

Las escuelas de Scasso y las del ministerio...

¿Un giro a la técnica?

PALABRAS CLAVE

SCASSO, RODRÍGUEZ JUANOTENA, SISTEMATIZACIÓN, ESCUELAS, PROYECTO, PEDAGOGÍA

PEDRO BARRÁN

Arquitecto, Máster y Doctor. Profesor en Taller Schelotto. Proyectista de escuelas para ANEP, varias premiadas. Investiga y publica numerosos artículos académicos y tres libros: «Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas», «Interacciones 2.0: el caso del Plan CEIBAL» y editó «Escuelas de Tiempo Completo en Uruguay»

Resumen

En este artículo se busca comparar dos formas de pensar la arquitectura escolar: la de Juan Antonio Scasso y la del equipo del Ministerio de Obras Públicas (MOP) liderado por Hugo Rodríguez Juanotena. Ambos construyeron muchas escuelas, pero su manera de proyectarlas fue completamente diferente. Scasso en los años veinte proyectó todas sus escuelas como obras singulares; en cambio, el equipo del MOP en los años cincuenta y sesenta prefirió pensar en un sistema de proyecto y ejecución que permitiera la repetición de soluciones.

¿Por qué se dieron esos dos abordajes? Entiendo que por varias razones. En primer lugar, por algunas determinaciones externas a los protagonistas. Por un lado, Scasso trabajó como profesional liberal al que le fueron encargando obras; por otro, Rodríguez Juanotena formó parte del equipo de la Dirección de Arquitectura del MOP y le pidieron un plan para construir 180 escuelas. En segundo lugar, porque hubo un giro importante en las prioridades de los arquitectos: mientras que para Scasso la justificación más importante de cada proyecto fue la resolución del programa y responder a las demandas de los educadores, el equipo del MOP priorizó la técnica y apuntó a industrializar la construcción.

1. Este trabajo se desprende de la reciente tesis de doctorado del autor, apoyada por la Comisión Académica de Posgrado de la Universidad de la República. Profundiza en algunos temas abordados precedentemente (Peláez, 2018).



FIGURA 1. ESCUELA EXPERIMENTAL DE MALVÍN Y ESCUELA N.º 47 DE CAPURRO
FUENTES: ARCHIVO DEL CENTRO DE FOTOGRAFÍA DE MONTEVIDEO 20289FMHGE
Y DE PEDRO BARRÁN EN 2016.

Las escuelas de Juan Antonio Scasso (1927-1931)

CONTEXTO HISTÓRICO

Los proyectos escolares de Scasso se construyeron cuando Uruguay llegó al primer centenario, con una democracia consolidada y un bienestar económico que construyeron un país progresista. En las tres primeras décadas del siglo XX el proyecto batllista amplió el Estado centralizado, promovió legislación social y consolidó la renovación de la educación. Los grupos sociales populares y medios urbanos fueron accediendo a la educación, a la asistencia hospitalaria, y a la vivienda mediante préstamos hipotecarios.

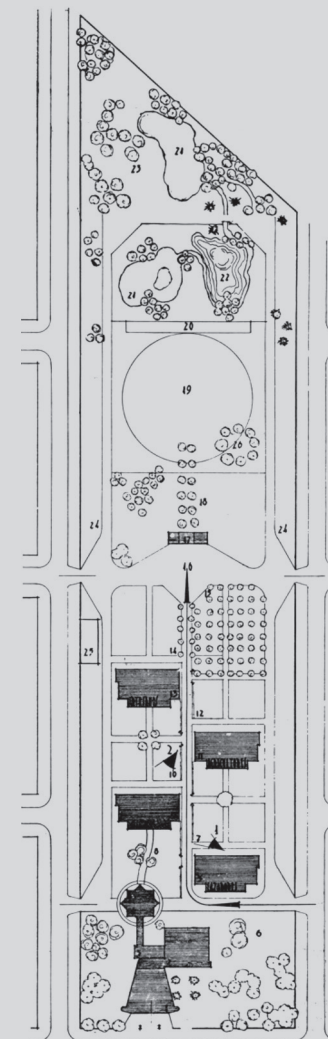
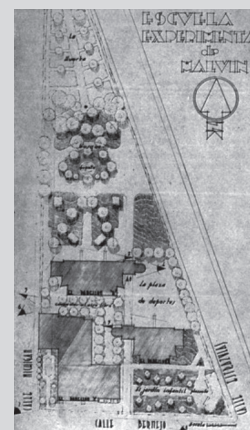
La educación completó su gratuidad en los niveles medio y superior y tuvo una sostenida política de creación de escuelas, de expansión de institutos normales, de creación de liceos en cada capital departamental. También se fue aceptando su laicidad y, con mayor lentitud, la educación femenina.

LAS ESCUELAS PARA ARRENDAR

Juan Antonio Scasso se recibió en 1916 con Medalla de Oro, parte de la primera generación en egresar de la novel Facultad de Arquitectura. A partir de 1920 se desempeñó como arquitecto en la Dirección de Paseos Públicos de la Intendencia de Montevideo (en 1929 fue nombrado director) y como docente en la facultad, en la cátedra de Trazado de Ciudades y Arquitectura Paisajista.

