



Cine y narrativa nacional

Justo, el partido y el arte

Los conquistadores del desierto
en 1927

Edificios para la educación moderna

Historias de vida y humor

El cine y la construcción
del imaginario criollista

El liberalismo en la filatelia

Historia y cine en Argentina

El ojo de la historia

Escriben:

Bushnells/Lobato/Manzano/
Malosetti Costa/Prislei/Samuel
/Shmidt/Silva Catela/Tranchini



18/19

ENTREPASADOS

REVISTA DE HISTORIA
AÑO IX - NUMERO 18/19 - FINES DE 2000



18/19

Cine, narrativa
nacional e imaginario
criollista

El teatro y
Los
conquistadores
del desierto

Justo, la política y
el arte

La violencia
política y el humor

Cine y fotografía / Entrevista a Laura
Mulvey y Luis Priamo / Arte y Política /
Raphael Samuel y el ojo de la historia

ENTREPASADOS

REVISTA DE HISTORIA
AÑO IX - NUMERO 18/19 - FINES DE 2000

ESTUDIOS SOCIALES
Revista Universitaria Semestral

Consejo de Redacción: Darío Macor (Director), Ricardo Falcón,
Eduardo Hourcade, Enrique Mases, Ofelia Pianetto, Hugo Quiroga

N° 18 **Primer semestre** **2000**

ARTICULOS

RICARDO SIDICARO: El Estado y los principales sectores e intereses socioeconómicos en los tres gobiernos peronistas.

HUGO QUIROGA: La experiencia democrática: entre pasado, presente y futuro.

GABRIELA DE LA MATA: La oposición política al menemismo.

RICARDO FALCON: Rituales, fiestas y poder. (Una aproximación historiográfica a un debate sobre su pasado y presente)

PABLO VAGLIENTE: Fiesta en todos lados: el carnaval en Córdoba, 1890-1912.

FERNANDO J. DEVOTO: Montaña y emigración: un itinerario historiográfico (o a propósito de Braudel y el determinismo geográfico).

MARIA ESTER RAPALO Y MARIA VICTORIA GRILLO: La organización de los obreros molineros (1917-1918).

SANDRA JATAHY PESAVENTO: A cor da alma: Ambivalências e ambigüidades da identidade nacional.

COMUNICACIONES:

JOSÉ OMAR ACHA: Interpretación y método históricos en Carlo Ginzburg.

ESTUDIOS SOCIALES, Universidad Nacional del Litoral,
9 de julio 3563, Santa Fe, Argentina; telefax (0342) 4571194
e-mail suspia@unl.edu.ar

DIRIGIR CORRESPONDENCIA A: Casilla de Correo 353,
Correo Argentino Sucursal Santa Fe(3000) Santa Fe, Argentina.

De la "escuela-palacio" al "templo del saber" Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902

Claudia Schmidt*

"... todo niño por humilde que sea, al pisar [los] umbrales de estos soberbios monumentos y entrar en estos recintos, se sentirá por este solo hecho, dignificado e igual a sus tiernos compañeros aún cuando descendan ellos de la más elevada y pudiente alcornia..."

Julio A. Roca¹

Con la sanción en 1884 de la Ley 1420 de educación primaria, obligatoria, gratuita y laica, el estado se hacía cargo de una cuestión estratégica del proyecto de modernización: la construcción de la identidad nacional en la Argentina. Al mismo tiempo, la claridad en la élite dirigente respecto de la necesidad de acompañar ese proceso con la construcción de un mundo material que corporizara el nuevo estado-nación, se hacía evidente en el modo en que, el conjunto de obras públicas dirigidas a tal fin, fueron encaradas en los primeros años de la década de 1880. Un renovado impulso cobraron los proyectos para congreso, tribunales, poder ejecutivo, biblioteca nacional, museos, hotel de inmigrantes, sedes de policía, instalaciones militares, pasando a ocupar un lugar a la par de las infraestructuras de servicios, ferrocarriles, obras sanitarias y puerto.

Lo notable, es el consenso en la asig-

nación de una extraordinaria prioridad a los edificios especialmente proyectados para escuelas primarias, separándolos expresamente del resto de las obras públicas. La decisión sobre los terrenos, sitios, normativa, características arquitectónicas y financiación de las escuelas primarias fue sustraída de los vaivenes de las cambiantes oficinas de obras públicas y aún, de los debates parlamentarios o del presupuesto nacional², para ser puesta en manos de un organismo autónomo, independiente, multidisciplinar e idóneo, encargado además de la elaboración integral del proyecto educativo: el Consejo Nacional de Educación (CNE)³.

En el momento de consolidación del proyecto de modernización, en el que las obras públicas se insertaban en el cauce propio de la organización de la administración pública y la burocracia estatal, el cruce entre los aspectos materiales y culturales pareciera encontrar en el caso de las escuelas primarias, un punto de particular comunión, como si en la relación entre ambos, se pusiera de manifiesto la propia representación del efecto que el proyecto educativo debía producir en la sociedad.

Así, los edificios para la educación moderna, debían constituirse en un escenario especial: la posibilidad de *igualación* y ascenso social –los más humildes se van a encontrar con los compañeros de "elevada y pudiente alcornia" y no viceversa–, sólo podría

* UTDT-UBA.

darse al pisar los umbrales de unos "soberbios monumentos."

La premisa roquista sobrevoló el debate entre principios estéticos, higiénicos y pedagógicos, que tenía lugar puestas adentro del CNE pero que, lejos de suponer acuerdo, entraba en consonancia con el debate político y cultural más general, respecto del modelo de estado en cuestión. En este sentido, la celebración del triunfo del laicismo, la cientificidad y el control social, generaron una compleja trama que se iría densificando en la medida en que la necesidad de "construir una tradición" en términos de nación, fue perfilándose como un polo definitorio⁴.

En este contexto puede decirse que, en poco más de una década se produjo una suerte de corrección en la imagen de los edificios para escuelas primarias en Buenos Aires, pasando del modelo celebratorio de la escuela-palacio al más contenido "templo del saber".

Edificios para el "adelanto del país"

Ciertamente, la construcción material del proyecto de nación fue una preocupación que adquirió un viraje particular con la capitalización de Buenos Aires, marcando otro perfil en las condiciones de posibilidad y en los modos de representación material de las instituciones de escala nacional. La sensación de estabilidad y las perspectivas de durabilidad, son reconocibles en el modo de encarar su construcción y, particularmente manifiestas, por aquellos sectores que tomaban las decisiones políticas al respecto⁵, para quienes la consideración de los aspectos estéticos cobraba peso.

El lema "paz y administración" que lanzara el roquismo hacia los primeros años de la década del ochenta requería, además de la demanda programática de sitios aptos para ejercer la función pú-

blica, un necesario plus de significación vinculado al proyecto de modernización del estado. La formación de un clima propicio para la administración pública, implicaba el desarrollo económico a través de la creación de recursos pero también, suponía hacer de Buenos Aires un atractivo centro urbano, cuya imagen de progreso recibiera a los inmigrantes⁶. Este espíritu animó a Roca a desarrollar los múltiples y simultáneos emprendimientos, pues era "necesario pensar en la construcción de diversos edificios públicos (...) que [correspondan] al adelanto del país"⁷.

La orientación de esos emprendimientos se alinearán decididamente en el pasaje de lo provisorio a lo permanente. En la coexistencia entre la "ciudad efímera"⁸ y la "capital permanente", la dinámica del cambio exigía cualidades que apuntaran a dejar su marca. En estos términos al menos, lo planteó el propio presidente Julio A. Roca a poco de asumir, al recalcar la condición de Buenos Aires como una "capital permanente" y por lo tanto la necesidad de erigir edificios "dignos de la nación y de los representantes de su soberanía", refiriéndose así y en primer lugar, a las sedes para el congreso, los tribunales y el poder ejecutivo⁹.

Se trata pues de ver esa correspondencia, entre "edificio público" y "adelanto del país". O bien, qué suponen, en términos de la construcción de una cultura material, las transformaciones—casi mágicas—que debían sucederse al ingresar en aquellos "soberbios monumentos"; cómo medir en fin, que un edificio público sea "digno" de una *nación* que, en rigor, se estaba construyendo con ellos¹⁰.

Pero, para ampliar la comprensión del debate general sobre las representaciones materiales del estado, es necesario introducir en este contexto, aunque de un modo sintético, la noción de carácter, convertida en un tó-

pico extendido en distintos ámbitos. La idea de *carácter* aúna, hacia la segunda mitad del siglo XIX, varias acepciones. En un sentido general, se asocia a la definición aristotélica, que presenta a los caracteres—en tanto partes de la tragedia o de la comedia— como los que muestran "la línea de conducta" y "el modo de ser de cada uno"¹¹. Por otra parte, de su etimología en griego, recoge la idea de incidir, imprimir o dejar una marca en un objeto.

