

LA ARQUITECTURA FRENTE A LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS: DE LA ESCUELA NUEVA A LAS REEDICIONES CONTEMPORÁNEAS.

Cattaneo, Daniela.

Cita:

Cattaneo, Daniela (2017). *LA ARQUITECTURA FRENTE A LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS: DE LA ESCUELA NUEVA A LAS REEDICIONES CONTEMPORÁNEAS*. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/730>

XVI Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia

Mesa 130: "Historia, Educación y arquitectura escolar. Avances hacia la construcción de redes"

LA ARQUITECTURA FRENTE A LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS: DE LA ESCUELA NUEVA A LAS REEDICIONES CONTEMPORÁNEAS

Cattaneo, Daniela

CONICET-Universidad Nacional de Rosario

PARA PUBLICAR EN ACTAS

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”.¹

Se presenta aquí la línea principal de nuestra investigación que parte de entender a la arquitectura escolar en clave moderna en su relación con la Pedagogía indagando en aquellos casos surgidos mayormente en la década de 1930 donde la Arquitectura se posiciona como emergente o legitimador de enunciados pedagógicos innovadores o alternativos. En esta década, y a pesar de ser precedentes en el contexto internacional, se difunden y consolidan en Latinoamérica 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 como desafíos al sistema tradicional y mayormente englobados en la corriente psicopedagógica de la Escuela Nueva. Si bien esta relación entre innovaciones pedagógicas y arquitectónicas no es directa ni fluida, una de nuestras hipótesis es que la Arquitectura contribuye y realimenta la buscada distinción

¹Lourenço Filho, *La Escuela Nueva* (Barcelona: Espasa Calpe, 1933), 15-16.

pedagógica entre “escuela tradicional”² y “escuela nueva”, constituyéndose en instrumento pedagógico en sí mismo.

Adentrarnos desde nuestra disciplina primaria, la Arquitectura, posibilita -además de constatar la variable arquitectónica entre las menos transitadas al analizar modelos educativos- 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 nos alerta sobre la notable vigencia de los debates pedagógicos y arquitectónicos en torno a los postulados de la Escuela Nueva en el ámbito latinoamericano. De allí surge otra de nuestras hipótesis: que el hilo pedagógico y arquitectónico al que obedecen las soluciones “singulares” en la actualidad tiene un punto de inflexión en la década de 1930 de la mano de las experiencias escolanovistas. El atender a estas herencias contribuye a pensar desde otro lugar los casos contemporáneos y a integrarlos en toda su complejidad como objetos de estudio, comprendiendo que el espacio escolar necesita ser resignificado en función de nuevos principios de organización y funcionamiento del sistema escolar; y que éstos responden, como habían anticipado las experiencias escolanovistas, a reacomodamientos en los modos de concebir a las infancias. Traemos aquí una serie de aproximaciones “impresionistas” de casos -publicaciones y obras de arquitectura- cuyos estudios interpretamos como “quiebres”, desde la Arquitectura, en la reflexión respecto a la relación entre Arquitectura y Pedagogía en el Cono Sur. En ellos indagamos en la pervivencia y resignificación de las experiencias en torno a la Escuela Nueva en proyectos y obras, en los vínculos entre arquitectos y

² Al hablar de “escuela tradicional” nos referimos a los postulados del modelo educativo universal dominante, ampliamente difundidos 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; el rol central lo ocupa el maestro, quien transfiere conocimientos y normas preestablecidas. La arquitectura de esta escuela “tradicional” crea tiempos y lugares, métodos y disciplinas para poder gobernar a otros. La tipología en claustro materializa el encierro como “protección”, ordenando los espacios a través de la racionalidad panóptica. Cualificaciones formales a partir de ejes de simetría, escala institucional e inserción urbana jerarquizada plasman la presencia estatal y la autoridad, rigidez y disciplinamiento perseguidos por el programa escolar. La separación jerárquica de funciones (administración-aulas-servicios) y el ordenamiento del conjunto como una suma de elementos independientes, responde a la concepción positivista del conocimiento como algo fragmentado y externo.

pedagogos y en los instrumentos a través de los cuales la Arquitectura realiza su aporte en la consolidación de procesos educativos innovadores.

Atendiendo a las “interferencias de modernidad”³ surgidas a partir de los procesos de difusión que suponen viajes y publicaciones, introduciremos a dos “figuras” que operan en este análisis enhebrando nuestras ideas. Por un lado, Adolphe Ferrière, propagandista y legitimador de estas experiencias pedagógicas. Por otro lado, la revista *AC* a través de Joan Baptista Subirana, fundamental como articulador de esta relación Arquitectura y Pedagogía en España, como catalizador de las experiencias de vanguardia europeas y norteamericanas y como difusor de éstas en el continente americano. Dos referencias que procuramos poner en relación con procesos de recepción y apropiación de experiencias escolanovistas de los '30 en Argentina, Chile y Uruguay; tres de los países visitados por Ferrière en 1930 y los tres principales suscriptores de *AC* por fuera de Europa.⁴ En un segundo estadio, procuraremos bucear también allí en las “huellas” contemporáneas de la Escuela Nueva.

Ferrière y la Escuela Nueva

La Escuela Nueva fue un movimiento de renovación pedagógica surgido a fines del siglo XIX, su divulgación y circulación de métodos se da entre las dos primeras décadas del siglo XX y su expansión y ampliación hacia 1930. Constituido por propuestas, métodos y articulaciones diversos surgidos primero en Europa y luego en EE.UU., coincidentes en una revisión crítica de los modelos tradicionales de enseñanza y en la 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. El 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 de 1920 y durante toda la década de 1930 con recursos inherentes a la nueva

³ Joaquín Medina Warmburg, “Interferencias de Modernidad. Arquitectura e intercambio cultural (1907-1963)” (Seminario de Doctorado, FAPyD, Universidad Nacional de Rosario, marzo-abril de 2012).