En los años veinte, el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal (CEPN) seguía arrendando casas para ubicar centros escolares. Scasso cuenta en una entrevista publicada en la *Revista de la Facultad de Arquitectura* (1965) que al tener poco trabajo decidió consultar si el CEPN alquilaría un edificio hecho especialmente para ser escuela y luego consiguió inversores entre sus familiares. De esta manera hizo su primera escuela, en camino Maldonado, en Manga. Es una escuela de un solo nivel, con tres aulas hacia el patio, circulación central, administración

FIGURA 2. PLANTAS DE UBICACIÓN
A LA MISMA ESCALA DE LAS DOS
ESCUELAS EXPERIMENTALES
(MALVÍN: 1929-1930, DECROLY 4971
ENTRE MICHIGAN Y ESTRÁZULAS;
LAS PIEDRAS: 1931, WILSON
FERREIRA ENTRE LAVALLEJA Y
GERVASIO CRESPO).



y servicios hacia la medianera. Sus fachadas son revocadas y con ventanas horizontales que contrastan con las tradicionales ventanas verticales de las escuelas del novecientos. Luego hizo dos más, una en Olmos, con la misma organización pero con cinco aulas, y otra en Maroñas.

LA ESCUELA EXPERIMENTAL DE MALVÍN (1929-1930)

En la década de 1920, varios intelectuales expresaban su descontento con la educación primaria (entre otros, Enriqueta Compte y Riqué, Paulina Luisi y Leonor Horticou), por lo que en 1925 el CEPN autorizó a tres directores la organización de sus escuelas con los programas, horarios y métodos que prefirieran. Si bien se conocían diferentes orientaciones pedagógicas relacionadas con la Escuela Nueva (Maria Montessori, John Dewey, Adolphe Ferrière, Plan Dalton, Georg

Kerschensteiner), las tres «escuelas de libre experimentación» coincidieron en ensayar el método del belga Ovide Decroly, debido a que varios directores habían viajado a Europa (1926-1927) y trabajado en su escuela.

Scasso ofreció a la Comisión de Escuelas Experimentales hacer el proyecto de forma honoraria. Para la escuela de Malvín (1929-1930) trabajó con la directora, Olimpia Fernández, porque «el arquitecto debe hacer el edificio de acuerdo con la técnica docente utilizada por el maestro» (Scasso, 1986, p.49). Sabas Olai-zola, director de la Escuela Experimental de Las Piedras, sintetizaba de esta manera las coincidencias de las Escuelas Experimentales: «coordinación del saber con la vida concreta del alumno; conexión de las nociones de la enseñanza con el interés del estudiante; proximidad de la naturaleza y abundantes actividades aplicadas» (1943, p. 25). En definitiva, un abandono de la enseñanza tradicional basada en una concepción del conocimiento como ajeno al entorno del alumno y en clases magistrales del docente, para revalorizar la infancia, sus juegos e intereses y que el niño se comprometiera con el proceso educativo.

Las escuelas proyectadas anteriormente concentraban la escuela en un único edificio: las del Plan de Jones Brown y Maini (1906 en adelante), en simple crujía y dos niveles; las del Plan de Lerena-Acevedo (1926 en adelante), en doble crujía, en uno o dos niveles. Scasso propone en Malvín la primera escuela de pabellones, dividida en sectores para lograr una escala más adecuada para los niños y para ampliar su contacto con la naturaleza. Esa conexión con la naturaleza no solo provenía de las ideas de la Escuela Nueva (desde Jean-Jacques Rousseau), también le interesaba a Scasso por sus proyectos de espacios públicos en la Intendencia de Montevideo y sus clases de urbanismo y paisajismo. Aquí la importancia del espacio exterior para la educación se expresa en ese espacio exterior diseñado, que no conforma un patio central jerárquico, sino que fluye entre los pabellones y se integra a la ciudad. Se proyectaron diferentes áreas: un «jardín infantil» al frente, un «corredor al aire libre» entre árboles, una plaza de deportes, una fuente, un bosque y una huerta al fondo, aunque no fueron construidas por falta de presupuesto.

Los dos pabellones de aulas tienen, respectivamente, cuatro y seis aulas en dos niveles, con circulaciones abiertas y techadas hacia el norte. Las aulas son cuadradas, con pizarrones en varias paredes y equipadas con mesas y sillas móviles (en vez de los rígidos «bancos Varela»), lo que permite distintas configuraciones de clase, estimula el protagonismo de los niños, el trabajo colectivo y que el maestro no permanezca en un punto fijo y jerarquizado. También tienen estufa a leña y un «rincón de cuentos» (la esquina con la ventana en ángulo), lo que genera un ambiente doméstico y espacios que fomentan la socialización y la recreación. Predominan las transparencias y las vistas a la naturaleza.

Finalmente, con financiación privada, se logró construir un tercer pabellón con las áreas colectivas: sala de espectáculos, biblioteca, vestuarios y administración. Este pabellón se coloca en la esquina y define la fachada más urbana, que se vincula con el barrio y su comunidad. La formalización se inspira, según el autor, en las escuelas holandesas, especialmente las de Willem Dudok que conocía por la revista *Wendingen* (Scasso, 1986).

