

La arquitectura frente a las innovaciones pedagógicas

Pervivencia y resignificación de la Escuela Nueva en el Cono Sur

Architecture facing the pedagogical innovations. Survival and resignification of the New School in the Southern Cone

Daniela Cattaneo

Universidad Nacional de Rosario (UNR). Rosario (Argentina)
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
Centro Universitario Rosario de Investigaciones Urbanas y Regionales (CURDIUR)

Arquitecta, Universidad Nacional de Rosario. Rosario (Argentina).
Doctora en humanidades y artes con mención en historia, Universidad Nacional de Rosario. Rosario (Argentina).
Diplomada superior en infancia, educación y pedagogía, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina.
Investigadora adjunta CONICET, sede de trabajo CURDIUR, CONICET-UNR. Profesora adjunta en diseño arquitectónico, Escuela de Ingeniería Civil, Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, UNR.
Directora de la revista A&P Continuidad, Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, UNR.
Miembro de la Comisión Académica, Doctorado en Arquitectura, UNR.
Campo de investigación actual referido al diseño de espacios educativos en clave moderna y contemporánea y las vinculaciones entre arquitectura y pedagogía.

<https://scholar.google.com.mx/citations?user=CtFOH6UAAAAJ&hl=es>

<https://orcid.org/0000-0002-8729-9652>

cattaneo@curdiur-conicet.gob.ar

dacattaneo3@gmail.com

Cattaneo, D. (2021). La arquitectura frente a las innovaciones pedagógicas. Pervivencia y resignificación de la Escuela Nueva en el Cono Sur. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 23(1), 54-65. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2021.2589>



<http://dx.doi.org/10.14718/RevArq.2020.2589>

Resumen

Si bien la variable arquitectónica se cuenta entre las menos transitadas al analizar modelos educativos, las interacciones entre arquitectura y pedagogía tienen momentos de notable confluencia. Se aborda aquí una selección de actores, documentos y obras que abonan esta relación en el Cono Sur entre fines de la década de 1920 y mediados de la de 1930, cuando las experiencias modernas en arquitectura y los preceptos de modernidad pedagógica de la escuela nueva convergen. Se introducen, a partir de fuentes primarias, las interferencias de modernidad que supusieron los viajes y las publicaciones del pedagogo Adolphe Ferrière y del arquitecto Joan Baptista Subirana con los proyectos escolares de Sánchez, Lagos y de la Torre en Argentina, y de Juan Antonio Scasso en Uruguay, con la hipótesis de que la arquitectura se constituye en dichas latitudes en un instrumento pedagógico en sí mismo, y con la presunción de la notable vigencia del ideario escolanovistas en la contemporaneidad, lo cual resignifica el espacio escolar en función de las nuevas infancias.

Palabras clave: Escuela experimental; establecimientos de enseñanza; ambiente educacional; estado y educación; proceso de aprendizaje

Abstract

Although the architectural variable is among the least frequently used when analyzing educational models, the interactions between architecture and pedagogy have moments of remarkable confluence. This paper deals with a selection of actors, documents and works that support this relationship in the Southern Cone between the late 1920s and the mid- 1930s, when modern experiences in architecture and the precepts of pedagogical modernity of the New School converge. The interferences of modernity that involved the trips and publications of the pedagogue Adolphe Ferrière and the architect Joan Baptista Subirana with the school projects of Sánchez, Lagos and de la Torre, in Argentina, and of Juan Antonio Scasso in Uruguay, are introduced from primary sources, with the hypothesis that architecture in these latitudes constitutes a pedagogical instrument in itself, and with the presumption of the remarkable validity of the scholastic ideology in contemporaneity, which resignifies the school space in terms of the new childhoods.

Key words: Experimental schools; educational institutions; educational environment; state and education; learning processes

Introducción

Dando por sentado que no existe institución más antigua que la de educar, puede asegurarse también que no hay novedad más vieja que la de la Escuela Nueva. (Filho, 1933, pp. 15-16)

Este artículo expone los resultados de una investigación más amplia en torno a los espacios educativos, llevada adelante por la autora, como miembro desde 2013 de la Carrera de Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. En la mencionada investigación se parte de entender a la arquitectura escolar en clave moderna en su relación con la pedagogía, e indagando en aquellos casos surgidos entre fines de la década de 1920 y mediados de la década de 1930 en los cuales la arquitectura se posiciona como emergente o legitimadora de enunciados pedagógicos innovadores o alternativos. En esta década de 1930, y a pesar de ser precedentes en el contexto internacional, se difunden y se consolidan en el Cono Sur tanto las experiencias modernas en arquitectura —centradas en la renovación espacial, tipológica y lingüística de las escuelas primarias— como los preceptos de modernidad pedagógica —entendidos, a su vez, como desafíos al sistema tradicional, y mayormente englobados en la corriente psicopedagógica de la escuela nueva—. Esta relación entre innovaciones pedagógicas y arquitectónicas no es directa ni fluida; no obstante, una de las hipótesis en las que se sustenta la presente investigación es que la arquitectura contribuye y realimenta la búsqueda distinción pedagógica entre *escuela tradicional*¹ y *escuela nueva*, y así se constituye en instrumento pedagógico en sí mismo.

1 Al hablar de escuela tradicional, se hace referencia en este

El análisis de casos desde la arquitectura posibilita visibilizar la permanencia de la dialéctica entre modelos educativos *universales* y *singulares* a lo largo de la historia, sus fundamentos teóricos y su correlato material. También permite demostrar, aun constatando la variable arquitectónica entre las menos transitadas al analizar modelos educativos, que los intercambios y las interacciones entre arquitectos y pedagogos tienen momentos de notable confluencia.

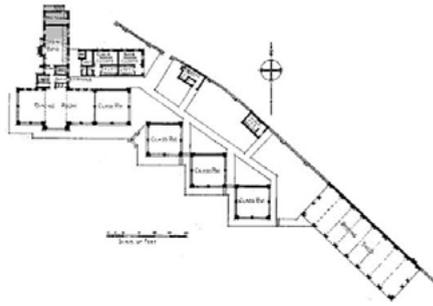
Metodología

Se aborda aquí el análisis de una selección de actores, obras, proyectos, documentos y publicaciones que abonan la relación entre arquitectura y pedagogía en el Cono Sur. Se emplea para ello la noción de *interferencias de modernidad* (Medina Warmburg, 2012) a fin de aprehender los procesos de difusión y las redes de relaciones, ideas y obras que suponen tanto los viajes como las publicaciones. Desde ahí se fundamenta la atención a dos figuras que operan desde la pedagogía y desde la arquitectura: el pedagogo suizo Adolphe Ferrière (1879-1960), propagandista y legitimador de estas experiencias educativas, y el arquitecto argentino-catalán Joan Baptista Subirana (1904-1978), fundamental en la articulación entre arquitectura y pedagogía en España, en la selección de experiencias de vanguardia europeas y norteamericanas y en la difusión de estas en el continente americano a través de la revista *AC. Documentos de Actividad Contemporánea*. Estas dos referencias son las que se ponen en relación con procesos de recepción y apropiación de experiencias escolanovistas de fines de la década de 1920 y mediados de la de 1930 en Argentina y Uruguay, dos de los países visitados por Ferrière, y —junto con Chile— los principales suscriptores de *AC* por fuera de Europa.²

Los casos seleccionados se interpretan como *quiebres*, desde la arquitectura, en la reflexión respecto a la relación entre arquitectura y pedagogía. En ellos se indagan la pervivencia y la resignificación de las experiencias en torno a la escuela nueva en proyectos y obras, en los vínculos entre arquitectos y pedagogos o teorías pedagógicas y en los instrumentos disciplinares a través de los cuales la arquitectura en clave

..... documento a los postulados del modelo educativo universal dominante, difundidos con amplitud a partir de la instrucción simultánea propia de la conformación de los estados modernos, atendiendo a la unidad nacional, la igualdad y la homogeneización. La infancia es, en este ideario, un receptor pasivo en su transición a la adultez.

2 Las fichas con los suscriptores de *AC*, relevadas en el Archivo el Grupo de Arquitectos y Técnicos Catalanes para el Progreso de la Arquitectura Contemporánea (GATCPAC), permiten corroborar la difusión de la revista y su rol de catálogo de referencia para los profesionales encargados de proyectar las escuelas primarias en el contexto latinoamericano. Interesa destacar: Argentina, 35 suscripciones (entre los que se cuentan las revistas *Claridad*, *Criterio*, *Nuestra Arquitectura*, *Revista Obra* y *Revista de Arquitectura*); Chile, 12; Uruguay, 6; México, 2; Venezuela, 2; Colombia, 2; Perú, 3, y Brasil, 2. Ver: Cattaneo (2014).



moderna hace su aporte en la consolidación de procesos educativos innovadores.

Figura 1. Planta baja y aula. Escuela al Aire Libre de Uffculme. Birmingham, Inglaterra (1911).

