



ESCOLA
DE DOCTORAT
UVIC-UCC

TESI DOCTORAL

**REPRESENTACIÓ DE LA DIMENSIÓ
AMBIENTAL DE L'ESTÈTICA ESCOLAR A LES
ESCOLES DE BOSC DE BARCELONA (1914-1939).
UNA ANÀLISI INTERPRETATIVA
DEL FONS FOTOGRÀFIC**

Rosa Sambola i Alcobé
2021



Tesi doctoral

Representació de la dimensió ambiental de l'estètica escolar a les escoles de bosc de Barcelona (1914-1939).

Una anàlisi interpretativa del fons fotogràfic.

Rosa Sambola i Alcobé

Directores de tesi

Dra. Eulàlia Collelledemont i Pujadas

Dra. Anna Gómez i Mundó

Línia d'investigació:

Educació, territori i ciutadania

2021

Programa de Doctorat en Innovació i Intervenció Educatives

UVIC FACULTAT D'EDUCACIÓ,
TRADUCCIÓ I
CIÈNCIES HUMANES

A la meva mare.

Al meu fill, Hug.

AGRAÏMENTS

A tots els companys i companyes de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic, que durant els tres anys de la beca em van acompanyar durant els inicis d'aquesta tesi doctoral. En especial a en Joan Soler, pel seu caliu i estima; a la Núria Simó, pel seu acompanyament; a l'Ester Fatsini, per la seva proximitat i escolta; a la Isabel Carrillo, pel seu mesuratge; a en Toni Tort, per les seves paraules sempre benvingudes; a en Jordi Collet, per la confiança en la meva persona; a la Laura Domingo, per la seva amistat; i a la Itxaso Tellado, pel seu suport. I, també, per descomptat, a les meves dues directores de tesi: l'Eulàlia Collelldemont i l'Anna Gómez.

Al servei de la Biblioteca Miramarges de la Universitat de Vic. A totes les persones que se'n cuideni i que veuen el pas dels doctorands i doctorandes per la sala. En especial al Ramon Benito per la seva ajuda inestimable en la redacció de les referències bibliogràfiques; però també pel seu humor i la seva paciència.

A Salvador Domènech pel seus correus electrònics i la seva tan valuosíssima aportació. A Maria Clara Forteza, exalumna de l'Escola del Parc del Guinardó, per fer-me arribar la seva experiència i algunes fotografies.

A l'Escola del Parc de Montjuïc i l'Escola del Parc del Guinardó per obrir-me les portes de la seva escola, i per deixar-me consultar l'arxiu històric d'aquesta última.

A l'Arxiu Fotogràfic de Barcelona per la seva professionalitat, els seus correus i trucades telefòniques. A l'Arxiu Nacional de Catalunya per l'amabilitat. A l'Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona per acollir-me a la seva sala de consulta i ajudar-me en tots els meus dubtes. Als tres, per autoritzar-me l'ús de reproducció de les imatges i fotografies.

A les meves companyes del despatx D205 per la seva amistat i per compartir tants i tants moments de tesi: Alba Parareda, Mar Beneyto, Laura Farré, Núria Prat i Lúdia Sala.

També volia agrair el suport al grup de joves investigadors que arreu de l'estat espanyol sempre han estat disposats a fer xarxa i intercanviar, debatre i compartir coneixements. En especial a l'Érika González, la Bárbara de las Heras i la Uxía Bolaño. També per la seva amistat i pels bons moments passats en els congressos de la SEPHE.

A la meva família pel seu suport encara que fos només per la pressió de preguntar-me com tinc la tesi. Al meu pare i la meva mare que sé que els fa especial il·lusió el fet que sigui doctora. A la meva germana i al meu cunyat per no preguntar-me gaire sobre el tema. Al meu nebot Max que és un gran nebot, el millor per mi. Al meu tiet, la meva tieta i la meva cosina Mireia. La petita família.

D'una forma molt especial vull agrair a l'Adrià Gutiérrez (Guti) haver compartit tants i tants moments de tesi –el que més en diferència–, i haver mostrat sempre un interès sincer; també pels moments de reflexió que han estat molt importants per mi, i sobretot per l'amistat. Aquesta tesi, en gran part, és gràcies a ell.

A les *mames* que han compartit el final d'aquest camí i l'inici del camí de la maternitat enmig de la tesi. Gràcies per brindar-me la vostra amistat: Bego, Anna i Imma. També pels petits i la petita que hem vist créixer: en Pau, l'Aniol i l'Ona.

A les meves amigues de tota una vida a Vic: les *Annes*. Amb elles sempre és tot més fàcil i divertit. I les altres amigues novingudes que em van conèixer amb la tesi que tot just despuntava amb qui ara l'amistat ja està més que consolidada, després de tants anys: Anna Aumatell, Sílvia Vilar, Maria Beneyto, Cristina Erra, Clara Vall, i sobretot, a l'Anna Chíncoa perquè ha cuidat del meu fill com si fos seu i amb la seva ajuda inestimable i impagable m'he estalviat un munt de trajectes amunt i avall amb l'Hug.

A les escoles i companyes que m'han acollit durant el procés després que la beca finalitzés: a l'Escola Josep Orrisols i Roca de Moià; a l'Escola La Font de Manresa i en especial al Centre de Formació d'Adults Montseny de Vic. Per ser comprensius en els meus moments de desconexió, quan la tesi em portava de bòlit i m'ocupava gran part del meu dia. Per perdonar-me quan al final de la tesi

vaig descuidar part de la feina, no per voluntat sinó per oblit. En especial a la Maje Asins i a la Neus Mujal, companyes d'escola, que han fet la correcció lingüística de la tesi, juntament amb l'Anna Turró.

A en Gerard Sanyé qui molt amablement es va oferir a ajudar-me amb la maquetació i la portada de la tesi en un temps rècord.

A la meva colla de Verdú, amics i amigues que sempre hi són, malgrat la distància i els diferents camins de vida. És un gust tenir-los al meu costat.

Al meu sogre, Carlos Codina, pels seus consells que encara que vinguessin d'una altra disciplina m'han ajudat a posar en ordre les idees. I a la meva sogra, Maite Franch, perquè sempre hi és. A tot dos, per donar-me el suport i els ànims necessaris per tirar endavant.

Al meu company, Guillem Codina, per acompanyar-me durant tants anys amb aquesta tesi interminable i demanar-me que, si us plau, l'acabés. Per comprendre que necessitava un ajut especial al final de la tesi que implicava atendre la família ell sol i deixar de compartir moments junts. Al meu fill, Hug Sambola Codina, per tots els moments que no hem pogut passar junts per la tesi però que recuperarem a partir d'ara: "la mama ja no fa feina".

Aquesta tesi doctoral ha estat possible gràcies a un ajut predoctoral de la Universitat de Vic–Universitat Central de Catalunya 2014-2017.

UVIC
UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

És ben sabut, per estudiants, escriptors, dibuixants o investigadors, que no hi ha res més temible o més il·lusionant que una pàgina en blanc. És l'avantsala de la primera frase o del traç que encara ha de néixer, de la primera entrada d'un diari que inaugura un temps nou, o de l'esborrany d'una recerca sense resultats garantits.

Marina Garcés (2017, p. 185)

Volver a mirar implica, por lo menos, dos operaciones, entre otras. Una tiene que ver con salirse de *miradas que capturan*, esas que no pueden dejar de ver, como si «no pudiera sacarle los ojos de encima», sin distancia, sin palabras, capturados sobre todo por lo que no aceptamos como tal. Otra operación se relaciona con salirse de *miradas que clausuran*, en el sentido de miradas que se cierran a la vista, que paradójicamente quedan ciegas. Miradas repetitivas, uniformadoras, tipificantes.

Cuando la posición que asumimos al mirar la cotidianidad de lo escolar se presenta vigilante ante estas salidas, es posible, a veces, construir un punto de vista como el lugar de encuentro con otros, sabiendo de la existencia de puntos ciegos, en el sentido de aquello que no se ve más allá de su evidencia sensible.

Sandra Nicastro (2005, p. 212)

1. ÍNDEX ABREUJAT

0. PRIMERES PARAULES	19
1. ESTRUCTURA DE LA TESI	21

BLOC 1. INTRODUCCIÓ

2. LA DIMENSIÓ AMBIENTAL DE L'ESTÈTICA ESCOLAR A LES ESCOLES DE BOSC DE BARCELONA (1914-1939)	27
2.1. PRESENTACIÓ DEL TEMA	27
2.2. JUSTIFICACIÓ DE LA TESI.....	29
3. DE LA HIPÒTESI I LA PREGUNTA ALS OBJECTIUS	33

BLOC 2. EDUCACIÓ ESTÈTICA I ESCOLA NOVA

4. EDUCACIÓ ESTÈTICA I ESCOLA NOVA: ESTAT DE LA QÜESTIÓ	37
4.1. PRIMER OBJECTIU DE L'EDUCACIÓ ESTÈTICA: LA SENSIBILITZACIÓ I APROXIMACIÓ AL MÓN SENSIBLE.....	40
4.2. SEGON OBJECTIU DE L'EDUCACIÓ ESTÈTICA: LA FORMACIÓ DEL GUST	43
4.3. TERCER OBJECTIU DE L'EDUCACIÓ ESTÈTICA: INTENSIFICACIÓ EN L'APRECIACIÓ DE LA BELLESA	46
4.4. LA DIMENSIÓ AMBIENTAL EN LA CONFIGURACIÓ DE L'ESTÈTICA ESCOLAR ..	49
5. PRESENTACIÓ DE LES ESCOLES DE BOSC DE BARCELONA	55
5.1. ESCOLA DE BOSC DEL PARC DE MONTJUÏC	56
5.2. ESCOLA DE BOSC DEL PARC DEL GUINARDÓ	60

BLOC 3. METODOLOGIA D'ANÀLISI

6. LES FOTOGRAFIES: DOCUMENT ETNOHISTÒRIC	67
6.1. UNA APROXIMACIÓ A LA DEFINICIÓ DE FOTOGRAFIA DES DE DIFERENTS PERSPECTIVES	68
6.2. MIRANT FOTOGRAFIA ENDINS	72
6.4. DIFUSIÓ, PROPAGANDA I FOTOGRAFIA. ALGUNS APUNTS	81
7. LES FOTOGRAFIES: FONS DOCUMENTAL	89
7.1. EL FONS DOCUMENTAL A PARTIR DELS ARXIVS I/O LLOCS DE PUBLICACIÓ DE LES FOTOGRAFIES	91

7.2.	EL FONS DOCUMENTAL A PARTIR DE LES DATES DE PRODUCCIÓ I/O PUBLICACIÓ DE LES FOTOGRAFIES	113
7.3.	TRAJECTÒRIES DE LES FOTOGRAFIES: ELS CONTEXTOS DE RECEPCIÓ	117
7.4.	FITXA TÈCNICA DE LES FOTOGRAFIES QUE COMPONEN EL FONS FOTOGRÀFIC	128
8.	METODOLOGIA PER A L'ANÀLISI DEL FONS FOTOGRÀFIC.	133
8.1.	LES CATEGORIES TEMÀTIQUES PER A L'ANÀLISI. QUÈ OBSERVEM?	134
8.2.	ELS INDICADORS PER A L'ANÀLISI. COM MIREM?	153
8.3.	EL VINCLE ENTRE CATEGORIA, INDICADOR I DIMENSIÓ AMBIENTAL.	156
8.4.	DESCRIPCIÓ DE FOTOGRAFIES I PROCÉS D'ANÀLISI. DES DE L'ETNOHISTÒRIA A L'HERMENÈUTICA.	158
BLOC 4. DIMENSIONS AMBIENTALS DE L'ESTÈTICA ESCOLAR I RESULTATS D'ANÀLISI		
<hr/>		
9.	DIMENSIÓ AMBIENTAL DECORATIVA	165
9.1.	EL MOVIMENT DE DECORACIÓ ESCOLAR: INICIS I REPERCUSSIONS A FINALS DEL SEGLE XIX I PRINCIPIS DEL XX EN EL CONTEXT INTERNACIONAL	166
9.2.	UN RECORREGUT HISTÒRIC AL VOLTANT DEL MOVIMENT DE DECORACIÓ ESCOLAR EN EL CONTEXT DE L'ESTAT ESPANYOL.....	170
9.3.	APUNTS SOBRE DECORACIÓ ESCOLAR EN EL CONTEXT CATALÀ	177
9.4.	RESULTATS DE L'ANÀLISI INTERPRETATIVA DE LA DIMENSIÓ DECORATIVA.	181
10.	DIMENSIÓ AMBIENTAL ARQUITECTÒNICA	199
10.1.	ESTÈTICA ESCOLAR I ARQUITECTURA: L'EDIFICI ESCOLAR COM A MITJÀ D'EDUCACIÓ ESTÈTICA.	201
10.2.	HIGIENISME, ARQUITECTURA I EDUCACIÓ ESTÈTICA.....	203
10.3.	NOUCENTISME, ARQUITECTURA I EDUCACIÓ ESTÈTICA A CATALUNYA	210
10.4.	UNA MIRADA HISTÒRICA AL RECORREGUT DE LES CONSTRUCCIONS ESCOLARS DE BARCELONA: ESCOLA DE BOSC DEL PARC DE MONTJUÏC I ESCOLA DE BOSC DEL PARC DEL GUINARDÓ.	216
10.5.	RESULTATS DE L'ANÀLISI INTERPRETATIVA DE LA DIMENSIÓ ARQUITECTÒNICA	221
11.	DIMENSIÓ AMBIENTAL DE NATURALES	233
11.1.	LA NATURALES EN EL MOVIMENT D'ESCOLES A L'AIRE LLIURE	234
11.2.	LA NATURALES COM A MITJÀ PER A L'EDUCACIÓ ESTÈTICA	238
11.3.	PASSEJADES I EXCURSIONS: UN MITJÀ D'EDUCACIÓ ESTÈTICA PER APROXIMAR-SE A LA NATURA FORA DE L'ESCOLA	242
11.4.	RESULTATS DE L'ANÀLISI INTERPRETATIVA DE LA DIMENSIÓ NATURALES	246

BLOC 5. CONCLUSIONS

12. OBRIR PORTES AL CAMP	267
12.1. DE LA CONCURRÈNCIA EN LA REPRODUCCIÓ D'UNA DIMENSIÓ AMBIENTAL SOBRE L'ESTÈTICA ESCOLAR	268
12.2. DE LA METODOLOGIA I LA FONT DOCUMENTAL: EL CARÀCTER POLIÈDRIC DE LA FOTOGRAFIA	272
12.3. DEL CONSUM D'INFORMACIÓ I EL CONEIXEMENT EN EL PROCÉS DE RECERCA.	277
13. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	281
14. ÍNDEX DE FIGURES I TAULES	295
15. ÍNDEX DETALLAT	307

0. PRIMERES PARAULES

Volia començar amb aquesta cita que recull una conversa que vaig tenir durant els principis de la meva tesi, quan encara caminava i explorava la significació de la bellesa. La conversa no va anar més enllà, segurament, perquè cap dels dos podíem donar-hi més respostes. Simplement va ser una resposta breu i concisa que en aquell moment no pensava que la inclouria aquí. Tot i l'absurditat de la conversa per la seva vaguetat, vaig guardar aquesta resposta com si d'un tresor es tractés. En el fons, va ser l'única persona que va respondre a la meua pregunta, cosa que ja em portava a intuir que desentrellar el seu significat no seria una qüestió fàcil.

Val a dir, també, que les primeres preguntes al voltant de la concepció de bellesa neixen arran d'aquesta resposta, i per tant, les altres respostes que s'han generat al llarg del temps de tesi es formulen, en part, al voltant d'aquesta. Segurament, en aquest fet rau la força de mantenir la conversa viva en la memòria. Amb el temps he comprès que aquell amic escalador havia estat capaç de significar la bellesa i materialitzar-la d'acord al seu judici estètic. En aquest sentit, la paret del meu amic escalador no és bella per la qualitat de l'objecte sinó perquè respon a l'efecte que la paret genera en ell quan la contempla.

Per escalar es necessita comprendre dues coses, que a la vegada impregnen l'experiència estètica que es deriva de l'escalada. Per una banda, l'escalador ha d'albirar la magnitud de la muntanya des d'una visió absoluta, conèixer la via, els passos difícils, els perills de la paret, la textura de la roca, etc. Per l'altra, necessita entrar en el detall i localitzar les preses on els seus dits de mans i peus de gat s'han d'agafar, és a dir, viatjar entre la totalitat i la singularitat. D'aquesta manera, en el procés d'experiència estètica de l'escalador, es combina la magnitud de la presència del paisatge amb la minuciositat del detall, que et permeten identificar la bellesa del tot. Collelledemont diria: “I de fet, és sabut que la nostra consciència de l'entorn comença amb un coneixement dels materials que

passa per una exploració insistent de la matèria i resistència de la qual estan fets” (2002, p. 54). Qui millor que l’escalador per aproximar-se a la bellesa de la paret. Qui millor que ell, que explora, sent, observa i experimenta pertinaçment tots els ingredients de la muntanya. Qui millor que ell que en el seu viatge, des de la primera presa fins a encadenar la reunió, té a tocar una experiència estètica.

I com qualsevol viatge que comença caldrà conèixer i explorar l’entorn. El meu va començar amb la lectura de llibre de la meva directora de tesi “Educació i Experiència Estètica” (Collelldemont, 2002). Va ser la primera vegada que em vaig posar els peus de gat i l’arnés de l’educació estètica. I amb ell potser no he fet cim, però he escorcollat aquest món que se’m presentava amb ganes de ser sentit. Acompanyada dels companys i companyes de la Universitat, de familiars, amigues i amics, i sobretot de les meves directores de tesi que m’han assegurat a la paret a escalar, m’han tibats quan he caigut, i m’ha ensenyat les preses a descobrir on mans i peus havien de subjectar-se.

I el cim, que en aquest cas, representa no l’objectiu, sinó el viatge, no pretén donar resposta a què és la bellesa. Seria francament agosarat. Aquesta tesi pretén significar quina era la idea d’estètica escolar adoptada a les escoles municipals de bosc de la Barcelona de principis de segle xx, i conèixer, així una nova manera de mirar l’escola del passat.

1. ESTRUCTURA DE LA TESI

Vull començar aquesta tesi presentant la seva estructura, amb la intenció d'ubicar les seves línies, punts i capítols; i així justificar-ne la seva organització.

La tesi doctoral es presenta en el format de dos llibres. El primer llibre és el text mare de la recerca; en el segon, s'exposa el fons fotogràfic recercat, registrat i interpretat per la tesi i que és alhora un dels primers resultats de la investigació.

He dividit l'informe de tesi en 5 blocs diferenciats (Introducció, Educació estètica i Escola Nova, Metodologia d'anàlisi, Dimensions ambientals de l'estètica escolar i resultats d'anàlisi i Conclusions) que presenten un ordre poc habitual actualment perquè la metodologia d'anàlisi es presenta abans del marc teòric, seguint les línies de l'escola d'estudi històric del professor Conrad Vilanou i de la pedagogia sistemàtica i hermenèutica que entén la metodologia de recerca part de la investigació teòrica; i en aquesta singularitat també rau un dels principals motius pels quals se'm fa indispensable haver d'escriure aquestes línies.

El primer bloc és el d'**Introducció**, on exposo la temàtica general de la tesi amb el desig d'introduir la matèria. Aquest bloc justifica la tesi en les seves tres vessants: tema, elecció dels casos i font documental utilitzada. En aquest primer bloc s'inclou la hipòtesi, els objectius i la pregunta de recerca.

El segon bloc, anomenat **Educació estètica i Escola Nova**, es divideix en dos apartats. Per una banda, exposo conceptualment i de manera genèrica el terme d'educació estètica a partir de tres objectius –la sensibilització i aproximació al món sensible, la formació del gust i l'apreciació de la bellesa– tot establint els vincles amb l'Escola Nova. Seguidament explico com l'educació estètica que es donava en el context d'Escola Nova s'escenificava a partir d'un dispositiu complex d'ambientació escolar. És per aquest motiu que el bloc estableix un recorregut al llarg del terme ambient que és objectiu

d'anàlisi, fins arribar a la concreció de les tres dimensions ambientals que s'han treballat en aquesta tesi: la dimensió ambiental decorativa, la dimensió ambiental arquitectònica i la dimensió ambiental naturalesa. Per altra banda, per acabar amb el bloc, presento les dues escoles diana de l'estudi; tot i saber que són escoles amb una trajectòria investigadora al darrere que les ha fet àmpliament populars tant en els cercles d'investigació de la història de l'educació de Catalunya com en les facultats de magisteri.

El següent bloc és el **Metodològic**. En aquest bloc desgrano la metodologia usada per l'ús de fotografies com a font documental per a l'estudi de la història de l'educació; és a dir, pretenc fer una proposta de model per a l'anàlisi dels fons fotogràfic que pugui servir de marc per a futures investigacions. A més, incloc un capítol dedicat al fons fotogràfic que representa la font documental principal del treball. El bloc està dividit en tres capítols que van des de la conceptualització terminològica i metodològica de la fotografia com a font documental per l'estudi de la història de l'educació, passant per una presentació del fons fotogràfic amb les seves característiques i acabant amb la perspectiva pròpia de la investigació desenvolupada.

El quart bloc, **Dimensions ambientals de l'estètica escolar i resultats d'anàlisi**, és un apartat que parteix de la reciprocitat entre la fonamentació teòrica que permet donar context a la investigació i els resultats de l'anàlisi interpretativa del fons fotogràfic. Per la fonamentació teòrica recupero les tres dimensions ambientals proposades –decoració, arquitectura i naturalesa– que configuren la definició d'ambient d'escola. Pel que fa als resultats s'exposen seguint la línia marcada per les dimensions i per tant es mostren sota cada una d'elles. A més, cada resultat està vinculat a un dels indicadors d'anàlisi, perquè és el moment d'exposar-los en el seu context, com ara els indicadors d'ordre, fragmentació i habitabilitat que es troben en la dimensió ambiental de la decoració escolar. De fet, qui vehicula els resultats és el vincle entre l'indicador i la dimensió, cosa que permet donar la solidesa necessària per defensar els resultats.

Per últim, presento un bloc de **Conclusions** necessari per tancar la tesi però també per obrir nous interrogants. Les conclusions s'han pensat i escrit, amb el desig de crear els ponts necessaris amb tots els blocs descrits, per donar forma, unitat i plantejar nous reptes. També perquè serveixin de reflexió final al procés d'investigació personal, com una recopilació de l'aprenentatge de la investigadora. Per aquest motiu s'han escrit des d'una perspectiva que em permet mostrar allò més personal de la investigadora.

BLOC 1. INTRODUCCIÓ

*“Reflexionar serena, muy serenamente,
es mejor que tomar decisiones desesperadas”*

Franz Kafka

2. LA DIMENSIÓ AMBIENTAL DE L'ESTÈTICA ESCOLAR A LES ESCOLES DE BOSC DE BARCELONA (1914-1939)

Enceto aquest bloc presentant la temàtica de l'estudi, tot recorrent als seus antecedents i el camí que he traçat per arribar a la centralitat del tema. Aquest primer punt permet posar en context i obtenir així una panoràmica general del que serà la tesi doctoral. Per aquest motiu, en la presentació del tema, no només exposo part del marc que m'ha portat a investigar sobre aquesta temàtica sinó que també dono una pinzellada als objectius que han guiat el camí, la font documental que he utilitzat i on cito alguns dels referents metodològics que m'han acompanyat al llarg de la tesi.

A continuació, he introduït un tema de justificació de la tesi on s'exposen part de les inquietuds que em portaren a fer aquest camí. Està dividit en tres parts: justificacions del tema escollit, escoles objectes d'estudi i font documental utilitzada.

2.1. PRESENTACIÓ DEL TEMA

Les diferents experiències d'Escola Nova europea van formar part de la materialització del nou corrent de renovació pedagògica que es definia per formular una pedagogia activa, higienista, experimental i on l'infant ocupava el centre del pensament educatiu. Aquesta renovació va beure de diferents vessants ideològics: des del naturalisme pedagògic de Rousseau seguit per Pestalozzi i Fröbel a l'experimentalisme i pragmatisme de John Dewey. De l'activisme als plantejaments positius de Lay i Meumann. Les modificacions que se'n derivaven no només van ser en l'àrea de l'organització escolar, en especial atenció a la psicologia o en l'organització del estudis –aspectes que ja han estat àmpliament estudiats–, sinó que l'atenció també es va focalitzar en l'ambient escolar. Així, partint de l'anàlisi del principi que “l'école nouvelle doit être un milieu de beauté” (Ferrière, 1925, p. 8), l'estètica escolar, com a ambient i com a pràctica, prengué una nova dimensió en els processos educatius que s'hi van donar: es tractava d'educar des de l'experiència estètica per tal

de sensibilitzar-se amb l'entorn, quelcom que s'aconseguia a través de crear ambients de bellesa. Què s'entenia, però, per estètica escolar? Era un sinònim d'ordre, d'equilibri, de netedat, d'urbanisme, com proposa Jorge Ramos do Ó a *O Governo de Si Mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal* (2003) o, tal vegada, s'identificava amb l'ideal romàntic de naturalesa, tot seguint les empremtes de l'Arts and Crafts o del Modernisme?

L'objectiu de la investigació és analitzar i comprendre la significació, la rellevància i la materialització de l'estètica escolar a través de l'ambient i de les fonts fotogràfiques de les dues escoles de bosc de Barcelona –Escola de Bosc del Parc de Montjuïc i Escola de Bosc del Parc de Guinardó¹. En aquest sentit s'ha conceptualitzat l'ambient d'estètica escolar sota tres dimensions: la dimensió ambiental decorativa, la dimensió arquitectònica i la dimensió naturalesa.

Per aquest motiu, són preguntes d'inici conèixer si la creació d'espais de bellesa responia a la necessitat que l'ambient formés part de la formació dels infants; saber com es presentaven els elements artístics dins l'escola; conèixer quins eren el registres simbòlics i iconogràfics usats; i entendre quin model estètic es seguia: en origen i en ús.

Des d'aquestes preguntes, el projecte d'investigació es centra en el registre, classificació, interpretació de les fotografies de les dues escoles produïdes entre el 1914, any d'inauguració de la primera escola, i el 1939, amb la fi de la Segona República i l'acabament de la Guerra Civil espanyola.

La recerca s'ubica dins un paradigma interpretatiu i hermenèutic que pretén establir el marc de referència de la dimensió ambiental de l'estètica escolar dins dels fenòmens que han caracteritzat l'Escola Nova, per tal de contrastar amb les fonts escrites, el conceptes interpretats que emergeixen de les imatges.

En coherència, la font documental primària són les fotografies de les dues escoles a estudi. Per a poder realitzar el registre, anàlisi i interpretació d'aquests materials és indispensable utilitzar una

¹ He volgut mantenir el nom de l'època *Escola de Bosc*, a canvi d'Escola del Bosc, per tal de conservar tant la coherència denominativa històrica com la coherència conceptual que es deriva de tal posicionament apel·latiu. Per aquest motiu trobareu d'ara endavant aquesta denominació.

perspectiva etnogràfica de la història de l'escola, per tal com ens acosta a la mateixa des d'una perspectiva seriada i de detall (Gómez, 2015). Quelcom que, a més, permet donar importància a la recuperació de la memòria històrica i del patrimoni educatiu.

Així, metodològicament, el projecte de recerca parteix d'una perspectiva de la Història Cultural de l'Educació –com es desenvoluparà més endavant– que té com a referents principals el Dr. Ian Grosvenor de la Universitat de Birmingham i la Dra. Catherine Burke de la Universitat de Cambridge, i de les aportacions sobre imatges i fotografia educativa de la Dra. Maria del Mar del Pozo i la Dra. Francisca Comas, de la Universidad de Alcalá i de la Universitat de les Illes Balears respectivament. I també parteix de les investigacions sobre materials gràfics del Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic, en la línia d'investigació dirigida per la Dra. Eulàlia Collelldemont, directora de la present tesi doctoral i de les aportacions metodològiques en recerca d'imatges de la Dra. Anna Gómez, també directora de la tesi.

2.2. JUSTIFICACIÓ DE LA TESI

En aquestes línies intentaré esclarir les motivacions, inquietuds i arguments que m'han portat a abordar aquesta tesi doctoral. Ho faré tant sobre la forma que adopta la investigació com en el seu contingut i metodologia. Per això, he pensat que era convenient i que ajudava a la present justificació dividir-la en tres subapartats, que responen a les preguntes sobre el tema, l'elecció de les escoles objecte d'estudi i la utilització de les fotografies com a font documental.

1. El tema: La dimensió ambiental de l'estètica escolar

Fer aflorar l'emoció estètica dels infants va ser un dels propòsits que des dels preceptes de l'educació estètica es va treballar a les escoles de bosc de Barcelona; alhora que també fou un postulat defensat pel moviment d'Escola Nova. El dibuix, el cant, la gimnàstica o la poesia, entre altres, van formar part dels mitjans posats en pràctica per conrear el bon gust dels infants; però també es va apostar per crear un ambient favorable que desvetllés el sentiment

estètic: des de la decoració escolar, l'atenció als espais i al model arquitectònic i la disposició de la naturalesa en l'escola.

Al meu parer, l'atenció a aquest ambient que havia de configurar l'estètica de l'escola és un camp poc investigat en el nostre entorn per bé que apareix mencionat en els diferents treballs sobre les escoles noves de Catalunya.

Penso que fer recerca sobre aquest tema ens pot ajudar a comprendre i ampliar el moviment d'Escola Nova en general i de l'educació estètica en particular; i al mateix temps pot contribuir a les investigacions de les escoles de bosc.

2. El perquè de les escoles de bosc. El perquè de les dues escoles de bosc.

El moviment d'escoles de bosc com una extensió de les escoles a l'aire lliure va ser emmarcat dins el moviment de renovació pedagògica de l'Escola Nova. Qualsevol escola que seguís el moviment hagués sigut vàlida per interrogar-me i dotar de respostes al voltant de l'educació estètica, però, les escoles de bosc reunien una atenció a l'estètica escolar que no reunien altres: la naturalesa com una forma més per desvetllar el sentiment de l'art i el bon gust. Així doncs, era especialment interessant veure com es conformava aquest entorn natural fent que aquesta particularitat es convertís en un dels elements centrals de la tesi.

En concret, la dimensió naturalesa de l'estètica escolar entra en joc amb les altres dues dimensions que presento –dimensió ambiental decorativa i dimensió ambiental arquitectònica– per comprendre part de l'entramat estètic que es va configurar en el si de l'escola per educar el gust dels infants en l'apreciació de la bellesa a través de l'atenció a l'ambient escolar.

Vaig escollir les dues escoles de bosc de Barcelona, l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc i l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó, perquè reunien dos requisits que em permetien complir amb els objectius de la investigació. Per una banda, la viabilitat del projecte quedava emparada per la proximitat amb les dues escoles a estudi i, per tant, al requeriment de visitar les

escoles i els arxius documentals pertinents de forma sovintejada. Per altra banda, la meua formació, que es va iniciar durant la diplomatura de magisteri i que continuaria durant el màster on les escoles de bosc de Barcelona van ser un referent a l'hora de comprendre el corrent d'Escola Nova en el nostre país; i per tant, formaven part de la meua motxilla d'aprenentatges.

3. El perquè de la font documental: la fotografia.

La decisió d'utilitzar la fotografia com a font documental per desentrellar i donar resposta a les inquietuds que es despertaven de les meves preguntes inicials va ser presa tenint en compte el valor etnogràfic de la font i l'acompanyament metodològic que em podia oferir el grup de recerca.

La indagación en la estética escolar supone un terreno analítico particular basado en aquellos repertorios culturales –significaciones, artefactos, discursos– que construyeron experiencias sensibles altamente efectivas y peculiares con efectos que rebasan los límites de lo escolar. Por tal, construye su archivo como una formación discursiva compuesta con documentos escritos oficiales (normas y reglamentos, resoluciones, programas, proyectos, expedientes, actas y publicaciones oficiales, documentos curriculares, informes de funcionarios, etc.), publicaciones diversas (prensa general y específica, libros y revistas sobre las temáticas en investigación, libros de texto, antologías, cuadernos de ejercicios, etc.), representaciones (cuadros, dibujos, textos literarios, letras de canciones, fotografías, vistas cinematográficas, escritos biográficos y autobiográficos, etc.) fuentes materiales (mobiliario escolar, útiles escolares, datos arquitectónicos, vestimenta, etc.) y otros (mapas, calendarios, Atlas, cuadernos, carpetas, publicidades, microscopios, cinematógrafos, didactoscopios, etc.) que permitan reconstruir el mundo sensorial que habita la escuela (Pineau, 2011, p. 99).

En primer lloc, doncs, si pretenia comprendre com es configurava tot el muntatge ambiental de l'escola per atendre l'educació estètica dels infants, calia buscar més enllà de les fonts escrites i fer recerca entre els testimonis de les fonts visuals. Vaig apostar per les imatges fotogràfiques perquè entenia que em donaven respostes més acurades a les meves preguntes inicials.

En segon lloc, les investigacions en imatges que el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV) estava duent a terme em permetien seguir el fil i aprofitar l'acompanyament i

els coneixements metodològics que les investigadores m'aportaven. Vaig començar la meua formació com a investigadora en el Màster d'Educació Inclusiva en el qual vaig presentar un treball final de màster en investigació històrica i vinculat a l'ús d'imatges com a font documental, en aquell cas, dibuixos infantils². En aquell moment el GREUV en la seva línia de recerca històrica: Educació, territori i ciutadania, estava immers en un programa I+D+I en el qual s'estudiaven les representacions infantils que els nens i nenes del Grup Escolar Lluís Vives van fer sobre la seva vida quotidiana durant el període de la Guerra Civil espanyola³.

² Treball final de màster tutoritzat per la Dra. Eulàlia Collelldemont i presentat el juny de 2013 sota el títol: *Quin model d'escola van representar els nens i nenes del Grup Escolar Lluís Vives durant la Guerra Civil?*

³ *Documentación y difusión digital del patrimonio educativo producido entre 1936–1939 en las escuelas de Barcelona. Los dibujos de la infancia sobre la vida cotidiana en tiempos de guerra*, Plan Nacional de I+D+I 2011-2013 (Ref. EDU2010-20280).

“La actitud de preguntar supone la aparición de la conciencia; de la conciencia, ese desgajamiento del alma (...), desgajamiento del alma, la pérdida de la inocencia en que surge la actitud consciente no es sino la formulación, la concreción de una larga angustia”

María Zambrano

3. DE LA HIPÒTESI I LA PREGUNTA ALS OBJECTIUS

Aquest treball de recerca parteix de la hipòtesi que el moviment d'Escola Nova, pel qual es varen regir les dues escoles que són objecte de l'estudi, va respondre a un ideal complex i divers d'estètica escolar pel que fa a la representació d'aquesta en la dimensió ambiental de l'escola. Considero que aquesta diversitat va ser fruit de l'heterogeneïtat en els referents culturals, arquitectònics i pedagògics del moment; que malgrat convergir en molts punts, també van divergir en altres. Així, doncs, penso que l'eclecticisme va ser imperant a les dues escoles i que no va ser un bon aliat per crear un model propi d'ambientació escolar; sinó un reguitzell de propostes que, (amb més o menys continuïtat) en el seu moment van ser vàlides per atendre l'educació estètica dels infants.

Però quina era aquesta ambientació? Per respondre la pregunta i desenvolupar la present tesi es van establir els següents objectius que giren al voltant del desig de conèixer i comprendre la realitat estètica de les escoles de bosc de Barcelona.

Objectiu general

- Conèixer i comprendre com es va significar i materialitzar la dimensió ambiental de l'estètica escolar de l'Escola de Bosc de Parc del Guinardó i l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc.

Objectius específics

1. Ressaltar la dimensió cultural i de document històric de les imatges i fotografies escolars.
2. Registrar i catalogar els béns fotogràfics fent ús de categories tècniques etnogràfiques i d'arxivística.

3. Documentar els béns fotogràfics de les escoles de bosc de Barcelona durant el període de 1914 (inauguració de la primera escola de bosc) i 1939 (fi del període republicà).
4. Crear una proposta de model per a l'anàlisi de fons fotogràfics que pugui servir de marc per a futures investigacions que utilitzin la fotografia com a font documental per a l'estudi de la història de l'educació.
5. Interpretar en clau hermenèutica el fons fotogràfic des d'una perspectiva estètica i atenent a l'ambient escolar.

BLOC 2. EDUCACIÓ ESTÈTICA I ESCOLA NOVA

“No falten testimonis il·lustres que exposen i demostren la gran influència de l’ambient escolar en l’esdevenidor estètic dels infants. Psicòlegs moderns han afirmat que les sensacions i les impressions de la infantesa, no solament són les úniques que realment perduren al llarg de la vida, sinó que a més constitueixen la base i la iniciació de totes les que més tard poden tenir un valor emotiu de consideració. És a dir: els primers ambients tenen en nosaltres uns efectes definitius”

Dolors Palau

4. EDUCACIÓ ESTÈTICA I ESCOLA NOVA: ESTAT DE LA QÜESTIÓ

Aquest apartat comença amb l’exposició del camí que vaig traçar en la construcció epistemològica de l’educació estètica que s’aplica a aquesta recerca. Quan un nou saber s’incorpora en el nostre univers conceptual s’uneix d’una forma singular als altres sabers. No concebo aquesta unió com un acte de col·locar, guardar o disposar el “nou saber”, com si d’un llibre es tractés en una prestatgeria plena per altres, sinó que irromp en la “biblioteca” a fi de reorganitzar-la. Per això, el camí en la construcció de la meva biblioteca personal sobre l’educació estètica ha tingut repercussions que a la llarga s’han situat més enllà del “fer-se forat” en els prestatges i que en el trajecte han provocat canvis a tots els nivells, és a dir, noves formes de mirar i ordenar la “biblioteca”. Quelcom que Aby Warburg (2010) va exposar en el seu *Atlas*, des d’on cartografiaria totes les possibilitats d’agrupar i relacionar més de dues mil imatges a partir de les relacions de veïnatge, que mai són definitives i que romanen sempre obertes.

El primer que vaig fer després d’un primer contacte amb l’educació estètica fou “col·locar” aquest nou saber al prestatge que vaig trobar més adient, aquell que em permetia establir algun vincle amb els altres llibres que l’ocupaven: el prestatge de l’educació artística. Segurament ho vaig fer influenciada per la meva trajectòria formativa a l’escola que va prioritzar l’aprenentatge de la percepció i expressió artística configurada en base a l’ensenyament de les manifestacions artístiques o de les modalitats d’art –art plàstic o pintura, música i expressió corporal bàsicament. Aquest trajectòria personal va continuar ampliant-se durant la meva formació artística en el batxillerat d’aquesta modalitat, però també, i sobretot, per un entorn familiar d’artesans. No és fins anys més tard, després de passar períodes on la presència de l’art en la meva quotidianitat fou pràcticament

nul·la, que el món de l'educació estètica apareix a la meua vida i desperta el meu interès en el Treball Final de Màster que duia com a títol: *Quin model d'escola van representar els nens i nenes del Grup Escolar Lluís Vives durant la Guerra Civil?*

A partir d'aquest moment, vaig començar a construir epistemològicament a través de diferents lectures, les divergències i convergències entre un i altre saber, entre educació artística i educació estètica.

Alguns dels diàlegs que s'han vingut en aquest camp han exposat les relacions que mantenen l'educació artística i l'educació estètica. Diferents autors han conceptualitzat distintes perspectives que van des d'una panoràmica d'assimilació a la jerarquització d'ambdós conceptes. D'assimilació, quan els dos fenòmens s'han aproximat i quasi s'han fusionat conceptualment; de jerarquització, quan un dels dos ha integrat l'altre per sota seu. Alguns exemples d'aproximació que fusiona i d'aproximació que jerarquitza l'art a l'estètica i l'estètica a l'art els podem extreure de Quintana (1993):

1. Educació estètica general, on el paper de l'educació artística quedaria englobat dins la totalitat i com a part de l'educació estètica. Entre alguns dels referents que cita el mateix Quintana trobem a Herbert Read o Friedrich von Schiller.
2. Autors que signifiquen l'educació artística des d'una panoràmica estètica, és a dir, que amplifiquen el concepte d'educació artística aproximant-lo al d'educació estètica, com Brandi, Lichtwark i Piantoni.
3. Autors, com Sanjuán o Assunto, que limiten l'educació estètica a l'educació artística.

També Collellidemont (2002) recull aquesta discussió dividint-la en tres parts que clarifiquen la complexitat del tema:

1. L'educació estètica integra l'educació artística.
2. L'educació artística engloba l'educació estètica.

3. Arguments que advoquen per una identificació entre tots dos termes.

En aquesta tesi, s'ha optat per entendre el fenomen de l'educació estètica com a fenomen primari que integra en el seu camp de coneixement l'educació artística. Els motius que han conformat aquesta opció han estat dos. El primer és que parteixo de la concepció que per adequar un ambient de bellesa no és únicament necessari habitar-lo d'art, ja que un ambient de bellesa pot ser aquell que se'ns presenta des de la pulcritud, la senzillesa dels seus elements –siguin o no artístics–, la finor de les formes, els colors i els seus tons, etc.; i també aquell que es presenta des del contrast, el desordre que remet a la vida, a les formes contundents, línies retallades, etc.; perquè no és exclusivitat de l'art la facultat d'educar estèticament. Aquest posicionament té repercussions en la mirada sobre l'anàlisi, dirigint-la i ampliant-la al voltant de la configuració d'una dimensió ambiental que no atén únicament els ambients específics on es dona la pràctica artística, sinó tots els ambients propicis per educar estèticament. Això no comporta que desatengui l'ensenyament artístic o que en negui la seva participació en la formació del sentiment estètic de l'infant, sinó que no el considero l'únic element de l'anàlisi ni el situo com a protagonista central.

El segon motiu és la participació de les dues escoles d'estudi en el moviment d'Escola Nova que es va caracteritzar per la defensa i la pràctica de l'educació artística alhora que defensava la configuració d'ambients de bellesa. En els seus ideals, el moviment d'Escola Nova assimilava l'educació artística com una forma d'ensenyament de la tècnica i també d'educar estèticament a partir del dibuix o de les manualitats. Així es reflecteix en els 30 punts que Ferrière va redactar en l'intent de dissenyar un ideari comú de les Escoles Noves que s'adherien al moviment. En el punt 27 Ferrière escriu "L'Ecole nouvelle doit être un *milieu de beauté*" (Ferrière, 1925, p. 8), que s'havia de donar, segons el mateix pedagog, sota tres condicions: l'ordre, el treball manual i l'ambientació. En conseqüència, el moviment de renovació pedagògica de l'Escola Nova posava l'accent de l'educació estètica en dues direccions: la configuració d'ambients de bellesa i les pràctiques artístiques.

Per definir el fenomen d'educació estètica en la concreció de les escoles noves de Barcelona s'ha partit de tres definicions que posen l'accent en tres objectius, que en síntesi són els següents:

1. Sensibilització i aproximació al món sensible
2. Formació del gust
3. Intensificar l'apreciació de la bellesa

Aquestes tres definicions que es proposen i presenten a continuació no són respostes separades, aïllades sense contacte i actuant cada una en el seu terreny limitat del joc, sinó que segueixen un fil narratiu que enllaça cada una d'elles amb l'anterior i conformen, com veurem, la definició d'educació estètica sota un tot.

4.1. PRIMER OBJECTIU DE L'EDUCACIÓ ESTÈTICA: LA SENSIBILITZACIÓ I APROXIMACIÓ AL MÓN SENSIBLE

L'objectiu de l'educació estètica és sensibilitzar l'individu i aproximar-lo al món sensible, és a dir, al món a què tenim accés a través dels sentits. Per tal d'explicar millor aquesta concepció, em serviré de les de Fernández Christlieb (2000, p. 21):

«Sentir», parece ser, es ser impactado por algo, es aquello que sucede demasiado cerca; lo que está "resentido" es lo que queda con la marca del impacto. Por ello la "sensibilidad" es la susceptibilidad a los impactos, y por eso se dice de los niños y de las películas fotográficas que son sensibles, a la luz y al mal ejemplo.

Fernández defineix l'home sensible com aquell que és susceptible a l'impacte de l'entorn, al seu sentir. En concret l'educació estètica parteix del principi que tot infant pot ser impactat pel món que l'envolta i, per tant, l'objectiu és que tingui la facultat d'analitzar i interrogar-se sobre aquest. Quelcom que s'aconseguiria a través de la participació dels sentits per una banda i dels coneixements de l'individu, per l'altra. Però anem a pams. En primer lloc, perquè es doni aquest impacte l'infant necessita la posada en marxa dels sentits, cosa que transformaria l'individu en individu sensible. És el que Taborda (2012) defineix com a percebre sensitiu, on no només hi intervenen el

sentits primaris sinó també el sentit sinestèsic –localització, mobilització espacial i temporal, percepció i sensació corporal–, en definitiva, faria referència a un sentir a través de la corporeïtat.

Sentir a partir del cos –oïda, tacte, gust, olfacte i sinestèsia– és un estadi diferent a percebre. Aquest sentir es dona gràcies als sentits, a la manifestació natural del nostre cos, a les demandes i respostes biològiques. El percebre, per contra, implica no únicament sentir, sinó sentir activament . Inclou, per tant, la voluntat del subjecte, és a dir, “implica sempre una recepció a través dels sentits que, pel mateix fet d’esdevenir percepció, indica que ha estat una recepció activa” (Collelledemont, 2002, p. 30). També Mandoki ens diu: “Antes de la percepción, el objeto no existe como tal [com a objecte estètic], pero al ser percibido estéticamente, el objeto antes no valorado en esa dimensión, adquiere un nuevo carácter que lo altera cualitativamente” (2006, p.23). En síntesi, en aquest primer estadi han entrat en joc el sentir i el percebre com a dues formes diferents però que es combinen per tal d’acompanyar l’infant en el seu procés formatiu cap a l’educació estètica.

En un segon estadi, per desxifrar estèticament el món sensible que arriba a través dels sentits, és a dir, per interrogar-nos sobre l’impacte, l’individu utilitza els seus coneixements lligats a la cultura; és, doncs, la forma d’ajustar l’objecte al subjecte:

Cabe por tanto seguir la dirección bastante más coherente de Dewey y afirmar que lo bello no es una cualidad de los objetos en sí mismos sino un efecto de la relación que el sujeto establece con el objeto desde un contexto social de valorización o interpretación particular. Es la sensibilidad la que descubre sus objetos y ve en ellos lo que ella ha puesto no según su capricho sino según sus condiciones bioculturales, perceptuales y valorativas (Mandoki, 2006, p. 20).

Però com l’Escola Nova va resoldre aquesta relació entre objecte i subjecte sensible? Com va establir la participació dels sentits i la cultura per tal de sensibilitzar i aproximar l’infant al món sensible? Els mitjans que l’Escola Nova disposava per aproximar els infants a un món sensible partiren d’atendre l’educació artística en les tres vessants: arts musicals i literatura, arts plàstiques i arts aplicades; no només com un mitjà d’expressió i creació sinó també de recepció (Luzuriaga, 1975). Però també, i en sintonia amb la present tesi, algunes pràctiques que es van dur a terme sota el paraigües de l’Escola Nova anaven encaminades a confeccionar i idear el seu món més proper, el de l’escola,

com una forma d'educar estèticament. Per això, aposten per definir el món escolar a partir de la decoració de l'aula i d'una ambientació particular, quelcom que queda reflectit en aquests tres dibuixos de sales per a infants de Josep Goday, arquitecte municipal de Barcelona i arquitecte en cap de la Comissió de Cultura (1917-1923).



Figura 1. Dibuix il·lustratiu d'una sala per a infants. Josep Goday, sense data. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K231. Recerca Pedagògica CDAM. Escola Parc del Guinardó 1931-1938. Caixa 2-F-2/2. Topo 67150. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.



Figura 2. Dibuix il·lustratiu d'un moble per a infants (1). Josep Goday, sense data. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K231. Recerca Pedagògica CDAM. Escola Parc del Guinardó 1931-1938. Caixa 2-F-2/2. Topo 67150. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.



Figura 3. Dibuix il·lustratiu d'un moble per a infants (2). Josep Goday, sense data. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K231. Recerca Pedagògica CDAM. Escola Parc del Guinardó 1931-1938. Caixa 2-F-2/2. Topo 67150. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.

També la incorporació de les excursions en el seu ideari conformaria el moment i l'espai ideal per mostrar aquest món sensible a desxifrar, a resultes d'experimentar un moment ambiental de màxima intensitat. Per exemple, en aquest fragment escrit de l'alumna Lola Palau, de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc, s'aprecien tots aquests aspectes que estic destacant:

Andando así en la playa durante largo rato tuvimos ocasión de poder admirar las barquitas de vela que se deslizaban con tanta seguridad y ligereza sobre las olas despertando vivos deseos de embarcarse en ellas, para poder contemplar sin obstáculos la inmensidad del mar y la azulada bóveda del

firmamento, cuya magnificencia nos impresiona hondamente y nos induce a la reflexión (Palau, 1911, s.n.).

El que l'alumna ens descriu és l'aproximació a un món sensible que es dona gràcies a l'observació a partir dels sentits, particularment la vista, que permeten sentir activament allò que envolta els infants: l'admiració de les barquetes, la lleugeresa de les onades, la immensitat del mar i la blavor del firmament. Al mateix temps que també escriu com aquell escenari l'indueix a la reflexió, encara que no ens expliqui la concreció de pensament a què s'atén.

4.2. SEGON OBJECTIU DE L'EDUCACIÓ ESTÈTICA: LA FORMACIÓ DEL GUST

El segon objectiu i que enllaça amb el primer, no només perquè el segueix, sinó perquè el complementa a fi de conceptualitzar tota la globalitat del fenomen de l'educació estètica, és la formació del gust.

En aquest segon objectiu em serviré d'autors com Bertin i Gennari que defineixen la formació del gust com un dels objectius principals de l'educació estètica. Gennari, parafrasejant a Bertin, ens parla d'una formació del gust que introdueix la complicada problemàtica que el gust ha anat acumulant en el pensament i la filosofia estètica, fins arribar a la conclusió –d'acord amb els postulats més contemporanis–, que cal tenir-lo present tant des d'una perspectiva sincrònica com diacrònica, i que per tant, això significaria distingir entre "l'objecte estètic", el "judici estètic" i la "formació del gust per l'objecte" (Gennari, 1997, p. 96).

En primer lloc, cal preguntar-se quines implicacions té per la investigació que ens ocupa la incorporació de les dues perspectives –sincrònica i diacrònica– en la formació del gust. Així, per poder-se aproximar a la formació donada en les dues escoles que estudio, cal conèixer el seu context socio-cultural i el moment històric atès que, com es pot suposar, "no se puede negar ni la historia y evolución del objeto ni la del gusto, del mismo modo en que no se puede ignorar la sintonía de ambos con el tiempo y el espacio en el que se acomodan" (Gennari, 1997, p. 96).

Pel fet de conèixer el context historicocultural del moment, ja apareixen preguntes que en algun moment haurien de tenir resposta. Per exemple, quina implicació va tenir el moviment noucentista en la formació del gust dels alumnes de les escoles de bosc de Barcelona? Com van pensar els pedagogs noucentistes que havia de ser aquest ambient escolar determinant per la formació del gust dels seus alumnes?

I, en segon lloc, quines implicacions té en la investigació la distinció entre objecte estètic, judici estètic i formació del gust per l'objecte? En aquesta relació a tres bandes cal determinar, doncs, quin és l'objecte estètic a estudiar i quin és el posicionament pedagògic de l'escola –si n'hi havia– pel que fa a l'educació del gust del infants .

Per una banda, l'objecte estètic de la tesi és l'atenció a una dimensió ambiental que va més enllà del material que ocupa el paisatge escolar, són les experiències a través de l'ambient plenes de sensibilitat i contingut i que es presenten en les múltiples experiències retratades de la vida escolar i classificades en l'anàlisi per categories temàtiques: les visites i actes institucionals, els retrats grups, les excursions i sortides, la dimensió higiènic-social, els ensenyaments curriculars, el paisatge escolar i educatiu i l'ambientació escolar.

Per altra banda, educar el gust per l'objecte suposarà formar la capacitat de judici de l'infant. Un judici del gust que, per Kant, és d'índole estètica. Això vol dir que aquest judici estètic enuncia sentiments “de dolor i plaer” (Kant, 2011, p. 126) i per tant, remetent a l'individu que emet tal judici –cosa que significa que la base del judici és subjectiva. Kant, a *Crítica del Judici* va diferenciar el judici dels sentits (o judici d'allò agradable) del judici del gust (o judici d'allò bell). Als primers els donà caràcter particular, als segons, validesa universal. Això no significa, com més endavant afegirà, que es pugui argumentar la bellesa sota regles o paràmetres com feien els clàssics: “el juicio de gusto no es en modo alguno determinable por argumentos” i “no es posible ningún principio objetivo del gusto” (Kant, 2011, p. 134).

El juicio estético, no obstante, se diferencia profundamente de los juicios lógicos y de los morales, ya que en éstos se sobreentiende siempre el deber ser, imperativo de la norma de la verdad y del bien. Contrariamente, en el juicio estético la conformidad sólo se expresa con el sujeto que atribuye belleza al objeto. Expresa sólo la afirmación perceptiva y afectiva del sujeto que recibe una impresión agradable (P. M. Pérez, 2008, p. 14).

En resum, pels autors empiristes el judici del gust és un judici que parteix de l'infant –i no de l'objecte– amb voluntat de projectar-se de manera universal, és a dir, que el resultat de tal judici subjectiu es pressuposa per tothom.

Fins aquí se'ns presenta una mirada doble de la formació del gust amb una implicació de dos principis educatius clars. La primera és que el judici estètic parteix de l'infant i la segona és que l'educació de tal judici va dirigit a ell. En tot dos principis, hi ha present una perspectiva encunyada des de l'arrelament al paidocentrisme, perspectiva central en tot el moviment de l'escola activa.

Aquest caràcter centrat en el subjecte no s'entén com quelcom donat a l'atzar, sinó fruit d'una consecució històrica de pensaments que convergiran i que tindran influència en les bases ideològiques de l'Escola Nova: Kant i la base subjectiva del gust, Rousseau i el naixement del paidocentrisme; i també, la creació del gust lligada fortament a la creació del subjecte; un subjecte que, com veurem en el següent apartat, se significa també en la modernitat.

Per tancar aquest punt quedarà per definir quin és l'objectiu d'aquesta formació, és a dir, d'educar el gust per l'objecte. Per una banda, tal formació permetrà cultivar el sentit estètic de l'infant. Per altra banda, i no menys important, l'educació del gust serà útil en les creacions artístiques dels infants. Hem de recordar que aquestes creacions, sovint, formaven part de l'escenari escolar. Per exemple, molts dels treballs de labors femenines eren utilitzats per adornar el mobiliari escolar, que els quaderns escolars dels alumnes contenien altes dosis d'estètica i art –*figures 4 i 5*–, o que la pràctica de la jardineria era entesa com una matèria més del projecte educatiu de l'escola que contribuïa a la decoració i conservació de l'espai natural de l'escola.

En síntesi, tal objectiu sigui en la vessant contemplativa o creativa, va encaminat a complir amb el tercer objectiu de l'educació estètica: la intensificació de l'apreciació de la bellesa.

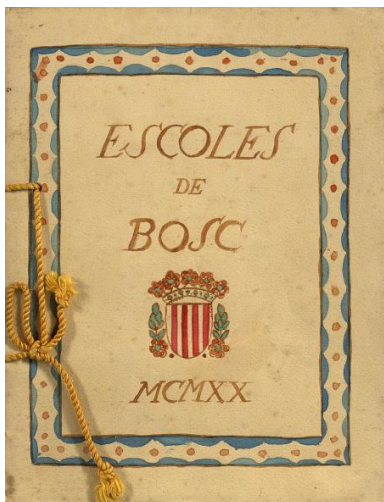


Figura 4. Treball de l'alumna Maria Pérez. Escola de Bosc de Montjuïc. Maria Pérez, 1920. Fons històric de la Biblioteca Rosa Sensat. Memòria Digital de Catalunya. <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/arxiurs/id/94>



Figura 5. Treball de l'alumna Mercedes Leida. Escola de Bosc de Montjuïc. Mercedes Leida, 1919. Fons històric de la Biblioteca Rosa Sensat. Memòria Digital de Catalunya. <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/arxiurs/id/52>

4.3. TERCER OBJECTIU DE L'EDUCACIÓ ESTÈTICA: INTENSIFICACIÓ EN L'APRECIACIÓ DE LA BELLESA

Entro, ara, en el tercer objectiu de l'educació estètica per concretar el fenomen a l'Escola Nova: la intensificació en l'apreciació de la bellesa. És important subratllar que parlo d'intensificar i no d'ins-truir en l'apreciació de la bellesa perquè l'Escola Nova entenia que els infants ja disposaven de les capacitats necessàries i idònies per apreciar la bellesa i que en tot cas el que els mancava era donar-li forma, concretar-la. Aquestes paraules de la directora de l'Escola del Parc del Guinardó, Dolors Palau, així ho expliciten:

Hem vist casos de criatures molt espontànies i transparents mirant embadalides parets, quadres, gerros de l'Escola, el primer dia d'arribar-hi, unint les mans com encantades. No hi ha dubte que sempre hem procurat guiar aquesta primera emoció, continuar-la i cuidar-la, per tal que la seva influència arribi a tenir un valor durador (Palau, s.d., s.n).

Per tant, l'objectiu d'educar estèticament s'encaminava més a acompanyar l'infant a depurar el seu sentit propi de bellesa que no pas a instruir-lo des d'una taula rasa.

Em serviré de les paraules de Collelldemont per definir què entenc per intensificar l'apreciació de la bellesa. Segons l'autora, l'educació estètica fa referència a possibilitar la persona perquè formi els seus propis ideals en relació a la bellesa (Collelldemont, 2002). Una bellesa, que tant en la modernitat com en l'època contemporània, com bé afirma l'autora, no la trobem subjecta a cap patró universal. Per aquest motiu, perquè no té cap arquetip per seguir ni emmirallar-se, la bellesa neix i es forma en la subjectivitat de la persona. O, tal i com diu Montenegro parafrasejant a Dewey, l'estètica està lligada a les capacitats cognitives i els aspectes psicològics de l'home, és la part subjectiva de la persona la que permet discernir entre el que (per un mateix) és bell i el que no (Montenegro, 2014).

En aquest punt cal parar-se per subratllar, de nou, que la construcció de la bellesa en l'era moderna neix i es forma en el subjecte: la bellesa, doncs, no es troba ni s'ha de cercar fora de l'individu sinó en ell. Aquesta ideació no és un fet casual sinó que està íntimament lligada a la construcció del subjecte modern i a l'aparició del gust en l'època moderna. D'aquí rau la importància de situar el moment històric, clau per entendre aquest joc entre bellesa, gust i subjecte.

La naissance de l'esthétique comme discipline philosophique est indissolublement liée à la mutation radicale qui intervient dans la représentation du beau lorsque ce dernier est pensé en termes de goût, donc, à partir de ce qui en l'homme va apparaître bientôt comme l'essence même de la subjectivité, comme le plus subjectif du sujet. Avec le concept de goût, en effet, le beau, est rapporté si intimement à la subjectivité humaine qu'à la limite il se définit par le plaisir qu'il procure par les *sensations* ou les sentiments qu'ils suscite en nous (Ferry, 1990, p. 32).

O dit d'altra manera:

La belleza se convierte únicamente en una cuestión de sentimiento subjetivo, en una cuestión de «gusto». Las obras de arte quedan reducidas a las contingencias de su percepción. En una estética basada en la subjetividad no es posible articular una verdad de las obras de arte que vaya más allá de su percepción en un momento determinado (Bowie, 1999, p. 21).

Tornant a les paraules de Collelldemont, m'agradaria ressaltar el concepte de *possibilitar* que introdueix en la seva definició. Ens presenta, així, una educació estètica que té com a objectiu

acompanyar la persona en la construcció d'uns ideals de bellesa que permetran la creació, sota criteris personals, de nombrosos escenaris de bellesa.

Faltarà per determinar com el moviment d'Escola Nova configurava aquests potencials ambients de bellesa. És a dir, com l'entenia: una bellesa que posava els seu punt de mira en els cànons del progrés industrial o de les noves urbanitats? O una bellesa que donava prioritat al retorn de l'ésser humà a la naturalesa? Recordem que el moviment va triar el camp i la natura com l'escenari ideal on ubicar la seva escola, però que a la vegada preparava els infants pel futur industrial de la societat del segle xx.

I del *possibilitar* de Collel i Demont anem al *capacitar* de Quintana. Tots dos conceptes amb l'accent posat sobre la persona subjecte de l'educació estètica: fer possible i fer capaç l'individu.

La educación estética es la que tiene que ver, de algún modo, con los aspectos bellos (entendidos, si se quiere, en un sentido amplio) de la vida, de la existencia y de la realidad. La belleza, es un valor positivo, de modo que esa vida y esa realidad ganan en calidad si poseen, además, una dimensión estética que provoque en la persona una vivencia estética. El capacitar a la persona para descubrir y gozar esa dimensión, y aun realizarla y producirla, tal es el objeto de la educación estética [...]
(Quintana, 1993, p. 261).

Capacitar pot ser sinònim d'ensenyar o habilitar. Ensenyar és mostrar, deixar veure, allà on podem trobar la bellesa, aprendre a descobrir-la en la quotidianitat dels fenòmens, per a posteriori aprendre a gaudir-la. Una materialització en el moviment d'Escola Nova d'aquest *ensenyar* el trobem en la pràctica de les excursions on es creaven alguns dels moments i escenaris idonis per descobrir i gaudir de la naturalesa o de la *urbs*. En aquest context hi ha clarament un esforç per introduir el gaudi i el plaer, d'aquí la introducció del joc com a mètode d'ensenyament-aprenentatge, o de la motivació com un aspecte primordial per aprendre a l'escola.

Instruir en la pràctica artística de les labors o en el mètode de l'observació que permetrà afinar els sentits, ambdues capacitats-habilitats àmpliament defensades pels postulats de l'Escola Nova. Concretament, la metodologia de l'observació detallada fou àmpliament utilitzada per Rosa Sensat a la seva Escola de Bosc, no només com una eina indispensable per l'experimentació científica de la

naturalesa sinó també com el mètode vàlid per aproximar els alumnes al món sensible. El mètode, doncs, *habilitava* els alumnes, els feia capaços, aptes per descobrir, gaudir i crear escenaris de bellesa. Per això, aquest capacitar també és un sinònim d'habilitar.

Com a síntesi dels tres objectius, des de l'Escola Nova es comprèn l'educació estètica com aquella capaç de sensibilitzar i aproximar l'infant al món sensible, mitjançant la formació del sentir i el percebre i la interpel·lació dels sabers que donarà a l'infant les eines necessàries per interrogar-se sobre aquest món. Per emetre una resposta a tal interrogació, és a dir, per emetre un judici caldrà formar el gust dels infants.

4.4. LA DIMENSIÓ AMBIENTAL EN LA CONFIGURACIÓ DE L'ESTÈTICA ESCOLAR

En aquest punt exposo com l'educació estètica que es donava en el context d'Escola Nova descrita a partir dels tres objectius –sensibilització i aproximació al món sensible, formació del gust i apreciació de la bellesa– s'escenificava a partir d'un dispositiu complex d'ambientació escolar.

Per tal de confegir aquest apartat, que respon a l'objectiu general de la tesi, m'és útil començar per considerar aquests dos punts:

- Breu introducció del context historicopedagògic en el qual es va materialitzar el corrent d'educació estètica a l'escola i que va abocar, en part, amb el disseny d'ambients de bellesa.
- Breu recorregut històric com a base en la conceptualització del terme ambient.

La penetració dels moviments que defensaven la incorporació de l'educació estètica a l'escola, i les fites que havia de complir tal educació, depenien del context cultural, polític i econòmic de cada realitat així com de la visió ideològica, filosòfica i pedagògica. Entre les finalitats de l'educació estètica proposada des del model d'Escola Nova a Catalunya no només hi havia el complir amb l'ensenyament-aprenentatge de la contemplació artística com a plaer estètic, sinó que també s'hi

barrejaren proclames derivades del nou món industrial, com ara una educació estètica que complís amb els supòsits d'una formació moral determinada o les funcions socials i productives de l'art.

En plena època d'expansió industrial, un dels objectius d'introduir l'art a l'escola va ser educar els infants en competències lligades a la creació industrial de manera que permetés configurar un escenari de futurs treballadors que facilitaria als estats consolidar el sistema capitalista i competitiu que s'avenia. A finals del XVIII, Benjamin Franklin, un dels defensors de la incorporació de les arts en el currículum escolar estatunidenc, mencionava ja aquest valor "utilitarista o materialista" pel desenvolupament econòmic de la nació (Eisner, 1995). Amb aquesta mateixa finalitat, va néixer durant la segona meitat del segle XIX a Europa, i sobretot a França, la preocupació per una educació estètica a l'escola que complís amb la funció de preparar els nous treballadors i consumidors (Howard, Burke, i Cunningham, 2013). Més endavant, també van aparèixer nous arguments que apuntaven objectius diferents: així per exemple es va argumentar a favor d'una educació estètica que servís de base moralitzadora pels infants i que contribuís al progrés social (Ramos, 2003). En alguns contextos, com per exemple el francès, la formació civilitzadora conviu va conviure amb les finalitats de caire econòmic que apuntàvem (Howard et al., 2013). A casa nostra també en tenim alguns exemples. El programa de construccions escolars de l'Ajuntament de Barcelona no només va contribuir amb la seva obra arquitectònica al progrés social i econòmic de la ciutat, sinó que a la vegada va donar entrada a crear un sentiment d'orgull a compartir entre la ciutadania de Barcelona, com a il·lustració dels valors de civilitat.

Per complir amb totes o part d'aquestes finalitats es va configurar un entramat estètic que no només atendria la formació de futurs obrers i/o artistes instruïts en la tècnica i la pràctica mitjançant l'ensenyament del dibuix, sinó també a la seva condició de ciutadà. Per això, s'havia de configurar tot un univers estètic que impregnés tota l'escola.

Alguns autors com Azpeurrutia (1934), inspector de primer ensenyament de la província d'Àlaba, parlaven d'atendre l'ambient escolar sota un caràcter de bellesa enlloc de fomentar o formar en l'ensenyament tècnic de les Belles Arts:

Como no vamos a tratar de formar artistas –si surgen, mejor–, dos medios principales tenemos para hacerlo: el primero, colocar al niño en un ambiente bello; por último, que dentro de ese medio artístico no aprenda teoría de las Bellas Artes, pero sí que realice aquellos trabajos que, educándolo en todos sentidos, sirvan, especialmente, para que mejor aprecie el arte y la Naturaleza riente (p. 9).

S'observa doncs, que aquest tret no era característic només de Barcelona, sinó que planava a l'aire en els diferents corrents d'educació estètica.

No obstant això, i com ja he estat apuntant, l'ensenyament artístic, més enllà de les seves fites particulars, contribuïa a l'educació estètica dels infants perquè a partir del seu aprenentatge aquests adquirissin majors aptituds i habilitats per explorar, percebre, crear i experimentar estèticament allò que els envoltava, això és, l'ambient. En aquest sentit la present tesi doctoral centra el seu interès en la configuració d'una dimensió ambiental a l'escola que va atendre l'educació estètica dels infants. Per aquest motiu és necessari conèixer què entenem per ambient i per quins canals es manifesta.

Per fer-ho, he pensat que era convenient resseguir un relat teòric, que ha començat amb la definició que en va fer Azpeurrutia i que es complementa amb una de Cabrejas (1925). Continuo amb algunes fonts secundàries que ens descriuen des del present què s'entenia per ambient escolar.

Així doncs, una de les definicions que he triat per caracteritzar l'ambient és la que Cabrejas va donar en una conferència sobre el sentiment estètic adreçada al personal docent i directiu d'una escola argentina. Definia així l'ambient, advertint de la seva repercussió en l'educació estètica de l'infant:

El ambiente gravita, así como un espíritu invisible; pero que penetra calladamente, a formar parte del "yo" infantil. Las cualidades de belleza y armonía, de elegancia y sencillez, adheridas a las cosas como el alma al cuerpo, irán siendo inconscientemente las primeras lecciones de estética (p. 27).

D'aquesta manera l'autor ressaltava amb paraules seves la qualitat que l'ambient té d'educador invisible o inconscient. Per l'autor, aquest educador ocult, amagat, imperceptible no tenia perquè significar atzarós, ans el contrari, sinó pensat, programat i modulatsota unes qualitats particulars: "belleza y armonía, de elegancia y sencillez", i on trobem implícita una definició de bellesa clàssica. Des d'aquest posicionament d'ambient educador era possible intercedir perquè representés aquell ideal educatiu i estètic que es compartia i es volia transmetre.

Les tesis de Di Pietro i Pineau (2008) també són suggeridores quan descriuen la transició de l'ambient a l'escola moderna més enllà d'una perspectiva lligada a l'espai físic i a qualitats tangibles.

Todo parece haberse modificado hacía comienzos del siglo XX, cuando cambiaron los dispositivos de percepción. La realidad educativa dejó entonces de ser algo que se olía para pasar a ser algo que se veía. En las descripciones, los efluvios miasmáticos abandonaron las aulas para que pudieran ser admiradas y contempladas. Las instituciones se volvieron luminosas, aireadas y limpias. Los hedores dieron paso a los colores suaves, la humedad a la claridad, y los desperdicios a la higiene. [...] Sin embargo, las escuelas siguieron oliendo. Más sutilmente, tal vez por momentos y no todo el tiempo, más como excepción y transgresión que como norma cotidiana, ciertos olores se colaron en ellas para dejar marcas en quienes las habitamos (p. 33).

Di Pietro i Pineau ens presenten, al meu entendre, una de les múltiples ramificacions que aixopluga l'estètica escolar. Aquesta concepció de l'olor d'escola ens porta a plantejar un ambient que és conformat i integrat per la matèria a la vegada que també ho és per la vivència de la matèria. En aquest sentit, trobo pertinent ressaltar les paraules de Rem Koolhaas (2007):

Cuando pensamos en el espacio, solo miramos sus contenedores. Como si el propio espacio fuese invisible, toda la teoría para la producción de espacio se basa en una preocupación obsesiva por lo opuesto: la masa y los objetos, es decir, la arquitectura (p.9).

Des de la disciplina arquitectònica, Clara Eslava (2009) ens proposa aquesta mirada inclusiva que inclou allò sensible de l'ambient:

El ambiente supone una urdimbre estructural y organizativa entre diversos elementos que acogen al ser humano en una serie de relaciones, generándose un campo de posibilidades creativas y de expresión, un horizonte de variedad dentro de ciertos límites. La arquitectura de la escuela pasaría

así a ser la atmósfera de la escuela, como algo indisoluble de la infancia, de sus pequeños habitantes y protagonistas (p. 35).

Per aquests motius defineixo l'ambient com una cosa més enllà del material que l'ocupa, com a quelcom que no és inert, sinó ple de les olors de Di Pietro i Pineau i de la sensibilitat de Eslava, o tal i com Santos (p.86) el defineix "el espacio es la reunión de las formas más la vida que las anima" (p. 86), per més endavant afirmar: "El simple hecho de existir como formas, no basta [...] Se vuelve espacio porque es forma-contenido" (p. 91). És a dir, un espai que és vida, ple de sensibilitats i de contingut, valor i/o significat que li atorguem.

En definitiva, l'ambient és allà on la forma i la vida es troben i no allà on l'espai físic és ocupat per la matèria. Aquesta comprensió té una repercussió molt rellevant pel que fa a l'anàlisi estètica d'aquesta dimensió ambiental. Principalment, implica veure molt més enllà dels espais pròpiament dedicats a la contemplació de les Belles Arts (espais escolars ocupats per escultures, per exemple) o a la pràctica artística (aula de dibuix, per exemple). En aquest sentit comparteixo la idea de Pineau (2014) quan afirma que l'estètica escolar "se conforma como registro que impregna la totalidad de la vida escolar no limitada a los espacios específicos que a propósito les fueron dedicados" (p.27).

En conseqüència del que estic dient, ens trobem davant una comprensió de la dimensió ambiental de l'estètica escolar que es configura en base a la materialitat i la subjectivitat. Per tal d'indagar en tal dimensió es bàsic conèixer i comprendre els elements que l'ocupen i l'habiten: decoració escolar, arquitectura i naturalesa; tot comprenent les relacions de vida que s'hi estableixen i no des d'una òptica inerta, que només llista materials existents.

El sentit d'estructurar l'anàlisi de l'ambient sota aquestes tres dimensions recau en la condició que el medi circumdant és el més procliu pel desenvolupament de la facultat estètica (de Alcántara, 1888), i que aquest medi proper significa envoltar l'alumne d'un ambient de bellesa fruit de la creació d'espais arquitectònics, d'una decoració escolar que permeti l'entrada d'obres artístiques a l'escola i de l'obertura de l'escola a la naturalesa i les seves formes de bellesa.

*“Por un camino dorado de sol y orlado de viejos encinares y verdes algarrobos,
llego hasta la Escuela del Bosque. Pasan junto a mí quince o veinte niños con
otras tantas niñas, cargados con pequeñas mesas y sillas. No hay uno que llegue a
los siete años. Corresponden a mi curiosidad, mirándome también con insistencia.
—Vamos a ver—les digo—. ¿Os mudáis de escuela? ¿Cómo cargáis con el mobiliario?
Avanza uno, muy serio y decidido: —No, señorita; no es lo que usted supone.
Nos llevamos las mesas afuera porque ahora comenzará la clase de dibujo ahí en el jardín.
¡Buen día tenemos! ¿Verdad?”*

Ana María Martínez-Sagi

5. PRESENTACIÓ DE LES ESCOLES DE BOSC DE BARCELONA

Les dues escoles a estudi, l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc i l'Escola de Bosc del Parc de Guinardó, van formar part del moviment de renovació pedagògica de la Catalunya de principis de segle xx. No cal dir que el moviment ha estat a bastament estudiat. En recuperar les institucions democràtiques investigadors com Josep González-Agàpito, Salomó Marqués, Jordi Monés, Salvador Domènech, Enriqueta Fontquerni, Mariona Ribalta, Pere Solà i Joan Soler, entre altres, es van dedicar a contribuir a engrandir l'obra de la primera onada de renovació pedagògica a Catalunya, tot recuperant-ne aquells vestigis que la van fer singular i un excel·lent mirall on rescatar aquelles pràctiques pedagògiques que podien ser font d'inspiració per l'escola democràtica, després d'una llarga dictadura que les havia silenciats.

Van orientar aquestes investigacions l'interès per recopilar i endreçar el llegat pedagògic del moviment —la tesi de Josep González-Agàpito (1982) n'és un bon exemple on cercar un compendi de publicacions que van tenir com a comú denominador els processos de renovació pedagògica al llarg del segle xx a Catalunya— i per conèixer amb major profunditat el marc històric i la política educativa des de principis de segle, a l'acabament de la Segona República ⁴, des de les polítiques oficialistes

⁴ Vegeu-ne alguns exemples en:

González-Agàpito, J. (ed.) (1992). *L'Escola Nova catalana 1900-1939*. EUMO editorial.

González-Agàpito, J., Marqués, S., Mayordomo, A., Sureda, B. (2002). *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears i País Valencià*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Matas, J. (1977). *El presupuesto Extraordinario de Cultura de 1908 del Ayuntamiento de Barcelona en el marco de la renovación escolar de Catalunya* (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona.

Monés, J. (1997). *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. La Magrana.

Soler, J. (2009). *La renovació pedagògica durant el segle xx. La cruïlla catalana: dinamismes i tensions* (Tesi Doctoral). Universitat de Barcelona.

empreses per l'Ajuntament de Barcelona (Cañellas i Toran, 1982) als moviments obrers i llibertaris; dels ateneus com a centres de difusió cultural i dinamitzadors de l'educació popular (Solà, 1978a) a l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia (Solà, 1978b).

Al mateix temps es va recuperar la memòria històrica d'algunes escoles que van encapçalar la renovació i/o van tenir una important projecció político-institucional de gran volada, en especial les escoles de l'Ajuntament de Barcelona. És el cas de la recuperació de la memòria històrica de les escoles de bosc de Barcelona, especialment l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc amb Rosa Sensat al capdavant. En aquest sentit, Salvador Domènech (2008; 2017), juntament amb Martorell (2013), ha publicat alguns llibres que ajuden a establir un primer contacte amb aquestes escoles i que s'escriuen a partir dels textos institucionals i de la recuperació de les veus dels alumnes que les van viure des de dins.