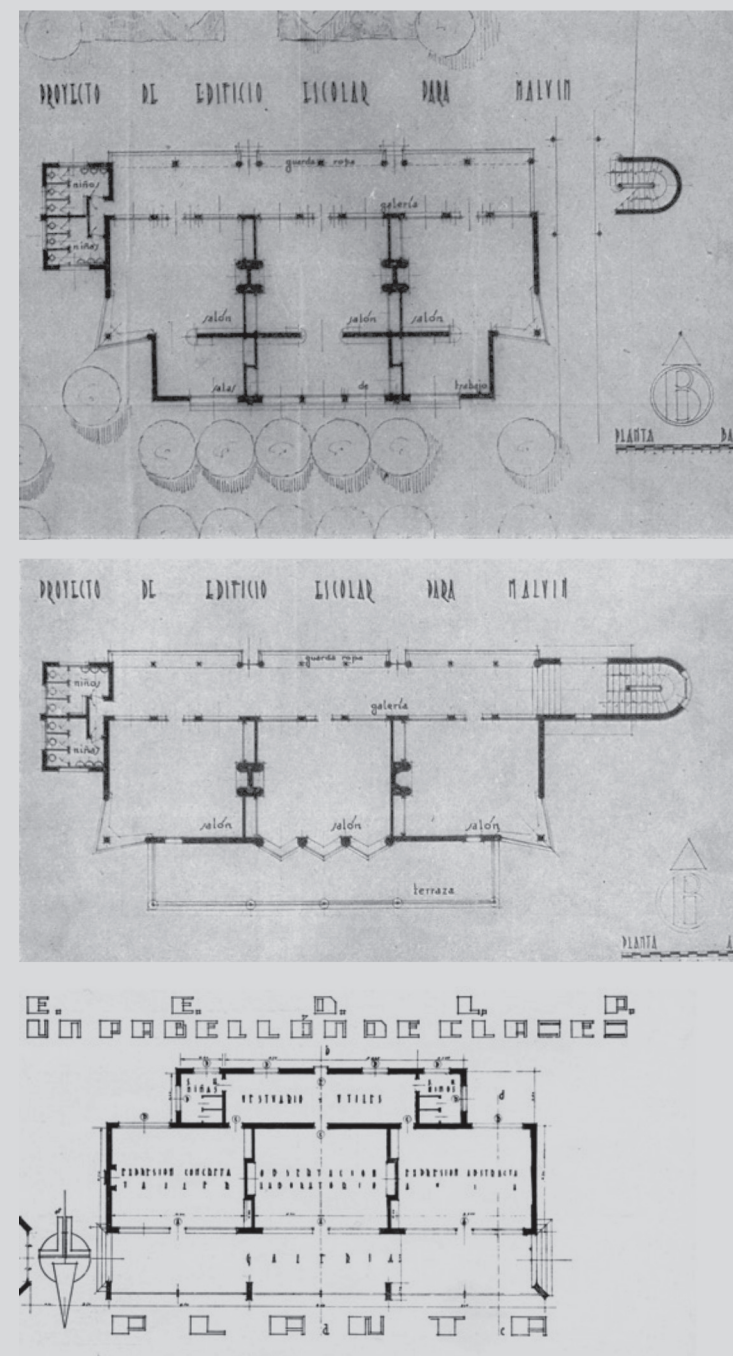


FIGURA 3. PLANTAS DEL PABELLÓN DE AULAS DE LAS DOS ESCUELAS EXPERIMENTALES A LA MISMA ESCALA (ARRIBA, LA DE MALVÍN, EN DOS NIVELES; ABAJO, LA DE LAS PIEDRAS, EN UN NIVEL). EL NORTE ESTÁ HACIA ABAJO EN LA PLANTA DE LAS PIEDRAS.

LA ESCUELA EXPERIMENTAL DE LAS PIEDRAS (1931)

Mientras construía la escuela en Malvín, Scasso también hizo el Estadio Centenario junto con José Hipólito Domato. Luego empezaron el proyecto para Las Piedras, que tuvo varias diferencias con respecto al de Malvín: la crisis económica —la crisis «del 29» llegó a Uruguay con un par de años de atraso—, un predio mucho más generoso y arbolado, y la propuesta educativa del director Sabas Olaizola, que tenía sus matices.

El plano de implantación puede resultar similar: un parque con un eje circulatorio central con pabellones perpendiculares alternados, orientados hacia el asoleamiento. Sin embargo, los pabellones en este caso tienen un solo nivel y cubierta liviana de fibrocemento. Dado lo extenso del predio, el proyecto de paisajismo (no ejecutado tampoco) incluía un jardín botánico, lagunas, una huerta, una gruta artificial, una pista de carreras y diversos bosques.

Los pabellones se nombraban «según los grados del desarrollo de la civilización de los pueblos» (Scasso, 1965, p. 51): cazadores, agricultores, artesanos e investigadores. A su vez, Sabas Olaizola propuso que los maestros trabajaran por áreas, así que cada pabellón tenía tres ambientes —un aula para la expresión abstracta, un laboratorio para experimentar y observar, un taller para la expresión concreta— y al sur estaban los servicios (depósito de útiles, guardarropa y servicios higiénicos).