Fuente: Minnucci (1936, p. 32). CC BY-NC-SA

Resultados

Adolphe Ferrière y los caracteres de las escuelas nuevas

Ha sido ampliamente estudiado desde las ciencias de la educación que la escuela nueva fue una corriente de renovación pedagógica surgida a fines del siglo XIX. Su divulgación y la circulación de sus métodos se dan entre las dos primeras décadas del siglo XX, y su expansión y su ampliación, hacia 1930. Constituida por propuestas, métodos y articulaciones diversos, surgidos primero en Europa, y luego, en Estados Unidos, coincidentes, a su vez, en su revisión crítica de los modelos tradicionales de enseñanza y en su promoción de una nueva cultura de la infancia y de la escuela, como el buen lugar donde el niño experimenta, imita, construye, inventa, juega, trabaja, crea, vive y aprende.

Este nuevo paradigma educativo enfatizó desde su origen los valores de la acción y la intuición a partir de métodos activos y empíricos centrados en el niño. Poner en acto términos como creatividad, innovación, participación, autonomía y libre expresión incidió en el diseño de nuevas y más flexibles configuraciones espaciales. Estas ideas comulgaron hacia fines del decenio de 1920 y durante toda la década de 1930 con recursos inherentes a la nueva arquitectura, y de ahí surgieron los mayores hallazgos tipológicos de las exploraciones de los arquitectos en torno a un tema recurrente: las *escuelas al aire libre* (Châtelet, 2011). Ejemplos al respecto se muestran en la figura 1.

En las nuevas arquitecturas, el rol central adjudicado a la infancia, que pasa a pensarse “desde el ser y no desde el llegar a ser” (Bustelo Graffigna, 2012, p. 289), tiene algunos denominadores comunes: tipologías abiertas y extendidas, escala humana y predominio de la transparencia y liviandad de elementos constructivos, lo cual posibilita distintas configuraciones espaciales, en las que el exterior es parte vital del espacio educativo. Estos recursos fueron fundamentales a lo largo de la primera mitad del siglo XX, y aun hoy son la base de muchas prácticas educativas y arquitectónicas.

Los distintos estadios de la escuela nueva permiten atender a su evolución y sus interpretaciones locales, traducidas en una “avalancha de experiencias, propuestas, métodos y articulaciones” (Caruso, 2001, p. 94). Las primeras manifestaciones fueron instituciones generalmente ubicadas en el campo y dirigidas hacia una burguesía de alto nivel económico y ambiciosas inquietudes intelectuales; sin embargo, tempranamente se las concibió, tal como expresa el punto 1A de los *Caracteres de las Escuelas Nuevas* (Marín Ibáñez, 1976, p. 29), como “pioneras de las escuelas del Estado”. De ahí surgieron *escuelas experimentales*, o *escuelas de ensayo y reforma*, en sintonía con idearios de igualdad social y democratización a partir de cambios políticos, reformulaciones en las leyes de educación y la presencia fuerte de facciones del magisterio o de pedagogos de renombre. Son estos *laboratorios de pedagogía práctica*, en los cuales se prueba la eficacia de los métodos antes de aplicarlos masivamente.

Ferrière tuvo un papel decisivo en la promoción y la difusión de las ideas en torno a la escuela nueva. En varias ocasiones recordó que fue ni más ni menos que el sociólogo francés Edmond Demolins quien le sugirió crear una oficina internacional de las Escuelas Nuevas (Hameline, 1993, p. 399), para desarrollar una labor de comparación y evaluación de estas experiencias aisladas. Impulsa así, desde Ginebra, al Bureau International des Écoles Nouvelles (1899-1925) estableciendo relaciones de ayuda mutua científica entre las diferentes escuelas y educadores innovadores, centralizando documentos y difundiendo experiencias. La oficina se fusiona en 1926 con el Bureau International de Education, de la que es nombrado director adjunto desde su fundación, en 1925. Desde la vicepresidencia de la Ligue Internationale pour L'Éducation Nouvelle (1921), promueve congresos bianuales y revistas. Como secretario de redacción de la primera y más difundida, *Pour l'Ère Nouvelle* (1922-1940) escribió entre 1930 y 1931 artículos sobre el desarrollo de este movimiento en Ecuador, Perú, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay, Brasil, Colombia y México, producto de su viaje por Latinoamérica.

Interesa aquí ahondar en dos documentos de algún modo prescriptivos, y que por su carácter *oficial* traducen las metas y las aspiraciones de la escuela nueva: los siete principios de la *Ligue*, que fueron el común denominador de cuantos se adscribieron a ella —supremacía del espíritu, potencialidades individuales, intereses innatos, autorregulación, cooperación, coeducación, conciencia ciudadana y humana— y los 30 inherentes a los *Caracteres de las Escuelas Nuevas* del Bureau (Marín Ibáñez, 1976, pp. 23-42). La autoría de estos últimos es atribuida a Ferrière en 1915 —los extrajo de sus visitas a más de un centenar de escuelas nuevas antes de la Primera Guerra Mundial—, y tuvo sucesivas reformula-

ciones hasta su versión última, publicada en *Pour l'Ère Nouvelle* en febrero de 1925. Ferrière argumentaba que para llamarse escuela nueva tenían que cumplirse por lo menos quince de estos requisitos.

Ni en estos puntos ni en las publicaciones de sus experiencias en Latinoamérica se hace alusión a la arquitectura: solo tangencialmente, se mencionan *ambiente* o el *edificio*; sin embargo, sí se reconocen directrices que resultan claras para delinear las nuevas configuraciones edilicias y que marcan la ruptura de tiempos, espacios y jerarquías de la educación tradicional:

- Emplazamiento en contacto con la naturaleza, como fuente de enseñanza en los hechos y las experiencias.
- Complejización del programa, lo que involucra talleres para trabajos manuales, tiempos libres, excursiones, viajes y cultivo del cuerpo.
- El aula se transforma en clase-laboratorio o clase-museo, y el agrupamiento no es por edades, sino por grados de adelanto y de intereses.
- Espacios de actividades y trabajo colectivo.
- Ambiente de belleza.

Todo lo anterior, sin soslayar que, volviendo al análisis de Caruso, “en el carácter internacional del movimiento se reconocen en los préstamos diversificaciones más que unificaciones” (2001, p. 124). El impacto de los postulados, la visita y la mirada de Ferrière será determinante en la configuración de la escuela nueva y en los replanteos en torno a la edificación escolar en Iberoamérica.

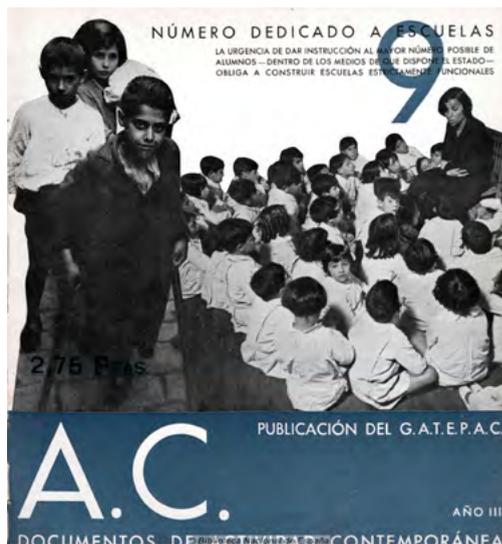
Joan Baptista Subirana, AC y la arquitectura escolar moderna

Es indispensable la colaboración entre pedagogo y arquitecto. El pedagogo debe exigir que sus ideas nuevas en métodos de enseñanza respondan a ideas nuevas en el volumen en que ha de desarrollarlas; al alma joven de la escuela, le corresponde también un cuerpo joven, no un disfraz de juventud. (Subirana, s.f.)

En España, el proceso y las instituciones de modernización pedagógica eran de larga data; en gran parte, por la cantidad de intelectuales y de políticos vinculados a la Institución Libre de Enseñanza, que desde 1875 venía operando una transformación profunda de las generaciones jóvenes. Este es una de las bases para identificar las reformas educativas impulsadas por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, la cual contribuyó notablemente a que los trabajos del movimiento de la escuela nueva alcanzaran difusión durante las primeras décadas del siglo XX, a partir de sus pensionados en los Congresos de Educación Nueva y en los cursos de vacaciones del Instituto J. J. Rousseau (Marín Eced, 1990, pp. 166-167).

Particularmente, los amplios márgenes de difusión de la década de 1920 asimilaron este ideario a los ideales republicanos, aspecto que fue constatado por Ferrière en su visita a la península, en

Figura 2. La infancia como tema. Portada de AC 9. Fuente: GATEPAC (1933, primer trimestre). CC BY-NC-SA



1930. Esta tarea se intensificó con la publicación, en 1922, de la *Revista de Pedagogía*, órgano oficial de dicha corriente en España (Viñao Frago, 1994-1995, pp. 7-4) y con la creación de *escuelas de ensayo y reforma*, centros primarios oficiales autónomos financiados por el Estado, y en los cuales se ponían a prueba métodos innovadores, con el fin último de generalizarlos al resto de las escuelas públicas.

Pero fue dentro del marco del proceso de renovación política y demanda de un nuevo orden social que supuso la instauración de la Segunda República cuando los cambios cualitativos que proponía el modelo escolanovista adquirieron real dimensión. En el artículo 48 de la Constitución de 1931 se enuncian 4 de sus principios —neutralidad, laicismo, cooperación y actividad—, acentuados por la decisión estatal de “construir 25.000 nuevas escuelas en un plazo inmediato” (Grupo de Artistas Técnicos Españoles para el Progreso de la Arquitectura Contemporánea [GATEPAC], 1933, p. 15).

