

CASAS Y ESCUELAS
La aportación de Mary y David Medd a la arquitectura escolar británica de posguerra

Paula Lacomba Montes

CASAS Y ESCUELAS
La aportación de Mary y David Medd
a la arquitectura escolar británica
de posguerra

Paula Lacomba Montes

arquia/temas 45

fundacion.arquia.com

PATRONATO
FUNDACIÓN ARQUIA

PRESIDENTE
Javier Navarro Martínez

VICEPRESIDENTE 1º
Alberto Alonso Saezmiera

VICEPRESIDENTA 2ª
Montserrat Nogués Teixidor

PATRONOS
Llàtzer Moix Puig
Naiara Montero Viar
Daniel Rincón de la Vega
Emilio Tuñón Álvarez

DIRECTORA
Sol Candela Alcover

fundación **arquia**

La editorial y el patronato de la Fundación Arquia no se hacen responsables de las opiniones, comentarios, juicios y contenidos expuestos por los autores, así como la falta de veracidad, integridad, actualización, rigor y precisión de los datos aportados.

La edición de esta publicación ha sido patrocinada por Arquia Bank.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

Para Alejandro

ÍNDICE

8 **PRÓLOGO**

11 **INTRODUCCIÓN**
11 Programas educativos en el periodo de posguerra
17 Fuentes del pensamiento arquitectónico de los Medd
19 El origen del Development Group en el Ministerio de Educación
25 La escuela como colaboración interdisciplinar

33 **PARTE 1. VARIEDAD INTEGRADA *(BUILT-IN VARIETY)***
33 La variedad, fundamento del nuevo modelo de escuela
45 Del aula a los *centres*
48 Flexibilidad versus variedad
53 Los *planning ingredients*
79 Una aproximación a la casa

83 **PARTE 2. LA DOMESTICIDAD**
83 La casa y la escuela
87 La especialización de los interiores domésticos
91 El *hall* como dispositivo de integración
104 *Nooks*
119 Las cosas en las casas
129 El habitante y el entorno

135 **PARTE 3. DESDE EL INTERIOR**
137 El interior como campo de investigación
141 El interior como centro de actividades
155 El interior como superficie desarrollada
167 El interior como el lugar del desarrollo creativo
169 El interior como el lugar de los cuidados

176 **EPÍLOGO. SETENTA AÑOS DESPUÉS**

179 **ANEXOS**
181 Biografías
182 Bibliografía
189 Créditos fotográficos

Este libro de Paula Lacomba Montes, titulado *Casas y escuelas: la aportación de Mary y David Medd a la arquitectura escolar británica de posguerra*, nos acerca a la obra que Mary Beaumont Crowley y David Leslie Medd llevaron a cabo desde las oficinas del Ministerio de Educación británico entre los años cuarenta y setenta del siglo pasado. Es una maravillosa contribución a la historiografía arquitectónica y, con un sentido más amplio y por múltiples razones, a las humanidades en el campo de la arquitectura.

En primer lugar, el trabajo de Lacomba reflexiona con profundidad y rigor en los avances del diseño de escuelas durante los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Fueron tiempos de grandes innovaciones en el diseño de espacios educativos no solo en el Reino Unido, sino también más allá de sus fronteras, como demostró el influyente libro de Andrew Saint publicado en 1987 bajo el título de *The Role of School Building in Post-war England*. Un buen ejemplo serían los trabajos del arquitecto suizo Alfred Roth. A partir de mediados del siglo XX afloraron nuevas ideas respecto a los espacios de aprendizaje y todo lo que podían aportar, evocar o, simplemente, ser. Lacomba arguye que, aunque existen buenas historiografías arquitectónicas sobre las escuelas de posguerra en el Reino Unido, la academia todavía no ha mostrado un gran interés en comprender ni las innovaciones tipológicas inherentes a estos proyectos docentes ni los procesos que llevaron a sus arquitectos y arquitectas a concebir esquemas innovadores. A través del análisis de la obra de Crowley y Medd, la autora nos muestra los pasos tipológicos que fueron dando para transformar el diseño escolar desde un esquema basado en aulas (con recintos idénticos y repetidos), pasando por la noción de unidades funcionales, hasta una escuela policéntrica, que en última instancia condujo a la desaparición del aula en cuanto espacio dominante. Uno de los principales motivos de esta conversión gradual fue la voluntad de que las escuelas tuvieran un carácter menos institucional y más doméstico. Al documentar el proceso de diseño de Crowley y Medd, Lacomba pone de manifiesto que esta transición (de lo institucional a lo doméstico) se fundamentó no solamente en el conocimiento y las reflexiones de los docentes, sino también de la investigación de los arquitectos *in situ*, mediante la observación directa en las escuelas.