Esta asociación entre una marca material, física, visible y el modo de acción, línea de conducta o efecto que esa marca supone en quien la observa, se organiza tempranamente, hacia el siglo XVII en la fisiognomía, campo del saber que clasificaba según los rasgos característicos, distintos *tipos* humanos y animales, los que según el criterio de las semejanzas, indicarían las conductas¹².

En el siglo XIX, con el desarrollo de la sociología y la biología, según el principio de la evolución de las especies, el *carácter* pasa a ser la marca que, inscrita en las células, transmite la herencia de donde derivará posteriormente la genética; mientras puede señalarse de un modo amplio, la adopción del concepto de *carácter* desde la psicología, para el estudio de las conductas tanto individuales como de masas.

En el campo del arte y la arquitectura en particular, la noción de *carácter* adquirió un desarrollo central en el seno de la *Académie des Beaux Arts* de Francia, a partir de la Revolución Francesa y del surgimiento de los nuevos temas arquitectónicos—los edificios públicos—siendo Quatremère de Quincy uno de sus teóricos principales. Quatremère retomó de la noción de carácter la etimología griega y planteaba que el *carácter arquitectónico*, era aquel que responde fielmente al uso y que expresa exteriormente el efecto que le corresponde a través del lenguaje del arte. Y en todo

caso, el rol del arquitecto es "imprimir al edificio un modo de ser adaptado de tal manera a su naturaleza o a su destino que pueda expresar con certeza lo que es y descartar lo que no es"¹³. A partir de la segunda mitad del siglo XIX, la noción de *carácter*—en el arte y en la arquitectura— que desarrollara Hyppolithe Taine fue la más extendida y de mayor peso. Apoyado en la teoría del *milieu*, los *caracteres nacionales* se definirán según las condiciones "naturales" de los países¹⁴.

En la Argentina del ochenta, y en sus múltiples acepciones, el tópico se colocó también entre los temas que manejaba la elite dirigente. El doble juego entre la visión del *carácter* entendido como algo inevitable—una marca dada por la naturaleza— por un lado y la posibilidad, por otra parte, de imprimirlo o modificarlo, sostuvo el tema en el centro de varios debates superpuestos y simultáneos: la construcción de un "carácter nacional" o la problemática de la inmigración ante la alternativa de poder crear una "fusión de razas", entre muchos otros¹⁵.

En todos los casos lo que se mantiene latente es la relación causa-efecto entre el *carácter*—en tanto rasgo, marca física visible, o acto reconocible— y un *destino*, que le corresponde indefectiblemente¹⁶.

Pero, volviendo a nuestro tema central, la digresión precedente respecto del tópico del *carácter*, tiene sentido en tanto se aplica a los edificios públicos, pues es en ese plano, donde se pone en acto la posibilidad de materializar e imprimir un *carácter nacional*, poniéndose en evidencia la falta de "herencia" o de caracteres propios que den sustento a una "evolución" cultural. El edificio además debía hacer trascender, desde la materialidad, el destino concreto que tenía como institución.

Esta franja de problemas es la que nos permite identificar dos momentos

en la construcción de edificios escolares en Buenos Aires, fundantes de un modelo de escuela cuya representación actúa –en muchos aspectos– aún hasta hoy, como la condensación material de valores patrióticos, republicanos y educativos. Dos momentos entre los que se puede leer también, una suerte de estado de la cuestión del debate por el modelo representacional de nación, en una correspondencia –no casual– con las dos presidencias de Roca.

En primer lugar, un conjunto de obras que pueden darse en llamar de lanzamiento, es el de las "escuelas-palacio" (1884-1886); en segundo lugar, el plan de escuelas-tipo (1899-1902), que se medirá en disputa entre un modelo de escuela concebida como una "máquina higiénica" y el finalmente triunfante "templo del saber".

El recorrido que va de la "escuela-palacio" al "templo del saber", en poco más de una década, no se explica por una mera variación de estilos arquitectónicos o de la aplicación de un más o menos indiferente eclecticismo¹⁷. Los márgenes de acción de la arquitectura pública, y en particular de la arquitectura educacional, estaban fuertemente condicionados desde la gestión política y por un clima cultural en plena conformación, en el que la superposición de sentidos –a veces en contradicción– ejerció tensiones concretas sobre los resultados materiales.

Si bien parte de las primeras escuelas autocelebraban el propio poder de ejecución y la confianza en el proyecto educativo como pilar –inmersas en el ambiente de la "Cartago argentina"¹⁸– el mismo CNE ensayaba distintas alternativas de composición, atento a dos cuestiones centrales: respecto de las particularidades tipológicas, el problema de la higiene planteaba ajustes entre moral, técnica y pedagogía; en el plano de la construcción más general de la cultura material, el proble-

ma de la creación de una tradición nacional influyó más decisivamente en las representaciones. Pero mientras este último aspecto apuntaba a constituir un pasado como sostén, a partir del rescate de ciertos valores republicanos¹⁹, la escuela suponía indefectiblemente construir un futuro y en este sentido, el plan de escuelas-tipo respondía de una forma inmediata a este reclamo proponiendo una solución de continuidad. Las concepciones de escuela que prescindieron de una referencia al pasado, si bien se desarrollaron en este segundo período, debieron esperar dos décadas más para que otras condiciones culturales permitieran su aceptación.

El lanzamiento: las escuelas-palacio, 1884-1886

La secuencia seleccionada, responde a dos momentos concretos de la consolidación material, de una importante cantidad de escuelas primarias en Buenos Aires, pero en rigor se relaciona por una permanente tensión entre un necesario ejercicio representacional y un creciente tono "evaluador" que pretendía medir la efectividad, con la aplicación de principios higiénicos, en un proceso que conoció puntos de acercamiento y de incompatibilidad dentro del período inaugural de la educación moderna en la Argentina.

Pero, esa tensión es reconocible desde un punto de partida anterior. Cuando Sarmiento proyectaba hacia mediados del siglo XIX, un sistema de educación moderno, tenía en claro la prioridad que la sede material tenía en el éxito del emprendimiento. "Antes de pensar en establecer sistema alguno de enseñanza, debe existir un local de una forma adecuada"²⁰. Esta *forma adecuada* debía reunir algunas características:

"Nuestras escuelas deben (...) ser construidas de manera que su espectáculo, obrando diariamente sobre el espíritu de los niños, eduque su gusto, su físico y sus inclinaciones. No sólo debe reinar en ellas el más prolijo y constante aseo (...) sino también tal comodidad para los niños y cierto gusto y aún lujo de decoración, que habitúe sus sentidos a vivir en medio de estos elementos indispensables de la vida civilizada"²¹.

Puede decirse entonces que es Sarmiento quien instala la idea de que *higiene y espectáculo* son necesarios para la adaptación al medio civilizado, relación que se completa con la concepción de la escuela como *fábrica*, como máquina de instrucción. Desde las páginas de su *Educación Popular*, dedicó un capítulo al análisis de las condiciones materiales de los edificios escolares, con un estudio comparativo de tratados de arquitectura escolar, además de observaciones críticas *in situ*, durante su viaje por Estados Unidos, varios países de Europa y África, publicado en 1849²².

Recién una década después logró construir una escuela, la de Catedral al Norte. Sin embargo se encontraría lejos aún de los deseos expresados en aquel texto. La escala acotada, la situación del terreno entre medianeras, la austera fachada en estilo neorrenacimiento, era todo lo que podía alcanzarse con el esfuerzo de la autogestión vecinal, la tan ponderada *autonomía* de recursos²³.

Veinte años más pasarían para que se produzca un viraje definitivo. En el marco del *nuevo clima de ideas* de la década de 1880²⁴, la ley 1420 representó entre otros, el triunfo de las tendencias que planteaban la imposibilidad de una autonomía real entre educación y poder político. Ninguno de los sectores, ni católicos, ni liberales, reivindicó la legislación bonaerense de

asociaciones vecinales o sociedades de amigos de la educación, que elegían popularmente los miembros, en el debate del Congreso Pedagógico²⁵.

