

El espacio educativo como generador de identidad en la revolución pedagógica catalana de principios del siglo XX.

Mariona Genís
Judith Taberna

“El espacio no es neutro. Siempre educa. De aquí el interés que posee el análisis conjunto de ambos aspectos —el espacio y la educación—, a fin de tener en consideración sus implicaciones recíprocas.” (Viñao Frago 1993. p.25)

Introducción. La importancia del espacio en la educación

Loris Malaguzzi, afirmaba que el espacio-ambiente era el tercer maestro, siendo los dos precedentes la escuela y la familia. El pedagogo y filósofo italiano, instauró a mediados del siglo XX un proceso de transformación educativa basado en metodologías de aprendizaje-enseñanza activas¹ en las que la arquitectura y el ambiente se presentaban como agentes activos en la educación. Las escuelas que se diseñaron en la década de los 60 en la región de Reggio Emilia, Italia, permiten la libre circulación en todos los espacios, entendiendo que cada uno de ellos es una oportunidad de aprendizaje. La arquitectura de las escuelas es abierta al barrio, permitiendo una conexión de experiencias educativas escuela-ciudad y finalmente, cada uno de los ambientes fue diseñado para provocar la investigación y experimentación por parte de los infantes. Estos espacios-ambientes, que en esta región italiana se continúan diseñando cada día de la mano de las denominadas *atelieristas*², permiten comprobar la relevancia del espacio, en sus distintas escalas, en la educación.

El ejemplo de Reggio Emilia, es un ejemplo de alianza entre práctica pedagógica y diseño de espacios. No todos los espacios educativos se han diseñado históricamente de forma coherente con la práctica pedagógica que se desarrolla en ellos, pero un análisis transdisciplinar nos muestra hasta qué punto el espacio, aunque no se haya tenido en cuenta, puede influir en la experiencia educativa.

Una de estas miradas es la de la neurociencia. En la actualidad numerosos estudios en este ámbito destacan que factores como la incidencia de la luz natural, el aislamiento del ruido, las gamas cromáticas o la calidad del aire “modelan la forma de ser y de pensar de aquellos que se están formando” (Mora 2017, p.60).

¹ Las metodologías activas son aquellas que sitúan a los/as estudiantes en el centro de su aprendizaje y que no basan los procesos de enseñanza-aprendizaje sólo en la transmisión de información sino en la construcción de un aprendizaje significativo. (Bona 2017)

² Las *atelieristas* son, en la metodología planteada por Loris Malaguzzi, personas del ámbito del diseño, las bellas artes o la arquitectura, cuyo objetivo es activar los distintos espacios de la escuela con instalaciones artísticas que provoquen la experimentación y la investigación a partir de la curiosidad. (Malaguzzi y Hoyuelos 2001)

Este enfoque permite entender que el espacio no sólo incide en los procesos cognitivos de aprendizaje, sino que se vincula a procesos formativos de carácter más simbólico o significativo, más directamente relacionados con el concepto de formación³. El espacio deja de ser, desde esta mirada, un medio objetivo dado de una vez por todas, para pasar a ser una realidad psicológica viva.⁴

El vínculo entre este espacio entendido desde una percepción simbólica o significativa del mismo y la construcción de la identidad de los infantes ha sido una constante en la definición y diseño de jardines de infancia, escuelas e institutos. Es decir, de todas las instituciones educativas. El objetivo principal de este artículo es identificar esta correlación espacio-identidad en los elementos de las distintas escalas del espacio en general y de forma específica en las escuelas construidas en Catalunya durante el proceso de renovación pedagógica que vivió entre 1914 y 1936.

Espacio educativo, simbología e identidad

La revisión histórica de la relación entre espacio educativo y formación, nos permite afirmar que, desde el mundo clásico, uno de los ámbitos que ha dotado de identidad las comunidades a lo largo del tiempo ha sido la educación.

Si bien históricamente cátedras, palestras, aulas, *Gymnasiums*, etc., se han desarrollado tanto en el espacio público —en calles, portales y porches—, como en espacios privados —las propias viviendas del profesorado o estudiantes—, la institución escolar ha buscado en la arquitectura, ya desde la antigüedad, la oportunidad de significarse con una identidad propia. Sin embargo esta identidad propia en un lugar específico para ella, según Antonio Viñao⁵, no ha sido posible en muchos casos, por la dependencia de poderes como el *religioso* o el *político*. De este modo, por ejemplo, en el antiguo Egipto o en Sumeria, es habitual encontrar espacios escolares en dependencias de templos u otros espacios de culto mientras que, en la España de mediados del siglo XIX, existen documentadas escuelas en pequeñas habitaciones al lado de la sala de la alcaldía, en ambos casos subordinadas a los poderes que las gestionan.

La necesidad de esta autonomía vinculada a la identidad, es decir, la necesidad de disponer de una arquitectura que defina una imagen y una simbología propias de la institución, evoluciona a medida que evoluciona también la especificidad de la enseñanza como disciplina: del mismo modo que hay un perfil profesional específico para educar y maestras y maestros empiezan a formarse para ello, se consolida la necesidad de diseñar espacios educativos específicos para este uso.