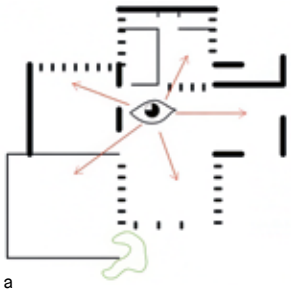
Por otra parte, la contribución de este libro a la historiografía arquitectónica también se debe a que pone en valor el papel y la iniciativa de los «arquitectos asalariados», que suponen una buena parte de lo que podríamos denominar el «canon oficioso» de la historia de la arquitectura. Crowley y Medd eran funcionarios al servicio del Departamento de Educación del Consejo del Condado de Hertfordshire y, posteriormente, del Development Group del Architects & Building Branch del Ministerio de Educación británico. Hasta ahora, los arquitectos asalariados como Crowley y Medd apenas han recibido atención por parte de los historiadores, que tienden a priorizar el ejercicio privado de la profesión. Quizá esto se deba a que el *star-system* de la arquitectura (y su historiografía) siguen siendo intocables en buena medida. O quizá este desdén hacia los arquitectos asalariados tenga raíces históricas; durante largo tiempo, los profesionales autónomos solían mirar por encima del hombro a sus colegas asalariados. Aun así, no es nada raro (desde luego, no en el Reino Unido) que

los arquitectos asalariados desempeñaran un papel clave en el impulso de la profesión. Es muy conocido el caso del Consejo del Condado de Londres, que, con el auge del estado del bienestar británico, fue un auténtico hervidero de innovación arquitectónica. Un paso importante para sacar a la luz historias de este canon oficioso consiste en reconocer que la innovación arquitectónica rara vez es logro de una única persona, una apreciación que Lacomba enfatiza en este libro. De hecho, escribe acerca de los muchos profesionales que contribuyeron a la evolución tipológica de los edificios docentes, y de cómo este tipo edificatorio fue concebido en colaboración con familias, pedagogos, gerentes y políticos.

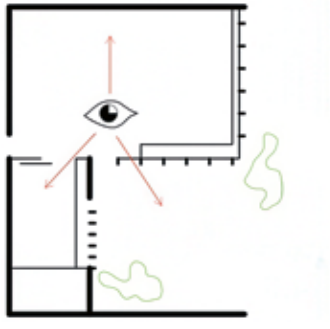
Por último, es importante destacar el valioso tributo de este libro al reconocimiento de las mujeres en el campo de la arquitectura. A lo largo de la historia documentada, en especial durante el siglo XX, las mujeres han contribuido a la arquitectura de diversas maneras. A pesar de ello, sus historias siguen con frecuencia silenciadas, por mucho que en los últimos cincuenta años se hayan producido importantes avances en poner de relieve la aportación femenina y llamar la atención sobre la desigualdad de género en la arquitectura y su historiografía. Este libro dirige la mirada hacia la obra de Crowley, y con ello hace crecer este corpus académico de protagonistas femeninas. Además, al describir la manera de colaborar entre Crowley y Medd (su esposo), en la que ella estaba más involucrada en el desarrollo conceptual y tipológico y él, en aspectos más técnicos, Lacomba nos revela los mecanismos de la práctica arquitectónica y de los procesos de diseño. De este modo, una vez más, deja claro que, en arquitectura, la innovación casi nunca es el resultado de un gesto único y magistral, sino producto de una intensa colaboración entre los proyectistas y las personas que encargan, utilizan, regulan o construyen los edificios.

Por todas estas razones, recomiendo muy sinceramente *Casas y escuelas: la aportación de Mary y David Medd a la arquitectura escolar británica de posguerra*. Su lectura no podría resultar más provechosa, por lo que me enorgullece haber sido invitada a prologar esta obra académica tan relevante.

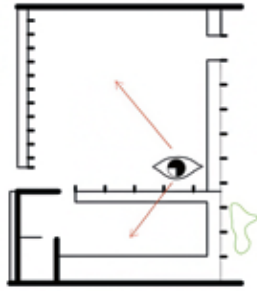
Prof.dr. Janina Gosseye
Faculty of Architecture and the Built Environment,
TU Delft
Junio de 2025



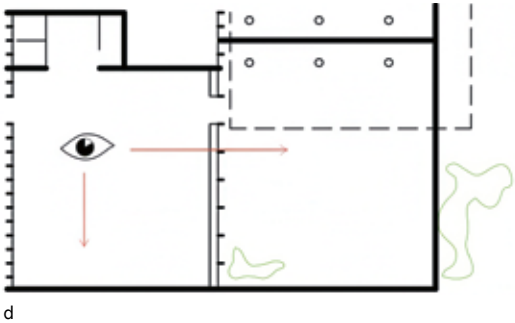
a



b



c



d

Esquemas sobre el concepto de *classroom-unit*: a) escuela infantil (A. Roth, Zúrich); b) *classroom unit* con zona docente, sala de trabajo y espacio exterior (E. & E. Saarinen, Perkins, Wheeler & Will, Chicago); c) con zona docente y sala de trabajo, salida al jardín (Perkins & Will, Chicago); d) con amplia zona de enseñanza (Kump and Falk, San Francisco). Alfred Roth: *The New School.*