Este es un punto importante que diferencia las escuelas de Sarmiento de las escuelas de Roca. El problema de la autonomía no significaba solamente la disposición de los recursos, sino el control de los resultados. Para Sarmiento, el costo de un edificio de escuelas dependía del valor del terreno y los materiales, en un lugar y época dadas pero, la elegancia, comodidad y extensión no podían ser prescriptas ni uniformes: "el vecindario debía entrar por mucho en la decisión"²⁶. Roca en tanto, consideraba que "aparte de los buenos maestros, leyes adecuadas, rentas propias y buenos sistemas de enseñanza lo que más preocupa hoy a los educacionistas es la forma, la higiene, la luz, el aire, las dimensiones y la belleza de los edificios escolares"²⁷. Y de ello se ocuparía el estado.

La construcción de escuelas ampliaba entonces, el debate sobre la educación moderna en el país, concentrando la particularidad de materializar un proyecto educacional que salía triunfante, en tanto laico y masivo, del marco de los debates que el Congreso Pedagógico instaló y que culminaron con la Ley 1420.

Cuando se creó el CNE²⁸ ya estaban en marcha 14 de los 54 edificios escolares que en el lapso de dos años, entre 1884 y 1886, el gobierno de Roca inauguró. En este primer conjunto de escuelas es posible leer algunas claves del estado en que ese debate se tensaba en la articulación entre programa pedagógico, preceptivas higiénicas y la construcción de una identidad institucional y nacional.

Si consideramos que hasta ese entonces las escuelas funcionaban en casas alquiladas, el emprendimiento revelaba el grado de compromiso que el estado

asumió, aunque el acento no estuvo puesto sólo en el aspecto cuantitativo. En efecto, el estado contrató a los más destacados arquitectos e ingenieros en actividad en Buenos Aires. Figuras como Joaquín Belgrano, Carlos y Hans Altgelt, Francisco Tamburini, Carlos Morra, Dumangin, Lebeau, Muñoz, Battle, Christophersen y Buschiazzo, fueron convocadas por el CNE para proyectar, dirigir, inspeccionar y aún aconsejar acerca de las condiciones del sitio de los terrenos de las escuelas²⁹.

En la mayoría de los casos, se trataba de miembros activos dentro de la elite quienes, desde distintas posiciones respecto del poder de acción política, se vinculaban a efectos de obtener encargos de obras. Varios de ellos integraron el primer grupo de arquitectos recibidos en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires, como Joaquín Belgrano por ejemplo, quien además de ejercer la docencia en la flamante carrera de arquitectura, integraba el Departamento de Obras Públicas de la Nación. Carlos Altgelt miembro de la familia Tornquist, estaba construyendo obras relevantes en la nueva ciudad de La Plata y en Buenos Aires. El ingeniero italiano Francisco Tamburini había sido contratado directamente por Roca para proyectar los edificios públicos más representativos de la nueva república, nombrado jerárquicamente por encima del propio director de la oficina de obras públicas, en dependencia directa del poder ejecutivo y a quien le encomendara el proyecto y construcción de varias escuelas normales³⁰. Juan A. Buschiazzo era en ese primer período, director de obras públicas del Intendente Torcuato de Alvear y activo directivo de las organizaciones de la colectividad italiana en el país al igual que Carlos Morra. Finalmente, para ilustrar la importancia de participar del *staff* de arquitectos e ingenieros que construían para el CNE,

muchos de ellos donaron proyectos y honorarios de dirección de obra en una muestra de renuncia a los intereses personales por los de la nación hecho que, en rigor, debería leerse como un gesto de autoprestigio.

El primer condicionante que este conjunto de profesionales encontraba para la edificación escolar –y que se mantendría por varias décadas– era la obtención de los terrenos a partir de donaciones³¹. Al respecto, la reglamentación europea adoptada en materia de sitios urbanos para edificios escolares –reproducida con periodicidad en las páginas de "*El Monitor de la Educación Común*"– era bastante uniforme. Se indicaba que la escuela debía estar en un sitio elevado, seco, bien aireado, separado de las construcciones vecinas, sin que sus entradas "se abran a calles de tal movimiento que puedan constituir un peligro para los niños, y siempre lejos de cementerios, fábricas y en general de todo sitio que desprenda miasmas infectos; debía procurarse construirla aislada y en lo posible, alejada por medio de atrios o jardines, de la vía pública y de modo que no la dominen las vecinas construcciones, impidiendo la libre circulación del aire y no dando paso a los rayos solares"³².

Sin embargo esta normativa era de difícil aplicación, pues había que compatibilizar estos requerimientos con la arbitrariedad de superficies y sitios en la ciudad así como también, con la característica especial de los terrenos de Buenos Aires entre medianeras, con forma de rectángulo alargado cuyo lado menor de 8,66m, constituye el frente.

Siendo entonces el terreno un dato, la resolución arquitectónica del programa pedagógico permitía un rango de acción doble: por una parte, la articulación espacial del disciplinamiento, la distancia maestro-alumno, la homogeneización a partir de la reunión de una cantidad considerable de

educandos y la circulación de aire, eran las variables establecidas –y posteriormente evaluadas– por los pedagogos y los médicos; en tanto, la conformación de recintos en "soberbios monumentos", el tipo de "espectáculo" que el edificio debía brindar, eran las otras variables políticas, institucionales y culturales, que los proyectistas también debían manejar.

Estos dos años de intensa producción edilicia fueron seguidos con atención por los distintos sectores involucrados. El órgano oficial del CNE, *El Monitor de la Educación Común*, venía publicando sistemáticamente artículos dedicados a difundir normativas, regular especificaciones técnicas, presentar modelos europeos y americanos y ejerciendo críticas y advertencias al propio gobierno acerca de los resultados en el ámbito local.

En un editorial de enero de 1884 se señalaba tempranamente que:

"Lo que necesitamos no es el poseer tres o cuatro palacios suntuosos; aunque relativamente inútiles, sobre cuyo frontis pueda hacer alarde la vanidad y la ineptitud de gobiernos dísticos más o menos retumbantes o pedantes. Es preciso que toda escuela no carezca de su edificio, completo, aunque modesto."

[...] "se presidirá a las obras con una inspección incorruptible y moralizadora y suprimiendo a la construcción las *superfluidades lujosas* en que consistió hasta hoy la mayor parte de los establecimientos que poseemos, obedecerán de preferencia a reglas técnicas y serán confiadas a arquitectos que conozcan profundamente esta particularísima especialidad [...]"³³

Si bien la referencia es a algunos edificios del interior del país, la crítica apunta tácitamente a la escuela Petro-

nila Rodríguez, en construcción en esos momentos. De todos modos la crítica de la cita, apunta a la oposición "lujo" / técnica o "palacio suntuoso" / edificio "modesto", discusión que atravesó centralmente, por décadas, el debate por la escuela moderna.

La escuela Petronila Rodríguez, proyectada y construida por el arquitecto Carlos Altgelt, surgió de una donación y venció un juicio para evitar que gran parte de los fondos fueran absorbidos por la construcción de una capilla³⁴. Por otra parte el sitio en el que se erigió estaba frente al terreno que el estado había comprado para ubicar la futura sede del Congreso Nacional³⁵. En este sentido, puede considerarse como el ejemplo paradigmático de la escuela-palacio porque resume los dos motivos centrales del debate contemporáneo: el triunfo del proyecto educativo laico sobre la iglesia y la propuesta de una imagen acorde al proyecto de modernización en curso que la élite impulsaba.

Sin embargo sólo dos años antes, los mismos editorialistas de *El Monitor*, pontificaban sobre la necesidad de emprender la "construcción de hermosos edificios", de dejar el "charlatanismo" e incitaban a emular a otras capitales de provincia que ostentaban "palacios levantados y destinados a la educación"³⁶. Considerando bochornosa la situación frente a los visitantes a la Exposición Continental recientemente celebrada, señalaban que "esta vergüenza debe terminar y tiempo es que ya la Atenas del Plata muestre a propios y extraños que, de una vez por todas ha decidido dejar la casa alquilada, estrecha, poco higiénica y mal ventilada en que hoy funcionan sus escuelas donde desgraciadamente han sido conocidas por los distintos huéspedes que nos han visitado en los últimos tiempos"³⁷.