5.1. ESCOLA DE BOSC DEL PARC DE MONTJUÏC

L'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc va ser la primera escola de bosc i a l'aire lliure de Barcelona. Es va posar en funcionament un 8 de maig de 1914. L'aposta per aquesta escola la feu Hermenegildo Giner de los Ríos, vinculat a la Institución Libre de Enseñanza i regidor en aquell moment a l'Ajuntament de Barcelona. Giner havia publicat *Manual de Estética* i també havia traduït *Estética* de Hegel, fets que fan pensar que sense la perspectiva del regidor molt vinculat als principis rectorals de l'estètica clàssica (Vilanou, 2015), l'escola s'hauria concebut i explicat d'una altra manera. Giner de los Ríos va presentar l'any 1910 un precepte on deixava clara la seva aposta escolar i amb el qual va emparar-se i sostenir l'escola de Montjuïc:

Entre los males de la civilización (también la civilización produce males), es uno, acaso el más importante, que la humanidad ha ido creando una vida artificial, huyendo de la vida natura; se ha operado un divorcio entre la Naturaleza y el hombre, y es preciso procurar que el hombre vuelva al seno de la Naturaleza (Giner, 1910, s.n.).

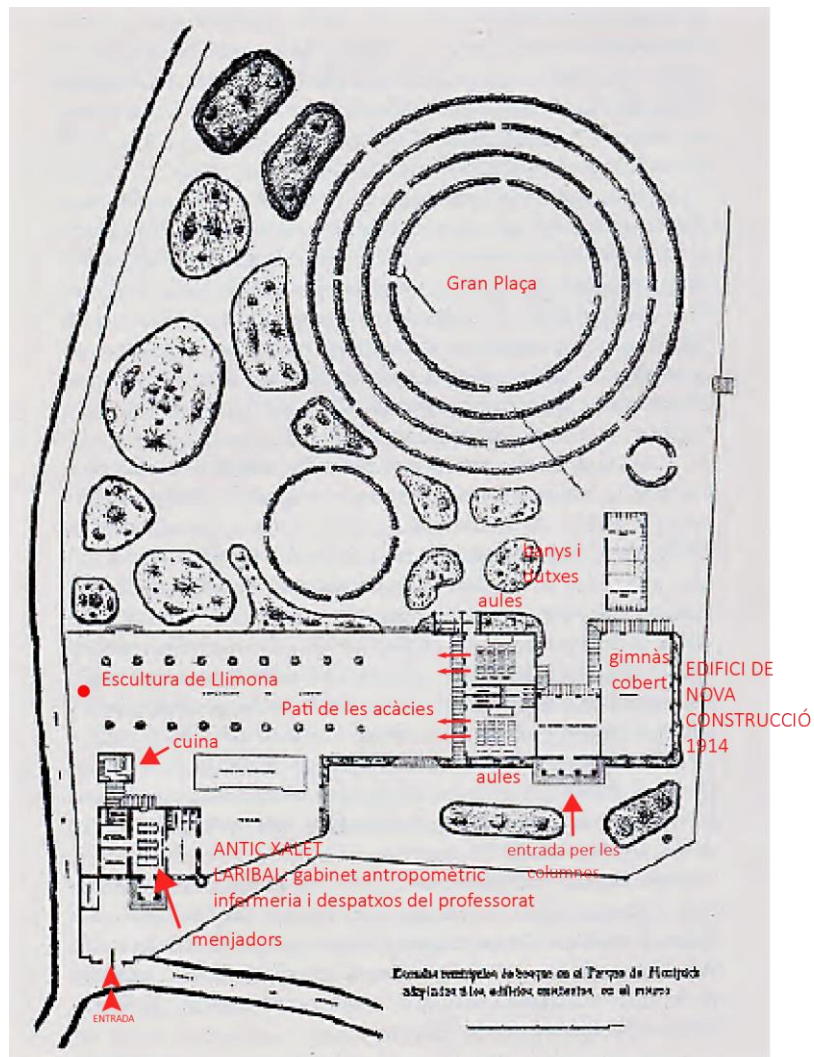
Fontquerni, E., Ribalta, M. (1982). *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil. El CENU*. Barcanova.

El paper de la naturalesa havia de ser cabdal per entendre l'escola, però també l'admiració per l'art: "Hay que mantener la poesía de la vida; y ésta se pierde, sin el culto a la Naturaleza, el entusiasmo por la Historia, y la admiración por el Arte" (Giner, 1910, s.n.). Un art, que també hi tingué el seu paper rellevant, com simbolitzava l'escultura que Josep Llimona, l'aleshores regidor de Barcelona i membre de la Comissió de Cultura, va regalar a l'escola. El juliol de 1916 es va fer a l'escola un acte d'homenatge a l'artista que tingué gran ressò en alguns mitjans de comunicació, com es pot resseguir a *La Vanguardia* («Homenaje á Llimona», 1916), *La Veu de Catalunya* («En honor d'en Josep Llimona», 1916) o *Il·lustració Catalana* («Acte d'agrahiment a en Joseph Llimona», 1916). L'escultura va esdevenir un símbol d'identitat de l'escola i sobre ella va versar part de l'organització de l'activitat escolar amb moltes classes a l'aire lliure que es donaren al seu davant.

L'escola es va ubicar al parc de Montjuïc, per això es va rehabilitar un antic xalet que havia estat propietari de la família Laribal. A finals de 1911 va començar la reforma i la construcció d'uns pavellons que ampliarien l'escola i que va anar a càrrec de l'arquitecte municipal Antoni Falguera – vegeu *figura 6*. L'escola va entrar en funcionament el 8 de maig de 1914. L'agost de 1921 unes segones obres ampliaren l'escola amb un nou pavelló. Aquest cop l'arquitecte encarregat de dur-les a terme va ser Adolf Florensa, col·laborador de Josep Goday a l'Assessoria Tècnica de l'Ajuntament.

Entre l'equip de mestres inicials hi havia Dolores Palau, que més endavant esdevindria directora de l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó. Entre els seus companys hi havia Antoni Perich, Paula Borràs, Rosa Sensat, que en seria la directora (i també) de la secció de nenes fins el 1930, i Antolí Monroy, el director de la secció de nens i que el 1930 rellevà al càrrec a Rosa Sensat.

Malgrat que l'escola entrà en funcionament com un centre educatiu per tenir cura dels infants malaltissos i amb salut dèbil, aviat el caràcter de la seva directora, els coneixements sobre psi-



1914. Rehabilitació antic xalet Laribal i construcció dels nous pavellons

Figura 6. Plànol de l'emplaçament de l'escola amb marcadors d'elaboració pròpia sobre la ubicació de les seves dependències. Adaptat de "Escuelas municipales de bosque en el Parque de Montjuich adaptadas a los edificios existentes en el plano", Ayuntamiento Constitucional de Barcelona. Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque, *Actuación Pedagógica de la Comisión* núm.3, p.101 <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tasca/id/59/rec/1>

cològia infantil i la formació i experiències que havia conegut en les seves visites a l'estranger van fer canviar el rumb de l'escola. Allunyada dels preceptes noucentistes més oficialistes i conservadors, i propera al naturalisme rousseauianà, l'escola va apostar pels centres d'interès decrolyans, que molt bé coneixia Sensat (González-Agàpito, Marqués Sureda, Mayordomo, i Sureda Garcia, 2002).

L'escola també restà influenciada per les tendències higienistes del moment, la seva supervisió anà a càrrec del metge de la Secció d'Higiene de l'Assessoria Tècnica de l'Ajuntament que tenia com a funció el control dels registres antropomètrics, del règim alimentari i de l'exercici físic (Domènech,

2008). Un exercici físic que majoritàriament, com les altres activitats de l'escola, es va produir en l'exterior del parc.

Quan l'escola entrà en funcionament, el parc encara no havia estat remodelat pel paisatgista Forestier l'any 1919. Així el recordava després dels seu enjardinament, el director de l'Escola del Mar, Pere Vergés, en una conversa que queda recollida en el llibre de Robert Saladrigas (1973):

Amb el Montjuïc agrest, familiar, bon tros salvatge, ple de raconades inhòspites i de caus de gent de mal viure, desapareixia un escenari de la meua infantesa que m'era entranyable, i amb la seva desaparició es cloïa una època de joventut i s'inaugurava la meua maduresa. El nou Montjuïc que havia configurat la mà de l'home, on s'harmonitzava la bellesa natural de la jardineria amb la baluerna dels palaus i de la tècnica, era un espectacle lluminós que no m'atreveixo a discutir, però jo no era tan meu, no estava tan íntimament lligat a la meua vida, i no ho tornà a ser fins que les circumstàncies de la guerra ens obligaren a traslladar-hi l'Escola del Mar (p. 223).

Un nou parc d'estil noucentista que l'escola va utilitzar a bastament, des de les seves immediateses fins a les zones més llunyanes i per multitud d'esdeveniments d'escola: classes a l'aire lliure, jocs, visites institucionals, actes d'inauguració, retrats grupals, i un llarg etcètera que podem observar en documents i fotografies. La relació amb la naturalesa es va tornar clau per entendre i definir l'escola, com també la seva concepció d'escola-llar. Escriuen Martorell i Domènech:

Aquestes quatre escoles a l'aire lliure [referint-se a les dues de bosc, a l'Escola de Mar i a l'escola a l'aire lliure Ignasi Iglesias] van fer seus els principis pedagògics de l'Escola Nova. Sobretot, van situar l'alumne com a centre del sistema educatiu a emprar, tot prioritant el contacte amb la natura dins una concepció de disciplina familiar, de manera que la vida de l'escola fos una imatge tant semblant com fos possible a la vida de la llar, amb un gran respecte vers la personalitat de cada noi i noia (2013, p. 105).

Del contacte amb la naturalesa al deteniment dels detalls i d'una ambientació curosa, que fou també una de les característiques principals de l'escola de bosc, però també de tot el moviment d'Escola Nova, que aviat li reportà prestigi entre el món educatiu i periodístic. Així ho detallava Barrenillo (1915), periodista de la revista *Mundo Gráfico*:

Con todo detenimiento, admiramos el estudio con que se ha atendido á los más insignificantes detalles, sin duda obedeciendo al principio que en materia educativa, no hay nada nimio ni

despreciable. Las perchas de reluciente metal dorado, los cajones individuales para guardar la ropa, las mesas armarios para conservar los trabajos de los niños, etc.; en todo resplandece una absoluta higiene y estricta sujeción, á los preceptos pedagógicos (p. 27).

5.2. ESCOLA DE BOSC DEL PARC DEL GUINARDÓ

Nuestra clase empieza a las 9 y entramos con mucho anhelo y alegría, y nos entregamos a las obligaciones del día. Los rayos del sol de la mañana hacen que nuestras lecciones sean más fáciles, por muy difíciles que sean. La clase bañada por el sol, todo brilla [...]. Des de las ventanas se divisa, un hermoso horizonte que es el mar, a veces está salpicado por pequeñas barcas que han parado en la costa después de su cotidiano trabajo. También se divisa una porción de tierra hacia el mar y allí se contempla un panorama excelente [...] Des de la clase, los días de lluvia vemos nuestro jardín transformado en un lago y las hojas de los algarrobos se limpian con ella. [...] Cuando hay nieve en Barcelona hace frío, y todos nos recogemos en nuestra guarida clase. Está adornada por sencillas flores, que tres niñas son encargadas de cambiar y también de sacar el polvo de los muebles («La clase», 1924).

La llum del sol, la panoràmica cap a la ciutat i la naturalesa del jardí són alguns dels aspectes que es destaquen en aquest escrit d'una alumna de l'escola. Aquests tres elements retraten com era vista l'escola per aquells que la vivien. Les vistes sobre Barcelona gràcies a la seva altitud i una posició immillorable formaven una excel·lent carta de presentació de l'escola. Situada a la part est del Parc del Guinardó i sobre un terreny accidentat en pendent, l'escola gaudia d'un paisatge de naturalesa que així va definir un periodista de la revista *Mundo Gráfico* en la seva visita:

El grupo escolar no tiene límites. Como ha roto los moldes de la rutina pedagógica, no se encierra en el perímetro obligado. Se expande por la Naturaleza. Y ahí está la definición de su carácter (Solsona, 1929, p. 29)

Tres edificis independents, de l'arquitecte Adolf Florensa, envoltats d'arbres i orientats de cara al mar van emmarcar l'escola. Els edificis laterals estaven destinats a les classes que es duïen a terme a l'interior de l'edifici. Cada una d'aquestes aules tenia una capacitat per a 50 alumnes. El segon pis dels pavellons laterals es va destinar a classes de cultura general, mentre que als baixos s'hi van portar a terme les classes de treballs manuals. També era el lloc on es van posar les dutxes. A l'edifici central es va instal·lar el menjador i la cuina (Comissió de Cultura Ajuntament de Barcelona, 1921). Aquestes disposicions les podem observar a les *figures 7, 8, 9, 10 i 11*.

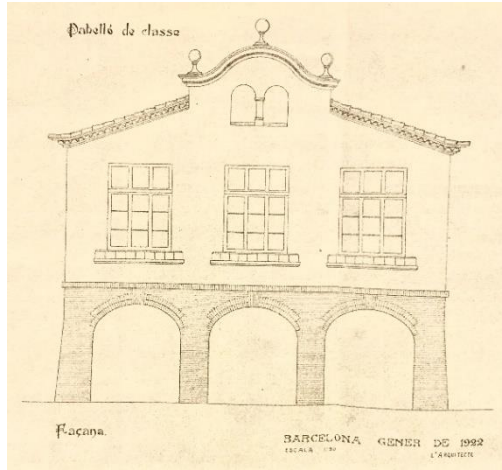


Figura 7. Vista frontal de la façana del pavelló de classes de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc. Adolf Florensa. 1922. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K141, topo 5-C-107/23, caixa 60548. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.

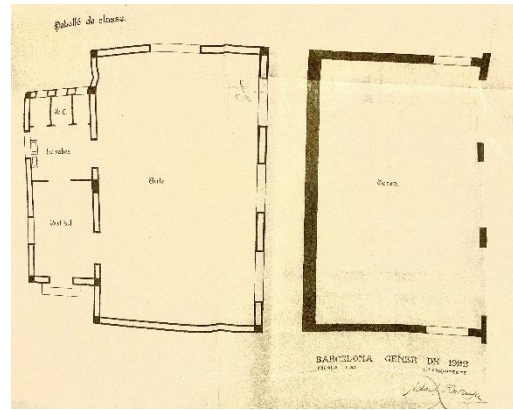


Figura 8. Plànol en vista d'ocell del pavelló de classes: aula, lavabos, vestíbul i porxo. Adolf Florensa. 1922. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K141, topo 5-C-107/23, caixa 60548. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.

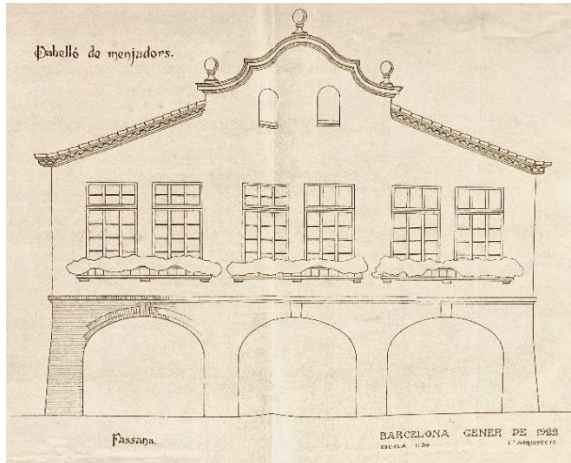


Figura 9. Vista frontal de la façana del pavelló del menjador. Adolf Florensa. 1922. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K141, topo 5-C-107/23, caixa 60548. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.

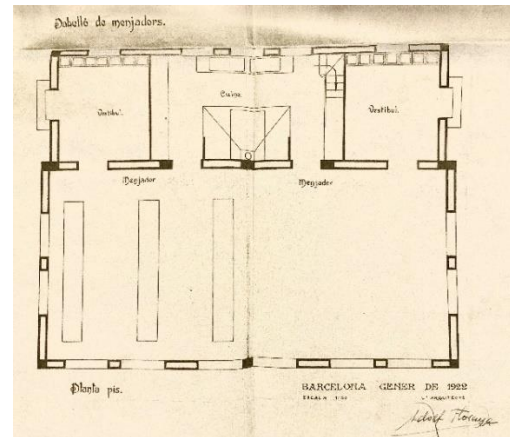


Figura 10. Plànol en vista d'ocell del pavelló del menjador. Adolf Florensa. 1922. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K141, topo 5-C-107/23, caixa 60548. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.

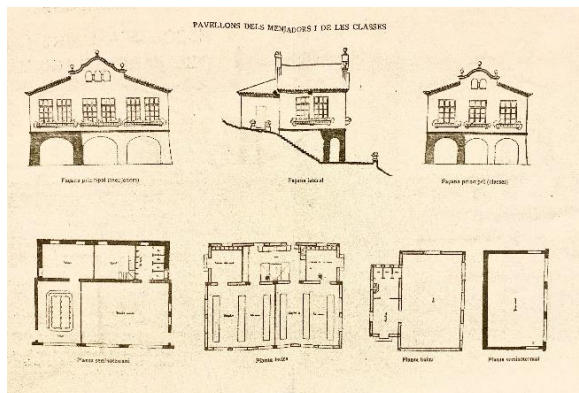


Figura 11. Plànol general dels pavellons del menjador i de les classes. Façana principal del menjador i de les classes. Façana lateral. Planta semisoterrani amb les dutxes. Planta baixa amb el menjador en el pavelló central i les aules en els laterals. Adolf Florensa. 1922. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K141, topo 5-C-107/23, caixa 60548. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.

L'escola va entrar en funcionament el maig de 1923, amb uns 100 alumnes d'entre 4 a 14 anys, que requerien una atenció especial per la seva delicada salut. Hi havia 2 grups de parvulari i 2 grups per la secció elemental (Gallart, Lleó, i Nunes, 1999).

Des dels seus inicis fins al 1966 va dirigir l'escola Dolors Palau, fins aleshores col·laboradora de Rosa Sensat en l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc. Palau, com Sensat, també havia visitat alguns centre europeus com els dotze pavellons de la barriada Trotter de la ciutat italiana de Milà, viatge que la marcà especialment (Domènech, 2008).

Des d'un bon principi es va practicar la coeducació. Ho feu de manera forçada, tal i com argumenta la mateixa directora, perquè no n'era partidària. Els problemes per oposar-s'hi no eren de caire moral sinó organitzatius, quelcom que més endavant es solucionà, segons cita ella mateixa en les seves memòries personals (Palau, s.d.).

Palau també va utilitzar el mètode Decroly a la seva escola, ho feu utilitzant l'exterior de manera distinta a la que ho feu Sensat, en particular perquè per la directora de l'Escola del Parc del Guinardó l'edifici tenia un major protagonisme del que li donava Sensat (Palau, s.d.).

Un dels trets característics de Palau era la seva formació en la rítmica de Dalcroze que tant va aplicar amb les seves noies. Havia estudiat rítmica musical a l'Institut de Joan Llongueres, que a la vegada havia estat deixeble de Emile-Jacques Dalcroze. També havia assistit a alguns cursos d'estiu del mateix Dalcroze a Ginebra⁵. La pràctica pedagògica de la dansa a l'escola va ser una constant durant tota la seva direcció, fet que queda àmpliament palès en l'elevat nombre de fotografies que recreen aquesta pràctica, moltes de les quals es troben en l'arxiu històric de l'escola. Vegeu-ne una representació en aquestes quatre fotografies de la pàgina següent –*figura 12, 13, 14 i 15*.

⁵ Com es recull al llibre de les seves memòries: *Dolors Palau. Memòries de la fundadora i directora durant més de 40 anys de l'Escola Parc del Guinardó*, 2005.



Figura 12. Danses a l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó (1). Autor desconegut. Data desconeguda. Arxiu Històric de l'Escola del Parc del Guinardó. Permís de reproducció atorgat per l'Escola del Parc del Guinardó.



Figura 13. Danses a l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó (2). Autor desconegut. Data desconeguda. Arxiu Històric de l'Escola del Parc del Guinardó. Permís de reproducció atorgat per l'Escola del Parc del Guinardó.



Figura 14. Danses a l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó (3). Autor desconegut. Data desconeguda. Arxiu Històric de l'Escola del Parc del Guinardó. Permís de reproducció atorgat per l'Escola del Parc del Guinardó.



Figura 15. Danses a l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó (4). Autor desconegut. Data desconeguda. Arxiu Històric de l'Escola del Parc del Guinardó. Permís de reproducció atorgat per l'Escola del Parc del Guinardó.

BLOC 3. METODOLOGIA D'ANÀLISI

«Un día, hace mucho tiempo, di con una fotografía de Jerónimo, el último hermano de Napoleón (1852). Me dije entonces, con un asombro que después nunca he podido despejar: "Veo los ojos que han visto al Emperador"»

Roland Barthes

6. LES FOTOGRAFIES: DOCUMENT ETNOHISTÒRIC

L'ús de la fotografia com a font documental ja és més un fet que no pas un camí a explorar⁶. A l'Estat espanyol són nombrosos els grups de recerca i investigadors que venen indagant en aquest terreny, fent ús de les imatges com a font documental dels seus estudis en història de l'educació. Per servir-nos d'exemple de dos grups del nostre entorn: el grup de recerca de la Universitat de les Illes Balears, liderat per la Dra. Francesca Comas i Rubí i la línia de recerca de la Universitat de Vic, liderada per la Dra. Eulàlia Collelldemont i Pujadas; i en la qual m'he format com a investigadora, són dos grups consolidats en l'estudi de la història de l'educació a partir de fotografies.

Per aquest motiu, en aquest capítol s'estableix un diàleg amb aquells que han fet ús de la font i que permet preguntar-me sobre la font en la present tesi doctoral, és a dir, en el tema que m'ocupa. No és un nou al·legat a la fotografia com la font documental vàlida que és per l'estudi de la història, sinó la forma particular de relacionar-me amb aquesta tipologia de fons. Tant és així que enceto el capítol intentant esbrinar què s'amaga darrere el concepte de fotografia i quines particularitats presenta aquesta mirada en la tesi doctoral, de manera que començo amb una relectura dels autors que l'han definit epistemològicament.

En l'apartat següent exposo alguns temes controvertits que han aflorat durant el procés metodològic d'aquesta tesi i que, per tant, he cregut pertinents que siguin pensats i recollits. En concret,

⁶ El 1998 en l'International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), organitzat per Depaepé i Henkens a Bèlgica es va debatre sobre l'ús de la font fotogràfica en l'estudi de la història de l'educació. A partir d'aquest moment s'obrí una taula de diàleg entre diferents historiadors de l'educació que s'interrogaven al voltant de l'ús de fonts visuals. Per disposar de més informació del camí traçat i dels debats que s'advingueren sobre l'ús de la font en història de l'educació podeu llegir *How (un-)useful are images for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985* (Braster, 2010), així com tot el monogràfic sobre Fotografia que va recollir la Revista d'Història i Educació el 2010. Monogràfic coordinat per la Dra. Francesca Comas Rubí del grup de recerca de les Illes Balears.

em refereixo a la participació de tots i cadascun dels elements subjectius i objectius que es veuen immersos en l'acte de fotografiar, representa un mirar endins de la fotografia.

Per acabar aquest capítol, s'ha dedicat un apartat sencer al vincle entre la fotografia i els seus dos usos principals: la difusió i la propaganda. El meu objectiu aquí parteix de significar la propaganda, tot definint quins són els seus aspectes centrals i els seus límits, i a partir de tal definició comprendre quins van ser els usos de les fotografies del fons fotogràfic que ens ocupa i com va afectar en la propagació d'un model escolar.

6.1. UNA APROXIMACIÓ A LA DEFINICIÓ DE FOTOGRAFIA DES DE DIFERENTS PERSPECTIVES

Com s'ha indicat, amb aquest apartat obro una taula de diàleg amb alguns dels autors que han descrit la naturalesa de la fotografia: fent un viatge des de literats contemporanis fins a investigadors del segle xx que han treballat la fotografia en el nostre camp.

Aquest diàleg s'ha conformat a partir de la lectura de diferents escrits d'autors que considero claus per entendre la fotografia com Susan Sontag, Peter Burke, Pierre Bourdieu o Roland Barthes, entre altres. L'elecció d'aquests no ha estat fortuïta sinó que ha estat presa deliberadament per conferir un ampli espectre al concepte de fotografia des de diferents perspectives. Des de la visió narrativa de Sontag, passant per la historiografia de Burke, i l'estructuralisme de Barthes, complementant-ho amb una visió de caràcter més sociològic de Bourdieu.

L'objectiu no només és parafrasejar els autors que han significat la fotografia sinó crear una definició que metodològicament sigui viable per la present tesi; que encaixi en la mirada que aquí s'ha establert i que sostingui el pes de l'anàlisi i la interpretació.

Començo per fer una petita anàlisi introductòria en la diferència conceptual entre imatge i fotografia, amb la finalitat d'establir unes bones bases pel diàleg que s'esdevindrà. L'objectiu es troba en significar la fotografia i no tant en debatre les qualitats, propietats i singularitats d'una i d'altra.

Mantes vegades utilitzem de forma col·loquial i en un sentit quasi sinònim les paraules fotografia i imatge. Malgrat això, si fem una anàlisi del terme de seguida ens adonem que imatge és quelcom més ampli i extens que fotografia; i que, a la vegada, aquesta amplitud permet incloure la fotografia en el seu interior com una forma d'imatge més.

Imatge i fotografia són dos productes que estableixen algun tipus de relació amb la realitat o relació ambivalent (Sontag, 2006). Amb la fotografia el vincle amb la realitat s'estableix a partir d'una tècnica que fa ús de l'acció química de la llum⁷; fet que la diferencia de la imatge.

Quelcom àmpliament compartit és que una fotografia no equival a la realitat, ni és un mirall de la realitat —encara que així es va defensar a principis del segle xx (Díaz Barrado, 2012; Franklin, 2016; Lara, 2014). Equiparar una i altra fou quelcom que va quedar ràpidament desmentit. No obstant això, i amb paraules de Burke (2005), tampoc ens serviria de res situar-nos en l'extrem oposat: no hauríem de concebre la imatge com un “espejo o instantánea” però tampoc com una mera interpretació d'un “sistema de signos o convenciones” (p. 235). Per Burke és necessari treballar des d'una altra perspectiva que ens ajudi a debatre sobre els graus de fiabilitat i no obstinar-nos a definir la imatge des d'una única òptica.

Però abans d'entrar en aquesta nova finestra que ens obre Burke, és indispensable prendre partit sobre el debat de la realitat. Indispensable perquè sense aquest és difícil construir metodològicament l'ús de la fotografia com una font vàlida per l'estudi de la història. Quan l'interès rau en conèixer el passat, o en el cas que ens ocupa, quan es vol esbrinar de què parlaven les parets de l'aula, com es confeccionava l'entorn natural de l'escola o quines relacions s'hi establien; és rellevant subratllar que, malgrat la fotografia no és un reflex ideal de la realitat, continua referint-nos a un tros o porció de realitat: “una prueba irrefutable de la existencia de algo o alguien” (Díaz, 2012, p. 155). Un fragment capturat que conté informació (Rodríguez, 2009, p. 33) i que sobreviu a altres

⁷ En aquest capítol i en els que el succeeixen, el terme fotografia està lligat a l'ús d'una càmera analògica i, per tant, també a la seva tècnica.

moments no fotografiats: "Photographs create events by isolating and containing within a frame a moment in time; a moment which is privileged over other instances which are lost" (Grosvenor, 2010, p. 154). Val a dir també que és un excel·lent testimoni de la memòria històrica perquè és capaç de reproduir parcialment, almenys, esdeveniments que s'han donat en el temps: "Lo que la Fotografía reproduce al infinito únicamente ha tenido lugar una sola vez: la Fotografía repite mecánicamente lo que nunca más podrá repetirse existencialmente" (Barthes, 1989, p. 31). Aquesta reproducció de quelcom que no pot tornar a donar-se, no és el món sinó una representació d'aquest (Burke, 2005; Sontag, 2006).

Autors com José Pablo Concha (2001) han posat entredit que la fotografia sigui purament un fragment de la realitat. Per l'autor, la fotografia és un símbol perquè l'escena registrada no és independent de qui la captura, no és una realitat fora del fotògraf i per aquest motiu en la fotografia està registrat simbòlicament el fotògraf, el seu temps i el seu espai:

¿Cómo podremos hablar de fragmentar el tiempo sin considerarlo una pura ilusión o construcción intelectual y, peor aún, hablar de detener el tiempo y congelarlo en un "eterno" presente? Todas estas posibilidades se nos derrumban y nos quedamos con lo único que puede ser la fotografía: una aparición simbólica (p. 269).

En suma, i entrant en un nou escenari, Sontag (2006) introdueix una nova idea que em sembla molt escaient per construir metodològicament aquesta tesi. Per l'autora estatunidenca les fotografies s'han convertit en la mesura de la bellesa: "Lo que mueve a la gente a hacer fotografías es el hallazgo de algo bello" (p. 89).

Aquesta mirada que ens aporta Sontag l'he incorporat en molts dels interrogants de l'anàlisi i la interpretació. A partir d'ella han nascut preguntes com: quina influència va tenir el caràcter esteticista del que ens parla l'autora en la producció d'imatges de les escoles de bosc? Podríem parlar que el moviment de renovació pedagògica va ser d'interès pels fotògrafs exclusivament per la seva qualitat de bellesa? O per contra, només el fet educatiu era el que realment interessava fotografiar i difondre? Així doncs, perquè no es conserven tantes fotografies d'escoles lúgubres, insalubres,

desplaents que van conviure en el mateix espai de temps⁸? No eren també una realitat a mostrar? És evident que aquí hi entren en joc moltes variables i en especial el paper de la fotografia com a element propagandístic de l'obra educativa institucional.

Per Sontag ningú fotografia allò que no és bell però també "algo feo o grotesco puede ser conmovedor porque la atención del fotógrafo lo ha dignificado" (2006, p. 25). Aquest punt també és molt interessant perquè dona a la fotografia aquell aire romàntic. D'aquí també en sorgeixen preguntes: com ens pot influir en l'anàlisi aquest romanticisme? Com podem allunyar-nos d'allò dignificat per fer-ne una anàlisi el màxim acurada possible? A aquest romanticisme de la fotografia en si també s'hi suma la nostàlgia del pas del temps, i l'exaltació que sovint s'ha fet del quefer educatiu durant el període republicà?

Reprenent el dilema inicial sobre la realitat, Bourdieu et al. (1990) ens diuen que la fotografia és el resultat d'un sistema convencional al qual se li han assignat uns usos socials considerats realistes i objectius. És interessant aquest matís perquè és evident que aquí s'entra en el terreny del periodisme gràfic de l'època, o fins i tot la divulgació de l'obra per part de l'Ajuntament. En síntesi, amb això es vol dir que l'ús social que se'n feu a principis de segle xx tenia al mateix temps la consideració de ser pres com a objectiu però que no s'escapava com els mateixos autors afirmen de la transmissió de rols i normes culturals. Per aquest motiu les fotografies de les escoles de bosc de Barcelona contribueixen a crear una idea d'escola, una escola imaginada que traspassava les fronteres de l'escola per penetrar en l'imaginari col·lectiu al mateix temps que ens indica el valor etnogràfic que té la fotografia en si: desvelar significats culturals i construccions socials.

El valor etnogràfic de les fotografies es manifesta principalment en el fet que "las imágenes a menudo muestran detalles de la cultura material que la gente de la época habría dado por descontadas y no habría mencionado en los textos" (Burke, 2005, p. 123). Al mateix temps, les fotografies són

⁸ A excepció de Casero, L. (1924). *La escuela nacional en Barcelona. El problema de las Construcciones escolares*. Artes gráficas S.A. Sucesores de Henrich y C.

un document etnogràfic propi i singular perquè “exist both in history and as history, that they are products of cultural discourse, that they do not offer a transparent window into the past, that photography constitutes a site of production and representation, and that a photograph must be read not as an image, but as a text, and as with any text it is open to a diversity of readings” (Grosvenor, Lawn, Nóovoia, Rousmaniere, i Smaller, 2004, p. 318).

L'entrada en escena de les fonts fotogràfiques i d'altres documents etnogràfics per l'estudi de la història de l'educació va suposar, doncs, un revulsiu en les investigacions històriques que van començar a centrar el seu interès en l'estudi de la història cultural i social de l'escola i de l'aula (Braster, Grosvenor, i del Pozo, 2011), incorporant-se d'aquesta manera als documents escrits i oferint una visió complementària a aquestes fonts tradicionals que sovint havien estat “excesivamente atentas a los discursos pedagógicos y poco solícitas a la hora de valorar los vestigios de la cultura empírica de la escuela” (López, 2016, p. 974).

6.2. MIRANT FOTOGRAFIA ENDINS

Recollint tot el que he anat esmentant, una fotografia seria una representació d'un fragment de la realitat fruit de la intervenció d'un fotògraf o persona que fotografia i d'una màquina de fotografiar i per tant, lligada per una banda, al caràcter subjectiu del fotògraf i a tot el seu univers i per l'altra, al caràcter objectiu de la tècnica de la càmera. Entenc per fragment de la realitat allò que succeeix en un temps i un espai determinat, i no només allò que es dona espontàniament sinó també allò planificat i pensat a propòsit.

Per tal de conèixer tots els elements que participen de la fotografia s'ha optat per mirar cap a l'interior de la fotografia. Aquest mirar cap endins suposa explorar un camí metodològic que permet ordenar els processos, elements i aspectes que prenen part de la fotografia. Aprendre a llegir el llenguatge fotogràfic implica examinar i preguntar-se al voltant dels codis que hi participen. Preguntes que encara que sovint no tenen resposta són necessàries per evitar afirmacions desancorades del context.

Quin paper va tenir l'autor? Sabem dels seus interessos o motivacions per captar aquell moment? Podem saber com va intervenir en l'escena capturada? Amb quina intenció es van seleccionar unes imatges i no unes altres? Quines eren les intencions del fotògraf i què s'amaga darrere de cada una de les fotografies captades? "Second-guessing the photographer's intentions may be tempting but it's rarely satisfying, and when it is satisfying we've no way of knowing if our guesses are even remotely correct" (Campany, 2016, para.1)

En síntesi, ens trobem davant el "Where, when, and by whom was this photograph taken?" de Grosvenor en *Silences and Images* (1999, p. 85). Recuperaré part del que ens diu l'autor i intentaré posar l'accent en el fons i la tesi doctoral que ens ocupa.

6.2.1.1. TECNOLOGIA FOTOGRÀFICA

What photographic technologies were used and how did they affect the image? What was the camera angle? What lighting was used? Can we see where the light is coming from? What was the range of the lens? What was the exposure time? What type of film was used? Was the camera hand-held or attached to a tripod? (Grosvenor, 1999, p. 92)

Per capturar una imatge es necessita un objecte tecnològic que anomenem càmera fotogràfica. La càmera és una participant indispensable en el procés de creació d'una fotografia, per tant, conèixer-ne les seves característiques i qualitats ens permet desxifrar aspectes de l'anàlisi que ens ajudaran a ajustar-ne la interpretació.

Part del que sustenta la interpretació de la imatge és conèixer la història de la fotografia o *fotohistòria*, variant de la historiografia, necessària perquè la fotografia esdevingui un document històric vàlid (Lara, 2014). Paral·lelament, la història de la fotografia és clau per entendre alguns aspectes tecnològics que poden apuntalar algunes respostes del procés interpretatiu, perquè el fotògraf està subjecte al moment tecnològic que viu la càmera: "El hombre no es plenamente libre a la hora de construir la imagen porque depende de la cámara, y toda imagen será, en definitiva, el resultado de la relación entre ambos."(Velasco, 2016, p. 124).

En el nostre camp, historiadors de l'educació ja han alertat que el tipus de fotografies que es feien de l'escola sovint estaven fortament influenciades per les característiques tecnològiques de la càmera (Braster, 2011; Comas, March, i Sureda, 2010). En concret, la velocitat de l'obturador i uns suports magnètics de poca sensibilitat provocaven que els temps d'exposició haguessin de ser més llargs i que l'exposició a la llum hagués de ser l'òptima. Així, era molt comú fotografiar mestres i alumnes a l'exterior per la manca de llum dels interiors; com també és habitual observar persones fotografiades amb actituds rígides i poc dinàmiques fruit de la quantitat de temps que havien de posar davant la càmera.

6.2.2. PARTICIPACIÓ DEL FOTÒGRAF EN LA FOTOGRAFIA

L'autor de la fotografia participa de la fotografia projectant les seves conviccions, les quals es representen simbòlicament en la seva obra. La fotografia no és independent al seu autor, sinó que en ella el trobem representat. De manera que les imatges no només estan dotades de simbologia per la investigadora, sinó que també per l'autor de la imatge. Un autor que en el cas d'un fotògraf també té construït el seu imaginari d'escola i que, per tant, el projecta.

Per aquest motiu cal tenir present que a l'hora d'analitzar una fotografia estem dotant de nou significat a una significació que ha ideat el fotògraf.

El que ens exposa aquest aspecte és la necessitat de considerar que allò que els altres ens expliquen no necessàriament és la realitat objectiva, sinó com la senten, com la representen i com la imaginem. Hi ha una apropiació i resignificació del que passa, del que viuen." (Gómez, 2014, p. 83)

Aquest tornar a llegir allò que sent l'autor passa per conèixer: Què s'amaga darrere d'ell? Quines motivacions tenia i a quins interessos responia? Respondre a algunes d'aquestes preguntes entre altres ens pot ajudar a formar-nos una idea més completa de la fotografia que ens proposem analitzar.

En aquest sentit, la intervenció del fotògraf en la fotografia es pot donar en múltiples aspectes. En ressaltarem dos: el corrent artístic i els coneixements sobre la temàtica a fotografiar.

El primer aspecte fa referència a la composició fotogràfica que es fa d'acord amb les seves convencions i amb el corrent artístic o periodístic que representa.



Figura 16. Escola de Bosc. Gabriel Casas i Galobardes. 1932-1936. Codi d'identificació: ANC-22. Arxiu Nacional de Catalunya (ANC). Col·lecció. Gabriel Casas i Galobardes. Referència arxiu: ANC-1-5-N-5906. Permís de reproducció atorgat per l'ANC.

N'és un bon exemple la fotografia de l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó del fotògraf Gabriel Casas i Galobardes –*figura 16*. D'entrada és una fotografia poc convencional i que s'escapa del conjunt de les altres. Si l'anàlitzem fora de context podríem pensar que la màquina es va disparar per error. No obstant això, per la trajectòria de l'autor sabem que aquest es definia per una estètica amb una forta càrrega psicològica a les seves fotografies i per l'ús de picats i contrapicats. L'ús d'aquest contrapicat, dels infants retratats en un moment de dispersió, de joc, de l'edifici mig amagat entre els arbres ens remet a una sensació de frescor i d'espontaneïtat, d'un moment sincer i natural. Aquest és el joc que busca l'autor en la presentació d'aquesta fotografia. Val a dir que aquesta fotografia no es va publicar en cap mitjà, ni institucional ni periodístic, cosa que demostra que era arriscada i que per llegir-la calia imaginar massa; mentre que el que es buscava era que el lector no hagués de fer un esforç interpretatiu sinó ans al contrari, que mitjançant les imatges, en exclusiva i moltes vegades sense l'ajuda del text, s'entengués el que significava una escola de bosc. En un segon nivell hi ha els coneixements que l'autor o autora tenen sobre el tema a retratar. En aquest cas, els coneixements pedagògics i/o la seva concepció d'escola.

Algunes de les fotografies del fons fotogràfic de la present tesi doctoral van ser tirades per fotògrafs distingits de l'època com Alejandro Antonietti –*figura 17*–, Josep Brangulí –*figura 18*–, Josep Maria Sagarra –*figura 19*– o Josep Gaspar –*figura 20*–.



Figura 17. Recol·lecció d'insectes. Antonietti & Cuadrenys. 1914-1917. Codi d'identificació: AMCB-27. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc. 1910-1927. Topo: 5-C-10/23 Caixa: 60541. Permis de reproducció atorgat per l'AMCB.



Figura 18. Classe als jardins de l'Escola del Bosc. Parc Labiral de Montjuïc, Barcelona. Josep Brangulí. 1916-1917. Codi d'identificació: ANC-6. Arxiu Nacional de Catalunya (ANC). Col·lecció Brangulí (fotògrafs). Referència arxiu: ANC1-42-N-10133. Permis de reproducció atorgat per l'ANC.



Figura 19. Un dels pavellons darrerament inaugurat. L'ampliació de les Escoles del Bosc de Montjuïc. Josep Maria Sagarra. 1923 (data publicació). Codi d'identificació: AA-3. Extreta de la revista "D'ací i d'allà", el maig de 1923, núm. 65.



Figura 20. Una sessió de <guignol> que la delícia de los pequeñuelos. Josep Gaspar. 1929 (data publicació). Codi d'identificació: MG-5. Extreta de *Mundo Gráfico*, 29-mai-1929.

Entre aquests fotògrafs, Antonietti va treballar per la Mancomunitat l'any 1915, i també Sagarra i Gaspar van ser representants oficials de la Generalitat amb els presidents Macià i Companys, i fins i tot Sagarra, que ja era pròxim als cercles de poder en l'època de Primo de Rivera. Tenir aquestes dades ens ajuda a pensar en dos aspectes transcendentals; el primer és que l'aspecte propagandístic de l'obra és determinant per entendre tot el parapet institucional al voltant de l'educació a la ciutat; el segon és que el fet que aquestes fotografies fossin tirades per professionals vinculats a les esferes

de poder demostra com d'important era projectar l'escola des de l'administració. En definitiva, la vinculació del fotògraf amb l'administració ens remet a una fotografia que representa també la visió institucional sobre el tema.

A més a més del que he exposat, la participació del fotògraf en l'escena capturada també es dona en dos nivells, per la qual cosa val la pena dedicar-hi unes ratlles. El primer nivell remet a una participació indirecta que es dona de forma independent al fotògraf però que té a veure amb la seva presència dins l'escola. El segon nivell fa referència a una participació directa perquè l'autor intervé en la composició de l'escena de forma volguda i a propòsit.

PARTICIPACIÓ INDIRECTA EN L'ESCENA CAPTADA

Un fotògraf que arriba a una aula està modificant en major o menor mesura el successos que s'hi donen, encara que la seva voluntat sigui la d'un observador passiu que no vol intervenir en l'esdevenir de la quotidianitat escolar.

Múltiples moments relatats per Rosa Sensat en el seu diari personal ens mostren com n'era de difícil conciliar la visita d'una persona externa a l'escola amb la normalitat del seu dia a dia. Sensat recull aquests moments des d'un vaivé molt interessant que ens mostra la fragilitat de les fotografies davant la presència de visitants. Per una banda, hi trobem la ferma convicció que l'escola ha de seguir el seu ritme de treball i no s'ha de veure alterada per les visites, per exemple en aquest escrit del 6 de desembre de 1915:

Al llegar nos anuncian la visita del gobernador Sr. Matas. No sabemos a qué hora vendrá. No importa. Nosotras siempre debemos seguir la marcha ordinaria de la Escuela, no modificando nada por nada ni por nadie. Tenemos un camino trazado y hay que seguirlo sin preocuparnos de la opinión de los visitantes ni de dar gusto a unos y a otros. No trabajamos para el público sino para los niños, no debemos vivir de la propaganda. Nuestra vida está asegurada, podemos, por tanto, obrar con entera independencia, atendiendo solo aquellas indicaciones leales y desinteresadas que pudieran hacernos los técnicos encaminadas a la obtención de un mayor éxito y de unos resultados más positivos (Sensat, 1914-1928, s.n.)

Són molts els seus escrits en aquest sentit, encara que he volgut ressaltar aquest per la incursió que fa sobre el concepte de propaganda escolar i com en defuig.

Però per altra banda, molts dels fragments que llegim ens mostren com l'escola s'enllustrava i s'en-dreçava per la visita en qüestió. Així és com les visites externes modifiquen l'escenari de forma indirecta, només amb la seva presència s'altera l'ordre establert. Aquesta idea la trobem escrita per exemple el 14 d'abril de 1916 en el seu diari personal:

Hoy tenemos anunciada la visita del Sr. Alcalde. Lo ponemos todo en orden. Aunque siempre lo está, hay que preparar algunos trabajos manuales para presentarlos. Mudamos las flores de los jarros. Planchamos los cubrebufets que hicimos y los colocamos. Hacen muy buen efecto. La juntilla de bolillos es fina y bien hecha. También sacamos unos tapetillos terminados para poner debajo de los jarros de flores (Sensat, 1914-1928, s.n.)

En aquest sentit el fotògraf fora de la seva voluntat o interès intervé en el relat del retrat que farà. La fotografia serà, doncs, una representació de l'escola que capta un moment escolar amb la presència d'un visitant. És a dir, la seva compareixença queda simbòlicament representada en la fotografia.

PARTICIPACIÓ DIRECTA EN LA COMPOSICIÓ DE LA FOTOGRAFIA

En ocasiones, los fotógrafos han ido más allá de la mera selección. Antes de 1880, en la época de la cámara de trípode y los veinte segundos de exposición, los fotógrafos componían las escenas diciendo a la gente dónde debían colocarse y qué actitud debían adoptar [...], tanto si trabajaban en su estudio como si lo hacían al aire libre. A veces construían sus escenas de la vida social con arreglo a las convenciones familiares de la pintura de género [...] (Burke, 2005, p. 17)

En aquest nivell, el fotògraf es comporta davant de la fotografia com si d'un pintor es tractés, perquè una pintura és el que més s'aproxima a una composició fotogràfica d'una escena preparada. Tornen a fer presència els seus interessos o conviccions però l'interessant aquí és la participació directa en la fotografia; és a dir, la llibertat compositiva de què disposa.

En aquesta composició fotogràfica l'autor decideix què fotografiar, com fotografiar-ho i en relació a què, tot combinant les parts en un tot de forma que s'adeqüi als seus interessos i als cànons estètics als que es deu: "cuándo deciden la apariencia de una imagen, cuando prefieren una

exposición a otra, los fotógrafos siempre imponen pautas a sus modelos” (Sontag, 2006, p. 20). En aquesta composició, el fotògraf decideix què va a cada lloc, per tant, és freqüent un ordenament artificial de l'escena, tot servint-se de la composició.

La funció i objectiu del fotògraf en aquest nivell és aïllar els elements del seu context, és a dir, descontextualitzar-los per contextualitzar-los de nou entre els límits de la fotografia. En el moment que el fotògraf els emmarca prenen un nou significat i cobren importància i vida pròpia. El fotògraf ha aconseguit que la nostra atenció es dirigeixi a ells.

Per aquest motiu, aquestes composicions fotogràfiques sovint tendeixen a mostrar activitats que l'escola considera com a extraordinàries o metodològicament innovadores; i també són considerades com un aparador de l'escola (Comas, Motilla, i Sureda, 2012).

6.2.3. DARRERE L'OBJECTIU DE LA SELECCIÓ D'IMATGES

L'objectiu en la selecció d'imatges representa un altre mirar cap endins de la fotografia. Esbrinar qui participa d'aquesta selecció i en quin sentit ho fa són algunes de les qüestions que estan implicades en el mirar.

La primera selecció és inevitablement la del fotògraf. En *Documentary Impulse*, Stuart Franklin (2016) ens aproxima al fenomen de la documentació com una necessitat humana per mantenir i perpetuar les nostres experiències i el món que ens envolta. Franklin identifica alguns dels motius que ens impulsen a documentar: curiositat, indignació, rituals; a la recerca de proves, de bellesa; i la perpetuació de la memòria. Es tracta, doncs, de quelcom molt vinculat a la memòria històrica perquè permet construir tot un relat per compartir amb la voluntat d'educar-nos cap a una major comprensió del nostre passat.

En aquest sentit, la majoria de fotografies escolars són “escenificaciones de lo que se quiere hacer perdurar como testimonio de la vida de la escuela en un momento dado” (Comas et al., 2012, p. 410).

A banda d'aquesta voluntat de narrar, de documentar, s'ha fet ús de la fotografia en altres sentits. En resum, l'interès per crear corrents d'opinió, de penetrar ideològicament a la massa analfabeta (Moreno, 2000), de difondre un missatge institucional⁹ o per divulgar o informar sobre quelcom, l'ús de la imatge fotogràfica no deixa d'estar en mans d'aquells que tenen el poder per a fer-la arribar als destinataris. Tenir espectadors, és a dir, un públic a qui adreçar la fotografia es torna vital quan es fa ús de la imatge com a objecte propagandístic.

A l'Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona es van trobar dos documents escrits acompanyats de 29 fotografies. El primer era un document mecanografiat de la directora Rosa Sensat sobre el projecte pedagògic de l'escola que anava acompanyat de 23 fotografies de les nenes durant la seva vida a l'escola. El segon era un manuscrit acompanyat de 6 fotografies d'Antolí Monroy on es recollia la proposta pedagògica pels nens.

En la portada de la secció de les nenes hi figura el període comprès entre 1914-1929 i per tant és molt probable que s'hagués escrit després de 1929 amb la intenció de documentar aquests primers anys de funcionament. En la portada dels nens, per contra, hi apareix 1923. Part del text de la secció de nenes coincideix amb el fascicle publicat per l'Ajuntament sobre les *Escoles a l'Aire Lliure de Montjuïc* el 1921, tot i que en aquest darrer hi ha alguns apartats que no hi apareixen. Mentre els textos escrits, en el de l'Ajuntament i en el de Rosa Sensat, mantenen moltes similituds –en gran part són una còpia exacta–, les fotografies en un i altre document són diferents malgrat que es mantenen les mateixes temàtiques: classes de labors, treballs manuals, classes a l'aire lliure, els banys i les dutxes, l'hora dels àpats, etc. El relat, doncs, sembla ser àmpliament compartit. Però un fet distintiu entre un i altre és que els escrits dels directors de l'escola contenen, a més a més de les temàtiques que he mencionat i que són invariables a les fotografies publicades en els canals

⁹ A tall d'exemple, alguns dels estudis específics en tal direcció són el monogràfic de 2018 *Fotografía, propaganda y educación* coordinat per Francisca Comas i María del Mar del Pozo, en *Historia y Memoria de la Educación*; *Education through images: Peronist visual propaganda between innovation and tradition (Argentina 1946–1955)* de Katharina Schembs (2012); o *La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotogràfica (1908-1936)* de Sara González, Bernat Sureda i Francisca Comas (2017).

oficials, un tipus de fotografies que no apareixen en cap dels mitjans institucionals ni periodístics analitzats: són les imatges de grup. Aquestes fotografies malgrat que no són les tradicionals imatges sobre grups-classe, recullen el grup d'infants fora d'un context d'activitat pràctica. Per exemple a la fotografia AMCB-15 –figura 21–, s'observa un grup de nenes d'excursió fotografiades sota els aqüeductes romans.



Figura 21. Bajo las arcadas del acueducto romano. Autor desconegut. 1914-1929. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc (1927-1966). Topo: 5-C-10/23. Caixa 60542. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.

Tal exemplificació ens demostra com, en última instància, qui marcava el relat pedagògic de l'escola era la institució governamental i administrativa perquè aquesta disposava d'un públic i d'uns mitjans per fer arribar el seu missatge a través de la publicació de fascicles. Mentre que les fotografies d'escola, molt probablement realitzades pels seus mestres, no disposaven de públic al qual adreçar-se i per tant de fer arribar la seva mirada sobre l'escola. El seu propòsit acaba tenint un caràcter més documental i no tant divulgatiu.

En el següent punt, entro a valorar quina significació presenta la propaganda institucional de l'època i si es tractava de la difusió d'un missatge per narrar un discurs, com d'altres autors han apuntat, o d'una propaganda tendenciosa per mantenir el control del discurs.

6.4. DIFUSIÓ, PROPAGANDA I FOTOGRAFIA. ALGUNS APUNTS

En primera instància, quan ens referim al terme propaganda és perquè ens trobem davant d'un treball que té per objectiu difondre quelcom que es vol donar a conèixer. És bastant comú caure en l'imaginari que propaganda equival directament a la manipulació dels fets.

D'aquesta manera, quan narrem algun fet de propaganda institucional no sempre ho fem atenent que estem davant un discurs o imatge persuasiva que té com a finalitat modificar la nostra conducta o idees.

La inclusión en un título del término «propaganda» suele ser una apuesta arriesgada, porque posiciona al lector, a priori, sobre el contenido del texto, que presupone narrará algún acontecimiento histórico en el que se intentó manipular a las masas para dirigir las en unas determinadas líneas políticas e ideológicas, utilizando técnicas que, como mínimo, ocultaron o falsearon la información (del Pozo i Braster, 2018, p. 98).

En aquest mateix sentit Barragán (2017) també ens alerta de fer ús de la paraula propaganda com a sinònim de quelcom que ha estat manipulat. Diferent és una difusió de caràcter partidista que té com a objectiu excel·lir el missatge que es vol fer arribar, que és, evidentment, el missatge de l'autor. A la vegada, l'autora ha resignificat el concepte de propaganda adequant-lo a la finalitat de què és objecte. Segons l'autora, la propaganda es donaria quan l'objectiu de la divulgació de fotografies és mantenir el poder (Barragán, 2017), és a dir consistiria en una comunicació ideològica que té la finalitat de continuar amb l'autoritat o influència a la que sotmet.

En el fons, l'ús propagandístic de fotografies és fruit de la seva condició panòptica:

Se reconoce en la fotografía como dispositivo que vigila, democratiza y denuncia; y al mismo tiempo arraiga características para el ejercicio del poder. La funcionalidad panóptica de la fotografía, generada principalmente por la evolución de la observación, se da en su incorporación como instrumento de control y vigilancia (A. U. Pérez, 2011, p. 25)

Arribat aquí, el terme propaganda es conceptualitza en base a dues idees principals que acaben convergint: control i poder sobre el missatge. Per una banda, és un instrument de control que no sempre implica manipulació, falsejament o distorsió de la realitat; per l'altra, se sustenta per l'objectiu de poder que emana d'ell. És a dir, mantenir el control del missatge implica difondre'l i fer-lo vàlid, que esdevingui a ulls de l'espectador un mirall de la realitat. Així, el poder del missatge es dona per la seva qualitat de veracitat que evita qualsevol tipus de dissidència; és així, com es torna poderós.

Davant d'aquesta definició, em dispenso a donar algunes respostes sobre la utilització de fotografies per part dels poders governamentals. Es tractaria, doncs, d'una propaganda en el sentit de mantenir el discurs en el seu terreny de joc i difondre'l sota les seves coordenades o, per contra, l'únic que es buscava era el reconeixement i el prestigi de l'obra educativa i institucional? Es tracta de preguntar-nos al voltant de les tensions que presenta Dussel (2019) entre les dicotomies: veritat i política, fetes des de la retòrica de qui mira d'obtenir un efecte particular sobre l'espectador; o veritat i imatge, des del diàleg, com un intercanvi de mirades i posicions.

Partir d'aquestes preguntes implica a la vegada diferenciar les fotografies que van ser utilitzades per l'Ajuntament i publicades en els seus mitjans de difusió i les fotografies aparegudes en la premsa i revistes gràfiques de l'època. Amb quin sentit el periodisme va utilitzar les fonts fotogràfiques? Es buscava conquistar al públic a través d'un discurs visual o exposar una realitat a tall informatiu? On estava el límit de la intervenció institucional?

6.4.1. LA PROJECCIÓ DE LES FOTOGRAFIES DE LES ESCOLES DE BOSC DE BARCELONA

En el següent gràfic –*figura 22*– es pot observar un resum de les publicacions de fotografies de les dues escoles de bosc per part de la premsa generalista i de l'Ajuntament, així com també d'aquelles fotografies que no van ser publicades.

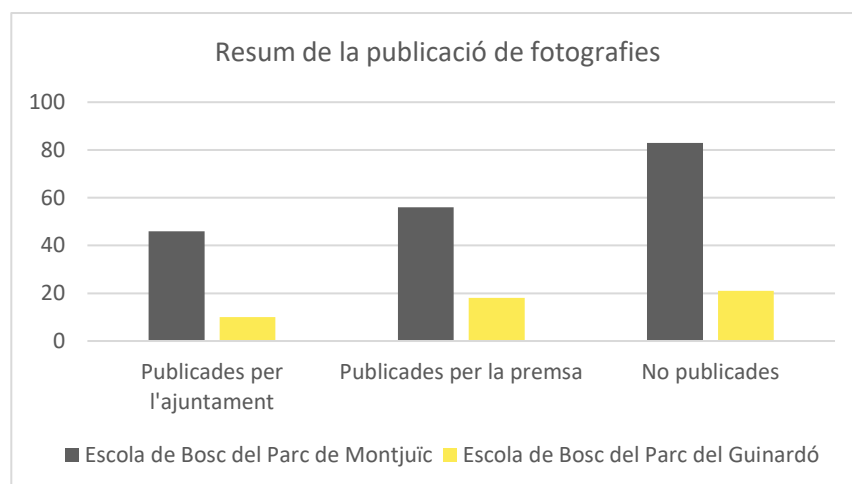


Figura 22. Resum de les publicacions de fotografies del fons fotogràfic en funció de l'editor de les mateixes: Ajuntament o premsa. Font: Elaboració pròpia

Les conclusions que s'han arribat a partir del seu anàlisi són les que s'exposen seguidament. Mentre l'Escola de Bosc de Montjuïc reunia d'una major projecció fotogràfica, l'escola del Guinardó no va gaudir d'aquesta explosió ni institucional ni periodística.

Alguns dels fets que tal vegada explicarien aquesta diferència són, per una banda, l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc fou la primera escola de bosc i la primera de titularitat municipal, fet que li va atorgar un major renom dins i fora del món institucional i educatiu; per altra banda, l'Escola de Bosc del Guinardó fou creada 9 anys més tard quan el moviment ja estava consolidat i gaudia de prestigi social, i per tant, la necessitat de difondre el missatge seria menor.

A banda que les diferències quant al nombre de fotografies són evidents, tant en les publicacions de l'Ajuntament que refereixen a les dues escoles com en la premsa no hi ha cap temàtica que destaquï per sobre de l'altra. En canvi, en la totalitat de fotografies que va editar l'Ajuntament en els fascicles de divulgació de tota l'obra educativa de la ciutat en destaca especialment les imatges que refereixen a l'educació del cos i la higiene (S. González, Sureda, i Comas, 2017).

Tampoc s'observen diferències evidents entre les temàtiques que publica l'Ajuntament i les que fa la premsa, a excepció de les fotografies que mostren visites i actes inaugurals que recullen els mitjans periodístics, però no la institució administrativa. De fet, a excepció d'aquestes fotografies, el missatge és bastant unitari i molt representatiu del moviment: aire lliure, classes pràctiques, treballs manuals, l'edifici i les seves dependències, etc. Tal volta, aquesta coincidència pel que fa a la temàtica i que es dona en ambdós canals de difusió cap a l'opinió pública, ens demostraria certa unitat en la visió d'escola. Un missatge, per tant, que adquiriria molta més força al ser compartit.

Les fotografies de la premsa sobre les visites i els actes d'inauguració de les dues escoles contribuirien a engrandir l'obra però no a explicar-la a través d'imatges. Es tracta d'una difusió a tall periòdic o informatiu que va ajudar a difondre'n la seva importància des dels seus inicis, cosa que feia entreveure que allò que s'estava construint tindria una repercussió social important i que calia, doncs, informar-ne la ciutadania.

Però l'elevat nombre de fotografies a les que estava exposada l'escola, sobretot la de Montjuïc, no sempre arribaven a veure la llum pública, tal i com es pot observar en el gràfic de la *figura 22*. Les fotografies no publicades no mostren diferències, d'entrada, pel que fa a la pràctica o temàtica pedagògica fotografiada respecte les publicades –a excepció de les fotografies grupals, tal i com hem apuntat en l'apartat anterior– ni tampoc s'observa que fossin de més baixa qualitat. Una de les hipòtesis amb què es compta és que fossin tirades pels mestres perquè moltes s'han trobat entre els seus escrits.

El que semblaria clar és que aquestes fotografies no van interessar ni a la premsa ni a la institució, perquè no s'entendrien com a representatives per explicar el moviment de renovació. D'aquí en surten algunes preguntes que obren nous camins per a futures investigacions: no són prou vàlides perquè no hi ha intervingut la mà professional d'un fotògraf? Demostraria que l'excel·lència de l'obra educativa necessitava anar acompanyada també de l'excel·lència fotogràfica, qualsevol fotografia per molt que mostri el mateix necessitava d'un corpus estètic que acompanyés el missatge?

Per finalitzar, un altre apunt que ens remet el gràfic és que la premsa semblava més interessada en l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó que no pas la institució, fet que queda palès en que la premsa li dedicà més fotografies que no pas l'Ajuntament. El missatge de la renovació pedagògica, nou anys més tard, sobreviuria fora dels cercles de la institució, encara que aquesta l'abandonés en part o es dedicés a difondre un altre tipus de missatges. És com si ens trobéssim davant d'una partida guanyada i que per tant no calia continuar jugant-la.

6.4.2. ALGUNES REFLEXIONS AL VOLTANT DE LA FINALITAT DE LA DIFUSIÓ FOTOGRÀFICA

“Continuamente nos están solicitando fotografías y datos. Sería conveniente hacer un folleto de propaganda o cuando menos una colección de fotografías” (Sensat, 1914-1928, s.n.). Aquesta idea que explica Sensat en el seu diari, el 25 de maig de 1919, després de la visita d'un professor d'infants amb sordesa de Madrid que els les demana. L'objectiu finalista d'aquest fulletó no

representava un obrir camí a l'avantguarda educativa on s'havien d'emmirallar i seguir les escoles que havien de venir? Aquesta tesi la mantenen també Maria del Carmen Fernández en l'estudi de les germanes Olga i Leticia Cossettini de la Escuela Serena (M. del C. Fernández, Welti, Biselli, i Guida, 2014).

Per posar en context, l'escola de Montjuïc també va veure en les fotografies una activitat curricular perquè amb la càmera de l'escola alumnes i mestres documentaven la seva pràctica educativa, com recull Sensat el 16 de novembre de 1916: "Hay que tener en cuenta que es nuestro primer ensayo. Además, los interiores son siempre difíciles. Para sacar la de la cocina, tuvimos que subirnos a los fregaderos porque como es pequeña, no había distancia suficiente. [...] Hay dos niñas mondando [¿] patatas y la cocinera, destapando la olla del puchero." (Sensat, 1914-1928, s.n.)

Així doncs, i salvant les distàncies amb l'Escola Serena de les germanes Cossettini, la forma de documentar i difondre l'escola a través d'imatges (no només fotografies, sinó també els quaderns dels infants, els escrits de l'escola, l'entrada de periodistes, etc.) estava vinculada a la consciència de ser un mirall per a la renovació pedagògica i, per tant, tampoc seria una casualitat que s'hagi conservat un ampli fons documental sobre l'escola.

Des del meu punt de vista, per entendre les divergències i convergències entre propaganda, documentació i cerca de reconeixement, cal diferenciar entre qui va ser l'autor o demandant de la fotografia-reportatge: l'escola o la institució administrativa.

Per una banda, la difusió de fotografies per part de l'escola va resultar ser una bona manera de cercar el prestigi i reconeixement entre els seus iguals, davant altres escoles, i amb els seus superiors, davant la institució. Aquesta última queda palesa per exemple en l'àlbum de fotografies que l'escola va fer arribar als senyors que integraven la comissió de cultura desitjant-los un felix 1917 (Sensat, 1914-1928, s.n.).

Per altra banda, la difusió d'imatges fotogràfiques per part de la institució administrativa representava una bona manera no només de crear i mantenir un discurs al voltant de l'Escola Nova sinó

també una bona forma de controlar-lo. Aquest control no implicava manipulació en un sentit estricta de la paraula, encara que sí que era una difusió partidista; d'una manera exclusiva de veure l'escola, des del poder institucional. Això, en part, també queda corroborat, en el sentit que la institució no es va dedicar a difondre totes les obres escolars de la Barcelona de principis de segle, com per exemple els ateneus obrers, sinó les seves escoles. Per tant, el missatge que es volia fer arribar era el del poder institucional que coincidia amb el de l'Escola Nova, perquè és el que l'Ajuntament va adoptar com a propi.

En aquest sentit les revistes i la premsa gràfica també juguen un paper primordial en la difusió d'aquest missatge. La informació que arriba al lector des d'aquests mitjans es percep com una informació de caire informatiu més que no partidista. A tal idea, cal sumar-hi l'efecte de "realitat" que tenien les fotografies a principis de segle. Que la càmera estigués allà era garantia de certesa del que estava passant. Això té implicacions en la forma de mirar aquelles fotografies en el passat. Per exemple, en les colònies que s'organitzaren a Múrcia, *l'Eco de Cartagena*, diari de la premsa local, es va dedicar a informar de les activitats i de la vida quotidiana que es desenvolupava durant les colònies; en una forma de comunicar-se amb les famílies i de documentar el dia a dia (Moreno, 2017). En conseqüència, quan ens referim al mitjà de publicació cal estar atents a l'objectiu finalista de la publicació de fotografies, als interessos i a la utilització del mitjà per part de les institucions o dels partits polítics. No és el mateix una fotografia publicada en la premsa generalista a una que ho fa en una publicació editada per l'Ajuntament. Aquí, les continuïtats, discontinuïtats i singularitats entre fotografies editades en un o altre mitjà a partir d'un estudi comparatiu podria ser un bon tema per a la recerca que ens donaria més pistes de com foren utilitzades aquestes imatges fotogràfiques i que alguns investigadors han començat a subratllar definint tres tipus de mitjans en els que foren publicats dit reportatges: la premsa generalista, la premsa pedagògica i la premsa institucional.

"Fotografiar exige un paso al frente.
Posicionarse frente a lo que se mira. También mirarse"

Alberto García-Alix

7. LES FOTOGRAFIES: FONS DOCUMENTAL

Com a pas previ a la construcció de la sèrie d'estudi, es va procedir primer a fer un buidatge de fotografies que tenien com a objecte diferents escoles de bosc europees, en distints arxius europeus d'accés obert a internet¹⁰. Aquest buidatge fruit del primer any de la recerca em va donar les eines necessàries per comprendre el naixement del moviment en el terreny europeu, en el qual s'emmirallaren a posteriori les escoles de bosc de Barcelona. També em va ajudar a iniciar-me en el procés hermenèutic, perquè va representar una bona pràctica d'assaig sobre els elements d'anàlisi que encaminarien la recerca.

Part de les fotografies europees i dels primers indicadors per a l'anàlisi es van presentar el 2014 a la *UMEA Summer School*¹¹, gràcies a una beca de l'Educational Research Association (EERA). Aquest primer pas va permetre detectar alguns dels elements que apareixien amb una certa repetició a les diferents imatges, com ara: la disponibilitat cap a una ordenació simètrica i la concepció d'apropi-ativitat que s'entenia com la intenció dels subjectes de prendre possessió entrant amb joc amb el dispositiu ambiental de l'entorn. Poder aprofundir en els conceptes subjacents rere les repeticions però, va implicar acotar el camp en les escoles del bosc de Barcelona, per tal com implicava una anàlisi en profunditat que requeria el contrast de fonts de sèries limitades per context i època. En

¹⁰ Es van consultar arxius de 3 països europeus: Alemanya, França, i Anglaterra. Pel que fa a Alemanya els arxius en accés obert consultats van ser: l'arxiu d'imatges per a la història de l'educació Pictura Paedagogica Online de la biblioteca de l'Institut Leibniz d'Investigació i Informació Educativa (DIPF) i de l'institut de ciències de l'educació de la Universitat de Hildesheim, que podeu recercar a <http://opac.bbf.dipf.de/virtuellesbildarchiv/ueber.html>, i el portal d'imatges històriques Arkivi consultable a <https://www.arkivi-bildagentur.de/>. En el cas de França es van consultar tres arxius. El primer va ser l'arxiu digital Gallica de la Biblioteca Nacional Francesa <https://gallica.bnf.fr/accueil/en/content/accueil-en?mode=desktop>; el va seguir el Centre d'estudis, de documentació, d'informació i acció social CEDIAS – Musée Social consultable a http://www.cedias.org/index.php?opac_view=3; i en tercer lloc l'arxiu del museu nacional de l'educació (MUNAÉ) on es pot consultar la seva col·lecció digitalitzada a <https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/>. Pel que fa a Anglaterra es recercà en el London Picture Archive, <https://www.londonpicturearchive.org.uk/>, arxiu que reuneix les col·leccions del London Metropolitan Archives i de la galeria d'art Guildhall.

¹¹ *Histories of Education Summer School Conference for Postgraduate Students: Researching histories of educational spaces, discourses and sources*. Umeå University, Sweden, 12-15 June 2014.

conseqüència, va ser gràcies a la recerca de fotografies d'escoles a l'aire lliure europees i als *inputs* que vaig rebre a la *Summer School* que vaig posar context al moviment des d'una perspectiva de la història cultural i visual i em vaig introduir en el mètode hermenèutic que es va iniciar amb la creació del fons documental de les escoles de bosc de Barcelona (objectius 2 i 3).

La creació d'aquest fons documental ja contextualitzat es va gestar durant els dos primers anys de tesi i es va tancar el curs 2015-2016. La recerca es va fer en diferents arxius, publicacions, revistes i premsa gràfica –tant en línia, és a dir per fons digitalitzats; com arxius físics, és a dir, en presència als arxius. El fons documental consta d'un total de 199 fotografies: 155 de les quals són fotografies de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc i les 44 restants són de l'Escola del Parc del Guinardó¹².

El fons fotogràfic comença amb la inauguració de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc l'any 1914 i acaba al finalitzar la Segona República espanyola el 1939, amb la fi de la Guerra Civil. La imposició d'un nou model educatiu que aspirava a difondre els principis ideològics dels vencedors tot establint un ideari pedagògic que es basava en la transmissió dels valors del nacionalcatolicisme¹³, va suposar una ruptura en matèria legislativa i ideològica amb el model anterior i per tant un abans i un després, que es veié reflectit en diferents àmbits com la depuració de mestres republicans, l'exili o l'exili interior provocat per la repressió franquista contra el magisteri (Fernández, 2008). En conseqüència, com ja he fet esment, les fotografies presents en aquest fons fotogràfic estan emmarcades entre el període de 1914 a 1939, fent coincidir la data final amb l'acabament d'un període d'organització social i política amb determinades i singulars conseqüències educatives.

En els següents apartats es presenten d'una forma extensiva els resultats que podem extreure de la confecció del fons fotogràfic. Per una banda s'exposen els llocs on s'han localitzat les fotografies: arxius, fotografies trobades en la premsa i revistes gràfiques i fotografies publicades en els fulletons

¹² La totalitat de fotografies que componen el fons fotogràfic es poden consultar en l'Annex A i B.

¹³ Malgrat que el model ideològic, normatiu i organitzatiu va sofrir un canvi per l'entrada del règim dictatorial, els nous estudis historiogràfics educatius apunten cap a una ruptura que es produí ideològicament i institucionalment, però en el que les pràctiques educatives, al ser pràctiques socials com apunten Barceló i González, van escapar-se, sovint, de tal rigidesa imposada per la dictadura i van actuar amb "certa independència respecte la normativa i els discursos establerts" (2020, p. 10).

de l'Ajuntament. Per altra banda, es presenta el fons a partir de les dates de publicació i/o producció de les fotografies, tot observant els patrons cronològics. Per últim, s'expliquen les trajectòries que han seguit les fotografies del fons i que tenen una implicació en la manera de mirar-lo i analitzar-lo.

En definitiva, la presentació del fons que us mostro en els següents apartats ens ajuda a conèixer-lo amb més detall, així com entendre el context del qual parteixen les fotografies.

7.1. EL FONS DOCUMENTAL A PARTIR DELS ARXIUS I/O LLOCS DE PUBLICACIÓ DE LES FOTOGRAFIES

Vaig començar a construir aquest fons documental endinsant-me en els catàlegs en línia de diferents arxius. El primer va ser el catàleg de l'Arxiu Municipal de Barcelona. Aquest catàleg agrupa diferents arxius de la ciutat de Barcelona: l'Arxiu Fotogràfic de Barcelona, l'Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona, l'Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona i els arxius municipals dels diferents districtes de la ciutat. El segon catàleg en línia que vaig examinar va ser el de l'Arxiu Nacional de Catalunya.

Després d'una primera immersió arxivística en línia on es van recuperar ja algunes fotografies digitalitzades que consten en aquests fons es va continuar amb una recerca presencial a l'Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona i a l'Arxiu Fotogràfic de Barcelona, per tal de recuperar aquelles fotografies que no es trobaven digitalitzades i algunes de les quals tampoc formaven part del catàleg d'accés obert a la xarxa. Aquesta recerca presencial es va ampliar a dos arxius més: l'Arxiu Històric de l'Escola Parc del Guinardó i l'Arxiu Històric del Fons de la Biblioteca Rosa Sensat.

Més endavant, es va observar que algunes de les fitxes tècniques dels arxius apareixia una categoria que mencionava si la fotografia en qüestió havia estat publicada en diferents espais de la premsa de l'època. A partir d'aquest moment es va iniciar una investigació de fotografies publicades en la premsa general i en revistes gràfiques de l'època a partir d'algunes hemeroteques generals i particulars. Es va rastrejar l'Arxiu de Revistes Catalanes Antigues (ARCA), portal d'accés obert amb

publicacions rellevants de la cultura i la societat catalana d'època. Una altra hemeroteca digital on es van buscar fotografies va ser la Biblioteca Nacional de España, un referent per a la investigació de revistes de la premsa històrica espanyola. També es va explorar en hemeroteques particulars com *La Vanguardia*.

Paral·lelament es va mostrejar també la *Biblioteca Artur Martorell* que disposa d'un fons històric important sobre l'educació del segle xx. La biblioteca recull la documentació de la tasca pedagògica de l'Ajuntament de Barcelona entre 1900 a 1933, digitalitzada en la seva totalitat.

En resum, en la *taula 1* de la pàgina següent es pot veure el nombre de fotografies que componen aquest fons documental a partir del canal on han estat extretes¹⁴. Amb aquest mapa gràfic i numèric a la vegada, vull fer visibles les imatges de les dues escoles datades entre 1914 i 1939 per fer-nos una idea sobre la quantitat de fotografies que vaig trobar a cada arxiu, a cada premsa i revista o a cada publicació de l'Ajuntament de principis del segle xx.

¹⁴ La confecció d'aquesta taula s'ha efectuat tenint en compte que algunes de les fotografies es van trobar per diferents canals. Això implica que una mateixa fotografia ens apareix en diverses publicacions o arxius. Les fotografies que es repeteixen s'han comptat tantes vegades com canals apareguts. Aquesta decisió s'ha fet tenint en compte que el que es vol mostrar en aquesta taula és el nombre de fotografies aparegudes en els diferents mitjans de comunicació, així com també el nombre de fotografies –datades– sobre l'escola que disposen els arxius. Per aquest motiu, el nombre total de fotografies exposades en la taula no coincideix amb el nombre total de fotografies del fons documental.

CODI	Arxius	Escola de Bosc del Parc de Montjuïc	Escola de Bosc del Parc del Guinardó	Total
AF	Arxiu Fotogràfic de Barcelona	32	11	43
AMCB	Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona	52	0	52
ANC	Arxiu Nacional de Catalunya	23	1	24
AH-EBG	Arxiu Històric de l'Escola del Parc del Guinardó	0	16	16
BRS	Arxiu Històric del Fons de la Biblioteca Rosa Sensat	3	0	3
Premsa i revistes gràfiques				
AA	D'Aci i d'Allà	2	3	5
CG	Catalunya Gràfica	0	1	1
IC	Il·lustració Catalana	15	0	15
FEM	Revista Feminal	2	0	2
SAF	Revista de la Sociedad de Atracción de Forasteros	1	0	1
LV	Suplemento de La Vanguardia: Notas Gráficas	5	4	9
CRO	Crónica	0	4	4
ESF	La Esfera	19	0	19
MR	Mi Revista	8	0	8
MG	Mundo Gráfico	0	6	6
Publicacions de l'Ajuntament de Barcelona. Biblioteca Artur Martorell				
AP	Actuación Pedagógica de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque durante el año 1914	2	0	2
EALL	Escoles a l'Aire Lliure del Parc de Montjuïc, desembre 1921	28	0	28
SEV	Festa Escolar celebrada en les Escoles de Bosc del Parc Montjuïc, en honor dels senyor Mestres Nacionals de Sevilla, juny 1930	6	0	6
IPA	Institutions scolaire en plein air, abril 1931	3	6	9
OEM	L'Œvre d'Enseignement de la Municipalité de Barcelona, 1932	6	4	10
TOTAL		207	56	263

Taula 1. Nombre de fotografies que componen el fons segons l'arxiu de procedència i el lloc de publicació. Font: elaboració pròpia.

Encapçalen el recompte l'Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona i l'Arxiu Fotogràfic. No és gens estrany que aquests dos arxius siguin els de màxima representació fotogràfica de les escoles a estudi: el primer, per ser l'arxiu de referència de les polítiques educatives dutes a terme a Barcelona a principis del segle xx; el segon, per ser l'arxiu d'especialització fotogràfica. Pel que fa a les publicacions de l'Ajuntament, el fascicle específic sobre escoles a l'aire lliure és el que conté en el seu interior un major nombre de fotografies de les dues escoles, cosa que es cenyeix a la pertinença de la temàtica.