PROGRAMAS EDUCATIVOS EN EL PERIODO DE POSGUERRA

El término *estado de bienestar*, o *welfare state*, se consolidó en Europa después de 1945 como reacción a las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial. Este concepto surgió como contraposición al *warfare state* o *estado de guerra*, característico del régimen totalitario en Alemania. El desarrollo de los estados de bienestar europeos durante la posguerra implicó una amplia gama de políticas y programas colectivos orientados a fomentar una sociedad democrática, como reacción a los procesos de modernización de principios del siglo XX y a la devastación de dos guerras mundiales[1]. Arquitectos y urbanistas compartieron este sentimiento y asumieron la responsabilidad de diseñar entornos que respaldaran y fomentaran dichos valores, reflejando un optimismo hacia el futuro y un compromiso social. Así pues, el desarrollo del estado de bienestar hizo necesario un intervencionismo estatal para abordar los diversos problemas a los que se enfrentaba la sociedad, lo cual se tradujo en enormes inversiones para la reconstrucción y el alojamiento de todos los habitantes que habían perdido sus viviendas o de todos aquellos que emigraban hacia las ciudades, además de para el crecimiento de los sistemas de cuidado públicos, como la infraestructura educativa o sanitaria. En este contexto, el diseño de instalaciones educativas, especialmente aquellas destinadas a los niveles de infantil y primaria, recibió una atención especial. Esta época de posguerra significó una participación activa de los arquitectos en los planes estatales, y vino acompañada de una innovación y renovación educativa que se reflejó en el diseño de nuevos centros.

Las teorías educativas desarrolladas por Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Froebel (1782-1852), Frederic Lister Burk (1862-1924), Maria Montessori (1870-1952) o, más tarde, John Dewey (1859-1952) constituyeron un nuevo marco pedagógico para el desarrollo de alumnos y alumnas. Todos ellos defendieron una educación centrada en el niño y su aprendizaje, un sistema educativo donde el niño[2], desde una edad temprana, creciera en un entorno que fortaleciera su visión más crítica, aumentara su imaginación y permitiera un desarrollo independiente. Los cambios más significativos tuvieron que ver con los métodos de transmisión del conocimiento, pues se entendía que el docente no era la única fuente de información y que la escuela debía convertirse en un centro de oportunidades que ofreciera varias maneras de aprender a través de la experimentación. Durante este periodo de expansión o del estado de bienestar, a través del diseño de escuelas, los arquitectos se basaron en los nuevos enfoques pedagógicos y trataron de proyectar instalaciones educativas con un ambiente propicio para la exploración y la creatividad, de modo que la educación fuera accesible y placentera para todos los niños, sin importar su procedencia. De ahí que la creación de un espacio educativo inclusivo y «doméstico» formara parte del esfuerzo de posguerra por reconstruir una sociedad basada en principios democráticos y en el cuidado mutuo.

Los diseños de las escuelas en Europa buscaban entonces democratizar y humanizar la educación a través de nuevas normas y reglamentos. Si desde mediados del siglo XIX se reconocía la importancia de la higiene, la calidad del aire y los niveles de iluminación en los espacios educativos, hacia

1. Tom Avermaete y Dirk van den Heuvel: «Obama, Please Tax Me!», pág. 1.

2. Hago mías las palabras de Isabel Cabanellas y Clara Eslava en *Territorios de la infancia*: «Pido disculpas por utilizar pronombres y nombres masculinos. Mi intención no es sexista, sino de respeto a los ritmos de lectura de la propia lengua».

mediados del siglo XX la atención se centró en cómo crear espacios y entornos ambientalmente controlados, flexibles y adecuados para los niños, donde los estudiantes pudieran aprender de manera efectiva[3]. *The New School*, publicado en 1950 por Alfred Roth, es un documento clave para comprender las características comunes de las construcciones escolares europeas previas a la posguerra desde una perspectiva arquitectónica, con un análisis sistemático de ejemplos arquitectónicos de distintos países occidentales. Una de las observaciones principales recae sobre el aula, asumida como el espacio de aprendizaje principal, que en la mayoría de los casos se repite sistemáticamente. Esta tendencia proviene de equipamientos anteriores con un sistema educativo prusiano que enfatizaba la disciplina de los alumnos. No obstante, a partir de la década de 1930 y hasta 1950, se dieron ciertas transformaciones que Roth definió como el paso de una escuela formada por *classrooms* (aulas) a una escuela compuesta por *classroom-units* (unidades funcionales) constituidas por varios ámbitos de condiciones espaciales variables subordinados a un espacio principal[4]. Estas transformaciones se extienden hacia las propuestas de posguerra y hasta nuestros días. Quizá una de las concepciones escolares más transgresoras en cuanto a la definición del aula y el entorno de aprendizaje se produjo en Gran Bretaña, donde se había creado, según Josep Maria Montaner, la más poderosa y completa máquina burocrática de planificación urbana y arquitectónica que jamás haya existido en las democracias del oeste[5].

El funcionamiento de este sistema de planificación permitió construir numerosas escuelas, derivadas de una arquitectura prácticamente anónima, proyectada por funcionarios públicos y construida por el Ministerio de Educación británico, lo cual supuso una contribución relevante a la arquitectura escolar. Es precisamente a estas propuestas a las que se dedica este libro, elaborado a partir de mi tesis doctoral[6], que se centra en el análisis de las aportaciones más destacables de arquitectura escolar desarrolladas por los arquitectos británicos Mary Medd (1907-2005) y David Leslie Medd (1917-2009). La pareja trabajó como parte del cuerpo de funcionarios en el Ministerio de Educación[7] desde finales de 1940 hasta entrada la década de 1970[8], donde encabezaron el equipo del Development Group dentro del Architects & Building Branch, que desarrolló las nuevas bases para el diseño de escuelas tras la Ley de Educación británica de 1944[9].