La contradicción excede también a una referencia arquitectónica pues la imagen de palacio, en términos de edi-

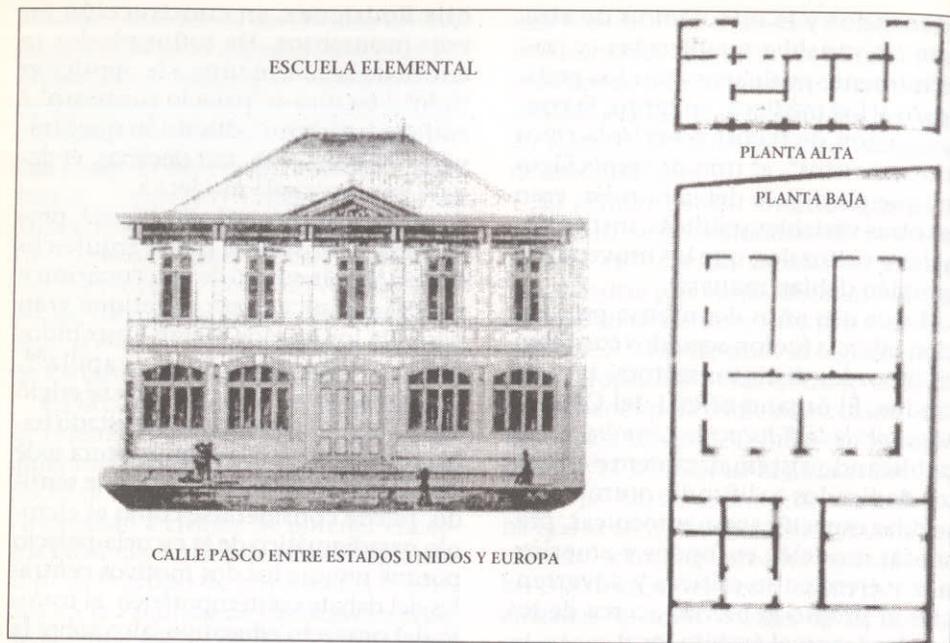


Fig. 1. Pasco y Estados Unidos. Lebeau y Muñoz. 1886. Fuente: El Monitor

ficio público en la segunda mitad del siglo XIX³⁸, no encaja en la de aquellos valores atribuidos a la construcción mítica de la Grecia clásica. Pero, si se entiende en términos mitristas como una operación simbólica de revalorización del ideario rivadaviano, la *Atenas del Plata*³⁹ implicaba –de una manera amplia y general– colocar la imagen de Buenos Aires como un polo civilizado y pujante frente a las calificaciones sarmientinas que la ponían en paralelo con Turquía⁴⁰.

Lo que se mantiene vivo en la discusión particular de la escuela argentina, es la pregunta por el *carácter* que había que imprimirle. Si tenía que ser modesta –cuestión sobre la que las opiniones estaban divididas– ¿era compatible entonces, la "modestia" con la belleza? Y a su vez, ¿cómo se conjuga la "belleza" con las demandas técnicas provenientes del campo de la higiene?

En este sentido es interesante destacar el posicionamiento experimental que los profesionales adoptaron en este primer conjunto de escuelas, frente a una temática nueva en nuestro medio –que suponía además, un grado de especialización– poniendo a prueba diversas interpretaciones.

En cuanto a las normas higiénicas, las variantes de organización de la secuencia circulación/aula/patio, intentaban verificar las posiciones entre los higienistas acerca de los criterios de ventilación e iluminación. Las aulas centralizadas en el terreno, como "islas" rodeadas de aire (Fig. 1), se alternan con algunas disposiciones alineadas, que acentúan las resoluciones unilaterales a través del refinamiento de los aventanamientos. Esta tendencia sería adoptada y desarrollada posteriormente con mayor definición. En ambos casos, no podía evi-

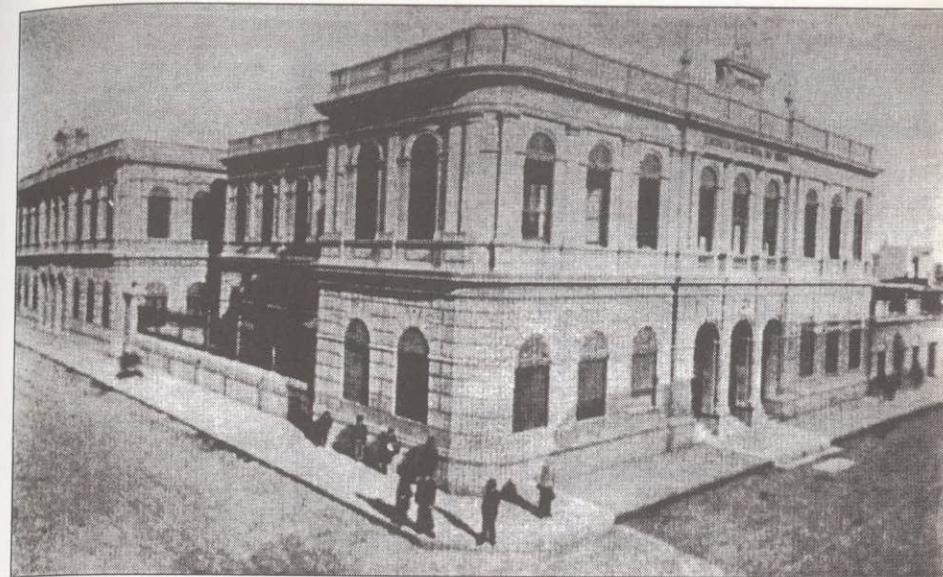


Fig. 2. Santa Fé y Paraná. Escuela Onésimo Leguisamon. Morra y Battle 1886 Fuente: CNE

tarse sacrificar la orientación (Fig. 2).

La organización jerárquica del programa respetaba siempre el mandato pedagógico: un sector principal que reúne la dirección, administración, vestíbulos y vivienda del director sobre el que se concentra la carga representacional en fachada; otro sector de aulas, patios y circulaciones y, finalmente las aulas especiales y W.C. separados (Fig. 3).

También se ensayó la experiencia de la repetición, como una alternativa compositiva propia del tema⁴¹. La repetición, en el sentido de la creación de tipos reproducibles, aún estaba en discusión en los ámbitos especializados –tanto académicos como institucionales y normativos–. Al respecto, la legislación francesa y también la alemana, señalaban que la escuela debía proyectarse para cada caso en particular atendiendo a las condiciones específicas de cada terreno, sitio y programa, desestimando la preparación de

proyectos-modelo⁴².

En tanto, en el aspecto lingüístico se desarrollaron en paralelo dos modos representacionales. En algunos casos la tendencia era hacia la moderación expresiva, con mínimos elementos en fachada, desarrollos bajos en una planta, sólo acentuando el acceso con la vivienda del director en un primer nivel (Fig. 4). En otros casos –y a veces lo hacía un mismo autor– se tomaba la fachada como punto de concentración simbólica institucional, apelando a la utilización de elementos pertenecientes a los órdenes clásicos. Aunque no siempre bien aplicados, desde el punto de vista canónico, lo cierto es que la sola presencia suponía garantía de efectos.

Estos últimos edificios fueron genéricamente leídos como *escuelas-palacio*, y es quizás esa referencia a un pasado esplendoroso lo que encendía las más fuertes críticas desde el punto de vista del carácter. Pero tampoco el si-

