Füssli, 1908



Imagen 3. *Brent Knoll Open Air School* (Inglaterra). Reproducció amb el permís de: The city of London, *Brent Knoll Open Air School*, COL-CO-002514 ©

su magnitud como agente educativo; sino que, en Suresnes, los límites entre el aula y el exterior están claramente marcados de forma simbólica. Esta división simbólica que separa aquello que es aula de aquello que no lo es refuerza el espacio aula como el lugar por excelencia donde se producen la mayoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En contraposición al modelo Suresnes y en relación al peso que toman los espacios educativos, cabe señalar que Charlottenburg adopta un modelo *osmótico* donde los límites entre el «dentro» y el «afuera» son más difusos que en Suresnes. Estos límites confusos favorecen una mayor accesibilidad al espacio exterior, aunque esto no signifique que se haga uso del espacio exterior como lugar educativo. No obstante, y a diferencia de Suresnes, la *ósmosis* presentada en Charlottenburg se aleja más del concepto aula —como espacio educativo principal— para dibujar unos espacios donde los límites no están definidos claramente, donde la relación de tú a tú con el entorno refuerza la idea de que no hay espacios exteriores ni interiores válidos y únicos para la educación.

En el modelo de cabañas de Brent Knoll, la *ósmosis* presenta la peculiaridad de ser una *ósmosis* no tan ligada al sentido de la vista o a la sensación de continuidad. Esta *ósmosis*, a diferencia de las otras dos, contempla dos de los principales requisitos del movimiento higienista: sol y aire, pero se distancia más de la voluntad de contacto con la naturaleza. En Brent Knoll los espacios se presentan segmentados al igual que Suresnes, aunque en esta se evidencia de mayor manera donde termina un espacio y comienza otro.

Las relaciones que estas tres escuelas establecen con su entorno natural son distintas entre sí. En Suresnes, la *ósmosis* plantea un contacto con la naturaleza donde la vista tiene un peso importante en cuanto a la accesibilidad con el mundo exterior. Partiendo de la consideración artística de la naturaleza, en Suresnes la naturaleza se concibe para ser contemplada, ya que las limitaciones físicas y simbólicas impiden un acercamien-

to al espacio exterior. En este sentido, esta naturaleza exterior de Suresnes pasa a ser considerada *arte a contemplar*, entendiendo éste como aquel arte donde el consumidor contempla un espectáculo que se desarrolla en un espacio.¹⁸

En cambio, en Charlottenburg su mayor disposición a la apropiabilidad del espacio exterior, su mayor accesibilidad —gracias a una *ósmosis* planteada desde la eliminación de barreras físicas o simbólicas— permite que la naturaleza que envuelve la escuela pueda ser considerada *arte a practicar*. En palabras de los autores Moles y Rohmer, los sujetos frente este arte «se ven envueltos en un movimiento de participación, inducido a un comportamiento exploratorio con respecto al espacio que se le plantea».¹⁹

En las tres escuelas se observa claramente una disposición espacial que favorece el control. Los espacios, como nos señaló Foucault, no son neutros de mensaje, sino que pueden actuar como dispositivos de control hacia los sujetos.²⁰ Aunque favorecer el control no implica necesariamente hacer uso de él, sino que el control se ampara desde la concepción de mayor visibilidad y transparencia. Este control no se simboliza de la misma forma en las tres, sino que adopta distintas vertientes. Mientras que en Suresnes y Charlottenburg el control es de fuera a dentro y de dentro a fuera, en Brent Knoll el control no se puede ejercer de dentro a fuera ni de fuera a dentro, sino que éste coge fuerza de dentro a dentro. En este sentido Viñao ya advertía que la función de control y vigilancia de Foucault no siempre está ligada, en el sentido espacial, a la función productiva de la escuela.²¹ La visibilidad representa el control mientras que la segmentación espacial es propia de la función productiva. Aunque parezca que espacialmente es inconcebible un espacio visible al mismo tiempo que segmentado, Suresnes consiguió que estos dos elementos se dieran en su escuela. Por una parte, la transparencia de sus aulas favorece el control mientras que, por otra, las fragmenta, las separa unas de otras, para cumplir con la función productiva.

En definitiva, otorgar calidad *osmótica* a un edificio escolar no significa que el espacio escolar deje de ser considerado un espacio cerrado o en contraposición pase a ser considerado un espacio abierto. Tampoco significa que el espacio fuera ideado desde el control, sino que sus características favorecen el uso del mismo. Ni tampoco significa que la naturaleza o el exterior pase a ser considerado espacio educativo. La *ósmosis* solo significa que existe una voluntad de relación entre el edificio escolar y el entorno inmediato.

Bibliografía citada

BEAUDOIN, Eugène; LODS, Marcel: «Écoles de Plein Air Externat. Construction», *Hygiene par l'Exemple*, 5, 1934, pp. 199-202.

BRULLET, Manuel: «L'arquitectura dels espais educatius», *Temps d'Educació*, 19, 1998, pp. 23-34.

18. MOLES, Abraham; ROHMER, Elisabeth: *Psicología del espacio*, Paris, Editions Casterman, 1972, pp. 140.

19. *Ibid.*

20. FOUCAULT, Michel: *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1976

21. La función productiva entendida como la función de enseñanza de la escuela, y que se distingue de las funciones simbólicas, disciplinarias y de control o vigilancia. VIÑAO FRAGO, Antonio: «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones», *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 12-13, 1993-94, pp.17-74.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele: *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, (Reggio Emilia), Reggio Children Editore, 1998.

CORRALIZA, José Antonio: *La experiencia del ambiente. Percepción y significado del medio construido*, Madrid, Editorial Tecnos, 1987, pp. 91-99.

ESCOLANO, Agustín: *Tiempos y espacios para la escuela*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

FERNÁNDEZ ARENAS, José: *Arte efímero y espacio estético*, Barcelona, Anthropos Editorial, 1988, pp. 19-20.

FOUCAULT, Michel: *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1976.

LUDWIG, Harald: «Les écoles de plein air en Allemagne, une forme de l'Éducation Nouvelle», en *L'École de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*, Éditions Recherches, Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch y Jean-Noël Luc (dir.), Dijon-Quetigny, 2003, pp.39-55.

MOLES, Abraham; ROHMER, Elisabeth: *Psicología del espacio*, París, Editions Casterman, 1972.

RAMÍREZ POTES, Francisco: «Arquitectura y pedagogía en el desarrollo de la arquitectura moderna», *Revista de Educación y Pedagogía*, vol.21, núm. 54, 2008, pp. 31-65.

REAL ACADÉMICA ESPAÑOLA, «Diccionario de la lengua española», Real Academia Española, accesible en <http://www.rae.es/> [consulta: 02-02-2015].

SANTOS, Milton: *La Naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*, Barcelona, Editorial Ariel, 2000, pp. 86.

TRILLA, Jaume: *Ensayos sobre la Escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Editorial Laertes, 1985.

VIÑAO FRAGO, Antonio: «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones», *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 12-13, 1993-94, pp. 17-74.