³ Se establece una diferencia entre aprender conocimiento y formarse. En el caso de la formación, se incide en valores y actitudes, además de aprender conocimiento.

⁴ El arquitecto francés G. Mesmin introdujo en los años 70 del siglo XX el concepto de la “arquitectura como una forma silenciosa de enseñar” (Mesmin 1971) vinculada a la experiencia sensorial compartida en el espacio.

⁵ Antonio Viñao, Doctor en Derecho y catedrático de Teoría e Historia de la Educación, especifica que el espacio deviene lugar cuando se construye, entendiendo esta construcción como la experiencia de vida que allí sucede (Viñao Frago 1993)

En este proceso evolutivo, la *práctica pedagógica* cada vez va tomando más relevancia en la definición de un tipo arquitectónico propio, sobre todo con la incorporación de métodos específicos de enseñanza-aprendizaje que generan sus propios elementos simbólicos. Pero la presencia de los *poderes religioso y político* a nivel simbólico perdura hasta el siglo XX y en el contexto centroeuropeo.

Esta evolución de la simbología se concreta en varios elementos espaciales y en las distintas escalas de los espacios educativos: *escala ciudad, edificio y espacios interiores/mobiliario*.

Escala Urbana

Un primer elemento de simbología se encuentra en el tipo formal de la escuela en relación con su volumetría, vinculándose a la escala urbana. Se trata de instituciones escolares que se pueden percibir simbólicamente ya desde su aproximación urbana, reforzando la identidad de quienes los habitan ya desde el acercamiento previo al acceso. En algunos casos como el de las escuelas religiosas esta simbología se produce por mimesis con un tipo arquitectónico eclesiástico, replicando los elementos simbólicos a escala urbana que lo caracterizan, como el campanario (figura 1).

En el caso del poder político, a diferencia del religioso, el objetivo no es el de generar una mimesis con un tipo arquitectónico existente, sino el de vincular la educación a la planificación urbana mediante políticas que históricamente han sido muy intervencionistas a nivel social. A mediados del siglo XIX, empiezan a publicarse, en Europa, manuales para construir escuelas que indican, entre otros aspectos, cuáles son las condiciones idóneas para ubicarlas. A finales del siglo XIX, estas condiciones se fijan en normativas, por lo que son los gobiernos los que inciden en esta escala urbana de la escuela. La elección del lugar y la disposición del edificio en la trama urbana, responden en este momento, a una ideología política influenciada en parte, por criterios higienistas, pero también por condicionantes morales. Según estas primeras *instrucciones*⁶, las escuelas deben ubicarse en espacios tranquilos, elevados, aireados y soleados. Del mismo modo deben estar lejos de tabernas, cementerios, hospitales, cuarteles, estercoleros, espectáculos, cloacas, prisiones, plazas de toros, casas de juego, burdeles, etc.

Aunque en general las consecuencias a nivel simbólico o de identidad de estas primeras instrucciones no generan tipos edificatorios, ni en España ni en el resto de Europa, tan definidos como en el caso del poder religioso, existen algunas excepciones, en los que políticas urbanísticas muy específicas han generado modelos de ordenación urbana como el *familisterio* de Guisa, inspirado en los falansterios de Fourier. En este caso la posición de la escuela se convierte en un elemento simbólico dentro de la trama urbana para reforzar su papel esencial para la comunidad. (Figura 2).

⁶ Durante el siglo XIX diversos manuales de pedagogía y algunos de arquitectura sugieren, bajo las influencias higienistas, que posteriormente, ya a finales del siglo XIX, principio del XX, las primeras normativas, como la *Instrucción técnico-higiénica relativa a la construcción de escuelas* de 28 de abril de 1905 los regulan.

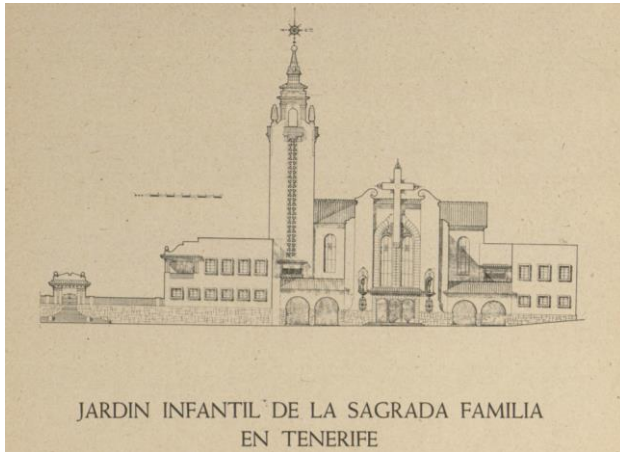


Fig.1: Fachada del Jardín infantil de la Sagrada Familia en Tenerife obra del arquitecto José Enrique Marrero Regalado. Fuente: Revista Nacional de Arquitectura. Núm. 2. 1941.