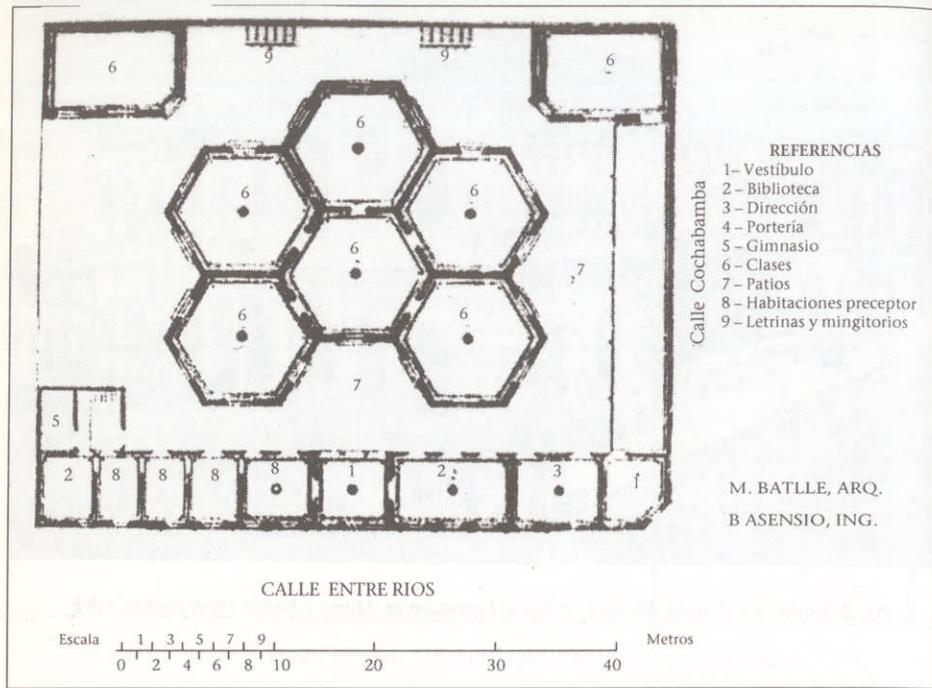
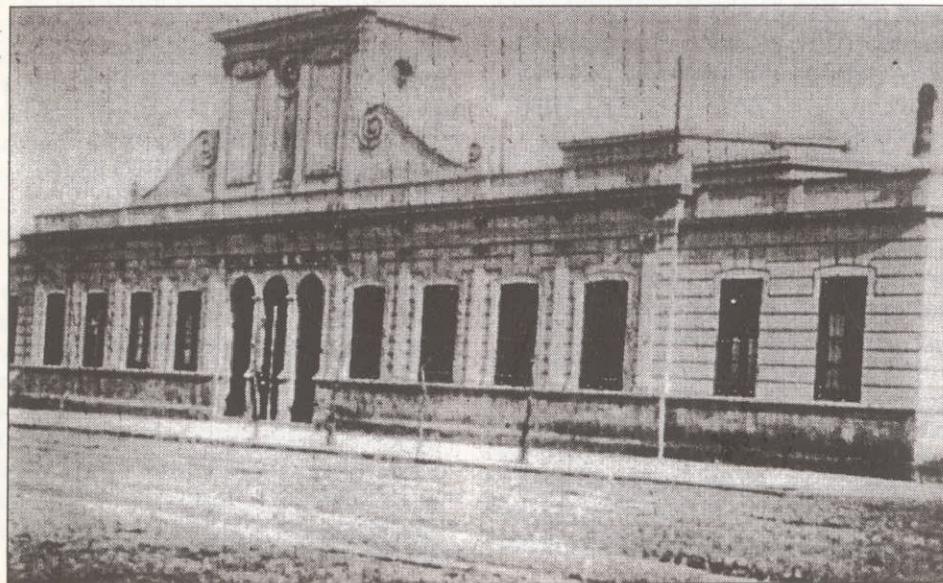


Fig. 3. Entre Ríos y Cochabamba. Battle y Asencio. 1885 Fuente: El Monitor

Fig. 4. Entre Ríos y Cochabamba. Battle y Asencio. 1885 Fuente: Archivo MOP. IAA



lencio sobre las otras, efectivamente más "modestas", supondrá una aprobación estética sino más bien todo lo contrario: se aprovechará su falta de adecuación a los nuevos principios higiénicos para que sean rápidamente abandonadas como modelos.

En 1886, el Gobierno organizó un lanzamiento espectacular, inaugurando 40 escuelas en un sólo día, con la presencia del Presidente de la Nación, Julio A. Roca, y fiestas en todos los edificios, con circuitos organizados en caravanas que iban de una escuela a otra. La ceremonia central tuvo lugar en la escuela proyectada por el arquitecto Carlos Morra, de Callao 210.

De esta jornada celebratoria proviene la cita del comienzo, expresiva de la claridad que el grupo dominante tenía acerca del rol cultural y político que las escuelas debían cumplir. Decía en dicha oportunidad, el Presidente del CNE, Benjamín Zorrilla:

(nuestros edificios escolares) [...] "imprimirán también su verdadero carácter a la escuela argentina, reuniendo en su hermoso recinto a todos los niños cualquiera sea su clase social, su nacionalidad y sus creencias, dando a todos igual educación, suprimiendo las jerarquías, que irritan el espíritu de los desheredados proponiendo por medio de iguales atenciones y cuidados, suavizar las diferencias sociales [...] Enseñándoles a amar a la patria que tantos beneficios derrama sobre ellos gratuitamente"⁴³.

Respecto de este evento, la crónica periodística reprodujo los discursos de rigor, la gacetilla de prensa con la enumeración de las escuelas nuevas y la memoria descriptiva del edificio de Morra. Los comentarios en notas editoriales eran, en general, laudatorios respecto del hecho concreto, en tanto síntoma de crecimiento y madurez del

país. Pero en cambio las críticas, que variaron entre sutilezas y condenas, recayeron en la idea de *escuela-palacio*.

El periódico "La Patria" describía así el "palacio de la calle Callao":

"El edificio en su arquitectura no obedece a las reglas exigidas por la pureza de un estilo determinado. No obstante esto reviste formas esbeltas y una agradable perspectiva. La distribución parece acorde y las reglas de higiene bien consultadas..."⁴⁴.

En tanto, *La Razón* luego de dar la bienvenida al triunfo del laicismo lanzaba un feroz ataque:

[...] "¿corresponde la parte fundamental con la parte monumental? ¿Es sólida la instrucción como la edificación? ¿Es brillante el resultado obtenido por el maestro en la inteligencia del niño, como el resultado que obtuvo el arquitecto en la edificación de ese espléndido palacio? Quisiéramos poder contestar afirmativamente pero la verdad nos impide hacerlo."

[...] "Ayer un periódico denunciaba la educación artificial que se le daba [en esas escuelas] a las niñas [...] que desde la más tierna infancia eran amantes del lujo y presuntuosas [...] Si tal resultado ha de producir la educación, es preferible la ignorancia."

[...] "Lo que falta pues es que el fondo corresponda a la forma y que esos suntuosos albergues de la niñez sean verdaderos centros de educación y de enseñanza"⁴⁵.

Nuevamente, el juego entre la marca y el efecto, entre el edificio escolar como objeto material y como provocador de conductas y resultados en los alumnos: el juego entre el *carácter* y el *destino*. El problema de la representación provocaba abiertamente el desafío de definir el

"carácter de la escuela argentina".

Al mismo tiempo que se inauguraban las cuarenta escuelas, se fundaba en Buenos Aires, la Revista Nacional, cuyo propósito era, como señala Bertoni, construir una tradición patria, una historia, un pasado, que sustenten la nacionalidad⁴⁶. Parte de ese esfuerzo estuvo orientado a la construcción de una cultura material que diera soporte al armado del "relato histórico" por medio de la erección de monumentos, la organización de las fiestas patrias, la puesta en valor de objetos –fotografías, elementos de la vida cotidiana, documentos, vestimentas– o bien de edificios del pasado, considerados a partir de aquí "artefactos históricos" rápidamente convertidos en museos⁴⁷.

Varios miembros del Consejo Nacional de Educación –como B. Zorrilla– además de Julio A. Roca participaron progresivamente de la revista. Es posible que parte de las modificaciones sustanciales en los modos de abordar el segundo grupo de edificios escolares que se propone analizar en este estudio, tengan una raíz en el clima de ideas que esa publicación reflejaba⁴⁸.

La multiplicación de las escuelas-tipo:

¿"máquinas higiénicas" o "templos del saber"? (1899-1902)

Luego del impulso inicial, la construcción de edificios para escuelas por parte del estado se fue espaciando en el tiempo, llegando a suspenderse hacia mediados de la década del '90, básicamente por la fuerte crisis económica que atravesaba el país.

La segunda presidencia de Roca (1898-1904) retomó la iniciativa con igual empeño, pero con una nueva actitud. Puede decirse que el gobierno acusó recibo de la experiencia anterior, de las virtudes y de los defectos,

situándose dentro del propio debate educativo, pues la construcción escolar para Buenos Aires, se encararía de un modo diferente.

La producción de escuelas dejó de ser un conjunto de proyectos individuales, para constituirse en un plan de escuelas-tipo, clasificadas por la forma del terreno y por la cantidad de alumnos⁴⁹. La clave estaba en el control de la multiplicación, a través de la repetición sistematizada de tipos, pero brindando una imagen institucional homogénea y armónica respecto –al menos– de los edificios escolares construidos hasta el momento con tan diferentes criterios.

Esta operación se concentró en manos de un solo proyectista, el ingeniero Carlos Morra, Director de Arquitectura del CNE. Elaborado en 1899, se llegaron a inaugurar una veintena de edificios en 1902⁵⁰.