El proyecto también incluía un conjunto edilicio con áreas colectivas: comedor, sala de actos, administración y sala de juegos. Todo ello no pudo construirse por falta de presupuesto. Se mantuvo una casona al frente hasta que la dictadura civil-militar la sustituyó por un comedor pequeño y de poca calidad. Finalmente, en años recientes se transformó la escuela para hacerla de tiempo completo, por lo que se reciclaron los pabellones de Scasso y se sustituyó el comedor por otro bastante más grande.

En mi opinión, las Escuelas Experimentales se destacan por su calidad arquitectónica por varias razones. Se integran a la morfología del barrio y tenían previsto espacios de relacionamiento con la comunidad (construidos solo en Malvín). Cada una se puede reconocer como unidad, a la vez que se sectorizan en pabellones que le dan al niño escala y sentido de pertenencia. Los espacios exteriores estaban diseñados para ser utilizados como espacios educativos. Hay una variedad de espacios que alientan diferentes propuestas didácticas. No obstante, quizás se les pueda criticar la excesiva especialización de los espacios.

Las escuelas del Ministerio de Obras Públicas (MOP, 1955-1966)

CONTEXTO HISTÓRICO

Al equipo del MOP le encargaron la construcción de unas 180 escuelas en el contexto del neobatllismo (1947-1958). Sus políticas buscaron diversificar la economía y desarrollar la industria, y tuvieron un «decenio glorioso» entre 1945 y 1955, con una tasa anual de crecimiento de la industria que promedió el 8,5%.

Para la mayoría de los economistas y planificadores de la época (notoriamente los vinculados a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Cepal), este proceso de industrialización era equivalente al desarrollo.

Esas políticas también apuntaron a la justicia social y consiguieron altas tasas de movilidad ascendente. La cobertura de educación primaria alcanzó el 90% en 1960, pero su universalización fue acompañada por una alta deserción y repetición en los sectores más desfavorecidos. No se desarrollaron formas de compensar esas desigualdades (enseñanza preescolar, educación de tiempo completo, ayudas pedagógicas), por lo que se trató de hacerlo en la práctica, especialmente en el castigado medio rural. Dicha preocupación se oficializó en el Programa de Escuelas Rurales de 1949 y en el Programa para Escuelas Urbanas de 1957.

Como se sabe, primero, los proteccionismos estadounidense y europeo marcaron límites al crecimiento uruguayo y, luego, el fin de las guerras y sus buenos precios y el pequeño mercado interno frenaron la industria. Todo esto desembocó, en 1959, en el cambio del partido de gobierno, y el Partido Nacional cambió el modelo de industrialización por sustitución de importaciones por un modelo liberal con arraigo en el sector rural.

LA SECCIÓN DE EDIFICACIÓN ESCOLAR DE LA DIRECCIÓN DE ARQUITECTURA DEL MOP Y RODRÍGUEZ JUANOTENA

Hasta los años cincuenta la Dirección de Arquitectura era el único organismo encargado de la edificación escolar (aunque luego se fueron creando pequeñas unidades ejecutoras en cada nivel educativo, que se encargaban del mantenimiento, reformas o pequeñas ampliaciones). Esta dirección se dividía en dos grandes áreas: Proyecto y Dirección, donde las obras mayores se licitaban, y Obras por Administración, donde la construcción la hacía el propio MOP. En la primera se situaban la Sección de Edificación Escolar y otras secciones dedicadas a Liceos, Hospitales y Obras Generales. El jefe de esa primera sección era el arquitecto Agustín Carlevaro, el proyectista principal el arquitecto Hugo Rodríguez Juanotena y el colaborador proyectista el arquitecto Gonzalo Rodríguez Orozco.

Rodríguez Juanotena se recibió en 1948 y al año siguiente construyó la primera vivienda del Grupo de Viaje, a partir de una investigación sobre un sistema constructivo prefabricado racionalizado desarrollado en el Instituto de la Construcción (IC), dado que recién al año siguiente se empezarían a concursar. En esa vivienda ya se puede ver la «modulación aplicada a los elementos constructivos, el agrupamiento de los servicios, una lógica compositiva sistematizada» (Baptista y Spósito, 1994, p.35). En 1951 ingresó a la Dirección de Arquitectura y en 1955 lo hizo el recién recibido Rodríguez Orozco. Además, entre 1954 y 1965 Rodríguez Juanotena fue docente en la Facultad de Arquitectura, donde a partir de 1956 dirigió el nuevo curso de Practicantado y más tarde fue también director del IC.

«HACIA LA INDUSTRIALIZACIÓN»

Ante la directiva de «encarar la construcción de unas 180 escuelas a ser localizadas en las zonas suburbanas de Montevideo y en las capitales y otras ciudades menores del interior del país» (Arana, 1976, p. 15), los arquitectos Rodríguez Juanotena y Rodríguez Orozco decidieron repensar la arquitectura escolar. Para producir ese elevado número de escuelas en un tiempo acotado y con un presupuesto escaso, adoptaron los métodos industriales: tipificaron los espacios, estandarizaron los elementos constructivos y racionalizaron la gestión de la obra. Se pensó en centralizar la prefabricación de componentes constructivos en Montevideo y que más tarde pudieran ser enviados por tren para su armado en cada lugar (MOP, 1968). Esa separación permitiría además empezar a producir sin saber aún la localización exacta de las escuelas. Rodríguez Juanotena lo explicitaba en su artículo «Hacia la industrialización», escrito en coautoría con Danilo López Pongibove: «La meta es la industrialización de la Construcción» (1955, p.20). En definitiva, el centro de la propuesta era una nueva forma de producir la arquitectura escolar y relegaba en parte el interés anterior por reflejar las ideas educativas.