Es en este contexto en el que debe comprenderse el accionar de otra figura clave —y casi inexplorada— dentro del marco de nuestras interferencias: Joan Baptista Subirana³, y sus aportes a la arquitectura escolar a través de la revista de arquitectura española AC.⁴

El trabajo en su archivo profesional⁵ permite verificar que viajó a Alemania entre 1930 y 1931, con tres becas, una de las cuales le fue otorgada por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, y representa la primera destinada al estudio de la arquitectura escolar como temática (Guerrero, 2010); además, organizó la *Exposición Internacional de*



Figura 3. “Vieja y nueva pedagogía”. Paneles en la Exposición Internacional de Escuelas Modernas (Madrid, 1932-Barcelona, 1933). Fuente: Moser (1932). Ref.: AHCOAC C21/144. CC BY-NC-SA

Durante su estancia alemana, Subirana visita numerosos edificios escolares, detalla instalaciones y apunta observaciones donde los espacios son inescindibles de las propuestas pedagógicas, mirada que sostendrá en la *Exposición* y en los números monográficos de AC. La articulación arquitectura-pedagogía es una particularidad de su mirada, atravesada por su marca nórdica, por la impronta interdisciplinar de la exposición suiza *Der Neue Schulbau* de 1932 y potenciada por los ideales republicanos, como se muestra en las figuras 3 y 4.

Las recetas que extrae de sus indagaciones podrían resumirse en una serie de preceptos condensados en un informe mecanografiado de 45 páginas —extraído de la Caja 51 “Escoles Modernes” del Archivo Subirana— y asociados a las escuelas al aire libre en el más amplio sentido higiénico, pero, sobre todo, pedagógico. Se reproducen a continuación algunos fragmentos:

[...] nada de hacer palacios o edificios representativos o monumentales; varias escuelas en lugar de una gran escuela, salas de actos y conferencias al servicio de la comunidad, escuelas de una sola planta y distribuidas en pabellones,

Figura 4. “¿El esfuerzo para el niño? / ¡El esfuerzo para el niño!”. Paneles en la Exposición Internacional de Escuelas Modernas (Madrid, 1932-Barcelona, 1933). Fuente: Moser (1932). Ref.: AHCOAC C21/144. Reproducido sin la leyenda superior como ilustración del artículo de Moser (1933, p. 29). CC BY-NC-SA

³ Para ampliar la información de Subirana: Floors (2001) y Cattaneo (2014; 2017).
⁴ Documentos de Actividad Contemporánea, con 25 números entre 1931 y 1937, órgano de difusión del Grupo de Artistas Técnicos Españoles para el Progreso de la Arquitectura Contemporánea (GATEPAC).
⁵ Ubicado en la calle Provenza 302, 3 2, 08008, Barcelona, España, mediante un acuerdo de colaboración entre Daniela Cattaneo y la doctora Rosa María Subirana i Torrent, de octubre de 2013.

emplazamiento alejado del tráfico y en relación a los espacios verdes, inmediata y directa continuación del aula con el exterior y/ o cubierta con terraza para la enseñanza al aire libre, iluminación de la clase por dos de sus lados, mínimo de tipos acordes a los climas y a la condición urbana o rural para posibilitar la estandarización de elementos, mesas y sillas móviles y también estandarizadas que permitan a la clase adoptar todas las formas imaginables. (s. d.)

Ejemplos de esto último se muestra en las figuras 5 y 6.

La espacialidad moderna encuentra una nueva y más completa justificación abrevando, podemos inferir, en renovados principios pedagógicos: la centralidad del niño, un profesor que adquiere la categoría de colaborador, la influencia del medio ambiente y la agrupación por intereses, y no por edades. Son extraídos —Werner Moser mediante (1932; 1933, pp. 23-26)— de los 30 caracteres de las escuelas nuevas del Bureau international d'éducation o, quizás, de la adaptación de estos que realiza Lorenzo Luzuriaga (1928, pp. 45-50), presidente de la sección española de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle.

Este vínculo no sería extraño atendiendo a las tempranas referencias que el mismo Subirana hace a pedagogos: la escuela primaria experimental Magdeburg y su funcionamiento en el sen-

tido de la *Gesamtunterricht*, propugnado por el pedagogo naturalista Berthold Otto; la Pestalozzischule, cuyo nuevo edificio actúa cual una obra de saneamiento, y la Freifrachenschule de Kaufmann, en Frankfurt, donde el *pavillon system* es presentado como la mejor solución para la escuela de aire libre. Se vuelve a referir a este sistema en la Friedrich Ebert Schule de May, de nuevo en Frankfurt; cabe destacar, además, que allí el desnivel del terreno posibilita que cada clase tenga su jardín independiente.⁶ Los remanentes de su biblioteca revelan también una notable curiosidad por la temática educativa, y particularmente, por los nuevos modelos pedagógicos. Posee varios ejemplares de la *Revista de Pedagogía* de Madrid; entre ellos, el 12, donde Luzuriaga expone unas bases que orientarán la reforma constitucional republicana, y en las que se afirmaba que “los principios y métodos de la escuela activa serán comunes a todas las instituciones educativas” (1931, pp. 145-146). En el No. 29, de diciembre de 1932, se hace alusión al VI Congreso Internacional de la Nueva Educación en Niza.

⁶ Todo este material se encuentra en el Archivo Profesional Subirana, en la caja 16^a6 Alemania, donde se han relevado apuntes, folletos y copias de comunicados de prensa del Bureau international d'éducation de Ginebra.

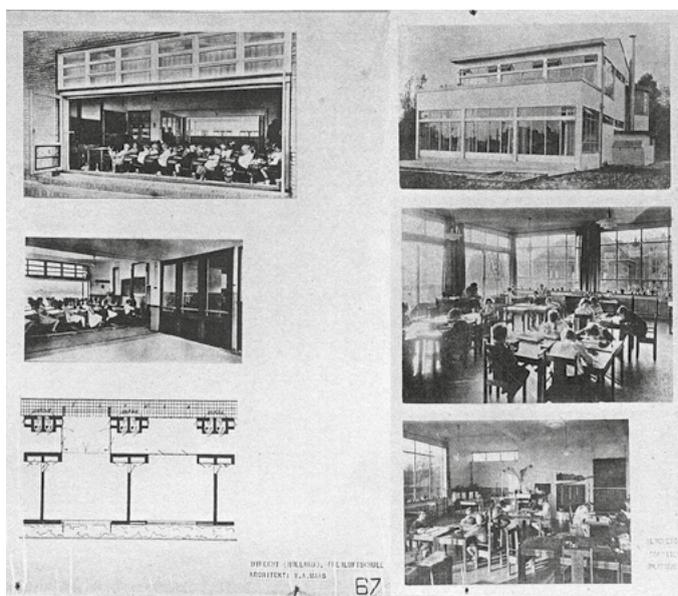


Figura 5. Ejemplos de aulas. Paneles en la Exposición Internacional de Escuelas Modernas (Madrid, 1932-Barcelona, 1933).

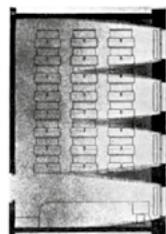
Fuente: Moser (1932). Ref.: AHCOAC C21/144. CC BY-NC-SA

Figura 6. Soluciones concretas de iluminación y mobiliario. Panel en la Exposición Internacional de Escuelas Modernas (Madrid, 1932-Barcelona, 1933).

Fuente: Moser (1932). Ref.: AHCOAC C21/144. CC BY-NC-SA. Reproducido en AC, (1933, p. 22).

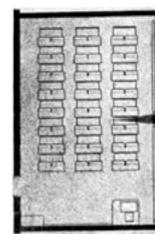
LES CONGRES INTERNATIONAUX D'ARCHITECTURE MODERNE INTERNATIONALE KONGRESSE FÜR NEUES BAUEN

ILUMINACIÓN DEFECTUOSA



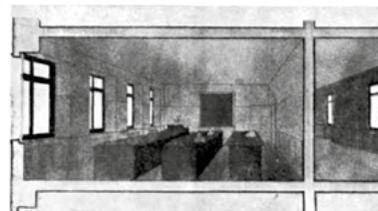
- según las ordenanzas constructivas, superf. iluminación = min. 1/5 superf. pavimento
- el contraste constante de la clara superficie vidriada, y los espacios oscuros de los pies derechos, fatiga la vista.
- gran pérdida de luz hacia el fondo.
- el dintel de altura excesiva, oscurece el techo y disminuye la entrada de luz.
- el antepecho, más alto que las mesas sugiere al niño, la sensación de estar aprisionado.
- una parte de las mesas, cae inevitablemente bajo la sombra arrojada por los macizos entre las ventanas.

BUENA ILUMINACIÓN



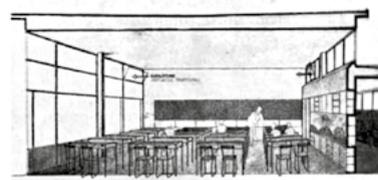
- mínimo deseable: superf. iluminación = 1/2 hasta 1/3 superf. pavimento
- la gran superficie vidriada, proporciona luz uniforme y abundante.
- la ventana rasgada hasta el techo lo ilumina perfectamente, y hace penetrar luz hasta el fondo de la clase.
- la mínima altura del antepecho, sugiere la impresión de libertad y espacio.