A diferencia de las contribuciones publicadas hasta la fecha sobre las escuelas de posguerra británicas, que han abordado la obra de los Medd desde una perspectiva histórica o biográfica[10], este libro profundiza en su planteamiento espacial, que se alejó de los tipos más tradicionales para avanzar hacia un nuevo modelo de escuela fundamentado en la variedad. Este principio, del que surgieron la estrategia organizativa conocida como *built-in variety*[11] y el sistema de los *planning ingredients*, desarrollados en la primera parte de esta publicación, fue una respuesta a los métodos educativos empleados por los docentes en aquel momento, inspirados en un planteamiento revolucionario conocido como *child-centred education*[12].

La obra de los Medd no solo se caracterizó por la desaparición del aula como elemento arquitectónico y por un planteamiento alejado de la homogeneidad espacial, sino que también exploró una cuestión transgresora desde el punto de vista del proyecto de arquitectura escolar: la «domesticidad». Se trata de una característica reconocida por historiadores como Geraint Franklin y por los propios arquitectos Mary y David Medd, pero poco examinada hasta el momento por la crítica arquitectónica. A pesar de las valiosas contribuciones mencionadas, es notable que la literatura existente haya pasado por alto la importancia de la domesticidad en el diseño escolar, tan reclamada por los pensadores educativos y los arquitectos de la posguerra, tal como afirma la

3. Kate Darian-Smith y Julie Willis: *Designing Schools*.

4. Esta preocupación y atención a las escuelas, y concretamente a la *classroom-unit*, llevó a pensar sobre las condiciones adecuadas para crear ambientes idóneos y asegurar un crecimiento saludable y estimulante para el temperamento y el desarrollo de los niños. La luz natural, el sol y la naturaleza fueron los principales argumentos; y la escala del niño, la medida de referencia. Amadeo Ramos-Carranza: «Alfred Roth: The New School».

5. «En Gran Bretaña, en los años cincuenta, casi todas las escuelas construidas, *new towns* y otros proyectos de urbanización de grandes proporciones fueron diseñados en los departamentos de arquitectos pertenecientes a oficinas públicas, los cuales fueron responsables anualmente de casi el 45% de la producción total de construcciones, trabajando para la Administración casi el 50% de los arquitectos británicos». Josep Maria Montaner: *Después del movimiento moderno. Arquitectura de la segunda mitad del siglo XX*. Cita extraída de: Zaida Muxí Martínez: *Mujeres, casas y ciudades*, pág. 91.

6. Paula Lacomba Montes: «Casa y escuela: la aportación de Mary y David Medd a la arquitectura escolar británica de posguerra».

7. Responsable de los programas de escuelas de Inglaterra y Gales.

8. El cambio de Gobierno y las nuevas políticas instauradas por Margaret Thatcher interrumpieron este proceso de desarrollo educativo iniciado en la década de 1940.

historiadora Amy Ogata: «Junto con las mejoras en la tecnología de la construcción y la planificación "flexible", la modernidad de la escuela primaria de posguerra fue su domesticidad»[13]. La importancia otorgada por los propios arquitectos apunta a la necesidad de explorar este aspecto en profundidad. En un intento por romper con lo institucional que caracterizó al gran número de escuelas edificadas en aquel entonces (en un periodo muy condicionado por la industria) y con la voluntad de proponer lugares humanizados que acogieran la vida infantil, los arquitectos Mary y David Medd desarrollaron distintos mecanismos vinculados con lo doméstico, identificados y explorados con detenimiento en la segunda parte de esta publicación. De ahí que se hayan incluido en el título de este libro las palabras *casa* y *escuela,* ambas cargadas de multitud de significados.

Con la intención de desentrañar y comprender las razones de la arquitectura propuesta por los Medd como alternativa a los modelos arquitectónicos escolares planteados hasta el momento, esta contribución se centra en el proceso del proyecto arquitectónico, en sus principios subyacentes, y aborda el objeto de estudio a través de una acción proyectual. Esta perspectiva busca comprender conceptos como el de la domesticidad no solo en cuanto elección estilística, sino también en cuanto reflejo del papel de la escuela en el fomento de un sentido de comunidad, seguridad y pertenencia. Sugiere una comprensión más matizada de la arquitectura escolar que reconoce la compleja dinámica socioespacial que generan las escuelas. En la segunda parte se exploran los componentes que conforman el sentido de domesticidad y se argumenta que en el diseño esta se consigue mediante elementos arquitectónicos que mantienen un diálogo contextual con su entorno construido. Esto implica una arquitectura que responde a su contexto espacial y cultural, por lo que busca crear una relación simbiótica con un sentido de continuidad entre el espacio educativo y la comunidad a la que sirve. Se propone así abordar la cuestión de la domesticidad desde las propias intenciones de proyecto, descubrir en qué grado las estrategias empleadas por los arquitectos condujeron a un ambiente hogareño en los interiores de las escuelas. El historiador británico Michael Baxandall, en *Patterns of Intention,* se preguntó hasta qué punto somos capaces de penetrar en las intenciones de artistas que viven en sociedades muy distintas a la nuestra, y si es posible verificar o validar nuestras interpretaciones. Asumiendo que las intenciones exactas de Mary y David Medd son incognoscibles, se ha tratado de desarrollar una interpretación a partir de todos los datos extraídos de los documentos originales consultados.