Entro ara a detallar cada un dels canals des d'on es van recuperar les fotografies i que han estat dividits en tres blocs: fotografies recuperades d'arxius documentals i fotogràfics, fotografies publicades per l'Ajuntament de Barcelona i fotografies en premsa i revistes gràfiques.

7.1.1. ARXIUS DOCUMENTALS I FOTOGRÀFICS

ARXIU MUNICIPAL DE BARCELONA

L'Arxiu Municipal de Barcelona està constituït per un sistema arxivístic que inclou diferents arxius de la ciutat: 3 arxius generals –Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona, Arxiu fotogràfic de Barcelona i Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona–, 10 arxius de districtes i 7 arxius centrals. Tota la recerca de documentació textual i no textual està integrada en una base de dades consultable en línia que integra tots els resultats de tots els arxius¹⁵. Part de la documentació, entre la qual trobem les fotografies analitzades en aquesta tesi, es troba digitalitzada a la pàgina web de l'arxiu; l'altra part és accessible a la sala de consultes de cada respectiu arxiu.

Dels arxius integrats en l'Arxiu Municipal de Barcelona es van consultar els dels districtes Sants-Montjuïc i Horta-Guinardó, per referència als barris que acollien les Escoles de Bosc del Parc de Montjuïc i del Parc de Guinardó, respectivament. Malgrat ser els arxius de proximitat a les escoles, aquests no guarden documentació textual ni fotogràfica, atès que tota la documentació escolar es va derivar a l'Arxiu Municipal Contemporani. També es va consultar l'Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona, que tampoc guarda cap documentació de les escoles diana.

Només són dos els arxius –el fotogràfic i el Contemporani– que tenen fotografies incloses en el fons documental de la present tesi.

Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB)

De l'Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona s'ha consultat dos fons: K100 Educació i L100 Cultura. En els últims anys, aquest arxiu ha anat traslladant les fonts fotogràfiques que disposava a

¹⁵ Podeu consultar la base de dades del Catàleg en línia de l'Arxiu Municipal de Barcelona a: <http://w151.bcn.cat/opac/advanced>

l'Arxiu Fotogràfic de Barcelona, que per la seva especificitat ha anat centralitzant les fotografies d'altres arxius en les seves bases.

Entre la documentació vaig trobar 28 fotografies en un escrit a màquina titulat *Escuelas de Bosque de Montjuich. Sección de niñas 1914-1929*, amb anotacions fetes a mà per la mateixa Rosa Sensat, directora de la secció de nenes de l'escola –*figura 23*.

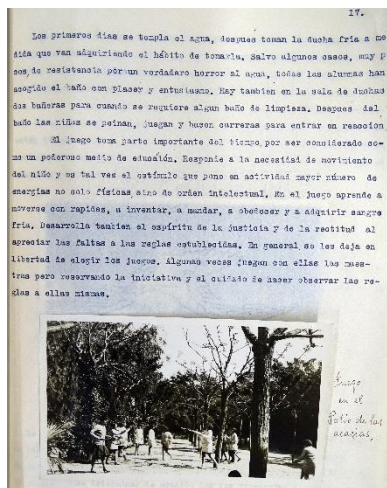


Figura 23. Escuelas de Bosque de Montjuich. Sección de Niñas. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons K141 Projecte Educatiu del Centre: Escola de Bosc 1914-1929. Topo 5-C-10/23 Caixa 60542. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.



Figura 24. La Escuela de Bosque de Montjuich. Sección niños. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons K141 Projecte Educatiu del Centre: Escola de Bosc 1914-1929. Topo 5-C-10/23 Caixa 60542. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.

Sis fotografies més, en aquest cas de la secció de nens, estaven en un escrit a mà titulat *Escuela de Bosque de Montjuich. Niños* –*figura 24*. I finalment, un grup de 28 fotografies no acompanyades de cap text, dels fotògrafs Antonietti & Cuadrenys.

Els textos són escrits pels mateixos directors: Rosa Sensat i Antolín Monroy. En les *figures 23 i 24* podeu veure com les fotografies anaven acompanyades d'una referència escrita que explicitava allò fotografiat, per la qual cosa no descarto la hipòtesi que aquestes imatges fossin tirades pels mestres amb la càmera fotogràfica que es coneix que tenia l'escola. La majoria d'aquestes imatges mostren en general un bon enquadrament, perspectiva angle i il·luminació de l'escena i motiu a fotografiar. Tot i la qualitat de la majoria de fotografies trobades en aquests escrits, no les hem trobat publicades en cap mitjà de comunicació ni prospecte propagandístic institucional, cosa que ens porta a pensar que no van veure mai la llum pública.

Per acabar, cal destacar també que en aquest arxiu no hi havia cap fotografia de l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó.

Sobre aquest arxiu, també he d'esmentar que la importància d'aquest fons ha estat vital per la tesi que ens ocupa, no només per la troballa d'aquestes fotografies, sinó perquè ha estat imprescindible com a font textual per construir el relat sociopolític, pedagògic i històric de les dues escoles a estudi.

Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF)

L'Arxiu Fotogràfic de Barcelona és el que conté, per la seva temàtica, la major part de fotografies de les dues escoles. No obstant això, una gran part de les fotografies que disposa aquest arxiu sobre les dues escoles han estat descartades per falta de datació.

Al llarg dels anys, com ja s'ha esmentat, les fonts fotogràfiques que es trobaven en diferents arxius han anat integrant-se en l'Arxiu Fotogràfic. En aquestes fotografies hi consta l'arxiu original de procedència, quelcom que facilita recuperar els recorreguts històrics de les fotografies.

ARXIU NACIONAL DE CATALUNYA (ANC)

De l'Arxiu Nacional de Catalunya¹⁶ s'ha trobat documentació fotogràfica en cinc fons: les col·leccions dels fotògrafs Brangulí –ANC1-42–, Josep Marimon Vidal –ANC1-802–, Gabriel Casas i Galobardes –ANC1-5–, Josep Maria Sagarra i Plana –ANC1-585–; i el fons de l'Institut-Escola –ANC1-57¹⁷–.

Totes les fotografies estan digitalitzades en línia i es poden trobar a partir del cercador de l'arxiu.

A diferència dels materials presents en altres arxius, en aquest cas estic parlant de fotografies d'autor, realitzades per professionals reconeguts per encàrrec i amb una intencionalitat molt sovint propagandística. N'és un bon exemple la fotografia *ANC-22 –figura 25–* de Gabriel Casas i

¹⁶ Podeu consultar la base de dades de l'Arxiu Nacional de Catalunya a:
<http://arxiusenlinia.cultura.gencat.cat/ArxiusEnLinia/>

¹⁷ Per obtenir més informació sobre els autors de les fotografies podeu consultar aquestes pàgines web:
<https://www.fotografiacatalunya.cat/ca/cataleg/fotografs/josep-branguli>
<https://www.cccb.org/ca/exposicions/fitxa/branguli-barcelona-1909-1945/35958>
https://www.fotografiacatalunya.cat/ca/cataleg/fotografs/josep_marimon_i_vidal
<http://www.gabrielcasas.cat/>
<https://www.fotografiacatalunya.cat/ca/cataleg/fotografs/josep-maria-sagarra>

Galobardes que va ser utilitzada en un fotomuntatge partidista en les eleccions municipals de 1933 sota el lema: "Tretze grups escolars nous, per a 16.000 infants (...). Votar per Acció Catalana Republicana es defensar la salut i l'educació dels vostres fills".



Figura 25. Escola del Bosc. Gabriel Casas i Galobardes. 1932-1936. Codi d'identificació: ANC-22. Arxiu Nacional de Catalunya (ANC). Referència d'arxiu: ANC1-5-N-5906. Permís de reproducció atorgat per l'ANC.

FONS HISTÒRIC DE LA BIBLIOTECA ROSA SENSAT

Aquest arxiu conté sis fotografies no datades que han estat descartades a excepció de tres. Una d'aquestes estava datada a la part del darrere de la fotografia i les altres dues apareixien en la publicació de l'Ajuntament: *Escoles a l'Aire Lliure del Parc de Montjuïc* (1921), per tant en coneixem la data de publicació. Aquest arxiu, com els altres, conté un recull de fotografies digitalitzades, i altres que es poden consultar *in situ* a l'arxiu històric de la Biblioteca Rosa Sensat a Barcelona¹⁸. L'última incorporació a l'arxiu ha estat un seguit de fotografies que sota el títol *L'Educació, prioritat de la Segona República s'organitzen* en un àlbum –*figura 26*– que ens mostra diferents escenaris escolars de la Barcelona de l'època. Malgrat que són fotografies d'alta qualitat i de gran valor històric i pedagògic, el fet que es desconeixin els escenaris fotografiats ens impossibilita fer-ne una anàlisi per escoles.

¹⁸ Podeu consultar el fons digitalitzat de la Biblioteca Rosa Sensat a: <http://mdc.cbuc.cat/cdm/search/collection/arxiurs>



Figura 26. *L'Educació, prioritat de la Segona República.* Fons digitalitzat de la Biblioteca Rosa Sensat. <https://cutt.ly/zjRaWfr>

ARXIU HISTÒRIC DE L'ESCOLA PARC DEL GUINARDÓ

Aquest arxiu conté treballs manuals d'alumnes, quaderns de treballs, plans de treball i fotografies, entre altres. En total el fons consta de 183 originals de fotografia, de les quals només se'n troben datades sis. Una de les particularitats de les fotografies d'aquest fons és l'elevat nombre d'imatges de les danses que feien nens i nenes, fet que mostra que fou un aspecte diferencial de l'escola per la formació musical i artística en el mètode Dalcroze de la seva directora. A pesar del valor d'aquestes fotos on es mostren les danses dels infants han estat descartades perquè no es disposa de la data de producció i tampoc s'han trobat en els mitjans de comunicació o propagandístics de la institució, a excepció d'una fotografia apareguda a la publicació de l'Ajuntament sobre les *Institutions scolaires en Plein Air* el 1931.

Les fotografies d'aquest arxiu han restat sempre en mans de l'escola i això porta a pensar que algunes podrien haver estat tirades pels mateixos mestres. Tampoc vull descartar la idea que algunes fossin donades per algun fotògraf tenint en compte que apareixen en alguns mitjans de comunicació sota autoria. Per exemple, la fotografia AH-EBG-4 –*figura 27*– de la qual l'escola en té un original apareix també al suplement de *La Vanguardia* firmada pel fotògraf Josep Maria de Sagarra. O les fotografies AH-EBG-13 i AH-EBG-12 –*figures 28 i 29*– que apareixen a les publicacions de l'Ajuntament *L'Œuvre de l'Enseignement de la Municipalité de Barcelona* i *Institutions Scolaires en Plein Air* i, el 1932 i 1931 respectivament ; encara que sense autoria.



Figura 27. Una sessió de «gignol» durante el recreo. Josep Maria Sagarra. 1930 (data publicació). Codi d'identificació: AH-EBG-4. Arxiu Històric de l'Escola del Guinardó (AH-EBG). Permís de reproducció atorgat per l'AH-EBG. Publicada al Suplement de *La Vanguardia, Notas Gráficas*, p.2, 2 de maig de 1930.



Figura 28. Practicant els hàbits de relació. Sense autor. 1932 (data publicació). Codi d'identificació: AH-EBG-13. Arxiu Històric de l'Escola del Guinardó (AH-EBG). Permís de reproducció atorgat per l'AH-EBG. Publicada a *L'Œvre de l'Enseignement de la Municipalité de Barcelona*, 1932



Figura 29. École de Guinardó. En classe. Sense autor. 1931 (data publicació). Codi d'identificació: AH-EBG-13. Arxiu Històric de l'Escola del Guinardó (AH-EBG). Permís de reproducció atorgat per l'AH-EBG. Publicada a *Institutions scolaires en plein air*, abril 1931.

L'arxiu també té guardats alguns retalls de la premsa gràfica de l'època dedicats a l'escola. Aquests reportatges sobre l'escola inclouen fotografies, que han estat incloses en l'apartat de premsa que exposem a continuació.

7.1.2. PREMSA I REVISTES GRÀFIQUES DE L'ÈPOCA

El segon bloc de la presentació d'aquest fons documental fotogràfic a partir del lloc on han estat extretes les fotografies està format per les fotografies que es van publicar en la premsa general i en les revistes gràfiques de l'època.

A finals del XIX emergia el periodisme gràfic convivint al mateix temps amb el clàssic periodisme il·lustrat. Aquest nou periodisme, acompanyat de l'emergent professió de reporter gràfic i fotògraf professional, va començar a utilitzar la fotografia com a font d'expressió i comunicació. Amb aquesta explosió visual van emergir a Espanya diferents revistes gràfiques que combinaven

l'exposició del missatge textual amb la imatge fotogràfica. Va néixer, doncs, un nou tipus de premsa: la premsa gràfica (Pantoja, 2007).

La premsa gràfica que s'ha analitzat per constituir aquest bloc és: *Revista Crónica* (Madrid, 1929-1938), *La Esfera* (1914-1931), *Mi Revista* (Barcelona-Madrid, 1911-1921), *Mundo Gráfico* (Madrid, 1911-1938), pel que fa a revistes editades fora de Catalunya; *D'Ací i d'Allà* (Barcelona, 1918-1936), *Catalunya Gràfica* (Barcelona, 1922-1923), *Il·lustració Catalana* (Barcelona, 1880-94; 1903-1917), *Feminal* (1907-1917), la revista de la *Sociedad de Atracción de Forasteros* i el suplement gràfic editat pel diari *La Vanguardia*¹⁹, totes elles d'edició catalana.

Algunes de les fotografies, com també passa en els altres blocs, les trobem repetides en diferents articles d'una mateixa revista o també en distintes revistes. Altres, també les trobem publicades en els fascicles de l'Ajuntament. Així, aquesta constant d'unes mateixes imatges en diferents mitjans va contribuir a crear una simbologia representativa de l'escola pel seu efecte expansiu i repetitiu.

LA ESFERA (MADRID, 1914-1931)

*La Esfera*²⁰ va ser la revista, entre les seleccionades, que més reportatges va destinar a l'obra educativa de l'Ajuntament de Barcelona, i en especial a l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc. Van ser 7 els números dedicats a les escoles municipals de Barcelona.

Tots els articles anaven acompanyats de fotografies, algunes firmades i altres no. La revista oscil·lava entre un model tradicional d'il·lustració complementari al text, "primero escribir y después buscar o crear la fotografía con la que resumir o completar la idea" (Sánchez, 2003, p. 83), al

¹⁹ Podeu consultar les revistes *Crónica*, *La Esfera*, *Mi revista* i *Mundo Gráfico* a l'hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España: <http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital/>. La revista *d'Ací i d'Allà* i les altres revistes mencionades d'edició a la capital catalana es troben digitalitzades a l'Arxiu de Revistes Catalanes Antiques (ARCA): <http://www.bnc.cat/digital/arca/index.php?fname=textos/titols.htm>. El suplement de *La Vanguardia* es pot consultar a l'hemeroteca de la pàgina web del mateix diari: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca>

²⁰ La majoria dels seus articles es van centrar en temes com el teatre, el cinema, els viatges o els esports. Malgrat el seu poc interès per la política, la revista d'ideologia conservadora, va donar suport a la dictadura de Primo de Rivera.

reconeixement del valor artístic de la fotografia amb la secció *La fotografía Artística o Arte Fotográfico*, que l'entenia com un element informatiu propi i amb valor intrínsec (Sánchez, 2003).

De les 20 fotografies de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuic que apareixen a la revista només 6 estan firmades, concretament per Cámara Fotógrafo. Això demostraria que tot i aquest context favorable, la fotografia dins del periodisme a principis de segle encara era vista com un complement al text escrit, que aquest sí que tenia autor.

En un article de juny de 1914 es va fer esment de la inauguració de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuic sota el títol *Escuelas y Jardines* (Pérez, 1914a) amb una fotografia de l'esdeveniment on apareixien infants, polítics i altres assistents a l'acte. La fotografia també enquadra part de l'obra escultòrica de Josep Llimona. L'article, com la majoria dels altres que el segueixen, el firma Dionisio Pérez, escriptor i periodista de l'època. Un mes més tard, el juliol del mateix any, aquest periodista va firmar un altre reportatge en el que pretenia donar resposta a les felicitacions rebudes per l'anterior, i continuar explicant amb més profunditat *Qué es una escuela-bosque?* (Pérez, 1914b).

És rellevant destacar que Dionisio Pérez es va recolzar en les fotografies per explicar el tipus d'escola: "Lo que es una escuela-bosque, creada en Barcelona, se advierte solo con mirar las fotografías que se reproducen en estas mismas páginas" (Pérez, 1914b, p. 6). Per l'autor, la fotografia era un bon recurs per transmetre la idiosincràsia d'una escola de bosc. En aquest sentit, s'incorporen en aquest article 4 imatges de classes a l'aire lliure –una de labors, una de ciències, una hora d'estudi i una d'aritmètica– que d'acord amb la idea del periodista devien ser les imatges més representatives d'una escola de bosc i de la seva proposta pedagògica d'aire lliure i natura.

L'any següent, el juliol de 1915, Dionisio Pérez continua escrivint articles sobre l'obra de l'Ajuntament. Aquest cop a la secció de *Notas Pedagógicas* i sota el títol *Las iniciativas del niño*, el periodista torna a ressaltar l'obra educativa de l'Ajuntament de Barcelona, i sobretot les escoles de pàrvuls que apliquen el mètode Montessori (Pérez, 1915). Les fotografies, aquesta vegada, són d'aquestes escoles però l'article es conclou amb una fotografia de l'Escola de Bosc de Montjuic.

El maig de 1917 va ser Rosa Sensat qui va escriure un reportatge per a la revista, segurament després que els articles de Dionisio Pérez haguessin suscitat l'interès entre editors i lectors. Aquesta vegada la crònica fou exclusiva de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc i s'hi incorporaren dues fotografies de l'escola, una de la façana principal i l'altra d'una aula buida d'infants i mestres que amb les portes obertes s'entreveu a la llunyania una classe a l'aire lliure (Sensat, 1917).

L'interès de la revista per l'escola no es va acabar aquí, i, el 1925, l'articulista De Tormes va redactar un altre reportatge sobre l'escola acompanyat, aquest cop, de moltes fotografies d'aquesta: 5 imatges de l'edifici i de la façana, 2 de les dutxes de nens i nenes, i 4 de sessions a l'aire lliure (De Tormes, 1925).

Per finalitzar, el 1929, l'equip de *La Esfera* va viatjar a Barcelona. Un cop a la ciutat els periodistes van visitar la Delegación de Obras Públicas, i entre altres aspectes rellevants que es narren en l'article, també es parla de l'ampliació de les colònies, semicolònies, cantines escolars, banys de mar i de les noves construccions escolars. En aquest article es torna a utilitzar una imatge d'una classe a l'aire lliure al Parc de Montjuïc («La Esfera» en Barcelona, 1929). En aquest sentit, aquest darrer article i els que el precediren, ens reforcen la idea que per parlar de la renovació pedagògica que estava vivint Barcelona a principis de segle xx, una de les imatges representatives de tal moment pedagògic era l'Escola de Bosc. Per aquest motiu, la revista utilitzava les fotos de l'escola no només per parlar de l'escola en si, sinó per explicar i difondre, tal i com ho va fer ja el 1915, l'obra educativa de l'Ajuntament de Barcelona en general.



Figura 30. Portada de *La Esfera*, any I, Núm. 26, 27-juny-1914. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España. <https://cutt.ly/tjv6KnI>



Figura 31. Portada de *Mi Revista*, Any IX, Núm. 103, oct-1919. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España. <https://cutt.ly/dibqyPe>

MI REVISTA (BARCELONA-MADRID, 1911-1921)

Mi Revista fou dirigida per Gallach Torras. A partir de 1920 es va començar editar a Madrid amb periodicitat quinzenal i amb el subtítol: *Enciclopedia Popular Ilustrada*. Fins llavors ho havia fet a Barcelona.

El 1919 va sortir un article en el seu número 103 firmat per Pedro Pedraza en la secció de Pedagogia Moderna. El reportatge titulat *Escuelas de Bosque de Barcelona* exposava en tres pàgines el tipus d'escola: des de l'emplaçament i la instal·lació, les preinscripcions reglamentàries, el tipus d'educació fins a l'alimentació donada (Pedraza, 1919). Amb el text s'hi acompanyaven 8 fotografies encapçalades per una a mitja pàgina de la secció de nenes fent labors al pati de les acàcies on hi havia el grup escultòric de Josep Llimona; la seguia una classe d'educació física a l'aire lliure, una altra de les nenes al costat de l'aquari característic de l'escola –també a l'exterior–, un grup de nens formant l'herbari i la col·lecció d'insectes, alumnes cultivant la terra, una classe de geografia a l'aire lliure, la sala de dutxes de les nenes i la cuina de l'escola on un grup de nenes preparaven el menjar. Totes sense autoria. Va ser, doncs, un ampli reportatge fotogràfic que recollia les múltiples parts de la vida a l'escola des de diversos punts de vista que anaven des de la vida acadèmica fins a la vida social.

CRÓNICA (MADRID, 1929-1938)

Crónica va ser la revista de premsa d'informació general més important del període i de major tirada, de caràcter liberal i republicà.

El gener de 1932 dedicà un article a l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó on es ressaltava l'educació a l'aire lliure i els beneficis del sol (Martínez-Sagi, 1932). Acompanyaven l'article quatre fotografies, sota l'autoria de Josep Gaspar, tres de classes a l'aire lliure –les labors de les nenes, una sessió de dibuix i una de guinyol en què participaven nens i nenes–, i una fotografia del menjador de l'escola amb els infants i les mestres.



Figura 32. Portada de *Crónica*, Núm. 112, 3 de gener de 1932. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España. <https://cutt.ly/wjbwqDt>



Figura 33. Portada de *Mundo Gráfico*, any XIX, núm.917, 29 de maig de 1929. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España. <https://cutt.ly/CjbeRXr>

MUNDO GRÁFICO (MADRID, 1911-1938)

Amb seu a Madrid fou una de les més populars i modernes del primer terç del segle xx dedicada al fotoperiodisme. Juntament amb *Crónica* van ser les que van prestar una major atenció a les escoles municipals de Barcelona en particular, i a l'obra educativa de l'Ajuntament en general. Tot i així, *Mundo Gráfico*, a diferència de la seva homòloga va centrar el seu interès majoritàriament en l'Escola del Mar. En 7 números publicats entre 1915 i 1933 –cinc d'aquests de la dècada dels trenta– *Mundo Gráfico* va exposar els progressos barcelonins en matèria educativa. Només en dos es va parlar exclusivament de les escoles de bosc de Barcelona.

El primer article fou signat per Barrenillo (1915). L'autor explicava la seva visita a les Escoles de Bosc de Barcelona. Amb l'article no es va publicar cap foto. Anys més tard la revista va escriure el seu segon reportatge dedicat a l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó (Solsona, 1929). Aquest cop l'escript s'acompanyava de 5 fotografies: una imatge general dels 3 edificis de l'escola, una segona que entreveia la zona del parc, una classe de labors a l'aire lliure, una sessió de guinyol –molt característica de l'escola–, i una última on les nenes preparaven el menjar a la cuina.

D'ACÍ I D'ALLÀ (BARCELONA, 1918-1936)

En l'àmbit català trobem aquesta revista editada a Barcelona i d'aparició mensual fins el 1931 i trimestral a partir de llavors, adreçada principalment a la burgesia catalana. El 1923 la revista va

dedicar una petita notícia amb 5 fotografies sobre la inauguració de l'Escola de Bosc del Guinardó i una altra sobre l'acte, també inaugural, de l'ampliació de l'Escola de Montjuïc amb la construcció del nou pavelló. De la inauguració del Parc del Guinardó es va fotografiar l'acte amb tots els convidats i la visita que aquests van fer al menjador de l'escola. De l'acte de Montjuïc veiem una fotografia del nou pavelló i una altra d'un grup de nens i nenes fent exercicis físics davant els convidats («Les noves Escoles creades per la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona», 1923).

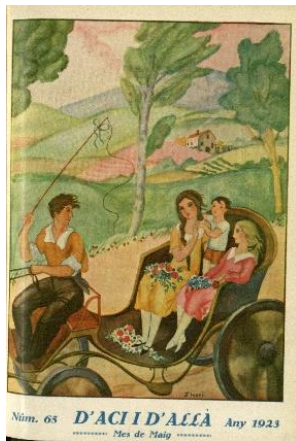


Figura 34. Portada revista *D'Ací i d'Allà*, núm. 65, maig de 1923. Arxiu de Revistes Catalanes Antiques (ARCA) <https://cutt.ly/GjbGHwB>



Figura 35. Portada de la revista *Catalunya Gráfica*, núm.10, abril 1922. Arxiu de Revistes Catalanes Antiques (ARCA) <https://cutt.ly/0jbHbHg>

CATALUNYA GRÁFICA (BARCELONA, 1922-1923)

Revista editada a Catalunya, Barcelona, amb caràcter nacional i amb informació estrangera. Amb un fort component fotogràfic tal i com revela el seu nom. D'aquesta revista només se'n té una petita notícia acompanyada de fotografies sobre la inauguració de les obres de construcció de l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó i de l'Escola Vilajoana («Escoles Guinardó i Vilajoana», 1922).

ILUSTRACIÓ CATALANA (BARCELONA, 1880-94; 1903-1917)

Aquesta revista es va avançar a l'esdeveniment de l'inici de les classes a l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc, editant tres mesos abans de la posada en funcionament de l'escola, el febrer de 1914, una petita notícia plena de fotografies de l'escola de Montjuïc on es recollia la vinguda del ministre d'Instrucció a la ciutat de Barcelona i de la visita que aquest va fer a l'escola («La escola de bosch, a la montanya de Montjuich», 1914).

Curiosament, encara que l'escola no estigués en marxa, apareixen dues fotografies d'escenes escolars amb infants –entre altres de l'edifici buit de persones. La primera fotografia retrata uns nens a la sala de bany de l'escola i la segona uns nens jugant acompanyats de l'escrit de peu de pàgina "Un pati d'esbarjo". També n'apareix una tercera que tot i ser una escena sense infants ni adults, se'ns presenta el menjador de l'escola preparat per abans d'un àpat –estovalles, plats i coberts parats a taula–. Es desconeix en quin moment van ser preses, si ho van ser durant alguna activitat que l'escola o altri va realitzar abans de l'inici formal de les classes –per exemple, si l'escola ja acollia nens i nenes d'alguna semicolònia–, o, si per contra, responen al que podria ser un "muntatge" per rebre la visita del ministre d'Instrucció Pública. En conseqüència, tot plegat demostra com aquestes escoles van ser utilitzades com un estendard important de la política institucional.

Les mateixes fotografies es van utilitzar més tard en altres publicacions, cosa insòlita tenint en compte que l'escola ja funcionava i que per tant es podien tirar noves fotografies per tal de no haver de recórrer a aquests "fotomuntatges".

El juny del mateix any, la revista va publicar un altre reportatge de l'Escola de Bosc de Montjuïc, aquest cop en format article d'opinió. Acompanyat de dues fotografies de classes a l'aire lliure, aquest article pretenia posar en qüestió l'objectiu pedagògic de l'escola i la injecció econòmica que suposava («Notes de l'Escola de Bosch de Montjuich», 1914)

I per últim, el juliol de 1916, la revista va dedicar una notícia a l'acte que es feu en honor a l'artista Josep Llimona, escultor de l'obra *Amor a la Infància*, que ell mateix va donar a l'escola de Montjuïc («Acte d'agrahiment a en Joseph Llimona», 1916). A aquesta notícia s'hi van adjuntar tres fotografies de l'esdeveniment que es va fer a la mateixa escola.



Figura 36. Portada de la revista *Il·lustració Catalana*, any XII, núm.556, 1 de febrer de 1914. Arxiu de Revistes Catalanes Antigues (ARCA) <https://cutt.ly/ajbJyqh>



Figura 37. Porta de la revista *Feminal*, núm.90, 24 de setembre de 1914. Arxiu de Revistes Catalanes Antigues (ARCA) <https://cutt.ly/rjbLhtG>

FEMINAL (1907-1917)

Feminal va sortir el 1907 com el suplement femení d'*Il·lustració Catalana*. Dirigida per Carme Karr, la revista va ser una gran divulgadora de la renovació pedagògica de Barcelona, en especial atenció a l'educació de les nenes. També va posar èmfasi en la utilització de la fotografia, juntament amb el text escrit com a font periodística i de rigor (Sureda, Motilla, i Comas, 2014). D'aquesta revista s'han recuperat dues fotografies a l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc l'any de la seva inauguració. Les dues fotografies, d'acord amb l'interès periodístic que he mencionat, ens mostren dues classes de nenes a l'aire lliure: la primera fent punta de coixí mentre en la segona les nenes reben unes explicacions pràctiques sobre la metamorfosi dels cucs («Dues escenes de l'Escola del Parc de Montjuïc...», 1914).

SOCIEDAD DE ATRACCIÓN DE FORASTEROS (1908-1939)

Una altra revista que cal fer esment és el butlletí editat per la Sociedad de Atracción de Forasteros. Aquesta societat subvencionada per l'Ajuntament de Barcelona i la Diputació de Barcelona tenia com a objectiu fomentar el turisme de la ciutat.

El 1917 va aparèixer un número sobre Montjuïc, on apareixen tres fotografies de l'Escola de Bosc: d'una de les façanes de l'escola, uns infants jugant i uns altres fent treball manual. Aquest fet posa

de relleu la importància que tenia per l'Ajuntament presentar a ulls del món la seva ciutat moderna i de progrés, en la qual l'obra social i educativa hi tenia un paper especialment destacat.

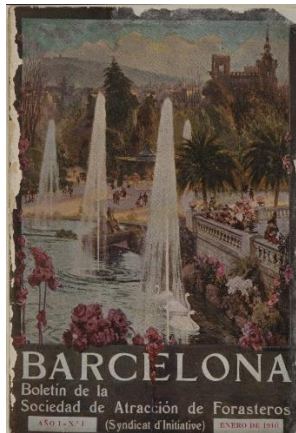


Figura 38. Portada del *Boletín de la Sociedad de Atracción de Forasteros*, any I, núm.1, gener 1910. Biblioteca Virtual de Premsa Històrica <https://cutt.ly/Fim1lq2>



Figura 39. Portada del suplement de *La Vanguardia*, 2-jul-1930. Hemeroteca La Vanguardia <https://cutt.ly/9jbZlfQ>

LA VANGUARDIA. NOTAS GRÁFICAS

I per completar aquest bloc, el suplement de *La Vanguardia*, *Notas Gráficas*, que es comença a editar el 16 d'octubre de 1929. Aquest suplement gràfic es caracteritzava per la utilització d'imatges en un sentit informatiu, és a dir, en absència de text expositiu i en presència exclusiva d'imatges d'informació gràfica.

En aquest suplement s'hi ha trobat fotografies de les dues escoles que són objecte d'estudi. Les primeres fotografies del 8 de maig de 1930 són de l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó, firmades pel fotògraf Josep Maria Sagarra. Quatre fotografies que retraten diferents escenes escolars: una imatge del menjador de l'escola, una de la cuina, una de la sala de pàrvuls i una sessió de guinyol («El grupo escolar del Guinardó», 1930)..

De l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc n'hem recuperat 5 fotografies que daten de 1930, 1933 i 1935. La primera, sense autoria, és d'una excursió dels infants de l'escola («Los niños de las Escuelas de Bosque del Ayuntamiento, durante una excursión por los pinares», 1930). Les dues següents, firmades pel fotògraf Josep Maria de Sagarra, són del festival infantil que es va celebrar a l'escola («Festival infantil en la escuela del Bosque en el Parque de Montjuich», 1930) i les dues últimes,

que tornen a aparèixer sense autor, són de la festa commemorativa de l'aniversari de l'escola («Aniversario de una escuela», 1935). En síntesi, estem davant una qüestió difícil d'explicar sobre la signatura de fotografies en la premsa gràfica, que, en aquest cas, no podem atribuir ni a una qüestió històrica ni a la rellevància que li atorgava el mitjà a la fotografia com a font documental gràfica.

7.1.3. PUBLICACIONS DE L'AJUNTAMENT DE BARCELONA 1900-1930

El tercer bloc està format per un conjunt de fotografies extretes de les publicacions que l'Ajuntament de Barcelona van fer entre els anys 1900-1933. Les publicacions que formen part d'aquest fons són les formades per 51 llibres sobre la tasca pedagògica de l'Ajuntament recollits en la Biblioteca Artur Martorell²¹, amb un objectiu clarament propagandístic i de difusió institucional dels principis de l'Escola Nova que s'hauria assumit com a propis i representats fotogràficament en els fascicles (S. González et al., 2017). Hi trobem documentació sobre les escoles especials, les d'oficis, les de la dona, les escoles a l'aire lliure i colònies escolars, els banys de mar i les semicolònies. També hi podem trobar publicacions sobre el Patronat Escolar Municipal i les construccions escolars.

Així doncs, les fotografies extretes d'aquest bloc i que constitueixen el fons d'aquesta tesi són còpies que apareixen a aquestes publicacions. Algunes d'aquestes còpies tenen el seu original en alguns dels arxius esmentats, altres no. També és habitual trobar una mateixa fotografia publicada repetidament en diferents fascicles. Les publicacions de les que s'han recuperat les fotografies que constitueixen aquest bloc són les que tot seguit es detallen.

²¹ Aquesta col·lecció es troba digitalitzada a la web de Memòria Digital de Catalunya, consultable en accés obert a: <http://mdc.csuc.cat/cdm/search/collection/tasca>. Cal recordar que entre 1909 i 1930 l'Ajuntament va publicar fins a 70 obres sobre l'activitat educativa de la ciutat, que es troben en diferents arxius: la Biblioteca Artur Martorell, la Biblioteca de Catalunya i la Biblioteca Rosa Sensat.

ACTUACIÓN PEDAGÓGICA DE LA COMISIÓN. AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL DE BARCELONA, COMISIÓN DE COLONIAS Y ESCUELAS DE BOSQUE, NÚM.3, 1914

Aquesta publicació recull en un primer apartat l'actuació de la Comissió i l'estat de la qüestió de les colònies organitzades l'any 1914 en diferents municipis de Catalunya. En un segon apartat es parla de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc: la seva organització, pla d'estudis, programes, metodologia, classes i altres temàtiques relacionades amb les assignatures, va acompanyat de tres fotografies a mode introductori –dues de l'edifici i una tercera d'infants jugant a les immediateses de l'edifici–, un plànol de l'escola i una quarta fotografia de l'escultura que presidia l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc.

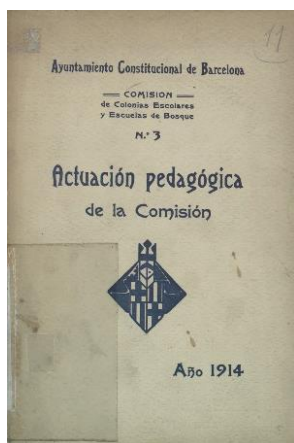


Figura 40. Portada del fascicle *Actuación pedagógica de la Comisión*. Ayuntamiento Constitucional de Barcelona. Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque. 1914. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Repositori: Memòria Digital de Catalunya <https://cutt.ly/ejbVzI9>

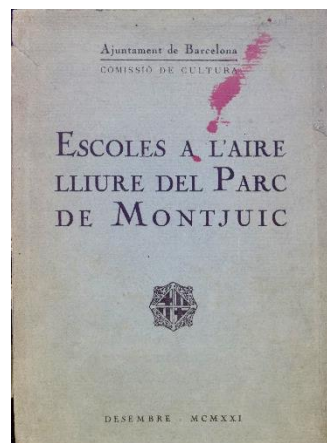


Figura 41. Portada del fascicle *Escoles a l'aire lliure del Parc de Montjuïc*. Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura 1921. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Repositori: Memòria Digital de Catalunya <https://cutt.ly/sjbVdWw>

ESCOLES A L'AIRE LLIURE DEL PARC DE MONTJUÏC. AJUNTAMENT DE BARCELONA, COMISSIÓ DE CULTURA, DESEMBRE 1921

Aquesta publicació editada set anys després de l'obertura i posada en funcionament de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc és un recull expositiu de l'escola des de la concepció pedagògica dels seus inicis, fins a breus explicacions de les instal·lacions de l'edifici, les preinscripcions reglamentàries per l'admissió dels infants i els principis pedagògics de l'escola. També es va dedicar un apartat a l'educació estètica per conrear el sentiment de la bellesa entre els alumnes, encarat

principalment a “florir en ell [l'infant] les bel·leses naturals o de les obres d'art” a partir de l'ambient (Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura, 1921).

Les fotografies publicades en aquest fascicle acompanyen les explicacions que s'hi van donant. Es comença amb fotografies que recullen l'edifici i algunes de les dependències interiors, passant per les sessions de jocs, les dutxes i les classes; per acabar amb dues fotografies de mida més grossa que il·lustren els dos principals pilars de l'escola al voltant de la percepció estètica: el bosc, és a dir, la naturalesa que envoltava l'escola, i el grup escultòric de Josep Llimona, representant la dimensió més artística de l'escola.

FESTA ESCOLAR CELEBRADA EN LES ESCOLES DE BOSCH DEL PARC MONTJUÏC, EN HONOR DELS SENYORS MESTRES NACIONALS SEVILLA. AJUNTAMENT DE BARCELONA, DELEGACIÓ DE CULTURA, JUNY 1930

Aquesta publicació podria ser o bé el programa de la festa perquè els assistents i mestres sevillans convidats poguessin seguir l'esdeveniment, o bé el record de la seva estada a la ciutat en general, i de la festa que es celebrà a l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc en particular. El fulletó recull cançons populars catalanes, en els dos idiomes –català i castellà–, que es varen cantar i dansar durant la festa, així com les explicacions al voltant de la rítmica de Jaques-Dalcroze, la plàstica animada i l'educació musical a l'escola. En aquesta festa hi van participar els alumnes de les dues escoles de bosc de Barcelona, la de Montjuïc i la del Guinardó.

Totes les fotografies que apareixen en aquest fulletó són de les nenes dansant al jardí de l'escola. No hi ha cap fotografia dels assistents a l'acte, cosa que realça la hipòtesi que es podria tractar del programa que es donà als convidats.

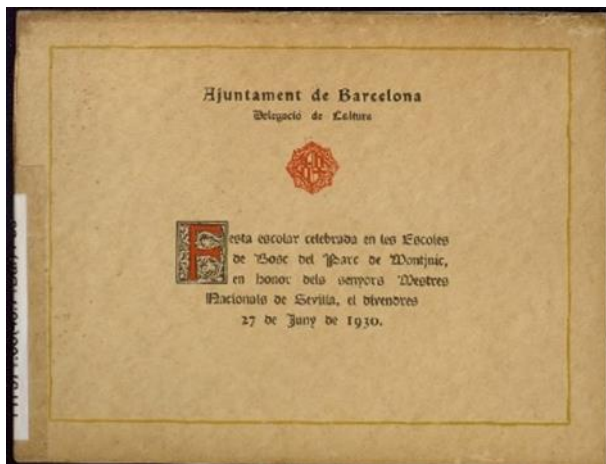


Figura 42. Portada del fulletó de la Festa Celebrada en les Escoles de Bosc del Parc de Montjuïc en honor dels señor Mestre Nacionals de Sevilla. Ajuntament de Barcelona. Delegació de Cultura. 1930. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Repositori: Memòria Digital de Catalunya <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tasca/id/67>

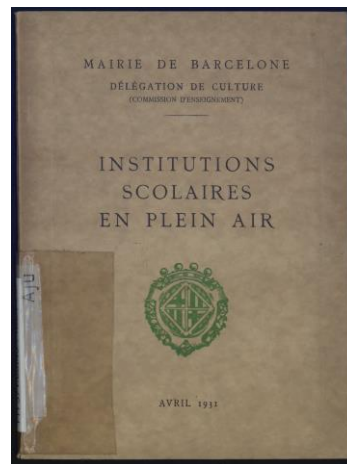


Figura 43. Portada del fascicle *Institutions Scolaires en Plein Air*. Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. 1931. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Repositori: Memòria Digital de Catalunya <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tasca/id/98>

INSTITUTIONS SCOLAIRES EN PLEIN AIR. MAIRIE DE BARCELONE, DÉLÉGATION DE CULTURE (COMISSION D'ENSEIGNEMENT), ABRIL 1931

Aquest llibre editat en francès l'any 1931 recull les institucions a l'aire lliure i altres organismes especials per la lluita antituberculosa de l'Ajuntament de Barcelona: les escoles a l'aire lliure –Escola de Bosc del Parc de Montjuïc, Escola de Bosc del Parc del Guinardó i Escola del Mar–, els jardins d'infants, les colònies de vacances, les colònies permanents, les colònies mèdiques i els banys de mar. Com en els altres fascicles editats per l'Ajuntament es publiquen una sèrie de fotografies de les escoles en diferents activitats: classes a l'aire lliure, treballs manuals, danses, costura, sessions de lectura, dibuix, jocs i ensenyaments musical.

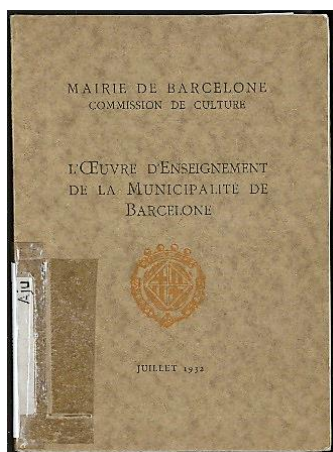


Figura 44. Portada del fascicle *L'Œuvre d'Enseignement de la Municipalité de Barcelone* Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. 1932. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Repositori: Memòria Digital de Catalunya <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tasca/id/86>

L'ŒUVRE D'ENSEIGNEMENT DE LA MUNICIPALITÉ DE BARCELONE. MAIRIE DE BARCELONE, COMMISSION DE CULTURE, JULIOL 1932

Aquesta publicació fou divulgada per l'Ajuntament de Barcelona en motiu de la sisena conferència internacional de l'Educació Nova el 1932 a Niça (França). Com el mateix títol recull és una presentació de l'obra educativa de l'Ajuntament que va des dels grups escolars fins als banys de mar, passant per les escoles municipals, colònies escolars i semicolònies. El llibre té un fort caràcter visual per l'alta presència d'imatges amb les quals s'intenta il·lustrar l'obra. Concretament són 94 imatges fotogràfiques i 3 dibuixos. La majoria de les imatges són impreses a pàgina completa, dotant-les així de major protagonisme.

Les imatges que il·lustren l'Escola de Bosc de Montjuïc són: els bastiments de la façana principal i el pavelló dels nois, aquest últim també en el seu interior; una sessió de costura, de plàstica i rítmica, i una lliçó de geografia. De l'Escola del Parc del Guinardó apareix una fotografia dels tres edificis que componen l'escola amb la muntanya del darrere, una sessió de lectura a l'exterior, l'hora de menjar també a l'exterior i una classe interior.

7.2. EL FONS DOCUMENTAL A PARTIR DE LES DATES DE PRODUCCIÓ I/O PUBLICACIÓ DE LES FOTOGRAFIES

Una altra manera de presentar el fons documental fotogràfic de la present tesi doctoral és partint de la datació de les fotografies, com una forma també de fer context per tal de conèixer el moment històric en el qual es produeixen i es publiquen.

El fons s'ha constituït per fotografies que daten entre 1914 i 1939. Aquest marc temporal passa per diferents escenaris polítics i socials que van des de la creació de la Mancomunitat de Catalunya, passant per la dictadura de Primo de Rivera i acaben amb la fi de la Segona República espanyola. El marc s'ha constituït d'aquesta forma atenent que l'any 1914 va ser la data assenyalada per posar en funcionament l'Escola de Bosc de Montjuïc –la primera de les dues– i que el 1939, després

d'una guerra civil i de la consegüent caiguda de la república es va iniciar una nova manera d'organitzar-se, funcionar i entendre l'escola.

Fixar aquest període temporal ha implicat necessàriament descartar aquelles fotografies de les quals no en consta cap data –ni de producció, ni de publicació–. Així, malgrat que s'hagin trobat bastants fotografies que bé podrien correspondre al període esmentat, s'han descartat pels motius que exposen part de l'argumentari del context històric en què he emmarcat l'anàlisi d'aquesta tesi:

- a) En primer lloc, aquesta tesi pretén donar resposta a com s'atenia l'educació estètica en la configuració d'un ambient emmarcat en el període de renovació pedagògica, que s'inicià a principis de segle xx i que es va truncar amb l'establiment de la dictadura franquista i les noves formes de fer escola que s'hi van associar.
- b) En segon lloc, utilitzar un marc temporal de referència i, per tant, fer ús de fotografies datades ens possibilita un estudi diacrònic amb les consegüents continuïtats i discontinuïtats marcades pel pas del temps i els canvis polítics, socials i educatius. A més, també ens permet contextualitzar la imatge dins un moment històric concret que ens pot servir per explicar-la.

Com ja he esmentat he classificat les fotografies en dos blocs: data de producció de les fotografies –moment en què es van produir– i data de publicació de les fotografies –moment de divulgació en mitjans periodístics i/o institucionals.

La decisió d'incorporar en el fons les fotografies que tenien data de publicació, però no de producció, ha tingut diferents repercussions en l'anàlisi. Per una banda, m'ha permès engruixir el fons i, per tant, fer una anàlisi més àmplia i en certs moments més acurada. Per altra banda, m'ha obligat a tenir en compte una nova mirada que contemplés l'anàlisi des del punt de vista propagandístic.

Al mateix temps, aquestes fotografies publicades en premsa m'han obert un nou front fruit de la relació que estableixen amb el text que les acompanyava: “una imagen dirá cosas distintas según quién la vea y según qué palabras la acompañen” (Sanchidrián, 2011, p. 299). Cal doncs, fer esment

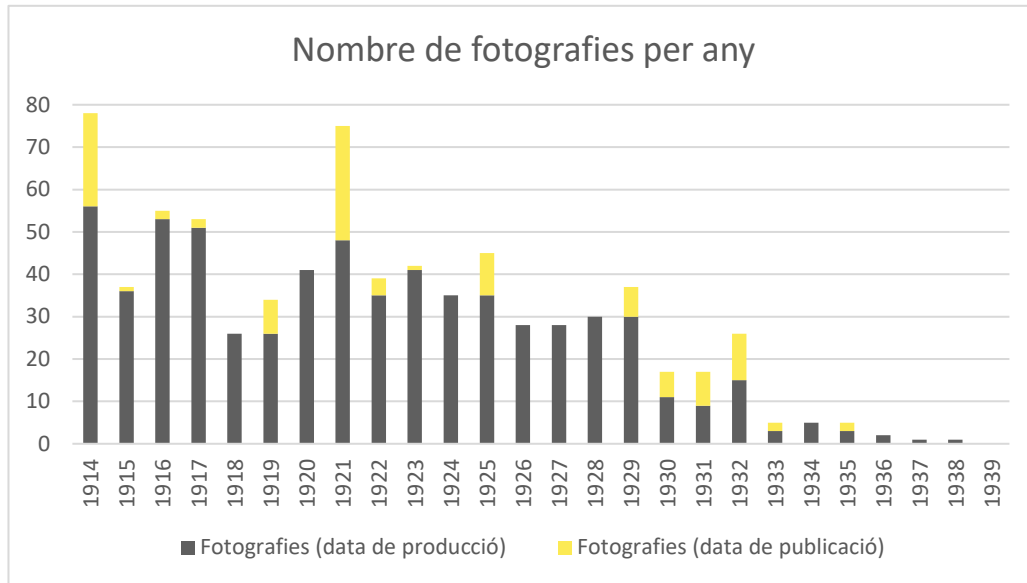
que l'anàlisi d'aquestes fotografies anava sovint acompanyada de la influència que el text tenia en la investigadora a l'hora de mirar.

Simultàniament a la presa de totes aquestes decisions, també s'han tingut en compte alguns criteris en relació a la datació que ens han permès constituir el present fons de la següent manera.

- S'han recollit totes i cadascuna de les dates de què es disposa de cada fotografia. S'ha associat cada una de les dates a l'arxiu, revista i/o publicació on apareix, que es cita entre parèntesi. A més, s'especifica amb les sigles DPO quan les dates corresponen a dates de producció –preferentment les dates que disposa l'arxiu– i DPU quan correspon a la data de publicació –que refereix a les revistes i fascicles.
- S'han recollit fotografies que, malgrat no estar datades per l'arxiu en el que es troben, s'ha pogut observar la data de la fotografia en què fou presa per l'escrit a la pissarra o perquè es reconeix l'acte que es retrata i per tant s'ha pogut resseguir històricament.
- S'han recollit dates que es troben subjectes a amplis períodes de temps (per exemple, de 1914 a 1920) marcades així pels arxius que les acullen.

En el següent gràfic –*gràfic 1*– es mostra el nombre de fotografies sobre una línia del temps. A causa de la complexitat que es deriva de treballar amb tantes dates, sobretot pel que fa a múltiples variables –multiplicitat de dates, datació de períodes temporals amplis i dualitat entre dates de producció i publicació– s'han hagut de prendre unes decisions que van en la següent direcció:

1. Per fer aquest gràfic s'ha recollit totes les dates de què disposa una sola fotografia, de manera que algunes de les fotografies han estat comptabilitzades més d'una vegada. El gràfic, doncs, ens aporta informació sobretot en el sentit d'exposició al públic de les fotografies.
2. En el cas de les fotografies dates en un marc de temps que inclou diversos anys, s'ha optat per comptar-les un cop per cada any datat, de manera que s'intenta dotar de major fidelitat l'exposició de l'escola a la càmera del fotògraf.



Gràfic 1. Nombre de fotografies datades del fons fotogràfic per any. Font: Elaboració pròpia.

El gràfic ens permet observar quina és la idiosincràsia del nostre fons d'acord amb l'exposició fotogràfica de les dues escoles. L'exposició màxima es troba en la inauguració de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc i dels seus primers anys en funcionament, tant pel que fa a la producció com a la publicació, fet que ens corrobora que l'esdeveniment va aixecar un enorme interès fotogràfic i divulgatiu. Un altre moment important es troba al voltant de 1921. El que va passar aquell any va ser l'edició d'un fulletó divulgador per assistir al primer congrés internacional d'escoles a l'aire lliure a París que anava acompanyat de moltes fotografies; amb la voluntat explícita, doncs, d'utilitzar la fotografia com a fet expositiu i informatiu del que era l'escola.

Una altra observació que es fa és que a poc a poc, avançant en el temps, l'exposició de l'escola a la càmera del fotògraf va minvant a mesura que s'acosten els anys de la República, fet que s'accentua encara més a l'endinsar-nos en plena Guerra Civil, moment que tot i que el nombre de fotografies sobre l'educació va explotar, aquestes es centraren més en reportar qüestions vinculades a la higiene, a la provisió d'aliments i a les festes infantils, combinat amb reportatges específics sobre les escoles del treball i de joves.

Cal apuntar que amb la composició d'aquest gràfic no pretenem extreure conclusions sobre la producció i publicació de fotografies durant el període esmentat sinó exposar el context amb el que es mou el fons per tal de tenir-lo present en el moment de l'anàlisi.

7.3. TRAJECTÒRIES DE LES FOTOGRAFIES: ELS CONTEXTOS DE RECEPCIÓ

Las fotografías, que manosean la escala del mundo, son a su vez reducidas, ampliadas, recortadas, manipuladas, trucadas. Envejecen, atacadas por las consabidas dolencias del objeto de papel; desaparecen; se hacen valiosas, y se compran y venden; se reproducen. Las fotografías, que almacenan el mundo, parecen incitar el almacenamiento. Se adhieren en álbumes, se enmarcan y se ponen sobre mesas, se clavan en paredes, se proyectan como diapositivas. Los diarios y revistas las destacan; los policías las catalogan; los museos las exhiben; las editoriales las compilan. (Sontag, 2006, p. 17)

L'escenari que ens presenta Sontag va ser clau per idear una anàlisi que tingués present les trajectòries de les fotografies i els contextos en els quals s'emmarquen, és a dir, que les significués des d'una perspectiva històrica i no exclusivament iconogràfica. Al mateix temps, aquesta perspectiva narrativa ens situa a entendre les fotografies com imatges que acumulen significat a mesura que entren en relació amb els nous contextos i audiències (Grosvenor, 2010).

Tant en aquest sentit com durant la constitució del fons fotogràfic –recuperació de les fotografies, procés de categorització i creació de les fitxes tècniques individuals per a cadascuna– van començar a aflorar algunes preguntes que m'interrogaven al voltant del context que envoltava les fotografies del nostre fons: Quines són les trajectòries de les fotografies que tinc entre mans? En quins contextos es presenten aquestes fotografies? Quina incidència té en l'anàlisi el context de presentació? Com el faig present?

Així fou com vaig considerar la importància de recuperar el context més proper en el qual se'm presentava la fotografia quan la recollia per a la constitució del fons, aquest fet m'oferiria una mirada més àmplia que donaria major perspectiva a l'anàlisi i a la seva interpretació. He anomenat a aquesta trobada entre la investigadora i la fotografia, context de recepció. Al mateix temps he dividit els contextos de recepció –o trobada– en dos: contextos de partida i contextos de catalogació.

7.3.1. FOTOGRAFIES AMB TRAJECTÒRIES RECURRENENTS: EL CONTEXT DE PARTIDA

Algunes de les fotografies que componen el fons fotogràfic no han arribat soles sinó que ho han fet acompanyades d'escrits, peus de fotografia o títols descriptius que formen part d'un mateix moment històric en el qual es van produir o publicar. He anomenat a tot aquest embolcall context de partida.

He classificat aquests contextos de partida en 3 tipologies:

- context textual-periodístic
- context textual-pedagògic
- context textual-propagandístic.

EL CONTEXT TEXTUAL-PERIODÍSTIC

Les fotografies que es van trobar en diaris o revistes de l'època, 58 en total, anaven acompanyades d'un escrit d'índole periodística a excepció de les 4 fotografies trobades en el suplement de *La Vanguardia, Notas Gráficas*, que només les acompanyava un títol informatiu de la imatge. En aquests escrits es pretenia comunicar al lector alguns esdeveniments que es donaven a les escoles de bosc, sobretot pel que fa a inauguracions o visites institucionals. Però també informar partidàriament sobre les escoles, en particular, i sobre l'obra educativa de l'Ajuntament de Barcelona en general. Tal posada en escena demostra la conveniència que des dels mitjans de comunicació i des de distintes posicions ideològiques hi hagué un gran consens al voltant de la creació d'escoles dins del corrent de la Nova Educació. Només a *Il·lustració Catalana* («Notes de l'Escola de Bosch de Montjuich», 1914) trobem un reportatge, en format article d'opinió, on s'escriu un reguitzell d'arguments contraris a la creació d'escoles de bosc; principalment al·legats en clau econòmica.

També en aquest context es troba un reportatge informatiu que cal destacar per la seva especificitat. En un dels reportatges periodístics de la mateixa revista *Il·lustració Catalana* («La escola de Bosch, a la montanya de Montjuich», 1914) l'acompanyen 6 fotografies. La curiositat del fet està en que el reportatge escrit que informava sobre la visita del ministre d'ensenyament a la ciutat de

Barcelona ocupa només una pàgina mentre que les fotografies continuen a les següents pàgines enmig d'altres reportatges. Tot plegat demostra com d'important s'estava tornant el missatge visual que requeria més espai que el textual-escrit.

EL CONTEXT TEXTUAL-PEDAGÒGIC

De les 199 fotografies del fons, un total de 49 s'han trobat entremig d'escrits del director de la secció de nens, Antolín Monroy, i de la directora de la secció de nenes, Rosa Sensat, ambdós de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc. Aquests escrits recullen reflexions pedagògiques i metodològiques de l'escola, els trets identitaris i aspectes de l'organització escolar. És de destacar que els textos escrits no refereixen directament a la fotografia que els acompanya. Mentre que les fotografies representen un moment o activitat concreta, principalment curricular, el text pedagògic és de caire general.

El que sí és un fet distintiu del context són algunes redaccions d'alumnes que van acompanyades de fotografies. Generalment són excursions i el text recull una descripció del lloc o institució visitada -vegeu exemple *figura 45*.

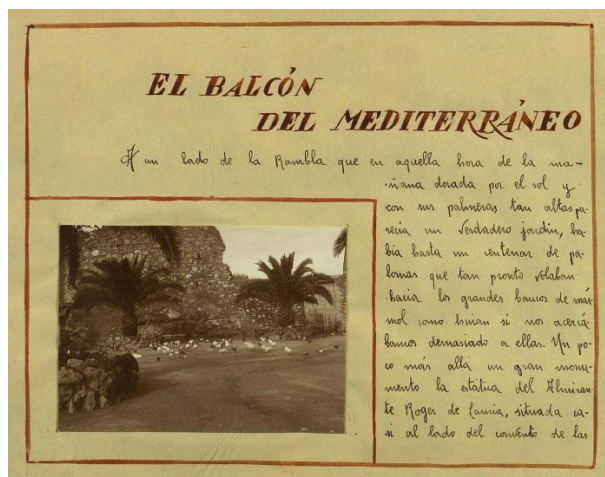


Figura 45. El balcón del mediterráneo dins AD001. Autor desconegut. Data desconeguda. Fons històric de la Biblioteca Rosa Sensat. Memòria Digital de Catalunya.
<https://cutt.ly/Bjb34PM>

EL CONTEXT TEXTUAL-PROPAGANDÍSTIC

Les fotografies publicades per l'Ajuntament van acompanyades d'escrits de propaganda de l'obra educativa, amb argumentacions pedagògiques. Així, es troben a mig camí del context textual-

pedagògic i del propagandístic. La rellevància de les fotografies en aquests textos és notable, tant per la seva quantitat com pel seu protagonisme que sovint es mostra per sobre el text. És de pensar, doncs, que l'Ajuntament va entendre que la imatge era una magnífica aliada per mostrar la seva obra (González, Sureda i Comas, 2017).

Les mateixes fotografies que apareixen en aquests escrits d'índole propagandística també ho fan en el context periodístic i en el pedagògic.

En síntesi, tots aquests contextos que us he presentat concorren sota trajectòries recurrents, és a dir, no hi ha fotografies útils per un context que no ho són per l'altre. Parlo de trajectòries recurrents quan ens trobem davant d'una mateixa fotografia que va ser utilitzada en distints canals de transmissió: fascicles institucionals, reportatges, notícies o articles d'opinió i que, per tant, ens ha arribat a través de diferents mitjans acompanyada de distints contextos. Aquest fet m'ha portat a preguntar-me la següent qüestió: una mateixa fotografia era útil per explicar la mateixa escola independentment de l'objectiu del text que l'acompanya o de la línia editorial?

Per exemple, us proposo analitzar una fotografia de l'Escola de Bosc de Montjuïc. La fotografia AF-9 –*figura 46*– va ser publicada a les revistes *Esfera* i *Il·lustració Catalana*, les dues el mateix juliol de 1914, sota el títol *Què és una escuela-bosque?*, la primera i *Notes de l'Escola de Bosch de Montjuich*, la segona. La revista *Esfera* acompanyava la fotografia d'un reportatge periodístic de Dionisio Pérez on lloava l'escola i l'educació de caràcter rural que hi rebien els infants. Per contra, la revista *Il·lustració Catalana*, tal i com he explicat amb anterioritat, publicava la mateixa fotografia sota un text amb un caràcter completament diferent: un article firmat per F.F.F. on es posaven de manifest alguns aspectes controvertits de l'escola. Així doncs, la mateixa fotografia, on s'albira un grup en una classe al bosc, acompanyava textos ideològicament oposats. Mentre Dionisio Pérez animava un alcalde a treballar per construir una escola al bosc que segons el mateix autor requeria de molt poca inversió (Pérez, 1914), l'altre reportatge denunciava el fort desplegament econòmic que

requeria tal institució («Notes de l'Escola de Bosc de Montjuich», 1914). Mentre un la vestia de senzillesa, l'altra ho feia de sumptuositat; i al mateix temps la mateixa fotografia.

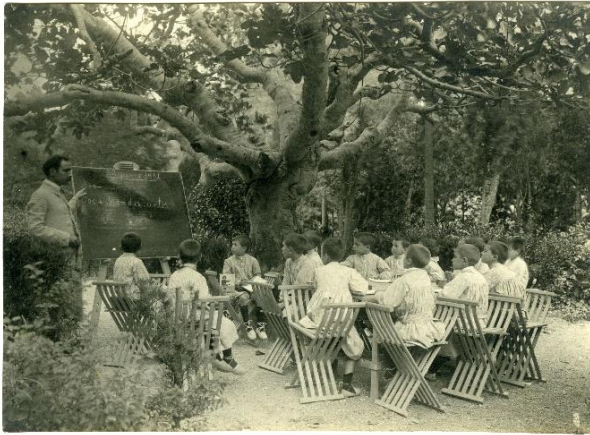


Figura 46. Escola del Bosc. Frederic Ballell. 1914. Codi d'identificació: AF-9. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència arxiu: S_0012_054. Permís de reproducció atorgat per l'AF.

No correspon a aquest apartat, ni a la tesi en si, determinar quin dels dos reportatges utilitzava millor la fotografia per il·lustrar el seu text, sinó els motius pels quals era útil utilitzar-la. Per uns la imatge podia ser representativa de la simplicitat de l'escola: arbres, quatre cadires i una pissarra. Però també, si ens hi fixem amb deteniment, veiem com les cadires que s'hi mostren són part del mobiliari que es va posar de moda a les escoles a l'aire lliure d'arreu d'Europa, fet que ens demostra una certa qualitat ostentosa; no per la cadira en si (que per les seves característiques no ho és) sinó pel fet de seguir una moda europea i de tenir cura dels detalls que fan particular les escoles de bosc. En tot cas, el que ens posa de manifest aquest exemple és el fet de mostrar que és rellevant per la interpretació atendre els diferents contextos i audiències pels quals va viatjar la fotografia.

Fins aquí, un exemple que exposa com una fotografia es va publicar en el mateix període de temps en dos reportatges distints i oposats ideològicament, però aquest fons també es compon de fotografies que es van divulgar reiteradament al llarg del temps. Aquestes fotografies repetides no van ser exposades al públic per representar un moment concret sinó que van projectar una idea d'escola que traspuava en el temps.

Per exemple, la fotografia AF-22 –*figura 47*– es va publicar per primera vegada el 1919 a *Mi Revista* sota l'article *Escuelas de Bosque de Barcelona*, posteriorment s'editava a un fascicle de

l'Ajuntament –*Escola a l'Aire Lliure del Parc de Montjuic*- el 1921, i el 1925 a la revista *La Esfera: Las Escuelas del Parque de Montjuich* . Aquest fet, que és una constant del fons, posa de manifest que aquestes fotografies continuaven essent útils al pas del temps per quan es volia parlar de l'escola, encara que hagués estat presa amb anterioritat al moment de la publicació. Però simultàniament, també ens serveix per explicar que una mateixa fotografia era útil per acompanyar textos tant de caràcter periodístic, pedagògic com propagandístic, cosa que podria evidenciar una certa connivència o rumb ideològic compartit per una ampli espectre social dels estrats de poder: mitjans de comunicació i poder institucional.



Figura 47. El acuario: niñas dibujando y observando los peces. Autor desconegut. 1919. Codi: AF-22. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: IMEB_0921. Permís de reproducció atorgat per l'AF.

Tampoc no podem oblidar la hipòtesi que aquestes recurrències podrien plantejar, d'entrada, dues qüestions: que l'escola no havia patit gaires canvis en el seu rumb ideològic durant els anys de publicació, i que les fotografies preses anys abans continuaven presentant la seva idoneïtat quan es referenciava l'escola. Així, per exemple, la fotografia AF-22 continuava essent útil malgrat el pas dels anys per mostrar com l'escola treballava l'observació científica a partir dels seus aquaris.

No obstant això, no podem obviar algunes variables importants que poden desdibuixar aquestes tesis. D'una banda, ens trobem en un moment històric en què la fotografia encara tenia un breu i escàs recorregut, tot i que en expansió. La quantitat de fotografies en el mercat i/o la facilitat de produir-les era molt inferior al dia d'avui. En aquest context d'insuficiència fotogràfica moltes

fotografies es reciclaven i apareixien en múltiples espais periodístics com una forma d'il·lustració sense intenció comunicativa exclusiva.

A més a més d'aquesta recurrència al pas del temps se'n deriva una pregunta: per què es publiquen unes fotografies repetidament i altres, per contra, no s'exposen públicament? És que hi havia unes imatges que disposaven del consens per explicar l'escola de forma visual que d'altres no tenien? Aquesta pregunta, malgrat no tenir resposta en aquesta tesi, pot ser l'inici de nous fronts per investigar.

7.3.2. LA FOTOGRAFIA ENS ELS ARXIUS: EL CONTEXT DE CATALOGACIÓ

Grosvenor ens relata la importància del context de presentació de les fotografies i com aquest marca el nostre mirar que es troba subjecte per qui fa tal relat expositiu:

An 'exhibition' is a particular space into which are collected for viewing, but it is also 'a discursive practice, constituted through selections and omissions, captions, titles, hanging, spatial lay-out, catalogue introductions and essays and the decisions underlying all these things which are determined by the institutions or groups which have the power and resources to put on exhibitions'. If the photographic text is read/consumed in the institutional context of a museum, how is that reading influenced by the curators who define the discursive frame for viewing the image (Grosvenor, 1999, p. 96-97).

En el punt anterior he exposat i comentat el cas d'algunes fotografies que ens han permès parlar dels contextos de partida. En aquest segon punt, en canvi, es pretén descriure quins són els contextos de les fotografies en el moment que les vaig trobar i recollir pel fons. En el cas d'aquest fons documental, aquests contextos estan íntimament relacionats amb la catalogació i classificació dels arxius.

Des d'un bon inici, per tal de sistematitzar el procés de recollida del fons fotogràfic durant les visites pels arxius i recerques a fons digitalitzats a internet, vaig anotar cada un dels aspectes que considerava pròpiament d'índole contextual.

En aquest sentit, doncs, vaig dedicar-me a recollir aspectes com el títol, la descripció, abast o contingut que havia descrit l'arxiu sobre la fotografia en qüestió. Vaig incloure en aquest context aquelles notes escrites a mà que es trobaven darrere les fotografies i que havien estat escrites pel mateix procés de catalogació de l'arxiu. També vaig creure oportú recollir una còpia de les altres fotografies que formaven part d'una mateixa classificació arxivística i que, per tant, mantenien una relació estreta amb les fotografies a estudiar malgrat no formar part del fons documental d'aquesta tesi per diferents motius –falta de datació o fotografies d'altres escoles. En resum, estem parlant doncs, d'un context de recepció que no pertany al moment de producció o publicació de la fotografia sinó que es fruit dels processos metodològics de catalogació dels diferents arxius.

Després del procés de recollida d'aquest elements contextuais vaig començar a preguntar-me fins a quin punt entraven en el joc de l'anàlisi de la recerca. Se'm feu evident que no podia rebutjar-los de l'anàlisi perquè formaven part d'aquesta trajectòria de la fotografia de què he estat parlant a l'inici d'aquest apartat.

Per exemple, la categoria abast i/o contingut de les fotografies recollides en l'Arxiu Fotogràfic – *figures 48, 49 i 50*–, descriu en les tres: “alumnes al jardí”. Aquestes paraules han suposat incorporar en la mirada una nova forma de veure l'espai: el jardí. Ni pati, ni bosc, ni parc. I a més, en les tres aquest espai descrit com a jardí apareix amb característiques ambientals distintes. Quina influència té aquesta descripció provinent d'una catalogació arxivística en el nostre observar? Aquesta incorporació mai és una limitació, perquè ha de suposar afegir noves mirades i no supeditar cap tipologia textual sobre cap altra, tot i que és oportú detectar aquesta influència externa en l'anàlisi.



Figura 48. Alumnes al jardí. Autor desconegut. 1914-1917. Codi d'identificació: AF-1. Arxiu Fotogràfic de Barcelona. Referència d'arxiu: IMEB_0915_02. Permís de reproducció atorgat per l'AF



Figura 49. Alumnas al jardí. Autor desconegut. 1914. Codi d'identificació: AF-10. Arxiu fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: IMEB_0515. Permis de reproducció atorgat per l'AF.



Figura 50. Alumnas al jardí. Autor desconegut. 1916. Codi d'identificació: AF-11. Arxiu fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: IMEB_0515_01. Permis de reproducció atorgat per l'AF.

Un altre exemple són les imatges amb peus de fotografia o text. Aquest text escrit que acompanya les fotografies pot ser útil per establir un significat de la imatge quan aquest es presenta excessivament dispar (Riego, 2010). Per exemple, en la fotografia *AMCB-5* –*figura 51*– no seria possible entreveure quin és el joc a què juguen les nenes o fins i tot si estan jugant o estan fent qualsevol altre tipus d'activitat manual. Per aquest motiu, el peu d'imatge, “jugando al Mah-Jong”, que conserva l'arxiu es fa rellevant per significar la imatge.



Figura 51. Jugando al Mah-Jong. Autor desconegut. 1914-1929. Codi d'identificació: AMCB-5. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc (1927-1966). Topo: 5-C-10/23. Caixa: 60542. Permis atorgat per l'AMCB.

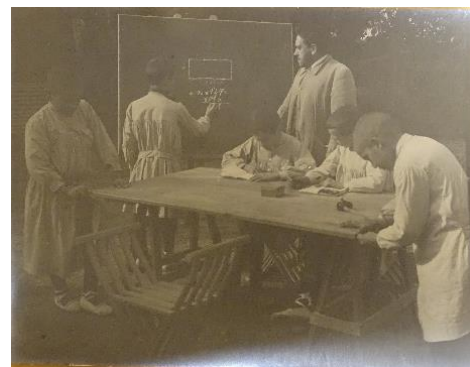


Figura 52. Lliçó de geometria. Antonietti & Cuadrenys. 1914-1917. Codi d'identificació: AMCB-33. Arxiu Municipal de Barcelona (AMCB). Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc (1927-1966). Topo: 5-C-10/23. Caixa: 60542. Permis de reproducció atorgat per l'AMCB.

Però fixem-nos ara en la imatge de la *figura 52* amb el text: "l·liçó de geometria". Aquest text escrit al darrere de la fotografia podria provocar que l'observador dirigís exclusivament la mirada als materials o la metodologia emprada en les lliçons de geometria mentre que podria descuidar altres aspectes com la vestimenta, la relació entre alumnes i professor, la posició corporal o les emocions expressades pels subjectes, per posar alguns exemples. Si no es detecta la influència del missatge escrit en l'acte d'observar podem estar davant un cas de supeditació del text escrit sobre la imatge. És per aquest motiu que cal detectar-lo per a l'anàlisi.

Tant en un sentit com en l'altre, tant per subjectar significats com per dirigir-los, és innegable la relació del text escrit amb la fotografia i la forta incidència que té per a l'anàlisi.

En definitiva, la investigadora no només es troba limitada pel seu bagatge i experiència personal i formativa o per la pertinència de les qüestions que es planteja (Riego, 2010), sinó que també ho fa pel context fotogràfic. I és que, les fotografies no van aparèixer despullades al nostre fons sinó que van venir acompanyades d'un context que no es podia desatendre: una imatge dirà coses diferents en funció de les paraules que l'acompanyin (Sanchidrián, 2011). I aquestes paraules que sovint hem entès que eren exclusivament mots lligats al seu context d'origen són també paraules lligades al seu context arxivístic.

Fins aquí he exposat el context escrit de les fotografies provinents de fons arxivístics, però què passa amb les fotografies que he trobat en exclusiva relació amb altres fotografies? Com es recull aquesta relació? Quina influència presenta per a l'anàlisi aquest context?

Com ja he mencionat, les fotografies que provenen de l'*Arxiu fotogràfic de Barcelona* ho van fer acompanyades d'altres imatges que, a posteriori, vaig descartar per la constitució del nostre fons. Malgrat refusar-les perquè no formaven part de l'objecte d'anàlisi, en un primer moment també les vaig recollir. Aquesta decisió es va prendre perquè ja en preveia la seva importància i, tot i que aquest context era nou per mi perquè no contenia text escrit sinó només imatges, no vaig deixar de considerar-lo rellevant.

Així, durant la primera observació en l'arxiu mateix, la meua mirada restava centrada exclusivament en la imatge i en la relació que establia cada fotografia amb les altres perquè no hi havia altres interferències textuais que intervinguessin en l'observar.

Les relacions entre imatges em van permetre establir una anàlisi que anava des dels elements d'unitat a l'heterogeneïtat i la singularitat entre imatges. Així algunes de les preguntes que van sorgir van ser: quins eren els aspectes visuals que mantenien una unitat en el fons més enllà de compartir un període històric i una temàtica definida com eren les escoles de la Barcelona de l'època? Hi havia elements singulars en algunes de les imatges? Quins?

En descriure aquells elements que donaven unitat al fons perquè es repetien contínuament es va constatar que allò compartit no només es donava a les escoles d'estudi sinó que formava una constant en l'època i, per tant, no quedava reduït a la singularitat de les escoles a estudi. Per exemple, vaig trobar un elevat nombre de fotografies de visites institucionals i festes escolars amb la participació de personatges polítics i institucionals, cosa que també es dona en les dues escoles de bosc de Barcelona encara que la de Montjuïc s'endú més protagonisme.

També van aparèixer algunes imatges que presentaven singularitats no trobades fins aleshores. Per exemple, en la fotografia *AF-43 –figura 53–* s'observa un grup de nenes fent gimnàstica al que sembla ser el terrat de l'escola. Aquesta imatge és molt comuna en altres escoles d'Europa, sobretot a França, però no n'havia trobat cap, a excepció d'aquesta, a Barcelona. Aquesta troballa ens permet establir una panoràmica més ampla del corrent de renovació pedagògica a casa nostra i observar algunes de les relacions que establia el moviment fora del país. És una de les imatges més significatives en aquest sentit i d'aquí rau la seva importància. La fotografia no va ser incorporada en el fons fotogràfic de la tesi doctoral perquè no tenia data, però per la seva singularitat es va fer necessari recollir-la en el context de les fotografies trobades en l'*Arxiu Fotogràfic de Barcelona*.



Figura 53. Escola de Bosc de Montjuic. Autor desconegut. Data desconeguda. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: IMEB_0098. Permís de reproducció atorgat per l'AF.

Aquests tres aspectes, unitat, heterogeneïtat i singularitat són claus per a l'anàlisi i només s'obtenen de la relació amb altres imatges. El fet d'incloure d'alguna manera aquestes imatges que no són del nostre fons d'anàlisi és una aposta arriscada perquè implica en certa manera fer-les presents. Però no es tracta de fer una anàlisi en profunditat de les fotografies contextuais sinó que el que pretenem és recollir aquells aspectes interessants per donar context a l'anàlisi del fons fotogràfic.

7.4. FITXA TÈCNICA DE LES FOTOGRAFIES QUE COMPONEN EL FONS FOTOGRÀFIC

Cada una de les fotografies que constitueix el fons fotogràfic consta d'una fitxa tècnica formada per les següents categories.

- **Codi d'identificació:** El codi d'identificació és únic per a cada fotografia i està vinculat a l'arxiu de referència, publicació o revista. Per exemple, les fotografies de *l'Arxiu Fotogràfic* tenen per codi AF més la numeració que les acompanya: AF-1, AF-2, ...

Algunes de les imatges tenen més d'un codi d'identificació perquè s'han aconseguit a través de diferents canals. Per exemple, algunes fotografies que s'han trobat a *l'Arxiu Fotogràfic*, amb un codi que el vincula a tal arxiu, també s'han trobat i reproduït en revistes o publicacions, de manera que també contenen un altre codi que els hi vincula.