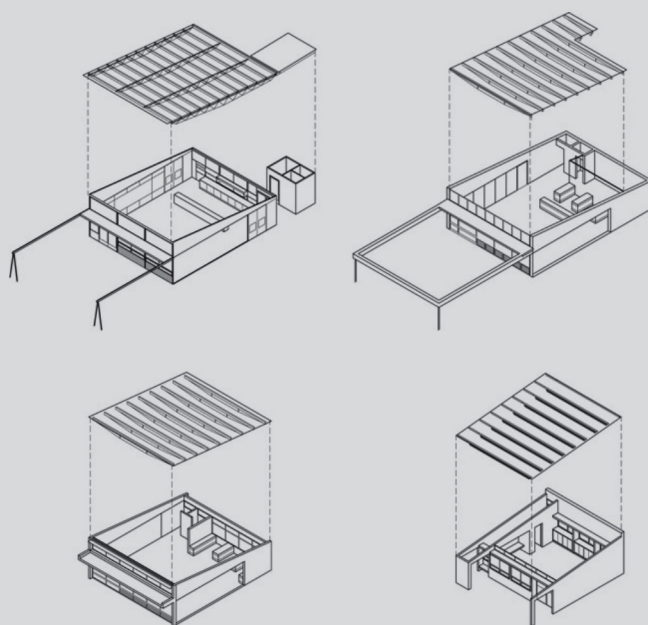


FIGURA 4. AXONOMÉTRICAS QUE MUESTRAN LA EVOLUCIÓN DE LAS AULAS ESTÁNDAR.
ARRIBA: PRIMERA Y SEGUNDA GENERACIÓN; ABAJO: TERCERA Y CUARTA.
FUENTE: DIBUJOS DE PEDRO BARRÁN.

LA ESCUELA SIMPLIFICADA Y EL «AULA INTEGRAL»

El proyecto redujo las escuelas a bloques de aulas y un sector administrativo (que en algunos pocos casos sumó un salón de usos múltiples o una vivienda) y eliminó locales especializados que solían hacerse en el Plan Berreta (1944 en adelante), como patio techado (*preau*), biblioteca, laboratorio o taller. Tanto las aulas como la administración son bloques lineales en un nivel con techo liviano inclinado, orientados rigurosamente al norte.

El bloque educativo se compone por «un módulo que agrupa dos aulas, resueltas mediante estructura metálica, moduladas y desarmables» (Rodríguez Juanotena, 1976, p.12). Las aulas son completamente vidriadas al norte y tienen la circulación y los servicios al sur. La fachada norte se proyecta al exterior, a un espacio de clase al aire libre de dimensiones equivalentes a las del aula interior. La similitud entre interior y exterior queda remarcada por la arquitecturización del espacio exterior: el pavimento, una viga y pilares que delimitan un espacio idéntico al de la clase interior. Este tipo de aulas exteriores habían sido promovidas por el movimiento de Escuelas al Aire Libre y por Richard Neutra.

Se consideró que «el niño llega a pie hasta su escuela; no requiere, salvo de forma eventual, desplazamientos internos; son muy excepcionales los días del año lectivo en que no puede acceder al exterior» (Arana, 1976, p.16). Por ello se propuso un aula autónoma, con accesos independientes por ambas fachadas, y se integraron las circulaciones al aula, distinguiendo ambas áreas apenas por un placard bajo. También las escuelas de posguerra inglesas habían concluido que se desperdiciaba demasiada área en circulaciones que se utilizaban muy poco en una escuela primaria.

Estas aulas además eran muy equipadas (mesadas con piletta —para experimentación, plástica, etcétera—, servicios higiénicos, depósito y pequeño patio), lo que eliminó la necesidad de locales especializados como laboratorio, taller o biblioteca. Este concepto fue denominado «aula integral» por los arquitectos del MOP y había sido muy difundido en la época por la publicación de la escuela Crow Island (Perkins, Wheeler y Will, Saarinen y Saarinen, 1940).

Esa aula integral se enriqueció con el tabique corredizo entre aulas que se desplazaba al exterior. De esta manera se flexibilizaba el espacio, porque permitía que cada clase funcionara de forma autónoma o que trabajara en conjunto con otro grupo, o que se diera la clase en el espacio exterior. La crítica de los educadores se centró en que la aislación acústica entre las clases se vio comprometida por los tabiques corredizos. El segundo Plan de Construcciones Escolares (MOP bajo la dirección de Lerena-Acevedo, 1926-1932) ya había incluido mamparas plegables entre aulas, pero no se desplazaban al exterior.

En definitiva, el proyecto sintetizó de forma brillante un marcado interés por la técnica con las experiencias más interesantes en arquitectura escolar, tanto uruguaya como internacionales.