Finalmente, además de otorgar valor a la obra y pensamiento crítico de los Medd, este libro también ha querido reconocer el rol específico de Mary Medd en el proceso de diseño. Así lo hicieron investigadores como Guy Oddie cuando describió cómo se afrontó el proyecto escolar en Hertfordshire, primer condado donde trabajaron los Medd, y posteriormente en el Ministerio de Educación, que a su juicio se dio desde sendos frentes abanderados por Mary y David Medd. Oddie apuntó que hubo una parte más teórica relacionada con la educación, trabajada principalmente por Mary Medd, y otra con los sistemas constructivos, gestionada más por David Medd[14]. Esta cuestión también ha sido estudiada por la historiadora Catherine Burke, que ha señalado que Mary Medd desarrolló un rol que tuvo menos que ver con los tecnicismos del proceso de diseño y más con los detalles de la planificación educativa[15]. En este trabajo se ha asociado a Mary Medd con la incorporación en las escuelas de una perspectiva vinculada al ámbito de lo doméstico, y a David Medd con la preocupación por cuestiones más técnicas vinculadas a la construcción. ¿Por qué se relaciona a una mujer con lo doméstico y a un hombre con lo técnico? Esto no se debe a una reproducción de estereotipos de género que asocian la mujer a la casa y el hombre al trabajo. Por el contrario, esta

9. El Gobierno laborista, liderado por Clement Attlee, llevó a cabo esta ley en 1945 y creó inicialmente 146 de 315 autoridades locales. La Ley de Educación (Education Act) separó completamente la educación primaria y la secundaria e incluyó una propuesta para aumentar la edad de escolarización hasta los quince años. Además, renombró el Board of Education como Ministerio de Educación (Ministry of Education), al que otorgó más poderes y presupuesto. Entre otras medidas, implementó la obligación de asegurar las comidas de los niños durante el horario escolar. Evidentemente, los cambios promovidos por la ley exigieron la construcción de nuevos centros educativos.

10. Entre otras, Andrew Saint: *Towards a Social Architecture*; Geraint Franklin *et al.*: *England's Schools 1962-88*; Catherine Burke: *A Life in Education and Architecture: Mary Beaumont Medd* (Routledge, 2013).

11. Traducido al castellano como 'variedad integrada'.

12. Las teorías apuntaron que la educación debía enfocarse en el ser humano como ser pensante y sintiente, conservando su individualidad: se convertía, por tanto, en una educación centrada en la persona como vehículo para transformar la comunidad en su conjunto. Se atribuyó importancia al juego (Froebel); a las actividades manuales (Montessori), como la gimnasia, la música y los ritmos; y, sobre todo, al trabajo artístico independiente (Steiner). Por último, los aspectos puramente humanos y sociales debían desarrollarse en la mente del niño a través del trato con otras personas.

13. Amy Ogata: «Building for Learning in Postwar American Elementary Schools», pág. 562.

14. Guy Oddie: «The New English Humanism», pág. 180.

15. Catherine Burke: *A Life in Education and Architecture*, pág. 99.



La domesticidad en el interior de la Finmere Primary School.





Vista desde el jardín de la Finmere Primary School.

Zona de trabajo exterior de la Finmere Primary School.



El interior de la Eveline Lowe Nursery and Primary School.

distinción entre sus papeles proviene directamente del estudio riguroso y detallado de los documentos originales que pertenecen al legado documental de los arquitectos[16], así como de las entrevistas a los autores y las investigaciones abordadas con anterioridad. Tampoco implica un menosprecio a la aportación de Mary Medd que reproduciría el pensamiento hegemónico que ha privilegiado los valores técnicos o constructivos (científicos) frente a las tareas de los cuidados. Los documentos históricos muestran que fue precisamente Mary Medd quien propuso un sistema de escuela totalmente alejado de las convenciones y la última responsable del desarrollo e incorporación del nuevo sistema de diseño. Esta investigación pretende demostrar que, de hecho, su perspectiva diferencial, relacionada con una manera de entender el mundo que históricamente se ha considerado femenina, hizo posible los planteamientos revolucionarios en las escuelas analizadas. Las cuestiones basadas en lo relacional o lo interpersonal, como parte de la aportación de Mary, debieran ser destacadas como la razón última del método de proyecto de los Medd. La contribución de Mary Medd es la que justifica el interés de esta investigación y de los proyectos estudiados. Por eso, podría afirmarse que este documento se enmarca en un gran número de trabajos recientes que tratan de incorporar una perspectiva de género a la investigación.