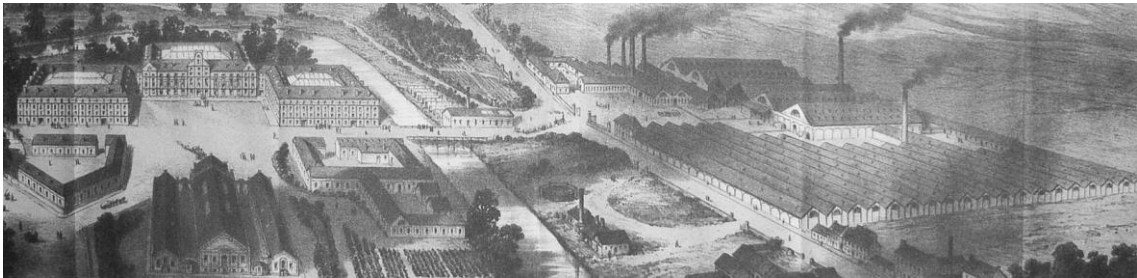


Fig.2: *Familistère de Guise* obra de los arquitectos Jean Baptiste y Victor Caland en la que el edificio de las escuelas y el teatro ocupa una posición central y de eje de simetría en el conjunto tanto a nivel funcional como a nivel simbólico. Fuente: Wikipedia

Desde el enfoque pedagógico también han existido a lo largo de la historia distintos posicionamientos en relación con el entorno urbano, que en algunos casos han aportado tipos edificatorios propios con la voluntad de generar una identidad. Es el caso de las escuelas al aire libre, promovidas por la Institución Libre de Enseñanza a principios del siglo XX.⁷ Esta institución veía necesaria la transformación del sistema educativo como parte de una transformación también necesaria a nivel social. Uno de los miembros, Domingo Barnés, tuvo acceso, en 1908, a informes internacionales que relataban las ventajas de aprendizaje que ofrecían los espacios educativos abiertos a entornos naturales. En el contexto de innovación educativa en el que se encontraban en este momento ciudades como Madrid o Barcelona, y bajo el consejo de la *Institución de Libre Enseñanza*, se construyen varias escuelas con el paradigma de conectarse a la naturaleza desde su diseño arquitectónico. Son las escuelas del bosque en Madrid o las escuelas del bosque y del mar (Figura 3) en Barcelona. Se trata de casos en los que las instituciones políticas siguen las indicaciones de una institución pedagógica y en las que la tipología arquitectónica varía en función del entorno natural. Aunque estas escuelas no definen un patrón urbano como sucede en los casos anteriores, se trata de edificios que han supues-

⁷ La Institución Libre de Enseñanza fue fundada, en 1876, por un grupo de intelectuales, entre los cuales había maestros como Francisco Giner de los Ríos, críticos con el sistema educativo vigente en el momento. (Rodríguez Méndez 2003)

to una gran carga simbólica tanto para sus comunidades educativas como para la sociedad que las vivió.



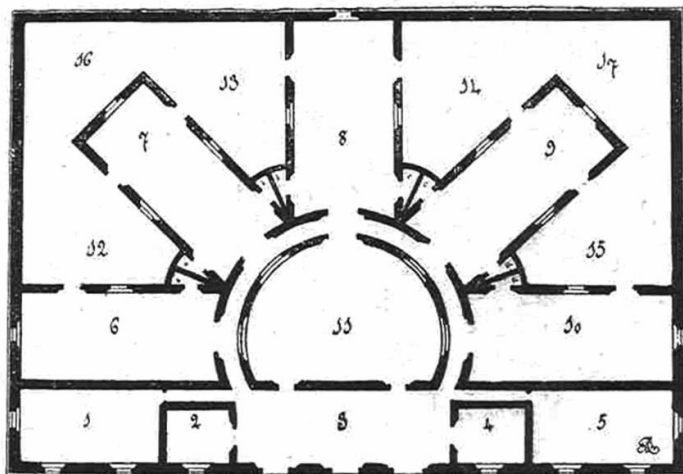
Fig.3: Escuela del Mar de la Barceloneta. Desaparecida el 7 de enero de 1938 por el incendio causado por un bombardeo italiano. Fuente: web de la Casa de la Barceloneta

Escala Edificio

A nivel de escala del edificio, existen varios elementos simbólicos vinculados a la identidad de las comunidades que lo habitan. Uno de ellos es la organización del espacio y en concreto su distribución, en su origen tipológico, en aulas y recorridos.

A medida que surgen las normativas que regulan el espacio educativo, a principios del siglo XX, surge también un debate, en este caso desde el poder político, acerca de cómo debe ser la organización espacial de las escuelas. Una de las propuestas, defendida entre otros por Francisco Ballesteros, es la de una organización espacial en forma de panóptico⁸ con un espacio central acristalado que controla pasillos y aulas ubicados de forma radial (figura 4). Aunque finalmente esta propuesta no es la elegida para ser incorporada en la normativa, tanto este modelo como el modelo de pasillo lineal y aulas, finalmente seleccionado, tienen como objetivo ejercer un control visual omnipresente y como consecuencia establecer una jerarquía, en la que los infantes tienen también como objetivo visual al controlador, a menudo ubicado en una tarima para mostrar su posición privilegiada.