⁴ Argentina fue el país con mayor cantidad de suscriptores (35) por fuera de Europa, Chile contó con 12 y Uruguay con 6.

arquitectura, surgiendo los mayores hallazgos tipológicos de las exploraciones de los arquitectos en torno a un tema recurrente: las “escuelas al aire libre”.

El rol central adjudicado a la infancia, que pasa a pensarse “desde el ser y no desde el llegar a ser”,⁵ da lugar en las nuevas arquitecturas a tipologías abiertas y extendidas, escala humana y predominio de la transparencia y liviandad de elementos constructivos, posibilitando distintas configuraciones espaciales en las que el exterior es parte vital del espacio educativo. Estos recursos fueron fundamentales en la primera mitad del siglo XX y aun hoy son la base de muchas prácticas educativas y arquitectónicas.

Sus distintos estadios permiten atender a su evolución y también al desarrollo de determinadas iniciativas contemporáneas. Las primeras manifestaciones fueron instituciones generalmente ubicadas en el campo y dirigidas hacia una burguesía de alto nivel económico e inquietudes intelectuales. No obstante, tempranamente se las concibió como “pioneras de las escuelas del Estado”,⁶ surgiendo “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, presencias fuertes de facciones del magisterio o de pedagogos de renombre; son éstos “laboratorios de pedagogía práctica” en los cuales se prueba la eficacia de los métodos antes de aplicarlos masivamente.

El pedagogo suizo Adolphe Ferrière (1879-1960) tuvo un papel decisivo en la promoción y difusión de las ideas en torno a la escuela nueva. En varias ocasiones recordará que fue nada menos que el sociólogo francés Edmond Demolins quien le sugiere crear una oficina internacional de las Escuelas Nuevas,⁷ para desarrollar una labor de comparación y evaluación de estas experiencias aisladas.

Ferrière impulsa 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

⁵ Eduardo Bustelo Grafigna, “Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano”, *Salud Colectiva*, n° 1 (2012): 289.

⁶ Punto 1 A de los “Caracteres de las Escuelas Nuevas”. Reproducidos en Ricardo Marín Ibáñez, “Los ideales de la escuela nueva”, *Revista de Educación*, n° 242 (1976): 29.

⁷ Ver: Daniel Hameline, “ADOLPHE FERRIERE (1879-1960)”, *Perspectivas*, n° 1-2 (1993): 399.

oficina se fusiona en 1926 con el *Bureau International de Education*, de la que es nombrado director adjunto en su fundación, en 1925. Desde la vicepresidencia de la *Ligue internationale pour l'education nouvelle* (1921) promueve congresos bianuales y revistas. Como secretario de redacción de la primera y más difundida, *Pour l'Ere Nouvelle* (1922-1940) escribirá 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 destacar dos documentos de algún modo prescriptivos que por su carácter “oficial” traducen las metas y 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 treinta inherentes a los “caracteres de las escuelas nuevas” del *Bureau*.⁸ La autoría de estos últimos es atribuida a Ferrière en 1915 –quien los extrae de sus visitas a más de un centenar de escuelas nuevas antes de la primera guerra mundial- y tiene sucesivas reformulaciones hasta su versión última, publicada en *Pour l'Ere 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 -tangencialmente al ambiente o al edificio. Sin embargo, hay directrices que resultan claras 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 que involucra talleres para trabajos manuales, trabajos libres 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 e intereses;
- espacios de actividades y trabajo colectivo;
- ambiente de belleza.

⁸ Reproducidos en Marín, “Los ideales...”, 23-42.

El impacto de los postulados, visita y mirada de Ferrière será determinante en la configuración de la Escuela Nueva y en los replanteos en torno a la edificación escolar en España y en el Cono Sur.

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”.⁹

En la década de 1920 España fue uno de los países donde los trabajos de la Escuela Nueva alcanzaron más amplios márgenes de difusión en un proceso que la asimilaba a los ideales republicanos y que fue constatado por Ferrière en su visita de 1930. Esta tarea se intensificó con la publicación en 1922 de la *Revista de Pedagogía*, órgano oficial de esta corriente en España¹⁰ y con la creación de “escuelas de ensayo y reforma”: centros primarios autónomos financiados por el Estado de práctica de los métodos innovadores, con el fin último de generalizarlos al resto de las escuelas públicas. Pero fue en el marco del proceso de renovación política y demanda de un nuevo orden social que supuso la instauración de la Segunda República donde los cambios cualitativos que proponía el modelo escolanovista cobraron real dimensión, reflejando la Constitución de 1931 cuatro de sus grandes principios -neutralidad, laicismo, cooperación y actividad- acentuados por la decisión estatal de construir 25.000 nuevas escuelas “en un plazo inmediato”.

Es en este contexto que introducimos lineamientos de otra “figura” clave en el marco de nuestras interferencias: el arquitecto Joan Baptista Subirana (1904-1978) y sus aportes a la arquitectura escolar a través de la revista de arquitectura española AC (*Documentos de Actividad Contemporánea*, con 25 números entre 1931 y 1937), órgano de difusión del GATEPAC (Grupo de Artistas Técnicos Españoles para el Progreso de la Arquitectura

⁹ Manuscrito de Subirana. Archivo Subirana, caja 51, folio 42, s/f.

¹⁰ Antonio Viñao Frago, “La modernización pedagógica española a través de la Revista de Pedagogía (1922-1936)”, *Anales de Pedagogía*, n° 12-13 (1994-1995): 7-45.