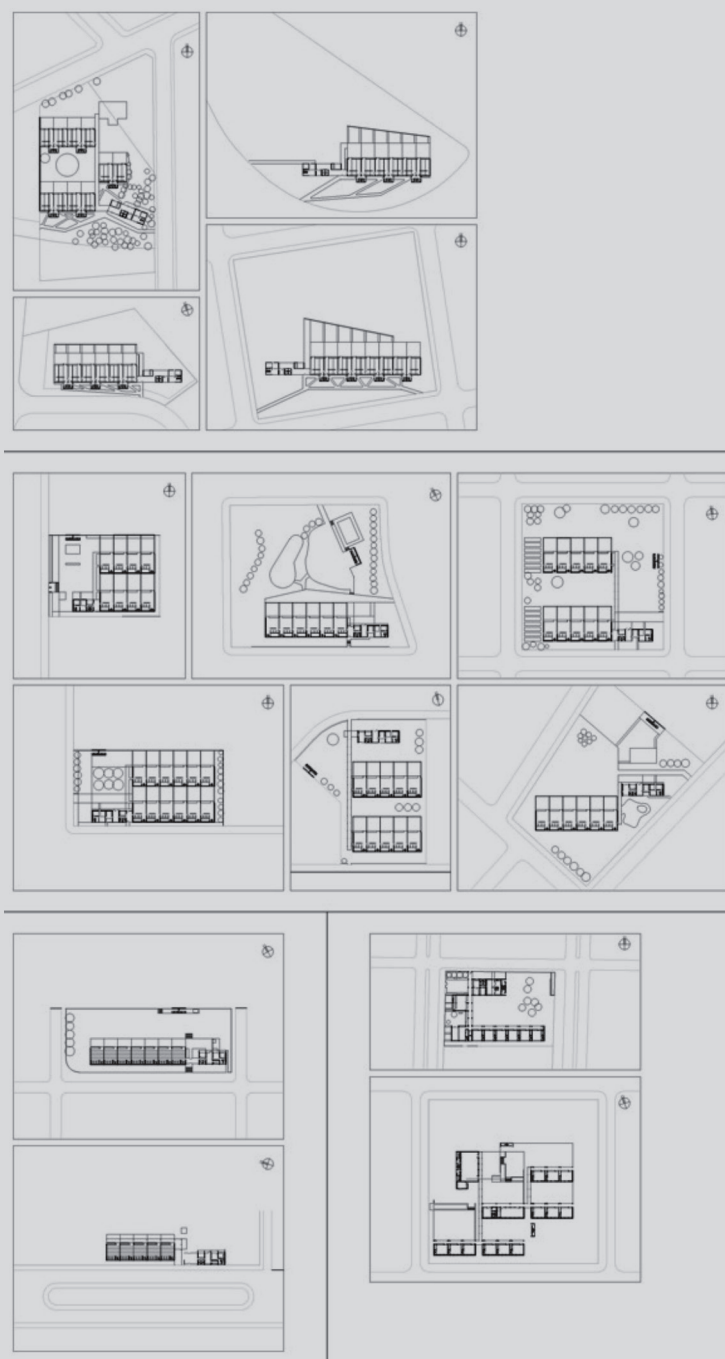


FIGURA 5. PLANTAS DE UBICACIÓN DE ESCUELAS DEL EQUIPO DEL MOP. ARRIBA: PRIMERA GENERACIÓN; AL MEDIO: SEGUNDA GENERACIÓN; ABAJO A LA IZQUIERDA: TERCERA GENERACIÓN; ABAJO A LA DERECHA: CUARTA GENERACIÓN. FUENTE: DIBUJOS DE PEDRO BARRÁN.

EL DESARROLLO DEL SISTEMA

En un artículo para la revista *Summa* (Estudio 5, 1976) se muestra la evolución de los proyectos, distinguiendo cuatro tipos de escuelas comunes. Entiendo que en ese proceso se va de las primeras escuelas más radicales a las más convencionales, producto de la creciente crisis económica y del intercambio con los usuarios.

La primera generación (c. 1955-1957) se proyectó con estructura metálica —pilares PNI 100 y cerchas conformados por ángulos de 2" y varillas— y paneles prefabricados livianos —marcos de tubulares de 3", chapa ondulada al exterior y *hardboard* al interior—. Esto permitía la fabricación en Montevideo y su armado en todo el país. La cubierta era de chapa galvanizada, correas de madera, aislación térmica y cielorraso de tablas machihembradas. Como aislación se propuso en primera instancia vermiculita, pero luego fue sustituida por paneles de cáscara de arroz aglomerada con cal, una idea de Rodríguez Juanotena (Rodríguez Orozco, 2012).

La fachada norte está compuesta por aberturas de hierro y llevan parasoles de chapa y varillas al nivel del dintel (lo que ayuda a bajar la percepción de la altura) y vidrios superiores fijos con otro parasol de chapa ondulada. La fachada sur, más opaca, utiliza los paneles ciegos ya mencionados y ventanas superiores. Todos los componentes estaban modulados y estandarizados.