⁸ El modelo de edificio en formato de panóptico, se extendió en el siglo XIX de la mano de Bentham, con el objetivo de ejercer el control sobre distintos colectivos. Entre ellos el de los presos.



EDIFICIO PANÓPTICO PARA ESCUELA GRADUADA

Fig. 4: Edificio panóptico para escuela graduada. *Organización escolar. Primera parte.* Rufino Blanco. Fuente: Museo Virtual de Historia de la Educación.

Existen pocas excepciones de las distribuciones lineales a principios de siglo XX. Sólo algunos enfoques pedagógicamente innovadores, en el contexto de la *Institución Libre de Enseñanza* o las Escuelas del *Patronat de Barcelona* proponen plantas de distribución más libres, que permiten libertad de movimiento y circulación a los infantes, y en la que aparecen espacios indeterminados o no especializados, en los que conviven distintos grupos de edad.

Escala interior. Piel, muebles y dispositivos.

La escala del espacio interior, es sin duda la que más carga simbólica y de identidad transmite a las comunidades educativas que lo han habitado. Ello es debido a que el mobiliario, las pinturas murales y los objetos significativos como cruces o escudos, se encuentran a un nivel de proximidad mucho mayor para los infantes que la ubicación en la trama urbana o la organización espacial de la planta del edificio.

Más allá de los elementos simbólicos directamente vinculados a los poderes político y religioso, como los cuadros o grabados de líderes políticos o los crucifijos, el mobiliario y en concreto el pupitre, es uno de los elementos más vinculados a la simbología del espacio escolar.

Muchas de las normativas de finales del s. XIX, tanto en España como en Europa inciden en el diseño del mobiliario como herramienta de control, de forma coherente con el resto de escalas del edificio, fijando bancos y pupitres en el suelo del aula. Además, el diseño con la mesa inclinada con el banco o silla muy cercano obliga a una posición corporal que sólo permite realizar actividades de alta concentración y muy dirigidas. Pero el control no es la única política que interviene en el espacio educativo. También como sucede en la escala urbana, el mobiliario en algunos casos busca la mimesis con el espacio de culto, imitando los bancos de las iglesias, dejando que se introduzca, una vez más el poder religioso en el espacio educativo. Es el caso del manual de diseño escolar

elaborado por Edward Robson⁹, a finales del siglo XIX, para el gobierno inglés y sus escuelas victorianas en el que propone diversos modelos de pupitres vinculados a esta simbología religiosa. (Figura 5)

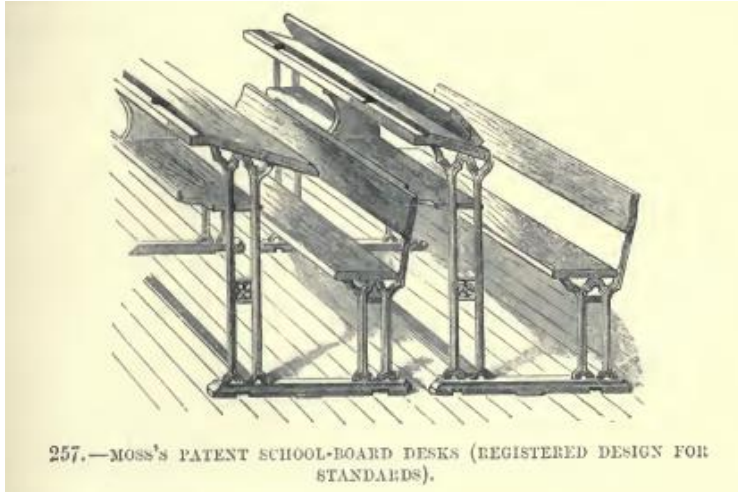


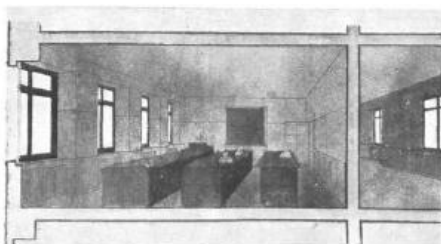
Fig.5: Mobiliario escolar diseñado por Edward Robson, *School architecture: being practical remarks on the planning, designing, building, and furnishing of school-houses*. Fuente: Fondo digitalizado de la Universidad de Michigan.

En el caso de la escala interior, existen numerosos casos de transgresión hacia este tipo de mobiliario rígido y estático desde el enfoque pedagógico. Las corrientes de renovación pedagógica de principios de siglo XX demandan mobiliario flexible, ligero y que permita el movimiento de los infantes. En Catalunya los arquitectos del G.A.T.C.P.A.C.¹⁰ analizan de forma comparativa, en un número dedicado a la arquitectura escolar (G.A.T.C.P.A.C. 1933), las ventajas de incorporar un mobiliario adaptado a las nuevas visiones pedagógicas, respecto a la utilización de mobiliario tradicional. Una vez más la experiencia educativa con estos elementos de mobiliario ha significado un elemento de identidad muy relevante en el ámbito del espacio escolar, tal y como han demostrado debates pedagógicos recurrentes a lo largo del siglo XX, para recuperar esta flexibilidad en el mobiliario que, en España, la dictadura había exigido eliminar. (Figura 6)

⁹ Arquitecto inglés, autor de *School architecture: being practical remarks on the planning, designing, building, and furnishing of school-houses* (Robson 1874)

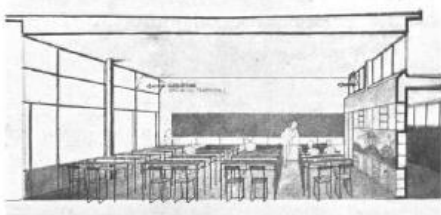
¹⁰ Grupo de Arquitectos y Técnicos catalanes para el Progreso de la Arquitectura Contemporánea

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.