CODI	NOM	
AF	Arxiu fotogràfic de Barcelona	Arxius documentals i fotogràfics
ANC	Arxiu Nacional de Catalunya	
ESF	La Esfera	Premsa i revistes gràfiques
MR	Mi Revista	
CRO	Crònica	
MG	Mundo Gráfico	
AA	D'Ací i d'Allà	
CG	Catalunya Gràfica	
IC	Il·lustració Catalana	
FEM	Feminal	
SAF	Sociedad de Atracción de Forasteros	
LV	La Vanguardia. Notas Gráficas	
AP	Actuación pedagógica de la Comisión. Ayuntamiento Constitucional de Barcelona, Comisión de Colonias y Escuelas de Bosque, núm.3, 1914	Publicacions de l'Ajuntament de Barcelona
EALL	Escoles a l'aire lliure del Parc de Montjuïc. Ajuntament de Barcelona, Comissió de Cultura, desembre 1921	
SEV	Festa escolar celebrada en les Escoles de Bosc del Parc de Montjuïc, en honor dels senyors mestres nacionals de Sevilla. Ajuntament de Barcelona, Delegació de Cultura, juny 1930	
IPA	Instituciones escolares en plein air. Mairie de Barcelone, Délégation de Culture (Comission d'enseignement), abril 1931	
OEM	L'œuvre d'enseignement de la municipalité de Barcelone. Mairie de Barcelone, Comission de Culture, juliol 1932	

Taula 2. Codi d'identificació per cada un dels arxius, premsa i publicacions. Font: elaboració pròpia

- **Arxiu:** Arxiu o arxius on s'ha trobat la fotografia en qüestió. Els arxius recercats són: *Arxiu fotogràfic de Barcelona, Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona, Arxiu Nacional de Catalunya, Arxiu Històric de l'Escola del Parc del Guinardó i Arxiu Històric del Fons de la Biblioteca de Rosa Sensat.*
- **Categoria temàtica:** Aquest ítem m'ha permès agrupar les fotografies en funció de la temàtica. Aquesta temàtica respon a la pregunta: què observem? Les categories són: visites i actes institucionals, retrats grupals, excursions i sortides, dimensió higiènic-social, ensenyaments curriculars (educació de les arts, educació del cos, altres matèries), paisatge escolar i educatiu, i ambientació escolar.
- **Subcategoria temàtica:** Cada una de les categories es divideix en subcategories que ens permeten agrupar i acotar cada categoria a una temàtica més particular. De les visites

i actes institucionals s'inclouen subcategories com l'inici de les obres, els actes d'inauguració i d'homenatge, les festes o visites dels mestres. Dels retrats grupals, aquells que són de mestres, d'alumnes o de les visites. De les excursions s'especifiquen aquelles que es duen a terme prop o lluny de l'escola. De la dimensió higiènic-social: la cura d'un mateix i dels altres, l'alimentació i la inspecció antropomètrica. De l'educació del cos, la gimnàstica, les danses i els jocs. L'educació de les arts es divideix en la secció de nens i la de nenes i inclou els treballs manuals i exercicis de la vida pràctica com el dibuix i les labors, entre altres. En les altres matèries s'especifiquen aquelles que són curriculars a l'escola i que no es troben dins l'educació del cos ni de les arts: estudis de la naturalesa, formes i nombres, geografia, història i llengua. Del paisatge escolar i educatiu s'inclou: dependències interiors, façanes i espais de naturalesa. I per últim l'ambientació escolar es divideix en materials intuïtius i materials actius.

- **Espai:** Aquesta categoria permet identificar i generalitzar l'espai on s'ubica l'escena fotogràfica. L'he classificat en: dependències interiors, exteriors dins del Parc de Montjuïc i del Guinardó, i territori educatiu, fora els límits dels respectius parcs.
- **Secció:** S'especifica si la fotografia retrata la secció de nenes, de nens o coeducativa (fent ús de la terminologia de l'època emprada per les dues escoles).
- **Fotografia:** Categoria que inclou una còpia de la fotografia.
- **Títol formal o peu de fotografia:** En aquest apartat es recullen els títols formals de les fotografies descrits pels arxius i/o els peus de fotografies enunciats per les publicacions i revistes on apareixen.
- **Autor:** Fotògraf, fotoperiodista o persona que retrata l'escena.
- **Dates:** Aquí es recullen les dates que es disposen de la fotografia en qüestió. Parlo en plural perquè algunes imatges tenen associades més d'una data d'acord amb les diferents aparicions als mitjans periodístics, també perquè es recull la data de producció (si es

disposa) i la data de publicació (si es disposa). El format d'aquesta data és: dd-mm-aa, mm-aa, aa i aa-aa (període històric).

- **Data de producció/publicació:** Aquest apartat indica si les dates de què es disposa fan referència a la data de publicació en un mitjà comunicatiu o, si per contra, fa referència a la data de producció de la fotografia.
- **Abast i/o contingut:** En aquesta categoria es recull la descripció que fa l'arxiu sobre la fotografia en qüestió.
- **Bibliografia:** Aquesta secció descriu a quins mitjans de comunicació i/o publicacions de l'administració han aparegut les fotografies en qüestió.
- **Condicions d'accés:** En aquesta categoria s'exposa quines són les condicions d'accés pel que fa a la digitalització, el fons, el número de registre i la referència de classificació en l'arxiu on es troba localitzada la fotografia.
- **Observacions:** Per finalitzar, s'inclou aquesta categoria per recollir alguns comentaris que són d'interès respecte la fotografia.

Les fitxes tècniques de les fotografies del fons de la tesi doctoral es troben a l'annex B. En aquesta *taula 3* es pot observar un exemple d'una de les fitxes que componen el fons.

ESCOLA DE BOSC DEL PARC DE MONTJUÏC	
Codi identificació	AF-1
Arxiu	Arxiu Fotogràfic de Barcelona
Categoria temàtica	Educació del cos
Subcategoria temàtica	Jocs
Espai	Exterior: Contigu a l'edifici
Secció	Nenes
Imatge	
Títol formal o peu d'imatge	Escola del Bosc de Montjuïc
Autor	Desconegut
Data	<div style="display: flex; align-items: center;"> <input style="width: 150px;" type="text" value="1914-1917"/> <div style="margin-left: 20px;"> <input type="checkbox"/> Data de publicació <input checked="" type="checkbox"/> Data de producció </div> </div>
Abast i contingut (descripció)	Escola del Bosc de Monjuïc. Alumnes al jardí.
Bibliografia	
Condicions d'accés	Lliure accés a la consulta. Digitalitzada en el fons de l'Arxiu Municipal de Barcelona (inclou Arxiu Fotogràfic). K100 Educació. Fons. AFB1-001
Observacions	

Taula 3. Exemple d'una fitxa tècnica d'una fotografia del fons documental de la tesi. Font: elaboració pròpia

8. METODOLOGIA PER A L'ANÀLISI DEL FONS FOTOGRÀFIC

Aquest capítol té per objectiu definir la metodologia que s'ha seguit durant el procés d'anàlisi. Aquest resum pretén oferir una panoràmica de les decisions i del recorregut fet. En treballs amb una important presència de l'activitat interpretativa, conèixer els seus aspectes metodològics ajuda a situar-se millor a l'hora de comprendre el contingut que s'hi presenta.

Durant el recorregut que s'ha ideat i realitzat, m'he trobat amb alguns entrebancs metodològics que necessitaven ser reflexionats. En aquest capítol he intentat exposar les decisions que he pres per solucionar els dilemes i les qüestions que s'anaven presentant.

En el procés d'anàlisi, des de la seva gestació fins a concloure en un bon instrument que em pogués servir, han estat involucrats diferents estadis que exposo a continuació. Malgrat que els passos s'han escrit com si es tractés d'un procés lineal es tractés per tal de facilitar la comprensió del recorregut seguit, en realitat, s'han donat sempre des d'un anar i venir constant.

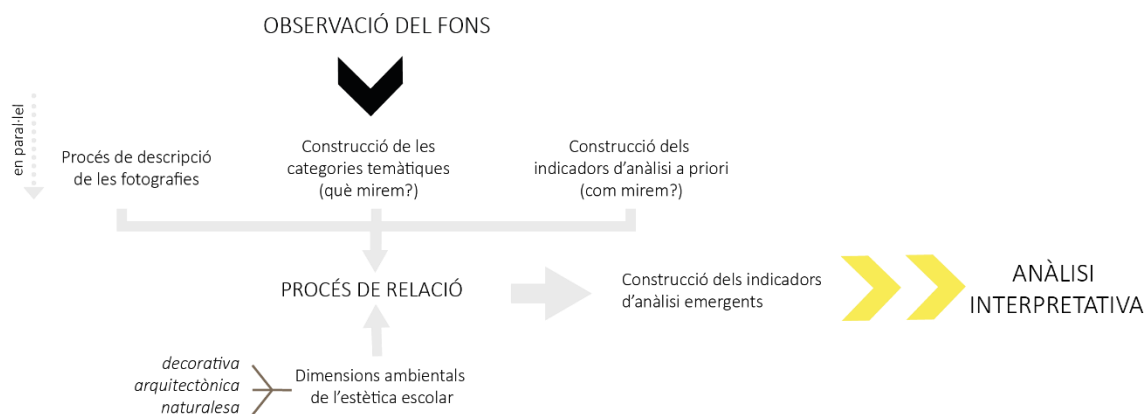


Figura 54. Procés d'anàlisi del fons documental fotogràfic. Font: Elaboració pròpia

1. Observació del fons fotogràfic i construcció de les primeres categories temàtiques per a l'anàlisi. La construcció d'aquestes categories temàtiques m'ha permès endreçar l'anàlisi, facilitar-la i ordenar-la sota diferents elements comuns i compartits per les fotografies.

2. Procés descriptiu de les fotografies agrupades sota tals categories.
3. Construcció dels primers indicadors per a l'anàlisi que permeten focalitzar i establir què és allò què es vol mirar (indicadors que es construeixen *a priori*).
4. Procés de relació entre categories temàtiques i les dimensions ambientals de l'estètica escolar. D'aquest procés neixen indicadors emergents. A més, es doten de contingut teòric.
5. Tot el procés se sustenta pel mètode hermenèutic que comença a donar els primers passos amb l'observació del fons i acaba completant el cicle amb l'anàlisi interpretativa, una anàlisi que involucra la investigadora en el procés de relació i en les seves respostes.

8.1. LES CATEGORIES TEMÀTIQUES PER A L'ANÀLISI. QUÈ OBSERVEM?

Les categories temàtiques neixen d'un procés inductiu que es va començar a materialitzar durant les primeres observacions al fons fotogràfic, impulsat per la necessitat d'establir categories que classifiquessin les imatges amb elements o característiques comunes (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, i Zúñiga, 2006; Gomes, 2003) sota diferents tipologies singulars i rellevants per a l'anàlisi. Aquestes categories donen resposta a la pregunta: què observem? És a dir, què es veu en aquesta fotografia? De què va aquesta fotografia? Què és el que s'observa en termes generals? La resposta a aquestes preguntes té voluntat únicament descriptiva.

Aquest procés de categorització temàtica va passar per diferents etapes que conformen l'escenari metodològic. Durant la classificació de les fotografies es va començar a evidenciar que no totes les categories temàtiques responien a una quantitat proporcional de fotografies. És a dir, el camí que es va traçar per poder definir determinades categories es va fer tenint en compte la singularitat de les imatges independentment de la quantitat, encara que en alguns casos la quantitat també va ser determinant.

Un exemple són les imatges referents als retrats grupals d'alumnes, de mestres o de personatges polítics i/o públics. En total són 17 fotografies de 199 que representen aquesta categoria. Malgrat

que quantitativament no eren un gran nombre en comparació amb el total del fons, sí que singularment suscitaven l'interès d'un anàlisi estètic de la temàtica. A més, també se'n percebé la importància que les imatges de grups són una font històrica important per la seva explotació massiva en la cultura escolar al llarg de la història, i per ser considerades les imatges "más clásicas de la escuela" (Comas, Motilla, Sureda; 2012). També és el cas de la categoria ambientació escolar que es va haver d'incloure per dos motius: el primer, perquè teníem imatges exclusives que només ens volien mostrar això i que no es podien incloure en cap altra categoria; el segon motiu, per l'estret vincle que estableix la categoria amb l'estètica escolar. En resum, els primers passos en la catalogació, foren conseqüència de la singularitat per una banda i de la continuïtat per l'altra.

La decisió d'estructurar les agrupacions fotogràfiques sota temàtiques d'índole pedagògica, política i arquitectònica recau en la idea que el cos de l'estètica es troba en la transversalitat de l'acció educativa, els espais educatiu i la quotidianitat escolar, de manera que l'estètica es configura a partir d'un dispositiu d'ambientació escolar que apareix en la vida a l'escola.

Tot i que l'agrupació categòrica surt d'un procés inductiu aquestes s'acaben de definir tenint present el context pedagògic i històric de l'escola. No estaríem davant d'una categorització exclusivament suprahistòrica o anhistòrica (Depaepe i Simon, 2010) sinó que parteix del present fins a recuperar i fonamentar-se en el moment històric i pedagògic de l'escola que reafirmi les categories i les vinculi al seu context. És a dir, la creació d'aquestes categories creades des d'una mirada actual aixopluguen la proposta pedagògica del passat.

En la següent taula s'exposen com van quedar configurades les categories i subcategories temàtiques per a l'anàlisi –*taula 4*.

CATEGORIA		SUBCATEGORIA	
VISITES I ACTES INSTITUCIONALS		Inici de les obres (escola) Actes d'inauguració (escola; ampliació escola) Actes d'homenatge (artista Josep Llimona) Festes (commemorativa; altres) Visites de mestres, estudiants, polítics i/o càrrecs institucionals	
RETRATS GRUPALS		Retrat grupal de la visita Mestres Alumnes Directora centre	
EXCURSIONS I SORTIDES		Camí de l'escola Prop de l'escola Lluny de l'escola	
DIMENSIÓ HIGIÈNICO-SOCIAL		Cura d'un mateix o higiene personal Cura dels companys Alimentació Inspecció antropomètrica	
ENSENYAMENTS CURRICULARS	EDUCACIÓ DEL COS	Gimnàstica (respiratòria, sueca, rítmica) Danses Jocs	
	EDUCACIÓ DE LES ARTS	Sessions de guinyol	
		<u>Secció de nenes</u> Treballs manuals i exercicis de la vida pràctica: - Dibuix - Labors - Treballs domèstics - Modelatge - Cura de l'ambient: arreglar i regar les plantes	<u>Secció de nens</u> Treballs manuals: - Cura de l'ambient: horticultura i jardineria, arreglar material escolar - Pirografia - Dibuix
ALTRES MATÈRIES	Estudis de la naturalesa Formes i números Relacions de la Terra amb l'home (geografia; història) Llengua No identificable (NI)		
PAISATGE ESCOLAR I EDUCATIU		Dependències interiors de l'edifici Façana principal Altres façanes Espai de naturalesa	
AMBIENTACIÓ ESCOLAR		Materials intuïtius Materials actius Altres	

Taula 4. Categories i subcategories temàtiques. Font: Elaboració pròpia

8.1.1. DESCRIPCIÓ DE LES CATEGORIES TEMÀTIQUES PER A L'ANÀLISI.

Aquest apartat té per objectiu descriure les categories temàtiques que em van servir per organitzar l'anàlisi. També pretén exposar el procés inductiu de creació de categories a partir d'una anàlisi singular i lligat al context històric i pedagògic de partida.

VISITES I ACTES INSTITUCIONALS

En aquesta categoria s'han inclòs totes les visites i actes institucionals que es van fer en el si de l'escola i que van ser immortalitzats per les càmeres dels fotògrafs. Consten dins d'aquest grup les fotografies sobre les visites de personalitats a l'inici de les obres de l'escola, actes d'inauguració, festes i visites de mestres, estudiants, polítics i/o càrrecs institucionals. Totes aquestes fotografies tenen la característica comuna que en la fotografia apareix personal forà de l'escola en les seves instal·lacions.

El fet que l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc fos capdavantera del moviment de renovació pedagògica a la ciutat va ser decisiu per provocar que moltes persones interessades en l'obra educativa de la ciutat la visitessin i rebés una aflluència important de persones.

Per fer-nos-en una idea, el primer any de funcionament –de maig de 1914 a juliol de 1915– Sensat recull en el seu diari fins a 41 visites. Durant els primers anys visitaren l'escola personatges de distinta índole, com ara arquitectes, polítics, mestres opositors, mestres d'escoles públiques i privades, mestres d'ateneus, mestres rurals, directors de Normals, artistes, advocats, metges, periodistes, fotògrafs, inspectors, professors d'universitat i catedràtics, entre altres (Sensat, 1914-1928, s.n.). Aquestes visites vingueren del costat de l'escola i de més lluny, de Girona, Torredembarra, Rubí, Mataró, Palma; de l'Estat espanyol i de l'estranger: Madrid, Canàries, València, els EUA, Portugal, Alemanya, Puerto Rico i Colòmbia. Això ens demostra l'àmplia varietat i heterogeneïtat de les persones que visitaven l'escola.

Les visites van adquirir un to marcadament propagandístic de l'obra educativa. Més enllà de la posada en escena dels visitants en les fotografies que immortalitzaven el moment, darrere d'aquestes hi havia tots uns preparatius que responien a una idiosincràsia particular: des de fer ballar els infants, fins a cantar o mostrar els models que eren considerats pertinents per rebre a un visitant i que també eren utilitzats com a font d'aprenentatge moral. Sensat (1914-1928) ho relata d'aquesta manera el 4 de febrer de 1915:

Llega Mercedes Padrós que está conmigo toda la tarde. He de atenderla y enseñarle la Escuela, mientras cuido y entretengo a las niñas. Angela toca el piano y todas bailan el [...] que se lo hace repetir porque le gusta mucho. Después toco yo y bailan la pavona. Le enseño los dibujos y el herbario. Vamos a la plaza redonda. Así se desliza la tarde muy agradablemente. Las niñas se portan bien y me permiten atender a las visitas. Bueno es también que se acostumbren a estar con corrección delante de la gente y bueno es también que todas nos acostumbremos a trabajar delante de los demás como si estuviéramos solos, siguiendo la marcha ordinaria (s.n.).

També Sluys (1909), mestre i pedagog belga, va descriure d'aquesta manera la importància de les festes escolars en l'ensenyament dels infants i la decoració que calia preveure per acollir aquestes visites:

Las *fiestas escolares* pueden ejercer buena influencia sobre la cultura moral é intelectual. Pero, para que sean eficaces, es necesario que ellas conserven su carácter familiar y sencillo de verdaderas fiestas infantiles. Los alumnos harán el gasto esencial, para cantos, recitados, juegos atléticos y ejercicios gimnásticos. [...]

La decoración especial del patio ó de la sala de gimnasia donde será celebrada la fiesta, deberá ser el resultado de la colaboración de maestros y alumnos: los cursos de dibujo y de trabajos manuales contribuirán con sus productos. Los programas serán ilustrados y caligrafiados por los alumnos (p. 633).

En resum, la creació d'aquesta categoria respon a dos fets. Per una banda, una elevada presència de fotografies en el nostre fons que representen el moment de les visites a l'escola. Per altra, la necessitat d'interrogar-nos sobre el seu sentit.

RETRATS GRUPALS

Aquesta categoria està composta per les fotografies de retrats grupals de les visites explicades en l'anterior categoria, com a mode de record de la visita. Així doncs, aquestes fotografies compartiran categoria amb l'anterior perquè responen a una visita escolar alhora que tenen la característica de ser un retrat grupal.

També hi ha les fotografies de les mestres que conformaven el claustre i les més usuals fotografies sobre els alumnes de l'escola. Aquesta última és possiblement la categoria més transversal al pas del temps: "en todos los repertorios y de todas las épocas encontramos imágenes que pretenden dar testimonio de quienes formaron parte de esa institución en un momento determinado" (Comas et al., 2012, p. 711). El temps històric a estudi en aquesta tesi, doncs, no en resta al marge.

Totes aquestes fotografies es caracteritzen per la manca de moviment i perquè els personatges que hi ha apareixen posant davant la càmera d'una manera més o menys formal, depenent de cada situació. Encara que les més conegudes en el nostre imaginari social siguin els retrats del grup classe, en aquest fons no són les que destaquen especialment, cosa que ens fa pensar que o no van ser una prioritat del moment o no es van guardar al pas del temps.

EXCURSIONS I SORTIDES

Les excursions i sortides van representar un element de distinció del moviment d'Escola Nova. Des de visites a museus, obres arquitectòniques i exposicions fins a sortides a la naturalesa, les activitats fora del recinte escolar van esdevenir un element característic de la seva proposta pedagògica. Molts autors les van considerar un mitjà potent d'educació estètica, però també moral i intel·lectual:

Es sobre todo en el curso de una *excursión escolar* que el maestro hallará oportunidad de procurar á los alumnos emociones estéticas, los alrededores de la Ciudad ofrecen sitios agradables, la misma Ciudad conjuntos decorativos, parques, plazas, monumentos, museos con obras maestras. Los maestros, en el curso de los años de enseñanza primaria, podrán enseñar á sus alumnos á conocer y apreciarlos, á gozar de esas riquezas artísticas que á todos pertenecen y pueden contribuir tan

poderosamente á la educación del pueblo. Es, llamando sin tregua la atención de los alumnos sobre estas bellezas de la naturaleza y sobre las obras de arte que forman parte del patrimonio de la Nación, que el maestro les enseñará eficazmente á querer y respetarlas, lo que contribuirá a hacer desaparecer el vandalismo, la tendencia destructiva de los niños, tan frecuente y tan lamentable (Sluys, 1909, p. 628).

Les excursions i les sortides a la naturalesa van tenir una vinculació potent dins el món higienista perquè es consideraven una font d'aire net i, per tant, necessària per vetllar per la salut dels infants. També pel naturalisme pedagògic, les excursions es van convertir en el medi ideal per establir un lligam estret amb la naturalesa i retornar l'home al seu medi natural.

En alguns llocs com per exemple a Madrid, encara que no lluny de la polèmica i de les dificultats per implementar-ho, es van organitzar a principis de segle xx passejos i excursions escolars en parcs de Madrid com una pràctica de democratitzar la ciutat i fer les zones verdes, especialment parcs, accessibles a les classes populars amb la finalitat de cuidar la salut dels infants més dèbils (del Pozo, 1993).

Gairebé totes les fotografies d'aquest fons són excursions a la naturalesa. He dividit aquest grup en: fotografies tornant de camí a l'escola, fotografies d'excursions i sortides al costat de l'escola – bàsicament als dos parcs– i fotografies d'excursions lluny de l'escola.

DIMENSIÓ HIGIÈNICO-SOCIAL

En aquesta categoria volia donar cabuda a totes aquelles fotografies que em parlaven d'alguna o altra forma de la relació que s'estableix entre higiene i pedagogia a la primera meitat del segle xx. Aquesta categoria no inclou les mesures destinades a les instal·lacions (ventilació, capacitat de les aules, etc.) sinó aquelles destinades al control social amb l'objectiu, entre altres, d'aconseguir "l'homogeneïtzació de grans grups humans per obtenir cossos saludables, higiènics i obedients" (Planella, 2003, p. 228). Les fotografies que representen millor aquesta dimensió són les que remeten al control sanitari, com van ser les inspeccions antropomètriques, però també les sessions de dutxa, de rentar les dents i mans, etc. són clars exemples d'aquest moviment.

Per acabar de configurar aquesta categoria es van descartar les imatges de banys escolars, aparells antropomètrics, cuina i altres en les quals no apareixien infants fent-ne ús, malgrat ser espais destinats a l'alumnat des d'una visió higienista. Aquesta decisió es va prendre perquè vaig considerar interessant interrogar-me sobre les mesures higièniques en ús i no tan sols sobre els espais, que quedaren agrupats en altres categories com la del paisatge escolar i educatiu, i el d'ambientació escolar.

Vaig considerar oportú que aquesta categoria emmarqués també les fotografies que explicitaven aquell tan conegut lema de l'Escola Nova: introduir a l'escola la mateixa vida social i humana de la vida. Això implicava recollir aquelles imatges que manifestaven el treball dels hàbits com els àpats escolars; que a la vegada complien amb la vessant higienista que suposava alimentar els infants per minvar els alts índex de desnutrició. Però també tot el ritual que impliquen els àpats: cuinar, parar taula, recollir, escombrar, etc. Aquestes fotografies, doncs, suposen cristal·litzar les activitats quotidianes com un agent educatiu més i com a realitat escolar des d'un punt de vista higiènic. Per aquest motiu, vaig anomenar aquesta categoria dimensió higiènic-social amb les subcategories següents: cura d'un mateix o higiene personal, cura dels companys, alimentació i inspecció antropomètrica.

ENSENYAMENTS CURRICULARS

Aquesta categoria engloba totes aquelles fotografies que immortalitzen un moment d'ensenyament i aprenentatge a l'escola. A l'hora de dissenyar aquesta categoria vaig pensar que era escaient dividir-la en tres: educació del cos, educació de les arts i altres matèries. Aquesta divisió categòrica per matèries d'ensenyament parteix de la idea que l'estètica escolar malgrat no estar exclusivament limitada als espais i ensenyaments que li van ser creats per a tal propòsit, es pot dividir en intencional –que inclouria l'ensenyament de les arts i del cos– o no intencional i presentar-se, així, en la resta de les propostes curriculars (Pineau, 2014).

A més, aquesta categoria presenta una altra singularitat respecte les altres. Tot i la subcategorització en matèries d'ensenyament vaig creure oportú remarcar i diferenciar també aquelles que es duïen a l'aire lliure d'aquelles que ho feien dins l'edifici escolar en espais ordinaris o en altres espais no destinats exclusivament a l'ensenyament-aprenentatge. Se'm feu evident, doncs, ressaltar les classes que es donaven a l'aire lliure a la vegada que també diferenciava paral·lelament les classes d'art i de cultura del cos de la resta. No volia passar per alt que les dues escoles estaven sustentades pel règim de vida escolar a l'aire lliure:

Trencava revolucionàriament amb la concepció ancestral que una escola és per definició un recinte tancat i que una classe té associada indefectiblement una aula. Enfront d'una escola immòbil i centrada a l'aula i al llibre, Sensat oposava una escola on l'aula era la natura i el llibre totes les seves manifestacions (Sensat, 1996, p. 68).

No obstant això, el missatge d'aire lliure i sol no prengué la mateixa força ni es materialitzà de la mateixa forma en les dues escoles. Mentre que per Sensat, de visió més rousseauniana, les classes a l'interior només s'havien de produir per recollir els aprenentatges que es donaven a l'exterior i per treballs de caràcter més individual (Sensat, 1996), per Palau l'edifici i les classes dins les aules tenia encara un pes molt significatiu en el currículum escolar:

Sempre ens ha semblat un error tot el que s'ha dit per a demostrar que els edificis d'una escola a l'aire lliure són una qüestió de poca importància, quan l'experiència ve a demostrar cada dia més la nostra impressió. Malgrat els millors desitjos del professorat i fins i tot de les bones condicions dels parcs que acostumen a circumdar els pavellons, s'ha de comptar que una gran part de l'horari escolar s'ha de dur a terme, forçosament dintre les aules (Palau, s.d., s.n.).

Educació del cos

Entro ara a explicar la categoria sobre educació del cos. Vaig crear aquesta categoria amb la voluntat d'aixoplugar-hi no exclusivament les fotografies de gimnàstica, sinó totes aquelles fotografies que fessin referència a la cultura del cos.

Per començar, encara que la gimnàstica era considerada una mesura vinculada a l'higienisme escolar i per tant candidata a categoritzar-se sota la dimensió higiènic-social que he descrit abans, vaig voler diferenciar-la de les altres mesures higièniques.

La decisió d'aquesta diferenciació fou fonamentada per dos motius: 1) les fotografies de gimnàstica representen, quantitativament parlant, un bon gruix del total de fotografies, cosa que indicava que necessitava una categoria pròpia; 2) entenc que la gimnàstica formava part del currículum escolar i per tant, partint d'aquesta premissa podem diferenciar-la de les mesures higièniques adoptades per a la vida a l'escola: hàbits alimentaris, higiene personal o controls antropomètrics; descrits en l'apartat anterior.

Posteriorment, vaig considerar afegir en aquesta categoria les fotografies que mostraven diferents jocs i danses. Ambdós van ser un baluard imprescindible per concebre la idea integral d'educació de la Barcelona de principis de segle xx. El joc adquirí, en paraules d'Antolín Monroy director de la secció de nens de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc, valor educatiu propi: "la mayor lección de ciudadanía" (Monroy, 1923, s.n) i va ser considerat "un dels més poderosos elements d'educació física" (Sensat, 1996, p. 80).

Al mateix temps, la dansa fou un element àmpliament utilitzat en festes i altres esdeveniments escolars; així com també un element curricular més, en especial a l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó per l'ús que en feu la directora Dolors Palau fruit de la seva vocació i formació envers a aquesta disciplina («Dolors Palau. Memòries de la fundadora i directora durant més de 40 anys de l'Escola Parc del Guinardó», 2005).

Educació de les arts

Entrem a veure com es va configurar la categoria d'educació de les arts. Per fer-ho vaig voler tenir en compte el programa escolar de les escoles a estudi. Així, es van dividir en diferents subcategories que tinguessin present l'ordenació escolar dels ensenyaments impartits en la secció de nenes i en

la de nens respectivament. En la de nenes tenim fotografies de dibuix, de labors, de treballs domèstics, de modelatge i de cura de l'ambient. Pel que fa als nens, protagonitzen aquesta categoria els treballs manuals com la cura de l'ambient –horticultura, jardineria i arreglar material escolar–, pirografia i dibuix.

Els treballs manuals van suposar una eina cabdal per a l'educació estètica dels infants. No van ser entesos únicament des d'una perspectiva tècnica o industrial, sinó com una formació artística més que formarà part del programa d'educació estètica de l'escola vinculat directament amb la formació moral de l'infant:

La actividad con las manos se enlaza con la formación estética hasta alcanzar la formación moral, que «se funda en la visión interna de nosotros mismos, esto es, en impresiones que interesan vivamente nuestra naturaleza interna», porque el arte permite llegar a comprender la naturaleza esencial de las cosas. Una esencialidad vivenciada por el amor y la fe, ya que el pensamiento y la acción se sustentan sobre la base del afecto que empieza en la familia, y que permitía el ennoblecimiento de la persona (Otero, 2009, p. 191).

Dins d'aquesta categoria també es van incloure les sessions de guinyol de l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó que eren tant per nens com per nenes pel caràcter coeducatiu²² de l'escola. Aquestes sessions van ser especialment retratades per les càmeres fotogràfiques i han suposat amb el pas del temps un símbol d'identitat del que fou l'escola.

Altres matèries

En aquesta categoria vaig agrupar les fotografies sobre l'ensenyament de les altres matèries curriculars. Per fer-ho vaig seguir el currículum escolar de les dues escoles. Les matèries que van sortir van ser les següents: estudis de la naturalesa, formes i números, relacions de la Terra amb l'home (geografia i història) i llengua.

²² Recordar que a l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó s'hi varen matricular només 100 nens i nenes i que aquest fet va ser determinant per forçar classes coeducatives (Domènech, 2008).

També van aparèixer altres fotografies que, malgrat escenificar una classe es desconeixia a quin tipus de matèria referenciava. Aquestes fotografies es van categoritzar sota la subcategoria No identificable (NI).

PAISATGE ESCOLAR I EDUCATIU

Malgrat que aquesta categoria i la següent podrien tenir un caràcter fortament transversal, ja que totes les anteriors categories estan emmarcades en un o altre espai escolar i/o educatiu determinat, vaig creure oportú obrir una categoria particular per fer encabir principalment les fotografies que ens mostraven en exclusiva el paisatge escolar i educatiu desproveït d'alumnes o mestres fent-ne ús.

La diferència entre aquestes fotografies i les altres, que ens mostren l'acció educativa en el si d'un espai educatiu, és la voluntat de mostrar la idoneïtat de les instal·lacions educatives (Comas et al., 2012). En aquestes, el protagonisme sempre és pel paisatge; en les altres, els protagonistes són els actors i/o els esdeveniments escolars.

Aquestes fotografies van ser àmpliament reproduïdes i exposades a la llum pública. El caràcter arquitectònic de l'obra educativa va ser determinant perquè aquestes fotografies servissin com a reclam publicitari, però també l'espai natural on foren ubicades les escoles de bosc.

Vaig dividir aquesta categoria en: fotografies de les dependències interiors de l'edifici –menjador, cuina, aules, infermeria, dutxes, lavabos–, fotografies de les façanes principals d'entrada a l'edifici i secundàries (altres façanes) i, per acabar, fotografies dels espais de naturalesa de l'escola.

AMBIENTACIÓ ESCOLAR

Aquesta categoria, igual que l'anterior, es dona de forma transversal en totes les fotografies classificades sota les altres categories. Malgrat la seva transversalitat vaig considerar necessari establir-la també com a pròpia per tal de poder classificar aquelles fotografies de material escolar.

Alhora, aquesta categoria té un interès especial pel tema que ens ocupa i per aquest motiu no podia desatendre-la:

[...] els objectes materials de l'escola no només són purs instruments d'ensenyament-aprenentatge sinó que porten implícits discursos pedagògics, i per tant, també estètics (Vilanou i Collelldemont, 2013, p. 126).

D'acord amb els autors, els materials escolars són instruments amb un elevat grau de càrrega simbòlica que en interrogar-nos sobre ells ens poden obrir tot l'univers pedagògic que representen.

Vaig dividir aquesta categoria en materials intuïtius i materials actius. Per una banda, els materials intuïtius, com els mapes, les làmines i postals, van ser creats a propòsit per desenvolupar les activitats d'ensenyament. També s'inclouen aquells materials que "intentaven obrir-se a les possibilitats més actives de la percepció sensorial, com succeeix amb els materials Montessori" (Padrós-Tuneu, 2018, p. 89) així com els materials decoratius que s'utilitzaven principalment per a l'ornamentació de l'escola però que tenien una finalitat lligada a l'educació estètica dels infants; materials com els busts, escultures, gerros de ceràmica o reproduccions d'obres d'art.

L'interès que va suscitar el material intuïtiu, de percepció sensorial, va ser una característica imperant del període de principis de segle xx, des de les recomanacions del Museo Pedagógico Nacional, que van permetre donar l'impuls necessari a la pedagogia intuïtiva, fins al subministrament, encara que molt probablement escàs, de material intuïtiu a les escoles durant la dictadura primoriverista (Padrós-Tuneu, 2018)

Per altra banda, trobem els materials actius d'ensenyament no creats a propòsit però que s'utilitzaven durant l'ensenyament, com per exemple les eines de fusteria o el material per conrear i tenir cura de les plantes; lligades al mètode actiu. Una escola on "totes les pràctiques escolars tendeixen a fer que l'infant exerciti en allò que li ensenyen i que les lliçons teòriques tinguin punts de referència en actes anomenats pràctics" (Mallart, 1998).

8.1.2. LA INCIDÈNCIA DEL MISSATGE TEXTUAL ESCRIT EN LA CATEGORITZACIÓ TEMÀTICA: RESOLUCIÓ DE LES PRIMERES PROBLEMÀTIQUES.

Com s'ha assenyalat anteriorment, quan vaig iniciar el procés de definició de les categories temàtiques vaig adonar-me que els continguts textuais-escrits que acompanyaven la fotografia tenien un paper significatiu en el procés d'anàlisi, així com en la categorització inicial. En el procés de definició d'aquestes categories temàtiques intervenien de forma conjunta el missatge visual de la imatge en observar-la amb els peus de fotografia o amb la informació de catalogació de l'arxiu, perquè m'era impossible deslligar la imatge del seu context. És a dir, la categorització no parteix exclusivament de l'observació de la imatge sinó que també pretén recollir la veu del text que l'acompanyava.

En aquest sentit, em trobava en un punt de la investigació on em començava a qüestionar quin valor i/o efecte tenia en el procés de categorització el fet d'haver recollit informació dels contextos de catalogació (*vegeu l'apartat 7.3.2*):

La leyenda escrita o pie de foto, habiendo partido como necesidad del historiador y del redactor para precisar el lugar y día de la fotografía, se ha convertido en un potente medio de influencia de nuestro pensamiento y conducta de lectores (Vilches, 1997, p. 190).

És necessari per a la categorització d'imatges el suport escrit, o és prescindible? És necessari i prescindible a la vegada, tot depèn de com s'ho miri la investigadora. Si en la categorització hagués obviat el missatge textual que acompanyava la imatge la categorització molt probablement hauria estat una altra. Començar per aquí, doncs, implica donar una determinada mirada, que no podem obviar, en alguns casos, neix en consonància amb el text escrit. En el cas que ens ocupa, he volgut tenir present que la relació entre text-escrit i imatge està carregada de significat i que pot ser font de diferents propòsits (del Pozo, 2006) que cal tenir presents i, per tant, font de diferents interpretacions.

Però supeditar exclusivament la classificació als continguts textuais-escrits també pot presentar alguns problemes. Mentre classificava categories que partien en alguns casos dels peus de fotografia, vaig arribar a la fotografia –*figura 55*– amb el següent escrit “l·liçó de geometria”.



Figura 55. L·liçó de geometria. Codi d'identificació: EALL-14. Extreta de “*Escoles a l'Aire Lliure de Montjuïc*”. Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura, 1921. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Repositori: Memòria Digital de Catalunya. <https://cutt.ly/HjRwvYt>

Com es pot observar a la dreta de la imatge hi ha dues cadires, una sobre l'altra, i sobre la última un gerro amb flors; model molt present en altres fotografies on s'està duent a terme una classe de dibuix. La posició de les nenes respecte el gerro és que totes el tenen al davant i a una alçada suficient per veure'l. Tots aquests indicis porten a pensar que la classe que s'està donant pot ser no era de geometria, sinó de dibuix. Com podia, doncs, estar segura dels peus de fotografia? Fins llavors havia atorgat una fiabilitat al missatge escrit que podia portar-me a errors si no revisava i posava en qüestió tots els peus de fotografia.

En altres casos, però, em trobava davant fotografies on era difícil identificar l'acció i/o esdeveniment que s'hi duia a terme. En aquestes, el peu de fotografia o el contingut escrit que l'acompanya passava a ser un bon instrument per on començar a construir un primer relat del que estava observant i, per tant, es donava fiabilitat al missatge textual-escrit. En aquests casos, doncs, els missatges escrits eren imprescindibles per categoritzar les imatges sota les diferents temàtiques presentades. Per exemple, sense el context del missatge escrit que acompanya aquesta fotografia –*figura 56*–és impossible identificar-ne l'activitat que s'hi duu a terme. Per això, aquí, el missatge escrit és necessari per a la categorització que he presentat.



Figura 56. Sesión de guiñol o función de títeres. Codi d'identificació: CRO-4. Antonietti. 1932 (data de publicació). Extreta de la revista *Crónica*, 30 de gener de 1932. Hemeroteca Digital. Biblioteca Nacional de España. <https://cutt.ly/wjwqDt>

Davant d'aquesta situació vaig optar per establir uns criteris per a la categorització temàtica:

- 1) Comprovar la concordança entre allò visual i allò escrit.
- 2) Comprovar la concordança amb les fotografies d'una mateixa família arxivística o d'autoria.
- 3) Comprovar la concordança amb altres fotografies sobre les temàtiques que es posen en dubte.
- 4) Crear categories generalistes per quan no es trobés una relació clara i convincent.
- 5) Crear subcategories amb la temàtica *No Identificable (NI)*.

Amb aquests criteris de categorització es pretenia establir l'equilibri entre les fonts textuais-escrites i les fonts visuals per a la categorització temàtica de fotografies, perquè no es tractava d'entrar en una competició entre el text i la imatge (Sanchidrián, 2011), sinó d'explorar la imatge des del diàleg que es presenta amb el seu context textual immediat.

8.1.3. LA IDIOSINCRÀSIA DE LA FOTOGRAFIA EN LA CONFIGURACIÓ DE LES CATEGORIES TEMÀTIQUES.

Les imatges són documents històrics que presenten una gran complexitat (Sanchidrián, 2011). A diferència d'un text escrit, la lectura d'una imatge té la característica que no és lineal –de dreta a esquerra i de dalt a baix– (Concha, 2001). Per tant, aquesta lectura pot donar-se de nombroses maneres i provocar diverses narracions tan complexes com diferents. Tot plegat, ens porta a mirar

la imatge com a quelcom polièdric, format per diferents cares, que no només ens aboca a una complexa forma de mirar-la sinó també de narrar-la i interpretar-la des del present

Com resoldre la complexitat de les imatges fruit d'aquesta dimensió polièdrica de la fotografia? Al meu entendre, la dimensió polièdrica no és una qüestió a resoldre, sinó a fer entrar en el joc. Un joc que implica posar unes pautes. Reduir a un pla allò que és polièdric fa perdre diferents punts de vista. Si trenquem la visió polièdrica de les fotografies estem derivant cap a una investigació parcialitzada, fragmentada. Partir d'aquesta perspectiva implica tenir una visió holística, que en conseqüència ens porta a una anàlisi interpretativa que parteix d'aquesta visió. Des d'aquí vaig configurar la categorització temàtica en base a dos supòsits: la necessitat de duplicar categories temàtiques i la necessitat d'establir categories que fossin transversals a l'anàlisi. Entenia que si no adoptava aquestes mesures, el procés de categorització i observació em resultava pla perquè s'obviaven les múltiples cares de la imatge.

LA DUPLICITAT DE CATEGORIES. RESOLUCIÓ DE PROBLEMES

Algunes fotografies del fons responen a més d'una categoria, és a dir, una fotografia representa diferents tòpics o temàtiques a la vegada. Això no implica que el missatge fotogràfic no sigui prou clar, sinó que en aquella imatge s'hi observen dues temàtiques prou sòlides per esdevenir dues categories per separat.

Per exemple, durant els actes institucionals que es feien a les escoles per diferents motius (celebracions, festes o inauguracions) era habitual representar davant del públic que assistia a tals esdeveniments una mostra dels exercicis de gimnàstica o dansa que l'alumnat exercia a l'escola. Davant d'aquestes fotografies és tan important destacar la posada en escena dels infants amb els exercicis com el context en el qual s'emmarca: un acte institucional. En aquests casos, no hem d'optar per una altra o altra categoria perquè si ho fem estarem desdibuixant la totalitat de l'escena.

En la taula següent es mostren quines categories es dupliquen i com es relacionen entre elles.

	Visites i actes institucionals	Retrats grupals	Excursions i sortides	Dimensió higiènic-social	Educació de les arts	Educació del cos	Altres matèries	Ambientació escolar	Paisatge escolar i educatiu
Visites i actes institucionals									
Retrats grupals									
Excursions i sortides									
Dimensió higiènic-social									
Educació de les arts									
Educació del cos									
Altres matèries									
Ambientació escolar									
Paisatge escolar i educatiu									

Taula 5. Duplictat de categories temàtiques. Font: elaboració pròpia

Com podem observar, la categoria de retrats grupals s'afegeix a la d'educació del cos pel que fa a la seva presència durant visites i actes institucionals. Així, era comú que durant les visites a les escoles es fessin fotografies de record de les personalitats que visitaven l'escola en format grup.

També, durant les excursions es feien aquestes fotografies del grup que feia l'excursió. No es tracta de fotografies en les quals apareix el grup fent alguna activitat durant la sortida, sinó de retrats de grup que s'emmarquen en aquest context.

LA CATEGORIA TRANSVERSAL DE L'ESPAI. RESOLUCIÓ DE PROBLEMES.

Una de les fites de la tesi implica dibuixar com s'escenificaven els objectius de l'educació estètica a partir de l'ambientació escolar. Aquesta definició implica considerar l'espai educatiu com un element principal en la configuració ambiental de l'escola.

Així, totes les categories dissenyades per agrupar sota un mateix tòpic els trets distintius de cada fotografia presenten a la vegada una característica comuna transversal: conviuen en un espai

determinat. A excepció de la categoria de paisatge escolar i educatiu²³, que per la seva idiosincràsia ja narra l'espai que es fotografia, en les altres categories he volgut deixar constància de l'espai en el qual succeeix l'acció escolar o esdeveniment fotografiat. Per aquest motiu, juntament amb la categorització temàtica s'ha dissenyat aquesta categoria transversal amb les subcategories següents:

CATEGORIA ESPACIAL	
Dependències interiors	Aula interior
	Bany i dutxes
	Cuina i menjador
	Espai mèdic
	Altres espais interiors
	No identificable (NI)
Exteriors	Contigu a l'edifici
	Parcs de l'escola
	Camí de l'escola
	No identificable (NI)

Taula 6. Categoria transversal de l'espai educatiu. Font: elaboració pròpia.

Com podem observar malgrat reunir una forta similitud amb la categoria de paisatge escolar i educatiu difereix en alguns aspectes. Per una banda, la categoria del paisatge escolar agrupa les fotografies que ens mostren les façanes escolars, l'edifici i les seves instal·lacions sense la presència d'infants; mentre que aquesta categoria transversal sobre l'espai centra el seu interès en conèixer l'espai on s'ubiquen les escenes fotografiades. És a dir, la subcategoria façana escolar aquí no té cap significació perquè encara que s'entrevegi en la fotografia, la façana no és cap espai sinó un element arquitectònic del paisatge escolar. En canvi, sí que hi ha similituds pel que fa a les dependències interiors descrites com a subcategoria de l'espai.

En definitiva, doncs, tenim una categoria pròpia que defineix els espais escolars, sobretot pel que fa a l'edifici escolar, el jardí, les dependències interiors, etc.; i una categoria transversals que ubica en quin lloc de l'espai s'estan produint les altres categories.

²³ Recordem que la categoria de paisatge escolar i educatiu fa referència a aquelles fotografies que ens mostren en exclusiva, és a dir, sense infants, mestre o altres persones; l'espai escolar i educatiu.

8.2. ELS INDICADORS PER A L'ANÀLISI. COM MIREM?

[...] los indicadores son “conceptos empíricos” que tienen la función de señalar aspectos de la realidad que no pueden ser percibidos directamente, o reemplazar “conceptos teóricos” que, por su naturaleza, no pueden servir como dispositivos de observación. Los indicadores son siempre manifestaciones de algo, y es respecto de esta matriz original que cobran significado y poder de representación (Masías, 2008, p. 138-139).

A diferència de les categories temàtiques que pretenien establir quin era l'escenari de la fotografia a analitzar, els indicadors tenen l'objectiu de fer-nos preguntes i donar respostes sobre tal representació. Així doncs, mentre les categories són descriptives, els indicadors ens donen eines per a l'observació de “conceptes teòrics” que no es poden palpar en la descripció.

Com he apuntat a l'inici d'aquest capítol, alguns indicadors es van idear *a priori* de la descripció i anàlisi de les fotografies, encara que no ho van fer ni de forma definitiva ni tancada; i uns altres es van crear a mesura que s'avançava en l'anàlisi i s'anaven entreveient conceptes que emergien de l'observació de les fotografies i de les preguntes que em feia. En resum, tots els indicadors per a l'anàlisi estan lligats d'alguna manera a la pregunta: com mirem? Es necessitava d'un instrument que guiés la mirada abans i durant l'anàlisi.

No es tractava de quantificar elements que apareixien de manera reiterada en l'anàlisi fotogràfic, sinó de representar i revelar allò que es volia saber (Masías, 2008). És per aquest motiu que els indicadors que es van dissenyar no ho van fer exclusivament seguint criteris de quantitat sinó de singularitat i continuïtat, la qual cosa va permetre una anàlisi serial de categories temàtiques i de singularitats a la vegada (Padrós i Prat, 2014). Per exemple, l'anàlisi serial implicava veure el comportament d'alguns elements repetitius que es donaven en les categories temàtiques que, per la seva elevada reproducció, calia subratllar. Un exemple d'això fou l'elevada presència, en moltes de les categories temàtiques, de l'escultura de Josep Llimona en les fotografies de l'Escola de Bosc de Montjuïc, i per tant, incloure un indicador que ens permetés observar des d'aquesta posició.

Pel que fa a l'anàlisi de singularitats, aquesta em permetia anar al detall d'algun element particular que apareixia en alguna fotografia i que era prou significatiu per aprofundir en l'anàlisi des de la perspectiva que ens oferia l'indicador.

8.2.1. DE LA CREACIÓ DELS INDICADORS A LA SEVA INTERDISCIPLINARIETAT PER A L'ANÀLISI.

Parteixo de la idea que els indicadors no tenen "sentit intrínsec" (Masías, 2008). Un indicador pot tenir diverses interpretacions quan s'exposa per separat o lluny de l'anàlisi de la font documental. És per aquest motiu que en aquest apartat no es pretén fer una descripció dels indicadors –com sí he fet en l'apartat de les categories temàtiques–, perquè aquests només tenen sentit quan es presenten conjuntament amb l'anàlisi. Per tant, és en l'apartat de l'anàlisi interpretativa del fons (*capítols 9.4, 10.5 i 11.4*) des d'on tenen significat holístic i des d'on s'exposen i s'analitzen.

Malgrat aquesta decisió, aquí volia enumerar quins són els indicadors que es van acabar configurant en l'anàlisi perquè ho veig necessari per explicar el procés metodològic que he seguit. Estan dividits en indicadors *a priori* i indicadors emergents.

Els indicadors que neixen *a priori* ho fan inspirats per la lectura de diferents autors que provenen de distintes disciplines, des de la pedagogia, passant per la sociologia, la psicologia, l'antropologia i la filosofia, fins a l'arquitectura i l'art.

Els indicadors emergents segueixen un procés diferent que convergeix en un mateix punt amb els altres. Aquests van néixer de l'anàlisi i després es va buscar la fonamentació teòrica que els hi havia de donar cos i argumentari. Com els *a priori*, aquests indicadors també es fonamenten en diferents autors i disciplines. Així doncs, el caràcter interdisciplinari profereix a l'anàlisi una polièdrica manera de mirar i d'analitzar les fotografies, de preguntar-nos i de donar-hi resposta.

A diferència de les categories temàtiques que tenen voluntat d'aixoplugar el context pedagògic de l'època i que per tant van ser dissenyades des d'aquesta mirada, els indicadors han estat ideats des de l'ara, lluny de les convencions de l'època a estudi.

No obstant això, considero que la fotografia i el temps es troben en una relació intrínseca. Mirar una fotografia implica estar al davant de dos temps diferents: el temps en què es va fer la fotografia i el temps en què s'observa (Berger, 1975).

Això ha implicat fer-me meves les consideracions del *triple salt* d'Anna Gómez (2014) i tenir en compte el salt temporal que suposa la complexitat de narrar des del present allò que succeí en el passat i, per tant, també d'establir des del present la manera de mirar el passat.

En la taula següent es pot observar quins són els principals indicadors amb què s'ha acabat treballant. Val a dir que en un principi van sorgir i emergir altres indicadors que van ser descartats per diferents raons a mesura que avançava l'anàlisi. Molts dels que es van confeccionar en els inicis de la investigació van descartar-se per la poca presència i significació que tenien durant l'anàlisi de les imatges.

<i>A priori</i> / Emer- gents	INDICADOR	AUTORS RELLEVANTS	DISCIPLINA
<i>A priori</i>	ORDRE: disposició de l'ambient escolar.	Pablo Pineau, sobre els estudis d'educació estètica i en concret sobre l'ordre escolar. Henri Bergson sobre el desordre, l'ordre vital i geomètric.	PEDAGOGIA FILOSOFIA
<i>A priori</i>	FRAGMENTACIÓ: dividir o trencar la unitat.	Elena Vozmediano i l'art en el lloc o l'art per al lloc. Antonio Viñao i els estudis sobre l'espai escolar.	ART HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ
Emer- gent	HABITABILITAT: conservar, reconèixer, recórrer i transformar l'escola.	Ivan Illich i les reflexions sobre arquitectura, llar i habitar. Martin Heidegger i la concepció transcendental del concepte habitar. Angela Giglia des de la perspectiva teòrica i d'investigació sobre l'habitar i la cultura.	FILOSOFIA FILOSOFIA ANTROPOLOGIA, SOCIOLOGIA
Emer- gent	OSMOSIS: relació de l'escola-edifici amb l'exterior.	Reggio Emilia i la concepció d'un ambient que atengui l'educació estètica dels infants. Antonio Viñao i els estudis sobre l'espai escolar des d'una perspectiva històrica. Francisco Ramírez i l'arquitectura moderna de les escoles.	PEDAGOGIA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ ARQUITECTURA

<i>A priori</i>	DOMESTICITAT: ca- ràcter de llar en l'es- cola	Manuel Brullet i l'arquitectura dels espais educatius. Gaston Bachelard i l'estudi fenomenològic de la llar.	ARQUITECTURA i EDUCACIÓ FILOSOFIA
<i>A priori</i>	LIMITS I ALTRES DIALÈCTIQUES: límits físics i simbòlics de l'espai escolar.	Antonio Viñao i els estudis sobre l'espai es- colar des d'una perspectiva històrica. Jaume Trilla sobre l'espai social i material de l'escola.	HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ
Emer- gent	ACCESSIBILITAT: pos- sibilitat d'accedir a l'experiència estètica i educativa	Maxine Greene sobre el paper de l'educa- ció estètica i artística	FILOSOFIA I EDUCACIÓ
<i>A priori</i>	APROPIATIVITAT: dis- posició a modificar o transformar l'ús i les qualitats de l'espai	Manuel Brullet i l'arquitectura dels espais educatius. Tomeu Vidal i Enric Pol sobre la vinculació dels subjectes amb els llocs. Manuel Delgado des de la concepció an- tropològica de l'espai.	ARQUITECTURA i EDUCACIÓ PSICOLOGIA ANTROPOLOGIA

Taula 7. Indicadors *a priori* i emergents per a l'anàlisi de continuïtats i singularitats. Font: elaboració pròpia

Aquests indicadors, malgrat presentar-se com a entitats úniques i diferenciades, presenten tants punts de contacte que no en podem entendre un sense l'altre. Així, sovint, l'aparició d'un m'ha portat a la irrupció d'un altre. Malgrat això, el pes d'un i altre en l'anàlisi ha caigut en diferents llocs provocant que acabessin separant-se en distintes entitats que prenen forma per si soles. Anem a veure com s'han posat en relació amb les categories temàtiques i les dimensions ambientals a estudi.

8.3. EL VINCLE ENTRE CATEGORIA, INDICADOR I DIMENSIÓ AMBIENTAL

Els indicadors per a l'anàlisi no es van utilitzar en una sola categoria temàtica ni es van encabir en una única dimensió ambiental de l'estètica escolar –dimensió decorativa, dimensió arquitectònica i dimensió naturalesa–, sinó que durant el procés d'anàlisi es van plantejar al llarg de categories i dimensions.

Però, malgrat la transversalitat d'aquests indicadors, no els trobem representats de la mateixa manera en els resultats de l'anàlisi ni de forma equitativa en les diferents dimensions i categories, i

tampoc presenten el mateix pes i singularitat en unes que en altres, per la qual cosa, es van acabar configurant en un espai determinat. Per exemple, la fragmentació és un indicador molt ampli que se'm va presentar en moltes de les dimensions estètiques i categories: des de la concepció d'una fragmentació dels espais a partir d'allò físic (representat principalment en la dimensió arquitectònica) o d'allò simbòlic (representat en la dimensió decorativa o de naturalesa). A la vegada també el vaig trobar lligat en múltiples escenes temàtiques de la vida a la l'escola –és a dir, en les categories. No obstant això, aquest indicador va acabar agafant molt pes, per la seva singularitat, dins la dimensió decorativa pel que fa a l'ordenament de l'art com a fragmentador d'un espai a partir del gènere (vegeu el capítol 9.4.2) i, per tant, es va descartar en les altres dimensions.

El procés de relació entre indicadors, dimensions i categories va ser complex i va requerir de la formulació de bones preguntes que els entrellacessin. Aquestes preguntes es van configurar en dos sentits:

- a) En els indicadors *a priori*: en els indicadors dissenyats *a priori*, les preguntes anaven encaminades a resoldre com aquell indicador es feia palès en aquella dimensió i dins de cada categoria.

Per exemple, algunes de les preguntes que vinculaven la dimensió decorativa amb la categoria de les àrees curriculars i l'indicador d'apropiativitat van ser la següents:

Quina és la relació que estableixen els subjectes amb el currículum i els elements decoratius? S'hi observa algun tipus de vincle des del concepte d'apropiativitat? O dit d'una manera més completa, com es comporten els subjectes durant l'hora d'ensenyament curricular –categoria– en relació amb els elements decoratius –dimensió– des d'una perspectiva d'apropiativitat –indicador? O quin paper té l'apropiativitat –indicador– en el lligam de la dimensió decorativa –dimensió– i el currículum –categoria?

Per poder formular aquestes preguntes primer es va definir què s'entenia per apropiable, i què volia dir quan ens referíem a aquest concepte. És per aquest motiu que aquí no es

pretenia donar una resposta binària de sí/no o de si s'observava o no algun indicati d'apropietat, que també, sinó com es definia aquest concepte en el marc de la relació.

- b) En els indicadors emergents: els indicadors emergents van néixer a conseqüència de les limitacions que tenien alguns indicadors inicials *a priori* a l'hora de mirar, evitant que pogués avançar. Així com també d'aspectes que no m'havia plantejat anteriorment. A més, les dues causes s'originen a partir de les lectures que es van fer en paral·lel.

Així doncs, alguns dels indicadors que es van crear *a priori* es van acabar fent petits per l'anàlisi, altres eren massa inexactes, altres massa genèrics, etc. Tot plegat necessitava de noves preguntes, de fer i desfer per buscar nous camins, perquè l'anàlisi no és mai quelcom mecànic sinó que es tracta d'un procés en què cal "cuinar" a foc lent tots els elements que hi van participant, com diria l'Anna Gómez.

Algunes de les preguntes que em vaig fer i que van donar peu a l'erupció de nous indicadors van ser, per exemple, quina era la relació entre l'ensenyament de les arts, del cos o les altres matèries –categoria– amb la naturalesa –dimensió– circumdant de l'escola? Com es concep aquesta relació? Així, va ser en el procés de donar resposta a aquestes preguntes que va sortir l'indicador accessibilitat: fruit de les lectures, de l'observació de les fotografies, del marc teòric, de les tutories de tesi, etc.

8.4. DESCRIPCIÓ DE FOTOGRAFIES I PROCÉS D'ANÀLISI. DES DE L'ETNOHISTÒRIA A L'HERMENÈUTICA.

Per a l'anàlisi de les fotografies s'han utilitzat diferents mètodes i tècniques que s'han interrelacionat en un anar i venir des de l'hermenèutica i la semiòtica, sota el paraigua de l'etnografia. Totes m'han permès explorar una anàlisi de diferents tonalitats que convergien i divergien a mesura que avançàvem en el procés.

L'etnografia aplicada a la cultura escolar ens permet explicar les relacions entre els diferents agents que intervenen a l'escola, però també considerar el valor dels objectes, l'espai, la decoració o la llum. És aquí on la dimensió ambiental de l'estètica escolar pren protagonisme.

Alhora es parteix de considerar que les fotografies 1) són un document més de la cultura material de l'escola i, per tant, són considerades no només una font vàlida per a la investigació sinó també una font rellevant per a la recuperació de la memòria històrica i del patrimoni educatiu; 2) l'etnohistòria o etnografia d'arxiu permet aproximar-nos al passat des de diferents fonts documentals (Trias, 1995).

Des d'aquesta perspectiva, vaig començar una observació i mediació amb l'objecte fotogràfic a la vegada que quedava lligada també a les dificultats que s'entreveïen d'haver optat per aquesta posició:

Las dificultades epistemológicas que entraña su estudio nacen de la aplicación del método etnográfico de observación-conservación a un objeto que ha trascendido la sociedad que lo había creado y a los contextos que lo ambientaron. La observación y la conversación que la etnografía debe entablar con aquel objeto son siempre una mediación, un diálogo fuera del contexto y a través de otros intérpretes: la historia, la arqueología, la tecnología, la lingüística histórica, pero también la archivística y la museística, sin olvidar incluso una economía y una política de recursos culturales. Es un diálogo condicionado por otras epistemologías distintas y por otras hermenéuticas (Trias, 1995, p. 160).

En aquest sentit, doncs, per tal de sortejar els entrebancs del mètode calia incorporar altres perspectives, que provinents de diferents disciplines, configuressin un escenari menys feble metodològicament parlant. És així com es va decidir fonamentar els indicadors per a l'anàlisi des de la interdisciplinarietat de què he parlat.

Per establir la relació entre fotografia i investigadora creia necessari partir d'una descripció que servís per iniciar un acompanyament al procés narratiu de la imatge i, per tant, a aconseguir el salt de la imatge a l'escriptura (Gómez, 2014), tenint en compte la tensió entre els dos llenguatges i la predominança de "l'imperialisme de la llengua" (Coutinho, 2006, p.334).

Penso que la descripció ha de ser sistemàtica, és a dir, que segueixi un procés definit per la investigadora, que es limiti a descriure, a representar amb paraules escrites, a explicar allò que s'hi observa. Coincideixo que aquest exercici descriptiu significa sotmetre'l a la mirada de la investigadora i que, per tant, té molt a veure amb ella, amb la seva trajectòria formativa i de vida:


En lo que aparentemente es un ejercicio sencillo de lectura el ojo capta colores, formas y posiciones dentro del cuadro. Sin embargo, los objetos ahí representados no operan bajo el principio de la iconicidad, pues el código de reconocimiento es la proyección de una rejilla de lectura cultural (C. Fernández i García, 2013, p. 51)

És per aquest motiu que no parlo d'una descripció que defuig d'allò interpretatiu, en el sentit que sabem de la impossibilitat de desvincular la descripció de la interpretació o, com a mínim, de la influència que té en la descripció la necessitat de dotar de significació allò que es contempla. Però sí que vaig partir d'una descripció ordenada. Per això vaig establir una pauta d'anàlisi que permetés sistematitzar el procés descriptiu amb l'únic objectiu de facilitar una escriptura que inclogués el màxim de detalls possible.

1. Descripció de l'espai: l'espai i les seves característiques.
2. Elements que apareixen en escena i ubicació en l'espai.
3. Elements que apareixen en acció i ubicació en l'espai.
4. Subjectes que apareixen en escena i ubicació en l'espai.
5. Subjectes que apareixen en acció i ubicació en l'espai.
6. Relacions existents entre subjectes i objectes.
7. Relacions existents entre subjectes i entorn.
8. Relacions existents entre objectes i entorn.

Per establir aquest procés d'anàlisi vaig diferenciar entre l'espai fotogràfic i l'espai de l'escena. En el primer faig servir expressions com l'angle inferior dret, al mig, a baix, etc., en canvi per l'altre s'han utilitzat expressions com: al fons de l'aula, a l'entrada de l'escola, etc.

A la *taula 8*, de la pàgina següent, es pot consultar l'exemple d'una descripció d'una fotografia del fons fotogràfic de la tesi doctoral.

Codi	Categoria temàtica	Sub-categoria temàtica	Espai	Fotografia	Títol formal o peu de pàgina	Autor	Data	Bibliografia
AA-2	Visites i actes institucionals	Actes inauguració (escola)	Dependències interiors: menjador		El restaurant-cantina de les Escoles del Parc del Guinardó	Sagarra	maig-23	Revista "D'ací d'allà", el maig de 1923, núm. 65.
1. Descripció de l'espai: l'espai i les seves característiques				Menjador escolar rectangular. De mida considerable. Ampli i amb grans finestrals. Una porta doble d'entrada. De sostre elevat. Amb il·luminació artificial. Pareds de dos colors, clar a la part superior i fosc a la part inferior.				
2. Elements que apareixen en escena i ubicació en l'espai				Cinc taules distribuïdes per l'espai. Un taula gran amb quatre cadires de costat (només n'apreciem una part) a la part inferior esquerra de la fotografia. Les altres quatre les trobem al centre de la fotografia. Dues són de quatre comensals, amb quatre cadires (dues i dues). Una de la mateixa mida, al centre de la fotografia també, però amb cinc cadires. Al centre de la fotografia, però a l'esquerra, una taula allargada amb cinc cadires per banda. Una taula auxiliar al costat de la porta d'entrada al menjador, a la banda dreta de la fotografia. A sobre de cada taula hi ha un test, gerro o altres de objectes similars, amb flors. Tots col·locats al centre. En total s'observen vuit quadres penjats a les parets. Se'n desconeixen els motius. A la paret lateral i a la que queda a l'esquerra de la imatge, n'hi ha sis, tots alineats per la base. En aquesta paret també hi ha una porta doble de grans dimensions. A la paret del fons del menjador i a la que queda també al fons de la imatge hi ha dos quadres i dos grans finestrals. Un dels finestrals té la part superior batent. Gairebé no s'aprecia la paret lateral de la dreta de la imatge, però sí que es pot veure una finestra, batent, que sobresurt. Al fons de la imatge i també al fons del menjador s'observa un moble cantoner a la dreta i una planta de peu a l'esquerra.				
3. Elements que apareixen en acció i ubicació en l'espai				No apareixen elements en acció. Tots es troben en posició estàtica.				
4. Subjectes que apareixen en escena i ubicació en l'espai.				Hi ha un grup de 27 homes al menjador. Tots porten vestit-jaqueta de color fosc. Van elegants. Són al centre de la fotografia, en diagonal amb el menjador. Un home sol és a la part dreta de la fotografia, recolzat contra la paret o sobre quelcom similar. La resta estan molt junts. tots els homes són de mitjana edat cap amunt. La majoria miren a la càmera.				
5. Subjectes que apareixen en acció i ubicació en l'espai.				Els homes estan posant per la fotografia. El segon home començant per l'esquerra s'ha girat cap a un dels homes del darrere.				
6. Relacions existents entre subjectes i objectes.				No n'hi ha.				
7. Relacions existents entre subjectes i entorn				La relació que adopten els homes del grup és de visitant, d'observar l'espai. És una posició distant. No hi ha cap persona que estigui observant els detalls de l'espai, sinó que n'observen la globalitat.				
8. Relacions existents entre objectes i entorn				La relació que adopten els objectes amb l'entorn és de simetria i proporcionalitat. Cada quadre està penjat en una relació proporcional amb la base del terra i en relació amb els altres quadres. Es respira ordre i pulcritud. No és un entorn carregat d'objectes sinó més aviat es mostra auster i humil.				

Taula 8. Descripció fotogràfica amb codi d'identificació: AA-2. Font: e laboració pròpia

Després de la descripció i en ple procés d'anàlisi i de relació entre els indicadors, les dimensions ambientals i les categories d'anàlisi, es va començar a construir el relat. Un relat que es va crear a partir d'una perspectiva narrativa suportada per un marc teòric que jugava a fer preguntes tot prenent consciència del condicionament social i històric per tal d'aconseguir una comprensió a la mesura de la investigadora.

BLOC 4. DIMENSIONS AMBIENTALS
DE L'ESTÈTICA ESCOLAR I
RESULTATS D'ANÀLISI

*“La vista llega antes que las palabras.
El niño mira y ve antes de hablar.”*

John Berger

9. DIMENSIÓ AMBIENTAL DECORATIVA

El primer apartat amb què enceto aquesta dimensió està encarat a confegir un mapa que ens permet visualitzar com va irrompre una dimensió ambiental decorativa com una de les moltes eines d'educació estètica. Cal tenir en compte que, encara que no de forma exclusiva, el moviment d'educació estètica fou un corrent lligat a la decoració escolar i trobà en aquesta un mitjà per aconseguir les seves fites.

En el primer apartat situo el context europeu que ajudarà a entendre com es va configurar tot un moviment des dels diferents actors que hi van participar:

1. Associacions, societats i organitzacions preocupades per l'estètica escolar. Aquestes irrompen en el món educatiu a partir de conferències, organització de congressos, exposicions, donacions de materials decoratius a les escoles, etc. Principalment van ser d'iniciativa privada. Algunes d'aquestes associacions van publicar revistes específiques sobre l'art a l'escola.
2. Estats que van recollir les opinions que es van derivar del naixement d'aquestes associacions i que van contribuir a abocar algunes de les seves propostes a les escoles.
3. Institucions i persones a títol individual que van fer donacions de materials per decorar l'escola.
4. Cases de gravats, dibuixos, artistes, etc., que van contribuir a dotar les escoles de material.

El panorama sobre decoració escolar a l'Estat espanyol fou significativament menor que l'europeu malgrat els esforços d'alguns mestres i pedagogs per obrir la disciplina estètica a les escoles i d'alguns contactes, encara que puntuals, amb l'estranger via els pensionats de la *Junta para la*

Ampliación de Estudios. El context català no va diferir gaire de l'estatal però presentà algunes particularitats fruit del context noucentista en què es trobava el país.

Tanco aquesta dimensió amb els resultats de l'anàlisi interpretativa del fons fotogràfic de la tesi, que a la vegada es divideixen en tres: l'ordenació geomètrica de la decoració mural de l'aula interior, la fragmentació de l'espai d'ensenyament en base a la presència d'elements artístics, i l'habitar l'escola a partir de la decoració escolar.

9.1. EL MOVIMENT DE DECORACIÓ ESCOLAR: INICIS I REPERCUSSIONS A FINALS DEL SEGLE XIX I PRINCIPIS DEL XX EN EL CONTEXT INTERNACIONAL

El naixement arreu d'Europa i també a altres contextos més llunyans d'associacions, societats i organitzacions que parlaven del fet estètic i artístic escolar fou una característica comuna a finals del segle XIX i principis del XX. En països com Anglaterra, Alemanya, França i Bèlgica, entre altres, es crearen associacions que tenien com a objectiu ser catalitzadores del moviment d'educació estètica a l'escola²⁴. Per bé que aquestes associacions tingueren per objectiu aixoplugar tot el fenomen de l'educació estètica a l'escola, principalment centraren la seva acció a abastir les escoles de material decoratiu –en gran mesura reproduccions d'obres d'art. En el seu treball també es va contemplar la necessitat de projectar el seu missatge a través de la publicació de revistes com per exemple *L'Art a l'École*, creada el 1908 per l'associació francesa d'art a l'escola²⁵.

²⁴ Només per posar alguns exemples, el 1883 neix a Londres l'*Art for School Association* amb l'objectiu de decorar les escoles de les obres d'art que la mateixa associació distribuïa (Braunschvig, 1914); a Alemanya, Lichtwark fundà el 1896 *Lehrervereinigung für die Pflege der Künstlerischen Bildung*, una associació de professors que organitzava conferències, publicava llibres, gravats i obres d'art que després distribuïa (J. Montero, 1904). A Bèlgica, un dels països que més es va interessar per l'educació estètica, es va crear la *Société Belge de l'Art à l'École et au Foyer* que, entre altres tasques que desenvolupava, organitzava concursos i certàmens on es premiava als millors decoradors d'escoles (Pintado, 1913). O França, on després de diferents experiències puntuals de disseny de murals a l'escola que començaren a la dècada dels 80 del segle XIX, com per exemple, el concurs promogut pel consell municipal de París per decorar amb un mural l'escola de nois del carrer Dombasle que va guanyar el pintor Paul Baudouin (1844-1931) amb el mural "La Historie du blé" (Collet & Monfort, 2013), i que constituïren les primeres manifestacions d'estètica escolar, es va crear la *Société Nationale de l'Art à l'École* el 1907. També als EUA, experiències com la *Roselade League of School Art*, la *Boston Public School Art League* o la *Toronto School Art Leagues*.

²⁵ Entre altres revistes trobem la *Der Sämman* a Alemanya, *Estètica i ensenyament* a Holanda, i la també molt popular *Revue de l'art à l'école et au foyer* a Bèlgica. També, van fer ressò del moviment revistes de pedagogia en general, com per exemple, a l'Estat espanyol destaca la revista *La Escuela Moderna* de Pedro de Alcántara

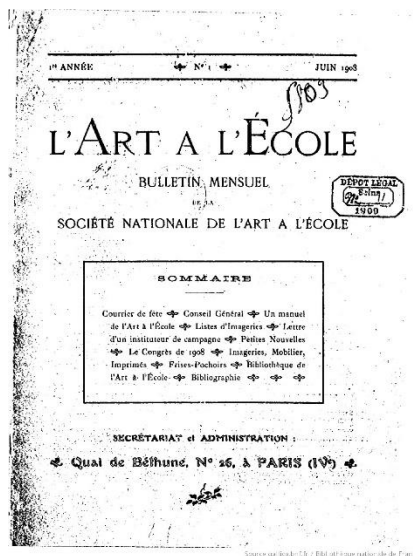


Figura 57. Portada de la revista *L'Art à l'École*, núm.1 juny-1908. Société française de l'art à l'école. Referència d'arxiu: ark:/12148/bpt6k54265196. Bibliothèque Nationale de France (Gallica) BNF <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb32702416t>. Permis de reproducció atorgat per la BNF.

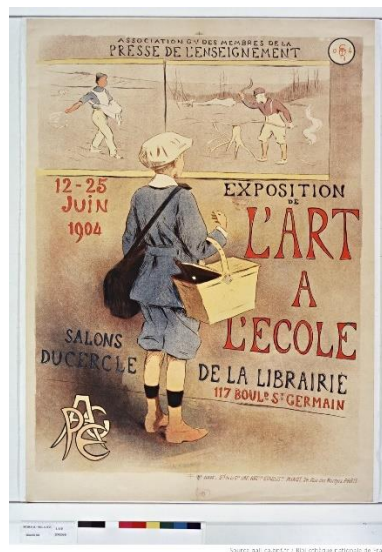


Figura 58. Cartell de *Exposition de l'Art à l'école*. 12-25 juin 1904. Étienne Moreau-Nélaton (il·lustrador). Referència d'arxiu: ark:/12148/btv1b9009390j Bibliothèque Nationale de France BNF (Gallica). <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40464181g> Permis de reproducció atorgat per la BNF.

Apuntar, també, l'organització de diferents congressos i exposicions. Entre els més destacats cal ressaltar el Congrés d'Educació Artística de Dresden (1901), acompanyat de l'exposició "L'art en la vida del nen" que tingué una secció molt significativa sobre decoració escolar. A aquest el seguien el de Weimar (1903) i Hamburg (1905). A París, el 1904, s'organitzà el primer congrés de l'Art a l'Escola que va tenir lloc al Cercle de la Llibreria –*figura 58*. Tot i que la temàtica del congrés: "De la decoració i imatgeria escolar" suggeria una línia de treball molt marcada, s'incloueren també seccions que tractaven la disposició arquitectònica o dels llibres de text com a elements d'estètica escolar. Pel que fa a la decoració, no només es van cenyir en la imatge com a protagonista del fet decoratiu –reproduccions d'obres d'art, targetes postals o estampes escolars– sinó també l'ornamentació de plantes i flors va rebre un interès especial. Tot apuntava cap a un sentit: fer penetrar

García; i en contextos més llunyans, a Argentina, la revista *El Monitor de la Educación Común* que naixia com altaveu de la república argentina en el moment de configuració del seu sistema educatiu nacional (Duarte, 2014). Destacar, també, una publicació nord-americana del 1917 titulada *Schoolroom decoration: a list of references* que recollia un llistat extens de llibres i articles de revistes sobre art i decoració escolar amb l'objectiu d'agrupar tota la bibliografia sobre el tema.

l'educació estètica en l'ambient havia de partir de la conjugació de l'arquitectura, la naturalesa i la decoració escolar.

A aquest congrés el seguiren molts altres: Lilla (1908), Nancy (1909), Brussel·les (1910) i Luxemburg (1913). Tots van seguir una mateixa línia: un protagonisme principal a la decoració escolar però amb reminiscències a l'arquitectura i la naturalesa. Com a fet destacable, ressaltar que el congrés de Lilla va introduir una temàtica sobre higiene escolar («Le Congrès de 1908», 1908) que ja apuntaria la importància d'aquest moviment i de les relacions de proximitat amb el moviment d'estètica escolar, aspectes que es detallen i s'exposen en el capítol següent.

També cal posar en relleu la presència de l'educació estètica i decoració escolar en altres congressos de temàtica general. En aquest sentit, en el butlletí de la Societat Francesa d'Art a l'Escola animava els seus socis i els lectors de la revista a participar en altres congressos que s'estructuraven o bé al voltant de l'art o bé de l'eix educatiu, i que incloïen seccions dedicades a l'educació estètica a les escoles²⁶. Per consegüent, es va valorar i atendre la necessitat de traslladar el seu missatge a fora, és a dir, en altres congressos de temàtica més general, evitant així, els perills de caure en un moviment endogàmic.

Molts dels missatges d'educació estètica que es van promoure a partir d'aquestes associacions a través dels seus congressos tingueren entre els seus objectius incidir en el terreny de l'administració pública, de tal manera que alguns dels arguments per implantar un programa d'educació estètica a l'escola a través de la decoració escolar anaven directament encaminats a sensibilitzar els actors públics i fer-los partícips del moviment perquè intervinguessin en aquest sentit en el sistema escolar públic. Un exemple d'aquesta veu que es va adreçar directament als responsables

²⁶ El setembre de 1909 se celebrà el 19è Congrés Nacional de la Lliga de l'Ensenyament Francesa. La secció 5 del congrés anava dirigida a la temàtica sobre l'art a l'escola, la formació de mestres en el disseny i una presentació sobre la Societat de l'Art a l'École. També, el Congrés Internacional de l'Art Públic a Brussel·les el 1910, que començà un dia després de finalitzar el de l'Art a l'Escola que he mencionat. Aquest congrés de caràcter general va reservar una secció a la cultura estètica dins l'escola.

governamentals fou Roger Marx, crític d'art i inspector del departament de museus francès, que d'aquesta manera destacava la importància de la imatge decorativa a les parets de l'aula:

[...]ce n'est plus assez de la fleur, car il faut les années pour apprendre à trouver dans un symbole de nature un apaisement ; l'enfant exige qu'on lui parle sans détours, au moyen de signes précis ; il veut, il goûte l'image, et d'elle seule peut être espérée la réforme nécessaire. Voilà pourquoi les murailles des classes doivent perdre leur couleur de prison, s'égayer, s'illustrer, offrir aux regards la caresse des couleurs, à l'esprit le repos d'une sympathique rêverie (Marx, 2014; original 1895, s.n.).