Contemporánea).¹¹ El trabajo en su archivo personal ha permitido verificar que viajó a Alemania entre 1930 y 1931 con tres becas, una de las cuales fue otorgada por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas y representa la primera por la temática para el estudio de arquitectura escolar,¹² que organizó la *Exposición Internacional de Escuelas Modernas* y que preparó junto a Josep Lluís Sert el número 9 de AC dedicado a escuelas.

Durante su estancia en alemana visita numerosos edificios escolares, detallando instalaciones y apuntando observaciones donde los espacios son inescindibles de las propuestas pedagógicas, mirada que sostendrá en la *Exposición* y en los números monográficos de AC. Las “recetas” que extrae Subirana de sus indagaciones podrían resumirse en una serie de preceptos extraídos de sus numerosos escritos: “escuelas al aire libre” en el más amplio sentido de la palabra; varias escuelas en lugar de una gran escuela; nada de hacer palacios o edificios representativos o monumentales; inmediata y directa continuación de la clase con el exterior; emplazamiento alejado del tráfico y en relación a los espacios verdes del sector; escuelas de una sola planta y distribuidas en pabellones; dos tipos de escuela: rural y para la ciudad; cubierta con terraza para la enseñanza al aire libre; mínimo de tipos acordes a los climas para posibilitar la estandarización de elementos; mesas y sillas móviles que permitan a la clase *adoptar todas las formas imaginables* ; iluminación de las clases al menos por dos de sus partes; salas de actos y conferencias al servicio de la comunidad. Claramente se sustentan en principios pedagógicos –centralidad del niño, profesor que adquiere la categoría de colaborador, influencia del medio ambiente, agrupación por intereses y no por edades- extraídos de los 30 puntos de Ferrière o en la

¹¹ Para ampliar la información de Subirana: Burkhard Floors, “Joan Bautista Subirana. Berlín- Barcelona” (Trabajo de estudio con la cátedra de Teoría de la Arquitectura de RWTH-Aachen, Universidad Técnica de Aquisgrán, 2001) y Daniela Cattaneo, “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*, n° 5 (2014): 271-292.

¹² Salvador Guerrero. “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* (Pamplona: T6 Ediciones, 2010), 197-206.

adaptación de éstos que realiza Lorenzo Luzuriaga,¹³ presidente de la sección española de la Liga. Esto no resulta extraño atendiendo a sus habituales referencias a pedagogos en sus manuscritos e informes y en la bibliografía que posee y que revela una actualización permanente en la temática educativa.

Desde lo cuantitativo, las ideas y proyectos de miembros del GATEPAC en torno a la escuela republicana podrían verse como un fracaso. Al igual que desde la pedagogía, las innovaciones podrían definirse como una sumatoria de resoluciones singulares. Desde lo cualitativo AC es un caso modélico de cómo fue interpretada por la Arquitectura y difundida la renovación pedagógica impulsada por el movimiento de la Escuela Nueva.



Imágenes 1 y 2: “Vieja y nueva pedagogía”. Paneles en la Exposición Internacional de Escuelas Modernas (1932-1933). Fuente: Album Moser. Fondo GATEPAC. AHCOAC C21/144.

La recepción en el Cono Sur

En la década de 1930 también convergen en el Cono Sur innovaciones pedagógicas y arquitectónicas. Más allá de los modelos que actúan de referencia autorizada, las coyunturas políticas y los actores involucrados dan cuenta de episodios que contribuyen también aquí a incrementar un movimiento de individualidades.

Si bien el discurso del activismo y pragmatismo pedagógicos es de origen europeo y norteamericano, adquiere a partir de su ingreso en estos países rasgos propios. Los ejemplos abordados evidencian combinaciones muy diversas en la trama discursiva de los principales representantes locales de la corriente. Tampoco encontramos una

¹³ Lorenzo Luzuriaga, “Les trente points caractéristiques de l’École publique rénovée”, *Pour l’Ere Nouvelle*, n° 40 (1928): 145-150.

correspondencia lineal entre pertenencias político partidarias y la elección de fuentes y referentes internacionales, siendo el denominador común el límite del discurso positivista-normalista. Las diversas formas de su carácter crítico no habrían alcanzado para alterar sustancialmente los modelos pedagógicos imperantes.

Desde la arquitectura escolar, si bien hay en esta década muchas experiencias que apelan a las distintas adjetivaciones de la arquitectura moderna, son muy acotados los proyectos, edificios escolares y publicaciones que se posicionan como *legitimadores o promotores de enunciados pedagógicos* innovadores. Nuestra búsqueda se circunscribe a esos casos y nos ha permitido delinear una serie de variables:

- casos donde la relación Arquitectura-Pedagogía es clara y verificable a través de los vínculos entre arquitectos y pedagogos encolumnados en la Escuela Nueva;
- casos en los que la renovación arquitectónica se encuentra más en sintonía con la evolución de teorías más difusas vinculadas al higienismo y la equidad social, que penetraron en las políticas públicas desde el 1900 a través de normativas y acciones estatales;
- casos en que estas nuevas arquitecturas se vinculan con el debate interno de la disciplina arquitectónica y solo en forma indirecta y mediada con las experiencias escolanovistas;
- casos en que las innovaciones pedagógicas carecen de correlato edilicio, lo que conduce a revisar adaptaciones de edificios y contextos preexistentes.

El estudio Sánchez, Lagos y De la Torre en Argentina

La Escuela Nueva ha tenido una presencia tangencial en la historiografía educacional argentina, enunciándose 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”.¹⁴ Por ello quizás lo esquivo de los vínculos entre arquitectura y escolanovismo.

¹⁴ Mariano Narodowski, “Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía oficial argentina”, en *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, comp. por : Silvina Gvirtz (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996), 43.