Fig. 6: Comparativa entre el planteamiento de mobiliario en una escuela tradicional y el que propone a partir de nuevos paradigmas educativos, el G.A.T.C.P.A.C. Número dedicado a la arquitectura escolar. A.C. Documentos de Actividad Contemporánea. Fuente: Repositorio RACO

El control de la simbología en el espacio educativo es, en esta escala, muy relevante, tal y como lo demuestran varios casos de iconoclasia a lo largo de la historia. Uno de estos casos lo ejemplifica el desmontaje y posterior restitución de la simbología religiosa en las escuelas catalanas a finales de la década de los treinta del siglo XX.

El desmontaje se produce cuando el C.E.N.U¹¹ elabora el *Pla General d'Ensenyament de Catalunya*. Este plan tiene como objetivo posibilitar la escolarización a un gran número de los infantes en un breve espacio de tiempo. Las condiciones políticas y económicas del momento no permiten la construcción de nuevos centros, por lo que se decide ocupar y rehabilitar edificios para ser convertidos en escuelas. Las *Instruccions técnico-higièniques relatives a les construccions escolars* (Fontquerni y Ribalta 1972) elaboran una serie de recomendaciones que los arquitectos deben seguir para rehabilitar estos edificios que, en muchos casos, son escuelas religiosas. La mayor parte de estas recomendaciones hace referencia a la mejora de las condiciones de salubridad e higiene de los espacios pero, además, las instrucciones recomiendan eliminar todos los crucifijos y cualquier otro elemento simbólico vinculado a la religión, como vitrales, pinturas de imaginario religioso, etc.

En el sentido opuesto, cuando el régimen de Franco tiene el poder, una vez finalizada la guerra, se realizan diversos actos, ante la presencia de toda la comunidad educativa, para restituir esta simbología retirada por el C.E.N.U en las escuelas (Figura 7)

¹¹ El año 1936 se funda el C.E.N.U. como *Consell de l'Escola Nova Unificada*



Fig.7: Acto de restitución del Santo Cristo en una escuela. 1939. Fuente: ANC

Incidencia de la simbología en distintas escalas y distintos modelos educativos.

El análisis de la relación entre el contexto –poder religioso y/o político-, el posicionamiento pedagógico y las distintas escalas del espacio educativo, permite clasificar su influencia en la identidad de los infantes, sobre todo a partir de su simbología.

	Poder religioso		Poder político		Práctica pedagógica	
		siglo		siglo		siglo
Escala urbana: Ciudad/ barrio/ calle	Escuelas religiosas en España	XVIII,XIX, 1ªMitad XX	Escuelas victorianas inglesas	s. XIX	Escuelas en Colonias/Polígonos “al aire libre”	Siglo XX
			<i>Escoles Belles del Patronat de Barcelona</i>	1ªMitad XX	<i>Escoles Belles del Patronat de Barcelona</i>	1ªMitad XX
Escala Edificio	Escuelas religiosas en España	XVIII,XIX, 1ªMitad XX	Escuelas victorianas inglesas	s. XIX		
			Escuelas en Colonias/Polígonos “al aire libre”	Siglo XX		
					<i>Escoles Belles del Patronat de Barcelona</i>	1ªMitad XX
Escala Espacio interior/ mobiliario	Escuelas religiosas en España	XVIII,XIX, 1ªMitad XX				
	Escuelas victorianas inglesas	s. XIX	<i>Escoles Belles del Patronat de Barcelona</i>	1ªMitad XX	<i>Escoles Belles del Patronat de Barcelona</i>	1ªMitad XX
			Escuelas en Colonias/Polígonos “al aire libre”	Siglo XX	Escuelas en Colonias/Polígonos “al aire libre”	Siglo XX

Fig. 8: Cuadro no exhaustivo en el que se observa la influencia de la simbología en cada una de las escalas del espacio educativo, en varios tipos de edificios entre el siglo XVIII y el siglo XX. Fuente. Autoras

La observación de una muestra de espacios educativos¹² en todas sus escalas permite identificar que existen espacios educativos en los que un único poder impregna de identidad los espacios a todas las escalas, como en el caso de las escuelas religiosas.