FUENTES DEL PENSAMIENTO ARQUITECTÓNICO DE LOS MEDD

La primera sorpresa para todo el que descubra por primera vez la obra de los Medd será la ausencia de documentos que muestren la calidad espacial de sus proyectos, la composición armónica de paramentos o plantas, la belleza de la luz entrando en los interiores. Los Medd nos enseñan sus escuelas en uso, desordenadas, sin cuidado al escoger los puntos de vista de las fotografías, sin organizar las actividades con intención expositiva. La arquitectura se ha retirado a un segundo plano, casi se desvanece para no interferir en el día a día. Los elementos naturales y artificiales han sido dispuestos de modo que sea viable la conversación. Para los Medd, la arquitectura tuvo ese papel de construir el marco de la experiencia cotidiana que regulaba las interacciones entre el medio y los niños. Fue una arquitectura sin congresos CIAM ni métodos científicos de deducción, ni demasiado grande ni demasiado pequeña, sino suficiente para que cada niño se desarrollase de forma autónoma. Los Medd buscaron construir un ambiente, una atmósfera que ayudase al proceso de aprendizaje a partir de una estrategia espacial transformada en sistema. No olvidemos que el proyecto de escuela maduró en un contexto de posguerra, con una urgente necesidad de coordinar todo un proceso de rápida reconstrucción a partir de lo que ofrecía la industria, así como de la interpretación de los nuevos requisitos descritos en los recientes informes oficiales, con teorías arrastradas de pensamientos pedagógicos como los de Froebel, Pestalozzi o Montessori, entre otros. Quizá, el elemento diferenciador de su arquitectura es que no abandona la experimentación con el espacio de aprendizaje en favor de la simple construcción rápida e higiénica de espacios neutros, sino que, en su sistema de concepción, trata de integrar espacio y construcción a la búsqueda de una arquitectura más humana.

Podemos decir que la arquitectura de los Medd recogió muchos de los planteamientos que hay detrás de un pensamiento pragmático, pues las teorías desarrolladas, como tratará de dilucidar este libro, se conciben como instrumentos de trabajo con vocación de sistema. Iñaki Ábalos entiende el pragmatismo como «una forma de pensar que no se instituye a sí misma como negación de otras concepciones, sino que, cruzándolas de forma singular, las adopta para construir una "conversación" particular hasta alumbrar nuevos léxicos cuya única validez no estriba ya en su verdad, sino en su "verosimilitud", en su capacidad para crear en otros el efecto de

16. David and Mary Medd Collection, en el archivo del Institute of Education del University College London.

verdad a través de la experiencia»[17]. La manera de pensar y proyectar del arquitecto pragmático guarda muchas similitudes con la forma en que Mary y David Medd se enfrentaron al diseño y construcción de las escuelas británicas. El arquitecto pragmatista centra su mirada en lo cotidiano, en el aquí y ahora, sin la épica de la invención; presenta una materialidad sin esencias, ligada a su tiempo, que apuesta por sistemas industrializados existentes y procesos de construcción que minimizan el sufrimiento; y, por último, propone sistemas destinados a reducir la complejidad técnica y existencial, sin sentido teológico o fundamento original y trascendente.

A la doble condición de partida, la construcción (industrial) y las necesidades de programa de los nuevos métodos pedagógicos, se sumaron las corrientes de pensamiento coetáneas e influyentes en la obra de los Medd. Entre ellas se encontraban las teorías de Walter Gropius y la escuela de la Bauhaus, así como la filosofía más socialista del movimiento artístico inglés *arts and crafts* y el movimiento que surgió en Escandinavia conocido como el *new empirism*, que, en efecto, tuvieron su impacto en el planteamiento de proyecto propuesto por Mary y David Medd.

Después de la guerra, el trabajo desarrollado en la Bauhaus había reconciliado lo artesanal y la tecnología. También había recuperado parte de los ideales sociales defendidos por el movimiento *arts and crafts*, que, promovidos por John Ruskin y William Morris, giraban en torno a las relaciones que existían entre arte y trabajo y produjeron un método de análisis y una conciencia del mundo en que la estética no podía separarse del conjunto de la sociedad[18]. La conjunción del movimiento *arts and crafts* y el funcionalismo de la modernidad es más que evidente en la obra de los Medd. Las referencias de Mary y David Medd tanto a Baillie Scott y Charles Voysey (representantes del *arts and crafts*) como a Walter Gropius (impulsor del funcionalismo) son constantes, hecho que muestra un intento de acuerdo de las dos realidades. Si el impacto de la Bauhaus en la obra de los Medd se evidencia en la utilización de los sistemas y recursos disponibles para los programas estatales de reconstrucción de edificios escolares, su interés por el movimiento *arts and crafts* puede observarse en la preocupación por lo doméstico y lo artesanal en la articulación del interior, mientras el *new empirism*[19] se cuela en la humanización estética y la vuelta al racionalismo en lo técnico. Bajo estas influencias, los Medd adoptaron un método pragmático de actualización de las verdades, de redescripción y adaptación constante de nuevas creencias y lenguajes en relación con su experiencia, que toma de la contingencia del mundo y de sus representaciones toda su energía.

> Operan con el mundo y el presente como materiales que se interrogan, cuya coherencia debe rehacerse continuamente en una especie de aventura intelectual que definirá precisamente eso, la historia de las ideas. La actualidad del pensamiento pragmatista se encuentra en este abandono de la certidumbre y la objetividad como metas del pensamiento; en su capacidad para instalar al creador, al arquitecto, si se quiere, dentro de un contexto heterogéneo e inestable y hacerlo con un cierto optimismo, entendiendo que inestabilidad y heterogeneidad no son un accidente engorroso, sino un material creativo precioso, el genuino objeto de la imaginación pragmatista[20].