Una notable excepción encontramos en el accionar del estudio Sánchez, Lagos y De la Torre quienes se contaban “entre los actores protagónicos del profesionalismo modernista”.¹⁵ *La escuela y jardín de infantes modelo para el Jockey Club* en Capital Federal fue la obra que tempranamente -1929- acompañó en Argentina el ideario pedagógico de la Escuela Nueva. De carácter gratuito y administrada por el Jockey Club e instituciones ligadas al hipódromo, la escuela 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.

En la memoria sus proyectistas fundamentan los criterios pedagógicos del jardín de infantes en los preceptos de Fröebel y 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, en el marco de su viaje por Latinoamérica de 1930, y con la publicación de su mensaje conjuntamente con los planos y 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 vue matériel. Au point de vue spirituel, un mot s’impose : ‘Noblesse oblige!’.”*¹⁶

Los 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. Los pabellones “transparentes” destinados a las aulas vinculan el cuerpo central con los volúmenes de cierre. La noción de “autenticidad” que incorporan combina un retorno a lo vernáculo con un sesgo

¹⁵ Jorge F. Liernur. Voz “*Moderna (Arquitectura)*”, en *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, comp. por J. Liernur y F. Aliata (Buenos Aires: AGEA, 2004), tomo i/n, 144.

¹⁶ Reproducido en *Cuadernos de Arquitectura. Número dedicado a la obra de Sánchez, Lagos y de la Torre* (Buenos Aires: Editorial Cuadernos, 1938), 84.

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.

Esta 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*¹⁷ que el estudio realiza en 1934 ante la posibilidad de intervenir material y masivamente a partir de la modernidad que supuso la Ley Provincial de Educación Común, Normal y Especial promovida por el Partido Demócrata Progresista y sancionada en 1933. Este Plan -no realizado- es uno de los ejemplos paradigmáticos 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”.¹⁸

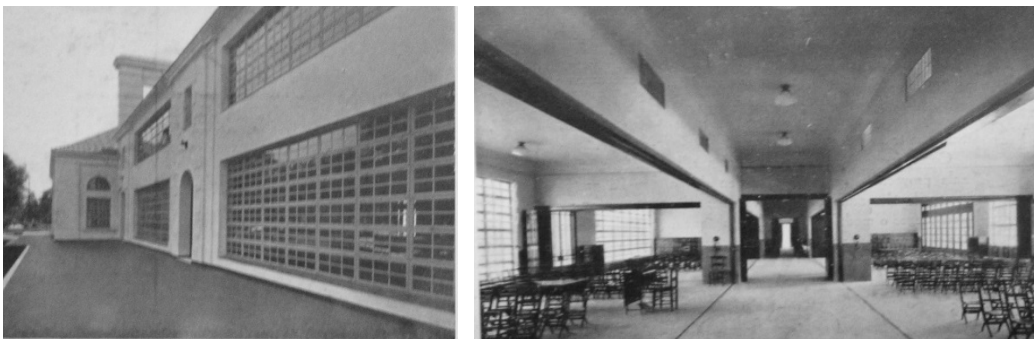
El énfasis pasa aquí de la flexibilidad espacial a las investigaciones sobre la “edificación celular sistematizada en series”, traducida en la propuesta en prototipos escolares para el medio rural con múltiples variantes de crecimiento y de prototipos de escuelas mixtas de artes y oficios para ciudades con los códigos de la modernidad racionalista. El correlato en sus fundamentos con los 30 puntos de la Escuela Nueva resulta evidente; también con los postulados del GATEPAC, donde la mediación proyectual se aplica tanto para urbes como para medios suburbanos y rurales, siendo esto un verdadero avance para las provincias.

¹⁷ Ver: Lucía Espinoza, "Plan de edificación escolar Standard para Santa Fe", en *Sánchez, Lagos y De la Torre. Del Eclecticismo al Estilo Moderno*, ed. por Ramón Gutiérrez (Buenos Aires, Cedodal, 2010), 53-60.

¹⁸ Sánchez, Lagos y De la Torre, “Plan de edificación escolar Standard para 40.000 niños en la Provincia de Santa Fe”, *Nuestra arquitectura*, n° 65 (1934): 155-177.

Estos dos proyectos nos remiten a los distintos estadios de la Escuela Nueva enunciados al comienzo; también a la apelación a la economía y 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 en 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.¹⁹ Paralelamente, notables experiencias singulares y experimentales promovidas, aceptadas o “toleradas” por los Estados provinciales, entre las cuales sobresalen la Escuela Serena de las hermanas Cossettini en Rosario, Santa Fe y las escuelas experimentales de la Comuna de Godoy Cruz en Mendoza,²⁰ carecen de correlato arquitectónico.



Imágenes 3 y 4: 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): 84 y 85.

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, tempranamente, al frente de estas 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 hacen al arquitecto uruguayo Juan Antonio Scasso

¹⁹ Ver: Daniela Cattaneo, *La arquitectura escolar como instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930*. Colección tesis doctorales, n° 4 (Rosario, UNR Editora - A&P Ediciones, 2015).

²⁰ Ver: Daniela Cattaneo, “La arquitectura escolar moderna como campo de disputa pedagógica. Claves para una relectura de las escuelas primarias de Mendoza en la década de 1930”, *Registros*, n° 12 (2015): 95-114.

(1892-1973) 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, instalan hacia 1926 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”. Éstas representan una ruptura respecto a las escuelas monumentales como a los prototipos compactos del Plan de Construcciones Escolares del ‘26, 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, Froëbel y Montessori de la nueva pedagogía. Scasso toma 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) que 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”.²¹ En éstas 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.²²

Son estos 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”.²³ En Malvín, el ideario de la maestra Olimpia Fernández, “La escuela por la vida y para la vida” se materializa con pabellones de clase acorde a las edades 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,

²¹ Pedro Barran, *Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas en el Uruguay moderno y contemporáneo* (Montevideo: Universidad de la República, 2008), 24.