En otros casos, en cambio, la simbología no es coherente entre las distintas escalas. Es el caso de algunas escuelas ubicadas en polígonos, en colonias o en áreas suburbanas, en las que el contacto con la naturaleza es más cercano y propicia tipos arquitectónicos que siguen modelos cercanos a las escuelas al aire libre. Esta conexión con la naturaleza no es consecuencia entonces de un planteamiento pedagógico, sino más bien a la oportunidad de mejorar la salud de los infantes, siguiendo las corrientes higienistas de principios del siglo XX. En estos casos la disposición de las aulas a escala edificio y escala interior siguen modelos jerárquicos basados en el control de los infantes con pupitres fijos y tarimas y en las que la disposición abierta y a veces orgánica del edificio con la voluntad de conectarse con la naturaleza, contrasta con la disposición del mobiliario y la simbología del espacio interior. (Figura 8)



Fig. 9: Uffculme Open-Air School, Birmingham. Fuente: Architectural for early childhood

La revolución pedagógica catalana de principios del siglo XX. La generación de un tipo arquitectónico escolar y una identidad desde la pedagogía.

La educación a principios de siglo en Catalunya

A principios del siglo XX la situación de Catalunya y España en el ámbito educativo, exceptuando alguna medida puntual llevada a cabo por el gobierno central, era del todo insostenible. El 48,48% de los niños eran analfabetos (Ajuntament de Barcelona. Assessoria tècnica de la Comissió de Cultura 1922) y el peso de la educación se encontraba en manos del poder eclesiástico y de las escuelas privadas que seguían un tipo de educación uniforme y fuertemente conservador. A finales del siglo XIX ya se habían

¹² Se ha elegido una muestra de tipos arquitectónicos escolares en Europa entre los siglos XVIII y XX, con metodologías pedagógicas diversas y bajo la influencia de distintas simbologías

empezado a llevar a cabo algunas propuestas diferentes a la enseñanza católica. Los primeros proyectos arquitectónicos escolares se desarrollan en este entorno de cambio educativo promovido por la *Institución Libre de la Enseñanza* liderada por Giner de los Ríos. Es el caso de la escuela *Froebel* en Madrid (1872) o el proyecto del arquitecto Carlos Verlasco presentado en la Exposición Internacional de París en 1882, donde por primera vez en España la concepción del espacio está condicionada por un planteamiento pedagógico. Algunos de los elementos que configuran esta nueva arquitectura son la incorporación de gimnasio, servicios sanitarios, grandes aulas luminosas y multifuncionales y sobre todo la nueva concepción del espacio exterior que debía permitir el contacto directo del mismo edificio con la naturaleza, tal y como se ha expuesto en apartados anteriores.

En Cataluña, los primeros pasos en ámbito educativo los encontramos en la llamada *Escola Moderna* que a inicios de siglo plantó la semilla de algunas ideas que se materializarían posteriormente, como la creación de escuelas que fueran para todos los infantes independientemente de su rango social: una educación laica, democrática y mixta. En estos primeros años también hubo una nueva propuesta para el presupuesto de Cultura (1908) que conllevó la construcción de las primeras escuelas, que ya seguían las nuevas corrientes pedagógicas europeas. Estos nuevos enfoques pedagógicos, vinculados a la arquitectura, ya estaban ampliamente difundidos y se percibían como la única alternativa capaz de responder a los conflictos que había generado la industrialización, asociados en muchos casos con la instrucción rígida llevada a cabo en las aulas de las escuelas victorianas de Inglaterra.

Con la creación del *Patronat Escolar* se estableció una Asesoría Técnica concebida al margen de la política dirigida por el pedagogo Manuel Ainaud y el arquitecto novecentista Josep Goday, elaborando una serie de proyectos escolares encaminados a consolidar el nuevo modelo de escuela pública para la ciudad.

Esta consolidación, una vez construidas las escuelas al aire libre del Bosque y del Mar, el Patronato construye los nuevos grupos escolares Angel Baixeras, la Farigola, Milà i Fontanals, Ramon Llull y Lluís Vives.

Estos grupos escolares constituyen el modelo pedagógico de las denominadas *Escoles Belles* que se analiza a continuación en todas sus escalas.

Poco tiempo después surgió el debate acerca de la pertinencia de esta monumentalidad. La puso en crisis el G.A.T.C.P.A.C., que defendía una alternativa basada en el racionalismo y proponía centros más funcionales y reducidos en espacio y presupuesto.

Las Escuelas Bellas. Elementos simbólicos de la arquitectura escolar catalana en la escala urbana.

“(…) y por último es de menester que los niños que acudirán a estas escuelas, que son los hijos de los elementos más humildes que habitan este gran sector de la Ciudad, que moran en casas insanas y que no tienen una sola plaza próxima a sus viviendas en donde poder solazarse, encuentren en la escuela el lugar donde poder contrarrestar todos los peligros que les rodean de continuo.” (Cubeles i Bonet et al. 2008, p. 227)

Este fragmento de Manuel Ainaud, denota la voluntad que el asesor en materia de educación de la *Comissió de Cultura*, tenía conjuntamente con el arquitecto Josep Goday, jefe de la *Secció de Construccions Escolars*, de incidir, no sólo en los espacios de aprendizaje sino en la ciudad. Una ciudad que, por primera vez, considera a los infantes de estas nuevas escuelas como parte activa de su desarrollo urbano de la ciudad y hace énfasis en sus necesidades específicas como habitantes.