La veu d'aquest francès que venia del món de l'art i que proclamava la penetració de l'educació estètica a l'escola no fou un fet aïllat. Trobem altres exemples en contextos més llunyans. A Argentina, Eduardo Schiaffino, pintor, crític d'art i historiadors de l'art; Ernesto de la Cárcova, pintor, professor a la Universitat de Belles Arts i primer director de la Academia de Bellas Artes de la Nación; o Carlos E. Zuberbühler, titular de la Càtedra d'Estètica de la Facultat de Filosofia i Lletres de Buenos Aires influenciaren amb els seus arguments la reforma estètica i educativa que volia implantar el Consejo Nacional de Educación argentí²⁷, presidit pel doctor José María Ramos Mejía²⁸. Tots tres mantenien una àmplia visió dels mitjans d'educació estètica a l'escola: "des de la habitación hasta el traje" (Schiaffino, 1909, p.21-22), passant per l'arquitectura escolar, el mobiliari, els llibres de text, el treball manual, les labors, la naturalesa, el ball i la gimnàstica; i tots tres posen l'accent en la decoració escolar com un dels elements més importants per a la conformació de l'ambient estètic de l'escola.

També participaren en el fenomen ateneus, museus, estudiants de belles arts, societats d'arts de caràcter general i persones a títol individual. Tots contribuïren amb les seves donacions a adequar

²⁷ L'interès del Consejo Nacional de Educación argentí sobre l'estètica escolar era fortament remarcable. D'aquest se'n derivaren algunes iniciatives que el mateix consell promulgà. Per exemple, el 1908 neix la Oficina de Ilustraciones y Decorado Escolar del Consejo Nacional de Educación. Oficina destinada a "la preparación de ampliaciones fotográficas de gran formato, para el decorado mural de las aulas, y la de dispositivos sobre vidrio para proyecciones luminosas" («Oficina de ilustraciones y decorado escolar del Consejo Nacional de Educación», 1909).

²⁸ La Biblioteca Nacional de Maestros (BNM) ha catalogat i digitalitzat la col·lecció *El Monitor de la Educación Común*, on podem llegir les tres cartes adreçades al president del Consejo Nacional de la Educación amb les proposicions d'ambientació escolar que es suggerien. Podeu visitar la pàgina web a <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace>.

un ambient decoratiu a l'escola: la Societé Populaire des Arts francesa donava cada any dos gravats a totes les escoles, el museu artístic de Manchester que va prestar diferents col·leccions a les escoles, els ateneus de Gant i d'Oostende de Bèlgica, posseïdors de diferents col·leccions d'interès, els alumnes de Belles Arts d'Anvers que a petició de l'Ajuntament de la mateixa ciutat els encarregaven composicions decoratives i es decorava les escoles amb les seves obres premiades, o les donacions que feu el duc de Sajonia-Meiningen a títol individual a escoles alemanyes (Braunschvig, 1914).

Tot plegat tingué una incidència pel que fa a la presència de les cases comercials de gravats, estampes, fotografies artístiques, etc., que també es feren un lloc dintre el moviment a mode de negoci, com també alguns artistes que s'associaren per produir estampes de baix cost, tant per a escoles com per a les cases d'obers (Braunschvig, 1914). És interessant remarcar aquest fet perquè representa l'obertura d'un nou mercat que va penetrar i que va conquerir l'escola, un ideal estètic que, en part, es convertiria en comerciable.

En síntesi, estem davant un ampli moviment que es fa visible en dues direccions: extens geogràficament, perquè el moviment emergeix a molts països; extens en acceptació, perquè aglutina diferents actors que treballaven en la línia d'un objectiu comú: fer arribar l'educació estètica a les escoles a través, principalment, de bastir un ambient decoratiu que ajudés a aflorar un determinat sentiment de bellesa als infants.

9.2. UN RECORREGUT HISTÒRIC AL VOLTANT DEL MOVIMENT DE DECORACIÓ ESCOLAR EN EL CONTEXT DE L'ESTAT ESPANYOL.

L'adveniment del moviment de decoració escolar en el context espanyol va ser substancialment diferent al d'Europa. Mentre a Europa existia un teixit associatiu d'art i decoració a l'escola, a l'Estat espanyol, i que en tinguem coneixement, no es va donar aquesta casuística. Algunes veus com la de l'inspector de primer ensenyament d'Àlaba, José María Azpeurrutia (1934), clamava en tal direcció en aquest escrit de la tercera dècada de 1900 a la revista el *Magisterio Español*:

Sería muy conveniente la formación en España, a semejanza del extranjero, de Sociedades del Arte en la escuela y en el Hogar, o bien que no olviden de incluir en su programa la educación artística las actuales Asociaciones de Amigos del Niño (p.36).

I també afegia la responsabilitat de l'Estat en l'educació estètica dels infants i la decoració escolar que s'havia de proporcionar a les escoles, que no restava al marge d'una manera de fer penetrar el sentiment patriòtic a les escoles.

El Estado debiera lograr de los mejores artistas españoles su colaboración en la obra patriótica de dotar de dibujos y decoración necesaria a todas las escuelas nacionales esto pudiera hacerse en más reducida escala en cada provincia o región, si las Diputaciones quisieran. (Azpeurrutia, 1934, p. 36).

Els esforços per fer arribar el missatge de l'educació estètica a les escoles de l'Estat i contribuir així a posar l'educació "en condiciones de sentir el goce estético y lograr que el pueblo sienta y ame lo bello" (Azpeurrutia, 1934, p. 36) tenien molt a veure amb el fet de formar un model de civilitat al voltant de la nació. Malgrat tot, el missatge d'Azpeurrutia no van tenir els fruits que s'esperava pel que fa a la creació d'associacions que donessin resposta a aquesta demanda, ni l'Estat feu passos per donar suport a la gesta, si més no, d'una forma directa.

Tot i aquest panorama en el teixit associatiu de decoració escolar que es donava ben entrada la tercera dècada del xx, no es pot dir que l'educació estètica no fos un dels debats pedagògics que ja es trobava sobre la taula en l'entorn educatiu i que no es fessin passos per dotar les escoles de les eines i mitjans necessaris per treballar-la.

Alguns dels representants estatals que van parlar i assentar les bases de la reflexió pedagògica al voltant de l'educació estètica a l'Escola Nova van venir del corrent liberal de la segona meitat del segle XIX. Entre altres, Hermenegildo Giner de los Ríos, que tindria un paper molt rellevant en la fundació de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc de Barcelona i del qual parlarem més endavant, i Pedro de Alcántara García.

Pedro de Alcántara García, mestre de mestres i pedagog, que ja a finals de 1888 publicava la culminació dels seus pensaments estètics en el llibre *La educación estética y la enseñanza artística en*

las escuelas. De Alcántara va proposar una educació estètica lligada no només al sentiment estètic, sinó també al religiós i jurídic (Martínez i Poveda, 2015).

A *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas*, el mestre cordovès ja contemplava la decoració escolar com un mitjà per atendre la cultura estètica a l'escola. També la influència de l'edifici escolar, i de l'art i la naturalesa com altres mitjans d'educació estètica. Sobre la decoració escolar recollia el moviment de decoració a les aules d'Anglaterra i França, la producció de làmines per adornar les aules, altres objectes artístics per a l'escola i exposicions com la de París del 1882. Aquest llibre, doncs, va ser un dels primers a l'Estat que exposava les qüestions referents a l'ambientació estètica de l'escola.

El mateix de Alcántara va fundar l'any 1891 la revista *La Escuela Moderna* que va aplegar entre les seves pàgines alguns articles sobre educació estètica. Martínez i Poveda (2015) els han recollit en la comunicació *La enseñanza estética que propuso Pedro de Alcántara García Navarro*. Disset escrits sobre educació estètica: 6 sobre treball manual, 3 sobre educació física, 2 sobre naturalesa, 5 sobre educació estètica general; i només i 1 sobre decoració escolar. Aquesta única representació de la decoració escolar en els escrits d'educació estètica ens porta, per una part, a no poder obviar que el tema era present, però per l'altra, fa palès que la decoració escolar tenia una menor divulgació que altres mitjans per a l'educació estètica que gaudien d'una notorietat més gran.

Més endavant, durant el primer terç del segle xx Lorenzo Luzuriaga i Manuel Bartolomé Cossío²⁹, pensadors liberals-institucionistes, van reflexionar sobre l'educació estètica en el món de l'ensenyament primari. També van parlar de la decoració de l'aula i l'escola com un mitjà per l'ensenyament del gust per la bellesa.

²⁹ He destacat aquests pensadors i no altres perquè alhora que van reflexionar al voltant de l'educació estètica, també van centrar el seu camp d'estudi en l'educació primària. Però en vull nombrar d'altres que també tingueren molta repercussió en el tema que ens ocupa: Francisco Giner de los Rios i Juan Facundo Riaño (Sánchez, 2011), com també Lluís de Zulueta, que va dirigir després del seu retorn d'Alemanya (1930-32) un seminari sobre educació estètica des de l'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya (Vilafranca i Vilanou, 2002).

Per Luzuriaga la decoració de l'aula havia de partir necessàriament de l'activitat de l'infant, de la seva creació (1975; original 1950). Des d'arreglar el jardí i plantar flors fins a construir materials per l'escola o les labors que després s'utilitzarien per decorar els espais i domesticar-los. Aquestes reflexions del pedagog van suposar un gir en la meua concepció respecte la decoració escolar que vaig passar de veure-la com a quelcom inaccessible per l'infant a quelcom participatiu, i que suposaren una nova mirada al fons fotogràfic per un anàlisi des d'aquesta perspectiva.

Pel que fa a Cossío, i segons el mateix pedagog, l'afer de la decoració escolar va despertar el seu interès després d'assistir al Congrés Internacional sobre Educació de Londres el 1884 (Cossío, 2007; original 1887). En el mateix escrit, Cossío donava a conèixer algunes experiències sobre decoració a l'escola en països capdavanters en la temàtica.

En el fons, no és d'estranyar, doncs, que algunes de les praxis de decoració escolar a l'Estat espanyol poguessin arribar de la mà d'escoles europees instal·lades en el territori. Per exemple, el director de les escoles franceses de Madrid, el senyor Ventenac, va implantar i distribuir ja entrada la primera dècada del segle xx làmines d'art que rebia de la Societat Francesa de l'Art a l'Escola (Sociedad Francesa del Arte en la Escuela, s.d.).

En resum, tot i que el moviment de decoració escolar en el context espanyol no va ser nul o inexistent, no va tenir la força que sí es va donar en contextos com l'europeu. Malgrat aquest panorama no excessivament eufòric, no es pot tancar aquest capítol sense fer esment d'alguns, encara que pocs, llegats escrits de mestres espanyols sobre estètica escolar. En el fons, van ser ells, qui van recollir els sabers al voltant de l'educació estètica i l'ambientació escolar i els van portar a terme en la quotidianitat de la seva escola, sent-ne els principals artífexs. Però no només participaren del moviment construint-lo en la pràctica escolar sinó també contribuint a la difusió de les idees d'estètica escolar a través de revistes i altres mitjans. Un dels canals d'informació o de penetració de l'estètica escolar a l'escola espanyola fou a partir dels pensionats a l'estranger de la Junta para la

Ampliación de Estudios (JAE)³⁰. És important, doncs, subratllar la influència que van tenir els viatges a països veïns en la materialització del corrent d'estètica escolar a l'Estat.

N'és un bon exemple el cas del mestre nacional de Valladolid Sidonio Pintado, que va ser pensionat els cursos escolars 1911, 1912-13 i 1921. En la primera carta que Pintado va adreçar a la JAE per poder ser candidat a la pensió, mostrava el seu interès pels exercicis corporals i el treball manual. No obstant això, en la memòria que fa del seu viatge, inclosa en el Tomo XII dels *Anales* (Pintado, 1913), va recollir les seves impressions al voltant de l'estètica escolar dels centres visitats de França i Bèlgica. Arran de les visites a aquestes escoles, Pintado va començar a interessar-se per la decoració escolar i el mobiliari, i va deixar de banda les seves inquietuds inicials per la gimnàstica i el treball manual.

Aquest interès es va mantenir al llarg del temps i es va fer palès en la quarta carta que va adreçar a la JAE per sol·licitar de nou un pensionat pel 1915. En aquesta va demanar explícitament una pensió a l'estranger per estudiar el tema:

[...] ampliar sus estudios sobre el arte en la escuela en Francia, Bélgica, Suiza e Italia, estudios que ya ha iniciado en las dos excursiones que ha hecho por Francia y Bélgica, como lo prueba en una de las monografía que formaba el tomo XII de los Anales publicados por esa Junta para ampliación de estudios y los numerosos trabajos publicados en periódicos profesionales, y que contribuirán, una vez que fueran del dominio de los maestros, a transformar la escuela en alegre, sencilla, atractiva y sana (Pintado, 1914, s.n.).

Pintado tenia la intenció de visitar l'Exposició Universal que es faria a París el 1915 en la qual la Societat francesa de l'Art a l'Escola organitzava una secció, i també estudiar els temes següents:

El índice de materias que nos proponemos estudiar puede reducirse a éste: edificio y mobiliario escolares; decoración, fija y móvil; el dibujo en la escuela y la educación del gusto; el libro y el cuaderno escolar; el arte musical en la escuela y cuantas Sociedades están organizadas en los países que intentamos visitar, entre las que recordamos, además de la citada anteriormente, "L'Art au village", "Les amics des fleurs", "La Fleur", "L'Art à l'École et au Foyer", "L'Association des instituteurs pour l'éducation artistique" y otras (Pintado, 1914, s.n.).

³⁰ Podeu visitar l'arxiu a l'adreça d'internet: <https://cutt.ly/HjEfuw5>

Un altre pensionat en la matèria va ser Pedro Chico, professor de Geografia i director de l'Escola Normal de Mestres de Soria. Chico té un elevat repertori d'escrits entre 1922 i 1923 sobre estètica escolar en diferents publicacions tant nacionals com estrangeres. Podríem dir que, juntament amb de Alcántara, que fou predecessor de Chico, van ser els referents espanyols tant a l'Estat com a l'estranger.

El primer escrit és del maig de 1922 a la revista francesa *L'École et la Vie*, titulat *Notes pédagogiques espagnoles (sur la décoration scolaire en Espagne)*. L'inici d'aquest article ens corrobora part de la hipòtesi que estic presentant, i és que els viatges a l'estranger van suposar una font d'intercanvi pel que feia a les experiències d'estètica escolar d'aquell temps. En aquest sentit, la revista *L'École et la Vie* es va fer esment del contacte que havia establert amb un grup de missioners pedagògics espanyols que van visitar la revista i de les possibilitats de col·laboració entre ambdós països (Chico, 1917).

Després d'aquest article se'n van publicar tres més entre l'agost i el setembre de 1922 i el març de 1923 a la revista *El Magisterio Espanyol*, tots tres sobre ornamentació escolar. Els articles de Chico mostren un interès especial en donar a conèixer un seguit de normes d'ornamentació, sobretot pel que fa la decoració a partir de frisos. Chico no va deixar perdre l'oportunitat de manifestar el seu desacord amb els coneixements que es donaven en aquesta matèria a les Escoles Normals i la necessitat d'atendre l'ensenyament del dibuix com una qualitat indispensable en el bon mestre (Chico, 1923). La seva obra més important va arribar el 1933, en un petit fascicle publicat per la *Revista de Pedagogía* titulat "Decoración Escolar". En aquesta publicació Chico ens mostra la seva part més madura i agosarada del seu pensament estètic: "el derecho del niño a la escuela bella" predecessor, segons l'autor, del dret a l'escolarització:

Queremos decorar, embellecer la escuela; que la escuela sea amable y trato refugio para los niños y para el maestro: problema fundamental y que, sin embargo, se encuentra bastante descuidado. Es fundamental, porque todo hogar de trabajo debe ser alegre y bello. [...] Antes de hacer obligatoria la enseñanza deberíamos establecer el derecho de los niños a tener escuelas limpias y agradables.

Yo no sé hasta qué punto hacemos bien obligando a los muchachos a que acudan a un encierro triste y repulsivo (Chico, 1933).

Les referències a una estètica de caire fortament patriòtica, com Azperrutia, van ser també una de les principals característiques de la culminació del seu pensament estètic. Són múltiples les manifestacions escrites en aquest sentit en el seu llibre *Decoración Escolar*, bàsicament en forma de consells on pregonava i exaltava una ornamentació escolar que es bastís en base a artistes espanyols:

Elementos suficientes tenemos nosotros para lograr una ornamentación escolar que tuviese un marcado sabor español [...] Nuestros dibujantes (Penagos, Ribas, Bartolozzi, Marco, Quintanilla, Tono, Karikato, Sancha, y tantos otros) podrían decorar, como modelo, varios interiores escolares (Chico, 1933, p. 8)

I més endavant afegia:

Pues no le será difícil [dirigint-se al mestre] encontrar números atrasados de buenas revistas y en ellos copias en sepia, negro o color, de los grandes pintores hispanos, o bien espléndidos fotograbados de Gredos, de los Picos de Europa, del Guadarrama, de los Pirineos o de sierra Nevada; de ciudades extranjeras o españolas; de nuestros más hermosos monumentos romanos, románicos, ojivales, renacentistas o contemporáneos (Chico, 1933, p. 35).

Per continuar amb el recull de les memòries de mestres pensionats per la JAE crec interessant fer un petit esment als escrits sobre treball manual i gimnàstica, temàtica que va despertar molt d'interès entre els pensionats. Sembla, però, que els mestres i inspectors que van parlar del tema no van concebre l'educació física com un mitjà més d'educació estètica, com tampoc es van fer referències explícites que vincuessin el treball manual com una pràctica d'educació estètica, encara que en aquest tema s'al·ludís en alguns casos al fet que el treball manual contribuïa a la formació del gust dels infants (Prieto, 1924).

Els també pensionats Modesto Medina i Luis C. Ramos (el primer inspector, titulat en educació física; el segon, mestre) van escriure el 1934 un escrit sobre estètica escolar a la *Revista de Pedagogia*. Medina i Ramos clamaven per una pedagogia de la suggestió que s'enfrontava

conceptualment a la pedagogia de la transmissió, i on la creació d'ambients de bellesa tenia reservat el seu paper fonamental al costat de l'educador suggestiu i conquistador (Medina i Ramos, 1934).

En resum, el context espanyol no va ser excessivament procliu en l'expansió del moviment de decoració escolar. No és d'estranyar que la realitat educativa de les escoles espanyoles, sobretot pel que fa a les deficientes condicions de salubritat en què es trobaven les poques escoles estatals, hi tingués alguna cosa a veure. La necessitat de tenir cura de la higiene escolar de forma més urgent podria haver estat un dels motius pels quals moviments com el de l'higienisme van tenir una presència més gran en el territori.

9.3. APUNTS SOBRE DECORACIÓ ESCOLAR EN EL CONTEXT CATALÀ

A Catalunya, el context no era gaire diferent de l'espanyol. Per una banda, el teixit associatiu de decoració i/o art a l'escola present a Europa també era inexistent a casa nostra, tot i que com veurem més endavant algunes associacions lligades al món de l'art es van interessar per l'educació estètica i per una escola plena de bellesa. Per altra banda, les condicions d'insalubritat a les escoles catalanes eren també una constant a principis del segle xx igual que a la resta de l'Estat, cosa que implicava atendre en primer lloc la higiene escolar.

Malgrat que l'escenari no va ser gaire propens pel que fa a l'associacionisme, l'educació estètica va ser una qüestió que va inquietar un ampli sector social: mestres, pedagogs, artistes, etc. Una prova d'això és l'organització el 1931 a Barcelona d'un cicle de conferències adreçat a mestres que incloïa, entre altres temàtiques, dues conferències sobre estètica i art. La primera, titulada: "La actitud estètica" a càrrec de Francesc Mirabent, catedràtic d'estètica a la Universitat de Barcelona. La segona del llavors director del Museu d'Art i Arqueologia de Barcelona, Joaquim Folch i Torres, sobre la formació de la cultura artística. Ambdues es troben recollides en la memòria de la Comissió de Cultura (Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura, 1930-1931). Aquestes xerrades evidencien que hi havia el desig d'obrir la disciplina estètica i artística a les escoles, un desig que no havia sorgit

del no res sinó d'un interès latent sobre l'educació estètica dels infants a través de la decoració escolar, que ja es mostrava des de principis de segle i que van recollir en l'ideari de les escoles de bosc les dues directores:

No falten testimonis il·lustres que exposen i demostren la gran influència de l'ambient escolar en l'esdevenidor estètic dels infants. Psicòlegs moderns han afirmat que les sensacions i les impressions de la infantesa, no solament són les úniques que realment perduren al llarg de la vida, sinó que a més constitueixen la base i la iniciació de totes les que més tard poden tenir un valor emotiu de consideració. És a dir: els primers ambients tenen en nosaltres uns efectes definitius.

Encara que aquestes afirmacions fossin exagerades, no deixen de ser un testimoni a favor d'aquestes teories i un motiu més per procurar que el bon gust regeixi la decoració escolar i tot allò capaç d'impregnar els sentits dels infants (Palau, s.d., s.n.).

I Rosa Sensat:

La situación de la Escuela en medio de un parque cuya hermosura ya hemos descrito es lo que puede dar una base más firme al cultivo de este sentimiento y si a esto se añade la armonía y sencillez de las Construcciones, las pinturas de tonos claros y suaves, las obras de arte como el grupo escultórico de Llimona, los frisos, los cuadros, vasos artísticos y tiestos de flores que sobriamente adornan las clases se comprenderá que se ha hecho lo posible para crear un ambiente favorable al desenvolvimiento del sentido artístico y del buen gusto (Sensat, 1914-1929, s.n.).

Però per configurar tot el moviment a casa nostra cal recordar la necessitat d'atendre la situació política i cultural de la Catalunya de principis de segle que ens donarà la panoràmica necessària per a l'anàlisi.

El moviment noucentista català (1906-1923), com a moviment cultural i també estètic, va impregnar tot un país i una generació, i l'escola no en va restar aïllada. Essencialment va ser un moviment que va assentar les bases en una renovació pedagògica que considerava l'educació l'eina imprescindible per construir la nova societat basada en els valors de la cultura ordenada i civilista que predicava (González-Agàpito, Marqués, Mayordomo, i Sureda, 2002). Un relat noucentista que caldrà tenir en compte per a l'anàlisi d'imatges pel que fa a la dimensió ambiental que ens ocupa –decoració escolar– i que implica conèixer-ne el punt de partida: classicisme, civilitat, cosmopolitisme i

arbitrarisme; com els valors que defensava. El noucentisme rebutjava tot allò que s'havia atribuït al romanticisme, corrent que el precedia: ruralisme, localisme, realisme, bohèmia i irresponsabilitat (Castellanos, 1987). Així, serà interessant observar fins a quin punt la decoració estètica a les escoles va respondre a les línies morals del noucentisme o com el noucentisme tingué present la dimensió ambiental a l'escola com una eina on traslladar i fer valer el seu missatge i la seva idea de societat.

La Veu de Catalunya (Barcelona, 1899-1937) va ser un dels diaris noucentistes de referència que va donar veu a alguns articles sobre la bellesa a l'escola. He recollit l'anàlisi d'aquests articles en l'apartat de la dimensió arquitectònica perquè molts són consells i lloances a la bellesa de l'edifici escolar com un element d'educació estètica a l'escola i a la seva relació amb l'higienisme, com un valor adoptat també pel moviment. Però també es van fer algunes referències a la decoració escolar que no vull passar per alt. Eladi Homs escrivia el 1911 les mancances del que ell anomenava l'escola «lletja» i entre elles destacava l'absència d'objectes de gust artístic.

Treyem de les parets les làmines y els quadres purament «instructius» y ans deixem les núes y llises si no n'hi podem penjar d'«educatius» del gust y ennoblidors de l'esperit. A les parets de l'aula sols hi tenen dret els quadres y làmines d'un reconegut valor artístich y que al propi temps siguin adaptats als interessos naturals dels noys. Les làmines y els mapes deu tenirlos el mestre ben desats y no tréurels més que'ls moments precisos en que s'hagin de menester. Pòsinse senzilles y netes cortines devant de les obertures que ho necessitin. Tinguinse testos ab plantes de flor y de ornament en les finestres y balcons. Tinquinse aucells cantaires y peixeres en les sales de pàrvuls (Homs, 1911a, p.93-94)

En aquest sentit, s'apuntava a tota una dimensió decorativa que facilitava, segons el pensador, la bellesa escolar i l'educació estètica de l'infant a partir d'omplir d'obres d'art de pintors de referència i no de les làmines instructives que fins llavors havien regnat les parets de l'aula.

L'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc tenia un classificador de làmines d'art que el fotògraf Antonietti & Cuadrenys va retratar *—figura 59—*, encara que la fotografia no es va arribar a publicar mai. La quantitat de làmines és considerable i el fet de disposar d'un moble dissenyat especialment per

guardar-les demostra la importància que l'escola els donava. S'entreveu que els motius de les làmines són les publicades en els catàlegs de l'època per parlar de geografia, biologia, art o pàtria, és a dir, l'excusa per iniciar un procés d'aprenentatge basat en la pedagogia intuïtiva i no per educar estèticament.



Figura 59. Classificador de dibuixos. Antoniotti & Cuadrenys. 1914-1917. Codi d'identificació AMCB-42. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc. 1910-1927. Topo: 5-C-10/23. Caixa: 60541. Permis de reproducció atorgat per l'AMCB.

També Ainaud, el 1916, un any abans de ser nomenat director general de l'Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura, escrivia en el mateix diari com hauria de ser l'educació per al poble i quina relació havia de tenir amb l'art:

En aquells dies que de l'educació dels prínceps depenia la felicitat dels pobles, clamaven els educadors perquè els consellers, les dignitats i els servidors que havien de conviure a tothora amb el príncep, fossin de la més pura noblesa de sang i d'esperit, de maneres delicades, de conversa subtil i de pensaments enlairats, perquè els educadors de tots els temps han convingut que no existeix millor educació que la basada en l'exemple. Afegien, encara una condició primordial per a completar l'educació del futur monarca; afegien que no solament convenia reformar el seu palau en les figures vives, sinó que també calia tenir cura de les coses mortes, que eren les obres d'art que ornaven les cambres i els jardins de la seva residència, i per això deien que convenia voltar els prínceps d'obres de bellesa, creadores en son pit de glorioses emulacions. Aquesta mateixa formació hem de desitjar per a les nostres munion obreres, per a aquesta població popular de Barcelona que intuïtivament es congrega en les nostres festes de l'esperit i de la pàtria; i a aquestes classes humils que per manament de la llei i per raó del temps han de governar la ciutat, donem-los les mateixes sensacions de bellesa que als prínceps d'altres temps els donaven per a enlairar les seves ànimes [...] (Ainaud, 1992; original 1916, p.143)

Com podem llegir, per Ainaud, les obres d'art també havien de ser el puntal de la decoració a l'aula com una forma de democratitzar la bellesa i l'art i fer-la arribar a les classes populars. En aquest sentit, s'intueix la voluntat de donar accés a la cultura artística a tots els infants de la ciutat, fet que ens dona peu a entendre l'indicador d'accessibilitat com un aspecte a tenir present en l'anàlisi, més enllà de descriure el missatge ambiental i estètic que es pretenia donar a partir de la seva exposició a l'escola. L'accessibilitat a una decoració moralitzadora a partir de l'art aconseguia complir amb un dels objectius del noucentisme: integrar el proletariat dins les idees de civilitat i cultura dirigides per la burgesia catalana.

En resum, d'aquestes reflexions afloren algunes de les preguntes que entenem com a cabdals per comprendre el context de decoració escolar a Catalunya i a les escoles de bosc de Barcelona: com es concretaven les paraules d'Homs i Ainaud a l'escola? Com es passava de la teoria a la praxis decorativa? Quina era la disposició ambiental de la decoració a l'aula i quines influències tenia?

9.4. RESULTATS DE L'ANÀLISI INTERPRETATIVA DE LA DIMENSIÓ DECORATIVA

Un dels primers resultats als quals es va arribar abans d'emprendre l'anàlisi interpretativa de la dimensió ambiental decorativa fa referència a les fotografies de les aules interiors que es disposa en el fons documental de la tesi. Aquests resultats m'han permès afinar les respostes interpretatives. Així doncs, el fons presenta una minsa mostra de fotografies on s'aprecien aquestes aules respecte a altres fotografies, cosa que ha propiciat una anàlisi de singularitats més que de continuïtats.

Alguns dels factors d'aquesta poca representativitat, cabdals per entendre l'exposició interpretativa que es fa a posteriori, són:

- 1) Les aules interiors eren menys utilitzades que les aules a l'aire lliure seguint la filosofia d'escola de bosc.
- 2) Fotografiar les aules interiors requeria d'una tècnica superior que a vegades no era factible per les possibilitats tecnològiques de l'època, sobretot pel que fa a la quantitat de llum necessària per tirar la fotografia.

- 3) Les aules interiors tenien menys interès fotogràfic perquè no marcaven diferència respecte altres escoles.
- 4) Les aules de l'Escola de Bosc del Parc de Guinardó van ser més fotografiades que les de l'Escola del Parc de Montjuïc. Un dels motius que explicaria això és que la línia pedagògica d'escola a l'aire lliure va ser acollida amb major afany i de forma més clara per part de la direcció de l'Escola del Parc del Montjuïc i que, per tant, les classes que es feien a l'interior eren realment poques comparades amb les de l'exterior.

També volia deixar palès que considero el parc de Montjuïc i el del Guinardó espais de decoració escolar. Que aquests espais van ser utilitzats com a aules on la decoració era la mateixa naturalesa, però que crec pertinent diferenciar les aules de l'interior de l'edifici de les d'exterior amb la finalitat de seguir el marc teòric marcat per les dimensions ambientals: decoració escolar per una banda, i naturalesa per l'altra.

En cada apartat d'aquest capítol s'inclouen alguns dels indicadors d'anàlisi que o bé em van donar les eines necessàries per observar d'una determinada manera les fotografies o bé van ajudar a donar resposta a les preguntes que em formulava en vincular la dimensió decorativa de l'estètica escolar amb les categories temàtiques. Els indicadors d'anàlisi que s'exposen en aquest apartat són: l'ordre, la fragmentació i l'habitabilitat. Al mateix temps, es pot observar com els resultats obtinguts de l'anàlisi entren en joc amb altres fonts primàries de l'escola, i les influències i encaixos que se succeeixen amb les fotografies.

9.4.1. ORDRE GEOMÈTRIC EN LA DECORACIÓ MURAL DE L'AULA INTERIOR: ELEMENT IDENTITARI DE L'ESCOLA NOVA

La fotografia AMCB-43 –*figura 60*–, és una de les poques que tenim d'una aula a l'interior de l'edifici de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc. En analitzar-la, es fa palès que el fotògraf no estava tant interessat en mostrar com és aquesta aula com en mostrar-nos l'acció educativa que hi esdevé. No importa el que hi ha al voltant, sinó el que hi ha entre mans. Fins i tot, la composició de la fotografia

està pensada perquè les nenes no tapin amb el cos l'element a experimentar. És un bon exemple que ens alerta que la decoració escolar o bé no era una qualitat que sobresortia a l'escola, o bé es considerava que hi havia altres qüestions o temes més interessants a fotografiar. L'autor de la fotografia, Antonietti & Cuadrenys té altres fotografies de moments escolars de l'escola de Montjuïc i en totes destaca un enfocar la càmera sobre la pràctica escolar.



Figura 60. Classe de física, nivell de l'aigua. Antonietti & Cuadrenys. 1914-1917. Codi d'identificació: AMCB-43. Arxiu Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons 141 Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc. 1910-1927. Topo: 5-C-10/23 Caixa 60541. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.

Sabem que l'aula fou abastida amb elements per a la seva decoració. Per exemple, abans de la seva obertura, el 1913, l'escola va rebre una col·lecció de làmines de l'Escola d'Arts Gràfiques –vegeu la *figura 61*– i anys més tard en plena república, l'Ajuntament va fer un donatiu de reproduccions fotogràfiques de l'arxiu iconogràfic “Art a Espanya”, que provenien de l'Exposició Internacional del 1929 –vegeu la *figura 62*.

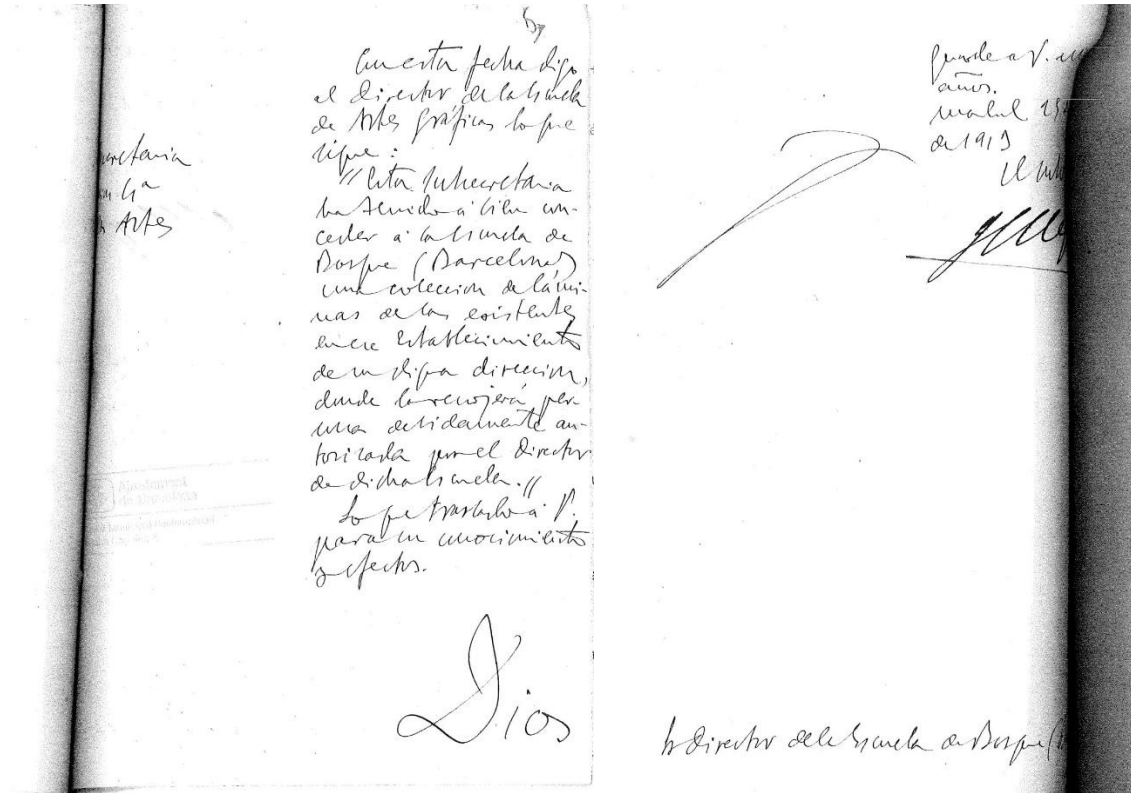


Figura 61. Donatiu de làmines per part de l'Escola d'Arts Gràfiques a l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona Fons K141. Projecte educatiu del centre: Escola de bosc 1910-1927 Topo 5-C-10/23 Caixa 60541

RELACIO DE LES AMPLIACIONS FOTOGRAFICAS DEL ARXIU ICONOGRAFIC "ART A ESPANYA" RECOLLIT DELS MAGATZEMS DE L'EXPOSICIO, AMB DESTI A DECORAR LES DEPENDENCIES DELS GRUPS ESCOLARS.	
13	asump: Habitacions (Segle: XV, XII, XIII.) { tamany 0.80 X 1.14 m ampliació 0.50 X 0.80
13	Religió { = 1.14 X 0.80 m. ampliació 0.50 X 0.54m
4	Pedres i objectes d'art { = 0.79 X 1.14 m. ampliació 0.50 X 0.80
2	l'un son dos monges i l'altre representa dos dones amb vestits regionals. { = 0.79 X 1.14 m. ampliació 0.50 X 0.80
1	una vista { = 1.14 X 0.80 m. ampliació 0.75 X 0.53
3	Masias (Habitació popular) { = 0.80. X 1.14 ampliació 0.50 X 0.80
2	vista de sentit català { = 1.14 X 0.80 m. ampliació 0.80 X 0.54
5	Estil arquitectonic (iglesies) { = 1.14 X 0.80 ampliació 0.75 X 0.52
TOTAL 43 QUADROS	

RELACIO DE LES AMPLIACIONS FOTOGRAFICAS DEL ARXIU ICONOGRAFIC "ART A ESPANYA" RECOLLIT DELS MAGATZEMS DE L'EXPOSICIO, AMB DESTI A DECORAR LES DEPENDENCIES DELS GRUPS ESCOLARS.	
20 quadros, asump: vistas de viles catalanes	
1	monument
1	religió
TOTAL 22 QUADROS	
nides: 5 quadros que fan 0.42 m. alt per 0.33 m. d'ample ampliació 0.36 m. alt per 0.27 d'ample	
17	que fan 0.33 m. alt per 0.42 m. d'ample ampliació 0.27 m. alt per 0.36 m. d'ample

Figura 62. Donatiu d'ampliacions fotogràfiques provinents de l'arxiu iconogràfic "Art a Espanya" recollit del magatzem de l'exposició amb destí a decorar les dependències dels grups escolars, 1932. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona. Fons J115. Inventari d'escoles. 1930-1955. Topo 2-F-3/17 Caixa 67029.

Malgrat conèixer que l'escola fou abastida amb aquests materials no ha sigut possible veure si van ser finalment utilitzats a mode ornamental. És per aquest motiu que l'anàlisi interpretativa que

exposo seguidament defuig de conèixer els motius o continguts pictòrics que s'exposaven a l'escola i se centra en interpretar el conjunt de la decoració a través de les seves formes.



Figura 63. École de plein air de Montjuïc. Pavillon de l'école de garçons. Salle de classe. Autor desconegut. 1932 (data de publicació). Codi d'identificació: AF-31. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: IMEB_0082. Permís de reproducció atorgat per l'AF.

La fotografia AF-31 –figura 63– retrata una de les aules de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc l'any 1932. S'hi observen tres quadres penjats de forma simètrica –amb motius desconeguts– a la paret de darrere la taula de la mestra i al costat de la pissarra. No menys important destacar que és la paret cap on es dirigeix la mirada un cop es pren possessió dels pupitres, la resguardada per la mestra i la menys accessible per l'infant. Al capdavant és la paret més important de l'aula perquè és la referent per l'aprenentatge: hi ha el lloc de la mestra i la pissarra.

Els quadres que hi ha penjats es disposen de forma simètrica, dos de mida més petita a banda i banda i d'un tercer que els encapçala, més amunt. En conjunt, formen una decoració mural a mesurada, austera, que defuig de l'excés decoratiu. En aquesta fotografia, com també en les altres que disposem de les aules de l'interior de l'edifici, no es veuen làmines didàctiques d'ensenyament, seguint així alguns dels consells sobre decoració mural que demanaven que aquestes làmines no més havien de lluir-se a les parets durant l'hora dissenyada per l'ensenyament curricular (Braunschvig, 1914; Chico, 1933). Així doncs, s'observen per una banda, unes parets que no estan excessivament carregades de material ornamental, i per l'altra, una disposició regular dels objectes que s'hi troben.

L'Escola de Bosc del Parc del Guinardó no presenta un aspecte tan auster malgrat que continua mostrant una qualitat de l'ordre molt semblant a la del Bosc de Montjuïc. Per aquesta, analitzo dues fotografies.

En la primera fotografia –*figura 64*– de l'any 1930, l'acumulació d'objectes a les parets i l'atapeïment d'aquests és més significatiu. Aquí doncs, la moderació no hi és tan present.

En la segona –*figura 65*– de l'any 1932 disminueix la percepció d'acumulació d'elements decoratius, tot i que no es descarta que aquesta sensació sigui fruit de la perspectiva de la càmera fotogràfica i de la netedat de la fotografia.



Figura 64. Una de las salas de párvulos. Josep Maria Sagarra. 1930 (data de publicació). Codi de referència: LV-8. Publicada al Suplement de *La Vanguardia*, 8 de maig de 1930, p.2. <https://cutt.ly/LiRqeXD>



Figura 65. École de plein air du Guinardó. Salle de classe. Autor desconegut. 1932 (data de publicació). Codi de referència: OEM-8. Extreta de "*L'Œuvre d'Enseignement de la Municipalité de Barcelone*", Ajuntament de Barcelona, Comissió de Cultura. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Repositori: Memòria Digital de Catalunya. <https://cutt.ly/PjRwtkc>

En ambdues escoles es disposen els elements decoratius en relació simètrica amb l'espai i amb els altres elements. Aquesta disposició regular de la decoració escolar –reforçades per l'organització lineal i individual dels pupitres– denota una voluntat explícita d'establir i mostrar una dimensió d'ordre particular per sobre d'altres qualitats. Aquest ordre hi és en tant que cada cosa té el seu lloc. Els quadres tenen el seu lloc específic per a ser penjats: al mig respecte altres elements. A més qualitats com la pulcritud, la netedat i la regularitat reforcen aquesta percepció. La presència de la

línia recta per sobre d'altres formes geomètriques és una singularitat més de les aules fotografiades només truncada per alguns gerros amb flors.

Aquesta decoració escolar no només es donava en el sí de l'aula sinó que també ho feia en altres espais de l'escola, principalment en el menjador. Això demostraria que aquest tipus d'ordre no era exclusiu de l'aula sinó que es feia extensiu als altres espais escolars de l'interior de l'edifici, amb la voluntat de formar un tot unificat. Penso que aquesta ordenació de la decoració escolar va ajudar a concebre l'escola de forma integral des dels espais dissenyats per a l'aprenentatge curricular fins als espais on s'esdevenien els fets de la dimensió social de la vida escolar. Tots presentaven una certa continuïtat i, per tant, s'aconseguia així formar una idea d'escola única i no fragmentada on no hi havia uns espais més útils que els altres.

No volia descriure aquesta ordenació de la decoració escolar des d'una posició dicotòmica d'ordre vs. desordre, sinó que concebo l'ordre des d'una mirada plural i diversa. Per això, penso que les imatges no ens parlen sobre si l'escola estava disposada en ordre o no, sinó en quin ordre es disposava.

Per fixar les característiques d'aquest ordre he estat utilitzant els conceptes següents: regularitat, simetria, proporcionalitat i línia recta. Entenc que aquest ordre té un fort caràcter geomètric que es dona gràcies a un cert acord que estableixen els subjectes amb l'objecte. A diferència de l'ordre vital de caràcter més orgànic, el geomètric es concep com la conquesta del subjecte per sobre l'espai (Bergson, 2016). La disposició marcadament geomètrica de l'ordenació escolar va jugar el seu paper en la conquesta d'un model d'escolarització massiva determinat que es diferenciés, és a dir, fes front a l'escola lletja, bruta i en "desordre". Fotografiar la decoració mural de l'escola des d'aquesta perspectiva va contribuir, a la vegada, a establir un procés de diferenciació de les "altres" escoles i per tant, a conformar una identitat pròpia. El nosaltres, les escoles "d'ordre", l'Escola Nova del futur, vers les escoles considerades en "desordre", les escoles que es deixaven endarrere.

A més, aquest ordre marcat per aquestes formes geomètriques també col·laboraria en educar visualment cap endins, no només a projectar-se cap enfora. És a dir, a completar la geometria de la vida escolar garantia de la perfecta quadratura (Di Pietro i Pineau, 2008). L'educació visual formaria l'infant en *allò quadrat i regular*, en definitiva, allò que no s'escapava de la norma i per tant contribuiria a formar una determinada infantesa sota paràmetres hegemònics i normatius. Quelcom que aniria molt lligat amb els pressupòsits noucentistes sobre l'educació dels infants en el futur home arbitrari que ordena el món, ple de seny i civilitat: de l'obra ben feta, que es presenta amb voluntat de ser model. En síntesi, una pedagogia noucentista que parteix de l'estètica per arribar a l'ètica (Soler, 2009).

9.4.2. ÚS D'ELEMENTS ARTÍSTICS PER FRAGMENTAR L'ESPAI D'ENSENYAMENT

De la decoració pictòrica o mural passo a l'anàlisi de dos exemples d'ambientació artística no pictòrica. El primer, l'escultura que presidia l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc; el segon, la font d'aigua de l'Escola del Parc del Guinardó.

L'escultor, regidor i membre de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona per la Lliga Regionalista, Josep Llimona, va donar a l'escola una escultura pròpia titulada *Amor a la Infància*. L'escultura va representar un referent educatiu i estètic de primer ordre per l'escola, sobretot pel que feia a l'educació de les nenes. Però, per què es pot parlar en aquests termes? La importància d'aquesta obra, tant per l'escola com per la ciutat i les institucions, la trobem palesa en diferents sentits. Primera prova de la seva rellevància va ser la festa inaugural que escola i Ajuntament van organitzar el 9 de juliol de 1916 per retre homenatge a l'escultor, la qual cosa va implicar tota una preparació festival en què participaren no només la comunitat educativa —mestres, alumnes i familiars—, sinó també destacades autoritats i que va ser divulgada en alguns mitjans de comunicació acompanyada de fotografies sobre l'acte —vegeu les figures 66 i 67.



Figura 66. Escola del Bosc a Montjuïc. El Doctor Carrulla parlant en representació del director General d'Ensenyament en l'acte d'inauguració del monument d'en Llimona. Codi d'identificació: AF-12. Frederic Ballell. 1916. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: SO_0012_070. Permis de reproducció atorgat per l'AF.



Figura 67. Sessió d'homenatge a l'escultor Llimona, en la sala de la Escola de Bosch de Montjuich. Codi d'identificació: IC-14. Frederic Ballell. 1916. Extreta de *Il·lustració Catalana*, juliol de 1916, any XIV, núm. 684 https://arca.bnc.cat/arca-bib_pro/ca/consulta/registro.do?id=2036

Segona prova de la importància que es va donar a l'obra són les múltiples imatges de què disposem, que demostrarien que va ser un elevat objectiu a fotografiar. Fotografies on podem veure l'obra tant sola com acompanyada d'infants i d'activitats d'ensenyament-aprenentatge.

El missatge artístic de l'obra, ubicada a l'exterior de l'edifici, va contribuir al fet que aquest espai passés a ser considerat un espai de referència per a l'ensenyament, establint-se així, una aula a l'aire lliure que possibilitava la dimensió ambiental que es desitjava –barreja de naturalesa i art– i que l'obra aportava –vegeu-ne dos exemples en les *figures 68 i 69*. En aquest sentit, es poden destacar alguns aspectes que fan pensar que aquest espai no va esdevenir-se a l'atzar. Per exemple, és un espai destinat a les classes de nenes; fet que seria clau per lligar el missatge moralitzador de l'escultura basat en la bondat de la infància, la funció de cures de la mare o la mestra i el respecte a una jerarquia afectuosa adreçat a l'educació de la dona. A més, a això s'hi sumava que les classes de nenes que es duïen a terme davant de l'escultura eren habitualment les classes de brodat o puntes al coixí, activitat curricular específica lligada a l'educació de la dona.



Figura 68. Escola del Bosc de Montjuïc. Alumnes fent puntes de coixí al jardí. Autor desconegut. 1920. Codi d'identificació AF-15. Arxiu Fotogràfic de Barcelona. Referència d'arxiu: IMEB_0912. Permis de reproducció atorgat per l'AF.



Figura 69. Classe de labors. Autor desconegut. 1921 (data de publicació). Codi d'identificació: EALL-11. Extreta de "Escoles a l'Aire Lliure del Parc de Montjuïc". Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Repositori: Memòria Digital de Catalunya. <https://cutt.ly/AjRpxBt>

El 14 de maig de 1914, Sensat escrivia aquestes paraules al seu diari personal que fan pensar que l'obra no només es considerava una obra per decorar l'espai "passivament", sinó una obra que havia d'instruir les nenes i que, per tant, el missatge ambiental artístic era a la vegada un missatge moralitzador.

Delante del monumento del Sr. Llimona quedan admiradas. No saben precisar pero dicen que les gusta mucho. Examinamos las figuras. Todas respiran bondad y gracia. Prometen ser buenas como aquellas niñas (Sensat, 1914-1929, s.n)

A banda d'això, aquesta imatge va esdevenir un clar referent representatiu del que era l'escola: activitat manual, educació de la nena, exteriors de naturalesa i presència de la dimensió artística. No és d'estranyar, doncs, que fos altament fotografiada i difosa, tant pels mitjans institucionals com periodístics.

Un cas semblant el trobem a l'Escola del Parc del Guinardó. En aquesta escola, l'espai per excel·lència triat per portar-hi a terme les activitats relacionades amb el brodar o la costura va ser la placeta de davant la Font del Lleó. Aquest brollador de rajoles de ceràmica verda i blanca, amb la cara d'un lleó per on sortia l'aigua va convertir-se en el lloc ideal on ensenyar a brodar a les nenes. Tot i que el significat moral de la font no és tan explícit com l'obra d'en Llimona, darrera seu també s'hi

entreveuen aspectes com la puresa, la netedat i la claredat de l'aigua, símbols àmpliament lligats a l'higienisme.

Però fixem-nos en la fotografia de la *figura 70*. La font no sembla tenir el protagonisme en la imatge.

La trobem en un lateral. Hi apareix, però no hi destaca.



Figura 70. Las niñas durante la clase de labores al aire libre, en la Escuela del Bosque de Guinardó. Josep Gaspar, 1932. Extreta de *Revista Crónica*, 30 de gener de 1932

Així, la diferència més remarcable entre la font de l'Escola del Parc del Guinardó i l'escultura de Montjuïc és sense cap mena de dubte la importància que el parapet propagandístic li va donar a una i a l'altra. Mentre una és àmpliament fotografiada, sempre al bell mig de la fotografia i quedant-se amb part o molta part del protagonisme, l'altra apareix en escena com si hi fos per casualitat. En tot cas, totes dues van acabar provocant conseqüències molt semblants: van contribuir a crear un lloc per a l'ensenyament, a posar límits a la naturalesa tot fragmentant l'espai i establint que aquell era el lloc vàlid per a l'educació de les nenes.

Però tornant a l'Escola del Parc de Montjuïc. En aquesta escola és clara la relació que s'esdevingué entre espai, escultura i educació de la dona. Els nens van quedar exclosos d'aquest espai molt probablement per la significació de l'obra. De fet, només tenim una foto en què els nens fan classe al costat de l'obra. És una classe de gimnàstica –*figura 71*– on curiosament els nens i nenes fan classe d'esquena a l'obra.



Figura 71. Escola de bosch de Montjuïc, inaugurada 1914. Autor desconegut. 1919 (data de publicació). Codi d'identificació: AF-13. Arxiu Fotogràfic de Barcelona. Codi arxiu: IMEB_0899. Permís de reproducció atorgat per l'AF.

El cas del brollador de l'Escola del Parc del Guinardó divergeix una mica. En aquest cas, el missatge lligat a l'higienisme resultava útil tant per a nens com per nenes, si bé, curiosament, a les fotografies que es conserven només s'hi veuen nenes fent les classes de costura.

Tot sembla apuntar que aquesta dimensió artística encapçalada per una escultura i un brollador va esdevenir un element provocador de les relacions dels infants amb l'entorn i no només entesa com unes obres a ser escoltades o contemplades. En aquest sentit, ens remetem a Vozmediano quan parla sobre la diferència entre l'art a contemplar i l'art orientat per a tenir una experiència estètica: "l'art per al lloc" (Vozmediano, 2009). La intensitat de l'experiència requereix, segons l'autora, una delimitació clara de l'espai artístic tal i com es va donar en ambdues escoles.

Perquè això succeís, els mestres van convertir-se en arquitectes de l'espai escolar en estructurar i modificar les relacions que s'hi esdevenien: "al disponer de una manera u otra las separaciones y los límites, las transiciones y comunicaciones, las personas y los objetos, estamos modificando la naturaleza del lugar" (Viñao, 1993). Van delimitar-lo i aïllar-lo de la presència dels nens i van apropar-lo a les nenes com una forma de fer-lo apte per a la idea d'ensenyament que pretenien, és a dir, van constituir-lo com a lloc, en primera instància; i com a lloc vàlid, en segona.

9.4.3. HABITAR L'ESCOLA A PARTIR DE CONSTRUIR-LA: LA DECORACIÓ ESCOLAR

Amb aquest tercer apartat tancaré l'anàlisi sobre decoració escolar. L'escola no es va construir exclusivament com un subjecte passiu que adequava els objectes de decoració que venien d'instàncies superiors –com va ser el cas de la decoració mural i de l'escultura d'en Llimona explicats en els

punts anteriors–, sinó que també ho va fer com a subjecte actiu on mestres i alumnes decoraven i adequaven l'escola.

Els fan les figures i les casetes per al Pessebre, teixeixen amb espart, jonc o rotang, cistells que utilitzen per a labors, fruita, etc., moneders de ràfia, no menys presentables que els que es venen a les botigues de novetats, bomboneres –veritables creacions de vegades–, petits fanals amb paper transparent, vasos i utensilis d'argila decorada, etc. col·lectivament han teixit grans catifes; les nenes vesteixen nines, els preparen cases, tallen i confeccionen algunes peces de vestir per a elles mateixes (camises, túniques per als exercicis de Rítmica, etc.) i amb les seves labors basteixen l'Escola de cortinetes, tapets imitant brodats antics, estovalletes, etc. i han començat, fa ben poc, la confecció de les seves pròpies espadenyas (Palau, s.d., s.n.).

O en el cas de la secció de nens de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc, tal i com escrivia el mateix director: “Los mismos alumnos contribuyen al embellecimiento de la clase colocando sobre el armario los Trabajos más bonitos que producen” (Monroy, 1923, s.n).

De manera que per fer realitzable aquest aquesta decoració i adequació es van entreteixir dos aspectes fonamentals: els postulats deweynians sobre treball manual com a mètode de vida i d'aprenentatge (Domènech, 2008) que s'incorporaren al pla d'estudis de l'escola com una eina curricular més i la concepció d'una idea d'educació estètica lligada a la decoració escolar.



Figura 72. Los niños cuidan el emplazamiento de su clase. Autor desconegut. 1923. Codi d'identificació: AMCB-46. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona AMCB. Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc. 1910-1927. Topo 5-C-10/23. Caixa: 60541. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.



Figura 73. Los alumnos arreglan el mobiliario de la escuela. Autor desconegut. 1923. Codi d'identificació: AMCB-49. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona AMCB. Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc. 1910-1927. Topo 5-C-10/23. Caixa: 60541. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB



Figura 74. Arreglando el jardí. Autor desconegut. 1923. Codi d'identificació: AMCB-46. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona AMCB. Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc. 1910-1927. Topo 5-C-10/23. Caixa: 60541. Permis de reproducció atorgat per l'AMCB.



Figura 75. Una classe de labores femeninas al aire libre. Josep Gaspar. 1929 (data de publicació). Extreta de *Mundo Gráfico*, 29 maig de 1929.

Aquestes quatre fotografies mostren alguns dels mitjans de participació dels infants en la decoració escolar a través del treball manual i l'educació de les arts. Les dues primeres de la secció de nens de l'Escola de Bosc de Montjuïc, la tercera i la quarta són de la secció de nenes, de Montjuïc i del Guinardó respectivament.

La primera fotografia d'aquestes quatre –*figura 72*– retrata una sessió on “los niños cuidan del emplazamiento de su clase”, en la segona –*figura 73*– “los alumnos arreglan el mobiliario de la escuela”. Tant l'horticultura com la jardineria formaven part del pla d'estudis sobre treball manual de la secció de nens de l'escola, així com també el fet d'arreglar algunes peces o material escolar (Monroy, 1923).

En canvi, en la secció de nenes de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc el programa variava substancialment. Ni l'horticultura ni la jardineria formaven part del programa acadèmic sobre treball manual, sinó que exclusivament s'inclouïen els treballs domèstics, labors, treballs manuals com el cartonatge o el modelatge, i el dibuix (Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura, 1921; Sensat, 1914-1929). Malgrat tot, com s'observa en la imatge de la *figura 74*, les nenes també participaven de l'arranjament del jardí, molt probablement com una activitat aliena al pla d'estudis.

En tot cas, aquestes fotografies corroboren que la participació de l'alumnat en el condicionament de l'escola formava part de la filosofia d'escola, malgrat el biaix de gènere: per als nens activitats com reparar el material de fusta (cadires, taules, etc.), per a les nenes la decoració domèstica

(brodat i puntes de coixí per a les taules). Val a dir que no he trobat fotografies de l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó pel que fa a la participació de l'alumnat en activitats d'arranjament o de condicionament de l'escola, .

De l'anàlisi, s'ha arribat a dues conclusions que són interessants d'exposar. Per una banda, ens trobem davant de moltes fotografies que relaten el moment de construcció i elaboració, però cap que fotografii el producte final. Fet que està en sintonia amb el fascicle que va elaborar l'Ajuntament de Barcelona per tal de divulgar una exposició que es feu sobre assajos pedagògics, obres complementàries i treballs escolars al pavelló de Montjuïc i en el qual no apareix cap fotografia dels treballs escolars (dibuixos, treballs manuals, col·leccions entomològiques i botàniques, etc.) que mencionen estar exposats en la secció *La Escuela y el Niño* (Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura, 1931).

Les hipòtesis que es deriven d'aquesta anàlisi van en les següents direccions. La primera és que la importància raïa en documentar el procés, fet que fa pensar que l'interès pedagògic de tal intervenció era el mètode actiu i no el producte de decoració escolar que es derivava de tal intervenció. Malgrat això, no es pot obviar que l'arranjament del jardí o la decoració a partir de mantells fets amb puntes de coixí que adornaven les tauletes auxiliars tenien com a meta l'aprenentatge de la tècnica però també una finalitat lligada a la decoració estètica.

La documentació fotogràfica dels processos d'elaboració de material que col·laboraven a decorar i embellir l'escola no va ser exposada ni en els mitjans de comunicació ni fotografiat per part dels representants institucionals com l'Ajuntament. Malgrat que sí que es van fotografiar i divulgar activitats de treball manual com la pirografia, es va descartar mostrar a l'opinió pública aquelles que tenien a veure amb el condicionament de l'escola. En aquest sentit, tot apunta que publicar el infants participant de l'arranjament de les instal·lacions i del material, encara que ho fessin en termes pedagògics, no es va concebre com una temàtica pertinent a divulgar.

Per altra banda, la participació de l'alumnat en el manteniment i l'adornament de l'escola implicava l'ús de material actiu d'ensenyament no dissenyat específicament com a material curricular o didàctic. En les imatges s'observa l'ús de coixins, pales, serres, cistelles, mànegues i martells necessaris per portar a terme l'activitat. Això implicaria que el mètode actiu s'acabava convertint en el mètode més útil i significatiu per al moviment de decoració escolar vist des d'aquesta perspectiva més activa i participativa i no tant intuïtiva.

Abans de tancar l'anàlisi, destacar aquestes dues fotografies –*figura 76 i 77*– perquè representen un altre model de participació en la decoració escolar del qual vinc parlant. Es tracta de dues fotografies en què es veuen uns grup d'infants pintant sobre unes parets de pissarra de l'escola del Parc de Montjuïc. En ambdues estem davant del que podria ser una classe curricular de dibuix en què l'infant també participant de l'adornar l'escola amb els seus dibuixos, encara que molt probablement fossin més efímers que els altres exemples que he anat explicant (condicionament del jardí, mobiliari escolar i decoració de mantells).

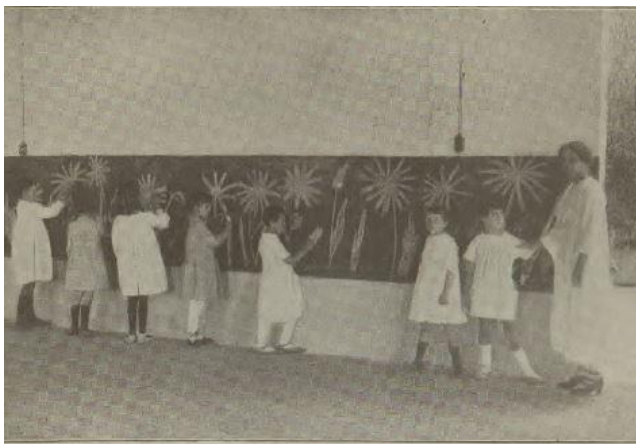


Figura 76. Pràctiques de dibuix. Autor desconegut. 1921 (data de publicació). Codi d'identificació: EALL-16. Extreta de "Escoles a l'Aire Lliure del Parc de Montjuïc". Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Repositori: Memòria Digital de Catalunya. <https://cutt.ly/AjRpxBt>



Figura 77. Dibuixant a la pissarra. Antonietti & Cuadrenys. 1914-1917. Codi d'identificació: AMCB-34. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola dels Bosc. 1910-1917. Topo: 5-C-10/23. Caixa: 60541.

La participació de l'alumnat en el condicionament i la decoració escolar porta a qüestionar-nos quines eren les conseqüències d'aquestes intervencions. La participació des de la perspectiva del mètode actiu va esdevenir un mecanisme eficient i útil per construir un sistema de símbols al

voltant del “fer” i “ser” escola. Un mecanisme que es va entendre com a quelcom important i per tant a documentar fotogràficament per l'escola. Dit d'una altra manera, els alumnes que participaven de la transformació de l'escola, per mitjà de l'ornamentació d'objectes ideats i fets per ells mateixos, van secundar un ambient de dret que ressonaria dins seu per constituir un espai escolar aliè en un espai habitable.

La relación con el espacio a nuestro alrededor, es un proceso continuo de interpretación, modificación, simbolización del entorno que nos rodea, con lo cual lo humanizamos, transformándolo en un lugar moldeado por la intervención de la cultura. Habitar tiene que ver con la manera como la cultura se manifiesta en el espacio, haciéndose presente mediante la intervención humana (Giglia, 2012, p. 9)

En aquest sentit, el condicionament i la decoració de la pròpia escola per part d'alumnes i mestres va esdevenir una forma més de manifestar la cultura escolar, que en aquest cas pretenia deixar empremta en l'espai escolar. Així doncs, estic parlant d'una manifestació espacial que es va produir gràcies al fet de construir un espai habitable que no havia estat fabricat de forma aliena als alumnes i mitjançant mètodes industrials sinó “mediante una actividad comunitaria y artesanal” que va haver de permetre deixar la petjada dels alumnes en el paisatge escolar i diferenciar així el fet d'habitar del fet de ser allotjats (Illich, 1988). Perquè només a través del construir es pot arribar a habitar. Un construir que és molt més que edificar sinó que implica protegir i cuidar, i preservar i cultivar (Heidegger, 2015); i que en el cas de les escoles de bosc s'entenia com una escola refugi de la situació d'insalubritat de la ciutat però també allà on cultivar els infants el gust i els sabers. És per aquest motiu, que aquest fer escola a través de la decoració escolar era a la vegada un construir escola.

Paral·lelament, aquest ordenar l'espai escolar al gust i necessitats de l'escola, era una manera de plasmar la identitat de l'escola en l'espai, de veure's reflectit en l'escola, de fer-la reconeguda per aquells que l'habitaven (Giglia, 2012).

En síntesi, el mètode actiu que va servir per decorar l'escola va suposar completar i portar a terme les intencions dels seus alumnes i mestres, de la seva visió sobre el que havia de ser l'escola, dels seus projectes i de la seva vida quotidiana. I que això va suposar completar un procés que acabava amb una escola habitable. L'habitar a partir de les creacions dels infants es convertiria també en la forma d'estimar l'escola, i així s'aconseguiria aquell precepte d'Eladi Homs en definir l'escola bella: *quelcom bonic he fet jo, això em pertany, això estimo!*

*«Los hombres no están hechos
para ser alojados en cocheras por
bien acondicionados que estén»*

Ivan Illich

10. DIMENSIÓ AMBIENTAL ARQUITECTÒNICA

Aquesta dimensió està encarada a confeir un panoràmica sobre el context arquitectònic que es va promocionar, implantar i defensar en la construcció escolar de finals del XIX i principis de segle XX. La intenció d'aquest resum, necessari per conèixer d'on partim i quins eren els referents arquitectònics, em permetrà dur a terme una anàlisi estètica molt més acurada i vinculada a les altres disciplines veïnes: pedagogia, arquitectura i higienisme.

Així, en aquest apartat també defensaré la pertinència d'una anàlisi estètica d'aquesta dimensió, és a dir, exposaré la relació o participació de l'arquitectura escolar i la confecció d'espais en l'educació estètica dels infants.

He dividit aquest apartat en cinc punts. En els quatre primers exposo diferents escenaris que acabaran configurant un tot al voltant de la dimensió arquitectònica i establiran el context necessari per a l'anàlisi estètica. Començo amb una aproximació al món de l'arquitectura com l'art de crear espais i, per tant, mitjà d'educació estètica. Sostinc la hipòtesi que l'arquitectura de l'edifici escolar serà una de les bases on se sustenta l'educació estètica dels alumnes, així com també és la base d'un sistema educatiu emparat en la idea d'escola com a l'espai físic de referència on es duu a terme l'educació dels infants. Un primer punt, doncs, que pretén establir les relacions entre educació estètica i creació d'espais arquitectònics.

Seguidament, entro en la complexa relació entre higienisme, arquitectura i estètica escolar. L'higienisme, corrent hegemònic de l'època per la seva forta incidència en l'organització escolar, influència notablement l'ordenació de l'espai sota unes qualitats higièniques determinades, que s'argumentaven des de la preocupació de la salut dels infants i la salubritat de l'espai fins a l'establiment de determinades característiques ergonòmiques i de funcionalitat educativa tant d'espais com de material escolar. En suma, són dos els motius que m'han portat a introduir aquest apartat: el

primer, l'elevada presència d'aquest corrent en el territori i, el segon, la incidència que tingué en la concepció de l'espai i del material. Per tant, l'higienisme es presenta com un moviment a tenir present per l'anàlisi estètica perquè permet eixamplar la mirada per recollir la complexitat i atendre les diferents perspectives que ens ajuden a comprendre l'estètica escolar des d'una visió holística.

En el tercer punt, m'endinso en la Barcelona de principis de segle xx. Centro l'exposició en el clam sobre el moviment a favor de les escoles belles, el qual tingué molta incidència entre representants del noucentisme de l'època que exposaven el seu ideal estètic d'escola en mitjans de comunicació, principalment diaris, i en altres fòrums com, per exemple, algunes conferències. Aquest moviment es va manifestar intensament lligat al moviment noucentista i també a l'higienisme; i tingué un interès especial per l'arquitectura escolar.

Seguidament faig un repàs als fets que s'esdevingueren a principis de segle xx i que constituïren les primeres manifestacions d'una creixent preocupació per la infància. Aquests fets que s'exposen giren al voltant dels passos que es feren en matèria de construcció escolar, sempre des d'una mirada estètica i recopilant aquells fragments que deixaven entreveure quin era l'ideal d'edifici escolar que es pretenia erigir per acollir l'escolarització dels infants.

Tota aquesta exposició constitueix un relat sobre una dimensió que corrobora part del que he estat dient, i és que la dimensió estètica no pot ser analitzada des d'una perspectiva unívoca sinó en relació amb les altres que la signifiquen.

El cinquè i últim punt està format pels resultats de l'anàlisi interpretativa del fons fotogràfic de les dues escoles de bosc de Barcelona pel que fa a aquesta dimensió. En aquest punt exposo dos resultats: la qualitat osmòtica de l'edifici escolar en relació amb la naturalesa i la domesticitat arquitectònica.

10.1. ESTÈTICA ESCOLAR I ARQUITECTURA: L'EDIFICI ESCOLAR COM A MITJÀ D'EDUCACIÓ ESTÈTICA

Per situar-nos en la qüestió central d'aquest apartat és convenient recordar la hipòtesi sobre com es conformava i sota quins elements s'establia un ambient de bellesa a l'escola. Un dels primers fonaments que poden respondre a aquesta qüestió és l'anàlisi dels espais arquitectònics que són conformadors d'ambients. Si bé fins ara he agrupat l'ambient en diferents sentits que traspassen allò material, també és cert que l'espai provoca sensacions. Així, aposto per la pertinència de l'anàlisi de l'espai escolar –definit per l'edifici escolar i la seva arquitectura– com un element rellevant per a l'estudi de l'ambient.

Deixar clar, també, que no només em situo en la hipòtesi que l'arquitectura escolar es conforma en ambient i que per tant en aquest sentit ja és prioritari en l'estudi, sinó que entenc que aquest ambient conformat per l'arquitectura és un dispositiu que ens interpel·la estèticament. Ho fa en el sentit que l'arquitectura és un aparador de cultura, moralitat i ètica:

El edificio escolar es, como otros edificios institucionales, un constructo dotado de una fuerte carga semántica que puede ser expresada en señales simbólicas y descrita a través de metáforas y otros modos de expresión retórica. Además de estar provisto de una estructura e inteligencia invisibles, el espacio-escuela exhibe señales emblemáticas que vehiculan valoraciones culturales y morales, a menudo también ideológicas, y el mismo, como conjunto constructivo, es, según vimos, un referente simbólico dotado de significaciones relevantes para la vida de la comunidad. (Escolano, 2000, p. 237)

A més a més, per finalitzar amb aquesta introducció a la temàtica és pertinent mostrar quin és el posicionament que adopto amb relació a la disciplina arquitectònica. Considero l'arquitectura com l'art de crear espais i que, per tant, potencialment, pot aportar això que estic cercant: la dotació d'ambients de bellesa. Comparteixo, doncs, les paraules de Campo quan defineix l'arquitectura des d'aquestes quatre característiques:

El Servicio a las necesidades del hombre (función), la respuesta adecuada al paisaje en que se incluye (contexto), la racionalidad de su construcción (construcción), la posibilidad de ponerla al alcance de todos (economía), etc., deben ser cualidades de creación arquitectónica. Pero supuesto lo anterior

y como añadido gratuito, como regalo, la Arquitectura debe ofrecer al hombre ese «algo más», misterioso pero concreto, que es la Belleza (1996, p. 29).

En destaco aquest fragment perquè a més de posar de relleu aquesta capacitat d'anar més enllà de l'arquitectura i d'oferir bellesa, inclou tot allò a què hem de ser capaços d'atendre: funció, context, construcció i economia. Veurem més endavant com es materialitza tot plegat.

Abans d'avançar amb la qüestió, voldria deixar clar que l'interès d'incloure aquesta dimensió arquitectònica no és fer una descripció estètica de l'estil arquitectònic que adoptaren les escoles a estudi –entre altres, perquè no estem davant una tesi d'arquitectura–, sinó que el que realment interessa és el que passava –és a dir, les experiències estètiques que es donaven a terme– sota l'aixopluc i per influència de l'edifici escolar i els seus espais arquitectònics. Parteixo de la idea d'una arquitectura escolar que engloba la totalitat de la vida a l'escola (Barbieri, 2014) fet que ens ressalta per una banda el caràcter limitador de l'obra arquitectònica i, per una altra, que quelcom es produeix sota aquests límits i pel seu domini. En aquest sentit, la creació d'espais arquitectònics tindrà la capacitat o no de despertar la sensibilitat estètica dels infants i de formar-los el gust estètic sota l'exposició de determinades qualitats arquitectòniques i la seva vivència. Un exemple molt revelador que va integrar la disciplina arquitectònica des d'una mirada centrada en l'educació estètica fou l'arquitecte Raul Lino, que l'any 1917, va dissenyar l'escola de primària De Alcântara a Lisboa. L'arquitecte interessat en el coneixement de la psicologia infantil va desenvolupar tota una atenció especial a l'ambient arquitectònic, especialment a partir dels frisos, per despertar la cultura estètica de la infància (Silva, 2021).

En síntesi, hi van haver molts autors que van incloure l'arquitectura, al costat de la decoració escolar, com un mitjà més d'educació estètica i que, per tant, van teoritzar sobre l'edifici escolar des d'aquesta perspectiva:

La arquitectura de la escuela y su decoración fija, contribuyen igualmente por una acción prolongada á la cultura del sentimiento de lo bello. El edificio debe primero responder á condiciones higiénicas y á condiciones pedagógicas y por último también á condiciones estéticas; el arquitecto debe armonizar la construcción con el ambiente donde la coloca y con el objeto á que el edificio ha de

responder. No serán admitidos ornamentos que no estén justificados: lo bello es el esplendor de lo verdadero y de lo útil (Sluys, 1909, p. 634)

Al mateix temps, com es desprèn de les paraules de Sluys, l'arquitectura escolar va estar lligada a les condicions higièniques de l'edifici i per tant, al moviment higienista. A l'apartat següent veurem com es va teixir el moviment d'higiene escolar i quines influències va tenir en l'educació estètica del infants i en l'estètica escolar, pròpiament dita.

10.2. HIGIENISME, ARQUITECTURA I EDUCACIÓ ESTÈTICA

El moviment higienista que emergeix amb força i es consolida a principis del segle xx arran de la lluita antituberculosa per part de polítics i metges francesos van tenir molta incidència en la disciplina arquitectònica que passaria a promoure, d'acord amb els seus postulats, una major il·luminació i ventilació dels edificis³¹.

La importància d'aquest corrent tingué repercussions sobre l'escenari escolar. Per una banda el corrent higienista va marcar la configuració d'un escenari arquitectònic escolar sota determinades qualitats estètiques marcades per aquest moviment. Per l'altra, els dos corrents, el d'educació estètica i l'higienista, eren entitats úniques que van compartir espais i moments històrics.

10.2.1. ESTÈTICA ESCOLAR SOTA LA SUPREMACIA DE L'HIGIENISME

L'higienisme a l'Estat espanyol començà a consolidar-se a principis del segle XIX després d'un segle de preocupació, tant mèdica com educativa, per l'aplicació de mesures que fomentessin els hàbits saludables entre la població (Bolufer, 2000). Malgrat aquesta llarga trajectòria i el despertar de la disciplina en la que es va entrar a principis del XIX, es va haver d'esperar mig segle més per assentar el moviment i aconseguir el pes que es guanyaria més endavant (Alcaide, 1999). L'higienisme, com a moviment, fou profund i expansiu en molts camps: partí de l'urbanisme i la preocupació de

³¹ Un exemple excel·lent de com les pràctiques mèdiques van fer emergir una arquitectura específica per donar resposta a aquestes exigències però que a la vegada va combinar la cura de l'infant amb la bellesa de les formes originals i elegants el trobem en les Maisons d'Enfants du Vercors als Alps francesos i que es pot veure al llibre *Maison d'Enfants du Vercors* del Patrimoine en Isère (Conservation du Patrimoine de l'Isère. Musée Dauphinoise, s.d.)

metges per incidir en l'ordenació i planificació de ciutats que permetés fer front a plagues i malalties provocades per la seva insalubritat, i s'endinsà en el món de l'educació a partir de la disciplina que van batejar com a Higiene Escolar.

Tot i la complexitat del moviment per l'amplitud d'àmbits en el quals podia incidir dins l'ensenyament regulat³² m'he servit de la idea de Ruiz i Palacio (1999) de resumir la incidència de la Higiene Escolar en dos parts: escola i escolar. Aquesta idea funciona perquè l'interès en aquest apartat rau en desxifrar quina fou la incidència i la relació de l'higienisme en la configuració de l'edifici escolar –de l'escola–, i per extensió, de l'estètica escolar representada per aquest edifici sota la influència del corrent.

Però abans d'entrar de ple en la relació entre higiene escolar i estètica escolar, és interessant recuperar breument el trencaclosques històric en el qual es van moure les tres disciplines, arquitectura, higienisme i pedagogia, per tal de configurar una panoràmica necessària per a la posterior anàlisi.

Quan el moviment d'higiene escolar a l'Estat espanyol encara no era prou madur, Pedro de Alcántara va publicar el 1886 el seu *Tratado de Higiene Escolar*, on s'avivava l'higienisme entès com la disciplina que facilitava complir amb la renovació pedagògica que s'idealitzava. En el tractat també es denunciava la posició de supremacia dels arquitectes com un obstacle³³ que esquivava complir amb les particularitats tant higièniques com pedagògiques que hauria de tenir tot edifici escolar. Aquesta posició de superioritat d'una disciplina vers les altres és el que molts autors, com el mateix de Alcántara anomenaven la "dictadura de l'arquitecte" (1886, p. 402). Un totalitarisme que no s'escapava de provocar certes implicacions estètiques tal i com retreia:

³² Des de la regulació de les característiques d'edificis escolars, del mobiliari i el material d'ensenyament; fins al control mèdic, tant preventiu com corrector, de la infància.

³³ També, encara que en un altre àmbit de la higiene escolar, sorgiren tensions entre els diferents professionals. Per exemple, alguns mestres veien en la inspecció mèdica una forma d'intrusisme professional i de pèrdua de competències (del Pozo, 2000), cosa que els portava a defensar el seu camp de treball de forma acèrrima.