DISPOSICIÓN ANTICUADA. SISTEMA RÍGIDO



- las mesas y pupitres fijos.
- posibilitan solamente una única disposición de los alumnos y el profesor.
- excluye diversos aprovechamientos de la clase para otros fines.
- la inclinación del plano superior del pupitre
- excluye la posibilidad de otros usos (como trabajos manuales, juegos, etc.), excepto leer o escribir.
- la clase de forma alargada y con iluminación unilateral:
 - obliga a una gran separación entre los alumnos y la pizarra.
 - separa a los alumnos del profesor y entre sí.
 - proporciona la luz clara y sin sombras, solamente en un sentido.

EL MODERNO SISTEMA DE MESAS Y SILLAS LIBRES



- posibilita numerosas disposiciones según la actividad que haya de desarrollar el alumno, y a juicio del profesor.
- la superficie horizontal de las mesas.
- proporciona las máximas facilidades para variadas clases de trabajo.
- la forma casi cuadrada de la clase, con iluminación bilateral es la aspiración de los pedagogos modernos, ya que
 - permite el mayor número de variaciones en la disposición de las mesas y sillas.
 - posibilita una mayor agrupación entre los alumnos y con el profesor.
 - la pizarra queda más próxima para todos los alumnos.
 - proporciona para todos, luz clara y abundante.

Desde lo cuantitativo, ni las ideas ni los proyectos de Subirana y del GATEPAC en torno a la arquitectura escolar alcanzaron mayores impactos; sin embargo, y a través de AC, esta empresa resultó fundamental para introducir un arco amplio de experiencias europeas y norteamericanas difundiendo, a través de la estrategia de la pedagogía como aliada de la gramática moderna, otras modernidades posibles, como se ejemplifica en las figuras 7 y 8.

Interferencias en el Cono Sur

Entre fines de la década de 1920 y mediados de la de 1930, convergen en el Cono Sur innovaciones pedagógicas y arquitectónicas. Desde la educación, los ejemplos abordados evidencian combinaciones muy diversas en la trama discursiva de los principales representantes locales de la corriente, cuyo denominador común fue el límite del discurso positivista-normalista. Desde la arquitectura escolar, si bien hay en la década de 1930 numerosas experiencias que apelan a las distintas adjetivaciones de la arquitectura moderna, son muy pocos los profesionales, los proyectos y las obras que se posicionan como legitimadores o promotores de enunciados pedagógicos innovadores. Dos de estos casos se expondrán a continuación.

El estudio Sánchez, Lagos y de la Torre en Argentina

La escuela nueva ha tenido una presencia tangencial en la historiografía educacional argentina; se la enuncia como “un intento de experimentación posible dentro de la elasticidad que proporciona el sistema educativo argentino en el ámbito de la aplicación político-educativa de la ley 1420” (Narodowski, 1996, p. 43); de ahí, quizás, lo esquivo de los vínculos entre arquitectura y escolanovismo.

Una notable excepción se identifica en el accionar del estudio Sánchez, Lagos y de la Torre, quienes se contaban “entre los actores protagónicos del profesionalismo modernista” (Liernur, 2004, p. 144). La escuela y el jardín de infantes modelo para el Jockey Club en la ciudad de Buenos Aires fue la obra que tempranamente —en 1929— acompañó en Argentina este ideario pedagógico. De carácter gratuito y administrada por instituciones ligadas al hipódromo de Palermo, contó inicialmente con sala cuna, jardín de infantes y escuela primaria; el programa se completaba con salón de actos, gimnasio con pileta climatizada, comedor y cocina, consultorio médico, dependencias administrativas y de servicios.

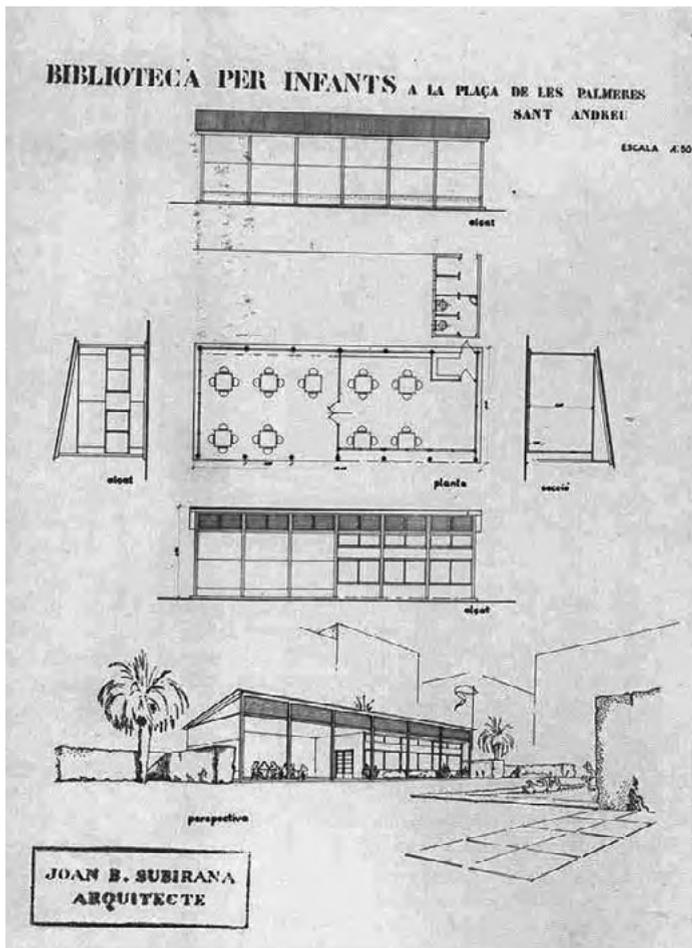


Figura 7. Joan Baptista Subirana, Proyecto de Biblioteca Desmontable para Niños (1933).

Fuente: Floors (2001). CC BY-NC-SA

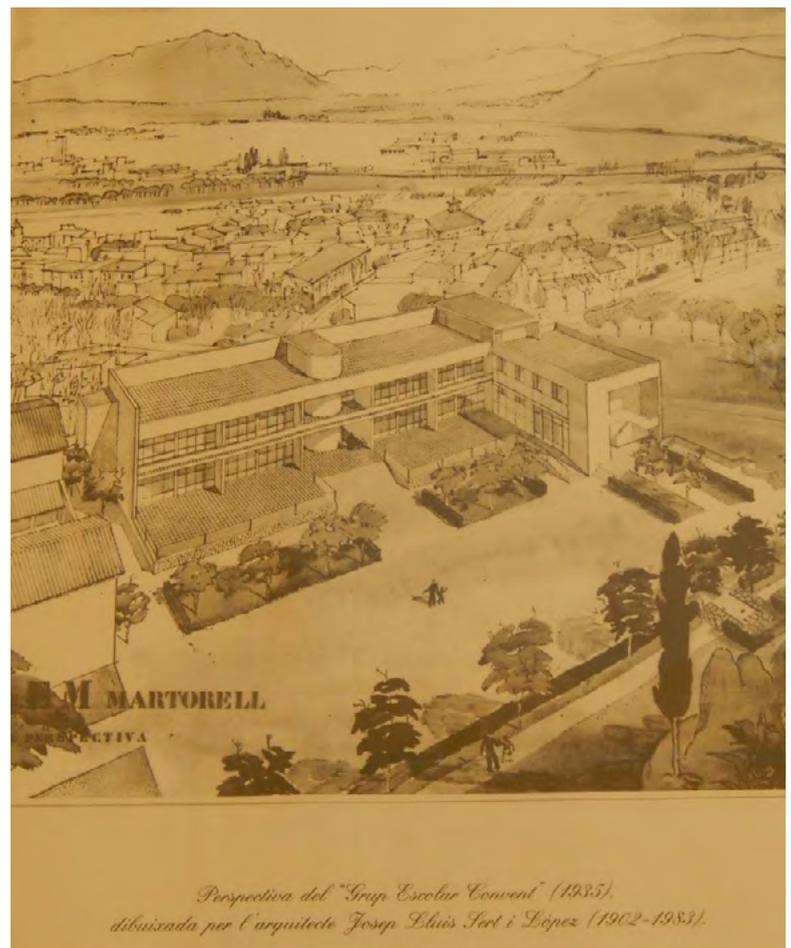


Figura 8. S. Perspectiva del grupo escolar El Convent (1935), dibujada por Josep Lluís Sert.