Esta voluntad se materializa, tal y como expone Marc Cuixart (Cuixart Goday 2008) en decisiones muy concretas que afectan a la identidad de los infantes a escala urbana. La más relevante es ubicar todas las escuelas a cuatro vientos, siempre que sea posible con una composición volumétrica simétrica y con esgrafiados novecentistas en las fachadas. Todo ello les convierte en edificios singulares y monumentales. (Figura 9)

El mensaje es claro: los mejores edificios, equiparables a los grandes monumentos, deben estar a disposición de todas las clases sociales. Se trata de un evidente posicionamiento a nivel de simbología vinculado al poder político del momento. Pero la posición de estas escuelas en la ciudad no responde solo al poder político sino a una idea pedagógica de acoger a los infantes en una transición en la que se encuentran patios y logias y que va desde la calle hasta el espacio interior.



Fig.10: Grupo Escolar Luis Vives. Arquitecto Josep Goday. Fuente: Arxiu Municipal de Barcelona.

El espacio indeterminado. La organización en planta en la escala del edificio

La organización en planta de las escuelas que planificaron Ainaud y Goday parte únicamente y a diferencia de la escala urbana, de un planteamiento pedagógico, en el que el

concepto de aula es abierto y conectado a los espacios intermedios. Estos espacios que en el antiguo planteamiento tradicional son pasillos o corredores, en los grupos escolares que diseña Goday son salas y vestíbulos, en los que, como dice Marc Cuixart, la direccionalidad desaparece. Aunque siguen sirviendo para recorrer el edificio, se trata de espacios indeterminados que se abren a las aulas con cerramientos semi-transparentes y se convierten en sus espacios de extensión. Disponen de bancos, muebles de almacenaje, fuentes y ornamentación adaptados a la escala infantil y rebajando a medida que los infantes se acercan al aula, la monumentalidad de la escala urbana.

Esta organización espacial significa un gran cambio de paradigma para las comunidades educativas de las primeras décadas del siglo XX, pues suponía disponer de espacios no dedicados a un uso específico y por lo tanto abiertos a la experimentación. Se trata de un espacio de aprendizaje significativo con una simbología muy vinculada a la libertad de conocimiento.

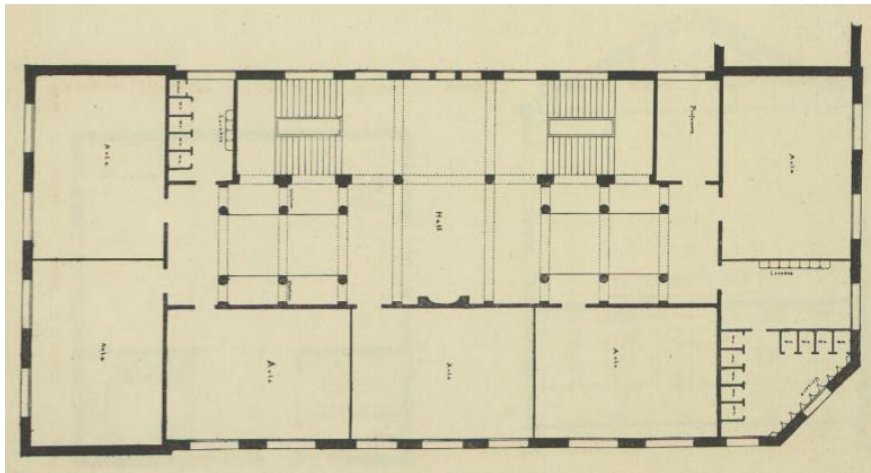


Fig. 11: Grupo Escolar Luis Vives. Arquitecto Josep Goday.(Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura 1922) Fuente: Arxiu Municipal de Barcelona.

La infancia como ciudadanía. Muebles, menaje y revestimientos vinculados a la ciudad en la escala interior del edificio

Los grupos escolares de la *Comissió de Cultura de l’Ajuntament de Barcelona*, se plantearon de forma sistémica, llegando a todas las escalas, siendo la interior una de las más relevantes. La premisa de diseño para muebles, pinturas, murales, esgrafiados e incluso menaje fue la belleza. En palabras de Manuel Ainaud

“(…) s’ha demostrat que l’home que és rodejat d’un ambient de bellesa, d’harmonia, d’ordre, esdevé per la pressió que aquest li exerceix, perfecte, equilibrat, animador de les belles coses i de les belles accions” (Cubeles i Bonet 2010, p. 26)

Pero la ornamentación detallada que ocupaba aulas y espacios intermedios no es la única aportación pedagógica a nivel simbólico. Lo son también los materiales utilizados y

la escala a la que se diseñan los muebles, que se ajustan a las necesidades de la infancia por encima de las personas adultas. (Miró 2009).

El conjunto de elementos que configuran el espacio tiene como objetivo generar lo que hoy se conoce como un ambiente de aprendizaje significativo y de calidad, que según Goday contribuía a la formación moral de los infantes.