²² Daniela Cattaneo, “Las obras para la infancia de Juan Antonio Scasso en el Uruguay moderno: teoría y proyectos en torno a *Espacios verdes*”, en *Actas del 1º Congreso Iberoamericano de Historia Urbana* (Santiago de Chile: Asociación Iberoamericana de Historia Urbana, 2016), 894-903.

²³ Mariano Arana, Lorenzo Garavelli y José Luis Livni, “Entrevista al Arq. Juan A. Scasso”, *Arquitectura*, n° 255 (1986): 26.

centros de interés compuestos por chimenea y rincón de cuentos y acceso a los jardines mediante toboganes reforzando 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, es el elemento que integraba la escuela a la comunidad en tanto espacio cívico y germen de urbanidad.

La escuela experimental de La Piedras, de 1931, es radicalmente diferente ya que el sistema pedagógico 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 limitaciones presupuestarias, la articulación entre planteo pedagógico y resolución arquitectónica es aún más lograda que en Malvín.

El proyecto del Parque Escolar de Florida, realizado junto al arquitecto J. H. Domato en 1931-32, conjuga los postulados del “zonning funcional”²⁴ 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 de siglo por Carlos Vaz Ferreira para llevar todos los niveles de educación de los niños de la ciudad al campo, visibilizando de este modo uno de los puntos nodales y casi inexplorado de los “Caracteres de la Escuela Nueva” expuestos por Ferrière: “la escuela nueva es un internado”.

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 contexto locales.

²⁴ Juan Antonio Scasso, *Espacios verdes. Política del verde en Alemania hasta el año 1932* (Montevideo: Tipografía Atlántida, 1941), 44.

La modernidad de estas obras y de su accionar de “arquitecto gestor” revela una sorprendente actualización e incluso un adelanto respecto a su época. Son éstas 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 1931-32. Los postulados roussonianos y los 30 puntos de Ferrière adquieren una particular conjunción con los recursos compositivos heredados de su maestro Carré, que no terminan donde los elementos geométricos limitan el volumen construido sino que se prolongan y expanden en toda la superficie urbana libre, entendiendo tempranamente que el “*el afuera*” es el que cualifica toda intervención arquitectónica. Aquí, la atención al Urbanismo, la Arquitectura y a la Educación convergen.



Imágenes 5 y 6: Escuelas Experimentales de Malvín (1929) y Las Piedras (1931). Fuente: Archivo Servicio de Medios Visuales, Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Arquitectura, ref. SMA-04250 y SMA-S314-076, respectivamente.

Chile, la mirada de Ferrière y el exhorto de la revista *ARQuitectura*

El caso de Chile difiere notablemente de los dos anteriores. Las ideas escolanovistas y su apropiación tuvieron un fuerte impacto en este país y eso ha sido largamente trabajado y documentado por las investigaciones desde la educación. La nueva pedagogía fue aquí implementada y apropiada como elemento de política pública estatal. No obstante, no ha sido estudiado de forma sistemática la relación entre esas ideas y su correlato material. Ensayaremos aquí una primera aproximación.

La importancia y la notable injerencia estatal de la Asociación General de Profesores de Chile -miembro de la Liga Internacional para la Educación Nueva desde 1926- es determinante en la reforma educativa de 1928 “que, entre otras iniciativas, contemplaba

generalizar en el sistema educacional la nueva pedagogía que en Europa y Estados Unidos recién se ensayaba a escala de escuelas autónomas o de sistemas locales de educación”.²⁵

Ferrière tiene un rol indisociable de este proceso, a partir de la publicación de sus artículos en revistas locales como *Nuevos Rumbos* y *La Nueva Era*. De hecho uno de los principales alicientes de su viaje a Latinoamérica de 1930 fue observar y respaldar la reforma y educativa chilena. No obstante, cuando llega a Chile la reforma había devenido en contrarreforma. El propósito de implantar la nueva pedagogía siguió en pie, no ya masivamente sino limitado a escuelas experimentales fundadas en 1929.

El registro de las vicisitudes, virtudes y críticas de esta experiencia fue plasmado por Ferrière en su libro: *La educación nueva en Chile (1928-1930)*. Allí dedica los capítulos XIII, IX y X de su libro a “Las escuelas experimentales” señalando que “es lo más interesante que ha visto” y dividiéndolas en escuelas donde se experimentan métodos extranjeros -Decroly, Dalton- y escuelas de experimentación amplia tendientes a lograr sistemas y métodos originales; todas ellas dirigidas “Hacia una escuela nacional”, tal como reza el subtítulo del capítulo IX. Visita 7 de las 10 que funcionaban sobre un total de 3294 escuelas públicas y menciona que se encontraban en proyecto las escuelas modelo donde se pondrían en práctica los resultados definitivos de las primeras.

Más allá del relevamiento exhaustivo desde las prácticas que realiza Ferrière, las vinculaciones con la arquitectura son prácticamente nulas. Menciona, por ejemplo en la escuela Decroly que el edificio, de 1890, fue reparado para dar lugar a las nuevas actividades (biblioteca, pileta de natación, talleres, dos grandes patios y jardín con parcelas de cultivo, consultorio dental y teatro) cuya magnitud de intervenciones resulta difícil de imaginar sin un proyecto de conjunto; también un edificio nuevo anexo a la Escuela Normal de Capital, del que solo destaca las “clases bien aireadas y largos corredores o galerías orientadas al este”.