En estas líneas de Ábalos se mueven los planteamientos de los Medd, quienes desarrollaron una arquitectura basada en su experiencia y en respuesta a lo que la realidad social del momento les estaba exigiendo. Su proyecto de escuela interpretó las necesidades educativas a través de colaboraciones, manipuló la construcción para lograr sistemas más flexibles y dar un salto de lo estandarizado a métodos más tradicionales

17. Iñaki Ábalos: *La buena vida*, pág. 174.

18. William Morris: *La era del sucedáneo y otros textos sobre la civilización moderna*, pág. 10.

19. La obra escandinava de Alvar Aalto en Finlandia, Ralph Erskine y Sven Markelius en Suecia, Kay Fisker y Arne Jacobsen en Dinamarca.

20. Ábalos: *La buena vida*, págs. 174-175.

(próximos a lo artesanal), incorporó nuevos planteamientos para convertir la escuela en un entorno más doméstico, otorgó importancia a detalles como el color y el mobiliario y se preocupó por transformar todo el conjunto de la escuela en un único espacio de aprendizaje. Fue un proceso que logró construir una escuela más humana, según los planteamientos teóricos de pedagogos modernos.

EL ORIGEN DEL DEVELOPMENT GROUP EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

En 1949, Mary y David Medd comenzaron su actividad como responsables[21] del Development Group del Architects & Building Branch del Ministerio de Educación[22] del Reino Unido.

Durante y tras la Primera Guerra Mundial había resurgido en dicho país la arquitectura gubernamental o, más llanamente, la iniciativa del Gobierno central en colaboración con los Gobiernos locales para la construcción de edificios. En particular, Raymond Unwin, el primer arquitecto y planificador moderno que trabajó asalariado en un departamento gubernamental, desarrolló en el Ministerio de Sanidad en 1920 un modelo en el que un equipo de profesionales del Gobierno central apoyaba la construcción local de edificios. Esto solo fue posible gracias a un importante trabajo de persuasión e información, mostrando cómo utilizar los recursos limitados y sugiriendo tipos de viviendas subvencionadas que comenzaron a construirse a partir de 1919. La importancia de esta innovación fue enorme, ya que, por primera vez, un grupo de técnicos se dedicaba a trabajar en programas nacionales compartidos que luego llevaban a cabo en colaboración con los Gobiernos locales.

Esta dinámica introducida por Unwin fue adoptada por otros ministerios y en 1948 por el Ministerio de Educación, con la intención de que el Gobierno central asumiera responsabilidades en el diseño de los servicios nacionales. Sin embargo, el modelo presentaba un defecto importante: ningún profesional en el Gobierno central se dedicaba realmente a diseñar y construir. La separación entre los Gobiernos locales y el Gobierno central rápidamente se transformó en una brecha entre el pensamiento y la acción, el dictado de políticas públicas y su puesta en práctica. Esta división persistió después de la Segunda Guerra Mundial, cuando aún existía un abismo entre las directrices gubernamentales, por un lado, y la acción de las autoridades locales, por el otro. Antes de terminar los años cuarenta, se procuró que las ciudades y condados construyeran tantas viviendas y escuelas como fuera posible, aunque la mayoría no contaba con personal ni la experiencia necesarios. La conciliación entre quienes planificaban y quienes construían era, por lo tanto, fundamental.

Esa era la situación cuando Stirrat Johnson-Marshall (1912-1981) dejó Hertfordshire para asumir el cargo de arquitecto principal en el Ministerio de Educación, puesto que ocupó durante casi ocho años tras haber trabajado como arquitecto del condado por tres años. Durante una década, Johnson-Marshall fue muy influyente en la construcción de escuelas a nivel nacional, en una época en que la arquitectura británica estaba indiscutiblemente dominada por el sector público. El sistema de gestión que Unwin había ideado desde el Gobierno central facilitó la creación del Architects & Building Branch en 1948[23], cuyo objetivo era formar un equipo dentro del Gobierno que trabajase con las autoridades locales en la construcción de centros escolares.

Originalmente, el Architects & Building Branch estaba compuesto por arquitectos denominados *territorials* y administradores, cuya función era simplemente aprobar o desestimar propuestas. Sin embargo, esta dinámica experimentó un cambio radical con la llegada de Johnson-Marshall, quien estableció ciertas condiciones antes de unirse al Ministerio de Educación como director del Departamento de Arquitectura. Una de estas condiciones era tener un rol activo en la construcción de los proyectos, ya que consideraba que el

21. El término adecuado, según Andrew Saint, sería *acknowledged leaders*.

22. A partir de 1964, Departamento de Educación y Ciencia.

23. Circular 191, «Educational Building», 16 de diciembre de 1948, en Stuart Maclure: *Educational Development and School Building*, pág. 65.