Fuente: cuadro expuesto en la Dirección del grupo escolar El Convent, Martorell, España. Fotografía: Daniela Cattaneo. CC BY-NC-SA

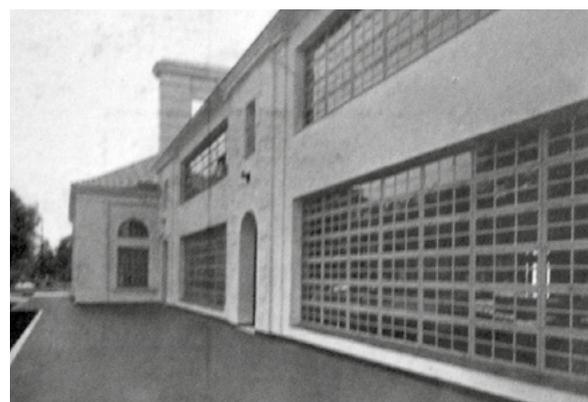
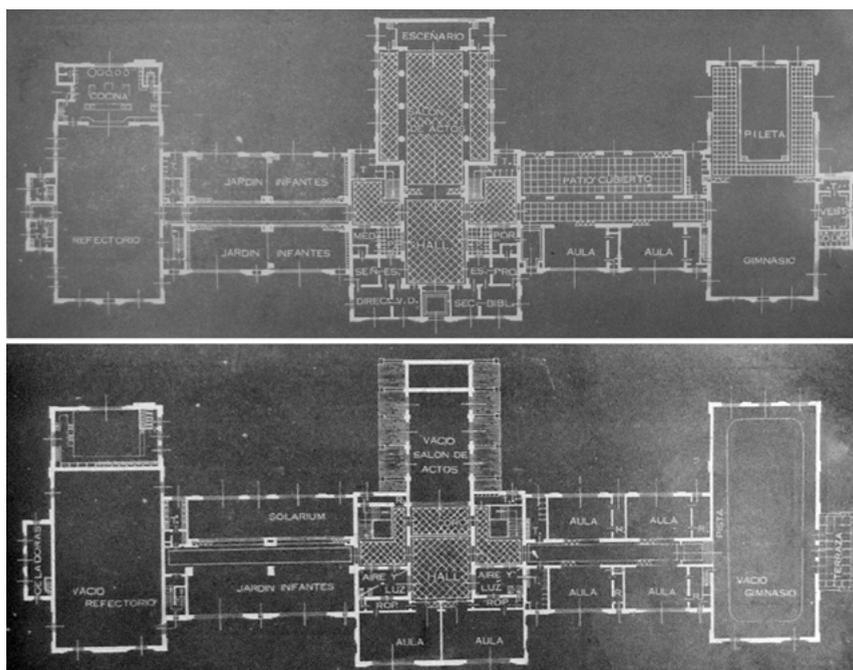


Figura 9. Escuela y jardín de infantes del Jockey Club (1929). Plantas baja y alta.

Fuente: Cuadernos de arquitectura (1938, pp. 86-87). CC BY-NC-SA

En la memoria, sus proyectistas fundamentan los criterios pedagógicos del jardín de infantes en los preceptos de Friedrich Froebel y María Montessori y los de la escuela primaria sobre los *centros de interés* propios de la escuela activa. Su voluntad de ser parte del movimiento internacional se evidencia con la visita de Ferrière, dentro del marco de su viaje por Latinoamérica de 1930 y con la publicación de su mensaje, conjuntamente con los planos y las fotografías de la escuela. Este escribió: “Adolfo Ferrière, Directeur Adjoint du Bureau International d’Education de Geneve – vient de visiter la plus Belle école du monde, su point de vus matériel. Au point de vue spirituel, un mot s’impose: ‘Noblesse oblige!’” (Cuadernos de Arquitectura, 1938, p. 84)⁷.

La desmaterialización de los límites espaciales a través de puertas corredizas y plegadizas —interiores y exteriores— y el emplazamiento distante de los bordes del terreno y rodeándose de vegetación es parte de la voluntad de otorgar centralidad al niño como principal destinatario. La tipología adoptada, sin embargo, si bien se aleja del claustro, responde a un partido simétrico, compuesto por un cuerpo central con dos laterales que rematan en volúmenes de cierre de doble altura, destinados a usos especiales, como se muestra en la figura 9. Los pabellones *transparentes* destinados a las aulas vinculan el cuerpo central con los volúmenes de cierre, según se ve en la figura 10. La noción de *autenticidad* que los proyectistas incorporan combina un retorno a lo vernáculo con un sesgo vanguardista; ambas, posturas anticlasicistas y localistas propias del debate moderno. De este modo, las fachadas en estilo *georgian*, con sus techos de tejas coloradas y sus muros blancos, dialogan con los grandes paños vidriados.

⁷ “Adolfo Ferrière, Directeur Adjoint de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, acaba de visitar la escuela más hermosa del mundo, desde el punto de vista material. Desde un punto de vista espiritual, una palabra se impone: ‘Noblesse oblige!’” (traducción propia).

Figura 10. Escuela y jardín de infantes del Jockey Club (1929). Ventanales del pabellón de aulas y sector jardín de infantes con puertas plegadizas.

Fuente: Cuadernos de arquitectura (1938, pp. 84 y 85). CC BY-NC-SA

Esa manifiesta voluntad de construir el mundo material correspondiente a un nuevo imaginario escolar será explorada con radicalidad en el *Plan de Edificación Escolar Standard para 40.000 niños en la provincia de Santa Fe* (Espinoza, 2010), ilustrado en la figura 11, que el estudio realiza en 1934, ante la posibilidad de intervenir material y masivamente desde la modernidad que supuso la Ley Provincial de Educación Común, Normal y Especial de Santa Fe, sancionada en 1933. Este Plan —no realizado— es uno de los ejemplos paradigmáticos del periodo de los vínculos entre arquitectura, pedagogía y política.

La idea de *ambiente adecuado* y de educación de cuerpo y espíritu y la conveniencia de varias escuelas, en lugar de una sola enhebra innovaciones pedagógicas y arquitectónicas. Rezaba su memoria:

La parte arquitectónica de los edificios, refleja los principios enumerados; luz, espacio, jardines, mucho sol, nada de claustros conventuales y muros sombríos; todo el proyecto responde a este fin, base del concepto pedagógico moderno. Su planta es simple como el niño mismo, el jardín es parte de la clase y donde quiera se le encuentra como antesala de todos los ambientes de la escuela. (Sánchez, Lagos y de la Torre, 1934, p. 160)

El énfasis pasa aquí de la flexibilidad espacial a las investigaciones sobre la *edificación celular sistematizada en series*, traducida en la propuesta en prototipos escolares para el medio rural con múltiples variantes de crecimiento y de prototipos de escuelas mixtas de artes y oficios para ciudades con los códigos de la modernidad racionalista. El correlato

en sus fundamentos, con los 30 Caracteres de las Escuelas Nuevas, resulta evidente; también, con los postulados del GATEPAC, donde la mediación proyectual se aplica tanto para urbes como para medios suburbanos y rurales, lo cual es un verdadero avance para las provincias.

Estos dos proyectos remiten a los distintos estadios de la escuela nueva enunciados al comienzo; también, a la apelación a la economía y la estandarización como solución de la implantación masiva del ideario escolanovista en un contexto de escuelas públicas, tan difundido desde las páginas de AC.

Los planes de construcción de escuelas desde las provincias más pujantes de Argentina durante la década del 1930 siguieron sustentándose en modelos tradicionales desde lo pedagógico o en experimentaciones formales que respondían a reflexiones internas de la propia disciplina (Cattaneo, 2015). Paralelamente, notables experiencias singulares y experimentales, promovidas, aceptadas o *toleradas* por los estados provinciales, y entre las cuales sobresalen la Escuela Serena, impulsada por Olga Cossettini en la ciudad de Rosario, y las escuelas experimentales de la comuna de Godoy Cruz, en Mendoza, carecen de correlato arquitectónico (Cattaneo, 2011).

Juan Antonio Scasso en Uruguay

La atención al programa escolar ha sido un denominador común en la conformación de los Estados modernos, y promediando la década de 1920, Uruguay estuvo, de manera temprana, al frente de dichas transformaciones. La imagen de una sociedad con un proyecto propio, modernizador y democrático supuso una gran demanda de edificios escolares que no llegaba a cubrirse desde las oficinas técnicas del Estado. Los debates en torno a la Ley de Edificación Escolar, sancionada en 1926, llevan al arquitecto uruguayo Juan Antonio Scasso (1892-1973) a vislumbrar un campo fecundo de acción. Así, proyecta edificios, consigue inversores y logra que el Estado los alquile.

Sus tres primeros proyectos escolares, las escuelas suburbanas para Manga, Olmos y Maroñas, instauran, hacia mediados de la década de 1920, cambios importantes: contacto con el suelo, escala del niño, reemplazo de ventanas verticales por anchos y bajos ventanales e integración del patio a la composición, a partir del proyecto de jardín, huerta escolar y arboleda *de abrigo*. Estas representan una ruptura respecto a las escuelas monumentales como a los prototipos compactos del Plan de Construcciones Escolares de 1926, aunque el impulso más fuerte en sus proyectos se registra con la creación, en 1927, de la Comisión de Escuelas Experimentales, que instalaba, en paralelo a la escuela oficial, los sistemas Decroly, Pestalozzi, Froebel y Montessori, de la nueva pedagogía. Scasso hace contacto con la comisión y se ofrece a hacer honorariamente el proyecto para la escuela de Malvín.



Si bien es sabido que la reforma valeriana en el XIX planteó ideas renovadoras desde lo educativo, podemos decir que es con las escuelas experimentales de Malvín (1927-29) y las Piedras (1931) cuando se inaugura “un nuevo paradigma escolar, el que se forma cuando la arquitectura del Movimiento Moderno da una respuesta a la renovación pedagógica de las Escuelas Nuevas” (Barrán Casas, 2008, p. 24). En estas, Scasso rompe con el volumen único componiendo elementos materiales y verdes en su conjunto, aplicando la misma lógica que en los proyectos urbanos que encabeza desde 1929 como director de Paseos Públicos de Montevideo (Cattaneo, 2016).