Así, es cosa corriente sacrificar el espacio, la luz y la ventilación de que tanto necesitan los niños, á las exigencias de un decorado aparatoso, y preocuparse mucho del orden arquitectónico que ha de ostentar la fachada de una escuela, al mismo tiempo que se olvidan los lugares de recreo y de limpieza; ó bien sacrificar las dimensiones de las clases, por ejemplo, al empeño de sostener una simetría y una regularidad que no hacen al caso. Escuela hay, de las modernamente levantadas, que por su construcción apelmazada y la sombría severidad de su aspecto, más parece fortaleza, y que en cambio del excesivo espesor de sus muros y la inopinada riqueza de ciertos inútiles decorados, tiene por único lugar de esparcimiento y fuente de luz y oxígeno, un patio verdaderamente liliputiense, aprisionado entre cuatro elevados muros y en el que apenas pueden jugar veinte niños, no obstante que la escuela debe tener muchos más de ciento. Común es también ver clases recargadas de adornos –que por lo general, son una ofensa al buen gusto y sirven de depósito y fuente de miasmas nocivos– en las que la ventilación se efectúa trabajosa é incompletamente, y la luz, con ser escasa, reúne las peores condiciones posibles (de Alcántara García, 1886, p. 403).

Així, la triangulació d'aquestes tres disciplines i el pes de cada una en aquesta balança a tres, tenia les seves repercussions en l'ideari estètic de l'edifici i per tant, en l'educació i projecció estètica que l'edifici imposava o proposava en el seu diàleg amb qui l'habitava i en participava.

També Francisco Giner de los Ríos, havia escrit dos anys abans, el 1884, la seva opinió respecte aquest tema. A diferència de de Alcántara, Giner s'avançava a un altre escenari que es donaria al meu entendre, de manera plena a principis del segle xx quan l'higienisme ja havia assentat la fama que més tard es guanyaria gràcies a la regularització i normativització. Aquest nou escenari consistia, segons el mateix Giner, en substituir la "dictadura de l'arquitecte" per la "dictadura de l'higienista" (1884, p. 33). Cal destacar, en aquest sentit, que anys més tard, s'aprovà el Real Decret del 29 d'abril de 1905 que establia en un annex la *Instrucción Técnico-Higiénica sobre construcciones escolares*, i que va suposar un abans i un després en la institucionalització de l'higienisme i per tant en l'enorme pes que aquest va agafar en l'àmbit escolar, encara que Ricardo Rubio (1910) advertís del salt entre legislació i realitat.

Molt probablement el mateix Rubio estava d'acord amb les paraules del seu company Giner. El 1910, el que seria director del Museo Pedagógico Nacional a la mort de Cossío, deixava per escrit la seva posició respecte aquesta qüestió. Per Rubio calia donar a la pedagogia el paper protagonista

que li pertocava en el terreny de les construccions escolars, i per tant, s'havia d'establir un clima de col·laboració entre mestres, arquitectes i higienistes. Malgrat la voluntat de fer entrar la pedagogia en el terreny de joc de les construccions escolars, la pugna es va donar principalment entre higienistes i arquitectes i el partit definitivament es decantà pel bàndol de l'higienisme, que es va presentar com el màxim ideari a seguir per complir amb el progrés social i econòmic que s'anhelava³⁴ i al qual les altres disciplines s'havien de sotmetre.

Aquest triomf del model higienista tindrà conseqüències en la percepció i construcció estètica de tot el que envolta l'edifici escolar, tant en la forma de contemplar-lo, com de projectar-lo i habitar-lo. És molt exemplificadora la connexió que ens proposa Lahoz (1992) a *Higiene y arquitectura escolar en la España Contemporánea 1838-1936* on es descriu com els valors socials de l'higienisme: bé social, progrés, benestar, ordre, disciplina o moralitat eren representats estèticament per l'aigua, l'aire i la llum. I era a partir d'aquests que es construïa arquitectònicament. D'aquí, l'afany de construir banys i dutxes per als infants a totes les escoles, la importància de la ventilació i de la il·luminació.

En resum, es va arribar a la primera dècada del segle xx amb un moviment higienista que havia anat guanyant pes i que ja intervenia amb gran influència en la composició del sistema d'ensenyament públic de l'època, com també en tot el corrent de renovació pedagògica que sota seu configurà part del seus pressupòsits. Aquesta victòria fou per varis motius, però principalment es va deure a la consolidació del model capitalista i el requeriment de condicions higièniques per complir amb els seus objectius de progrés econòmic:

Los intereses que avivaron esta situación [la necesidad de la instrucción popular] fueron muy dispares: es conocido que no fue sólo por motivos de estricta justicia social sino porque el desarrollo de la industrialización requería operarios sanos y útiles. En este proceso, desde la teoría de la escuela y la política educativa, los criterios higienistas fueron los que condicionaron las exigencias arquitectónicas y de adecuación del mobiliario, para corregir las enfermedades endémicas y aquellas que se

³⁴ Sense oblidar, però, que tant la Institución Libre de Enseñanza, com altres mestres i pedagogs a títol personal, mantingueren una posició intervencionista pel que fa a la ideació arquitectònica de l'escola. Alguns dels referents foren Fèlix Martí Alpera, Rufino Blanco o Medina Bravo.

generaban en el propio trabajo escolar. Los criterios pedagógicos se vieron relegados a un segundo plano, como base para la definición de las nuevas construcciones escolares, a pesar de que en este período se desarrollaron las nuevas teorías y métodos pedagógicos (C. J. Gómez, 2005, p. 81).

Aquesta idea compartida també per Ramírez ens posa de relleu com els problemes d'higiene marquen l'agenda en la construcció d'edificis escolars:

De hecho, sin estar vinculados a una particular pedagogía ni expresión arquitectónica, los problemas de higiene marcaron el desarrollo de la arquitectura escolar del siglo XIX y comienzos del XX. No se trataba del ideal de contacto con la naturaleza, sino de enfrentar graves problemas de salud (2009, p. 35).

A tall d'exemple, la construcció d'escoles sota normativa higienista havia de complir amb una adequada ventilació, il·luminació lateral, determinada capacitat cúbica de les aules, una comunicació entre espais que permetés córrer l'aire, la ubicació de l'escola en un lloc lluny dels tumults de la ciutat, la creació de material i mobiliari sota determinats paràmetres d'ergonomia, la instal·lació de banys i dutxes a l'escola, etc. De manera que l'higienisme necessitava de la submissió de la disciplina arquitectònica, companya indispensable on anar a buscar les solucions dels problemes de manca de salubritat de l'època.

Arribats a aquest punt, ja només queda preguntar-nos quines van ser les implicacions estètiques que hi haurà darrere aquest relat històric de l'higienisme. I és que se'ns presenta una evidència que cal remarcar: no podem analitzar la dimensió estètica configurada a partir de l'edifici sense tenir present la importància que tingué el moviment higienista en tota l'organització escolar i ordenació espacial. Per fer-ho, crec necessari partir de dos supòsits. El primer parteix d'un moviment higienista que porta implícita una determinada concepció estètica –com ja he puntualitzat–, mentre que el segon seria veure com els dos moviments es van relacionar recíprocament.

10.2.2. UNA PERSPECTIVA DEL MOVIMENT D'ESTÈTICA ESCOLAR I EL D'HIGIENISME DES DE LA SIMBIOSI

Allò de l'edifici antihigienic és també antiestètic. Aquesta idea, força recurrent a l'època, representa la millor manera d'entendre com es connectaven els dos moviments. Dit d'altra manera, i amb

paraules de Josep Mallart, la ciutat que apostava per escoles en grans solars i espais amplis i sense grans edificacions al seu voltant, no només estava contribuint al sanejament de la ciutat sinó també al seu embelliment (Mallart, 1998; original 1932).

Tot i la presència d'un moviment higienista més fort, que en part n'eclipsava d'altres o els condicionava a determinades teories i praxis, el corrent higienista i el fenomen d'estètica escolar també van conviure de forma separada al mateix temps que compartien espais, contextos i funcions que caldrà destacar. Així, ens situem no únicament davant la primera hipòtesi que he descrit en l'apartat anterior on l'higienisme configurà una estètica particular, sinó també en la tessitura que estètica i higienisme eren moviments que presentaven certes connexions i que coexistiren de forma fluctuant. Per exemple, alguns pedagogs de l'època s'interessaren tant pel moviment higienista com pel d'estètica escolar³⁵, fet que demostra que els corrents són més incloents que excloents i que per tant, caldrà considerar aquesta mirada inclusiva per a l'anàlisi.

Quant a l'edifici escolar, tema que ens ocupa en aquest apartat, alguns pedagogs van reclamar no tan sols complir amb els enunciats higiènics pel que fa a l'arquitectura escolar sinó també estètics, des d'un pressuposat equilibri de forces entre els dos moviments:

El desiderátum sería una reforma completa de la arquitectura escolar, inspirada en los modernos principios, que nos dotara de nuevos edificios, construidos en apropiada ubicación, según las exigencias de la higiene y de la estética urbana, subordinando á igual criterio de salud y de buen gusto la distribución de las aulas y su decorado [...] (Zuberbühler, 1909, p. 3).

Aquesta interacció i confluència entre els dos moviments implicarà, inevitablement, una anàlisi des d'una òptica inclusiva. Pedro de Alcántara malgrat concebre principalment la idea que l'estètica

³⁵ A l'Estat espanyol hi ha l'exemple de Pedro de Alcántara que publicà no només el *Tratado de Higiene Escolar* (1886) –ja citat amb anterioritat–, sinó també *La Educación Estética y la enseñanza artística en las escuelas* (1888). O fora del nostre context, per posar dos exemples més que reforcen aquesta idea, als EUA, Severaine Burrage, professor de Ciència Sanitària de la Universitat de Purdue i membre de l'Associació americana de Salut Pública i Henry Turner Bailey, supervisor estatal de dibuix de Massachussets van publicar el 1899 un llibre titulat *School sanitation and decoration: a practical study of Health and beauty in their relations to the public schools*, que com el mateix títol indica combina sota un mateix llibre les dues disciplines. També és el cas de la societat francesa: *Societat Internacional d'Art Popular i Higiene*, fundada per Jean Lahor el 1904, i que incloïa en el seu programa, entre altres, qüestions en relació amb la decoració escolar i amb la higiene.

escolar havia d'estar "subordinada a les condicions higièniques" (1886, p. 244), sovint també expressa que estètica i higienisme havien de convergir en certs punts:

El abigarramiento y los contrastes muy pronunciados de colores; la demasiada distancia y la mala colocación; la aglomeración y la confusión y vaguedad de pormenores, todo puede redundar, á la corta ó á la larga, en perjuicio de la vista de los escolares. En este punto marcha la Higiene de acuerdo con la Estética, á cuyas exigencias más elementales y fáciles de satisfacer se falta de ordinario en la confección de dichos materiales, olvidando sin duda, que cuanto en las escuelas tienda á favorecer el desarrollo del buen gusto, es un excelente medio educativo, á la vez que salvaguardia de la salud, al menos de los órganos de la vista (de Alcántara, 1886, p. 144)

L'ordenació dels objectes es presentava com una característica que no era exclusiva d'un o altre moviment, sinó que era compartida per tots dos però amb finalitats diferents. Per l'estètica escolar la disposició dels objectes sota determinades qualitats d'ordre contribuïa a desenvolupar el sentiment del gust, mentre que per l'higienisme, aquest mateix ordre era essencial per complir amb els preceptes de salubritat.

Per tancar l'apartat cal fer un apunt general al voltant del moviment d'educació estètica i d'higienisme i, per tant, deixar un moment a part les particularitats dels moviments destinades a l'edifici escolar. Faig aquest zoom perquè el fet d'allunyar-nos de la disciplina arquitectònica pot ajudar-nos a comprendre els moviments des d'una òptica integral i, per tant, a fer-ne una anàlisi des d'aquesta mirada.

Ambdós moviments van adquirir un nou caràcter més enllà del compliment de les finalitats pròpiament estètiques –nodrir l'ànima– o higièniques –nodrir el cos– que perseguïen. Per exemple, del Pozo (2000) remarca la idea que l'higienisme pretenia en última instància "desarrollar la raza" per aconseguir "unas generaciones de futuros trabajadores más preparados físicamente y, por lo tanto, más eficaces, que contribuirían al enriquecimiento de una nación" (del Pozo, 2000, p. 96) o com bé apunta Planella (2003) intervenir sobre els cossos dels infants a fi de moralitzar-los. Així doncs, la cura del cos s'instrumentalitza per aconseguir fites que sobrepassaven l'individu. També l'estètica, en alguns casos, fou un instrument que donava resposta a la mateixa demanda de modernitat

nacional en base a un procés bàsicament industrial. Per aconseguir la nació desitjada, l'educació estètica també tenia reservat el seu paper clau sobretot pel que fa a l'adquisició d'habilitats creatives i d'innovació que havien de tenir els futurs obrers.

Entre las razones á considerar hay también las de orden económico y utilitario. En la evolución industrial moderna vemos al hombre substituido generalmente por la máquina. Sólo en casos excepcionales, es decir, cuando el producto del trabajo debe presentar ciertos aspectos de belleza y buen gusto á que no puede llegarse por el trabajo mecánico, —sólo en esos casos el obrero puede independizarse de esa expropiación forzada de sus energías. En un país eminentemente industrial como la Bélgica, interesa dar á sus artes aplicadas un carácter de gusto, de armonía, y ciertas condiciones estéticas que contribuyan á asegurar su superioridad, y en este sentido corresponde á los maestros de la escuela primaria, despertar el gusto del futuro obrero y educar en él las aptitudes necesarias para obtener ese fin de utilidad (J. Montero, 1904, p. 813).

En definitiva, s'engendrà tot un complex escenari on des de la instrumentalització de l'estètica i l'higienisme s'acabava per confluïr en un objectiu comú de major abast i transversalitat: la formació dels futurs obrers que havien de respondre a les necessitats d'un país industrialitzat passava per la seva salut i la seva formació en estètica.

10.3. NOUCENTISME, ARQUITECTURA I EDUCACIÓ ESTÈTICA A CATALUNYA

En el nostre context més immediat van començar a aparèixer algunes veus importants que ressaltaven la importància d'una dimensió artística a l'escola més enllà del moviment higienista. Un dels exemples més clars el trobem en aquest escrit de Manuel Ainaud recollit en el volum VIII de *Les Construccions escolars de Barcelona* i publicat a *La Veu de Catalunya*. Val la pena posar-lo tot sencer per observar el gir cap a l'estètica que Ainaud fa en últim moment:

I així s'explica, i fins a cert punt es comprèn, que de les qüestions que en tot temps ha portat inclosa l'Escola popular; que de les infinites maneres com se presenta el problema de l'ensenyança primària de les classes treballadores, sols un aspecte hagi interessat vivament a les multituds i als seus capdavanters: la salut corporal dels petits ciutadans que a elles hi concorren. Per ço precisament l'aspecte higiènic preocupa en primer lloc als pedagogs i sociòlegs [...], i aquest aspecte de les condicions higièniques informa preferentment la solució del problema de les construccions escolars. Qui d'una manera més clara ha sintetitzat els termes de la qüestió, qui en forma més concreta ha dit quin era per als constructors moderns el fonament dels edificis escolars, ha estat l'arquitecte Mr.

Guadet a l'escriure ço que anem a transcriure: «L'arquitectura d'una època, correspon necessàriament a l'estat social d'aqueixa època, i per això podem afirmar que si la higiene regeix i governa els nostres temps, el caràcter higiènic dels nostres edificis serà, evidentment, la originalitat d'aquest segle (1916, p. 163)

I seguidament, posa sobre la taula la necessitat de reflexionar al voltant d'aquesta única manera de veure l'edifici escolar que imposava l'higienisme:

Es davant d'aquestes paraules, davant de l'esperit que les anima, que a nosaltres en cal meditar. I un cop analitzades, tots convindrem en que aquesta visió parcial, imprecisa, de les condicions que deu tenir un edifici per ajudar a complir la missió de la Escola popular dels nostres dies, no convé que sia l'única norma que adoptem ara els barcelonins a l'anar a bastir els nostres edificis escolars.

Seria greússim pecat, del que mai podríem redimir-nos, si l'esperit artístic de la nostra gent llatina, no demanés intervenció en l'obra que anem a emprendre (Ainaud, 1916, p. 163)

Aquest alçament de la bellesa a l'escola fou un clam de molts pensadors. El mateix diari *La Veu de Catalunya* ho recull en múltiples escrits. Personatges del món de l'art i de la pedagogia reclamaven que aquest sentit estètic havia d'anar més enllà de les condicions higièniques:

Les escoles han de ser higièniques s'ha dit sempre, i les escoles han de reunir condicions pedagògiques, s'afegí un poc més. Però les escoles també han de ser belles, han dit en els pobles que més recentment s'han preocupat de la missió que ha d'acomplir una construcció semblant («La bellesa de les escoles», 1917, p. 4)

No obstant això, com ja he dit, el corrent higienista no va deixar, sovint, de tenir una vinculació bastant estreta amb les construccions escolars. Així, també a casa nostra, els conceptes de salubritat i higiene apareixen en els escrits de l'època en el mateix escenari que ho fa el concepte de bellesa. Són múltiples els exemples que s'identifiquen amb aquesta idea de bellesa més higiene. Per posar-ne alguns, en la campanya proconstruccions escolars iniciada per l'Ateneu Enciclopèdic Popular el 1916, sota la tutela de Manuel Ainaud, es proclamava la construcció d'escoles públiques higièniques i belles; o també en alguns escrits de l'època que ja apuntaven un títol prou evident: *Per la Bellesa i la Higiene de les Escoles* («Per la bellesa i la higiene en les escoles», 1916). Higiene i estètica es van posicionar com un reclam indivisible, que les unificava sota un mateix sostre:

Y tampoco se olvidó de un ambiente de higiene, de alegría y de belleza, que la hagan agradable y ejemplar a los ojos de los niños en el delicado momento de su primera formación, teniendo presente que al tiempo que forma su inteligencia, ha de formar también su sensibilidad (Comissió de Cultura Ajuntament de Barcelona, 1930-1932)

Altrament, alguns personatges vinculats a l'escola també es van atrevir a conceptualitzar la bellesa com a quelcom que tenia essència pròpia independent de l'higienisme. Eladi Homs, el 1911, llavors director de l'Escola de Mestres, va publicar un article titulat "La escola bella y el noy", on establia el seu posicionament vers la necessitat d'una escola bella. Homs partia del pressupòsit de la Teoria "genètic-educacional" que defensava el retorn a l'essència humana –que ell anomenava "raça"– a través de l'art. Aquest retorn mitjançant l'art era factible gràcies a l'extracció de la bellesa que l'art feia de la naturalesa: l'art ens aproxima la natura a "les nostres artificials morades" (Homs, 1911b). Per Homs, l'art era indispensable a l'escola bella, i ho era per diferents motius. En primer lloc perquè educar el gust artístic permetia preparar els infants per "que puguin reconèixer y gosar de tot lo que en el mon es bell" i eren també per l'infant "una clau a la interpretació estètica de la Naturalesa" (Homs, 1911b) sobretot per aquells nois i noies de ciutat que vivien fora d'aquesta. En segon lloc, perquè era una manera d'apropar la cultura a les classes populars, tan orfes de cultura estètica segons l'autor. En tot cas, però, l'escola bella d'Eladi Homs, no només era una escola repleta d'art, també era una escola neta i ordenada que permetia crear l'espai propici per al coneixement i l'adquisició d'hàbits per fer bons ciutadans; un pràctica també defensada per l'higienisme. A més l'escola bella havia de permetre que l'infant s'identifiqués amb ella, que l'estimés.

Els alumnes senten orgull de la seva bona escola, l'alaben al parlar d'ella, i ab llestesa la defensen si algú en broma o en sèrio s'atrebeix a atacar-la. Un llaça d'afirmació ajunta a tots els deixebles d'una escola bella. Una begada establertes les corrents col·lectives, l'esperit de companyerisme i l'esforç cooperatiu floreixen amablement i donen els seus agradables fruits. En una terra de negatius individualismes com la nostra, no és pas la formació d'un esperit col·lectiu una cosa que puguem despreciar. Mai un amor comú a l'escola ajuntarà als deixebles de l'escola lletja. Aquests no senten d'ella cap orgull; ans al contrari, molts senten d'ella una secreta repugnància (Homs, 1911b)

De la mateixa manera que Homs, Bardina ens presentava la seva concepció de bellesa a l'escola en l'article titulat: "Les escoles belles". Bardina exposava la seva aposta acèrrima per la construcció

d'escoles belles, però d'escoles a la fi i al cap. Així era com Bardina intentava desacreditar l'aposta per l'Escola de Bosc, entesa segons el mateix Bardina com una escola que desafiava la construcció escolar i es fonamentava per una visió més rousseauniana. I és que per Bardina els locals bruts i antihigiènics –referint-se a la situació de moltes escoles de la ciutat– havien portat alguns a “abominar el local”, cosa que l'autor no creia que fos el camí. Tot i aquesta defensa a l'edifici escolar, que podria ben semblar un rebug a allò natural, Bardina clarificava que la seva posició no era “contranatura” sinó a favor d'un “ambient bell civil”. Per aquest motiu, entenem que la seva concepció de bellesa requeia més en l'exaltació d'allò civil que d'allò natural.

Les Escoles del Bosch, preses ab exageració de «educador selvatgòfil» –y passí'l molt– faríen excel·lents individus isolats, en el cas de que'ls homes haguessin de viure isolats, vull dir en el cas de que poguessin compaginar-se les dues paraules «home» y «solitud». Soch dels que sento intensament la Naturalesa: el sol que ix o que's pon, el rossinyol de la torrentada, la pineda odorífera, el mar esvalotat, la tempesta sublim m'atrauen y m'omplen d'una inefable felicitat. Dins la Natura, regirantla y vivintla me regenero moralment y vull ser bò y sento tota la baixesa de ser una nota discordant en les armoníes mundials. Però a l'home civil, a l'home en quant ciutadà, al home que usa del foch –fogar, hogar- y per lo tant de la casa, no podem llevarli un ambient bell civil (Bardina, 1911, p.4).

Val a dir que Homs i Bardina compartien un punt de vista comú. I és que per tots dos l'escola havia de tenir per objectiu fer dels infants ciutadans forts i disciplinats. Un quefer que implicava amb paraules del mateix Bardina la creació d'ambients de bellesa:

Pensèu, pera alcansar aquest fi [enfortir i disciplinar els infants], tants medis y procediments com volguèu: cap com la vida dintre d'una ambient bell y artístich. L'art y la bellesa, per sobre de tota definició, son armonía y equilibri. Lo més aparentment desordenat es l'art, lo més externament desequilibrat si es art, si es bellesa, porta una armonía intensa, poderosa. L'art, per sobre de tot, es armonisador, serenador, equilibrador (Bardina, 1911, p.5).

També el llavors director de la Pàgina Artística de *La Veu de Catalunya* (1907-1920; 1927-1930), Joaquim Folch i Torres escriví unes ratlles per parlar de la bellesa a l'Escola. Folch i Torres fou conegut per ser crític d'art, historiador i museòleg, però sobretot per la seva influència en l'orientació estètica del noucentisme. Per aquesta influència que exercí en el corrent noucentista i malgrat que

les seves paraules no venien d'un camp directament relacionat amb l'educació i l'escola, les vull tenir en compte. Per Folch i Torres, l'excel·lència de tot plegat era l'ordre:

L'Ordre es la llei de l'Art. L'Ordre es la llei del Mon; y si les coses del mon sols poden ferse expressives per l'Art, l'Art a la Escola serà la primera ensenyança que de la Llei suprema rebin els infants (Folch i Torres, 1911).

Cal destacar també d'aquest escrit que per l'historiador l'escola bella era un dret de l'infant i que, per tant, es conceptualitzava com un postulat de justícia: "L'escola bella no es un plaer, ni un luxe, sinó una necessitat que creix a mesura que la ensenyança va convertint-se en una cosa viva" (Folch i Torres, 1911). Un pensament molt en sintonia amb el que exposaria Chico el 1933 sobre el dret a l'escola bella.

A més de totes aquestes veus, és interessant recuperar un escrit dels artistes de Barcelona a favor de les escoles belles el 1917. Una declaració que van fer arribar a la Comissió de Cultura que estava en ple debat sobre les construccions escolars a la ciutat. Aquest col·lectiu d'artistes estava format per diferents entitats barcelonines: Foment de les Arts Decoratives, l'Associació Artística d'Escultors Decoradors, l'Institut Català de les Arts del Llibre, l'Associació d'Arquitectes de Catalunya, el Círcol Artístic i l'Ateneu Enciclopèdic Popular, dirigit per Manuel Ainaud. Desconec si el fet que Ainaud hi fos present va donar peu a què els artistes manifestessin la seva preocupació pel fet escolar, però en tot cas així va ser. D'entrada no sembla descontextualitzat que els artistes fessin seu el reclam de l'educació estètica dels infants, però sí que crida més l'atenció el fet que ho proclamessin des de la idealització de l'escola bella, és a dir, d'una educació estètica que principalment esdevenia contingut gràcies a la creació d'ambients de bellesa. Recordem que les entitats artístiques que firmaren aquest document ho feien adreçant-se a l'Ajuntament de Barcelona perquè aquest tingués en compte les condicions estètiques en el moment de construir noves escoles a la ciutat.

En la vida, la bellesa no hauria d'ésser una feina isolada sinó que hauria d'esdevenir una festa quotidiana. I per a que així sia, desitgem, mateix que desitjava Speussip, que, en les aules on assisteixen els infants, hi entrin a tothora la Felicitat, l'Alegria, la Flora, i les Gràcies. Per ço els artistes de

Barcelona asperem a que l'esperit dels infants d'aquesta ciutat rebi les primeres sensacions de bellesa en la mateixa casa on rebran també els primers desvetllaments de la seva intel·ligència [...] («Els artistes barcelonins en pro de les escoles belles», 1917)

Tot i aquest panorama tan procliu, altres també s'alçaren per reivindicar que allò més important de l'obra educativa de l'Ajuntament de Barcelona no havia de ser l'edifici escolar. Per exemple, Lluís Nicolau d'Olwer, el 31 de maig de 1922, va pronunciar una conferència a la Societat Barcelonina d'Amics de la Instrucció, en la qual a part d'acomiar-se de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament, deixava entreveure la importància de l'obra educativa que s'estava duent a Barcelona, no únicament com una obra d'importància arquitectònica i de bellesa sinó com una obra on la peça cabdal era l'educació (d'Olwer, 1922). En aquest mateix sentit, Narcís Masó (1990), argumentava que allò més important no era refer un edifici, paraules que també recollia Rosa Sensat (1996). Tanmateix, no hauríem de caure en la suposició que un edifici nou equivalia sempre a un edifici bell. Així doncs, que Sensat i Masó no fessin una aposta acèrrima per la defensa de la creació d'edificis nous o a la rehabilitació de vells no vol dir que no apostessin per fer escoles belles.

En resum el moviment de reivindicació d'escoles belles respon principalment a quatre vessants:

1. L'ideal d'un edifici escolar bell va molt més enllà de les concepcions higienistes. Tot i que no s'entén una sense l'altra.
2. La construcció d'Escoles Belles no només fa referència a la necessitat de construir escoles per sufragar el dèficit educatiu de la ciutat, sinó també a la presència d'un corrent que reivindica el dret de l'infant a l'Escola Bella.
3. L'edifici escolar bell és una eina més per complir amb l'objectiu de "fer" ciutadans, forts i disciplinats, en consonància amb el corrent noucentista.
4. Educar estèticament implica no només l'educació artística en el sí de l'escola, sinó la creació d'ambients de bellesa, sobretot a partir de l'establiment de l'ordre, que permetin als infants desenvolupar la seva capacitat estètica i del gust.

10.4. UNA MIRADA HISTÒRICA AL RECORREGUT DE LES CONSTRUCCIONS ESCOLARS DE BARCELONA: ESCOLA DE BOSC DEL PARC DE MONTJUÏC I ESCOLA DE BOSC DEL PARC DEL GUINARDÓ

El 14 de juny de 1914 –*figura 78*– es va inaugurar la primera escola municipal de Barcelona: l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc, després d'una llarga travessa que embrancà l'Ajuntament de Barcelona en un seguit d'estires i arronses amb el Ministeri de Instrucció Pública y Bellas Artes. El primer intent per part de l'Ajuntament de Barcelona de dotar la ciutat d'escoles que atenguessin les necessitats educatives dels infants barcelonins començà l'any 1905 amb la primera petició adreçada al Ministeri per la creació d'una comissió especial que s'encarregués d'una reforma de la ciutat i que aquesta dictaminaria la petició d'una subvenció per la creació de 25 grups escolars de nova construcció. L'Estat respondria a la petició atorgant una subvenció de 303.313,82 pessetes. Després de començar les obres, el Ministre va comunicar la suspensió de la subvenció concedida per haver deixat transcórrer més d'un any sense haver començat les obres, malgrat la instància que havia enviat l'Ajuntament proposant la suspensió del projecte per tal de poder-lo modificar i ampliar i així evitar que la subvenció no caduqués (Ajuntament de Barcelona. Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura, 1905-1911).



Figura 78. Acte d'inauguració oficial de l'Escola del Bosc. Parc Laribal de Montjuïc. Barcelona. Josep Brangulí. 1914. Codi d'identificació ANC-2. Arxiu Nacional de Catalunya. Col·lecció: Brangulí (fotògrafs). Referència d'arxiu: ANC1-42-N-10138. Permis de reproducció atorgat per l'ANC.

Tres anys més tard, el 1908, la Comissió de Reforma, Tresoreria i Obres presentà a l'Ajuntament un projecte de Pressupost Extraordinari de Cultura. Aquest pressupost contenia una estudi pedagògic que establia la necessitat, entre altres, de construir escoles noves donada la mancança i precarietat de les actuals. L'enfocament de la memòria que acompanyava el pressupost contenia algunes

referències a l'estètica escolar, així com també a l'higienisme, com a quelcom que havia de ser present en el disseny de les noves escoles.

Para los cuatro Grupos de Estudios Populares se construirán edificios nuevos que unan a las mejores condiciones higiénicas y pedagógicas un buen aspecto de sobria estética. Se destinarán a este fin terrenos de los que actualmente posee el Ayuntamiento, escogiéndolos de entre los más espaciosos y rodeados de una población más densa. (Ajuntament de Barcelona. Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura, 1908, p. 44).

Aquest fragment mostra com des de l'inici l'estètica de l'edifici escolar fou un element present en la futura obra que l'Ajuntament pretenia construir. Una estètica que no només feia referència a les qualitats de l'edifici, d'aspecte sobri –com es relata–, sinó a la necessitat d'un “campo escolar” amb arbres i alguna font que “constituiria una hermosa nota decorativa” (Ajuntament de Barcelona. Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura, 1908, p. 44). És en aquestes memòries on podem començar a entreveure quin era l'ideal de bellesa perseguit per l'Ajuntament i contrastar-lo amb la materialització final de les construccions escolars.

Les discussions que s'advingueren entre republicans catalanistes –precursors del projecte–, catalanistes conservadors que s'oposaven al seu caràcter laic i coeducatiu, i republicans lerrouxistes que no veien amb bons ulls la qüestió del català a l'escola, provocaren finalment la retirada del pressupost. No obstant això, cal destacar que tot i que aquestes memòries no detallen discrepàncies d'ordre estètic, sí que n'hi hagueren en la concepció d'escola que interpel·lava directament l'estètica. Encara que el projecte no detallava una determinada estètica particular per a les noves construccions, sí que dona marge per apuntar cap on s'encaminava: senzillesa i sobrietat, higienisme i crítica al monumentalisme.

Pero convendrá siempre huir tanto del lujo y las fachadas ostentosas como de la estrechez y miseria en estas construcciones. «La época de las escuelas puramente monumentales ha pasado». No aspiramos a que las nuestras sean maravillas de «arquitectura oficial». Pero ha pasado igualmente la época del ingenio robinsoniano rousseauiano, para el que la mayor escuela era la sombra de un árbol (Ajuntament de Barcelona. Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura, 1908, p. 44).

I més endavant s'afegeix:

El decorado, aunque sencillo, no debe resultar pobre, sino artístico y hecho a conciencia. La escuela no ha de ser un palacio, ni mucho menos tener las apariencias de tal sin serlo, pero sí es preciso que sea una casa amplia, alegre, bien soleada, bien ventilada, agradable y atractiva para todos (Ajuntament de Barcelona. Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura, 1908, p. 45)

El juny de 1909, l'Ajuntament de Barcelona va fer un nou pas cap a la creació d'una Caixa de Construccions Escolars. Aquest fou també un intent fallit, com el que el succeí l'octubre del 1910 amb la petició de l'Ajuntament d'una subvenció de deu milions de pessetes al Ministerio de Instrucción Pública. Paral·lelament, el març de 1910 mentre es discutia el Pressupost extraordinari de l'Interior corresponent a aquell mateix any es va presentar una esmena en la qual es demanava suprimir la partida 20 del capítol V article 1 dedicada a obres de reparació i reforma de dos centres de desinfecció, per destinar-la a la creació d'una Escola de Bosc (Ajuntament de Barcelona. Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura, 1909).

Aprovada l'esmena per a la creació de l'escola se li encarregà a l'arquitecte municipal Antoni Falguera l'estudi d'un projecte de "construcción de barracas o cobertizos de capacidad para cincuenta alumnos cada una, plegables o transportables, para el Servicio de las Escuelas de Bosque" (Ajuntament de Barcelona. Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura, 1910, pp. 129-130). Aquesta, doncs, era la idea inicial que es concebia per l'escola, copiada del sistema de pavellons desmuntables de la Waldschulen de Charlottenburg (Berlín). Aquesta idea evidencia certa connexió amb la ILE, no només perquè l'ideòleg de l'escola fos Hermenegildo Giner de los Ríos sinó també perquè es presentava un prototip d'escola ideal defensada sovint pels institucionistes. Per posar un exemple, Ricardo Rubio, pedagog i administratiu de la ILE i director en dues ocasions del Butlletí, publicava vuit mesos abans que s'aprovés l'esmena de la Comissió de Governació de l'Ajuntament de Barcelona el següent escrit on es llegeix també la idea de pavellons escolars:

Pero sí debo dar aquí una idea de lo que podría considerarse como la última concepción del edificio escolar, que he tenido ocasión de ver funcionando en Berlín y sus alrededores. Me refiero al sistema de pabellones desmontables, de madera. He visitado los de la *Waldschule* de Charlottenburgo, que dirigió el Dr. Neufert, de la que tanto se ha ocupado la prensa de todos los países y cuyos éxitos han hecho surgir Instituciones análogas en Inglaterra, Francia y Bélgica. La construcción de estos

pabellones es aplicable, no solo á las «escuelas de bosque», como la citada, sino á toda la clase de escuelas y en toda clase de climas (Rubio, 1910, p. 97).

Matissar que inicialment, segons Francisco Javier Rodríguez, la ILE no tenia gaire connexió amb l'arquitectura escolar a Alemanya, sinó que més aviat era més proper a la francesa (Rodríguez, 2011). No és fins el 1910, que Domingo Barnés i Ricardo Rubio publiquen una sèrie d'articles on fan esment de les escoles alemanyes que comença el que podríem anomenar la recepció pedagògica alemanya.

El desembre de 1912, el mateix Hermenegildo Giner, poc després que s'enllestissin les obres de l'Escola de Bosc, pronunciava en el Congreso Nacional de la Libertad, celebrat a Barcelona, la necessitat d'una reforma escolar en la qual explicitava la construcció de noves escoles a l'estil de la Waldschulen, com també de la renovació del material i mobiliari escolar:

Han de construirse nuevos y baratos (ensayando, donde el clima lo recomiende), el pabellón de madera frecuente en Alemania. [...] Hay que renovar el material de enseñanza, el mobiliario y menaje por arcaico, o por exiguo, o por estar impregnado, dado su uso, de microorganismos perjudiciales para la salud (Giner, 1912, s.n.)

Del discurs de Giner s'arriba a dos conclusions. En primer lloc, Giner parla sempre des d'una visió bastant reduccionista del que ha de ser el local escolar, com també de la inversió mínima que els Ajuntaments o governs han de sufragar per construir-lo. Per Giner, i en segon lloc, el local no és el més important, sinó que allò verdaderament necessari i indispensable és la dotació i la formació de mestres, així com la dotació de material escolar.

L'any 1911, en sessió del 7 de setembre, es va acordar confiar una Comissió especial per al regiment de l'Escola de Bosc i de les colònies escolars que s'organitzaven. Aquesta comissió tindria com a objectiu encarregar-se de la seva organització, funcionament i sosteniment de les mateixes. Entre finals de 1911 i maig de 1912, es van dur a terme les reformes del xalet Laribal, una edifici propietat de l'Ajuntament que serviria per ubicar-hi part de l'escola. L'arquitecte d'aquestes reformes i de la construcció d'un local adjacent al xalet fou Falguera. Més endavant, el 1921, i ja amb l'escola en ple funcionament, la Comissió de Cultura creada el 1916 va acordar una ampliació de l'escola que

pretenia augmentar la seva capacitat d'acollir infants. Aquesta ampliació, figura en el Pressupost Extraordinari de 1920.

El mateix 1921 es va acordar la creació d'una nova Escola de Bosc, aquest cop, al Parc del Guinardó, situat al barri d'Horta. L'emplaçament d'aquesta escola ja estava inclòs en el pla general de distribució d'edificis escolars aprovat per l'Ajuntament el 1917. En la memòria explicativa d'aquest pla hi havia un apartat sobre com havien de ser les aules i el material escolar dels nous edificis escolars en projecció, amb clares referències a la bellesa escolar:

La disposició del local, els més petits detalls de l'Escola, mentre sia disposat i guarnit per una mà que estimi la bellesa, crearà en l'ànim un sentit estètic, que influirà en les seves habituds fins en el seu caràcter i qualsevol obra que més tard emprengui portarà el segell d'un esperit cultivat (Ajuntament de Barcelona. Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura, 1917-1921, p. 179).

Aquesta referència manifestava el que s'havia anat dient fins aleshores, detalls de senzillesa que donarien a l'escola un caràcter particular fruit de la decoració. No significava, doncs, que la bellesa escolar es constituís a partir de grans obres que requerissin grans dotacions econòmiques, ans el contrari, la bellesa es podria conformar a partir d'un baix pressupost.

Aquesta educació estètica començada en l'Escola primària, representa el mateix esforç econòmic que l'ausència de la bellesa que avui hi ha. No cal més que desterrar palmetes, esferes i quadros murals, posant un objecte bell, unes flors, que poden conrear els mateixos infants que assisteixen a l'Escola (Ajuntament de Barcelona. Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura, 1917-1921, p. 180)



Figura 79. Començament de les obres de les Escoles. Autor desconegut. 1922 (data publicació). Codi d'identificació CG-1. Extreta de *Catalunya Gràfica*. Any I, abril 1922, núm.10



Figura 80. Escoles a l'aire lliure Guinardó. Codi d'identificació: AF-32. Josep Maria Segarra. 1923 (data publicació). Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: C_021_192. Permís de reproducció atorgat per l'AF.

El maig de 1922 –*figura 79*– començaren les obres i el 1923 es va inaugurar l'escola –*figura 80*. A Barcelona, es van crear quatre escoles a l'aire lliure –l'Escola del Mar, la Ignasi Iglesias i les dues de Bosc–, però només foren aquestes dues últimes les que adoptaren l'etiqueta d'Escola de Bosc. L'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc i l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó configurarien un escenari particular amb relació a la dimensió estètica de les escoles de Barcelona, principalment perquè entrava un nou actor en l'escena educativa: la naturalesa.

10.5. RESULTATS DE L'ANÀLISI INTERPRETATIVA DE LA DIMENSIÓ ARQUITECTÒNICA

Per confegir la narració dels resultats fruit de l'anàlisi s'ha partit de considerar l'arquitectura i tot allò que la constitueix una font on conflueixen elements de caràcter social i cultural i per tant, un font hermenèutica per l'estudi de la història de l'educació (J. González, 2016).

D'aquesta anàlisi interpretativa i de la confluència entre la dimensió, les categories temàtiques i els indicadors per a l'anàlisi, en van sortir dos aspectes suficientment rellevants per desenvolupar-se. El primer versa sobre la qualitat osmòtica de l'edifici escolar i les relacions que establia l'edifici amb el seu exterior natural³⁶. En aquest primer punt s'ha buscat comprendre quines foren les experiències estètiques que es van establir gràcies a la configuració osmòtica de l'arquitectura escolar.

El segon va néixer de la necessitat d'observar com es va configurar i representar l'ambient de domesticitat que s'anelava en l'ideal d'Escola Nova. Aquest va ser un dels indicadors que va néixer *a priori* de l'anàlisi. Es va lligar la domesticitat a la dimensió arquitectònica perquè es va observar una relació molt estreta i particular entre una i l'altra, que no es donava de la mateixa manera en les altres dimensions, malgrat que també apareixia representada puntualment i singularment en la confecció d'una decoració escolar de tall domèstic.

³⁶ L'osmosi va ser un dels primers indicadors que van aflorar a l'inici del procés d'interpretació i que va ser presentat en el XVIII Coloquio de Historia de la Educación el juliol de 2015. Vaig recórrer a la seva significació fruit de l'experiència formativa a les escoles bressol de Pistoia (Itàlia) durant la diplomatura de magisteri i a les lectures de l'obra malaguzziana.

10.5.1. DE LA QUALITAT OSMÒTICA DE L'EDIFICI ESCOLAR PEL DIÀLEG AMB LA NATURALESA

En el seu moment vaig definir un espai osmòtic com “aqueu que establece una solució de contitud, conexió o interacció con el espacio que lo sigue. Estos espacios, buscan eliminar los «tabiques» físicos que los dividen, invitando a la relación entre ambos” (Sambola, 2015, p.409). Aquesta solució arquitectònica fou àmpliament utilitzada per moltes Escoles a l'Aire Lliure arreu d'Europa³⁷, ja que permetia complir amb la premissa pedagògica que s'idealitzava: contacte amb la naturalesa, sol i aire.

La arquitectura escolar fue realmente uno de los temas por excelencia del proyecto de arquitectura del Movimiento Moderno, en gran medida en clave sanitarista, dirigida a un mayor contacto con el ambiente natural, con el aire y el sol, lo que coincidía con la idea de mayor transparencia espacial y la disolución de las fronteras entre el interior y exterior que subyacían en la nueva arquitectura (Ramírez, 2009, p. 34).

L'arquitecte municipal de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc, Antoni Falguera, va construir un pavelló senzill destinat a les aules –adjacent a l'edifici neomodèrn rehabilitat– amb aquest nou estil *osmòtic* de l'arquitectura escolar moderna. Així, s'aconseguí que l'espai de naturalesa que oferia el Parc de Montjuïc i l'espai edificat per l'edifici es mostrés menys dur, menys tancat i més disposat a la relació entre ambdós.

En les següents fotografies –*figura 81 i 82*– s'observa aquesta solució de contitud entre el dins i el fora des de les dues perspectives. La paret lateral de l'aula va desaparèixer per convertir-se en dues grans portes que s'obrien en la seva totalitat com un acordió permetent una correcta ventilació de l'aula i l'entrada lateral de llum, tal i com els postulats higienistes reclamaven.

³⁷ Algunes escoles a l'aire lliure europees que van explorar aquesta idea de grans finestres i portes obertes i abatibles van ser: Uffculme School a Anglaterra dels arquitectes Peacock and Bewlay; l'escola a l'aire lliure-sanatori de Hoog Blaricum prop de Huizen als Països Baixos, per l'arquitecte Ph. J. Hamers; l'escola a l'aire lliure d'Arnhem de H.B. van Broekhuizen també als Països Baixos; o la francesa escola a l'aire lliure-preventori Méhon a Lunéville de l'arquitecte Henri Post. I també l'escola maternal a Madrid dels arquitectes Arniches i Dominguez. Podeu resseguir les històries d'aquestes escoles juntament amb algunes fotografies al llibre *L'École de plein aire. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*, dirigit per Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch i Jean Noël Luc.

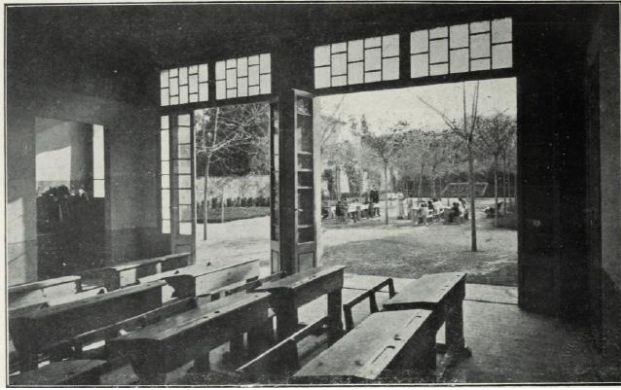


Figura 81. Una classe. Adolf Más. 1914. Codi d'identificació: IC-5. Extreta de *Il·lustració Catalana*, febrer de 1914, any XII, núm. 556.



Figura 82. [sense títol]. Autor desconegut. 1914-1929. Codi d'identificació: AMCB-2. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc (1927-1966). Topo: 5-C-10/23. Caixa: 60542.

Aquesta solució arquitectònica atorgava un major protagonisme a l'espai natural i una major accessibilitat a dur a terme pràctiques educatives a l'exterior i per tant a implicar la naturalesa en el joc estètic. Amb això no es vol dir que altres edificis escolars no poguessin complir amb aquesta funció, sinó que aquesta solució osmòtica facilitava i en disposava aquesta possibilitat; i per aquest motiu era tan interessant ensenyar a través d'imatges les portes abatibles obertes de la classe perquè era una manera de demostrar la relació de l'escola amb l'exterior a ulls del qui observava la fotografia.

Tot plegat em porta a considerar que “no es igual una relación abierta o flexible que otra cerrada o rígida. La decisión de conjunto que se tome permite o dificulta una u otra organización interna. Una vez más he ahí la dialéctica del límite y la frontera, lo abierto y lo cerrado, lo poroso y lo compacto, lo que está dentro y lo que esta fuera” (Viñao, 1993, p. 57); i per tant, per confeccionar tot l'ideal al voltant de l'escola a l'aire lliure era necessari mostrar-la des d'una perspectiva oberta que permetés fer entrar la naturalesa a l'escola i on es desdibuixaven els límits amb l'exterior.

Tal posicionament evidencia que aquesta manera d'entendre aquest diàleg amb l'exterior tenia implicacions educatives particulars. En aquest sentit, doncs, l'objectiu d'aquesta relació entre allò intern i allò extern facilitava "sentir" allò que succeïa a fora. Un sentir que comparteixo amb la filosofia malaguzziana de Reggio Emilia des de l'òptica d'una experiència estètica lligada a col·locar l'infant "in modo propositivo in un luogo e in un tempo determinati" (Ceppi et al., 1998, p. 41). Així, aquesta ordenació i proposició osmòtica de l'edifici amb l'exterior permetia no només fer penetrar la naturalesa fent-la participar del joc educatiu sinó que a més l'infant estava en disposició d'establir un lligam de tipus sensorial.

Però que passava amb l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó? L'escola optà per un estil distint de les concepcions arquitectòniques d'avantguarda del moviment d'escoles a l'aire lliure i per tant, d'alguna manera s'havia de significar que la relació amb la naturalesa continuava sent-hi present.

L'arquitecte Adolf Florensa va optar per una construcció modernista d'arquitectura sòlida que va ser distribuïda respectant els arbres de l'entorn i adequada a la muntanya d'una forma ben harmònica. Tres pavellons, un gran pati al davant amb un mirador que permetia veure fins el mar.



Figura 83. Vista general de los tres edificios que componen la Escuela del Bosque del Parque de Guinardó. Josep Gaspar. 1929 (data publicació). Codi d'identificació: MG-2. Extreta de *Mundo Gráfico*, 29 de maig de 1929.



Figura 84. École de Guinardó. Autor desconegut. 1931 (data publicació). Codi d'identificació: IPA-5. Extreta de "*Institutions scolaire en plein air*". Mairie de Barcelone. Délégation de Culture. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Repositori: Memòria Digital de Catalunya. <https://cutt.ly/bjTMW6H>

Tot i estar davant uns pavellons amb envans físics i amb impossibilitat d'apropar el cos i la mirada a l'exterior, és a dir, sense una connexió sensorial directa, en les fotografies es va intentar que el

joc de l'edifici amb la naturalesa hi fos també present, en un intent a la vegada, de desdibuixar l'edifici perquè allò realment important a mostrar d'una escola de bosc havia de ser la naturalesa.

La primera, la fotografia –*figura 83*– publicada a *Mundo Gráfico*, ens mostra l'escola des d'un punt de vista molt frontal i un punt contrapicat, cosa que fa que els arbres del davant tapin part dels edificis. A la segona –*figura 84*–, aquesta publicada en dos dels fascicles de l'Ajuntament presentats a l'estranger (*Institutions scolaires en plein air i L'Œuvre d'Enseignement de la Municipalité de Barcelona*), el fotògraf engloba el conjunt de l'escola, de forma que aquesta no només són els tres edificis sinó també el seu entorn, com si la finalitat fos dir-nos: l'escola és tot això que veieu. En totes dues, doncs, apareix la idea de conjunt i la importància que per mantenir un diàleg amb l'exterior i amb la naturalesa calia mostrar un edifici que s'estengués més enllà dels seus límits arquitectònics a la vegada que havia de guardar respecte per l'entorn al qual estava destinat. En definitiva, si l'edifici no estava construït tenint en compte la relació osmòtica, la relació amb la naturalesa s'havia de significar a través de la fotografia i per això es va optar per fotografies que ampliessin el camp d'enquadrament per mostrar d'una forma àmplia la naturalesa que l'envoltava.

10.5.2. DOMESTICITAT ARQUITECTÒNICA: L'ESCOLA COM UNA LLAR?

L'indicador domesticitat va ser creat *a priori* de l'anàlisi per tal d'observar com es va complir amb aquest principi estètic altament defensat pels postulats de l'Escola Nova que sostenien la idea que una escola s'havia d'assemblar al prototip ideal d'una llar. La mateixa Sensat ens deixava aquestes reflexions:

El nostre interès fou sempre que l'escola no s'assemblés a l'escola en l'accepció usual del mot, en el sentit del lloc on es reben i s'aprenen lliçons. [...] Considerem que el judici més favorable que es pot fer d'una institució educativa és dir que s'assembla a una llar. Per aconseguir-ho, l'acció del medi físic i social, sigui directa o indirecta, és d'una força i d'un poder tal que res no pot superar. Per això vam disposar tot l'ambient, la instal·lació, el mobiliari, els detalls d'ornamentació, l'organització del treball, les relacions i el tracte personal de manera que la vida en comú pogués desenvolupar-se com en una casa i tingués la plenitud de què gaudeixen els infants en les llars nobles i honrades (Sensat, 1996, p. 31).

D'aquesta manera es posava el punt de mira tant en la incidència que havia de tenir l'ambient físic com el social per complir amb aquest objectiu. Ho completava fent referència a la instal·lació —que des del punt de vista d'aquesta tesi no era res més que dir l'ànima arquitectònica de l'edifici escolar— com una de les propietats necessàries per aproximar aquesta escola a una llar.

Per Brullet (1998) quan es parla de la domesticitat d'un espai “s'estableix ràpidament una relació entre aquest concepte i el fet d'imaginar-se els espais acabats, amb uns bons acords constructius, amb la introducció de la decoració, amb la valoració de les qualitats i textures dels materials emprats, i també, amb la introducció de materials flonjos com la roba o la fusta” (p. 28). Partint d'aquesta definició es va prosseguir a fer una anàlisi de les fotografies de l'edifici escolar.

Una de les característiques de construcció destacables de l'edifici escolar de l'escola de Montjuïc va ser la decisió de l'Ajuntament i de l'arquitecte municipal de mantenir i rehabilitar el xalet Laribal d'estil neomodèrn que hi havia a la zona on s'alçaria l'escola i habilitar-lo per destinar-hi els menjadors, un dels banys de l'escola, la infermeria, els despatxos i el gabinet antropomètric. Es desconeix si aquesta decisió va ser presa per una qüestió econòmica, de conservació del patrimoni o d'altra índole. En tot cas, tot apunta que amb un pressupost petit com el que es disposava i sense l'ajuda estatal, la rehabilitació era l'opció més pertinent.

L'adequació de l'edifici al context i circumstàncies del moment va acabar constituint part indissoluble de les qualitats arquitectòniques de l'escola i, per tant, van tenir una incidència determinada en el dia a dia escolar, com també ho tenia el fet que es decidís, per qüestions d'índole higiènica i pedagògica, ubicar l'escola en l'ambient de naturalesa que oferia el parc de Montjuïc. Fos buscada o no aquesta opció de rehabilitar l'edifici, la decisió de mantenir-lo —tant en el seu interior com en la carcassa de la façana— va contribuir a complir part del propòsit de domesticitat que s'anhelava.

Per exemple, l'estil neomodèrn que s'observa en les fotografies del menjador (compartit per nois i noies) va atorgar a l'ambient un sentit de domesticitat més convincent que les aules despulades i proveïdes de la racionalitat de l'estil arquitectònic del nou pavelló.

En la fotografia de la *figura 85* es poden apreciar algunes de les qualitats de la sala del menjador. Si deixem de banda la part decorativa i ens fixem en l'essència arquitectònica podem entreveure un espai petit i recollit, les rajoles de les parets, els porticons de les finestres i els dibuixos frisats del sostre; elements que ens traslladen a un imaginari de llar ideal. Per tant, la rehabilitació del xalet, antiga casa habitada per la família Laribal, va marcar una determinada concepció de l'ambient per la funció primera per la qual fou ideada: una llar; mentre que la racionalitat i l'higienisme de l'estil arquitectònic del nou pavelló construït el 1921 per l'arquitecte Adolf Florensa defugia d'aquesta idiosincràsia domèstica –*figura 86*.



Figura 85. Los menjadores. Adolf Más. 1914 (data de publicació). Codi d'identificació: AF-6. Arxiu Fotogràfic de Barcelona. Referència d'arxiu: IMEB_0839. Permís de reproducció atorgat per l'AF.



Figura 86. École de plein air de Montjuïc. Pavillon de l'école de garçons. Salle de classe. Autor desconegut. 1932 (data de publicació). Codi d'identificació: AF-31. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: IMEB_0082. Permís de reproducció atorgat per l'AF.

Ens resum, tot això ens porta a diferents interpretacions. Singularment es van destinar algunes de les activitats de la vida social de l'escola –com va ser l'hora dels àpats– als espais que presentaven majorment un caràcter domèstic, mentre que l'ensenyament acadèmicista fou destinat als nous pavellons que es van construir des d'una altra perspectiva. Significava això que aquesta pretesa ambientació domèstica només podia ser dedicada als espais destinats a la dimensió social de

l'educació i que no es podia o no s'havia de donar en els espais propis per a l'ensenyament curricular? La resposta a aquesta pregunta resta oberta, tot i apuntar que en el cas de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc la consecució d'un seguit d'elements contextuais, segurament no pretesos, portaren a idear una escola que responia, en alguns casos, des d'aquest posicionament.

Però, vegem ara, una altra fotografia, aquesta dels lavabos també del xalet rehabilitat –*figura 87*. Aquí la domesticitat es dona per la presència de les rajoles, les sanefes i les possibles tonalitats de colors³⁸ –pròpies de l'estil àrab–. Aquest caràcter domèstic, en part, s'observa també per comparació amb els lavabos de nova creació situats al costat del nou edifici destinat a les aules –*figura 88*. Quan les confrontem, una davant de l'altra, la segona evoca a un espai de caràcter més industrial –rajoles sense dibuixos i de color clar, dutxes comunes i separadors individuals– que contribueix a veure'ls desproveïts de la cura i delicadesa d'un imaginari social sobre la llar.



Figura 87. Limpieza de los dientes. Autor desconegut. 1914-1929. Codi d'identificació: AMCB-21. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc (1917-1966). Topo: 5-C-10/23. Caixa: 60542. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.



Figura 88. La sala de bany. Adolf Más. 1914 (data publicació). Codi d'identificació: AMCB-21. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: IMEB_0068. Permís de reproducció atorgat per l'AF.

En definitiva, el que realment va ser cabdal fou la influència que tingué l'estil arquitectònic i els nous preceptes de l'arquitectura escolar moderna. És a dir, l'arquitectura escolar moderna projectava un ambient més hostil i fortament unit als preceptes higienistes, deslligat de la pretesa domesticitat que els corrents de l'Escola Nova exposaven pedagògicament.

³⁸ Tot i que es desconeixen els colors d'aquestes rajoles en concret, les rajoles d'estil àrab són sovint adornades amb colors vius, predominantment el blau.

En el cas de l'Escola del Parc del Guinardó les coses foren bastant semblants. Però, durant l'anàlisi de les fotografies d'aquesta escola ens apareix una idea que no havia contemplat en l'anterior i que resulta ser clau en les interpretacions posteriors. Aquesta escola ideada i construïda per un arquitecte modernista reproduïx la idea que les dutxes han de mostrar-se fredes –*figura 90*– lluny del caliu del que s'atribueix a la llar, malgrat l'ús de les línies corbes en les finestres, la porta, el terra de la dutxa o el sostre; mentre que altres espais com el menjador es presenten més càlids i acollidors –*figura 89*.

Aquí doncs, no es disposa de la variable arquitectònica que expliqui que un moviment arquitectònic provocaria una sensació més o menys domèstica que un altre, ja que l'escola s'engloba sota un mateix moviment. En aquest cas, es presenten dues hipòtesis. La primera és que la decoració té un paper importantíssim en la sensació de domesticitat d'un ambient; seria el cas del menjador de l'escola del Guinardó. La segona és que els preceptes higienistes de l'època van ser claus per entendre i dissenyar espais que es mostraven des de la rigidesa, la fredor, etc. i que ens evoquen a l'uniformisme escolar a diferència d'altres espais més domèstics. No podem oblidar que les dutxes van ser un element de referència del moviment d'higiene escolar i també pel d'Escola Nova.



Figura 89. La hora del almuerzo en el comedor de la escuela. Josep Gaspar. 1932. Codi d'identificació: CRO-1. Extreta de *Revista Crònica*, 30 de gener de 1932.



Figura 90. [sense títol]. Autor desconegut. 1931. Codi d'identificació: AH-EBG-17. Arxiu Històric de l'Escola del Parc del Guinardó (AH-EBG). Permís de reproducció atorgat per l'AH-EBG.

Però a tot plegat, em mancava una reflexió més. Després de llegir Gaston Bachelard i l'estudi fenomenològic de la llar en *La Poética del Espacio* em van sorgir algunes preguntes que exposo seguidament perquè crec que em van donar un punt de partida en la reflexió interessant del que significava el concepte d'escola-llar.

L'escola-llar havia de ser vista com el model de casa ideal a la qual aspirava la modernitat, a la vegada que també havia de representar el reflex intern de l'ànima de l'ésser (Bachelard, 2000). Així, quin simbolisme té aquesta pretesa domesticitat a l'escola? Des d'aquesta perspectiva l'intent de fer penetrar la llar a l'escola va aconseguir no només ser un model al qual emmirallar-se, sinó quelcom que havia de tenir a veure amb ells, amb l'interior dels infants. Amb la senzillesa del ser i fer de l'infant. En paraules de Bachelard (2000), aquells espais s'havien de convertir en una topografia d'aquell que l'habita, de la intimitat de mestres i alumnes. És per aquest motiu que descriu aquesta intimitat des de la senzillesa de l'infant, que s'equiparava a la senzillesa de les formes, als colors càlids, els detalls i l'ordre de l'escola domèstica.

Però què passava amb aquells espais que no es van pensar des de qualitats domèstiques? Què passa amb la duresa de les dutxes del moviment higienista? Al meu parer, aquí es mostra un reflex distint, però no deixa de ser un reflex al qual aspira l'adult de l'infant. És per això, que l'infant, a més de ser senzill i domèstic com el menjador, també ha de ser rígid com les dutxes. En definitiva, aquest eclecticisme present a l'escola entre els espais ideats des de la domesticitat i espais que fugen d'ella va acabar convertint-se, pretesament o fortuïtament, en allò que es volia projectar de l'infant. Un infant senzill i curós, però a la vegada uniforme, rígid i disciplinat.

*«La meitat de la bellesa d'un paisatge
depèn del mateix paisatge,
i l'altra meitat del qui el contempla»*

Lin Yutang

11. DIMENSIÓ AMBIENTAL DE NATURALESA

La tercera dimensió de l'estètica escolar és la que he anomenat dimensió ambiental de naturalesa. Aquesta dimensió parteix d'entendre la natura com un paisatge viscut, apropiat-se'l tot contemplant-lo i admirant-lo i, per tant, com un potent educador de la sensibilitat estètica. D'aquesta contemplació en parla molt Rosa Sensat en el seus escrits cosa que ens indica que va ser un recurs metodològic important per l'escola de bosc per aproximar-se a l'entorn natural circumdant: "empiezan a ver la gracia y la belleza de las pequeñas flores del campo, las observan y nos dicen que bién hechas están. Su espíritu de observación se desarrolla extraordinariamente" (Sensat, 1914-1928, s.n.).

Per submergir-nos en aquesta dimensió ambiental he dividit el capítol en tres apartats. En el primer intento assentar les bases i recuperar el context històric que va portar a la ideació del moviment d'Escoles a l'Aire Lliure, i en concret, al d'escoles de bosc. Per la seva casuística, les escoles de bosc van resultar ser una eina ideal d'educació per als infants més dèbils però també per treballar la sensibilitat i aproximar-se així al món sensible de la naturalesa. També van representar una bona manera de treballar des de l'àmbit científic l'estudi de la naturalesa a partir de tècniques d'observació i experimentació.

En segon lloc, per continuar contextualitzant el paper de la naturalesa a l'Escola Nova exposo com l'escola va fonamentar l'ús de la naturalesa com una eina més d'educació estètica. En aquest apartat, també he apuntat el paper que va representar la decoració natural a l'escola a partir de gerros amb flors i plantes, tot i que de la seva funció decorativa a l'interior de l'aula també n'hem fet esment en el capítol de la dimensió decorativa. Aquí, doncs, em limito a tornar a incidir-hi des d'una perspectiva lligada a la natura.

Seguidament, tanco la fonamentació teòrica amb un apartat sobre el que representaren les excursions per l'Escola Nova i quina incidència van tenir en les escoles de bosc de Barcelona. Intentaré donar resposta i obrir nous interrogants al voltant de l'ideal de natura que es va fotografiar durant aquestes sortides a l'exterior.

L'apartat de resultats de l'anàlisi interpretativa, tanca aquest bloc. La naturalesa en les escoles de bosc de Barcelona es presenta fotografiada des de tres perspectives diferents que a la vegada representen tres tractaments pedagògics distints: la naturalesa escenari, la naturalesa espectacle i la naturalesa participativa.

11.1. LA NATURALESA EN EL MOVIMENT D'ESCOLES A L'AIRE LLIURE

El naixement i expansió del moviment d'escoles a l'aire lliure va estar molt lligat al corrent higienista. Es buscava una escola que oferís als infants amb una salut dèbil un ambient saludable lluny de la insalubritat de l'entorn urbà. L'higienisme defensava que el millor lloc on ser tractats aquests infants era sense dubte a l'aire lliure, en contacte amb l'aire fresc, el sol i la natura. Malgrat que els inicis foren en un sentit principalment mèdic van passar pocs anys des que aquesta concepció ideològica va començar a fluctuar i agafar altres camins que centraren especialment el seu interès en l'educació dels infants i que, tot i que no es deixà de desatendre la part mèdica amb controls antropomètrics i altres mesures estadístiques de creixement, sí que es va deixar de parlar d'escoles sanatoris com a tal. El punt d'inflexió segurament va ser en el 2n congrés internacional d'Escoles a l'Aire Lliure que es va celebrar a Brussel·les el 1931 i on es va debatre a bastament sobre com els infants sans podien beneficiar-se també d'una educació a l'aire lliure (Ludwig, 2003).

Així, a Europa es van donar multitud d'escoles a l'aire lliure que van tenir com a principal motor ideològic la salut dels infants a la vegada que atenien els preceptes de l'Escola Nova i totes les seves avantguardes metodològiques. Hi van haver diferents apostes depenent del context sociopolític i cultural del país. Mentre que algunes de les escoles van distingir-se per complir amb rigor allò higiènic i, per tant, van abocar tot el protagonisme en les construccions escolars amb experiències

arquitectòniques de major impacte sobretot a partir de la tercera dècada del segle xx. Unes altres, en canvi, van fer una aposta major per allò romàntic, és a dir, pel contacte dels infants amb un ambient de naturalesa.

En el primer cas, doncs, per lluitar contra les condicions d'insalubritat alguns governs van decidir que la millor manera era construir escoles que complissin amb els paràmetres arquitectònics de l'higienisme escolar. Per exemple, ràtios d'alumnes per metre quadrat que evitessin les aglomeracions a les aules, aules obertes a l'exterior, ventilades i amb grans finestral, estructures rectes fàcils de netejar, dutxes i zones de banys dins l'escola, etc. Alguns casos europeus de gran recorregut i que exemplifiquen aquest camí són l'École de Plein Air a Suresnes dels arquitectes Marcel Lods i Eugène Beaudouin o l'École de Plein Air d'Arhem a Amsterdam de l'arquitecte Jan Duiker. És en aquest sentit que es parla de les escoles a l'aire lliure com un assaig de gran valor pedagògic i arquitectònic de l'Europa del segle xx (Châtelet, Lerch, i Luc, 2003).

Per contra, a Alemanya, la Waldschulen de Charlottenburg –la primera escola de bosc creada a Europa– va ser pionera en sentit contrari. A diferència de la seva homòloga francesa, aquesta escola va apostar per l'entorn natural com el mitjà més eficaç per contribuir a la salut dels seus infants. Així, va deixar en segon terme l'arquitectura de l'escola que es reduïa a una cabanya mòbil.

Aquestes diferències es veuen també plasmades en el nom que adopten unes escoles i altres. Tot i que de vegades s'usen indistintament una terminologia o una altra, a França o Anglaterra es va optar majoritàriament per la terminologia *Écoles du Plein Air*, *Open Air School* o en menor mesura *School Outdoor* posant l'accent al contacte i obertura de l'escola a l'aire net i fresc de l'exterior. Mentre que l'alemanya de Charlottenburg parlava terminològicament "d'escola de bosc", *waldschulen*. Sembla que existia una relació entre el terme emprat per definir l'escola i la posició ideològica que adoptaven referent al rol de la naturalesa en el si educatiu. A més a més, el terme *Escola a l'Aire Lliure* també es va utilitzar com a paraigua de totes les escoles que utilitzaven l'exterior per

la pràctica pedagògica i es per aquest motiu, que les escoles de bosc apareixen de vegades com una entitat única però sota el moviment d'Escola a l'Aire Lliure.

Aquí a Catalunya, ens uns inicis es va optar per un terme a mig camí. Si bé és veritat que l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc va idear-se en els seus inicis com una escola per a infants dèbils, Sensat ràpidament va presentar-la com una escola en majúscules on la vida en la natura es convertí en un principi cabdal de l'actuació a l'escola per forjar la cultura integral dels infants (Ajuntament de Barcelona, 1921). En el Congrés Nacional d'Educació de 1920 celebrat a Palma de Mallorca Rosa Sensat arriba a les següents conclusions:

La natura no ha de ser exclusivament font de salut, sinó també font d'experiències per a l'activitat intel·lectual i la formació moral. Aquesta és una idea que Sensat inclourà entre les conclusions de la seva ponència al frustrat Congrés Nacional d'Educació, que havia de tenir lloc a Palma el 1920. En aquella ocasió, la mestra del Masnou deixava clar que l'activitat del nen a la natura no podia ser exclusivament una cosa reservada als dèbils i malaltissos, o exclusivament un complement d treball en llibres fet a l'escola (Sensat, 1921, p.156 citat per González-Agàpito et al, 2002):

Això també es veu reflectit en el vaivé terminològic de l'obra escolar. Es començà utilitzant preferentment el terme *Escola a l'Aire Lliure*, però es va acabar imposant majoritàriament en tota la documentació de l'època: *Escola de Bosc*³⁹. Al meu parer, aquest canvi reflectiria també el paper que va tenir la naturalesa en l'escola. Un paper molt més semblant i proper a l'escola de Charlottenburg que a la francesa de Suresnes.

En el cas de l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó, inaugurada nou anys més tard, aquesta indefinició terminològica ja no es va donar. A pesar d'això, el protagonisme de la natura a l'escola del Guinardó fou menys present. Segons recull Domènech (2008), aquesta idea es fonamentava en creure que no sempre era òptim fer les classes a l'exterior perquè aquest no era prou funcional per desenvolupar-hi una tasca o un taller específic.

³⁹ A pesar d'això, quan es parlava de l'escola a l'estranger s'optava per la terminologia més emprada en el país que es visitava. Per exemple, l'any 1932 en motiu de la sisena conferència internacional de l'Educació Nova a Niça, l'Ajuntament de Barcelona presentava la publicació *L'Œuvre de l'Enseignement de la Municipalité a Barcelone* en el que es parlava "d'Écoles du Plein Air" del Parc de Montjuïc i del Parc del Guinardó.

Però per acabar de comprendre com es va gestar la naturalesa com a quelcom que participava del fet educatiu, no podem oblidar que aquí a casa nostra, el moviment noucentista de l'època també seria un catalitzador en aquest sentit i que fet òbviament va tenir repercussions entre les pedagogues com Rosa Sensat i Dolors Palau. Si recuperem aquestes paraules d'Eladi Homs veurem com relata una natura que està en oposició a la ciutat:

Deixant encara de banda la qüestió importantíssima de la salut física, el noy vilatà viu en un ambient natural y social d'una potencia educadora molt més gran que'l que li ha tocat en sort al noy de la ciutat. Als camps y montanyes d'aquell, als obradors y tallers oberts, aquest sols pot oposar el carrer, l'escola y el piset. La Natura que rodeja al noy de la ciutat es una cosa ornamental y raquítica (Homs, 1911c, p.1).

Calia, doncs, suplir aquesta manca de natura dels infants de ciutat, de manera que les escoles a l'aire lliure podien complir amb aquesta funció. Recordem que a Barcelona es van posar en funcionament 4 escoles a l'aire lliure: les dues de bosc, l'Escola de Mar i l'Escola a l'aire lliure de Vilajoana per a infants amb sordesa, així com també colònies escolar, banys de mar o els jardins per infants. Totes aquestes propostes permetrien suplir les deficiència de salubritat de l'entorn urbà i oferir espais educatius saludables per als infants de l'època.

Aquesta finalitat higienista anava acompanyada de les ganes de modernitat que vivia la ciutat, de fer de Barcelona una ciutat bella i plena de vida. En això, les escoles hi tingueren un paper destacat. No només es tractava de dotar d'edificis escolars per l'escolarització dels infants, sinó que aquests havien d'ajudar a fer de la ciutat un espai amable i bonic. Un bon exemple d'això, és aquest escrit que es va publicar a la revista *d'Ací i d'Allà*:

Les noves Escoles creades per la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona. En plena florida de roses, de catalanitat i de cultura, cal fer esment de la inauguració de l'escola del Parc del Guinardó i de l'ampliació de les Escoles de Bosc de Montjuich, l'una i l'altra degudes a la Comissió de Cultura del nostre Ajuntament. Oh, quina satisfacció de veure obres tan sòlides com aquestes prenent peu en la nostra ciutat, belles germanes d'aquelles altres que es diuen Grup Baixeres, <La Farigola>, Escola de mar, Vilajoana, i d'altres que com veritables jardins embelleixen Barcelona! («Les noves Escoles creades per la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona», 1923)

En síntesi, la naturalesa a les escoles no solament fou utilitzada per millorar les condicions de salut dels infants de la Barcelona de l'època sinó que també havia de servir per embellir la ciutat. Però per avançar en aquest camí cal ampliar nous horitzons i documentar el paper que havia de tenir la natura en l'educació estètica del infants.

11.2. LA NATURALESA COM A MITJÀ PER A L'EDUCACIÓ ESTÈTICA

A cada momento brinda esa vida ocasiones para la observación de *lo bello* y de *lo feo*. Por poco que se le haya hecho notar la primera vez, el niño, completamente solo, encontrará placer, durante sus correrías de mañana y tarde, en contemplar los cambiantes de luz en los colores y en las líneas, y en ver el dibujo de las formas y la composición de los conjuntos creados por la naturaleza, desde la sencilla flor que sale de entre la hierba del sendero, desde la rama de árbol atrevidamente proyectada en el mudable cielo, hasta las moles lejanas que se escalonan en un vasto horizonte (Yon Lampériere, 1898, p. 255).

Aquestes paraules de Lampériere formen part d'un relat molt curós i compartit per altres autors de l'època en el que la naturalesa era entesa com una font inesgotable de bellesa que la feia un mitjà idoni per a l'educació estètica dels infants (Braunschvig, 1914; de Alcántara García, 1888a; Vances, 1899a).

Al mateix temps que es buscava cultivar la sensibilitat estètica dels infants i l'apreciació de la bellesa a través de les formes que la naturalesa els brindava, l'ensenyament de les naturals va agafar una gran notorietat en el si de l'Escola Nova. Cal recordar que l'ensenyament de les ciències naturals va estar prohibit per llei i que no va ser fins entrat el segle xx que no es va consolidar en el reglament escolar. Un ensenyament que per Rosa Sensat passava inevitablement per situar l'infant en la natura que era font de coneixement per aquest aprenentatge (Moreno, 2013). Paral·lelament, la pedagogia intuïtiva havia vingut per quedar-se a les escoles que apostaven per una renovació metodològica que arraconés la pedagogia de la reproducció oral (Padrós-Tuneu, 2018).

Aquests tres esdeveniments –l'ensenyament de les ciències, la pedagogia intuïtiva i l'educació estètica– van significar-se, molt sovint, des de la comunió. Els exercicis d'intuïció, l'observació sistemàtica de l'entorn i l'experimentació amb els elements naturals van ser alguns dels mètodes als

quals es va recórrer. L'ensenyament a través del sentit de la vista va ser el fonament principal per la pedagogia de la intuïció. Per això, es van confeccionar i comprar molts materials intuïtius com globus terraqüis, mapes, etc. amb els que es pretenia instruir l'infant, però també es va fer ús dels elements que la naturalesa oferia.

El mètode intuïtiu havia de ser pres com un exercici actiu i només així seria útil per educar estèticament els infants:

Es claro que los procedimientos que aconsejamos como más propios para la enseñanza de las Ciencias físico-naturales y para desarrollar mediante ella el gusto de lo bello, requieren medios de intuición adecuados, un material de enseñanza genuinamente intuitivo (de Alcántara, 1888a, p. 59).

Aquí, de Alcántara deixa clara la convergència entre l'estudi de les ciències naturals a través dels mètodes intuïtius i l'educació estètica. Fixem-nos en aquest escrit de l'Ajuntament de Barcelona sobre l'escola municipal de bosc:

El noi que aprèn a estimar la Natura, que sap penetrar el seus misteris com si fos un llibre obert, que té l'esperit en disposició d'apreciar l'harmonia dels colors i la gràcia de les formes en cada flor, en cada animal, en una paraula, en els éssers i en les coses; que sap sentir la bellesa d'una posta de sol, d'aquell moment exquisit en què les línies s'esborren i els colors del sol es destrien en irisacions, vessant sobre nosaltres dolcesa i poesia; aquest noi ha conquerit una deu inestroncable de plaers purs i honestos i una delicadesa d'esperit que el preservarà sempre, en tot els moments de la seva vida, de grolleries i baixeses. Aquests són els resultats a què hem d'aspirar amb l'estudi de la naturalesa: coneixement del món en què es viu, plaers físics, goigs intel·lectuals i morals (Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura, 1921, p. 47).

En aquestes paraules es presenta l'educació estètica i l'ensenyament de la naturalesa com a quelcom que forma part d'un tot integral, i que per tant, es donava simultàniament perquè l'ensenyament de les ciències passava inevitablement per l'ensenyar a mirar, i per tant, a educar la mirada davant les formes de bellesa de la natura. Aquesta convergència es nota a bastament en molts dels escrits dels treballs de les nenes de l'escola que es guarden en el Fons Històric de la Biblioteca Rosa Sensat. En molts es pot llegir com l'arribada de plantes, arbres i flors a l'escola, que dotava l'Ajuntament per a decorar-la, eren utilitzats com elements d'aprenentatge de la ciència i d'apreciació de la bellesa.

És el que Cossío va anomenar el "arte de saber ver" en un article publicat el 1879: "aprender no consiste en un proceso de acumulación de conocimiento, sino en una disposición con alta carga estética que nos enseña a ver las cosas a través del ejercicio de una mirada espiritual" (Vilanou, 2015, p. 20).

Saber mirar, doncs, fou un dels pilars fonamentals de l'educació estètica, com també ho fou de l'ensenyament de les ciències. En gran part, per això, fou un model molt recorregut el de crear grans museus naturals dins l'escola que d'alguna manera feien referència a la pedagogia intuïtiva, a l'educació de la contemplació estètica i la museïtzació de la bellesa.