Además de la simbología generada por esta voluntad de instaurar un modelo pedagógico, en los espacios interiores, existe también otra simbología: la que está vinculada a la necesidad de formar una actitud ciudadana y cívica entre los infantes que acudían a los grupos escolares. Bancos, bibliotecas móviles, mesas, platos y cubiertos tienen el escudo de la ciudad de Barcelona incorporado mediante diversas técnicas (Figura 11). Se trata sin duda de la voluntad de incorporar a la infancia en la ciudadanía desde el entorno escolar generando con ello una nueva manera de hacer ciudad.



Fig.12: Banco de la escuela Ramón Llull con el escudo de la ciudad de Barcelona. Fuente: Eva Pasqual

Conclusiones

La construcción de la identidad en la infancia a partir de la simbología que se encuentra en el espacio escolar ha sido objeto de debate tanto en el pasado como en la actualidad. Aunque las escuelas construidas recientemente no incorporan tensiones vinculadas a la simbología política o religiosa de forma directa, por lo que podría parecer que el tipo escolar ha conseguido establecerse a partir únicamente de la metodología pedagógica, algunos aspectos como la rigidez de la organización espacial en las aulas o la falta de espacios indeterminados siguen precisando espacios de reflexión para configurar mejores edificios escolares.

Por otro lado, un 62% de los espacios diseñados a principio de siglo XX en Catalunya en el contexto de renovación pedagógica del *Patronat de Barcelona y la Mancomunitat*

de Catalunya hasta la República que todavía perduran, siguen teniendo un uso educativo. En muchos de estos edificios, se conservan elementos simbólicos en todas las escalas, desde esgrafiados en fachadas, hasta elementos de mobiliario e incluso material escolar. La incorporación de esta simbología en actividades educativas de los centros es una oportunidad de acercar la historia a la comunidad educativa de forma significativa y vivencial. Algunos autores como la arquitecta Rotraut Walden, (Walden 2015) afirman que estas aproximaciones además repercuten en el sentido de pertenencia de los infantes y contribuyen a sensibilizar hacia el cuidado y el mantenimiento del espacio. Se trata pues de investigar el pasado simbólico para acercar la historia a las comunidades educativas del presente y del futuro.

Bibliografía

- Ajuntament de Barcelona. Assessoria tècnica de la Comissió de Cultura. *Les Construccions escolars de Barcelona: recull dels estudis, projectes i demés antecedents que existeixen en l'Ajuntament per a la solució d'aquest problema. II*. Barcelona: Tallers d'Arts Gràfiques Henrich. 1922.
- Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. *Escola Pere Vila i Codina*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. 1922.
- Cubeles i Bonet, Albert. *L'ensenyament i la construcció de la nova Barcelona*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. 2010.
- Cubeles i Bonet, Albert, Marc Cuixart Goday, Jaume Capsada, Mariona Ribalta, Josep M. Ainaud de Lasarte, Oriol Bohigas, Pere Darder, Gonçal Mayos Solsona, Xavier Barral i Altet y Eva Pascual. *Josep Goday Casals: arquitectura escolar a Barcelona de la Mancomunitat a la República*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació. 2008.
- Cuixart Goday, Marc. *L'instint d'arquitecte*. En: *Josep Goday Casals: arquitectura escolar a Barcelona. De la Mancomunitat a la República*, 139-337. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació. 2008.
- Fontquerni, Enriqueta y Mariona Ribalta.. *Las escuelas del C.E.N.U.: 1936-1939 - Dialnet*. *Quaderns d'arquitectura i urbanisme* 89, Nr. Educación y arquitectura escolar II: 2-13. doi:1133-8857, 1972.
- G.A.T.C.P.A.C. Número dedicado a la arquitectura escolar. *A.C. Documentos de actividad contemporanea* 9: 40. 1933.
- Mesmin, Georges. *L'enfant, l'architecture et l'espace*. Paris: Casterman. 1971.
- Miró, Eva Pascual . *El mobiliari de Josep Goday per a les escoles de l'Ajuntament de Barcelona*. *Estudi del Moble*, Nr. 9: 8-17. 2009.
- Mora, Francisco. *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza. 2017.
- Robson, Edward Robert. *School architecture: being practical remarks on the planning, designing, building, and furnishing of school-houses*. London: J. Murray. 1874.
- Rodríguez Méndez, Francisco Javier. *Architectural renewal and open-air education in Spain (1910-1936)*. En: *Open-Air Schools. An educational and Architectural Venture in Twentieth-Century Europe*, 148-160. Paris: Éditions Recherche. 2003.
- Viñao Frago, Antonio. *Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones*. *Historia de la Educación* XII: 17-74. 1993.
- Walden, Rotraut. *Schools for the future: design proposals from architectural psychology*. Springer. 2015.



Nota Biográfica:

Mariona Genís es profesora agregada del Grado en Diseño, Centro Universitario de Diseño dónde también coordina la línea de investigación en innovación pedagógica en y mediante el diseño (BAU-UVic en el grupo de investigación GREDITS (Grup de Recerca en Disseny i Transformació Social).

Judit Taberna es Profesora asociada del Departamento de RA-I en la (ETSAB-UPC)