A fines de los cincuenta hubo una gran crisis económica y en 1959 asumió el primer Colegiado nacionalista. El nuevo gobierno hizo «un cambio en materia de importaciones en Uruguay» (Estudio 5, 1976, primer párrafo), lo que obligó a descartar la estructura y los paneles metálicos por su encarecimiento. El equipo resolvió pasar a un sistema constructivo tradicional racionalizado: en la segunda generación (1959-1960) la estructura pasó a ser de hormigón y los tabiques de ladrillo visto.

La cubierta sigue siendo de chapa ondulada y cielorraso de pino, pero se cambia la aislación —lana de vidrio— y el sentido de las correas, que ahora cubren toda la luz y son bastante particulares: un cordón superior de pinotea y uno inferior de varilla roscada para tensar, separados por planchuelas.

Los proyectos empiezan a alinearse a la trama urbana (dejan de ser rigurosamente norte-sur) y aparecen nuevos volúmenes: un acceso definido por una cubierta y una batería de baños exenta en el patio. El área de las aulas se reduce de 81 a 69 m².

Como la crisis económica continúa, la tercera generación (1962-1963) no tiene casi cambios constructivos, pero sí se reducen nuevamente las áreas para bajar los costos (aulas de 63 m²), y los tabiques móviles se repliegan interiormente. En dos casos el sistema muestra limitaciones: en la Escuela n.º 148 de La Teja, el predio tiene bastante pendiente y, dado que no se puede dividir el bloque, se lo implanta al nivel más alto generando en el otro extremo un relleno de 3 m de altura y una mala relación con la calle. En la Escuela n.º 24 de Vichadero el terreno impide implantarse norte-sur, por lo que el bloque termina teniendo una fachada completamente vidriada al este y una fachada más ciega al oeste y a la calle.

En la última generación los cambios se profundizan. Hay una mayor preocupación por la relación con la ciudad y por articular el espacio público con el de la institución (entre otras estrategias, en una escuela se respeta la cuadrícula a medio rumbo y en otra se deja una plaza de acceso). Por otro lado, se reduce la flexibilidad: se achican drásticamente las áreas de las aulas (40 m²), se descartan los tabiques móviles entre ellas y se colocan allí los servicios, probablemente debido a las quejas de los usuarios por la mala aislación acústica anterior. Como complemento, surgen el Salón de Usos Múltiples y las galerías que vinculan los espacios. Finalmente, cambia la inclinación de la cubierta, que deja una galería baja al norte y una fachada sur bastante alta y ciega. Entiendo que esta última generación perdió los elementos más distintivos del proyecto, y es opinable si se ha vuelto convencional o sensata.

Como hemos relatado, la evaluación de cada generación fue predominantemente económica (por lo que se redujeron las áreas) y también se ajustó la relación con la morfología urbana, así como los accesos y la interferencia acústica entre las clases. Como se apuntaba a un plan masivo, los componentes constructivos se modularon y estandarizaron, lo que creo que causó que las escuelas tengan una expresión muy similar, con una identidad unitaria pero que no les permite adaptarse a diferentes contextos.

Para el equipo del MOP el elemento básico de proyecto era el «aula integral», que luego se repetía linealmente formando los proyectos específicos. Entiendo que esa linealidad y la cubierta inclinada dificultan la generación de plantas articuladas, pero facilitan la evacuación de pluviales y el mantenimiento. Me parece importante el hecho de que el aula integral estaba tan equipada que podía ser autónoma, pero además era flexible al poder funcionar en conjunto con otra o permitir que se diera clase en el exterior. Las aislaciones térmicas y acústicas no son buenas para los estándares actuales y los locales tampoco tienen accesibilidad universal, porque no era un requerimiento en la época.

En mi opinión, la simpleza y economía de las escuelas del MOP las convirtieron en un modelo para las escuelas uruguayas posteriores, aunque muchas veces se bastardeó el original. Algunas de sus características se volvieron casi canónicas —reducir el programa a aulas y administración; la escuela en una planta con cubierta inclinada, simple crujía y orientación higienista—, pero se evitaron los aspectos más radicales —prefabricación, tabiques corredizos y aulas equipadas—, elementos que los propios arquitectos del MOP fueron eliminando progresivamente.

Diferencias y repeticiones

Se ha descrito y analizado los dos principales sistemas de arquitectura escolar primaria de la modernidad uruguaya. Ya se han mostrado varias coincidencias: en el contexto, porque ambos sistemas surgen en períodos de relativa bonanza y pronto tienen que enfrentar una crisis económica; e incluso en las decisiones

arquitectónicas, ya que ambos sistemas priorizan una arquitectura que busca la transparencia a la naturaleza, que se orienta al sol y valoriza los espacios exteriores como lugares para educar. También ambos son abiertos, pueden crecer, abandonando las composiciones acabadas del novecientos.

Sin embargo, hay una diferencia trascendente. Scasso produjo obras singulares, escuelas proyectadas para su situación particular, mientras que el equipo del MOP creó un programa de escuelas que fue evolucionando.

En primer lugar, este desplazamiento se origina en que Scasso trabajaba como profesional liberal al hacer escuelas, mientras que el equipo del MOP estaba formado por funcionarios que se fueron especializando en arquitectura educativa. Scasso es un autor tradicional, mientras que el equipo de la oficina pública tiende a la disolución de la autoría, distanciándose definitivamente de la figura del arquitecto como genio o artista, reemplazado por un experto que busca un planteo «objetivo» y organiza un ciclo de producción. Esta disolución del individuo en una práctica proyectual cooperativa recuerda los ideales de la Nueva Objetividad: para lograr los objetivos sociales la arquitectura debía ser masiva, con soluciones generalizables, evitar los personalismos y devenir colectiva.