Sensat, però, no feu molta bandera de la utilització del museu escolar entès com aquell inaccessible i ple de records. Sensat apostava per un model molt més participatiu, cosa que havia d'implicar una major experimentació estètica lligada a altres sentits a més del de la vista:

Els aparells complicats, guardats en vitrines, les col·leccions d'animals i plantes dissecats, no són necessàries on s'estudien els fenòmens naturals en ple camp i on s'observen els éssers en el complex de llurs associacions i en la plenitud del seu viure enmig de la Natura (Sensat, 1933, p. 410)

Sensat professava els ideals romàntics de la naturalesa, entesa com el millor medi per al desenvolupament de l'infant i per forjar la seva cultura intel·lectual i estètica. Que això succeís a l'escola que dirigia va ser en part gràcies a la idiosincràsia de l'escola de bosc que permetia aquesta vida en natura. En aquest sentit l'accés a la naturalesa fos per ensenyar ciències, fos exclusivament per contemplar les bel·leses naturals, era quelcom que permetia assentar una base pedagògica-ideològica en aquest sentit. Sense el bosc a l'escola hagués sigut francament difícil concebre una educació estètica tal i com la concebé. De fet, les escoles a l'aire lliure es van acabar forjant com l'entorn ideal on ensenyar les ciències de la naturalesa des de la perspectiva del *Nature Study*⁴⁰ (Bernal, 2000). Cal recordar que a Sensat, se li havia atorgat una beca per poder visitar diferents centres educatius d'Europa i veure com s'ensenyava l'estudi de les ciències des d'aquesta perspectiva.

⁴⁰ El *Nature Study* va ser la metodologia anglesa per a l'ensenyament de les ciències naturals en el que s'apostava per un ensenyament de les ciències naturals basat en el medi natural que l'alumne tenia a l'abast.

No és va donar el mateix cas en Palau, tal i com ja he apuntat, que malgrat tenir les condicions d'accés a una naturalesa –més salvatge inclús que la de l'escola de Montjuïc– en la mateixa direcció que la seva homòloga, sembla que l'ús que en va fer fou infinitament menor. Per Palau la naturalesa de l'entorn de l'escola tenia un caire més purament higienista:

Tenint en compte que l'escola està situada en un dels llocs més sans de la ciutat i que la major part de la vida escolar transcorre a l'aire lliure, no hi ha dubte que el cos dels nostres alumnes pot beneficiar-se de l'aire pur, de la llum natural i de la influència benefactora del paisatge, que reposa els nervis i els equilibra. («Dolors Palau. Memòries de la fundadora i directora durant més de 40 anys de l'Escola Parc del Guinardó», 2005, p. 16).

En aquest sentit, Palau, sembla sentir-se més còmoda amb la idea d'una naturalesa útil per recuperar-se de l'esforç que suposava l'aprenentatge i obtenir l'equilibri necessari per continuar amb la tasca educativa. Tal volta, Sensat i Palau, malgrat ser mestra i deixebla durant el període de temps que compartien com a companyes de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc, mantenien algunes discrepàncies pel que fa la funció de la naturalesa a l'escola.

Aquest distanciament conceptual d'ambdues directores no va impedir, però, que compartissin altres aspectes com l'ús de la decoració natural –test amb plantes, gerros amb flors, etc.– amb la finalitat de bastir l'interior de l'escola de natura a fi que es convertís en un lloc amable, bell i ple de vida: “Nada, a no ser una bonita maestra, puede alegrar tanto el ambiente de la escuela como algunas flores frescas, puestas en un vaso sobre la mesa de la profesora.”(Burrage i Bailey, 1914).

A tall d'exemple deixo una de les cartes –*figura 90*– que va dirigir el 1923 la directora de l'Escola del Parc del Guinardó al director de Parc i Jardins de l'Ajuntament de Barcelona, perquè aquest li facilités periòdicament les flors necessàries per bastir l'escola segons els seus ideals estètics. Això demostraria, la convicció de la directora Dolors Palau que l'escola havia d'estar decorada per ornaments naturals que contribuïrien al seu embelliment.

Barcelona, 11 de gener de 1924,

Sr. D. M. Rubió, Director de Parcs i Jardins.

P R E S E N T

Molt Sr. meu: Li agrairíem que, a ésser possible, es servís disposar que siguin facilitades periòdicament, a l'Escola de Bosc, del Parc del Guinardó, que dirigeix Dnya. Dolors Palau, algunes de les flors de les que Vds. disposen, per tal de contribuir així, a l'embelliment de l'esmentada Escola.

Agraint-li tot quant faci per aquest assumpte, el salutuda son affm.

q. e. s. m.

Figura 90. Comunicació dirigida al director de Parcs i Jardins demanant que siguin facilitades a l'escola i periòdicament algunes flors procedents dels jardins públics. Font: Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona. Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Guinardó 1918-1940, topo: 5-C-107/23, caixa 60548

Però preferentment les encarregades de proveir aquesta decoració eren les mateixes mestres i alumnes. Aquí, a diferència de la disposició arquitectònica de l'edifici o del disseny i cura del parc que rodejava l'escola, mestres i alumnes prenen part en aquesta decoració, cosa que implicava una major participació i tot un procés metodològic que començava amb l'excursió al parc o bosc, la recollida de flors i acabava amb la cura de les plantes dins de la classe (Sluys, 1909).

Una altra vegada, en aquest escrit del 17 de juny de 1914 del diari de Rosa Sensat s'evidencia com aquest moment de recollida de les flors que servien per decorar l'aula amb la finalitat d'embellir-la també era un bon moment per l'ensenyament de les ciències naturals a partir de l'observació.

Hoy antes de empezar la clase, hemos ido a coger flores para adornar los jarros. Hemos encontrado una rama de nísperos que nos ha servido para la lección. Nos hemos fijado en su color, en su olor y hemos dichos que también se conocía que estaba madura tocándola, pues las frutas maduras están blandas. También se conoce comiéndolas pues as frutas maduras están dulces y las frutas verdes están amargas y ásperas (Sensat, 1914-1928, s.n.)

11.3. PASSEJADES I EXCURSIONS: UN MITJÀ D'EDUCACIÓ ESTÈTICA PER APROXIMAR-SE A LA NATURA FORA DE L'ESCOLA

Una de les reformes que es va gestar durant el primer terç de segle xx va ser la implementació de passejades i excursions, tot i que no fou fins el bienni Republicà que es va oficialitzar en el

currículum escolar (del Pozo, 2004). Aquesta obertura al medi va venir acompanyada d'altres experiències que van centrar-se també en la descoberta de l'entorn, un entorn que no sempre era natural però que ho va ser en gran part. Per exemple, les colònies i semicolònies que es van donar preferentment en entorns rurals prop d'espais de naturalesa i l'experiència de les quals és àmpliament coneguda; o els banys de mar, que tot i tenir un caràcter marcadament higiènic tenien el mar com el seu gran aliat estètic; o els campaments promoguts per l'escoltisme, com una forma d'obrir-se a la naturalesa, buscar les experiències que la vida a la ciutat no ofería amb la idea de fugir cap al medi natural per formar-se com a ciutadans (Cruz, 2018). Però adequar la ciutat a les exigències dels beneficis del contacte amb la naturalesa també va ser alguns dels temes que va ocupar el debat públic. Així, l'Ajuntament de Barcelona va aprovar el 26 d'agost de 1918 una proposició per transformar els espais de la ciutat en jardins d'esbarjo allunyats dels perills del carrer que disposessin a la vegada d'un petit edifici amb una biblioteca i d'un guardià, un director tècnic i de responsabilitat (Ajuntament de Barcelona. Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura, 1917-1921). Es van portar a termini dos assajos, un al barri de Gràcia i l'altre al de Sans –vegeu *figures 91 i 92*.

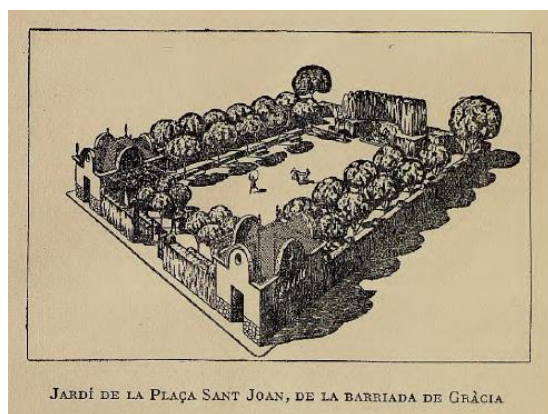


Figura 91. Proposta de jardí per la plaça Sant Joan de Gràcia Jardins dels infants. Proposició de llei 26 d'agost de 1918. Extret de *Les construccions escolars de Barcelona*, Anys 1917-1921. Vol IX. Actuació de la Comissió de Cultura, p.272. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tasca/id/38>

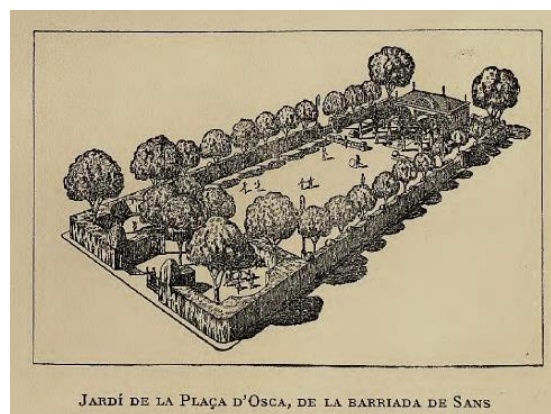


Figura 92. Jardí de la Plaça d'Osca, de la barriada de Sans. Jardins dels infants. Proposició de llei 26 d'agost de 1918. Extret de *Les construccions escolars de Barcelona*, Anys 1917-1921. Vol IX. Actuació de la Comissió de Cultura, p.272. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tasca/id/38>

Sovint aquesta sortida al medi, com ja he indicat, estava lligada a resoldre els problemes de salut de la infància. Un exemple molt clarificador, aquest cop a Madrid, va ser la utilització de parcs i

jardins entre 1900 i 1931 per fer-hi excursions i passejades, provocades principalment per la manca d'espais educatius i l'elevat cost dels solars on construir escoles (del Pozo, 1993).

Malgrat que en el cas madrileny va ser una sortida límit a la situació que vivia la capital espanyola, en realitat el conjunt d'aquestes experiències van tenir un caràcter modernitzador perquè suposaren una pràctica educativa innovadora i renovadora a la vegada (Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, 2008). És per aquest motiu, que molt probablement el escrits d'alumnes, diaris de mestres i en especial, les fotografies que es van fer documentant aquestes sortides evidenciarien que no ens trobem davant una constant aleatòria, fruit de l'efecte purament aparador d'una societat que albirava la modernitat, sinó que tingueren una voluntat pretesament educadora.

“Las visitas y excursiones, aparte de otras múltiples finalidades han ido encaminadas muchas veces a la formación de un sentido estético” (Sensat, 1914-1929, s.n.). Així de clarificador ens ho explicava la directora de l'escola de Montjuïc. Partint d'aquest pressupòsit, la sortida a la natura va permetre continuar amb la tasca educativa que s'iniciava en el si de les escoles, i en especial a les del bosc, per educar la sensibilitat per les formes de la naturalesa.

Este procedimiento [excursiones y viajes escolares] es de resultados muy fecundos, en cuanto que nos ofrece la mejor manera de despertar en las niñas el amor á las obras de la Naturaleza, porque, contemplándola con sus propios ojos, parece como que han de entenderla mejor, y de aquí la necesidad de disponer como un medio educativo las excursiones, pues son muchas las ventajas con que brindan á la educación general; así es que lo menos un día en la semana hemos de dedicarlo á llevar á las niñas á que contemplen los mil espectáculos que la Naturaleza les ofrece, todos llenos de poesía y de belleza (Vances, 1899b, p. 200).

O com ho apuntava Sluys (1909):

Es sobre todo en el curso de una *excursión escolar* que el maestro hallará oportunidad de procurar á los alumnos emociones estéticas, los alrededores de la Ciudad ofrecen sitios agradables, la misma Ciudad conjuntos decorativos, parques, plazas, monumentos, museos con obres maestras. Los maestros, en el curso de los años de enseñanza primaria, podrán enseñar á sus alumnos á conocer y apreciarlos, á gozar de esas riquezas artísticas que á todos pertenecen y pueden contribuir tan poderosamente á la educación del pueblo. Es, llamando sin tregua la atención de los alumnos sobre

estas bellezas de la naturaleza y sobre las obras de arte que forman parte del patrimonio de la Nación [...] (p. 628).

Podríem pensar que l'escola de bosc pel seu entorn natural ja reunia totes aquestes condicions de què ens parlen Vances i Sluys, també que el parc que envoltava les dues escoles era suficient per despertar l'emoció estètica de les noies i que, finalment, no calia sortir de l'entorn escolar per complir amb tal objectiu. Però per Sensat, si més no, no ho era, i potser per aquesta raó les excursions a l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc van ser una pràctica constant i en aquelles es treballava pretesament l'educació estètica dels infants.

En un dels tants escrits que ens deixà Rosa Sensat en el seu diari personal recull com una excursió es convertia en un moment ideal per treballar i desenvolupar el sentit de l'observació i l'admiració per la bellesa de l'entorn, i com d'important era despertar l'emoció estètica en les seves alumnes: "Fuimos de excursión. Las niñas empiezan a ver la gracia y la belleza de las pequeñas flores del campo, las observan y nos dicen que bien hechas están. Su espíritu de observación se desarrolla extraordinariamente" (Sensat, 1914-1928, s.n.). També ho mostra la pràctica educativa de guardar aquest record en el quadern personal de les alumnes, fent-los escriure no només allò viscut o observat durant l'excursió sinó les emocions que es despertaven: "El sábado fuimos de excursión a la Lengua de Serp. Al llegar vimos el mar azul sobre el cual brillaba el sol. El mar no era todo azul, tenía un color tierra pálido, era magnífico aquello" (Pérez, 1919, s.n.). L'ús d'un vocabulari detallat, encara que molt probablement fos dictat per la mestra, mostra la voluntat d'educar estèticament des de la finor, la presència dels detalls i la minuciositat de l'observació. A més no estem davant un escrit purament descriptiu sinó que respira emoció en veure'l.

A l'Escola del Parc del Guinardó la pràctica de les excursions i les sortides també va formar part del seu ideari. Malgrat no ens han arribat escrits que ho reflecteixin disposem de fotografies que ens demostren que aquestes experiències es duïen a terme a l'escola –vegeu *figura 93 i 94*.



Figura 93. Parc de la Ciutadella. Sense autor. 1932. Codi d'identificació: AH-EBG-16. Arxiu Històric de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc (AH-EBG). Permís de reproducció atorgat per l'AH-EBG.



Figura 94. Parc de la Ciutadella. Sense autor. 1932. Codi d'identificació: AH-EBG-14. Arxiu Històric de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc (AH-EBG). Permís de reproducció atorgat per l'AH-EBG.

Una de les funcions claus que tenien les excursions era la recollida de materials que engrandirien el museu escolar. Aquesta pràctica també va ser àmpliament acollida i defensada des del moviment d'Escola Nova. Aquí tornava a entrar la conjunció entre l'ensenyament de les ciències naturals i el desvetllament de la bellesa a partir dels elements naturals.

La mayoría de los elementos que forman el Museo han sido recogidos por maestros y niños en las excursiones, paseos y visitas que se han hecho no teniendo por consiguiente el valor de un objeto aislado, sin relación alguna con los demás seres, sino que como ha sido tomado en el punto de origen ha podido verse en que clase de terreno se produce si es un vegetal, el medio en que vive si es un animal; la formación geológica si es un mineral o las transformaciones que experimenta hasta presentar la forma en que se usa, si es un producto artificial (Monroy, 1923, s.n.)

En conclusió, la naturalesa va ser un element cabdal en l'educació estètica dels infants. El que significava aquesta dimensió ambiental de naturalesa i com es va concebre i fotografiar ho veurem en l'apartat següent de l'anàlisi interpretativa.

11.4. RESULTATS DE L'ANÀLISI INTERPRETATIVA DE LA DIMENSIÓ NATURALES

Aquest punt tanca l'anàlisi interpretativa del fons fotogràfic de les escoles de bosc de Barcelona des de les dimensions ambientals i indicadors establerts en la present tesi doctoral. Aquest "tancar" només significa posar un punt i apart i, per tant, estar disposat a obrir nous fronts i a noves interpretacions que ampliïn el camp d'anàlisi en un futur.

La dimensió naturalesa és l'última dimensió que vaig analitzar de les fotografies. Aquesta dimensió es presenta en moltes de les categories temàtiques que van classificar el fons. Gairebé es pot afirmar que és una de les dimensions més transversals, perquè les escoles estaven plenes de natura i aquesta apareix en multitud de fotografies des de les visites i actes institucionals, passant pels retrats grupals, els ensenyaments curriculars i les excursions i sortides. Aquesta presència no fa més que reforçar la hipòtesi que la naturalesa tingué un gran protagonisme a l'escola. Queda per descobrir com es va conformar i comportar.

En aquesta anàlisi que presento parteixo d'exposar quins van ser els rols de la naturalesa fotografiada. Veurem que se n'aprecien tres: la naturalesa escenari, la naturalesa espectacle i la naturalesa participativa. Cadascun d'aquests rols es troba en diferents contextos i presenta característiques particulars.

De les característiques d'aquestes naturaleses observades durant l'anàlisi van néixer alguns dels indicadors que van ajudar la reflexió del procés interpretatiu a la vegada que em servien per posar nom a allò que s'observava: la institucionalització i l'accessibilitat són dos dels indicadors que van emergir de l'anàlisi, mentre que l'apropiativitat es va conceptualitzar abans d'entrar en l'anàlisi del fons fotogràfic d'aquesta tesi, durant les lectures de Brullet (1998), Delgado (2015) i Pol i Tomeu (2005) i la primera selecció d'imatges d'escoles a l'aire lliure europees, i que es van completar més endavant amb l'autora Maxine Greene (2005). Així doncs, en l'apartat que enceto a continuació, veurem quin paper va jugar la naturalesa en la institució escolar i com aquesta va difuminar el límits de l'escola. Parlaré de l'accessibilitat dels infants a la naturalesa i finalment, entraré en l'anàlisi singular d'algunes fotografies que ens mostren moments d'apropiació de la naturalesa per part d'infants i com aquesta es va fer extensiva en els moments curriculars.

11.4.1. DE LA NATURALESA ESCENARI

[...]ser espectador es un mal, y ello por dos razones. En el primer lugar, mirar es lo contrario de conocer. El espectador permanece ante una apariencia, ignorando el proceso de producción de esa apariencia o la realidad que ella recubre. En segundo lugar, es lo contrario de actuar. La espectadora

permanece inmóvil en su sitio pasiva. Ser espectador es estar separado al mismo tiempo de la capacidad de conocer y del poder de actuar (Rancièrre, 2010, p. 10).

La naturalesa escenari fou aquella que servia d'aparador al moment educatiu retratat, era com si es tractés del decorat de fons d'una obra teatral. Els infants davant aquesta naturalesa escenari eren els espectadors: ni tenien l'opció de conèixer-la, ni el poder d'actuar-hi. Però la seva presència era necessària per completar el missatge propagandístic, sense la compareixença de la naturalesa en la fotografia l'ideal pedagògic quedava orfe del seu referent principal. Al meu entendre, aquesta fou una concepció marcada en les fotografies i divulgada pels mitjans de comunicació, en especial per l'Ajuntament de Barcelona.

Per això malgrat ser una naturalesa que no participava directament del quefer educatiu sí que tenia una presència significativa dins la imatge fotogràfica. És el cas de moltes de les classes que es donen a l'aire lliure. Anem a veure'n alguns exemples de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc.

Com veiem en aquestes dues fotografies els infants semblen poca cosa al costat de la immensitat de la naturalesa. Sobretot en la *figura 95* però també en la *96*, on el mestre mig amagat és difícil de veure a primera vista, al contrari del tronc d'aquest robust arbre que es fa molt més present.



Figura 95. Las niñas de la Escuela-bosque durante la hora de estudio. Autor desconegut. 1914 (data de publicació). Codi d'identificació: ESF-4. Extreta de *La Esfera*, 18 de juliol de 1914.



Figura 96. Escola del Bosc. Frederic Ballell. 1914 (data de publicació). Codi d'identificació: AF-9. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: SO_0012_054. Permís de reproducció atorgat per l'AF.

Ens trobem davant un canvi d'escenari de l'aula on el sol, l'aire i la natura actuen com un factor clarament diferenciador i permeten una transformació fruit de situar-se en l'espai de naturalesa:

es trenca amb l'ordre geomètric d'exaltació d'allò lineal que es donava en l'aula de l'interior de l'edifici, i les formes naturals aporten una major sensació de flexibilitat i menor rigidesa educativa.

Malgrat tot, aquest rol que adopta la naturalesa com a escenari de fons d'un moment educatiu s'acosta més a l'ideari de Dolors Palau, directora de l'Escola del Guinardó. Una naturalesa que no forma part del procés d'ensenyament pròpiament sinó que és part d'una educació integral que necessita d'aquest paisatge per millorar l'estat emocional i de salut dels infants.

Però a l'escola del Guinardó aquestes imatges no es donen ni amb la mateixa força ni quantitat (proporcionalment parlant). Tot i que el fons fotogràfic també consta de fotografies on la naturalesa fa d'escenari de les classes a l'aire lliure les trobem barrejades amb altres on malgrat es dona classe a l'exterior el teló de fons és l'edifici –*figura 97*–, fet que no veiem a les fotografies de Montjuïc.



Figura 97. Los párvulos en una clase al aire libre bajo la tutela de la joven profesora. Josep Gaspar. 1929. Codi d'identificació: MG-6. Extreta de *Mundo Gráfico*, 29 de maig de 1925.

De les fotografies del fons fotogràfic de l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó només dues –*figura 98 i 99*– comparteixen la mateixa idiosincràsia en relació a la naturalesa que ho fa la seva homòloga. L'Ajuntament decideix publicar les dues fotografies en dos dels seus fascicles propagandístics de l'obra –*Institutions Scolaires en Plein Air* i *L'Œuvre d'Enseignement de la Municipalité de Barcelone*. Això demostraria, com d'important era divulgar l'escola com un espai de naturalesa que havia de compartir el protagonisme amb els infants.

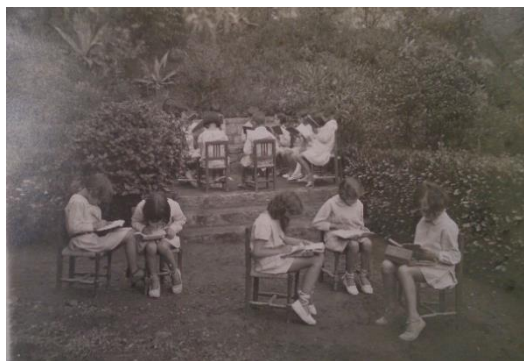


Figura 98. École de Guinardó. Lecture. Autor desconegut. 1931 (data de publicació). Extreta de *Institutions Scolaire en Plein Air*. Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. 1931. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Repositori: Memòria Digital de Catalunya <https://cutt.ly/sjYzFWU>



Figura 99. École de Guinardó. En classe. Autor desconegut. 1931 (data de publicació). Extreta de *Institutions Scolaire en Plein Air*. Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. 1931. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Repositori: Memòria Digital de Catalunya <https://cutt.ly/sjYzFWU>

Un altre exemple d'aquesta naturalesa escenari a part de les classes a l'aire lliure es troba en les visites i actes institucionals que es van fer a les dues escoles i que van quedar retratades pels fotògrafs. Veiem dues fotografies il·lustratives d'aquest fet.



Figura 100. [sense títol]. Autor desconegut. 1914. Codi d'identificació ANC-4. Arxiu Nacional de Catalunya (ANC). Referència d'arxiu: ANC1-42-N-10140. Permis de reproducció atorgat per l'ANC.

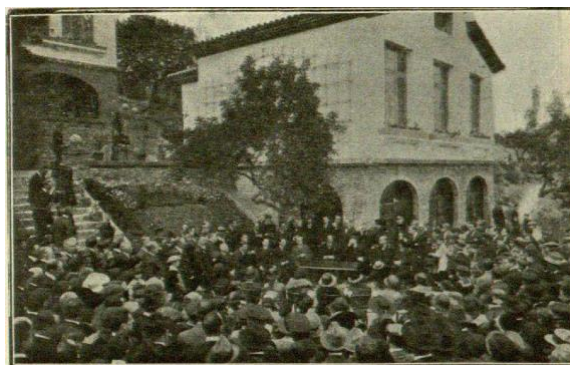


Figura 101. Vista parcial dels bells edificis on hi ha instal·lades les Escoles del Parc del Guinardó. Josep Maria Sagarra. 1923 (data de publicació). Extreta de la revista *D'Ací i d'Allà*, el maig de 1923, núm. 65.

Les dues fotografies –*figura 100 i 101*– fan referència als actes d'inauguració de les dues escoles. Tal com s'hi observa, el protagonisme de la naturalesa en una i altra és substancialment diferent. Mentre en l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc el lloc escollit per la inauguració fou al mig del parc, en l'escola del Guinardó el lloc on dur-la a terme fou davant dels edificis. En la fotografia del Parc del Guinardó s'aprecia com les persones encarregades d'oficiar l'acte estan assegudes en unes cadires i una taula d'esquena a l'edifici, per tal el teló preparat per l'acte era sense cap mena de dubte l'edifici.

Però tot i la preparació de l'espai, en última instància i si les condicions de llum eren favorables, el fotògraf podia optar per mostrar l'acte des de dues perspectives. Retratar d'esquena els assistents, de cara les persones que oficien l'acte i el teló de fons que era l'edifici; o fer-ho a la inversa i retratar els arbres amb el mirador. Clarament va triar la primera opció i fins i tot, amb la càmera fotogràfica va ressaltar més l'edifici, que ocupa dues terceres parts de la fotografia, mentre que l'acte només n'ocupa una. Queda palès també el peu de fotografia que escriví la revista: "vista parcial dels bells edificis on hi ha instal·lades les escoles del Parc del Guinardó" («Les noves Escoles creades per la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona», 1923).

En síntesi de tot el que he anat dient, la representació de la naturalesa a les dues escoles és mostra molt més present en l'Escola de Bosc de Montjuïc, donant-s'hi multitud d'escenes escolars, mentre que en la seva homòloga, es té més tendència a representar l'edifici com el teló de fons ideal per a ser retratat.

EL PAPER DE LA NATURALES ESCENARI EN EL LÍMITS DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR

Però més enllà d'haver observat que la naturalesa actuava com escenari educatiu, com era aquesta naturalesa? Quines característiques presentava? Quines implicacions tenia aquesta en l'escola i en l'educació del infants? Aquestes van ser algunes de les preguntes que em vaig formular. Per això, es van analitzar totes les fotografies que mostressin aquest escenari i que s'inclouïen dins de distintes categories temàtiques.

Els escenaris de naturalesa retratats en les fotografies són molt heterogenis i variats: van des d'espais de naturalesa molt tosca i abundant a una de més curosa i enjardinada. A més, no existeix cap relació visible entre el tipus de naturalesa que es mostra i la categoria temàtica —l'acció o acte que hi apareix—, de forma que no s'associa cap tipus de causalitat en aquest sentit⁴¹.

⁴¹ Recordar aquí que en el cas dels espais d'art, com va ser l'espai destinat a l'escultura de Josep Llimona sí que s'aprecia que es va establir com l'espai ideal on dur-hi a terme les classes de punta al coixí i de gimnàstica de les nenes. També com el lloc on celebrar el actes i les visites institucionals.

Pel que fa a l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc s'observa un abans i un després clarament diferenciat en el model de naturalesa. Abans de la remodelació del Parc de Montjuïc pel paisatgista Jean-Claude Nicolas Forestier l'any 1917 i del Parc Laribal el 1918, la naturalesa que es mostra en la totalitat de fotografies és més rústega, espessa i menys ordenada; després perd aquestes qualitats i s'acosta més a un arquetip de naturalesa més ornamental i cuidada. En les fotografies s'observen clarament els efectes de l'enjardinament de les zones més properes a l'escola. En l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó també s'observa quelcom molt semblant a la de Montjuïc. L'entorn proper continua sent més enjardinat mentre que l'entorn més llunyà, en aquest cas, és més agrari per l'existència d'un camp de garrofers a les immediateses de l'escola. De tota manera, no es compta amb gaires imatges de l'exterior que s'ubiquin lluny de l'edifici escolar, sinó que en la majoria sempre n'apareix una part.

En síntesi, estem davant una naturalesa que actua com a escenari, com a teló de fons, i que ho fa presentant-se de múltiples formes –des de zones més enjardinades a zones més feréstegues– i en contextos educatius variats –des del joc, fins a classes a l'aire lliure, visites institucionals i fins i tot alguna imatge que mostra aspectes de la vida social de l'escola com unes nenes tenint cura d'una tercera en plena naturalesa a l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc⁴².



Figura 102. Treballant a plena llum. Frederic Ballell. 1914 (data publicació). Codi d'identificació: IC-12. Extreta de *Il·lustració Catalana*, juliol de 1914, any XII, núm. 580.



Figura 103. Escola del Bosc de Montjuïc. Autor desconegut. 1916. Codi d'identificació: AF-11. Arxiu Fotogràfic de Barcelona. Referència d'arxiu: IMEB_0919. Permís de reproducció atorgat per l'AF.

⁴² Fotografia AMCB-22 del fons fotogràfic (vegeu Annex A i B).

L'efecte que tingué aquest nou escenari en l'ordenació del nou espai escolar es palpa en diferents sentits. En l'anàlisi de les fotografies *IC-12 i AF-11 –figures 102 i 103–* s'observa com aquesta dimensió de naturalesa fa perdre els punts de referència en la "nova aula" i per tant la posició del mestre presenta major flexibilitat respecte a la tradicional. Es relaxen també aquelles relacions tant simètriques i proporcionals entre l'alumnat, encara que els pupitres sovint continuïn sent-hi presents, però sobretot es perden quan no hi ha mobiliari escolar. També desapareix la rectitud i la línia recta, perquè les formes de la naturalesa amorteixen aquesta sensació. I en última instància, també desapareixen els límits físics i és difumina les relacions entre allò intern i allò extern.

Totes aquestes interpretacions que naixen de l'observació de l'escenari de naturalesa m'han portat a considerar algunes preguntes al voltant de la identificació de l'escola com a tal, i a la seva especificitat institucional com a lloc (Trilla, 1985; Viñao, 1993). L'escola de bosc va proposar i projectar a través de la fotografia i tot el parapet propagandístic una simbologia que li era pròpia, que era la naturalesa i que va comportar una nova manera de mirar l'escola. Tots els ambients de naturalesa que es mostraven es van tornar vàlids per l'escola, i per tant, l'escola era a tot arreu. En aquest model d'escola on l'heterogeneïtat del paisatge natural com a teló de fons era una constant, on estaven els límits de l'escola?

La institució escolar, allò que havíem construït principalment a través de l'edifici, dels límits, de la identificació de l'escola com a tal, és difumina per l'entrada en joc de la naturalesa com a escenari; d'una ambientació distinta a la de l'aula interior. En conclusió, l'escola de bosc s'ha de mirar d'una altra manera perquè en ella no són útils les relacions oberta vs. tancada, flexible vs. rígida, intern-extern, etc. que ens proposa Viñao (1993). L'escola continua representant-se com la institució per excel·lència per l'escolarització; però les seves pautes es veuen alterades amb l'escenari de la naturalesa, difuminant tota la institució i mostrant-la des d'una perspectiva nova, que invita a confondre els seus límits. Això tindrà implicacions en la manera de veure l'escola des dels ulls dels infants. L'escola, allò tancat i identificable de cop s'obra i es troba a tot arreu i en tots els espais; en especial a aquells on la natura hi és present. Aquesta és una aposta de l'escola que convida a

l'infant a mirar al seu voltant, a observar la naturalesa com un espai d'aprenentatge, perquè la naturalesa, de cop es torna escola i es mostra oberta als seus sentits. El salt de la naturalesa escenari a la naturalesa espectacle estarà a l'abast dels infants. Anem a veure com es va materialitzar aquesta accessibilitat a l'habitat natural.

11.4.2. DE LA NATURALESA ESPECTACLE

Defineixo aquesta naturalesa espectacle com aquella que va participar de l'ensenyament dels infants però que ho va fer en un sentit no actiu del terme. És una naturalesa, que es va comportar per ser vista i contemplada, però no en el propòsit que ho va ser l'anterior –la naturalesa escenari– sinó en el sentit que tenia un paper definit per l'ensenyança.

La naturalesa espectacle permeté als infants utilitzar-la per millorar les seves destreses en l'observació, és a dir, en el mètode científic que es feia servir a les escoles de bosc; així com també per treballar la intensificació de l'apreciació de la bellesa o el sentit del judici estètic.

Per exemple, la fotografia següent –*figura 104*– podria ser un bon exemple de l'observació d'un escenari natural a contemplar. Les nenes davant dels nenúfars de la Rosaleda, que es trobava en el Parc de Montjuïc, contempen segons el títol que se li donà a la fotografia, el paisatge de naturalesa.



Figura 104. Contemplando los nenúfares en la Rosaleda. Autor desconegut. 1914-1919. Codi d'identificació: AMCB-17. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escoles del Bosc (1927-1966). Topo: 5-C-10/23. Caixa: 60542.

Podríem estar al davant d'un exercici d'educació estètica, de contemplació i desvetllament de la bellesa a partir de les plantes d'aigua que tan útils són per decorar estanys i llocs d'aigua calmada. Però en tenim d'altres que també retraten un moment d'observació des d'una altra vessant –vegeu *figures 105 i 106*. La primera és de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc i la segona del Parc del Guinardó.



Figura 105. Explicacions pràctiques de la metamorfosis del gusano de seda. Cámara Fto. 1914 (data publicació). Codi d'identificació: ESF-3. Ex-treta de *La Esfera*, 18 de juny de 1914.



Figura 106. Exercices de dessin in libre aux Écoles de Guinardó. Autor desconegut. 1931 (data publicació). Codi d'identificació : AH-EBG-10. Arxiu Històric de l'Escola del Parc del Guinardó. Permís de reproducció atorgat per l'EH-EBG.

En ambdues es retrata un moment d'observació de les nenes. En la primera fotografia –*figura 105*– veiem com la mestra Rosa Sensat treballa amb les seves alumnes la metamorfosi del cuc de seda a partir de l'observació del petit animal. Es tracta d'una observació directa d'un fenomen natural sense la intervenció d'imatges o dibuixos en làmines. En la segona fotografia, de l'Escola del Guinardó, veiem un moment de dibuix: les nenes dibuixen una flor i les fulles d'un model natural que tenen al davant en un cavallet. Si ens fixem en detall veiem com les flors i les fulles del model són naturals i han estat enganxades sobre el paper i posades damunt del cavallet per ser vistes i copiades per les alumnes. Recuperaré aquesta fotografia i aquest detall més endavant.

En conclusió, aquesta naturalesa a observar per l'infant apareix fotografiada principalment en dos moments de la vida a l'escola, dos moments exclusivament curriculars: en l'ensenyament de les arts i en el de les ciències naturals. Per contra, no apareix retratada en cap altre moment, ni en el joc, ni en les excursions.

En aquest apartat, doncs, m'he limitat a descriure en quins moments apareix aquesta naturalesa per ser contemplada. En el següent punt amplio aquest camp tot treballant el tema de l'accés a aquesta tipus de naturalesa.

DE L'ACCESSIBILITAT D'UNA NATURALES A PER SER CONTEMPLADA

Una de les preguntes, *a priori*, que em vaig formular en posar sobre la taula totes les fotografies en què es retrata una escena de contemplació de la naturalesa era en quins termes aquesta fotografia em parlava de l'accessibilitat dels infants a la contemplació estètica de la natura.

Partia de considerar que quelcom per ser contemplat passava inevitablement per ser accessible, i que aquesta accessibilitat s'havia de manifestar més enllà del sentit de la vista. Per això, vaig recolzar-me en el que Greene (2005) diu sobre l'accessibilitat a l'art:

Es difícil que las conciencias no instruidas puedan comprender los cuadros, las novelas y las piezas musicales, cuando estas obras de arte aparecen únicamente en enclaves aislados, en un ámbito esotérico o atemporal, que se asume fuera del alcance de muchos y de muchas (p. 224).

I més endavant afirma:

Los objetos de arte se hacen así remotos a las personas normales y corrientes, como ocurre también con muchas excelentes obras de ficción que van más allá de nuestros horizontes cotidianos y de buena parte de la música que trasciende nuestra gama acostumbrada de sonidos (p. 225).

En el que ens ocupa aquí, la naturalesa a les escoles de bosc es va presentar com un aspecte proper a la vida i a la quotidianitat de l'escola. Aquest argument queda palès en la multitud de fotografies on apareix la naturalesa, compartint protagonisme amb els infants, l'acte educatiu o l'edifici escolar. Davant tenim una escola, sobretot la del Parc de Montjuïc, que té la intenció de posar la naturalesa, com a peça artística, a l'abast de l'infant.

Però, val a dir també, que l'aparició de la naturalesa en l'escena educativa no porta necessàriament a l'accés a la seva obra. L'accessibilitat passa inevitablement per provocar l'observació i per això es necessita d'un acompanyament educatiu, la mera presència davant un espectacle d'art o naturalesa no és suficient per provocar una experiència estètica.

Tal com he esmentat en l'apartat anterior els moments captats per la càmera en què apareix una situació d'acompanyament educatiu en l'observació fan referència als curriculars, sobretot en l'ensenyament de les arts i les ciències naturals. Partir d'aquí per preguntar-nos com es presentava aquesta naturalesa accessible als infants?

Doncs clarament, aquesta naturalesa passa per un procés de domesticació. No tenim imatges d'infants contemplant les belleses del parc o l'entorn natural en les excursions. Les fotografies que es tenen d'aquests moments d'observació mostren una naturalesa que s'ha fet a la mida dels infants i del moment educatiu d'una escola. Per exemple, una imatge molt representativa d'aquesta naturalesa espectacle per ser observada, i que a la vegada és accessible a l'infant és la fotografia d'unes nenes observant els aquaris de l'Escola de Bosc de Montjuïc i anotant les seves observacions a la llibreta –*figura 107*.



Figura 107. El acuario: niñas dibujando y observando los peces. Autor desconegut. (1919). Codi d'identificació: AF-22. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: IMEB_0921. Permís de reproducció atorgat per l'AF.

Un aquari representa un element natural però que s'ha domesticat, s'ha fet a la mida de l'ésser humà, sigui per a poder contemplar estèticament la bellesa dels peixos i les seves formes o per observar-lo des d'una mirada més científica. Aquesta fotografia va ser àmpliament difosa i presentada a l'opinió pública, segurament perquè era un bon model del que representava l'observació científica i estètica per l'escola. La fotografia en qüestió també mostra una certa composició: una nena en un lateral dempeus al costat dels aquaris, dues nenes més als laterals, sense donar l'esquena a la càmera i assegudes en una cadira, mentre que una tercera ho fa al terra per no tapar els aquaris amb el cos.

Unes altres fotografies molt pertinents per explicar aquest procés pel que passa la naturalesa al fer-la accessible a l'observació de l'infant, són les que capten activitats de dibuix de còpia al natural, com la que he mostrat de l'escola del Guinardó –*figura 106* pàgina 258– o la que mostro tot seguit –*figura 108*.



Figura 108. [Lliçó de geometria⁴³]. Autor desconegut. 1921. Extreta de “*Escoles a l’Aire Lliure del Parc de Montjuïc*”. Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d’Educació. Ajuntament de Barcelona. Repositori: Memòria Digital de Catalunya. <https://cutt.ly/AjRpxBt>

Moltes d’aquestes fotografies expliciten un moment en que els infants estan dibuixant un element natural. Aquest acostuma a ser portat del parc o d’algun altre indret on es trobava en el seu estat natural fins a l’aula, sigui a l’aire lliure o no, i col·locat en el centre de les mirades de l’infant. En aquest sentit, més que dibuixar un element natural el que s’ha fet per fer-lo accessible és concretament allò contrari al que es pretenia, és a dir, desdibuixar-lo del seu context. Cal pensar, també, que aquests trasllats d’elements naturals a un espai més socialitzat impliquen tornar a pensar en la configuració i percepció d’aquell element. Mentre que els peixos queden reconfigurats en les parets de les peixeres, les branques, fulles i flors que s’acostumaven a dibuixar ho fan dins el gerro o enganxades al paper sobre cavallets. S’introdueix en l’observació de la naturalesa un element domesticat per l’home.

⁴³ Recordar que en el capítol 8, apartat 8.1.2 sobre *La incidència del missatge textual en la categorització temàtica*, s’ha posat en dubte la fiabilitat d’aquest peu de fotografia malgrat s’hagi conservat en la fitxa tècnica del fons fotogràfic. Tot sembla apuntar que es tractava d’una classe de dibuix, perquè remet visualment a les altres fotografies sobre la mateixa temàtica i també està en sintonia amb la proposta curricular de l’escola pel que fa a l’ensenyament del dibuix.

Com a resum del que vinc dient, després d'aquesta anàlisi s'arriba a concloure que malgrat que tots els escenaris de naturalesa són vàlids per a portar-hi a terme qualsevol activitat de l'escola, sigui o no curricular, tal i com he explicat en el primer apartat de la naturalesa escenari, aquesta naturalesa, aquest taló de fons del parc, sembla no ser vàlid per ser observat, perquè per ser-ho ha de passar per un procés de domesticació. Per tant, es tenia accés a una naturalesa domesticada per la mà de l'home però no a l'observació dels fenòmens naturals que es mostren en el seu hàbitat natural?

11.4.3. DE LA NATURALESA PARTICIPATIVA

Mentre que en la naturalesa espectacle aquesta es presenta com una obra merament per ser observada, en aquesta la naturalesa se'ns presenta com a un subjecte actiu. Si entenem per participar prendre part en alguna cosa, la naturalesa aquí es troba assistint activament del procés d'ensenyança; fent de la participació una participació viscuda.

Les imatges més recurrents d'una naturalesa que participa de l'aprenentatge dels més petits les trobem en els retrats de les pràctiques de jardineria i cura de l'entorn. També en les activitats de recollida d'elements naturals durant les passejades o les excursions. Aquestes fotografies són les més abundants dins d'aquesta manera d'entendre la naturalesa, però també n'hi ha d'altres a les quals val la pena dedicar-los-hi un temps.

En la primera fotografia –*figura 109*– observem unes nenes que elaboren un dibuix amb unes pedres. Els elements necessaris per completar l'activitat són extrets de la naturalesa, des de les pedres fins al terra que fa de *canvas*. Aquest tipus d'activitats també es relaten en el diari de Rosa Sensat (17 de setembre de 1914) de manera que sembla ser que era una activitat recurrent en el si de l'escola: “Es muy hermoso [es refereix al bosc]. Tiene gran sombra y materiales abundantes para sus juegos [...]. Una niña hace con un trozo de corteza de árbol una balanza bastante equilibrada” (Sensat, 1914-1928, s.n)



Figura 109. Treballs manuals. Autor desconegut. 1921 (data de publicació). Codi d'identificació: EALL-19. Extret de "Escoles a l'aire lliure de Montjuïc" Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura, 1921. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Repositori: Memòria Digital de Catalunya. <https://cutt.ly/HjRwvYt>

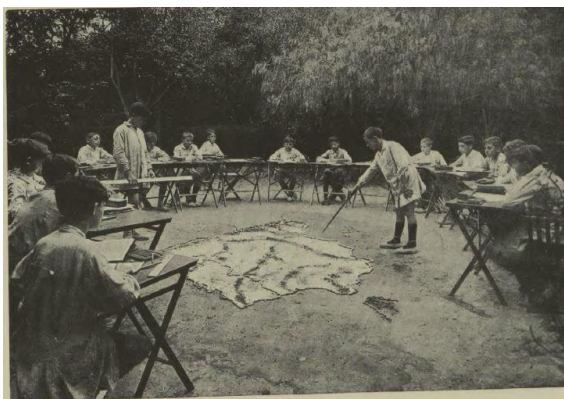


Figura 110. École de plein air de Montjuïc : leçon de géographie. Autor desconegut. 1932 (data de publicació). Codi de referència: OEM-4. Extreta de "L'Œuvre d'Enseignement de la Municipalité de Barcelone", Ajuntament de Barcelona, Comissió de Cultura. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Repositori: Memòria Digital de Catalunya. <https://cutt.ly/PjRwtkc>

La segona imatge –*figura 110*–, publicada dotze anys més tard, ens mostra una classe de geografia a l'aire lliure. En aquesta classe el mapa d'Espanya està format per pedres, sorra, branques i altres elements. Es tracta, doncs, d'un material didàctic per a l'ensenyament d'elaboració pròpia de l'escola amb elements de la naturalesa.

En síntesi, ens trobem davant un altre ús de la naturalesa, on infants i mestres utilitzen els elements que es troben a l'entorn natural per treballar lluny de les convencions de les làmines comercials que va promoure la pedagogia intuïtiva i en altres matèries diferents a les ciències naturals⁴⁴.

Si es recorre a la data per afinar la interpretació podem observar un fet curiós que ens porta a una tesi bastant plausible. Durant els primers anys de la posada en funcionament de l'escola no s'observen fotografies que remetin a aquesta idea de la naturalesa participant del fet educatiu des d'aquesta vessant creativa que s'ha descrit. Això també encaixaria amb l'orientació higienista dels

⁴⁴ Aquestes fotografies on es mostra aquesta tipus de participació de la naturalesa en el procés educatiu només les trobem a l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc. Aquest fet podria corroborar la hipòtesi que s'ha anat apuntant en el llarg de la tesi. Per Dolors Palau, directora de l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó, la naturalesa va tenir un paper més relegat a l'higienisme i l'equilibri emocional i de salut dels infants i en alguns casos, pocs en general, com a model d'observació i còpia de dibuix per treballar les destreses naturals i estètiques.

inici de l'escola on la naturalesa tenia una funció curativa provocant que no fos necessària la seva participació en res més que no fos aportar llum i aire net i fresc.

La idea, doncs, és que els mestres van completar tot un procés de creixement fruit d'anys d'acumular experiència, de creativitat i d'experimentació de noves formes d'ensenyament que culminaria en l'ús d'elements naturals que estiguessin a l'abast i que servissin per explicar altres matèries curriculars, com podien ser les matemàtiques o les ciències socials, fent ús de materials nobles, com les pedres, branques, sorra, etc.

Es va començar amb una experimentació molt espontània i senzilla –fent dibuixos de pedres sobre el terra– i s'acabà creant làmines efímeres amb elements provinents de la natura, com eren els mapes d'Espanya dibuixats en el terra del parc.

Aquest procés de creixement i experimentació a partir dels elements naturals utilitzats com a material didàctic per a l'ensenyament van ser fotografiats i mostrats al públic a través de les publicacions de l'Ajuntament, en una aposta arriscada de mostrar com participava la naturalesa en el treball de l'escola. En una època en què afloraven les cases comercials que venien els mapes per fer de la pedagogia intuïtiva la bandera de la nova educació, l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc va fer ús dels elements naturals que trobava en el seu entorn de naturalesa per elaborar els seus propis mapes, i això era quelcom difícil de mostrar i de projectar-se com a innovació pedagògica perquè era a la vegada complicat d'interpretar i sovint anava contracorrent del nou món capitalista que també penetrava l'escola amb el seu material dissenyat específicament per a l'ensenyament. Aquí, l'Ajuntament va fer una aposta decidida i valenta mostrant aquestes fotografies com a representants del nou model d'escola.

DE L'APROPIATIVITAT D'UNA NATURALESA PARTICIPATIVA

Però perquè aquesta naturalesa participés del procés creatiu i educatiu havia de passar per un procés d'apropiació. L'indicador apropiativitat va néixer a l'observar una fotografia de l'escola a

l'aire lliure Tenet Mérignac de Bordeus, durant el procés de recollida de fotografies d'escoles a l'aire lliure europees. En la fotografia s'hi un grup d'infants a l'aire lliure jugant amb un arbre. Entre els infants i l'arbre s'estableix un tipus de relació que va més enllà de la contemplació, es posen en acció tota les percepcions sensorials. Els infants fan ús de l'arbre pel seu joc: un infant practica l'equilibri sobre una de les seves branques; dos més el fan servir de paret per aguantar els seu peus mentre fan el que és conegut com "el pi"; tres nens més estan agafats al tronc de l'arbre, tot escalant-lo; uns altres estan asseguts sobre una de les seves branques i un últim hi està penjat com un mico⁴⁵.

Tant si es tracta d'una fotografia dirigida, o d'una classe de gimnàstica tal i com està classificada en l'arxiu del CEDIAS l'acció dels infants ens parla de "fer-se seu" l'arbre per la seva activitat.

L'apropiativitat és la disposició de modificar o transformar l'ús i les qualitats de l'espai. Una apropiació que és transformadora perquè canvia l'ús normativitzat de les relacions amb l'espai o amb els elements que l'envolten, en aquest cas naturals. Aquesta transformació de les relacions amb l'ambient implica que el subjecte en "sigui el protagonista, en sigui part activa, conformadora i estructuradora de l'espai" (Brullet, 1998, p. 29).

Fins ara, en els apartats anteriors, havia descrit com l'escenari de naturalesa canvia la forma de mirar l'escola, des de la dialèctica dels límits, d'allò intern amb allò extern, de l'obert amb allò tancat; però en aquest traspua la idea de com els infants i mestres viuen l'escola a partir de l'apropiar-se de la naturalesa. L'apropiació d'aquesta naturalesa passa per posar-la al benefici de les necessitats de l'home (Delgado, 2015), en aquest cas al servei de l'aprenentatge; quelcom diferent a traslladar-la a l'esfera privada de la possessió, sinó al gaudi d'allò que es compartit. És per aquest motiu que Delgado fa aquesta distinció particular entre aquells que somien l'espai i aquells que el

⁴⁵ Podeu veure la fotografia a la biblioteca del Musée Social del CEDIAS. La classe en plein air [Ecole de plein air externat de Tenet Mérignac, Bordeaux (Gironde)] contenu dans Planche 29: Ecole de plein air externat de Tenet Mérignac, Bordeaux (Gironde)/Paris : L'Hygiène par l'exemple. Numéro de notice 76746 http://www.cedias.org/index.php?lvl=more_results&autolevel1=1

dominen: "El espacio es puesto al servicio de la necesidad y del deseo. Es dominado por quienes lo usan o lo sueñan y no por sus dominadores" (Delgado, 2015, s.n.)

En les fotografies que ja he presentat quan he exposat la naturalesa participativa, l'apropiació que es fa dels elements naturals comença presentant-se més o menys de forma espontània fent dibuixos amb pedres al terra, fora dels espais formals d'aprenentatge, i acaba convertint-se en quelcom necessari pel procés d'ensenyament.

En aquest rol la naturalesa participa de l'ensenyament i converteix allò que s'havia perpetrat rígid en una forma d'alliberar-lo de tal rigidesa. Les formes i elements que ofereix el medi natural acompanyen l'infant en el seu procés d'aprenentatge i ho fan des de la concepció que són eines vàlides per a l'ensenyament a partir d'un procés d'apropiació.

Transgredeixen també el que havia prevalgut fins llavors, que els elements de naturalesa només eren vàlids i necessaris per a ser observats des de la ciència; mentre que aquest canvi va permetre moments de connexió entre les arts i la ciències, i convertir el moment en una experiència estètica. Això es dona gràcies a aconseguir que l'apropiativitat de l'espai natural penetri a l'escola.

De fet, s'aconsegueix viure l'escola des d'una altra òptica, perquè l'espai escolar no és viscut com aliè sinó com a font d'aprenentatges. Així ho descriuen Pol i Tomeu, agafant el concepte de Gibson sobre l'*affordance* o oportunitat ambiental:

Percibir el significado del entorno en forma de *affordance* o de oportunidad ambiental, supone percibir directamente lo que se puede hacer con él y/o en él.[...] En cualquier caso, los significados son activados en el contexto ecológico, que es definido por la distribución de sus elementos, nuestras necesidades y las posibilidades de los objetos y/o espacios para interactuar con/en ellos. Percibimos, pues, un determinado significado porque percibimos un determinado contexto ambiental en que éste y sus elementos muestran un determinado sentido de uso, una determinada oportunidad o *affordance* (Vidal i Pol, 2005, p. 286-287)

BLOC 5. CONCLUSIONS

(...) *En fin, que lo que da verdadero sentido al encuentro es la búsqueda y que es preciso andar mucho para alcanzar lo que está cerca (...)*"

José Saramago

12. OBRIR PORTES AL CAMP

M'he proposat que aquest últim capítol de conclusions reculli alguns dels interrogants personals més destacats de la present tesi doctoral. També vull que reflecteixi el camí que vaig emprendre fa temps i tot el recorregut, a la vegada que acabi amb algunes de les conclusions, que malgrat moltes estan obertes per a futures investigacions, altres ajusten algunes portes. En definitiva aquest apartat pretén exposar inquietuds, recollir sabers i formular les preguntes que *obrin portes al camp* dins un mar inabastable.

Crec que, a la vegada, són unes conclusions molts personals. La part més personal de tota la tesi. La que aflora part de la meva essència com a investigadora, com a mestra, com a dona i com a militant. És per això, que aquestes conclusions mostren i aboquen la tesi però també la persona. Un batibull d'idees que aflora i que s'intenta posar en ordre.

He dividit aquestes conclusions en tres. Començo amb un apartat on recullo aquelles conclusions més singulars un cop finalitzada l'anàlisi interpretativa i establertes les relacions amb el marc teòric i metodològic amb la voluntat de recuperar les preguntes inicials que guiaren aquesta tesi doctoral així com la hipòtesi per tal de repensar-la.

En el segon apartat, pretenc esclarir algunes idees al voltant de la metodologia i la font fotogràfica. De les mancances i la convivència de la fotografia. Aquest apartat no pretén ser un retornar a recavar el perquè de la font i la seva importància en la recerca històrica, sinó la vivència d'investigar amb fotografies. És per aquest motiu, que dèiem que aquestes conclusions tenen un toc molt personal i íntim. Així doncs, en aquest apartat us trobareu tant el punt de vista de la investigadora novell davant l'ús de fotografies i la relació que s'acaba consolidant entre totes dues.

Per finalitzar aquestes conclusions tanco abocant totes aquelles experiències apreses del procés investigador.

12.1. DE LA CONCURRÈNCIA EN LA REPRODUCCIÓ D'UNA DIMENSIÓ AMBIENTAL SOBRE L'ESTÈTICA ESCOLAR

Saber cómo la escuela se ha representado permite aproximarnos a su conciencia pedagógica y social. Unas representaciones que focalizan un pensar y un hacer y que envuelve una "forma de ver" que deriva de su momento histórico, social y cultural y, también, vivencial. Cuáles eran los ideales de las distintas instituciones, así como de los protagonistas del fenómeno educativo, cuáles eran sus constataciones o cuáles eran sus preocupaciones constituyen, en consecuencia, algunos de los interrogantes que podemos abordar desde las imágenes. (Collellemont, 2010, p. 135-136)

La representació de la dimensió ambiental de l'escola a través de la imatge fotogràfica m'ha permès endinsar-me en l'expressió dels seus valors estètics. Però com es va materialitzar aquesta representació ambiental de l'estètica escolar a les escoles de bosc de Barcelona? Partí de la reproducció d'un model importat de l'estranger o de la ideació d'una dimensió ambiental pròpia i particular sobre estètica escolar?

La diversitat dels referents culturals, arquitectònics i pedagògics del moment no van ser un bon aliat per contribuir a crear un model propi d'ambientació escolar, sinó que es van instal·lar a l'escola una varietat de propostes, que encara que no caminaven en una mateixa direcció van ser vàlides per atendre l'educació estètica dels més petits. Això fou gràcies a que l'ambient no només es va concebre com un contenidor buit per decorar, sinó com un representant de la cultura de l'escola. Una formació escassa dels mestres sobre la temàtica de l'ambientació escolar per atendre l'educació estètica dels infants i la manca de referents clars van provocar un anar i venir constant que tingué repercussions en la manera d'entendre la disposició ambiental. També les desavinences ideològiques que tingueren les dues directores i que es van veure representades sobretot en el tracte cap la naturalesa no van contribuir a crear un ideal clar sobre l'ambientació de l'escola. Per una banda Sensat, més pròxima als ideals romàntics pel que fa a una naturalesa que permetés mitjançant l'observació l'ensenyament de les ciències al mateix temps que es cultivava la sensibilitat

estètica cap a l'entorn natural, tal com queda reflectit en l'anàlisi de la dimensió naturalesa. Per l'altra banda, Palau, amb una mirada més centrada en l'expressió corporal com una forma d'educar estèticament cap endins, va significar l'exterior des de la importància d'equilibrar el cos gràcies a la respiració d'aire pur.

Un nou camí d'interrogació que s'ha obert després de l'exploració de tal conclusió és el que inclou la preguntes sobre quines pràctiques es van mantenir vives i insubmises durant l'estapa del franquisme i quines es deixaren de banda. Tal pregunta neix de conèixer el fons històric de l'Escola de Parc del Guinardó i d'observar com el conjunt de fotografies de danses representen un corpus important per l'escola i, per tant, un element central que probablement continuà mantenint-se viu al llarg del temps i al canvi de sistema polític i educatiu.

Un dels aspectes cabdals al que hom arriba després de l'anàlisi de la dimensió ambiental de l'estètica escolar és que es va dissenyar un ambient eclèctic en el que convergien alguns punts i en divergien altres. Des d'una decoració mural, que seguia els paràmetres d'ordre preferentment lineal, simètric i proporcional que va contribuir a fer de l'infant aquell infant civilitzat que havia de ser model dels cànons del noucentisme. Un ordre geomètric que va formar part de l'educació visual de l'infant i que va contribuir a formar una determinada infantesa sota paràmetres normatius, a la vegada que també permeté identificar l'Escola Nova com a tal per diferenciar-la i confrontar-la amb les altres escoles: "les escoles lletges".

Tot plegat va conviure amb l'intent d'habitar l'escola, de fer-la amable a la vida, a partir de la creació artística dels més petits, que conformarien una decoració escolar a la seva mida i gust més pròxima als ideals del corrent d'Arts & Crafts. A la vegada, que hi hagué experiències d'una decoració escolar que partia de la senzillesa dels ornaments fets per alumnes i que aconseguiria deixar petjada en ells i per tant, fer-los sentir part de l'obra: en una manera de crear vincle, identitat amb l'escola.

Així com va ser l'intent de fer penetrar la naturalesa a l'escola mitjançant la qualitat osmòtica de l'edifici arquitectònic, com ho va fer la del Montjuïc, que havia de permetre l'entrada d'aire, sol i

natura i que posava a l'abast del despertar la bellesa en els infants; o de disposar l'escola enmig d'un joc capritxós amb l'entorn natural, com es feu amb el disseny de la del Guinardó; a la inqüestionable presència de l'higienisme en el disseny d'algunes dependències interiors que s'allunyaven de les formes naturals i provocaven un ambient d'austeritat, d'ordre i de netedat que evocava a la presència del funcionalisme com a garant d'un ambient ideal on els ornaments no havien de tenir presència. D'aquest caràcter higiènic ben representat en les fotografies de les dutxes o els lavabos d'ambdues escoles al caràcter domèstic dels ambients disposats per a la vida social de l'escola, en especial, el menjador. Però hi havia quelcom més enllà de representar el model ideal de llar?

Fer un estudi ampliant la mostra exclusivament al disseny dels espais domèstics en el si de les escoles podria obrir noves preguntes sobre la significació de l'indicador més enllà d'aquestes dues representacions que he exposat. Podria allò domèstic significar-se en allò opressor? Julia Child, artista i *performancer*, denunciava amb la seva obra l'opressió que suposen els espais domèstics, en especial la cuina⁴⁶. O també Martha Rosler a *Semiotics of Kitchen* (1975) que aconsegueix explicar-nos com la dominació de la dona pot continuar donant-se gràcies a teixir tot un aparell de domesticitat que continua amb l'hegemonia de l'imaginari social establert⁴⁷. En tot cas, aquests són nous fronts als que explorar.

Altres conclusions a què arribo i que ens continuen mostrant aquest anar i venir, fou el passar d'una escola osmòtica que volia jugar amb l'exterior, com ja he apuntat, a presentar la naturalesa com un mer aparador que no participava del moment educatiu encara que sí tenia incidència en una visió reformista de l'aula trencant la seva "quadratura escolar". O de l'apropiació dels elements naturals de l'escola per disposar-los de forma creativa en una barreja d'art i ciència i que provocà

⁴⁶ Julia Child (1912-2004) va ser un personatge públic estatunidenc. Coneguda per diversos programes de televisió com *The French Chef* i que podeu visualitzar a https://www.youtube.com/results?search_query=julia+child. Child es mostrava com una pèssima cuinera sotmesa a la voluntat de complaure el seu marit, a la vegada que ensenyava la duresa de les formes domèstiques representades principalment per la figura del ganivet, sempre present en les seves representacions escèniques.

⁴⁷ Podeu explorar l'obra de Martha Rosler a <https://www.macba.cat/ca/art-artistes/artistes/rosler-martha/semiotics-kitchen>

canvis metodològics importants i una manera rupturista d'aproximar els infants a les bel·leses de la natura i a comprendre'n les seves formes.

S'ha descrit una naturalesa que passa per dos processos que es fan indispensables per entendre les experiències estètiques que es van derivar del joc amb la naturalesa. Per una banda, la domesticació d'una naturalesa per a ser observada, com en el cas dels aquaris, i per l'altra, l'apropiació per a ser viscuda per a l'ensenyament, com el cas de l'ús dels elements naturals per a la creació de materials didàctics per a l'ensenyament. Tot plegat, ens acostava a la idea que calia passar la naturalesa per la mà de l'home per tal de comprendre-la, de fer-la a la mida dels infants i l'escola, una naturalesa que també s'havia d'educar per aprendre-la a observar. Així doncs, per a l'educació estètica no només es necessitava disposar d'un entorn sinó fer-lo accessible i apropiat-se'l. En paraules de Greene: "Lo que quiero decir, es que la mera presencia ante formas de expresión artística no basta para ocasionar una experiencia estética o cambiar una vida" (2005, p. 193).

També d'aquestes mestres que van saber acumular sabers i experiències, i disposar i apropiat la natura que envoltava l'escola en moments d'aprenentatge a les mateixes mestres que van assentar una dimensió artística moralitzadora d'allò que havia de ser la dona, a partir de disposar els espais d'un art moralitzador per l'ensenyament de les especificitats curriculars de les nenes, com fou el cas de l'escultura de Josep Llimona. .

En definitiva, hi va haver intents rupturistes que van completar una educació estètica basada en la sensibilitat cap a l'art i la naturalesa, les seves formes i els seus elements. D'altres de reformistes que promogueren la intensificació de l'apreciació de les bel·leses sota normativa i altres de perpetuadors de la qualitat d'ordre. Ruptura, reforma i ordre es van veure canalitzats a través d'una dimensió ambiental de l'estètica escolar, que pretenia ser avantguardista a la vegada que normalitzadora. En el fons, les influències del moment que es vivia, enmig d'un projecte de reforma de l'ideal noucentista conservador, del que es significava el nou home civil i de les repercussions que tal aposta tingué en la formació dels infants, a la presència d'un romanticisme que es feia palpable

per la significació filosòfica de l'escola de bosc va provocar propostes tant disperses com concurrents per atendre l'ambient. "Qui domina l'espai i el temps domina les nostres vides" (Garcés, 2016, p. 93)

En síntesi, arribats a aquest punt només em queda apuntar que les escoles de bosc de Barcelona van actuar com una màquina estetitzant, amb paraules de Pineau (2014a), que malgrat no tenir un objectiu prou clar pel que fa l'educació estètica dels infants aconseguí aprofundir en l'apreciació de la bellesa a la vegada que proposava un seguit de símbols hegemònics encarats a garantir una homogeneïtzació estètica sostinguda per la projecció de la institucionalització de l'escola, la infància i la seva normativització. Everett Reimer deia: "las escuelas no son las únicas instituciones que prometen un mundo y se convierten luego en instrumentos de su negación" (Reimer, 1986, p. 85).

12.2. DE LA METODOLOGIA I LA FONT DOCUMENTAL: EL CARÀCTER POLIÈDRIC DE LA FOTOGRAFIA

Iniciar-me en la investigació el 2013 em va impedir viure l'emergència de l'ús de les fonts visuals en l'estudi de la història, i els diàlegs i fonamentacions teòriques que es van fer aleshores en l'anomenat *pictorial turn* o *icònic turn* (del Pozo i Braster, 2020). La meua experiència partia, doncs, d'haver llegit els discursos que es centraren en la fiabilitat de la font i en la conveniència de fer-ne ús per l'estudi de la història de l'educació.

Partir d'aquí, al meu paper, pressuposava una orientació i implicació personal amb la font diferent que la dels investigadors que s'iniciaren en el treball a partir d'aquesta. Investigar quan ja es donava per superat el debat de la seva pertinença implicava partir d'un altre moment que ja havien aplanat altres historiadors i que havien facilitat el pensar en la font des d'altres mirades.

Arribats a aquest punt, voldria deixar per escrit com ha sigut la relació que he mantingut amb la fotografia i quines són les implicacions que ha tingut en la tesi doctoral. Després de tants anys de recerca, és impossible no associar el fets del dia a dia a allò que estàs investigant. En el meu cas, la fotografia va ocupar part dels meus interrogants quotidians. A més, al llarg de la recerca la

fotografia es va anar convertint amb quelcom íntim i especial, molt lligat a aquestes paraules de Philippe Merieu (2004):

Decidir aïllar alguna cosa o alguna persona i donar-li una dimensió precisa tot presentant-la des d'un punt de vista determinat que expressarà una visió ben particular d'aquesta. No hi ha res de banal en tot això. I fins i tot, més aviat, hi ha un no sé què que s'acosta al sagrat (p. 65).

La fotografia ens permet mirar el món des d'una òptica apassionant i d'aquí que vaig començar a descobrir moments captats que em fascinaven i que tenien la capacitat de transformar allò que havia passat desapercebut, allò insignificant, en quelcom important i transcendent a la mirada de la investigadora. Tal idea és gràcies a que les fotografies són imatges que van acumulant significat, per tant, la relació que el fotògraf manté amb la imatge s'amplia a la recepció que en fa la investigadora.

Malgrat tot, el camí no va ser fàcil. Un camí que arrencava ple d'optimisme i que començava a fer-se feixuc i difícil al pas del temps. Els primers interrogants que em van assaltar van ser en relació als detalls fotogràfics i a la manca de nitidesa de les imatges. Treballar amb fonts fotogràfiques antigues implicava moure'm amb imatges que no sempre tenen una bona resolució. Com podia analitzar una fotografia si no era capaç de percebre tots els seus detalls?

En realitat, aquest entrebanc em va obrir la porta a una nova manera de mirar. Al capdavall "les imatges [...] són peces a la nostra disposició. I és opció de la investigadora decidir com atendre-les per crear noves interpretacions" (Collelledemont i Tort, 2014, p. 10).

Vaig comprendre que tot el malestar i neguit, es devia a que volia observar allò que m'havia predisposat observar; i per tant, es va acabar resolent quan vaig ser capaç d'eixamplar la mirada. Va ser el moment de començar a buscar i fer emergir indicadors d'anàlisi que m'ajudessin a fer-me preguntes sobre les imatges més enllà del seus continguts evidents. Aquí vaig començar doncs, a fer aflorar una anàlisi que no pretenia descriure, malgrat parteixi d'una descripció, sinó que permetés interpretar.

L'anàlisi interpretativa implica incorporar el màxim de perspectives possibles, ja que metodològicament, aquest és l'element clau per obrir l'hermenèutica i les diferents interpretacions que emergeixen d'unes mateixes imatges. El caràcter polièdric de les imatges ens porta inevitablement a introduir diferents disciplines en l'anàlisi. És doncs, una lectura que provoca diverses narracions tant complexes com diferents.

L'hermenèutica s'ha construït a partir de la pràctica d'assaig, de la manipulació i del maneig continu dels indicadors que entren en el fet interpretatiu. Tot plegat, se sosté a partir d'un vaivé metodològic que és central en el procés interpretatiu, és un anar i venir que trenca amb el mètode seqüencial, perquè l'hermenèutica no s'aguanta quan els indicadors estan decidits d'entrada.

Paral·lelament, l'anàlisi utilitzant fonts fotogràfiques també permet comprendre la dimensió propagandística de l'obra educativa. Un anàlisi que arriba a apuntar com de compartit fou el missatge a difondre entre la institució i els mitjans de comunicació de la premsa escrita i gràfica, encara que en alguns casos hi hagi algunes divergències. Com per exemple, en documentar les inauguracions i actes que es celebraven a les escoles que no va ser un motiu a difondre per part dels mitjans oficials, molt probablement perquè el debat estava en donar a conèixer l'obra des d'una perspectiva pedagògica així com també perquè sovint els fascicles que preparava l'Ajuntament anaven encaminats a un públic més especialitzat; mentre que les revistes i la premsa de l'època havien de mantenir un discurs informatiu i per tant, les celebracions formaven part d'aquest objectiu.

També, el fet de rastrejar les fotografies de les dues escoles i constituir un fons documental permet constatar que més enllà de les col·leccions fotogràfiques difoses pels mitjans, existeix un número elevat de fotografies que no van veure la llum pública. D'entrada aquestes fotografies mostren una heterogeneïtat temàtica molt semblant a les que mostren les publicades. Tot plegat ens obra nous interrogants al voltant de l'ús d'aquestes fotografies. Per què unes fotografies van veure la llum mentre les altres no? Quina diferència hi ha entre unes i altres? Qui establia el filtre? Era un filtre donat a l'atzar? O recuperant algunes de les preguntes que ja s'han formulat al llarg de la tesi:

l'excel·lència de l'obra educativa necessitava anar acompanyada també de l'excel·lència fotogràfica i per tant de la fotografia d'autor i per aquest motiu no valia qualsevol fotografia? És evident que aquestes preguntes deixen la porta oberta a noves investigacions que aprofundeixin en aquest camp.

El que sembla clar és que la utilització de la imatge fotogràfica va ser clau per apuntalar i projectar el missatge de ruptura que es volia fer arribar. Així doncs, una de les conclusions a que s'arriba després de la recerca és que la fotografia va ser un referent indispensable per construir l'obra pedagògica d'avantguarda perquè ajudava a comunicar la seva desvinculació amb l'escola tradicional (Sureda et al., 2014). A la vegada, la fotografia formava un tàndem de modernitat amb l'obra de renovació pedagògica, perquè en ella s'albirava l'avantguarda del moment en dos sentits: pel missatge de la imatge i pel suport fotogràfic que tot just despuntava a principis del segle xx. Això queda àmpliament palès en dos sentits. En el primer, per l'extens corpus de fotografies que es van realitzar, sobretot, en els inicis de les escoles que eren clarament moments en els quals calia irrompre i crear un potent imaginari col·lectiu sobre l'Escola Nova.

Però també, l'ús de fotografies que trencaven amb la tradició fotogràfica de l'escola, és a dir, amb el tipus i models de fotografies que s'havien donat fins el moment. Aquí, l'absència de fotografies de grup; que eren unes de les més significatives de la institució escolar i que es canviaren pels retrats de les experiències educatives que no sempre eren fàcils d'entendre per un públic general i que mostraven una nova manera de fer escola, com per exemple les fotografies on els infants participen de la naturalesa mitjançant moments d'apropiació dels elements naturals com una forma més d'aprendre els continguts curriculars a la vegada que es sensibilitzaven i s'aproximaven al món sensible que els envoltava. Tot plegat, indica un ús innovador de la fotografia com a un instrument de registre de la experiència, fos amb finalitat propagandística o de documentació; un nou paradigma que també va utilitzar la institució i els mitjans de comunicació per vendre aquest relat que no deixava de ser arriscat en alguns moments. Molt possiblement pel risc que l'opinió

pública no compregués i no veiés escola allà on sí que n'hi havia, es van complementar aquestes fotografies amb d'altres on l'imaginari d'escola continuava sent-hi molt present: així doncs, les aules i en especial, les fotografies de l'edifici escolar van tenir també una elevada presència. En aquestes, com hem descrit, continua mostrant-se la rigidesa del sistema i la seva perfecta geometria mentre es barrejaven amb fotografies que pretenien trencar amb l'imaginari.

El fet que la fotografia formi part a la vegada de la font metodològica, del marc teòric per significar-la i dels primers resultats, fa que sovint m'hagi sigut difícil separar el relat. Aquesta discussió epistemològica no es cap novetat en la investigació sinó que perquè tot tingui coherència la metodologia no es pot donar al marge. En el fons, és en la presentació que podem fragmentar les parts de la recerca, però no en el pensament. Però podríem mirar les fotografies lliures de context?

History is stories, and it is stories about social groups and political contexts. By looking at these photographs free from their cultural or social context, disinterested in the way in which they were produced, ignoring the common skills of analysis and theories of methodology, I may not be doing 'good' history, but I am trying to create new questions to then follow up with good history and with better educational policy. By looking at historical images free from historical context, we might raise the kinds of questions we need in order to develop a history that can relate to contemporary context. This, ultimately, is the objective of the history of education: to help develop education for the future. (Rousmaniere, 2001, p. 116)

Sense la crossa del context obtindrem respostes molt diferents, perquè mirarem diferent. Això, com diu l'autora no implica haver de desancorar les respostes del context històric sinó vincular-les a posteriori de la interpretació. És un nou camí que s'obra i una nova manera de mirar. A on hagués arribat si no hagués fet el camí en paral·lel, entre l'anar i venir de la metodologia a la teoria?

Potser ens haurem d'agafar a aquesta perspectiva quan la digitalització total dels fons fotogràfics a investigar sigui ja més una realitat que un objectiu. Serà llavors, quan es desdibuixaran part dels contextos de partida? Quan el context de catalogació prendrà més protagonisme que mai? O potser serà el moment de començar l'anàlisi interpretativa allunyada dels contextos, tal i com ens apunta Rousmaniere? En tot cas, el que està per veure és com ens afectarà en la nostra forma de mirar,

però també d'investigar, treballar en contextos de catalogació digitalitzats en la seva totalitat. En síntesi, ens trobem davant una exploració metodològica constant, cap a la qual, de ben segur, molts historiadors de l'educació hi posaran rumb.

12.3. DEL CONSUM D'INFORMACIÓ I EL CONEIXEMENT EN EL PROCÉS DE RECERCA.

Vull tancar aquest apartat de conclusions parlant sobre alguns dels malestars i inquietuds que han aparegut al llarg del procés de recerca. Penso que aquest és un bon lloc on deixar-los per escrit i aprofitar per repensar-los.

Dos dels grans interrogants que afecten l'estat anímic de la investigadora versen al voltant del volum d'informació i coneixement: com es controla l'elevada quantitat d'informació que arriba i com es sosté el procés d'interpretació hermenèutica partint de tal context personal.

Els inicis d'una tesi doctoral solen dedicar-se a llegir. Aquestes lectures, a l'inici, es donaven com a lectures d'un sol ús, per la impossibilitat d'assumir, contrastar, relacionar o controlar tota la informació i context. Llegir i refusar, en gran part, i llegir i anotar quan la intuïció t'assenyala que allò podria esdevenir quelcom. L'acompanyament tutorial és clau aquí per entendre que el camí ja és aquest, ple de continguts que sembla que no arribin enlloc, d'afirmacions que no es poden sostenir, d'interrogants que no tenen resposta, de fils per estirar.

La veritat és que moltes de les paraules que m'acostumaven a dir les meves dues directores a l'inici no han esdevingut significants fins al final, perquè no és fins a l'acabament del procés que ets capaç de donar forma a la totalitat.

A l'hora d'escriure, una sensació de desbordament de la informació em portava de cap a la inseguretat que aflorava impossibilitant que em deixés anar, que provés, malgrat a posteriori refusés – l'Anna, m'ho va dir més d'un cop –, no m'arriscava a traspasar línies per si després les hauria d'esborrar.

Tot plegat, quan comences a poder establir les primeres connexions que et semblen prou estables, quan la informació comença a assentar-se en saber, en coneixement, t'assalta de nou una altra pregunta: quan paro? Quan paro de llegir, d'incorporar nous autors i noves mirades? Hi ha algun moment en què l'excés d'informació suposa un entrebanc per millorar el meu saber? Evidentment no, però en l'excés també hi ha obstacles que cal sortejar.