Podría definirse a Morra como un hombre de Roca, fuertemente vinculado al poder político y a la élite dirigente. Este arquitecto e ingeniero militar italiano, fue socio fundador de la Società Italiana di Tiro al Segno y construyó entre otras obras, las sedes del Tiro Federal, los cuarteles y polvorines de Liniers además de las escuelas mencionadas durante la primera presidencia de Roca⁵¹. Importa particularmente destacar esta faceta de su accionar profesional pues la adjudicación directa del Plan de Escuelas, se daba en el marco de la tensión militar que generaba la posibilidad de guerra con Chile. Luego de dos décadas en que el enfoque militarista había logrado penetrar en la educación bajo distintas formas –batallones escolares, incorporación de la educación física a la curricula, etc.⁵²–. Morra representa al sector de la élite que –como señala Bertoni– veía en la escuela el ámbito apropiado para reforzar la nacionalidad, formar una disciplina de orden y obediencia



Fig. 5. Escuela Tipo A. Triunvirato y Malabia. Patio. Morra. 1902 Archivo MOP. IAA

propia del soldado⁵³.

En la solución aplicada al conjunto de escuelas-tipo, abordó de forma paralela dos cuestiones centrales hasta ese momento en la arquitectura escolar: la aplicación de los principios higiénicos y el problema de la representación.

En este sentido, para Morra, la adecuación a normas higiénicas era entendida como una respuesta material que garantizara la buena salud física y mental de los alumnos. Era un requisito técnico posible de ser atendido con los elementos de arquitectura disponibles desde la teoría y desde el oficio, mostrando en todo caso, un aceptable grado de *aggiornamento* respecto de la información especializada. Desarrolló un dispositivo de aventanamientos para aulas con iluminación y ventilación unilateral, complementado con ventilación mecánica, que reafirmaba una toma de partido respecto de un tema que, desde el punto de vista técnico estaba en pleno debate. Más aún si reparamos en la dificultad que tienen estos esquemas tipo, en adaptarse a la orientación. Después de

todo la ventana –el punto clave de la circulación del aire– era una suerte de motivo emblemático de la atención a las normas de higiene⁵⁴.

En tanto, los ajustes en el terreno pedagógico aportaron, a los criterios académicos de composición arquitectónica –a los que Morra suscribía por su formación: organización de partes según jerarquías– un factor que pasó a dominar la organización en planta de las escuelas: la revalorización del patio como elemento clave del programa escolar. Dejó de ser un reservorio de aire renovado, para convertirse en un "sitio donde los alumnos puedan ejercitar las fuerzas corporales, dando tregua a los trabajos de la imaginación y restablecer el equilibrio de ambas partes" (Fig. 5)⁵⁵. La impronta del militarismo y de la incorporación de la educación física, convirtieron al patio en un sitio clave para el juego, "como piedra de toque del carácter" pero, desde el control corporal⁵⁶.

Desde el punto de vista pedagógico no era conveniente que los alumnos

permanecieran mucho tiempo encerrados en las aulas o sin moverse pues hacían "trabajar su imaginación". Para ello un patio –o jardín en el caso de las escuelas rurales, o suburbanas– era lo más adecuado, debiendo preverse también un patio cubierto. La superficie por niño debía ser de 2m², y la forma "todo lo regular posible de manera que en ellos pueda ejercerse una vigilancia completa, es decir que no haya rincones u obstáculos que impidan ver a todos los niños"⁵⁷.

El punto clave del plan de escuelas-tipo, lo constituyó la fachada. Se trata de un dispositivo que consta de dos módulos: uno único, repetible para todas las escuelas, coincidente con el acceso y compuesto a modo de arco de triunfo, con frontis saliente y pilastras de orden doble corintio ubicado generalmente de manera asimétrica respecto del conjunto. El otro cuenta con los aventanamientos como único elemento protagónico –además de las cornisas– variando su cantidad de acuerdo a cada tipo, forma del terreno y cantidad de aulas.

Todos los tipos desarrollaron dos niveles en el frente independiente de la capacidad y esta decisión es la que permite sostener siempre la escala de la entrada a los "soberbios monumentos".

Nuevamente el impacto cuantitativo fue utilizado por Roca para difundir su contribución al futuro de una "nación fecunda" y adjudicarse el acierto en la "dirección y el carácter que conviene imprimir a la enseñanza de las nuevas generaciones, pues ella es la que modela el alma colectiva, el alma nacional y funde las razas y elementos diversos que la inmigración constante incorpora a su suelo"⁵⁸.

Un discurso cargado del ya extendido debate por la construcción de una tradición pero que no es ajeno a una iniciativa que por esos años el propio Roca encabezaba: la construcción de

un Panteón Nacional. El proyecto de monumento recogía una serie de valores universales que se pretendían rescatar, a los cuales Morra suscribía paralelamente en su propuesta⁵⁹.

Lo que se aclara en esta ocasión es que el *carácter* que hay que imprimir a la educación, debe continuar siendo en algunos aspectos "soberbio", aunque menos lujoso, pero nunca "modesto": la utilización de una ornamentación concentrada en un solo punto –aquel del "umbral"– modera y ajusta una expresión que apela sin embargo, a otras formas contundentes, como el arco triunfal, el frontis y la referencia del orden corintio –el más celebratorio de los ordenes clásicos–⁶⁰.

Ese discurso fue pronunciado por Roca en la gran ceremonia inaugural, coincidente con los festejos del 25 de Mayo, en un momento –hacia el final de su segundo mandato– que él mismo describía como "preñado de dificultades y de angustias". El centro ahora se desplaza del ascenso social a la homogeneización de la inmigración y, en este sentido, la producción de escuelas "iguales" era un factor de importancia.

El discurso político estatal reforzaba la operación material de una manera compacta, con la justificación del crecimiento de la matrícula a partir de la erección de aquellas 40 escuelas de 1886⁶¹. Y también sosteniendo de lleno uno de los polos del debate por el carácter –lujo/técnica; modestia/belleza:

"Se ha dicho que la escuela debe ser humilde, para no despertar sentimientos de vanidad y porque esa condición, haciéndola menos onerosa, permitiría elevar el número de las construcciones sin mayor costo. Pero la verdad es que la escuela no está obligada a ser humilde, como no está obligada a ser soberbia. Debe sí buscarse en ella desde luego, que sea amplia y sana, pa-

ra conservar el vigor del cuerpo, propiciando así la nutrición y desarrollo de la inteligencia. Y no está demás tampoco que sea bella; porque el alma no se envanece sino que se expande y se sublima en presencia de la belleza moral, como de la belleza artística".

[...] "Las bóvedas del templo, como las aulas de las universidades, del colegio o de la escuela, por colosales que sean sus proporciones no sugieren ideas de vanidad mundana al que se inclina ante los dorados altares o escucha desde las bancas, la palabra del que enseña[...]"⁶²

La vehemencia en reafirmar la imagen altamente cualificada de la escuela primaria, pública, es necesario inscribirla en un marco más amplio que el de la crítica periodística, o la retórica propia de un evento de índole triunfalista.

Pocos meses antes del segundo lanzamiento de las escuelas de Roca, el médico F. P. Súnico, antiguo oficial del ejército argentino, fundó y dirigió la Inspección Médica de Instrucción Pública, dependiente del Ministerio, pero no del CNE. Este organismo sería el encargado de verificar estrictamente la aptitud higiénica de los edificios escolares.

Súnico publicó de inmediato –a través de la imprenta estatal– sus *Nociones de higiene escolar*, un texto que, bajo su modesto título, presentaba un proyecto contrapuesto al que el CNE estaba consolidando: el de los internados laicos⁶³.

El libro se dedica casi exclusivamente a la construcción de edificios escolares y presenta en su primera parte el modelo del internado cuyo tipo edilicio sólo puede ser el de pabellón aislado, el *block system* de Tollet, rodeado de terreno libre, ubicado en zonas suburbanas o de baja densidad. Alegando que los terrenos en Buenos Aires son disponibles y baratos, sugiere zonas especiales como Chacarita o Li-

niers para construir los internados, para lo cual " [...] se impone la adopción de un plan general que haga sentir su acción sobre esta tendencia"⁶⁴.

La descripción del modelo pintoresco de Súnico es absolutamente gráfica. Propone una edificación en planta baja con el sistema de varios pabellones aislados de los que compone la siguiente imagen:

"[...] debe exigirse que se reserven explanadas para la instalación de patios abrigados, espaciosos *halls* cubiertos con techos móviles de cristal –o por lo menos resguardados contra la lluvia y el viento; además un gimnasio moderno, patios y jardín al aire libre, bañados por el sol y el aire circulante– y jardines de flora de mediana altura, hábilmente diseminada, para que el alumno goce de la sombra necesaria entre la fragancia de un aire embalsamado y purificado por el intercambio de la vegetación."