Oscar Bustos, discípulo de Ferrière, señala como lo más estimulante de las escuelas experimentales el sistema de “clases libres” y la evolución de la biblioteca escolar. Aquí tampoco se describen ni cualifican los espacios, ni se vincula la cuestión espacial con uno de los principales obstáculos manifestados: la concepción de la escuela como lugar donde

²⁵ Iván Nuñez Prieto, “Adolfo Ferriere en Chile”, *Revista de Historia de la Educación*, vol. III (1997): 49.

se “enseña” y no donde se “aprende”.²⁶ Una posible explicación es el funcionamiento de escuelas experimentales en edificios de finales del XIX donde las transformaciones, como se ha señalado, van de la mano del movimiento higienista y de políticas públicas relacionadas con salubridad, pero donde la centralidad del niño no es lograda ni tampoco perseguida. También se debe contemplar, como señala Torrent, que “los primeros años de 1930 fueron para Chile probablemente los peores de su historia con una fuerte contracción económica que recién empezaba paulatinamente a revertirse en 1935”.²⁷

Recién en el año 1936 el Ministerio de Educación Pública atribuye como principal causa de la problemática educacional la escasa edificación escolar. Se inicia así, a partir de 1937, una suerte de monopolio en la gestión, diseño y ejecución a través de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales que se extendería hasta 1960 y que daría por clausuradas las prácticas experimentales.

Carente también de correlato edilicio interesa destacar, desde la Arquitectura, el impacto que ejercieron los 6 números de la *Revista ARQuitectura*, de la Asociación Arquitectos de Chile, entre agosto de 1935 y abril de 1936. El parentesco ideológico con AC es notable, y esto no es casual si recordamos que Chile es, después de Argentina, el segundo país con más suscriptores por fuera de Europa.

El valor de la revista, más que en la reproducción de proyectos, estaba en el instalar en el país los principales temas y debates en torno a la arquitectura moderna. Y posiblemente también, ante la reactivación de la construcción, marcar posicionamientos firmes y subrayar, sumada a la estética, la dimensión ideológica y social de la nueva arquitectura de la mano de las experiencias escolanovistas.

Si bien no la arquitectura escolar, la educación fue uno de sus temas nodales. En su primer número se publica un artículo de José Navarro Tobar sobre “La tendencia funcional en Pedagogía” volviendo sobre el movimiento de la Escuela Nueva “como natural reacción en contra de la tendencia racionalista e intelectualista de la escuela tradicional” y poniendo a la infancia en el centro de la escena en una escuela que “debe amoldarse al niño”. Resulta

²⁶ Oscar Bustos Aburto, *El movimiento educacional al día* (Santiago de Chile: Imprenta Nascimento, 1933).

²⁷ Horacio Torrent, “Otras direcciones en la cartografía de la Vanguardia: la revista ARQuitectura en Chile, 1935-1936”, en *Entre puntos cardinales. Debates sobre una nueva arquitectura (1920-1950)*, ed. por Ana María Rigotti y Silvia Pampinella (Rosario: Prohistoria, 2012), 233.

llamativa la alusión al arte y a la belleza pero no a la arquitectura, como así también la mención a Ferrière, Montessori, Decroly y Dewey por sobre los arquitectos. En el número 5, bajo la firma de C. J. vuelve a aparecer una nota sobre “El papel de la educación”, exhortando al Estado a no transmitir métodos “para llegar a comprender el significado de los hechos mediante el desarrollo de la intuición”. En el número 6, Aida Parada publica “La creación infantil en la Escuela”, y volviendo sobre los postulados escolanovistas en tanto “revolución pedagógica” reivindica al niño como ser social e individual y al proceso educativo como expresión creadora -mediante la libertad y la diversidad de artes, materiales y técnicas- ante los interrogantes del medio.

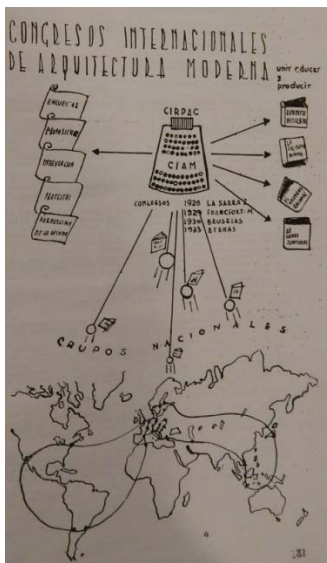


Imagen 7: Ilustración de extracto de los fundamentos del CIAM de 1929. Nótese el lema “unir, educar y producir”. Fuente: ARQuitectura, n° 3 (1935): 131.

La pervivencia del ideario de la Escuela Nueva en la contemporaneidad

La notable vigencia de los debates pedagógicos y arquitectónicos en torno a la Escuela Nueva llevan a comprender que el espacio escolar necesita ser resignificado en función de nuevos principios de organización y funcionamiento del sistema escolar, y que éstos responden, como habían anticipado las experiencias escolanovistas, a reacomodamientos en los modos de concebir a las infancias.

Por ello, a modo de cierre, interesa dejar abiertas algunas líneas de análisis a través de proyectos donde hallamos “huellas” de la escuela nueva en Argentina, Uruguay y Chile como insumos para repensar la relación entre la arquitectura, las infancias y las nuevas

formas de transmisión del conocimiento; sin soslayar que su interpretación es inescindible de su contexto histórico, político, legislativo.

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, bajo presupuestos que permanecen inalterables:

- la reivindicación de la escuela en el sentido que “representa un espacio de inclusión al colectivo social todavía irremplazable”;²⁸
- la centralidad de las infancias como destinatarios;
- la arquitectura como instrumento pedagógico;
- la articulación de acciones desde una perspectiva interdisciplinaria.