El primer terme, proposat per l'economista Michael Goldhaber, remet al fet que quan el volum d'informació amb la qual ens relacionem augmenta tant, el problema ja no és només la necessitat de seleccionar-la sinó també la impossibilitat de prestar-hi tota atenció. Com podem seleccionar si no podem atendre tot el que ens envolta? Com podem discriminar críticament sense poder-ho processar (digerir) tot? (Garcés, 2017, p. 49-50)

Bauman (2007) va descriure l'economia de l'excés com una economia de l'engany perquè la perfecció no va destinada a millorar les coses sinó a preparar-les de forma més ràpida i per aquest motiu l'excés és sempre insuficient. Malgrat que això ho plantejà com una crítica a la societat de consum, de tal interpretació se'n pot establir un paral·lelisme prou evident dins el món acadèmic de la producció científica. En la present cultura d'avaluació de la *quantitat* científica, s'ha optat per l'estratègia de publicar tants articles com es pugui –*salami slicing*– (Larivière i Costas, 2016) i, per tant, la necessitat d'atendre tot el coneixement que es genera implica a la vegada saber discriminar críticament. Algunes d'aquestes reflexions al voltant de la cultura de la publicació en massa les va presentar del Pozo (2016) en la conferència inaugural del *VIII Encontro Ibérico de Historia da Educação* celebrat a Lugo i en el que plantejava algunes de les contradiccions entre l'elevat nombre d'articles produïts per investigadors espanyols en revistes estrangeres d'alt impacte i el nombre significativament menor de descarregues des de l'Estat. Llegir més, doncs, no havia de significar un problema, sinó part de les solucions. Garcés ho resolt així:

És obvi que el que produeix l'augment exponencial d'informació i de coneixement és que una part important d'aquest saber quedi sense ser atesa i que, per tant, l'atenció mateixa i no la informació sigui el que esdevé un bé escàs i valuós (Garcés, 2017, p. 50)

Però la recerca és prou llarga perquè no totes les preguntes acabin aquí; així, malgrat que no puc exposar-les totes, crec pertinent remetre a una última pregunta. Durant el procés interpretatiu em

va assaltar un nou interrogant que tot i que no vaig deixar que poses fre al procés, remetia sovint de nou a la consciència i és per aquest motiu que vaig pensar que era pertinent incloure'l com a pregunta final: qualsevol interpretació del passat és una deformació?

Malgrat tinc la intenció de deixar la pregunta oberta per significar-la en un futur, crec que el punt de partida és concebre la interpretació del passat com una finestra d'oportunitat per mirar, reescriure i transformar el discurs històric i els relats que s'expliquen.

En conseqüència, aquesta nova oportunitat es comporta com una font de dubtes i interrogants, on els pressupòsits generals van fluctuant i canviant. On allò que donaves per entès de cop es presenta com un gran interrogant. I on fins i tot, al final de la recerca les preguntes es multipliquen i on te n'adones que la incertesa d'aquelles interpretacions, que encara no es saben absolutes, no serveixen per accedir a la veritat absoluta sinó per millorar la nostra comprensió del món. Però aquest procés que ens porta a ampliar la mesura del nostre món és massa complex com per viure'l desacomplexadament.

13. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Acte d'agrahiment a en Joseph Llimona. (1916, juliol 16). *Il·lustració Catalana. Revista setmanal il·lustrada*. Recuperat de <https://cutt.ly/rjbJR3K>
- Ainaud, M. (1992; original 1916). Edificis per a les escoles. Dins González-Agapito, J. *L'Escola Nova catalana : 1900-1931: objectius, constants i problemàtica* (pp. 162-166). Eumo.
- Alcaide, R. (1999). La introducción y el desarrollo del higienismo en España durante el siglo XIX. precursores, continuadores y marco legal de un proyecto científico y social. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, (50). Recuperat de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-50.htm>
- Ajuntament de Barcelona. (1930-1932). Recuerdo de la Inauguración oficial de los Grupos Escolares de Bracelona. Dins *Publicacions de la Comissió de Cultura*. Recuperat de <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tasca/id/97/rec/44>
- Ajuntament de Barcelona. Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura. (1905-1911). Projecte de construcció de 25 edificis escolars. Dins *Les construccions escolars de Barcelona . Vol II* (pp. 23-35). Recuperat de <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tas-ca/id/25>
- Ajuntament de Barcelona. Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura (1908). Pressupost de Cultura. Dins *Les construccions escolars de Barcelona. Vol. III* (pp. 39-111). Recuperat de <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tasca/id/25>
- Ajuntament de Barcelona. Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura (1909). Bases per a la creació d'una Caixa de Construccions Escolars. Dins *Les construccions escolars de Barcelona. Vol. IV* (pp. 115-118). Recuperat de <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tasca/id/25>
- Ajuntament de Barcelona. Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura. (1910). Concurs de projectes d'edificis escolars. Dins *Les construccions escolars de Barcelona. Vol VII* (pp. 134-166). Recuperat de <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tas-ca/id/25>
- Ajuntament de Barcelona. Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura. (1917-1921). Actuació de la comissió de cultura. Vol IX. Dins *Les construccions escolars de Barcelona. Vol. IX* (pp. 171-303). Recuperat de <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tas-ca/id/25>
- Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura (1921). *Escoles a l'aire lliure del Parc de Montjuic*. Recuperat de <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tasca/id/77>
- Aniversario de una escuela. (1935, maig 10). La Vanguardia Notas Gráficas, p. 2. Recuperat de <https://cutt.ly/qjBGYoz>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Universidad Arcis.
- Ayuntamiento de Barcelona. Delegación de Cultura (1931). *Exposición de ensayos pedagógicos, trabajos escolares y obras complementarias de la escuela*. Recuperat de <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tasca/id/63>
- Azpeurrutia, J. M. (1934). *El Arte de embellecer la escuela*. Editorial Magisterio espanyol.

- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Barbieri, P. (2014). La arquitectura escolar. Una mirada desde la estética de la vida cotidiana. Dins *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Editorial Teseo.
- Barceló G. i González, S. (2020). Presentació. La pràctica educativa en els règims dictatorials durant el segle xx. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, (35), 9-15. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.235>
- Bardina, J. (1911, octubre 5). Les escoles belles. *Pàgina Artística de La Veu*, p. 4-5. Recuperat de https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/ca/consulta/registro.do?id=2321
- Barragán, A. I. (2017). *Propaganda fotográfica. La imagen al servicio del poder*. Editorial Advoock.
- Barrenillo. (1915, maig 5). Por la cultura. Visita á las Escuelas de Bosque de Barcelona. *Mundo Gráfico*. Recuperat de <https://cutt.ly/4jbGpZc>
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida : nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Berger, J. (1975). *Modos de ver*. Gili
- Bergson, H. (2016). *La evolución creadora* (2a edició). Cactus.
- Bernal, J. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Areas: Revista internacional de ciencias sociales*, (20), 171-182.
- Bolufer, M. (2000). «Ciencia de la salud» y «Ciencia de las costumbres»: Higienismo y educación en el siglo XVIII. *Areas. Revista de Ciencias Sociales*, 20, 25-50. Recuperat de <http://roderic.uv.es/handle/10550/26193>
- Bourdieu, P., Boltanski, L., Castel, R., Chamboredon, J.-C., & Schnapper, D. (1990). *Photography: A Middle-Brow Art*. Polity Press
- Bowie, A. (1999). *Estética y subjetividad: la filosofía alemana de Kant a Nietzsche y la teoría estética actual*. Visor.
- Braster, S. (2010). How (un-)useful are images for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 123-148. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.57>
- Braster, S. (2011). Education Change and Dutch Classroom Photographs. A Qualitative and Quantitative analysis. Dins *The Black Box of schooling. A Cultural History of the Classroom* (p. 21-39). Peter Lang Publishing.
- Braster, S., Grosvenor, I., i del Pozo, M. del M. (2011). *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Peter Lang Publishing.
- Braunschvig, M. (1914). *El Arte y el Niño. Ensayo sobre la Educación Estética*. Ediciones Daniel Jorro.
- Brullet, M. (1998). L'arquitectura dels espais educatius. *Temps d'Educació*, 19, 23-34.

- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona. Biblioteca de Bolsillo.
- Burrage, S., i Bailey, H. T. (1914). Decoración del salón de clase. *Monitor de la Educación Común*, 32(494) 139-160. Recuperat de <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Record/000142882>
- Cabrejas, J. (1925). El sentimiento estético en la escuela primaria. *Monitor de la Educación Común*, 18-30. Recuperat de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/107960>
- Campany, D. (2016). Uninsistent Manifesto: Helen Levitt. Recuperat 18 de març 2020, de <https://davidcampany.com/uninsistent-manifesto-helen-levitt/>
- Campo, A. (1996). *La idea construida. La Arquitectura a la luz de las palabras*. Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid (COAM).
- Cañellas, C., i Toran, R. (1982). *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona: 1916-1936*. Barcanova.
- Ceppi, G., Zini, M., Branzi, A., Rinaldi, C., Vecchi, V., Petrillo, A., Bruner, J., Icaro, P., Sarti, A., Veca, A. (1998). *Bambini, spazi, relazioni: mettaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Nuova Edizione gennaio.
- Châtelet, A.M., Lerch, D., i Luc, J.-N. (2003). *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. Editions Recherches.
- Chico, P. (1917). Notes pedagogiques espagnoles. *L'École et la vie: journal hebdomadaire*, 5(36), 439.
- Chico, P. (1923). Decoración escolar III. *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública*, LVII (6563), 620-622.
- Chico, P. (1933). *Decoración escolar*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Collelledmont, E. (2002). *Educació i experiència estètica*. Eumoeditorial
- Collelledmont, E. (2010). La memoria visual de la escuela. *Educativo Siglo XXI*, 28(2), 133-156. Recuperat de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/112001>
- Collelledmont, E., i Tort, T. (2014). Introducció: Per què les imatges en historia de l'educació? Dins *Investigar la Història de l'Educació amb Imatges* (p. 9-16). Eumogràfic-MUVIP.
- Collet, I., i Monfort, M. (2013). *L'école joyeuse et parée : murs peints des années 1930 à Paris*. Paris-Musees.
- Comas, F., March, M., i Sureda, B. (2010). Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 195-226. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.60>
- Comas, F., Motilla, X., i Sureda, B. (2012). Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo. *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico - V Jornadas Científicas de la SEPHE*, 405-417. Recuperat de <https://cutt.ly/bjUGuI8>

- Concha, J. P. (2001). *Imagen fotográfica y lenguaje*. *Aisthesis*, 34, 264-274.
- Cossío, M. B. (2007; original 1887). El Maestro, la escuela y el material de enseñanza :y otros escritos. En *Memoria y crítica de la educación*. (Vol. 21). Biblioteca Nueva.
- Coutinho, I. (2006). Leitura e análise da imagem. En *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (p. 330-344). Atlas.
- Conservation du Patrimoine de l'Isère. Musée Dauphinois. (s.d.). *Maisons d'enfants du Vercors*. Isère Conseil Général.
- Cruz, J. I. (2018). Dos modelos pedagógicos con y en la naturaleza: Los exploradores de España y el Frente de Juventudes. *Sarmiento. Revista galego-portuguesa de Historia da Educación*, (22), 37-50.
- D'Olwer, L. N. (1922, maig 31). *Missió de l'Ajuntament de Barcelona en l'obra de cultura de la ciutat*. Publicacions de la comissió de Cultura. Recull de les publicacions dels anys 1930-1931.
- De Alcántara, P. (1886). *Tratado de higiene escolar*. Librería de Hernando.
- De Alcántara, P. (1888). *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas*. Librería de Juan y Antonio Bastinos editores.
- De Tormes, A. (1925). Las escuelas del parque de Montjuich. *La Esfera*, XII (591), 27-28. Recuperat de <https://cutt.ly/ujUGO5C>
- Del Pozo, M del M. (1993). Utilización de parques y jardines como espacios educativos alternativos en Madrid (1900-1931). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 12(12), 149-184.
- Del Pozo, M. del M. (2000). Salud, higiene y educación: origen y desarrollo de la Inspección Médico-Escolar en Madrid (1900-1931). *Areas. Revista de Ciencias Sociales Ciencias Sociales*, (20), 95-119.
- Del Pozo, M. del M. (2004). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*, 22-23, 317-346.
- Del Pozo, M. del M. (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 25, 291-315.
- Del Pozo, M del M. (2016). La Historia de la Educación en la España del siglo XXI: Tradiciones, tendencias, retos y contradicciones. *VIII Encontro Ibérico de Historia da Educação. A História da Educação hoje: retos, interrogantes, respostas*. Lugo.
- Del Pozo, M del M., i Braster, S. (2018). La Escuela Nueva en imágenes: fotografía y propaganda en The New Era (1920-1939). *Historia y Memoria de la Educación*, 8, 97-145. <https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.21310>
- Del Pozo, M. del M., i Braster, S. (2020). The Visual Turn in the History of Education. Origins, Methodologies, and Examples. Dins *Handbook of Historical Studies in Education* (p. 1-16). https://doi.org/10.1007/978-981-10-0942-6_53-1

- Delgado, M. (2015). Diferencia entre apropiación y privatización del espacio [Entrada blog]. El cor de les aparences. Recuperat 24 maig 2015, de <https://cutt.ly/QjUGXL3>
- Depaepe, M., i Simon, F. (2010). Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 99-122. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.56>
- Di Pietro, S., i Pineau, P. (eds).(2008). *Aseo y presentación. Un ensayo sobre la estética escolar*.
- Díaz, M. P. (2012). La imagen en el tiempo: El uso de fuentes visuales en historia. *Historia Actual Online*, 29, 141-162.
- Dolors Palau. *Memòries de la fundadora i directora durant més de 40 anys de l'Escola Parc del Guinardó*. (2005). Barcelona educació, (44), 16-17.
- Domènech, S. (2008). *Els Alumnes de la República : els grups escolars del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Domènech, S. (2017). *La guerra amb ulls d'infant. Tres diaris i dos centenars d'escrits inèdits*. Editorial Gregal.
- Duarte, D. (2014). Origen y función de El Monitor de la Educación Común. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888). *Páginas. Revista digital de la Escuela de Historia*, 6(10), 129-149.
- Dues escenes de l'Escola del Parc de Montjuich... (1914, setembre 24). *Feminal*. Recuperat de <https://cutt.ly/rjbLhtG>
- Dussel, I. (2019). La verdad en la imagen propagandística. Reflexiones sobre un corpus enigmático (Westerbork, 1944). *Historia y Memoria de la Educación*, (8), 23-58. <https://doi.org/10.5944/hme.9.2019.23215>
- El grupo escolar del Guinardó. (1930, maig 8). *La Vanguardia Notas Gráficas*, p. 2. Recuperat de <https://cutt.ly/SjBFy1d>
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós Educador.
- Els artistes barcelonins en pro de les escoles belles. (1917, juny 25). *La Veu de Catalunya*, p. 4. Recuperat de <https://cutt.ly/GjUHjsU>
- En honor d'en Josep Llimona. (1916, juliol 10). *La Veu de Catalunya*, p. 1. Recuperat de https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/ca/consulta/registro.do?id=2321
- Escolano, A. (2000). Tiempos y espacios para la escuela. *Editorial Biblioteca Nueva*.
- Escoles Guinardó i Vilajoana. (1922, abril 10). *Catalunya Gráfica*. Recuperat de <https://cutt.ly/OjbHbHg>
- Eslava, C. (2009). Territorios de la infancia. Fantasía y subjetividad en el proyecto escolar. *Arquitectura Viva*, (126), 34-37.
- Fernández, C., i García, J. (2013). Lectura de la imagen: ¿semiótica o hermenéutica? *Imaginario*

- Visual. Investigación, arte y cultura*, 2(4), 48-55.
- Fernández, M. del C., Welti, M. E., Biselli, R., i Guida, M. E. (2014). *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, Imagen y Peagogía (Rosario, 1935-1950)*. Laborde Editor.
- Fernández, P. (2000). *La afectividad colectiva*. Taurus.
- Fernández, J. M. (2008). Conseqüències de la Guerra Civil: la depuració i l'exili interior del magisteri. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, (12), 13-40. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.28>
- Ferrière, A. (1925). L'École nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles. *Pour l'Ère Nouvelle. Revue Internationale d'Éducation Nouvelle.*, 4(15), 2-8.
- Ferry, L. (1990). *Homo aestheticus: l'invention du goût à l'âge démocratique*. Bernard Grasset.
- Festival infantil en la escuela del Bosque en el Parque de Montjuich. (1933, maig 12). *La Vanguardia Notas Gráficas*, p.4. Recuperat de <https://cutt.ly/BjBDlgE>
- Folch i Torres, J. (1911, octubre 5). La Belleza a l'Escola. *Pàgina Artística de La Veu*, p. 4-5. Recuperat de https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/ca/consulta/registro.do?id=2321
- Franklin, S. (2016). *The Documentary impulse*. Phaidon Press.
- Gallart, M., Lleó, M., i Nunes, M. (coords) (1999). *Escola Municipal Parc del Guinardó: 75 anys, 1923-1998*. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona.
- Garcés, M. (2016). *Fora de classe: textos de filosofia de guerrilla*. Arcàdia.
- Garcés, M. (2017). *Nova il·lustració radical*. Anagrama
- Gennari, M. (1997). *La educación estética: arte y literatura*. Paidós.
- Giglia, A. (2012). *El habitar y la cultura*. Anthropos Editorial.
- Giner, F. (1884). Campos Escolares. *Revista de España*, XCVI, 32-62.
- Giner, H. (1910). Dictamen presentado al congreso de la Democracia Radical de Cataluña. *Congreso de la Democracia Radical de Cataluña*. Barcelona.
- Giner, H. (1912). Preceptos pedagógicos para el profesorado de las escuelas libres, neutrales de niños y niñas. Instrucción obligatoria, integral y racionalista, con prohibición absoluta del Trabajo para infancia, previo segura de albergue y alimentación para la niñez. *Congreso Nacional de la Libertad*. Barcelona.
- Gomes, R. (2003). El análisis de datos en la investigación cualitativa. En *Investigación social. Teoría, método y creatividad* (p. 53-62). Lugar Editorial.
- Gómez, A. (2014). Fonaments metodològics d'investigar amb les imatges. Referències des de la investigació. Dins *Investigar la Història de l'Educació amb Imatges* (p. 77-90). Eumogràfic.
- Gómez, A. (2015). Elementos metodológicos para el análisis de imágenes. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación: 8, 9 i 10 de juliol de 2015* (pp. 346-

354).

- Gómez, C. J. (2005). La exposición internacional de escuelas modernas. El edificio escolar moderno. Cronología de una intención. Dins *EL G.A.T.P.A.C. y su tiempo. Política, cultura y arquitectura de los años treinta*. Editorial Genérico.
- González-Agàpito, J., Marqués, S., Mayordomo, A., i Sureda, B. (2002). *Tradicció i renovació pedagògica, 1898-1939: història de l'educació : Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Abadia de Montserrat.
- González, J. (2016). Donde el instituto. Urbanismo y construcciones escolares en España durante el primer tercio del siglo XX. Dins *Espacios y patrimonio histórico-educativo*. <http://hdl.handle.net/10810/18512>
- González, S., Sureda, B., i Comas, F. (2017). La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936). *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 519-539. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-03>
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Editorial Graó.
- Grosvenor, I. (1999). On Visualising Past Classrooms. Dins *Silences & Images. The social history of classroom*. Peter Lang Publishing.
- Grosvenor, I. (2010). The school album: images, insights and inequalities. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 149-164. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.58>
- Grosvenor, I., Lawn, M., Nóvoa, A., Rousmaniere, K., i Smaller, H. (2004). Reading Educational Spaces: The Photographs of Paulo Catrica. *Paedagogica Historica*, 40(3), 316-332. <https://doi.org/10.1080/00309230310001649000>
- Heidegger, M. (2015). *Construir, Habitar, Pensar*. La Oficina
- Homenaje á Llimona. (1916, juliol 10). *La Vanguardia*, p. 4. Recuperat de <https://cutt.ly/ijUJnMg>
- Homs, E. (1911a, setembre 28). La escola lletja y el noy. *La Veu de Catalunya*, p. 93-94. Recuperat de <https://cutt.ly/aj2alRA>
- Homs, E. (1911b, octubre 5). La escola bella y el noy. *La Veu de Catalunya*, p. 4-5. Recuperat de <https://cutt.ly/ojUJE6x>
- Homs, E. (1911c, agost 10). L'insuficiencia Del Medi Ciudadá En La Educació. *La Veu de Catalunya*, p.1. Recuperat de <https://cutt.ly/tj2zmWp>
- Howard, J., Burke, C., & Cunningham, P. (2013). *The Decorated school: Essays on the visual culture of schooling*. Blag Dog Publishing
- Illich, I. (1988). La reivindicación de la casa. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, (34-35), 47-50.
- Kant, I. (2011). *Crítica del Juicio*. Edición de Juan José García Norro y Rogelio Rovira.
- Koolhaas, R. (2007). *Espacio basura*. Gustavo Gilli.

- La bellesa de les escoles. (1917, juny 25). *La Veu de Catalunya*, p. 4. Recuperat de <https://cutt.ly/jjUJ4RD>
- La classe (1924). [full manuscrit]. Arxiu Històric de l'Escola del Parc del Guinardó.
- La escola de bosch, a la montanya de Montjuich. (1914, febrer). *Il·lustració Catalana. Revista setmanal il·lustrada*, p. 75. Recuperat de <https://cutt.ly/ajbJyqh>
- «La Esfera» en Barcelona. (1929). *La Esfera*, XVI (826), 20. Recuperat de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0003342315&search=&lang=en>
- Lahoz, P. (1992). Higiene y arquitectura escolar en la España contemporánea (1838-1936). *Revista de Educación*, 298, 89-118.
- Lara, E. L. (2014). La fotografía como documento histórico-artístico y etnográfico: una epistemología. *Antropología Experimental*, 0 (5). <https://doi.org/10.1080/01621459.1989.10478802>
- Larivière, V., i Costas, R. (2016). *How Many Is Too Many? On the Relationship between Research Productivity and Impact*. PLoS ONE 11(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0162709>
- Le Congrès de 1908. (1908). *L'Art a l'École*, 1(1), 11-12. Recuperat de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54265196/f1.item.zoom>
- Les noves Escoles creades per la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona. (1923, maig). *D'Ací d'Allà*, (65), 351-352. Recuperat de <https://cutt.ly/GjbGHwB>
- López, R. (2016). Ecos del espacio escolar en la literatura valenciana de principios del siglo XX. A propósito del valor de la literatura como fuente para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo. Dins *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (p. 973-998). Recuperat de <http://hdl.handle.net/10810/18512>
- Los niños de las Escuelas de Bosque del Ayuntamiento, durante una excursión por los pinares. (1930, juliol 2). *La Vanguardia Notas Gráficas*, p. 2. Recuperat de <https://cutt.ly/sjBF4Um>
- Ludwig, H. (2003). Les écoles de plein air en Allemagne, une forme de l'Éducation Nouvelle. Dins *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle* (p.39-56). Éditions Recherches.
- Luzuriaga, L. (1975; original 1950). *Pedagogía*. Editorial Losada.
- Mallart, J. (1998; original 1932). *L'Educació activa*. Eumo.
- Mandoki, K. (2006). *Éstetica cotidiana y juegos de la cultura*. Siglo XXI.
- Martínez-Sagi, A. M. (1932, gener 3). La Escuela del Bosque de Guinardó. *Crónica*. Recuperat de <https://cutt.ly/wjbwqDt>
- Martínez, M. J., i Poveda, M. (2015). La enseñanza estética que propuso Pedro de Alcántara García Navarro. En *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación* (p. 369-380).
- Martorell, E., i Domènech, S. (2013). *Mestres i alumnes de la República. Cròniques del Patronat*

Escolar de Barcelona. Viena Edicions.

- Marx, R. (2014; original 1895). L'Art à l'école. Dins N. McWilliam, C. Méneux, i J. Ramos (dir.), *L'Art social de la Révolution à la Grande Guerre. Anthologie de textes sources*. Institut National d'histoire de l'art. doi: <https://10.4000/books.inha.5852>
- Masó, N. (1990). L'Escola Nova. Les bases, l'essència i l'esperit. Dins S. Marquès (ed.), *Narcís Masó, pedagog de l'escola activa* (pp.57-82). Diputació de Girona.
- Masías, R. (2008). *Palabras graves, palabras rebeldes. Léxico de la investigación en ciencias sociales*. Ediciones Uniandes.
- Medina, M., i Ramos, L. C. (1934). Medios de educación estética. *Revista de Pedagogía*, XIII (152), 349-353.
- Merieu, P. (2004). *Referents per a un món sense referents*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Montenegro, C. (2014). Arte y experiencia estetica: John Dewey. *Nodo: Arquitectura. Ciudad. Medio Ambiente*, 9(17), 95-105.
- Montero, B. J. (1904). La enseñanza estética en la escuela primaria belga. *Monitor de la Educación Común*, XXIV(373). Recuperat de <https://cutt.ly/GjUJDNo>
- Monroy, A. (1923). Escuela de Bosque. Sección niños [fulls manuscrit]. En dipòsit Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona. Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc. 1910-1927. Topo 5-C-10/23. Caixa 60541.
- Moreno, P. L. (2013). Rosa Sensat, la cultura material de l'escola i el material d'ensenyament. *Temps d'Educació*, (44), 77-99. Recuperat de <http://hdl.handle.net/11162/107492>
- Moreno, P. L. (2017). Imagen, educación y propaganda: Las primeras colonias escolares de vacaciones en la Región de Murcia (1907). Dins *Imagen y educación. Marketing, comercialización y didáctica (España s.XX)* (p. 39-53). Ediciones Morata.
- Moreno, M. (2000). *Las imágenes de la persuasión: materiales gráficos para la enseñanza de la historia contemporánea*. Universidad de Alicante.
- Nicastro, S. (2005). La cotidianeidad de lo escolar como expresión política. Dins *Educación: ese acto político* (p. 211-224). Del estante Editorial.
- Notes de l'Escola de Bosch de Montjuich. (1914, juliol 19). *Il·lustració Catalana. Revista setmanal il·lustrada*, XII (580), 353. Recuperat de <https://cutt.ly/qjUKQwF>
- Oficina de ilustraciones y decorado escolar del Consejo Nacional de Educación. (1909). *Monitor de la Educación Común*, 28, (436). Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Record/000141928>
- Otero, E. (2009). Las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad. Dins *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (p.177-196). Biblioteca Nueva.
- Padrós-Tuneu, N. (2018). L'experiència de l'escola en temps de la pedagogia intuïtiva a Espanya. *Temps d'Educació*, (55), 71-96.

- Padrós, N., i Prat, P. (2014). De l'anàlisi serial a l'anàlisi de singularitats: Una aproximació al procés d'anàlisi. Dins *Investigar la Història de l'Educació amb Imatges* (p. 91-100). Eumogràfic.
- Palau, D. (s.d.). *Memòria de l'Escola Municipal a Ple Aire del Parc del Guinardó* [fulls manuscrit]. Fons personal de Salvador Domènech.
- Palau, L. (1911). *Redacció* [full manuscrit]. Dins AD001. En dipòsit Fons Històric de la Biblioteca Rosa Sensat. Memòria Digital de Catalunya <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/arxiurs/id/61>
- Pantoja, A. (2007). Prensa y Fotografía. Historia del fotoperiodismo en España. *El Argonauta Español*, (4). <https://doi.org/10.4000/ARGONAUTA.1346>
- Pedraza, P. (1919, octubre). Escuelas de Bosque de Barcelona. *Mi Revista*, 254-256. Recuperat de <https://cutt.ly/djbyqPe>
- Per la bellesa i la higiene en les escoles. (1916, juny 25). *La Veu de Catalunya*. Recuperat de https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/ca/consulta/registro.do?id=2321
- Pérez, A. U. (2011). Implicaciones epistemológicas de la fotografía y su influencia como dispositivo panóptico en la cultura digital. *Fotografía y cultura digital*, (10), 25-32.
- Pérez, D. (1914, juny 27). Escuelas y jardines. *La Esfera*, I (26), 4. Recuperat de <http://hemeroteca-digital.bne.es/issue.vm?id=0003035320&search=&lang=en>
- Pérez, D. (1914, juliol 18). Qué es una escuela-bosque? *La Esfera*, I (29), 6-7. Recuperat de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0003035975&search=&lang=en>
- Pérez, D (1915, juliol 3). Las iniciativas del niño. *La Esfera*, II (79), 6-7. Recuperat de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0003075500&search=&lang=en>
- Pérez, M. (1919). *Escola del Bosc de Montjuïc. Treball de l'alumna Maria Pérez*. En dipòsit Fons Històric de la Biblioteca Rosa Sensat. Memòria Digital de Catalunya <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/arxiurs/id/94>
- Pérez, P. M. (2008). El gusto estético. La educación del (buen) gusto. *Estudios sobre Educación*, (14), 11-30.
- Pineau, P. (2011). Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa. Dins *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*.
- Pineau, P. (2014). A modo de introducción. Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto. Dins *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. (p.21-35). Teseo.
- Pintado, S. (1913). El arte en la escuela. Dins *Anales. Excursiones Pedagógicas al extranjero. Tomo XII*. (p. 305-312) Junta para la Ampliación de Estudios.
- Pintado, S. (1914). [carta manuscrita]. En dipòsit Archivo Junta Para la Ampliación de Estudios. <https://cutt.ly/kjNWFun>

- Vidal, T., i Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: Una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36(3), 281-297.
- Planella, J. (2003). *Cos i discursivitat pedagògica: Bases per a la ideació corporal*. (tesi doctoral). Universitat de Barcelona.
- Prieto, D. (1924). El trabajo manual en las Escuelas Primarias de París y Bruselas. Dins *Anales. Excursiones Pedagógicas al extranjero. Tomo XVIII* (.p89-113). Junta para la ampliación de Estudios.
- Quintana, J. M. (1993). *Pedagogía estética: concepción antinómica de la belleza y del arte*. Dykinson.
- Ramírez, F. (2009). Arquitectura y pedagogía en el desarrollo de la arquitectura moderna. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 29-65. <https://doi.org/10.1021/cm0010304>
- Ramos, J. (2003). *O governo de si mesmo : modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)*. (tesi doctoral). Universidade de Lisboa.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Ediciones Manantial.
- Reimer, E. (1986). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barral Editores.
- Riego, B. (2010). Mirant a la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 19-39. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.52>
- Rodríguez, A. (2009). Metodología para el análisis de la fotografía histórica. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, 21, 19-35.
- Rodríguez, F. J. (2011). Influencias alemanas en la arquitectura escolar española. Dins *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)* (p. 194-224). Castilla Ediciones.
- Rousmaniere, K. (2001). Questioning the visual in the history of education. *History of Education*, 30(2), 109-116. <https://doi.org/10.1080/00467600010012391>
- Rubio, R. (1910, abril 30). Sobre construcción escolar. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.
- Ruiz, C., i Palacio, I. (1999). *Higienismo, educación ambiental y previsión escolar: antecedentes y prácticas de Educación Social en España, 1900-1936*. Universitat de València.
- Saladrigas, R. (1973). *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya: converses amb Pere Vergés*. Edicions 62.
- Sánchez, J. M. (2003). *La Esfera. Ilustración Mundial 1914-1931*. Libris.
- Sánchez, L. (2011). Manuales de origen Krausista para la enseñanza de la Estética y la Historia del Arte y de la música en los institutos de Bachillerato. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187, 535-545. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.749n3007>
- Sanchidrián, C. (2011). El uso de hipótesis en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 295-309.

- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Editorial Ariel.
- Sambola (2015). Criterios para el análisis de la dimensión estética a través del ambiente de las Escuelas al Aire Libre. Estudio de la *osmosis*. Dins *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*: 8, 9 i 10 de juliol de 2015 (pp.404-4015).
- Schiaffino, E. (1909). Educación estética. *Monitor de la Educación Común*, 28, (436). Recuperat de <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Record/000141924>
- Sensat (1914-1929). Escuelas de Bosque de Montjuich. Sección de niñas [fulls mecanografiats]. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona. K141. Projecte educatiu del centre: Escola de Bosc. 1927-1966. Topo: 5-C-10/23 Caixa: 60542
- Sensat, R. (1917, maig). Las Escuelas de Bosque de Montjuich. *La Esfera*, (número extraordinari), p.33. Recuperat de <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0003097508&se-arch=&lang=en>
- Sensat, R. (1914-1928). Diaris de Rosa Sensat i Vila [fulls manuscrits]. Fons Històric de la Biblioteca Rosa Sensat. Memòria Digital de Catalunya. <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/archiurs/id/260/rec/11>
- Sensat, R. (1933). Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública. *Revista de Psicologia i Pedagogia*, 1(4), 406.
- Sensat, R. (1996). *Vers l'escola nova*. Eumo.
- Silva, C. M. (2021). Raul Lino e o programa decorativo da escola primária De Alcântara - Lisboa (1917). *Historia y Memoria de la Educación*, (13), 217-248. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/hme.13.2021.26928>
- Sluys, A. (1909). Nuevo programa de Educación Estética. *Monitor de la Educación Común*, 28, (438), 626-634.
- Sociedad Francesa del Arte en la Escuela. (s.d.). *El Arte en la escuela*. Larousse.
- Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (eds.). (2008). *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917): l'educació en el context de la Fundació de l'Institut d'Estudis Catalans*.
- Solà, P. (1978a). *Ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. Edicions de La Magrana.
- Solà, P. (1978b). *Francesc Ferrer i Guardia i l'escola moderna*. Barcelona: Curial Edicions Catalanes, S.A.
- Soler, J. (2009). La renovació pedagògica durant el segle xx La cruïlla catalana: dinamismes i tensions.
- Solsona, B. (1929, maig 29). La Escuela de Bosque del Parque del Guinardó. *Mundo Gráfico*. Recuperat de <https://cutt.ly/CjbeRXr>
- Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Alfaguara.

- Sureda, B., Motilla, X., i Comas, F. (2014). La revista feminal: fotografía y visualización de la aportación femenina a la renovación educativa en Cataluña 1907-1917. *Historia de la Educación*, 33(0), 215-230.
- Taborda, M. A. (2012). *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Editora UFPR.
- Trias, S. (1995). Los documentos y la cultura material. Dins *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (p.160-170). Marcombo.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material en la escuela*. Laertes.
- Velasco, P. (2016). *Experiencia estética y fotografía de guerra* (tesi doctoral). Universidad de Sevilla).
- Vidal, T., i Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: Una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36(3), 281-297.
- Vilafranca, I., i Vilanou, C. (2002). Luis de Zulueta, visto por Juan Roura-Parella. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 21(21), 287-305.
- Vilches, L. (1997). *La lectura de la imagen* (Paidós).
- Vilanou, C. (2015). Educación y estética en el siglo XX: Entre la utopía y la performance. Dins N. Padrós-Tuneu, E. Colleldemont, & J. (eds. . Soler (Ed.), *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación* (Vol. 1, p. 15-91).
- Viñao, A. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, XII(12-13), 17-74.
- Vozmediano, E. (2009). El arte para el lugar. 53 Bienal de Venecia, de la contemplación a la experiencia. *Arquitectura Viva*, (126), 71-73.
- Warburg, A. (2010). *Atlas Mnemosyne*. Akal.
- Yon Lampériere, A. M. (1898). La impresión de la belleza en la educación. *La escuela moderna. Revista Pedagógica Hispano-Americana*, VIII(85), 254-256.
- Zuberbühler, C. E. (1909, abril 30). El arte en la Escuela. *Monitor de la Educación Común*, 28 (436), 3-20. Recuperat de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/436.pdf>

14. ÍNDEX DE FIGURES I TAULES

FIGURES

- Figura 1.** Dibuix il·lustratiu d'una sala per a infants. Josep Goday, sense data. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K231. Recerca Pedagògica CDAM. Escola Parc del Guinardó 1931-1938. Caixa 2-F-2/2. Topo 67150. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.....42
- Figura 2.** Dibuix il·lustratiu d'un moble per a infants (1). Josep Goday, sense data. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K231. Recerca Pedagògica CDAM. Escola Parc del Guinardó 1931-1938. Caixa 2-F-2/2. Topo 67150. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.....42
- Figura 3.** Dibuix il·lustratiu d'un moble per a infants (2). Josep Goday, sense data. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K231. Recerca Pedagògica CDAM. Escola Parc del Guinardó 1931-1938. Caixa 2-F-2/2. Topo 67150. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.42
- Figura 4.** Treball de l'alumna Maria Pérez. Escola de Bosc de Montjuïc. Maria Pérez, 1920. Fons històric de la Biblioteca Rosa Sensat. Memòria Digital de Catalunya. <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/arxiurs/id/94>.....46
- Figura 5.** Treball de l'alumna Mercedes Leida. Escola de Bosc de Montjuïc. Mercedes Leida. 1919. Fons històric de la Biblioteca Rosa Sensat. Memòria Digital de Catalunya. <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/arxiurs/id/52>.....46
- Figura 6.** Plànol de l'emplaçament de l'escola amb marcadors d'elaboració pròpia sobre la ubicació de les seves dependències. Adaptat de "Escuelas municipales de bosque en el Parque de Montjuich adaptadas a los edificios existentes en el plano", Ayuntamiento Constitucional de Barcelona. Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque, *Actuación Pedagógica de la Comisión* núm.3, p.101 <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tas-ca/id/59/rec/1>.....58
- Figura 7.** Vista frontal de la façana del pavelló de classes de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc. Adolf Florensa. 1922. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K141, topo 5-C-107/23, caixa 60548. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.61
- Figura 8.** Plànol en vista d'ocell del pavelló de classes: aula, lavabos, vestíbul i porxo. Adolf Florensa. 1922. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K141, topo 5-C-107/23, caixa 60548. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.61

- Figura 9.** Vista frontal de la façana del pavelló del menjador. Adolf Florensa. 1922. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K141, topo 5-C-107/23, caixa 60548. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.61
- Figura 10.** Plànol en vista d'ocell del pavelló del menjador. Adolf Florensa. 1922. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K141, topo 5-C-107/23, caixa 60548. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.61
- Figura 11.** Plànol general dels pavellons del menjador i de les classes. Façana principal del menjador i de les classes. Façana lateral. Planta semisoterrani amb les dutxes. Planta baixa amb el menjador en el pavelló central i les aules en els laterals. Adolf Florensa. 1922. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K141, topo 5-C-107/23, caixa 60548. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.61
- Figura 12.** Danses a l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó (1). Autor desconegut. Data desconeguda. Arxiu Històric de l'Escola del Parc del Guinardó. Permís de reproducció atorgat per l'Escola del Parc del Guinardó.63
- Figura 13.** Danses a l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó (2). Autor desconegut. Data desconeguda. Arxiu Històric de l'Escola del Parc del Guinardó. Permís de reproducció atorgat per l'Escola del Parc del Guinardó.63
- Figura 14.** Danses a l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó (3). Autor desconegut. Data desconeguda. Arxiu Històric de l'Escola del Parc del Guinardó. Permís de reproducció atorgat per l'Escola del Parc del Guinardó.63
- Figura 15.** Danses a l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó (4). Autor desconegut. Data desconeguda. Arxiu Històric de l'Escola del Parc del Guinardó. Permís de reproducció atorgat per l'Escola del Parc del Guinardó.63
- Figura 16.** Escola de Bosc. Gabriel Casas i Galobardes. 1932-1936. Codi d'identificació: ANC-22. Arxiu Nacional de Catalunya (ANC). Col·lecció. Gabriel Casas i Galobardes. Referència arxiu: ANC-1-5-N-5906. Permís de reproducció atorgat per l'ANC.75
- Figura 17.** Recol·lecció d'insectes. Antonietti & Cuadrenys. 1914-1917. Codi d'identificació: AMCB-27. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc. 1910-1927. Topo: 5-C-10/23 Caixa: 60541. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.76
- Figura 18.** Classe als jardins de l'Escola del Bosc. Parc Laribal de Montjuïc, Barcelona. Josep Brangulí. 1916-1917. Codi d'identificació: ANC-6. Arxiu Nacional de Catalunya (ANC). Col·lecció Brangulí (fotògrafs). Referència arxiu: ANC1-42-N-10133. Permís de reproducció atorgat per l'ANC.....76

- Figura 19.** Un dels pavellons darrerament inaugurat. L'ampliació de les Escoles del Bosc de Montjuic. Josep Maria Sagarra. 1923 (data publicació). Codi d'identificació: AA-3. Extreta de la revista "*D'ací i d'allà*", el maig de 1923, núm. 65.76
- Figura 20.** Una sesión de <guignol> que la delicia de los pequeñuelos. Josep Gaspar. 1929 (data publicació). Codi d'identificació: MG-5. Extreta de *Mundo Gráfico*, 29-mai-1929.76
- Figura 21.** Bajo las arcadas del acueducto romano. Autor desconegut. 1914-1929. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Referència arxiu: K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc (1927-1966). Topo: 5-C-10/23. Caixa 60542. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.81
- Figura 22.** Resum de les publicacions de fotografies del fons fotogràfic en funció de l'editor de les mateixes: Ajuntament o premsa. Font: Elaboració pròpia83
- Figura 23.** Escuelas de Bosque de Montjuich. Sección de Niñas. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons K141 Projecte Educatiu del Centre: Escola de Bosc 1914-1929. Topo 5-C-10/23 Caixa 60542. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.95
- Figura 24.** La Escuela de Bosque de Montjuich. Sección niños. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons K141 Projecte Educatiu del Centre: Escola de Bosc 1914-1929. Topo 5-C-10/23 Caixa 60542. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.95
- Figura 25.** Escola del Bosc. Gabriel Casas i Galobardes. 1932-1936. Codi d'identificació: ANC-22. Arxiu Nacional de Catalunya (ANC). Referència d'arxiu: ANC1-5-N-5906. Permís de reproducció atorgat per l'ANC.97
- Figura 26.** *L'Educació, prioritat de la Segona República*. Fons digitalitzat de la Biblioteca Rosa Sensat. <https://cutt.ly/zjRaWfr>98
- Figura 27.** Una sesión de «gignol» durante el recreo. Josep Maria Sagarra. 1930 (data publicació). Codi d'identificació: AH-EBG-4. Arxiu Històric de l'Escola del Guinardó (AH-EBG). Permís de reproducció atorgat per l'AH-EBG. Publicada al Suplement de *La Vanguardia, Notas Gráficas*, p.2, 2 de maig de 1930.99
- Figura 28.** Practicant els hàbits de relació. Sense autor. 1932 (data publicació). Codi d'identificació: AH-EBG-13. Arxiu Històric de l'Escola del Guinardó (AH-EBG). Permís de reproducció atorgat per l'AH-EBG. Publicada a *L'Œuvre de l'Enseignement de la Municipalité de Barcelona*, 193299
- Figura 29.** École de Guinardó. En classe. Sense autor, 1931 (data publicació). Codi d'identificació: AH-EBG-13. Arxiu Històric de l'Escola del Guinardó (AH-EBG). Permís de reproducció atorgat per l'AH-EBG. Publicada a *Institutions scolaires en plein air*, abril 1931.....99

Figura 30. Portada de <i>La Esfera</i> , any I, Núm. 26, 27-juny-1914. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España. https://cutt.ly/tjv6Knl	102
Figura 31. Portada de <i>Mi Revista</i> , Any IX, Núm. 103, oct-1919. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España. https://cutt.ly/djbqyPe	102
Figura 32. Portada de <i>Crónica</i> , Núm. 112, 3 de gener de 1932. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España. https://cutt.ly/wjbwqDt	104
Figura 33. Portada de <i>Mundo Gráfico</i> , any XIX, núm.917, 29 de maig de 1929. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España. https://cutt.ly/CjbeRXr	104
Figura 34. Portada revista <i>D'Ací i d'Allà</i> , núm. 65, maig de 1923. Arxiu de Revistes Catalanes Antiques (ARCA) https://cutt.ly/GjbGHwB	105
Figura 35. Portada de la revista <i>Catalunya Gráfica</i> , núm.10, abril 1922. Arxiu de Revistes Catalanes Antiques (ARCA) https://cutt.ly/0jbHbHg	105
Figura 36. Portada de la revista <i>Ilustració Catalana</i> , any XII, núm.556, 1 de febrer de 1914. Arxiu de Revistes Catalanes Antiques (ARCA) https://cutt.ly/ajbJyqh	107
Figura 37. Porta de la revista <i>Feminal</i> , núm.90, 24 de setembre de 1914. Arxiu de Revistes Catalanes Antiques (ARCA) https://cutt.ly/rjbLhtG	107
Figura 38. Portada del <i>Boletín de la Sociedad de Atracción de Forasteros</i> , any I, núm.1, gener 1910. Biblioteca Virtual de Premsa Històrica https://cutt.ly/Fjm1lq2	108
Figura 39. Portada del suplement de <i>La Vanguardia</i> , 2-jul-1930. Hemeroteca La Vanguardia https://cutt.ly/9jbZlfQ	108
Figura 40. Portada del fascicle <i>Actuación pedagógica de la Comisión</i> . Ayuntamiento Constitucional de Barcelona. Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque. 1914. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Repositori: Memòria Digital de Catalunya https://cutt.ly/ejbVzI9	110
Figura 41. Portada del fascicle <i>Escoles a l'aire lliure del Parc de Montjuic</i> . Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura 1921. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Repositori: Memòria Digital de Catalunya https://cutt.ly/sjbVdWw	110
Figura 42. Portada del fulletó de la Festa Celebrada en les Escoles de Bosc del Parc de Montjuïc en honor dels señor Mestre Nacionals de Sevilla. Ajuntament de Barcelona. Delegació de Cultura. 1930. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Repositori: Memòria Digital de Catalunya https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tasca/id/67	112

- Figura 43.** Portada del fascicle *Institutions Scolaires en Plein Air*. Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. 1931. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Repositori: Memòria Digital de Catalunya <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tasca/id/98>.....112
- Figura 44.** Portada del fascicle *L'Œuvre d'Enseignement de la Municipalité de Barcelone*. Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. 1932. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Repositori: Memòria Digital de Catalunya <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tasca/id/86>..112
- Figura 45.** El balcón del mediterráneo dins AD001. Autor desconegut. Data desconeguda. Fons històric de la Biblioteca Rosa Sensat. Memòria Digital de Catalunya.....119
<https://cutt.ly/Bjb34PM>119
- Figura 46.** Escola del Bosc. Frederic Ballell. 1914. Codi d'identificació: AF-9. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència arxiu: S_0012_054. Permís de reproducció atorgat per l'AF.....121
- Figura 47.** El acuario: niñas dibujando y observando los peces. Autor desconegut. 1919. Codi: AF-22. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: IMEB_0921. Permís de reproducció atorgat per l'AF.....122
- Figura 48.** Alumnes al jardí. Autor desconegut. 1914-1917. Codi d'identificació: AF-1. Arxiu Fotogràfic de Barcelona. Referència d'arxiu: IMEB_0915_02. Permís de reproducció atorgat per l'AF124
- Figura 49.** Alumnes al jardí. Autor desconegut. 1914. Codi d'identificació: AF-10. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: IMEB_0515. Permís de reproducció atorgat per l'AF.....125
- Figura 50.** Alumnes al jardí. Autor desconegut. 1916. Codi d'identificació: AF-11. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: IMEB_0515_01. Permís de reproducció atorgat per l'AF.125
- Figura 51.** Jugando al Mah-Jong. Autor desconegut. 1914-1929. Codi d'identificació: AMCB-5. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc (1927-1966). Topo: 5-C-10/23. Caixa: 60542. Permís atorgat per l'AMCB.125
- Figura 52.** Lliçó de geometria. Antonietti & Cuadrenys. 1914-1917. Codi d'identificació: AMCB-33. Arxiu Municipal de Barcelona (AMCB). Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc (1927-1966). Topo: 5-C-10/23. Caixa: 60542. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.125
- Figura 53.** Escola de Bosc de Montjuic. Autor desconegut. Data desconeguda. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: IMEB_0098. Permís de reproducció atorgat per l'AF.128
- Figura 54.** Procés d'anàlisi del fons documental fotogràfic. Font: Elaboració pròpia133

- Figura 55.** Lliçó de geometria. Codi d'identificació: EALL-14. Extreta de "Escoles a l'Aire Lliure de Montjuïc". Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura, 1921. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Repositori: Memòria Digital de Catalunya. <https://cutt.ly/HjRwvYt>.....148
- Figura 56.** Sesión de guiñol o función de títeres. Codi d'identificació: CRO-4. Antonietti. 1932 (data de publicació). Extreta de la revista *Crónica*, 30 de gener de 1932. Hemeroteca Digital. Biblioteca Nacional de España. <https://cutt.ly/wjbwqDt>149
- Figura 57.** Portada de la revista *L'Art a L'École*, núm.1 juny-1908. Société française de l'art à l'école. Referència d'arxiu: <ark:/12148/bpt6k54265196>. Bibliothèque Nationale de France (Gallica) BNF <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb32702416t>. Permís de reproducció atorgat per la BNF. ..167
- Figura 58.** Cartell de *Exposition de l'Art à l'école*. 12-25 juin 1904. Étienne Moreau-Nélaton (il·lustrador). Referència d'arxiu: <ark:/12148/btv1b9009390j> Bibliothèque Nationale de France BNF (Gallica). <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40464181g> Permís de reproducció atorgat per la BNF.....167
- Figura 59.** Classificador de dibuixos. Antonietti & Cuadrenys. 1914-1917. Codi d'identificació AMCB-42. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc. 1910-1927. Topo: 5-C-10/23. Caixa: 60541. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.....180
- Figura 60.** Classe de física, nivell de l'aigua. Antonietti & Cuadrenys. 1914-1917. Codi d'identificació: AMCB-43. Arxiu Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons 141 Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc. 1910-1927. Topo: 5-C-10/23 Caixa 60541. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.183
- Figura 61.** Donatiu de làmines per part de l'Escola d'Arts Gràfiques a l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona Fons K141. Projecte educatiu del centre: Escola de bosc 1910-1927 Topo 5-C-10/23 Caixa 60541.....184
- Figura 62.** Donatiu d'ampliacions fotogràfiques provinents de l'arxiu iconogràfic "Art a Espanya" recollit del magatzem de l'exposició amb destí a decorar les dependències dels grups escolars, 1932. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona. Fons J115. Inventari d'escoles. 1930-1955. Topo 2-F-3/17 Caixa 67029.184
- Figura 63.** École de plein air de Montjuïc. Pavillon de l'école de garçons. Salle de classe. Autor desconegut. 1932 (data de publicació). Codi d'identificació: AF-31. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: IMEB_0082. Permís de reproducció atorgat per l'AF.....185

- Figura 64.** Una de las salas de párvulos. Josep Maria Sagarra. 1930 (data de publicació). Codi de referència: LV-8. Publicada al Suplement de *La Vanguardia*, 8 de maig de 1930, p.2. <https://cutt.ly/LjRqeXD>.....186
- Figura 65.** École de plein air du Guinardó. Salle de classe. Autor desconegut. 1932 (data de publicació). Codi de referència: OEM-8. Extreta de "*L'Œuvre d'Enseignement de la Municipalité de Barcelone*", Ajuntament de Barcelona, Comissió de Cultura. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Repositori: Memòria Digital de Catalunya. <https://cutt.ly/PjRwtkc>186
- Figura 66.** Escola del Bosc a Montjuïc. El Doctor Carulla parlant en representació del director General d'Ensenyament en l'acte d'inauguració del monument d'en Llimona. Codi d'identificació: AF-12. Frederic Ballell. 1916. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: SO_0012_070. Permís de reproducció atorgat per l'AF.....189
- Figura 67.** Sessió d'homenatge a l'escultor Llimona, en la sala de la Escola de Bosch de Montjuich. Codi d'identificació: IC-14. Frederic Ballell. 1916. Extreta de *Il·lustració Catalana*, juliol de 1916, any XIV, núm. 684 https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/ca/consulta/registro.do?id=2036189
- Figura 68.** Escola del Bosc de Montjuïc. Alumnes fent puntes de coixí al jardí. Autor desconegut. 1920. Codi d'identificació AF-15. Arxiu Fotogràfic de Barcelona. Referència d'arxiu: IMEB_0912. Permís de reproducció atorgat per l'AF.....190
- Figura 69.** Classe de labors. Autor desconegut. 1921 (data de publicació). Codi d'identificació: EALL-11. Extreta de "*Escoles a l'Aire Lliure del Parc de Montjuïc*". Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Repositori: Memòria Digital de Catalunya. <https://cutt.ly/AjRpxBt>.....190
- Figura 70.** Las niñas durante la clase de labores al aire libre, en la Escuela del Bosque de Guinardó. Josep Gaspar, 1932. Extreta de *Revista Crónica*, 30 de gener de 1932191
- Figura 71.** Escola de bosc de Montjuïc, inaugurada 1914. Autor desconegut. 1919 (data de publicació). Codi d'identificació: AF-13. Arxiu Fotogràfic de Barcelona. Codi arxiu: IMEB_0899. Permís de reproducció atorgat per l'AF.....192
- Figura 72.** Los niños cuidan el emplazamiento de su clase. Autor desconegut. 1923. Codi d'identificació: AMCB-46. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona AMCB. Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc. 1910-1927. Topo 5-C-10/23. Caixa: 60541. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.....193
- Figura 73.** Los alumnos arreglan el mobiliario de la escuela Autor desconegut. 1923. Codi d'identificació: AMCB-49. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona AMCB. Fons K141. Projecte

Educatiu del Centre: Escola del Bosc. 1910-1927. Topo 5-C-10/23. Caixa: 60541. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.....193

Figura 74. Arreglando el jardín. Autor desconegut. 1923. Codi d'identificació: AMCB-46. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona AMCB. Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc. 1910-1927. Topo 5-C-10/23. Caixa: 60541. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB....194

Figura 75. Una clase de labores femeninas al aire libre. Josep Gaspar. 1929 (data de publicació). Extreta de *Mundo Gráfico*, 29 maig de 1929.194

Figura 76. Pràctiques de dibuix. Autor desconegut. 1921 (data de publicació). Codi d'identificació: EALL-16. Extreta de "Escoles a l'Aire Lliure del Parc de Montjuïc". Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Repositori: Memòria Digital de Catalunya. <https://cutt.ly/AjRpxBt>196

Figura 77. Dibuixant a la pissarra. Antonietti & Cuadrenys. 1914-1917. Codi d'identificació: AMCB-34. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola dels Bosc. 1910-1917. Topo: 5-C-10/23. Caixa: 60541.....196

Figura 78. Acte d'inauguració oficial de l'Escola del Bosc. Parc Laribal de Montjuïc. Barcelona. Josep Brangulí. 1914. Codi d'identificació ANC-2. Arxiu Nacional de Catalunya. Col·lecció: Brangulí (fotògrafs). Referència d'arxiu: ANC1-42-N-10138. Permís de reproducció atorgat per l'ANC....216

Figura 79. Començament de les obres de les Escoles. Autor desconegut. 1922 (data publicació). Codi d'identificació CG-1. Extreta de *Catalunya Gràfica*. Any I, abril 1922, núm.10.....220

Figura 80. Escoles a l'aire lliure Guinardó. Codi d'identificació: AF-32. Josep Maria Segarra. 1923 (data publicació). Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: C_021_192. Permís de reproducció atorgat per l'AF.220

Figura 81. Una classe. Adolf Más. 1914. Codi d'identificació: IC-5. Extreta de *Il·lustració Catalana*, febrer de 1914, any XII, núm. 556.....223

Figura 82. [sense títol]. Autor desconegut. 1914-1929. Codi d'identificació: AMCB-2. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc (1927-1966). Topo: 5-C-10/23. Caixa: 60542.223

Figura 83. Vista general de los tres edificios que componen la Escuela del Bosque del Parque de Guinardó. Josep Gaspar. 1929 (data publicació). Codi d'identificació: MG-2. Extreta de *Mundo Gráfico*, 29 de maig de 1929.224

Figura 84. École de Guinardó. Autor desconegut. 1931 (data publicació). Codi d'identificació: IPA-5. Extreta de "Institutions scolaire en plein air". Mairie de Barcelone. Délégation de Culture. Fons

Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Repositori: Memòria Digital de Catalunya. <https://cutt.ly/bjTMW6H>224

Figura 87. Limpieza de los dientes. Autor desconegut. 1914-1929. Codi d'identificació: AMCB-21. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Bosc (1917-1966). Topo: 5-C-10/23. Caixa: 60542. Permís de reproducció atorgat per l'AMCB.....228

Figura 88. La sala de bany. Adolf Más. 1914 (data publicació). Codi d'identificació: AMCB-21. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: IMEB_0068. Permís de reproducció atorgat per l'AF.228

Figura 89. La hora del almuerzo en el comedor de la escuela. Josep Gaspar. 1932. Codi d'identificació: CRO-1. Extreta de *Revista Crónica*, 30 de gener de 1932.....229

Figura 90. [sense títol]. Autor desconegut. 1931. Codi d'identificació: AH-EBG-17. Arxiu Històric de l'Escola del Parc del Guinardó (AH-EBG). Permís de reproducció atorgat per l'AH-EBG.229

Figura 90. Comunicació dirigida al director de Parcs i Jardins demanant que siguin facilitades a l'escola i periòdicament algunes flors procedents dels jardins públics. Font: Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona. Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escola del Guinardó 1918-1940, topo: 5-C-107/23, caixa 60548.....242

Figura 91. Proposta de jardí per la plaça Sant Joan de Gràcia Jardins dels infants. Proposició de llei 26 d'agost de 1918. Extret de *Les construccions escolars de Barcelona*, Anys 1917-1921. Vol IX. Actuació de la Comissió de Cultura, p.272. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tas-ca/id/38>243

Figura 92. Jardí de la Plaça d'Osca, de la barriada de Sans. Jardins dels infants. Proposició de llei 26 d'agost de 1918. Extret de *Les construccions escolars de Barcelona*, Anys 1917-1921. Vol IX. Actuació de la Comissió de Cultura, p.272. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/tasca/id/38>243

Figura 93. Parc de la Ciutadella. Sense autor. 1932. Codi d'identificació: AH-EBG-16. Arxiu Històric de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc (AH-EBG). Permís de reproducció atorgat per l'AH-EBG.246

Figura 94. Parc de la Ciutadella. Sense autor. 1932. Codi d'identificació: AH-EBG-14. Arxiu Històric de l'Escola de Bosc del Parc de Montjuïc (AH-EBG). Permís de reproducció atorgat per l'AH-EBG.246

Figura 95. Las niñas de la Escuela-bosque durante la hora de estudio. Autor desconegut. 1914 (data de publicació). Codi d'identificació: ESF-4. Extreta de *La Esfera*, 18 de juliol de 1914.....248

- Figura 96.** Escola del Bosc. Frederic Ballell. 1914 (data de publicació). Codi d'identificació: AF-9. Arxiu fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: SO_0012_054. Permís de reproducció atorgat per l'AF.....248
- Figura 97.** Los párvulos en una clase al aire libre bajo la tutela de la joven profesora. Josep Gaspar. 1929. Codi d'identificació: MG-6. Extreta de *Mundo Gráfico*, 29 de maig de 1925.....249
- Figura 98.** École de Guinardó. Lecture. Autor desconegut. 1931 (data de publicació). Extreta de *Institutions Scolaire en Plein Air. Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. 1931. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Repositori: Memòria Digital de Catalunya <https://cutt.ly/sjYzFWU>*250
- Figura 99.** École de Guinardó. En classe. Autor desconegut. 1931 (data de publicació). Extreta de *Institutions Scolaire en Plein Air. Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. 1931. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Repositori: Memòria Digital de Catalunya <https://cutt.ly/sjYzFWU>*250
- Figura 100.** [sense títol]. Autor desconegut. 1914. Codi d'identificació ANC-4. Arxiu Nacional de Catalunya (ANC).Referència d'arxiu: ANC1-42-N-10140. Permís de reproducció atorgat per l'ANC.250
- Figura 101.** Vista parcial dels bells edificis on hi ha instal·lades les Escoles del Parc del Guinardó. Josep Maria Sagarra. 1923 (data publicació). Extreta de la revista *D'Ací i d'Allà*, el maig de 1923, núm. 65.250
- Figura 102.** Treballant a plena llum. Frederic Ballell. 1914 (data publicació). Codi d'identificació: IC-12. Extreta de *Il·lustració Catalana*, juliol de 1914, any XII, núm. 580.252
- Figura 103.** Escola del Bosc de Montjuïc. Autor desconegut. 1916. Codi d'identificació: AF-11. Arxiu fotogràfic de Barcelona. Referència d'arxiu: IMEB_0919. Permís de reproducció atorgat per l'AF.252
- Figura 104.** Contemplando los nenúfares en la Rosaleda. Autor desconegut. 1914-1919. Codi d'identificació: AMCB-17. Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB). Fons K141. Projecte Educatiu del Centre: Escoles del Bosc (1927-1966). Topo: 5-C-10/23. Caixa: 60542.....254
- Figura 105.** Explicacions pràctiques de la metamorfosis del gusano de seda. Càmera Fto. 1914 (data publicació). Codi d'identificació: ESF-3. Extreta de *La Esfera*, 18 de juny de 1914.255
- Figura 106.** Exercices de dessin in libre aux Écoles de Guinardó. Autor desconegut. 1931 (data publicació). Codi d'identificació : AH-EBG-10. Arxiu Històric de l'Escola del Parc del Guinardó. Permís de reproducció atorgat per l'EH-EBG.255

Figura 107. El acuario: niñas dibujando y observando los peces. Autor desconegut. (1919). Codi d'identificació: AF-22. Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF). Referència d'arxiu: IMEB_0921. Permís de reproducció atorgat per l'AF.....257

Figura 108. [Lliçó de geometria]. Autor desconegut. 1921. Extreta de "*Escoles a l'Aire Lliure del Parc de Montjuïc*". Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Repositori: Memòria Digital de Catalunya. <https://cutt.ly/AjRpxBt>258

Figura 109. Treballs manuals. Autor desconegut. 1921 (data de publicació). Codi d'identificació: EALL-19. Extret de "*Escoles a l'aire lliure de Montjuïc*" Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura, 1921. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Repositori: Memòria Digital de Catalunya. <https://cutt.ly/HjRwvYt>260

Figura 110. École de plein air de Montjuïc : leçon de géographie. Autor desconegut. 1932 (data de publicació). Codi de referència: OEM-4. Extreta de "*L'Œuvre d'Enseignement de la Municipalité de Barcelone*", Ajuntament de Barcelona, Comissió de Cultura. Fons Històric de la Biblioteca Artur Martorell. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Repositori: Memòria Digital de Catalunya. <https://cutt.ly/PjRwtkc>260

TAULES

Taula 1. Nombre de fotografies que componen el fons segons l'arxiu de procedència i el lloc de publicació. Font: elaboració pròpia.....93

Taula 2. Codi d'identificació per cada un dels arxius, premsa i publicacions. Font: elaboració pròpia129

Taula 3. Exemple d'una fitxa tècnica d'una fotografia del fons documental de la tesi. Font: elaboració pròpia.....132

Taula 4. Categories i subcategories temàtiques. Font: elaboració pròpia136

Taula 5. Duplictat de categories temàtiques. Font: elaboració pròpia.....151

Taula 6. Categoria transversal de l'espai educatiu. Font: elaboració pròpia.....152

Taula 7. Indicadors *a priori* i emergents per a l'anàlisi de continuïtats i singularitats. Font: elaboració pròpia156

Taula 8. Descripció fotogràfica amb codi d'identificació: AA-2. Font: elaboració pròpia161

15. ÍNDEX DETALLAT	
0. PRIMERES PARAULES	19
1. ESTRUCTURA DE LA TESI	21
BLOC 1. INTRODUCCIÓ	
<hr/>	
2. LA DIMENSIÓ AMBIENTAL DE L'ESTÈTICA ESCOLAR A LES ESCOLES DE BOSC DE BARCELONA (1914-1939)	27
2.1. PRESENTACIÓ DEL TEMA.....	27
2.2. JUSTIFICACIÓ DE LA TESI.....	29
3. DE LA HIPÒTESI I LA PREGUNTA ALS OBJECTIUS	33
BLOC 2. EDUCACIÓ ESTÈTICA I ESCOLA NOVA	
<hr/>	
4. EDUCACIÓ ESTÈTICA I ESCOLA NOVA: ESTAT DE LA QÜESTIÓ	37
4.1. PRIMER OBJECTIU DE L'EDUCACIÓ ESTÈTICA: LA SENSIBILITZACIÓ I APROXIMACIÓ AL MÓN SENSIBLE	40
4.2. SEGON OBJECTIU DE L'EDUCACIÓ ESTÈTICA: LA FORMACIÓ DEL GUST	43
4.3. TERCER OBJECTIU DE L'EDUCACIÓ ESTÈTICA: INTENSIFICACIÓ EN L'APRECIACIÓ DE LA BELLESA	46
4.4. LA DIMENSIÓ AMBIENTAL EN LA CONFIGURACIÓ DE L'ESTÈTICA ESCOLAR ...	49
5. PRESENTACIÓ DE LES ESCOLES DE BOSC DE BARCELONA	55
5.1. ESCOLA DE BOSC DEL PARC DE MONTJUÏC.....	56
5.2. ESCOLA DE BOSC DEL PARC DEL GUINARDÓ	60
BLOC 3. METODOLOGIA D'ANÀLISI	
<hr/>	
6. LES FOTOGRAFIES: DOCUMENT ETNOHISTÒRIC	67
6.1. UNA APROXIMACIÓ A LA DEFINICIÓ DE FOTOGRAFIA DES DE DIFERENTS PERSPECTIVES	68
6.2. MIRANT FOTOGRAFIA ENDINS	72
6.2.1. TECNOLOGIA FOTOGRÀFICA	73
6.2.2. PARTICIPACIÓ DEL FOTÒGRAF EN LA FOTOGRAFIA	74
PARTICIPACIÓ INDIRECTA EN L'ESCENA CAPTADA	77
PARTICIPACIÓ DIRECTA EN LA COMPOSICIÓ DE LA FOTOGRAFIA	78

6.2.3.DARRERE L'OBJECTIU DE LA SELECCIÓ D'IMATGES	79
6.4. DIFUSIÓ, PROPAGANDA I FOTOGRAFIA. ALGUNS APUNTS	81
6.4.1.LA PROJECCIÓ DE LES FOTOGRAFIES DE LES ESCOLES DE BOSC DE BARCELONA	83
6.4.2.ALGUNES REFLEXIONS AL VOLTANT DE LA FINALITAT DE LA DIFUSIÓ FOTOGràFICA	85
7. LES FOTOGRAFIES: FONTS DOCUMENTAL	89
7.1. EL FONTS DOCUMENTAL A PARTIR DELS ARXIVS I/O LLOCS DE PUBLICACIÓ DE LES FOTOGRAFIES.....	91
7.1.1.ARXIVS DOCUMENTALS I FOTOGràFICS	94
ARXIU MUNICIPAL DE BARCELONA	94
Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB)	94
Arxiu Fotogràfic de Barcelona (AF)	96
ARXIU NACIONAL DE CATALUNYA (ANC)	96
FONTS HISTòRIC DE LA BIBLIOTECA ROSA SENSAT	97
ARXIU HISTòRIC DE L'ESCOLA PARC DEL GUINARDÓ	98
7.1.2.PREMSA I REVISTES GRàFIQUES DE L'ÈPOCA	99
LA ESFERA (MADRID, 1914-1931)	100
MI REVISTA (BARCELONA-MADRID, 1911-1921)	103
CRÓNICA (MADRID, 1929-1938)	103
MUNDO GRàFICO (MADRID, 1911-1938)	104
D'ACÍ I D'ALLÀ (BARCELONA, 1918-1936)	104
CATALUNYA GRàFICA (BARCELONA, 1922-1923)	105
IL·L·STRACIÓ CATALANA (BARCELONA, 1880-94; 1903-1917)	105
FEMINAL (1907-1917)	107
SOCIEDAD DE ATRACCIÓN DE FORASTEROS (1908-1939)	107
LA VANGUARDIA. NOTAS GRàFICAS	108
7.1.3.PUBLICACIONS DE L'AJUNTAMENT DE BARCELONA 1900-1930	109
ACTUACIÓ PEDAGòGICA DE LA COMISIÓ. AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL DE BARCELONA, COMISIÓ DE COLONIAS Y ESCUELAS DE BOSQUE, NÚM.3, 1914	110
ESCOLES A L'AIRE LLIURE DEL PARC DE MONTJUÏC. AJUNTAMENT DE BARCELONA, COMISSIÓ DE CULTURA, DESEMBRE 1921	110
FESTA ESCOLAR CELEBRADA EN LES ESCOLES DE BOSC DEL PARC MONTJUÏC, EN HONOR DELS SENYORS MESTRES NACIONALS SEVILLA. AJUNTAMENT DE BARCELONA, DELEGACIÓ DE CULTURA, JUNY 1930	111
INSTITUTIONS SCOLAIRES EN PLEIN AIR. MAIRIE DE BARCELONE, DÉLÉGATION DE CULTURE (COMMISSION D'ENSEIGNEMENT), ABRIL 1931	112

7.2.	EL FONS DOCUMENTAL A PARTIR DE LES DATES DE PRODUCCIÓ I/O PUBLICACIÓ DE LES FOTOGRAFIES	113
7.3.	TRAJECTÒRIES DE LES FOTOGRAFIES: ELS CONTEXTOS DE RECEPCIÓ	117
7.3.1.	FOTOGRAFIES AMB TRAJECTÒRIES RECURRENENTS: EL CONTEXT DE PARTIDA	118
7.3.2.	LA FOTOGRAFIA ENS ELS ARXIUS: EL CONTEXT DE CATALOGACIÓ	123
7.4.	FITXA TÈCNICA DE LES FOTOGRAFIES QUE COMPONEN EL FONS FOTOGRÀFIC	128
8.	METODOLOGIA PER A L'ANÀLISI DEL FONS FOTOGRÀFIC	133
8.1.	LES CATEGORIES TEMÀTIQUES PER A L'ANÀLISI. QUÈ OBSERVEM?	134
8.1.1.	DESCRIPCIÓ DE LES CATEGORIES TEMÀTIQUES PER A L'ANÀLISI	137
	VISITES I ACTES INSTITUCIONALS	137
	RETRATS GRUPALS	139
	EXCURSIONS I SORTIDES	139
	DIMENSIÓ HIGIÈNICO-SOCIAL	140
	ENSENYAMENTS CURRICULARS	141
	Educació del cos	142
	Educació de les arts	143
	Altres matèries	144
	PAISATGE ESCOLAR I EDUCATIU	145
	AMBIENTACIÓ ESCOLAR	145
8.1.2.	LA INCIDÈNCIA DEL MISSATGE TEXTUAL ESCRIT EN LA CATEGORITZACIÓ TEMÀTICA: RESOLUCIÓ DE LES PRIMERES PROBLEMÀTIQUES	147
8.1.3.	LA IDIOSINCRÀSIA DE LA FOTOGRAFIA EN LA CONFIGURACIÓ DE LES CATEGORIES TEMÀTIQUES	149
	LA DUPLICITAT DE CATEGORIES. RESOLUCIÓ DE PROBLEMES	150
	LA CATEGORIA TRANSVERSAL DE L'ESPAI. RESOLUCIÓ DE PROBLEMES.	151
8.2.	ELS INDICADORS PER A L'ANÀLISI. COM MIREM?	153
8.2.1.	DE LA CREACIÓ DELS INDICADORS A LA SEVA INTERDISCIPLINARIETAT PER A L'ANÀLISI	154
8.3.	EL VINCLE ENTRE CATEGORIA, INDICADOR I DIMENSIÓ AMBIENTAL.	156
8.4.	DESCRIPCIÓ DE FOTOGRAFIES I PROCÉS D'ANÀLISI. DES DE L'ETNOHISTÒRIA A L'HERMENÈUTICA.	158

BLOC 4. DIMENSIONS AMBIENTALS DE L'ESTÈTICA ESCOLAR I RESULTATS D'ANÀLISI

9. DIMENSIÓ AMBIENTAL DECORATIVA	165
9.1. EL MOVIMENT DE DECORACIÓ ESCOLAR: INICIS I REPERCUSSIONS A FINALS DEL SEGLE XIX I PRINCIPIS DEL XX EN EL CONTEXT INTERNACIONAL	166
9.2. UN RECORREGUT HISTÒRIC AL VOLTANT DEL MOVIMENT DE DECORACIÓ ESCOLAR EN EL CONTEXT DE L'ESTAT ESPANYOL.	170
9.3. APUNTS SOBRE DECORACIÓ ESCOLAR EN EL CONTEXT CATALÀ	177
9.4. RESULTATS DE L'ANÀLISI INTERPRETATIVA DE LA DIMENSIÓ DECORATIVA ..	181
9.4.1. ORDRE GEOMÈTRIC EN LA DECORACIÓ MURAL DE L'AULA INTERIOR: ELEMENT IDENTITARI DE L'ESCOLA NOVA	182
9.4.2. ÚS D'ELEMENTS ARTÍSTICS PER FRAGMENTAR L'ESPAI D'ENSENYAMENT	188
9.4.3. HABITAR L'ESCOLA A PARTIR DE CONSTRUIR-LA: LA DECORACIÓ ESCOLAR	192
10. DIMENSIÓ AMBIENTAL ARQUITECTÒNICA	199
10.1. ESTÈTICA ESCOLAR I ARQUITECTURA: L'EDIFICI ESCOLAR COM A MITJÀ D'EDUCACIÓ ESTÈTICA	201
10.2. HIGIENISME, ARQUITECTURA I EDUCACIÓ ESTÈTICA	203
10.2.1. ESTÈTICA ESCOLAR SOTA LA SUPREMACIA DE L'HIGIENISME	203
10.2.2. UNA PERSPECTIVA DEL MOVIMENT D'ESTÈTICA ESCOLAR I EL D'HIGIENISME DES DE LA SIMBIOSI	207
10.3. NOUCENTISME, ARQUITECTURA I EDUCACIÓ ESTÈTICA A CATALUNYA	210
10.4. UNA MIRADA HISTÒRICA AL RECORREGUT DE LES CONSTRUCCIONS ESCOLARS DE BARCELONA: ESCOLA DE BOSC DEL PARC DE MONTJUÏC I ESCOLA DE BOSC DEL PARC DEL GUINARDÓ.	216
10.5. RESULTATS DE L'ANÀLISI INTERPRETATIVA DE LA DIMENSIÓ ARQUITECTÒNICA	221
10.5.1. DE LA QUALITAT OSMÒTICA DE L'EDIFICI ESCOLAR PEL DIÀLEG AMB LA NATURALESA.	222
10.5.2. DOMESTICITAT ARQUITECTÒNICA: L'ESCOLA COM UNA LLAR?	225
11. DIMENSIÓ AMBIENTAL DE NATURALESA	233
11.1. LA NATURALESA EN EL MOVIMENT D'ESCOLES A L'AIRE LLIURE	234
11.2. LA NATURALESA COM A MITJÀ PER A L'EDUCACIÓ ESTÈTICA	238

11.3. PASSEJADES I EXCURSIONS: UN MITJÀ D'EDUCACIÓ ESTÈTICA PER APROXIMAR-SE A LA NATURA FORA DE L'ESCOLA.....	242
11.4. RESULTATS DE L'ANÀLISI INTERPRETATIVA DE LA DIMENSIÓ NATURALESA.	246
11.4.1. DE LA NATURALESA ESCENARI	247
EL PAPER DE LA NATURALESA ESCENARI EN EL LÍMITS DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR	251
11.4.2. DE LA NATURALESA ESPECTACLE	254
DE L'ACCESSIBILITAT D'UNA NATURALESA PER SER CONTEMPLADA	256
11.4.3. DE LA NATURALESA PARTICIPATIVA	259
DE L'APROPIATIVITAT D'UNA NATURALESA PARTICIPATIVA	261

BLOC 5. CONCLUSIONS

12. OBRIR PORTES AL CAMP	267
12.1. DE LA CONCURRÈNCIA EN LA REPRODUCCIÓ D'UNA DIMENSIÓ AMBIENTAL SOBRE L'ESTÈTICA ESCOLAR	268
12.2. DE LA METODOLOGIA I LA FONT DOCUMENTAL: EL CARÀCTER POLIÈDRIC DE LA FOTOGRAFIA	272
12.3. DEL CONSUM D'INFORMACIÓ I EL CONEIXEMENT EN EL PROCÉS DE RECERCA.	277
13. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	281
14. ÍNDEX DE FIGURES I TAULES	295
15. ÍNDEX DETALLAT	307

Les diferents experiències d'Escola Nova europea van ser part del nou corrent de renovació pedagògica que es definia per formular una pedagogia activa, higienista, experimental i on l'infant ocupava el centre del pensament educatiu. Aquesta tesi doctoral parteix del principi que "l'école nouvelle doit être un milieu de beauté" (Ferrière, 1925), fet que significava educar des de l'experiència estètica per tal de sensibilitzar-se amb l'entorn, quelcom que s'aconseguia a través de crear ambients de bellesa.

L'objectiu de la investigació es centra en analitzar i comprendre, a través de les fonts fotogràfiques, la materialització de l'estètica escolar a través de l'ambient –dimensió decorativa, arquitectònica i naturalesa– de les dues escoles de bosc de Barcelona.

La recerca s'ubica dins un paradigma interpretatiu i hermenèutic que permet establir el marc de referència de la dimensió ambiental de l'estètica escolar. Per a poder realitzar el registre, anàlisi i interpretació de les fonts fotogràfiques s'ha utilitzat una perspectiva etnogràfica de la història de l'escola.

Les conclusions de la recerca giren al voltant de l'eclecticisme com a fet principal en la confecció d'un ideal de bellesa complex i divers. Metodològicament s'arriba a la conclusió que la dimensió polièdrica de les imatges obliga a la investigadora a atendre les fotografies des d'una mirada que incorpori el màxim de perspectives possibles.