Son estos unos edificios singulares, que obedecen a la convicción de Scasso de que “el arquitecto debe hacer el edificio de acuerdo con la técnica docente utilizada por el maestro” (Araña et al., 1986, p. 26). En Malvín, el ideario de la maestra Olimpia Fernández, *La escuela por la vida y para la vida*, se materializa con pabellones de clase acordes a las edades y dispuestos en el verde. El paso de la contemplación a la acción se verifica en los salones cuadrados, con grandes superficies vidriadas, pizarrones a la altura de los niños, mobiliario móvil, mesas de labor colectiva, centros de interés compuestos por chimenea y rincón de cuentos y acceso a los jardines

Figura 11. Publicación del plan para la provincia de Santa Fe en *Nuestra Arquitectura*.

Fuente: Sánchez, Lagos y de la Torre (1934, p. 155). CC BY-NC-SA

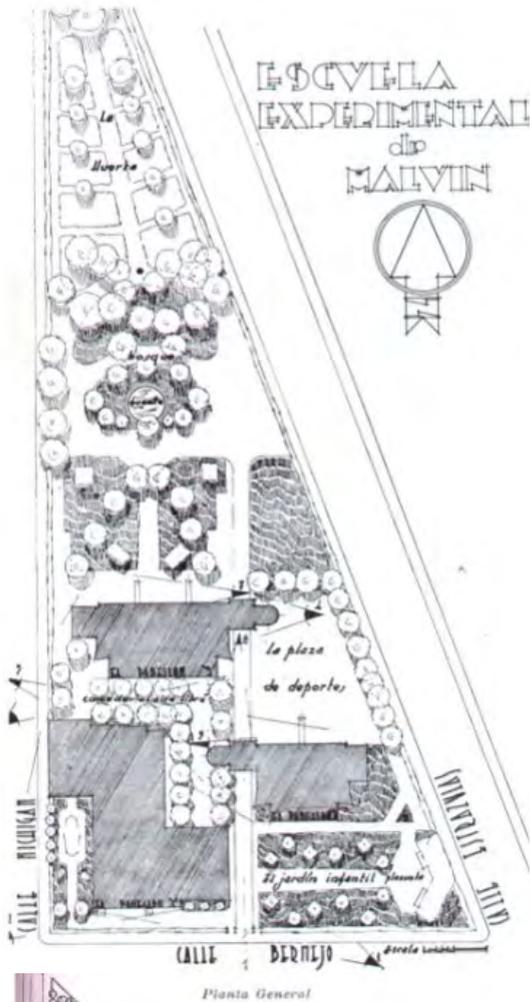


Figura 12. Escuela Experimental de Malvín (1927-1929). Planta de techos.
Fuente: Scasso (1932a, p. 104).
CC BY-NC-SA

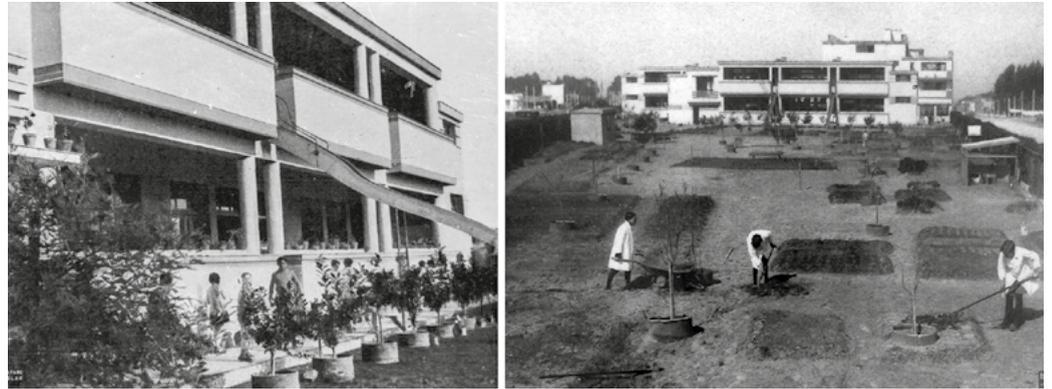


Figura 13. Escuela Experimental de Malvín (1927-1929). Pabellones y parque.
Fuente: Archivo Servicio de Medios Visuales, s. f. a. Ref. SMA-04250 y SMA-S314-053. CC BY-NC-SA



Figura 14. Perspectiva del grupo escolar El Convent (1935), dibujada por Josep Lluís Sert
Fuente: cuadro expuesto en la Dirección del grupo escolar El Convent, Martorell, España. Fotografía: Daniela Cattaneo. CC BY-NC-SA

mediante toboganes, lo que refuerza la idea del juego. Los espacios verdes son aquí lugares de aprendizaje privilegiado y cualificado: comedor, jardín infantil, plaza de deportes, bosque y huerta. El pabellón de servicios generales, con sala de espectáculos y biblioteca, era el elemento que integraba la escuela a la comunidad, en tanto espacio cívico y germen de urbanidad, parte de lo cual se muestra en las figuras 12 y 13.

La escuela experimental de La Piedras, de 1931, es radicalmente diferente, pues el sistema pedagógico también era diferente. Su director, Sabas Olaizola, siguiendo a Decroly y a Piaget, considera que el niño en su crecimiento pasa por todas las etapas de la evolución de la humanidad. El emplazamiento en un gran parque arbolado replica, mediante un sistema de pabellones de una sola planta, el grado de civilización de los pueblos, con grandes superficies acristaladas que se integran al verde, cualificado aquí en sus funciones de jardín botánico, campo, laguna, bosque y huerta. A su vez, cada pabellón se estructura en tres ambientes, por los que se rota a lo largo del horario de clase: aula, laboratorio y taller. Si bien la arquitectura es depurada y austera en función de sus propias limitaciones presupuestarias, la articulación entre planteo pedagógico y resolución arquitectónica es aún más lograda que en Malvín, como se muestra en las figuras 14 y 15.

El proyecto del Parque Escolar de Florida, realizado junto al arquitecto José H. Domato entre

1931 y 1932, conjuga los postulados del *zoning funcional* (Scasso, 1941, p. 44) del urbanismo moderno —planteando la fusión de todas las escuelas de la ciudad en un terreno de 29 hectáreas— con sucesivas propuestas impulsadas desde principios del siglo XX por Carlos Vaz Ferreira para llevar todos los niveles de educación de los niños de la ciudad al campo; visibilizaba de este modo uno de los puntos nodales y casi inexplorados de los *Caracteres de las Escuelas Nuevas* expuestos por Ferrière: “la escuela nueva es un internado”. Parte de ello se muestra en la figura 16.

Scasso logra en estos proyectos decodificar con elementos disciplinares no solo el rol protagónico asignado a la infancia en la *civis*, sino la concepción de infancia de las vanguardias pedagógicas, y lo combina con una particular voluntad de apertura y adaptación a las necesidades de idearios, programas y contextos locales.

La modernidad de estas obras y de su accionar de *arquitecto gestor* revela una sorprendente actualización —incluso, un adelanto— respecto a su época. Son estas anteriores a los números monográficos de *AC*, a la *Exposición internacional de escuelas modernas*, al paso de Ferrière por Uruguay, y también, a su viaje de estudios a Alemania y Holanda, entre 1931 y 1932. Los postulados roussonianos y los 30 puntos de Ferrière adquieren una particular conjunción con los recursos compositivos heredados de su maestro, Monsieur Carré, que no terminan donde los elementos geométricos limitan el volumen construido, sino que se prolongan y se expanden en toda la superficie urbana libre; entendió tempranamente, pues, que *el afuera* es el que cualifica toda intervención arquitectónica. En este ideario, la atención al urbanismo, la arquitectura y a la educación convergen.

Discusión

La construcción de la arquitectura escolar como tema de investigación comienza su camino a partir de la problematización y el análisis



Figura 15. Escuela Experimental de Las Piedras (1931). Pabellones.

Fuente: Archivo Servicio de Medios Visuales, s. f. b. Ref. SMA-S314-072 y SMA-S314-076. CC BY-NC-SA

historiográfico y crítico de programas, proyectos y autores; y esto, en Latinoamérica, es relativamente reciente (Cattaneo y Espinoza, 2018). Los trabajos primeros han ido aumentando progresivamente desde la década de 1980, a partir del interés por la temática en estudios de posgrado, que posibilitaron una atención y una rigurosidad sostenidas en la temática. Con el nuevo siglo empezaron a surgir contribuciones que incorporan la arquitectura al diálogo interdisciplinario en el abordaje de las nuevas infancias, con las cuales esta investigación se pone en diálogo. Por ello, resulta ineludible en la construcción del estado de los estudios la atención a trabajos, programas y equipos de investigación, en su mayoría, desde las ciencias de la educación, que historizan y problematizan los momentos de convergencia entre arquitectura y pedagogía, lo cual demuestra que si bien dicha articulación no ha sido una constante, sí ha tenido momentos de notable confluencia, al considerar el espacio escolar un elemento más del proceso educativo (Escolano Benito, 2000; Chatelet et al., 2003; Châtelet y Le Coeur, 2004; Cabanellas Aguilera y Eslava Cabanellas, 2005; Eslava Cabanellas, 2014; Barrán Casas, 2008; Ramírez Potes, 2009; Jiménez Avilés, 2009; Quiceno Castrillón, 2012; DOCOMOMO Ibérico, 2015; Atrio et al., 2016).