El 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 realizando sobre las nuevas infancias habilita no solo promisorias líneas de investigación sino acciones concretas de vinculación con el medio.²⁹ Con la convicción que la educación, inmersa en sociedades cada vez más fragmentadas, se vislumbra como el único camino de inserción, igualación y ascenso social de las infancias latinoamericanas; y con la presunción de que el paso de la homogeneidad a la equidad está alejando a la arquitectura de modelos representativos, cerrados y sistematizados y acercándola a una pluralidad de obras singulares.

La experiencia chilena del capítulo anterior nos ilumina sobre dos modos posibles de actuación: a partir de reeditadas “escuelas de ensayo y reforma” y replicando métodos pedagógicos existentes. En el primer grupo, las más de 200 Escuelas de Tiempo Completo construidas en el marco del Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguay³⁰ que funciona desde 2005 y las Escuelas “Sello” promovidas en el marco del Plan Estratégico de

²⁸ Silvia Serra, “*El niño en la pedagogía. Los saberes sobre el niño y la escuela*” (Clase V, Módulo 1, FLACSO, DSIEP-CH2, 2014).

²⁹ La Bienal Iberoamericana de Arquitectura 2014 marcó un quiebre en este sentido; allí siete de las treinta obras premiadas atendían a programas asociados a la infancia.

³⁰ Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguay / ANEP. *Escuelas de Tiempo Completo en Uruguay*. (Montevideo: Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, 2011).

Infraestructura Escolar 2014-2018 en Chile³¹ se cuentan entre los ejemplos modélicos de construcciones escolares públicas de este paradigma reeditado del que podemos apuntar lineamientos comunes:

Arquitectura como instrumento e índice de la propuesta educativa. Implica respuestas singulares a cada proyecto pedagógico e institucional y a las áreas o recintos que ello supone en cada caso.

Protagonismo infantil. Las nociones de actividad, participación, trabajo grupal, autonomía, interés que trasuntan espacios, colores, luces y sombras, diversidad de texturas y materiales se perciben en este registro en sintonía con el “fenómeno vital”³² de la Escuela Activa, cuya “libertad” resulta comprobadamente preventiva de problemas socioeducativos y “ayuda a resolver numerosos problemas de convivencia, comprensión, diferencias”.³³

Referencia urbana. La escuela pública en los países latinoamericanos continúa siendo una referencia, ocupando un punto en la cartografía de los barrios que deja una marca, no sólo porque representa la presencia del Estado, sino también porque, como institución pública, sostiene una temporalidad que aún persiste. Esta capacidad de seguir manteniendo el lazo con la historia, el hilo pedagógico y espacial, hace que se siga apostando a los proyectos escolares como instrumentos de transformación y cualificación urbana. Su resistencia “positiva” conlleva a comprenderla como referencia espacial y como espacio de resistencia.

Vinculación y cualificación de la comunidad. Los edificios comparten y abren sus espacios de comedor, biblioteca, SUM y explanadas a la comunidad, transformándose en polos urbanos de concentración de educación, cultura, salud y familia y generando una relación de pertenencia que deviene preventiva de ciertas manifestaciones de violencia. La permeabilidad en los ingresos a través de halles semicubiertos, escalinatas y plazoletas (en muchos de los cuales se accede a wi-fi) y la tendencia a disolver los límites físicos y visuales, persigue la seguridad a través de las dos caras del control social.

³¹ Esteban Montenegro, “Buena arquitectura, mejor educación”, *Revista C/A. Ciudad y Arquitectura*, n° 153 (2016), doi: <http://revistaca.cl/portada-revista-ca-153/articulos-portada/articulo-08-esteban-montenegro/>

³² Ovide Menin *et al.*, *Huellas de la Escuela Activa en la Argentina: historia y vigencia* (Rosario: Laborde Editor, 2004), 101.

³³ Menin, *Huellas...*, 103.

Proyecto participativo y consenso del programa. Estos son nuevos modos de generar condiciones de aceptación social. Los programas se discuten, ajustan y validan con maestros, niños y/o con la comunidad según los casos, incluyendo distintos grados de participación en el proceso de diseño y construcción, pero siempre subrayando la necesidad de la mediación proyectual y del arquitecto como aquél que puede trasladar los requerimientos al proyecto.

Otras aulas, otros espacios. “Si un arquitecto logra intercambiar espacios, eso es pedagogía”³⁴ y referimos con esto a cómo la escuela toda se desarman en espacios más versátiles y multifuncionales. Las aulas persisten pero se perciben como módulos polivalentes con posibilidad de integración con otros espacios y de dilatación a través de alguna de sus caras para dar lugar a distintas dinámicas de trabajo. La flexibilidad involucra tanto al mobiliario, los espacios de gran superficie, como a nuevas configuraciones tipológicas que reducen o resignifican los espacios de circulación y transición.

El segundo grupo replica y se valida en su referencia a métodos existentes y en algunos casos a la apelación a arquitectos de renombre. El valor de estas experiencias de gestión privada y muchas veces notablemente logradas desde lo proyectual -a modo de ejemplo, el Colegio Montessori en Luján proyectado por Claudio Vekstein en 2014- o desde lo pedagógico -aún sin la mediación proyectual-, nos remite al primer momento “elitista” del escolanovismo. No obstante, su valor radica en visibilizar en otros contextos estas experiencias “alternativas” y lograr, desde allí, despertar intereses y grados de aceptación estatales.

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 a través de sus elementos específicos. Lejos de las reflexiones sobre la forma o el “sello de autor”, se observa una apuesta a los “ambientes”, que adquieren valor en tanto vacíos a llenar por actividades y formas de comportamiento resultantes de haber observado, interpretado y decodificado distintas concepciones de infancias y sus entornos. Desde este lugar, “la profunda transformación en las concepciones del sujeto de aprendizaje que el movimiento escolanovista significó para

³⁴ Humberto Quiceno Castrillón, “Pedagogía para arquitectos” (conferencia, Universidad Nacional del Litoral, agosto de 2012).

docentes, alumnado y comunidad”,³⁵ 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.