Ministerio de Educación
(Departmento de Educación y Ciencia después de 1964)

Architects & Building Branch
Development Group

Nacional

Woodside Junior School, Amersham, 1956-7	**Eveline Lowe Primary School,** Southwark, 1966-67	**Delf Hill Middle School,** Lowmoor, 1969	**Finmere Primary School,** Oxfordshire, 1958-9	**Ysgol Y Dderi,** Dyfed 1976
Buckinghamshire County Council	Inner London Education Authority Nora Goddard (*London County Council Inspector of Infants' Education and the Medds' principal educational contact*) Betty Aggett	Bradford Bradford Met BC	Oxfordshire County Council Edith Moorhouse (docente) Christian Schiller (inspector) Robin Tanner (inspector) Alan Chorlton (director del Comité de Educación)	Welsh Education Office

Local

Ministerio de Educación **Architects & Building Branch**	
Development Group (Daba forma a la filosofía técnica del Ministerio en materia de construcción y diseño de sus escuelas modestas. Encargado de la investigación, la construcción, la teoría, la colaboración, el diseño y la experimentación)	Territorials (Examinaba los programas anuales y los planes escolares individuales presentados por las autoridades)
ARQUITECTOS/AS	
1948 Stirrat Johnson-Marshall	
Abril 1949 **Mary Medd** David Medd Anthony Pott Michael Smith Donald Barron Maurice Lee James Nisbet	
1952 John Price Patricia Tindale Barbara Price (from the LMS Development Group) Guy Oddie (ex-BRS) John Kitchin Dargan Bullivant Peter Newnham Michael Ventris	
1964-73 W.D. Lacey	
ADMINISTRADORES	
Anthony Part David Nenk William Pile Derek Morrell	
HMIs (trabajó a tiempo completo con el Development Group en la formulación de informes, exponiendo ideas educativas y poniendo a los arquitectos en contacto con profesores y escuelas apasionantes)	
Leonard Gibbon Eric Pearson Christian Schiller	

Existían redes de colaboración dentro del Development Group, que formaba parte del Architects & Building Branch del Ministerio de Educación (después de 1964, Departamento de Educación y Ciencia) y posteriormente entre el Development Group y las autoridades locales.

Architects & Building Branch no debía limitarse a asesorar o aprobar propuestas, sino que también debía liderar los procesos de diseño de las escuelas. Esta visión de Johnson-Marshall, complementada con el apoyo administrativo de Anthony Part, introdujo una nueva metodología de trabajo que redefinió la iniciativa original de Unwin en el periodo de entreguerras. Bajo la nueva estructura instaurada por Johnson-Marshall, el equipo del Gobierno central serviría como facilitador, asesor e investigador en representación de las autoridades locales, y funcionaría como una especie de grupo de investigación que tomaría la iniciativa de los avances y se mantendría alerta a los desarrollos. Para Johnson-Marshall esto representaba una forma de impulsar el avance de proyectos ambiciosos que abordaban los problemas educativos a nivel nacional y confrontaban la cuestión de los recursos del país. Aunque esta propuesta suscitó quejas por parte del RIBA, Johnson-Marshall les aseguró que el Ministerio solo proyectaría y construiría unas pocas escuelas experimentales, adaptándose cuidadosamente a las condiciones impuestas por las autoridades locales.

Cuando el proyecto de Johnson-Marshall encontró un camino viable para construir un equipo de investigación capaz de abordar la reconstrucción de escuelas desde el Gobierno central, se estableció dentro del Architects & Building Branch lo que se conoce como el Development Group. Este grupo se creó con el propósito de construir escuelas que se alinearan con los nuevos enfoques educativos. Para Johnson-Marshall, el objetivo principal del Development Group era establecer vínculos profesionales, que hasta entonces no existían, entre la arquitectura, la pedagogía y la administración educativa.

A partir de la entrada de Johnson-Marshall en el Ministerio, el Architects & Building Branch se dividió en dos grupos: el Territorial Group y el Development Group, este último responsable de la investigación, la edificación, la teoría, la colaboración y la experimentación. La finalidad de formar un equipo de investigación dentro del Ministerio era desarrollar soluciones radicales para atender un problema técnico apremiante, y que pudieran aplicarse de forma global. Para ello, Johnson-Marshall reclutó a algunos arquitectos que asumieran este trabajo en términos prácticos, compañeros que compartiesen su pensamiento sobre la edificación y la educación y con los que ya había trabajado en Hertfordshire entre 1945 y 1948. En abril de 1949 se unieron los primeros: Mary y David Medd junto con Anthony Pott, que abandonó la British Research Station para trabajar para el Ministerio de Educación. El equipo contrató en los años sucesivos a más arquitectos, muchos procedentes de Hertfordshire, como Michael Smith, Donald Barron, Maurice Lee o James Nisbet. En 1952 aumentó su plantilla incorporando a figuras como John Price, Pat Tindale, Barbara Price, Guy Oddie, John Kitchin, Dargan Bullivant y Peter Newnham.

> Las normativas no son estáticas. Se conforman como el resultado de la experiencia práctica de educadores, administradores y arquitectos. Se diseñan para salvaguardar estándares, no para crearlos, y para promover una amplia gama de soluciones. Las normas y directrices no deberían ser decisiones arbitrarias y unilaterales de gestores, docentes o arquitectos, sino acuerdos que consideren todas las circunstancias. Son precisamente la horizontalidad y la suma de habilidades las que constituyen los cimientos del Development Group en el Architects & Building Branch[24].

Pero no solo fueron arquitectos los que formaron parte de este equipo, sino que se sumaron figuras de otras áreas de conocimiento para que el conjunto fuera interdisciplinar. Mary y David Medd pensaban que el Development Group debía preguntarse por las escuelas en un sentido global, desafiando

24. David Medd: «Chester Teachers' Centre Opening».



Selección de portadas de *Building Bulletins*, publicados por el Ministerio de Educación.