Las indagaciones desde esta clave en fuentes primarias, alojadas en el Archivo GATCPAC, del Colegio de Arquitectos de Catalunya, en el Archivo Subirana, en Barcelona, en la Biblioteca de la Sociedad Central de Arquitectos de Buenos Aires y en la Biblioteca de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de la República en Uruguay, son las que permiten otorgar sustento teórico a los presupuestos de partida; también, inscribir a estas figuras en un contexto pluridisciplinar, para así posicionar al arquitecto como un intelectual atento a las directrices de su tiempo reformulando el programa escolar en función de teorías de vanguardia, referentes extranjeros y protagonistas locales. Arquitectos que en los fundamentos de sus obras revelan un conocimiento probado de concepciones de infancias, postulados pedagógicos, leyes de educación y obras, en otras latitudes, que integran ambas disciplinas.

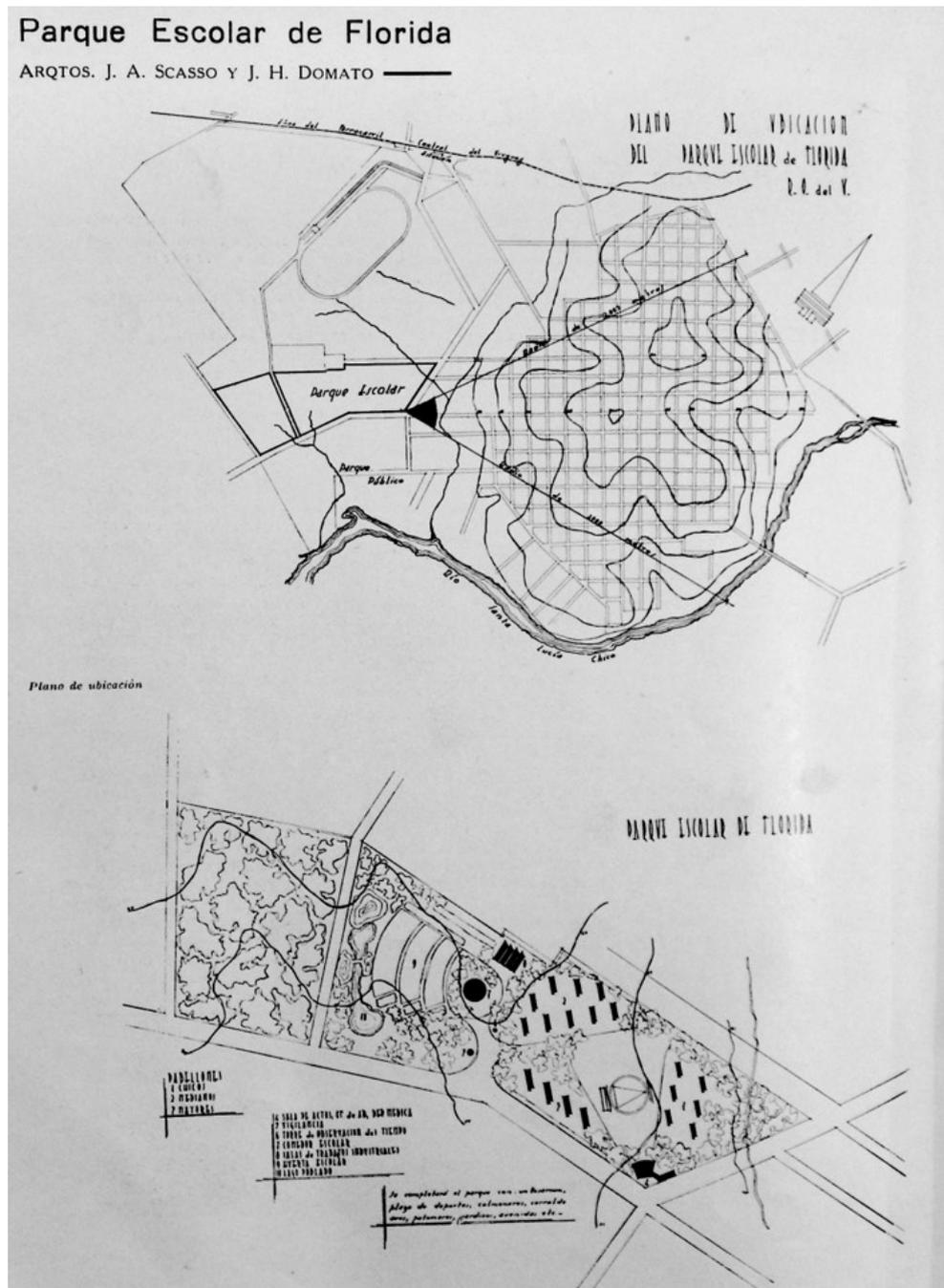


Figura 16. Parque Escolar de Florida (1931-1932).

Fuente: Scasso y Domato (1932, p. 110). CC BY-NC-SA

Se ha procurado aquí poner en relación y evidenciar las pruebas de estudios, hasta ahora singulares, con la perspectiva de innovaciones arquitectónicas y pedagógicas. Abordar desde esta clave otros casos de estudio permitirá, a futuro, abonar esta red de relaciones y un análisis en perspectiva comparada. Para ello, el acceso a

fuentes primarias resulta fundamental. También lo es volver sobre las fuentes secundarias, ancladas mayormente sobre otras hipótesis de partida y exponiendo otras selecciones.

Conclusiones

Atender a las interferencias de modernidad ha sido aquí la vía de entrada para echar luz sobre estos episodios de convergencia entre arquitectura y pedagogía. Episodios que contribuyen a incrementar un movimiento de individualidades que adquiere a partir de su ingreso en el Cono Sur rasgos propios. El hecho de reconocer primero la voluntad de capturar los puntos comunes de las escuelas nuevas para su sistematización y su posterior difusión resultó aquí fundamental para luego atender a la variable espacial y material de estos postulados, y cómo estos fueron, en su abstracción y su generalidad, contemplados, reinterpretados o apropiados no solo desde la educación, sino desde los códigos y los recursos de las experiencias modernas en arquitectura. Se ha puesto de manifiesto cómo la figura de Ferrière ha sido determinante en la difusión de este ideario y en la validación y la propaganda de los recursos y las estrategias de la nueva arquitectura escolar en el caso argentino. Se han establecido los vínculos entre los 30 Caracteres de las Escuelas Nuevas, la reescritura de estos por parte de Luzuriaga y la articulación con las soluciones concretas canalizadas a través de la revista *AC* para atender a “el problema escolar en España”. También, a través de *AC*, la exposición y los proyectos en los que tiene injerencia, la lente de Subirana pone de relieve la cuestión de los espacios para la infancia en sede nórdica alertando y abriendo paso al estudio de “nuevas interpretaciones de nuestra (la española) primera experiencia de la modernidad según códigos ajenos a la simple lecorbusierización” (Medina Warmburg, 2010, p. 27). Es en el campo de la educación donde va más allá, donde su postura deviene vanguardista, en el sentido de procurar modificar condiciones concretas de vida desde la arquitectura, integrando los postulados higienistas, pedagógicos y racionalistas en los programas para las infancias.

La atención a estas interferencias permite atender a los proyectos para las infancias de Sánchez, Lagos y de la Torre, en Argentina, y de Scasso, en Uruguay, con otras herramientas, permite interpretar la modernidad de las resoluciones arquitectónicas en su articulación con las nuevas ideas pedagógicas. En ellos, también la mirada atenta y contextualizada de los viajes y las lecturas posibilita la validación de conceptos,

la integración de información a las que se accedía de modo fragmentado y la construcción de insumos teóricos propios. En ambos casos podría llegar a inferirse que la temprana interacción con los proyectos destinados a las infancias y su también temprano interés en experiencias pedagógicas innovadoras hayan ampliado sus recursos espaciales y sus límites programáticos.

Paralelamente, volver sobre postulados pedagógicos y arquitectónicos en torno a la escuela nueva pone de manifiesto la notable vigencia de dicho ideario en la contemporaneidad, bajo presupuestos que permanecen inalterables: la reivindicación de la escuela como espacio de inclusión social; la centralidad de las infancias como destinatarios; la arquitectura como instrumento pedagógico; la articulación de acciones con una perspectiva interdisciplinaria. Todo eso lleva a comprender que el espacio escolar necesita ser resignificado en función de nuevos principios de organización y funcionamiento del sistema escolar, y que estos responden, como lo habían anticipado las experiencias escolanovistas, a reacomodamientos en los modos de concebir a las infancias. Por ello, las aproximaciones trabajadas hasta aquí serán una de las tantas canteras posibles para seguir pensando —a través de interferencias, emulaciones, réplicas y reinterpretaciones— los casos contemporáneos.

Por otra parte, comprobar, en un número creciente de proyectos escolares en Latinoamérica, que la arquitectura se está haciendo eco de la interpelación que desde las ciencias sociales se viene haciendo sobre las nuevas infancias habilita no solo promisorias líneas de investigación, sino acciones concretas de vinculación con el medio. Ante la convicción de que la educación, inmersa en sociedades cada vez más fragmentadas, se vislumbra como el único camino de inserción, homogeneización y ascenso social de las infancias latinoamericanas.