Bibliografía

Arana, Mariano, Garavelli, Lorenzo y Livni, José Luis. “Entrevista al Arq. Juan A. Scasso”. *Arquitectura*, n° 255 (1986).

Barrán, Pedro. *Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas en el Uruguay moderno y contemporáneo*. Montevideo: Universidad de la República, 2008.

Bustelo Grafigna, Eduardo. “Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano”. *Salud Colectiva*, n° 1 (2012): 287-298.

Bustos Aburto, Oscar. *El movimiento educacional al día*. Santiago de Chile: Imprenta Nascimento, 1933.

Cattaneo, Daniela. *La arquitectura escolar como instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930*. Colección tesis doctorales, n° 4. Rosario: UNR Editora - A&P Ediciones, 2015.

Cattaneo, Daniela. “La arquitectura escolar moderna como campo de disputa pedagógica. Claves para una relectura de las escuelas primarias de Mendoza en la década de 1930”. *Registros*, n° 12 (2015): 95-114.

Cattaneo, Daniela. “Las obras para la infancia de Juan Antonio Scasso en el Uruguay moderno: teoría y proyectos en torno a *Espacios verdes*”. En *Actas del 1° Congreso Iberoamericano de Historia Urbana*, 894-903. Santiago de Chile: Asociación Iberoamericana de Historia Urbana, 2016.

Cattaneo, Daniela. “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*, n° 5 (2014): 271-292.

Cuadernos de Arquitectura. Número dedicado a la obra de Sánchez, Lagos y De la Torre (Buenos Aires: Editorial Cuadernos, 1938).

Espinoza, Lucía. ““Plan de edificación escolar Standard para Santa Fe”. En *Sánchez, Lagos y De la Torre. Del Ecléctico al Estilo Moderno*, editado por Ramón Gutiérrez, 53-60. Buenos Aires: Cedodal, 2010.

Filho, Lourenço. *La Escuela Nueva*. Barcelona: Espasa Calpe, 1933.

Floors, Burkhard. “*Joan Bautista Subirana. Berlín- Barcelona*”. Trabajo de estudio con la cátedra de Teoría de la Arquitectura de RWTH-Aachen, Universidad Técnica de Aquisgrán, 2001.

Guerrero, Salvador. “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)”. *Actas del Congreso Internacional Viajes en la transición de la arquitectura española hacia la modernidad*, 197-206. Pamplona: T6 Ediciones, 2010.

Hameline, Daniel. “ADOLPHE FERRIERE (1879-1960)”. *Perspectivas*, n° 1-2 (1993): 395-423.

³⁵ Menin, *Huellas...*, 103.

- Liernur, Jorge F. Voz “Moderna (Arquitectura)”. En *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, compilado por J. Liernur y F. Aliata (Buenos Aires: AGEA, 2004), tomo i/n, 141-157.
- Luzuriaga, Lorenzo. “Les trente points caractéristiques de l'École publique rénovée”. *Pour l'Ere Nouvelle*, n° 40 (1928): 145-150.
- Marín Ibáñez, Ricardo. “Los ideales de la escuela nueva”. *Revista de Educación*, n° 242 (1976): 23-42.
- Medina Warmburg, Joaquín. “Interferencias de Modernidad. Arquitectura e intercambio cultural (1907-1963)”. Seminario de Doctorado, FAPyD, Universidad Nacional de Rosario, marzo-abril de 2012.
- Menin, Ovide *et al.* *Huellas de la Escuela Activa en la Argentina: historia y vigencia*. Rosario: Laborde Editor, 2004.
- Montenegro, Esteban. “Buena arquitectura, mejor educación”, *Revista C/A. Ciudad y Arquitectura*, n° 153 (2016). doi: <http://revistaca.cl/portada-revista-ca-153/articulos-portada/articulo-08-esteban-montenegro/>
- Narodowski, Mariano. “Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía oficial argentina”. En *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, compilado por Silvina Gvirtz (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996), 41-58.
- Nuñez Prieto, Iván. “Adolfo Ferriere en Chile”. *Revista de Historia de la Educación*, vol. III (1997).
- Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya / ANEP. *Escuelas de Tiempo Completo en Uruguay*. Montevideo: Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, 2011.
- Quiceno Castrillón, Humberto. “Pedagogía para arquitectos”. Conferencia pronunciada en la Universidad Nacional del Litoral, agosto de 2012.
- Sánchez, Lagos y De la Torre. “Plan de edificación escolar Standard para 40.000 niños en la Provincia de Santa Fe”. *Nuestra arquitectura*, n° 65 (1934): 155-177.
- Scasso, Juan Antonio. *Espacios verdes. Política del verde en Alemania hasta el año 1932*. Montevideo: Tipografía Atlántida, 1941.
- Serra, Silvia. “El niño en la pedagogía. Los saberes sobre el niño y la escuela” (Clase V, Módulo 1, FLACSO, DSIEP-CH2, 2014).
- Torrent, Horacio. “Otras direcciones en la cartografía de la Vanguardia: la revista ARQuitectura en Chile, 1935-1936” En *Entre puntos cardinales. Debates sobre una nueva arquitectura (1920-1950)*, editado por Ana María Rigotti y Silvia Pampinella, 231-262. Rosario: Prohistoria, 2012.
- Viñao Frago, Antonio. “La modernización pedagógica española a través de la Revista de Pedagogía (1922-1936)”. *Anales de Pedagogía*, n° 12-13 (1994-1995): 7-45.