[...] "Los jardines han de ser alegres, vistosos poblados de plantas florales y dispuestos con preferencia al estilo adoptado en los parques ingleses. Todo lo que influya sobre la imaginación escolar estará aliviado y expurgado de esa monotonía a veces severa, a veces descarnada, que caracteriza las antiguas construcciones coloniales - y hasta la misma sencillez de la estética contribuye en estos casos a despertar en los internos la inclinación al estudio y el apasionamiento por las materias de su predilección"⁶⁵.

Pero de un libro de más de 600 páginas, 300 ocupan el capítulo "El Colegio Argentino" en el que se dedica exclusivamente a analizar sistemáticamente más de 60 ejemplos entre capital e interior con los correspondientes

planos –en su mayoría plantas– en su calidad de inspector⁶⁶.

La "inspección" que Súnico va a realizar será a través de su óptica modélica del block system. Por eso para él, ningún edificio reúne las condiciones mínimas para la función escolar. Con respecto al plan de Morra es terminante:

"El CNE ha hecho edificar un regular número de escuelas de externado para alumnos de instrucción primaria. Estos edificios, diseminados en los cuatro puntos de la capital, se exteriorizan por su frente elevado y en algunos majestuosos, pero ni por el tipo ni por la distribución interna responden a las necesidades reales de la clase. Se señalan no obstante algunas construcciones recientemente inauguradas, cuyos tipos satisfacen, por lo menos, elementales principios vulnerados en la edificación anterior"⁶⁷.

Las escuelas-tipo serán sometidas a la vara de las mediciones de cubaje de aire y superficies que según sus cálculos, no llegarán al mínimo exigible. Aún así señala su respeto hacia el autor de los "tan bien logrados Cuarteles de Liniers" –en referencia a Morra– elogio que extenderá a Altgelt, únicos profesionales considerados idóneos por Súnico aunque no dejará de criticarlos.

El plan de colegios internados, en los que los padres puedan confiar el control social de sus hijos al Estado bajo un sistema integral, va a ser puesto en práctica por el renunciante Ministro de Instrucción Pública, Joaquín V. González, quien ensayará el modelo aplicándolo al nivel secundario de enseñanza al modo de los colleges ingleses vinculados con la flamante Universidad Nacional de La Plata⁶⁸.

El *block system* pintoresco, esa suerte de "máquina-higiénica" de Súnico, estará lejos de las escuelas-tipo de Mo-

rra. Ambas propuestas tienen como soporte un positivismo científicista, pero su sola aplicación no garantizaría un resultado incuestionable. Las de Súnico –desarrolladas por el ingeniero sanitario Antonio Restagnio– fueron publicadas mucho después en esquemas organizativos simétricos en los que dividía el programa en tres áreas: cultura física, cultura intelectual y cultura moral, dejando la carga expresiva para este último apelando a un híbrido pórtico con frontis sin aplicación de órdenes ni ornamentos⁶⁹.

El modelo ideal de Súnico, era sin duda de un modernismo radical: la escuela formaba parte de otro proyecto educativo en el que la higiene domina y organiza el sistema pedagógico imprimiéndole un *carácter* laico a partir de la homogeneidad, transparencia y ausencia de ornamento. Allí la "marca" que imprime el carácter estaría impresa en una máquina-higiénica que funcionaría dentro de un cuidado "entorno natural", en una armónica relación con la ciudad. Así, con una postura romántica, hacía frente a la supuesta debilidad, femineidad o "falta de carácter" que una imagen de este tipo podría suscitar.

Entre tanto, las veinte escuelas de Morra, inauguradas el 24 de mayo de 1902 fueron en realidad, veintiuna. Una obra agregaba el golpe de efecto; un edificio distintivo, separado del plan, de la serie, del tipo; situado frente a la plaza "que contendrá en breve verdaderos monumentos", será la escuela de la "gran capital de Sud América"⁷⁰: la Escuela Roca (Fig. 6).

Aquella escuela-tipo con sus "atributos de edificio público" –como denominaba Morra a los recursos del lenguaje clásico, frontis, órdenes y arco triunfal⁷¹– tendrá en la escuela Roca un modelo de referencia propia: ya no será la ostentación de la *escuela-palacio*, en todo caso celebratoria de una

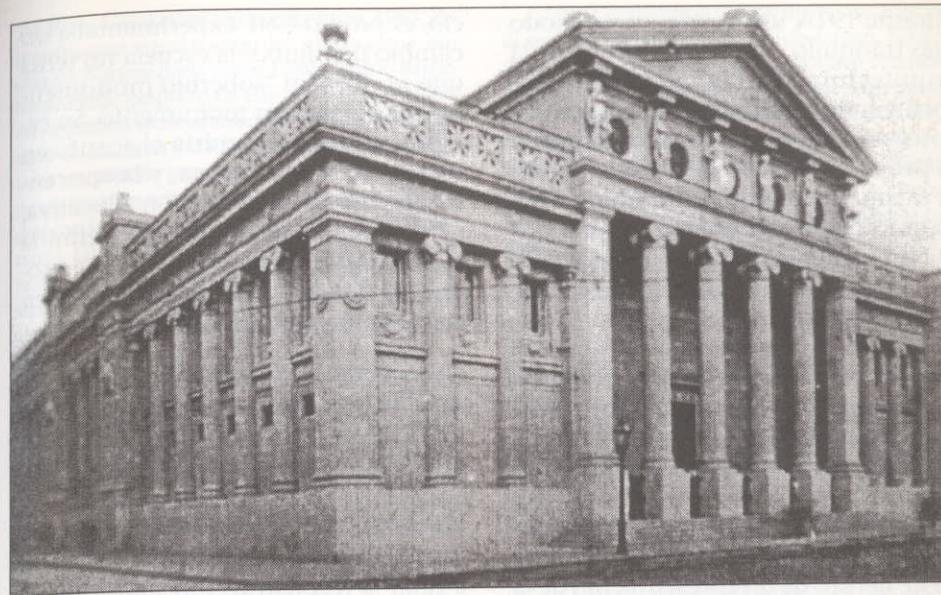


Fig. 6 Escuela Roca. Libertad y Lavalle. Morra. 1902. Fuente: Archivo MOP. IAA

expansión económica anterior, sino el más ubicuo y decididamente laico, "templo del saber".

Edificios para una educación moderna

La fachada de las escuelas-tipo de Morra puede leerse en clave de un modernismo contenido, pues se hace cargo del problema de la repetibilidad y de la homogeneización, pero sosteniéndolos al mismo tiempo, con lazos que mantuvieran una necesaria identificación con una tradición que ahora, adoptada la bandera del patriotismo, tomaban la forma de un lenguaje clásico, institucional en referencia a los valores republicanos universales.

En tanto el *carácter* de la escuela que proponía Súnico estaba basado en la aplicación de principios higiénicos y pedagógicos. Lo que se tornaba inaceptable en ese momento, era la total pres-

cindencia de un "pasado", y por consiguiente la ruptura con su propio destino.

La línea que va de la escuela-palacio al templo del saber, continuará aún dos décadas, buscando afirmar el carácter de la escuela pública a través de la aplicación de lenguajes arquitectónicos. Ese camino intermedio instaurado por Morra continuaría en la serie de "Los nuevos edificios del CNE" de 1916 bajo proyecto y dirección de su discípulo, Juan A. Waldorp(h). En cierto sentido, poco tendrán de "nuevos" estos edificios. Waldorp tratará cada proyecto como único⁷². No habrá repetición pero sí una uniformidad estilística, que pasará por la utilización de los mismos recursos expresivos medidos, definidos, y una composición más ceñida a las normas académicas de la renovada Escuela de Arquitectura de Buenos Aires⁷³, que evaluaba aún la sujeción a la simetría axial, como garantía de armonía.

El conjunto de edificios inaugurado

durante 1916, uno a uno, de un modo más tranquilo, cierra un capítulo de la arquitectura escolar de Buenos Aires incluyendo el último gran intento de construir un "soberbio monumento": el proyecto del Instituto Bernasconi, la última escuela-palacio que reunía paradójicamente una referencia lingüística anacrónica, con el proyecto integral educativo más moderno de Latinoamérica.

El carácter de la escuela argentina permitirá definirse en el futuro en otros términos. Con los modificaciones pedagógicas, la incorporación de los jardines de infantes, la educación mixta y la doble escolaridad, la ya perimida recurrencia a un esplendor palaciego quedará desplazada para dar paso, dentro de la representación de la arquitectura pública a la funcionalidad y la racionalidad estética que se unirán a las experiencias lingüísticas del neocolonial y del art-deco.