A riesgo de caer en la obviedad, el reto de la arquitectura escolar parece estar en aprehender a la infancia como campo social e histórico, para comprender, abordar y, por qué no, preanunciar, la complejidad y los cambios de la niñez por medio de sus elementos específicos. Desde este lugar, “la profunda transformación en las concepciones del sujeto de aprendizaje que el movimiento escolanovista significó para docentes, alumnado y comunidad” (Menin, 2004, p. 103) sigue constituyendo un modo privilegiado de posicionarse y de enlazar elementos teóricos y ejemplos materiales en el debate sobre la educación de las nuevas infancias.

Referencias

- Arana, M., Garavelli, L. y Livni, J. L. (1986). Entrevista al Arq. Juan A. Scasso. *Arquitectura*, 255, 23-27.
- Archivo Servicio de Medios Visuales. (s.f.a). *Fotografías Escuela Experimental de Malvín*. Facultad de Arquitectura, Universidad de la República.
- Archivo Servicio de Medios Visuales. (s.f.b). *Fotografías Escuela Experimental de Las Piedras*. Facultad de Arquitectura, Universidad de la República.
- Atrio, S., Raedó, J. y Navarro, V. (2016). Educación y Arquitectura: ayer, hoy, mañana. Crónica del III Encuentro Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y la Juventud. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 44, 131-148. https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/6809/Tarbiya%2044_08
- Barrán Casas, P. (2008). *Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas en el Uruguay moderno y contemporáneo*. Universidad de la República.
- Bustelo Graffigna, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73125097004>
- Cabanellas Aguilera, I. y Eslava Cabanellas, C. (Coord.) (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Graó.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (ed.), *La escuela como máquina de educar. tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-133). Paidós.
- Cattaneo, D. (2011). Arquitectura y enunciados pedagógicos alternativos. La experiencia argentina en las primeras décadas del siglo XX. *Illapa*, 8(4), 97-116. <http://hdl.handle.net/2133/2603>
- Cattaneo, D. (2014). Vínculos entre modernidad arquitectónica y pedagógica en la década de 1930. Los apuntes del Archivo Subirana y su selección y difusión a través del GATEPAC. *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos*, 5, 271-292. <https://refa.org.ar/file.php?tipo=Contenido&id=223>
- Cattaneo, D. (2015). La arquitectura escolar como instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930. *Colección tesis doctorales*, 4. UNR Editora - A&P Ediciones. <https://rehip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/5380>
- Cattaneo, D. (2016). Las obras para la infancia de Juan Antonio Scasso en el Uruguay moderno: teoría y proyectos en torno a Espacios verdes. *Actas del 1º Congreso Iberoamericano de Historia Urbana*, 894-903. Asociación Iberoamericana de Historia Urbana. <https://www.historiaurbana.cl/actas>
- Cattaneo, D. (2017). La arquitectura escolar en el GATEPAC a través de la lente de Joan Baptista Subirana. En R. Sánchez Lampreave (Ed.). *Los años CIAM en España: la otra modernidad* (pp. 120-133). Asociación de historiadores de la Arquitectura y el Urbanismo.
- Cattaneo, D. y Espinoza, L. (2018). Arquitectura escolar e Historia. Repaso sobre enfoques, problemas y proyectos. *Actas del VIII Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad*. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11593>
- Châtelet, A.-M. y Le Coeur, M. (2004). *L'Architecture scolaire. Essai D' historiographie internationale*. Institut National De Recherche Pédagogique.
- Chatelet A.-M., Lerch D. y Luc J.-N. (Dir.) (2003). *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du Xxe siècle*. Éditions Recherches.
- Châtelet, A.-M. (2011). *Le souffle du plein air. Histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur (1904-1952)*. MetisPresses.
- Cuadernos de Arquitectura. Número dedicado a la obra de Sánchez, Lagos y De la Torre (1938). Editorial Cuadernos.
- DOCOMOMO Ibérico (2015). *Actas del VIII Congreso La arquitectura del Movimiento. Moderno y la educación*. Fundación Docomomo Ibérico.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Biblioteca Nueva.
- Eslava Cabanellas, C. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. *Reladei. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 51-80. <https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/4728>
- Espinoza, L. (2010). Plan de edificación escolar Standard para Santa Fe. En R. Gutiérrez (Ed.). Sánchez, Lagos y De la Torre. *Del Eclecticismo al Estilo Moderno* (pp. 53-60). Cedodal.
- Filho, L. (1933). *La Escuela Nueva*. Espasa Calpe.
- Floors, B. (2001). *Joan Bautista Subirana. Berlín-Barcelona* (Trabajo de estudio con la cátedra de Teoría de la Arquitectura). Universidad Técnica de Aquisgrán, Alemania.
- Grupo de Artistas Técnicos Españoles para el Progreso de la Arquitectura Contemporánea. GATEPAC. (1933). El problema escolar en España [Editorial]. AC. *Documentos de Actividad Contemporánea*, 9, p. 15.
- Gómez, C. J. (2006). La exposición internacional de escuelas modernas. El edificio escolar moderno. Cronología de una intención. En S. Landrove (Ed.). *Actas del V Congreso DOCOMOMO Ibérico: El G.A.T.C.P.A.C y su tiempo: política, cultura y arquitectura en los años treinta* (pp. 80-91). Fundación DOCOMOMO Ibérico.
- Guerrero, S. (2010). De los males de la patria al paradigma de Europa. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas y los pensionados de arquitectura (1907-1936). En *Actas del Congreso Internacional Viajes en la transición de la arquitectura española hacia la modernidad* (pp. 197-206). T6 Ediciones.
- Hameline, D. (1993). Adolphe Ferriere (1879-1960). *Perspectivas*, 1-2, 395-423.
- Jiménez Avilés, Á. M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 103-125. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9782>
- Liernur, J. F. (2004). Voz Moderna (Arquitectura). En J. Liernur y F. Aliata (Comp.). *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, tomo i/n, 141-157. AGEA.
- Luzuriaga, L. (1928). *Les trente points caractéristiques de l'École publique rénovée*. Pour l'Ere Nouvelle, 40, 145-150.
- Luzuriaga, L. (1931). Ideas para una reforma constitucional de la educación pública. *Revista de Pedagogía*, 112, 145-146.
- Marín Eced, T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936): Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*. CSIC.
- Marín Ibáñez, R. (1976). *Los ideales de la escuela nueva*. *Revista de Educación*, 242, 23-42. <http://hdl.handle.net/11162/71523>
- Medina Warmburg, J. (2010). Irredentos y conversos. presencias e influencias alemanas: de la neutralidad a la postguerra española (1914-1943). En: *Actas del Congreso Internacional Modelos alemanes e italianos para España en los años de la postguerra* (pp. 21-38). *Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Navarra*.
- Medina Warmburg, J. (2012). *Interferencias de Modernidad. Arquitectura e intercambio cultural (1907-1963)*. [Programa de seminario]. Doctorado en Arquitectura, Universidad Nacional de Rosario.
- Menin, O. (2004). *Huellas de la Escuela Activa en la Argentina: historia y vigencia*. Laborde Editor.
- Minnucci, G. (1936). *Scuole*. Ulrico Hoepli Editore.
- Moser, W. (1932). *Álbum Moser*. Archivo histórico COAC. Fondo GATCPAC.
- Moser, W. (1933). La escuela como construcción funcional. AC. *Documentos de Actividad Contemporánea*, 9, 23-26.
- Narodowski, M. (1996). Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía oficial argentina. En S. Gvirtz (Comp.). *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas* (pp. 41-58). Miño y Dávila.
- Quiceno Castrillón, H. (2012). Pedagogía para Arquitectos. En M. Trlin (Coord). *Libro de Conferencias y ponencias Seminario Internacional Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación* (pp. 23-40). Ediciones UNL.
- Ramírez Potes, F. (2009). Arquitectura y pedagogía en el desarrollo de la arquitectura moderna. *Revista Educación y Pedagogía*, 54(21), 29-65. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9779>
- Sánchez, Lagos y De la Torre (1934). Plan de edificación escolar Standard para 40.000 niños en la Provincia de Santa Fe. *Nuestra arquitectura*, 65, 155-177.
- Scasso, J. A. (1932a). Escuela Experimental de Malvín. *Arquitectura*, 174 (18), 104-105.
- Scasso, J. A. (1932b). Escuela Experimental de Las Piedras. *Arquitectura*, 174 (18), 107-108.
- Scasso, J. A. (1941). *Espacios verdes. Política del verde en Alemania hasta el año 1932*. Tipografía Atlántida.
- Scasso, J. A. y Domato, J. H. (1932). Parque Escolar de Florida. *Arquitectura*, 174 (18), 110.
- Subirana, J. B. (s. f.). *Manuscrito*. Archivo Subirana, caja 51, folio 42. Archivo Profesional Joan Baptista Subirana, caja 51 Escolles Modernes, folio 42.
- Viñao Frago, A. (1994-1995). La modernización pedagógica española a través de la Revista de Pedagogía (1922-1936). *Anales de Pedagogía*, 12-13, 7-45. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/286091/207771>