En segundo lugar, el equipo del MOP pudo hacer un ciclo continuo y sistematizado (eso no era posible en la práctica de Scasso). Cada iteración comenzaba con la evaluación de la anterior y se proyectaba un aula tipo nueva. Luego se hacían los proyectos específicos para las condicionantes y restricciones de cada lugar. Más tarde se licitaba y se ejecutaban las obras. El buen número de obras permitía una evaluación para configurar una auténtica evolución.

En tercer lugar, el seguimiento estricto de Scasso a la propuesta educativa y la especialización funcional de cada espacio fue desplazado por el equipo del MOP hacia la flexibilidad y polivalencia de los espacios, lo que les permitió tomar más distancia del discurso pedagógico. Si bien las aulas de Scasso ya permitían la adaptación a diferentes prácticas educativas, los arquitectos del MOP profundizaron la flexibilidad con los tabiques corredizos y el equipamiento que permite que un aula pueda funcionar como laboratorio o taller.

En cuarto lugar, el centro del proyecto fue cambiando (si bien todos pensaron la arquitectura desde múltiples dimensiones). En las escuelas del novecientos la representación, el carácter y la capacidad de comunicación eran la principal justificación. En cambio, para Scasso lo fundamental era reflejar el programa y la función. Para ello integró las demandas del higienismo con los requerimientos de los educadores y los tradujo a arquitectura. Finalmente, para los arquitectos del MOP lo central era la técnica: para lograr más con menos recursos, para disminuir los tiempos y los costos, para hacer más eficiente la producción. En definitiva, se trataba de integrar los métodos de la industria fordista a la arquitectura: un programa masivo para lograr economías de escala, tipificación de espacios, estandarización de componentes, coordinación modular y racionalización de la puesta en obra.

Si la gran promesa de la Ilustración fue, para Foucault, «el crecimiento simultáneo y proporcional de la capacidad técnica y de la libertad de los individuos» (1994, p.16), entiendo que ambas arquitecturas escolares avanzaron en esa

dirección. En estas escuelas modernas las ideas educativas y políticas emancipadoras se alinearon a las técnicas arquitectónicas, apuntando a la coherencia entre ideología, programa y forma.

Referencias

- Arana, M. (1976). Arquitectura escolar. Una experiencia trascendente. En *Estudio Cinco*. [Inédito].
- Baptista y Spósito. (1994). Imagen especular. En Grupo de Viaje G 89, *Arquitecturas sin título*. Montevideo: CEDA.
- Estudio 5. (1976). Investigaciones realizadas en el área pública. Edificios universitarios y de enseñanza. Obras proyectadas y ejecutadas. La Sección Edificios de Enseñanza del MOP. En *Estudio Cinco*. [Inédito].
- Foucault, M. (1994). ¿Qué es la Ilustración? *Actual* 28.
- Ministerio de Obras Públicas (1968, Dirección de Arquitectura Sección de Edificación Escolar, Ministerio de Obras Publicas). Principios generales que rigieron para la construcción de edificios escolares en el período 1952-1965. *CEDA* 32, diciembre de 1968. Montevideo: CEDA.
- Olaizola, S. (1943). *Renovación pedagógica de la escuela nacional*. Montevideo: Imprenta Atenas.
- Rodríguez Juanotena y López Pongibove (1955). Hacia la industrialización. *CEDA* 25, 1955. Montevideo: CEDA.
- Rodríguez Orozco, G. (2012). Coloquio con arquitectos. (29 de noviembre de 2012). Entrevista en el Salón de Actos de Farq-Udelar. <https://vimeo.com/86921889>
- Scasso, J. A. (1927). Escuela pública. *Arquitectura* CXV, junio de 1927.
- Scasso, J. A. (1965). Las Escuelas Experimentales de Malvín y Las Piedras. *Revista de Facultad de Arquitectura* 6, 1965. Montevideo: Facultad de Arquitectura.
- Scasso, J. A. (1986). Entrevista. *Arquitectura* 255, junio de 1986. Montevideo: SAU.

Bibliografía

- Barrán, P. (2008). *Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas*. Montevideo: Farq/CSIC.
- Barrán, P. (2020). *La sistematización de la arquitectura escolar pública. Orígenes, difusión internacional y desarrollo en el Río de la Plata (1955-1973)* [Tesis de Doctorado]. Montevideo: FADU, Udelar.
- Castro, J. (1966). *El banco fijo y la mesa colectiva*. Montevideo: Instituto Cooperativo de Educación Rural.
- Peláez, A. (2022). *El pizarrón móvil y la mesa colectiva. El Aula Integral del Ministerio de Obras Públicas de la República Oriental del Uruguay (1954-1973)*. [Tesis de Doctorado]. Montevideo: FADU, Udelar.
- Nisioviccia, E. (2014). Pedagogía viva. En *La aldea feliz. Episodios de la modernización en Uruguay*. Montevideo: MEC, MRREE y Farq/Udelar.