Cincuenta años después del lanzamiento de las primeras escuelas-pala-

cio, el propio CNE experimentaba un cambio de rumbo: la escuela no tenía que ser más un "soberbio monumento", ni siquiera un monumento. Su carácter moderno pondría el acento en una austeridad máxima, y la concentración estaba en la función educativa. Con el cambio de mirada que permitía la prescindencia de un pasado, se produce el pasaje hacia una propuesta en un lenguaje contemporáneo.

Así, las ideas radicalizadas de Súnico, aparecerán bajo una forma nueva, en el plan de demolición de fachadas—de aquellas escuelas-palacio y de algunos "templos del saber"—que el CNE, con motivo del cincuentenario de la Ley 1420, lanzó despiadadamente⁷⁴. Borrando su propio pasado y llevando a cabo la reconstrucción sobre sus escombros, levantó una nueva imagen de severa austeridad, con un lenguaje racionalista, blanco y totalmente despojado: simplemente reafirmó el carácter laico de la escuela argentina ■

Referencias bibliográficas

1. Discurso del Presidente Julio A. Roca con motivo de la inauguración de 40 edificios escolares, en *"La Patria"*, 4 de octubre 1886.
2. El Departamento de Obras Públicas dependía para la década de 1880 directamente del Poder Ejecutivo. De todos modos sufrió varios cambios. Luego de varias reformas internas, esta oficina estatal tomaría rango de Ministerio en 1898, lo que implicó un impulso inédito en la tradición de las obras públicas locales, al mismo tiempo que indicaba la complejización y consolidación de la burocracia estatal. Anahí Ballent, Graciela Silvestri, "Ministerio de Obras Públicas" en: Liernur, J. F., Aliata F., *Diccionario Histórico de Arquitectura, Hábitat y Urbanismo*, en prensa.
3. La construcción de escuelas superiores, normales y de profesores dependían de la Di-

rección de Obras Públicas dependiente del Poder Ejecutivo. En este caso las decisiones provenían de los debates en el Congreso.

4. La "construcción de una tradición" se entiende en el sentido que da Hobsbawm a la noción de "inventar una tradición" en el proceso de conformación de las naciones modernas. Según el historiador inglés, "Invented tradition" supone un conjunto de prácticas normalmente dominadas por reglas aceptadas expresa o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que busca inculcar ciertos valores y normas de comportamiento y repetición, que impliquen automáticamente continuidad con el pasado. De hecho y en lo posible, se intenta establecer una continuidad con un pasado histórico deseable. Eric Hobsbawm, "Inventing Traditions", en Eric Hobsbawm, Terence Ranger: *The Invention of*

Tradition, Cambridge University Press, 1994. Este texto antecede el trabajo del mismo autor, *Naciones y Nacionalismo* desde 1780, Crítica, Barcelona, 1995. Respecto de este proceso particular en Argentina Bertoni señaló la existencia de una serie de acciones y debates tendientes a reconstruir un pasado patrio mostrando la presencia desde los años ochenta de una línea de continuidad con la gran instalación del tema en el Centenario. Lilia 'Ana Bertoni, "La Revista Nacional y la construcción de la tradición patria a fines del siglo XIX", IV Jornadas Interescuelas de Historia, Santa Rosa, La Pampa, Setiembre de 1997, mimeo.

5. Se trata de los diputados y senadores en los debates parlamentarios. Las propuestas y proyectos de obras públicas—ya sea provenientes del poder ejecutivo o de la legislatura—debían pasar por el debate en el congreso. Allí con el protagonismo de sus miembros que no eran necesariamente técnicos, se abordaron cuestiones que excedieron el mero tratamiento presupuestario para internarse en debates respecto de los sitios, programas y cuestiones estéticas. Claudia Schmidt, "Presentar la nación. Obras y proyectos de Francisco Tamburini en Argentina. 1883-1890 en Arestizábal Iram et altri, comp.: *La obra de Francisco Tamburini en Argentina. El espacio del poder I*, Iesi, 1997.

6. Botana, Natalio y Gallo, Ezequiel, *De la República posible a la república verdadera (1880-1910)*, Buenos Aires, Ariel, 1997, pág. 19

7. Roca, Julio A., carta del "Poder Ejecutivo Nacional al Honorable Congreso de la Nación. Buenos Aires, 17 de Agosto de 1883" en *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados, Sesión del 16 de octubre de 1883*, pág. 1103

8. Como ha revelado Liernur, entre los años 1870 y 1910, durante el proceso de formación de la "metrópolis moderna" convivió una Buenos Aires más caótica, no formalizada y efímera, que ocupó buena parte de la ciudad, con construcciones prefabricadas de madera, transportables y múltiples modos de habitar precarios, posibles de advertir "allí donde la voluntad de representación se descuida". Jorge Franciso Liernur, "La ciudad efímera" en Jorge Liernur y Graciela Silvestri, *El umbral de la metrópolis*, Sudamericana, Buenos Aires, 1993

9. Julio A Roca, discurso al Congreso Nacional, citado por Alberto De Paula, "La arquitectura oficial en Argentina durante la primera presidencia de Roca" en AA.VV, *Catálogo op. cit.*, tomado de H. Mabrugaña, *Los mensajes, Historia del desenvolvimiento de la Nación Argentina redactada cronológicamente por sus gobernantes 1810-1910*, Buenos Aires, s.f.

10. Se entiende el concepto de "nación" en el sentido que plantea E. J. Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo ... op. cit.* El autor considera que la idea de nación "pertenece a un período concreto y reciente desde el punto de vista histórico. Es una entidad social sólo en la medida en que se refiere a cierta clase de estado territorial moderno, el "estado-nación" y de nada sirve hablar de nación y de nacionalidad excepto en la medida en que ambas se refieren a él. Por otra parte, al igual que Gellner, yo recalcaría el elemento de artefacto, invención e ingeniería social que interviene en la construcción de las naciones..." pág. 19 Se refiere a los conceptos de Gellner, Ernest, *Nations and nationalism*, Oxford, 1983.

11. Según Aristóteles: "... Lo que muestra la línea de conducta es el carácter, qué cosas alguien hace—por eso no hay carácter en las palabras en las que el hablante no toma de ninguna manera partido por algo o lo evita—..." Los caracteres deben cumplir así, con cuatro condiciones: ser buenos (si la línea de conducta es buena), adecuados ("es posible que el carácter de una mujer sea valeroso, pero no es adecuado a una mujer ser valerosa e inteligente"), semejantes (verosímiles) y constantes. En un orden más general, Aristóteles señala que Homero fue el primero que mostró el carácter de la comedia, que es lo risible y no el tema de acción teatral. *Aristóteles, Arte poética*, en *Aristóteles/Horacio, Artes Poéticas*, edición bilingüe de Aníbal González, Taurus, Madrid, 1987, págs. 52-53.

12. Michel Foucault, *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI, 1990. En danza y en narrativa el término carácter, implicaba tanto la envoltura del cuerpo con un determinado tipo de vestimenta, como la elaboración de un movimiento corporal. En la actuación y el baile, la esencia de la performance, se situaba entre ambos. Sarah R. Cohen, "Body as Character" in *Early Eighteenth-Century French Art and Performance*, en *The Art Bulletin*, September 1996, College Art Association, New York, 1996, pág. 453. En tanto Kant, desarrolló la idea de los caracteres nacionales, como manifestación de las ideas morales de los pueblos, describiendo sus conductas en función de su mayor capacidad de percepción de lo bello y lo sublime. E. Kant, "Capítulo IV: Sobre los caracteres nacionales en cuanto descansan en la diferente sensibilidad para lo sublime y lo bello", en: *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, Porrúa, México, 1991, pág. 157 ss.

13. El Conseil des Bâtiments Civils—una suer-te de ministerio de obras públicas—fue creado en

Francia en 1791, en estrecha relación con la nueva Ecole Polytechnique que formaba profesionales aptos para construir, sobre todo en el interior de Francia, las obras públicas republicanas como edificios municipales, escuelas, tribunales, legislaturas, etc. Voz "Carácter" en Antoine Chrysostome Quatremere de Quincy, *Dizionario Storico di Architettura*. Le voci teoriche, a cura di Valeria Farinati e Georges Teyssot. Marsilio Editori. Venezia. 1985. (Traducción Fernando Aliata y Claudia Shmidt para el Centro Poesis, FADU, UBA. 1992) Se trata de la edición italiana de 1832.

14. Hyppolithe Taine, *Filosofía del arte*, Madrid, 1933 (Paris 18671).

15. Las búsquedas de orígenes raciales que pudieran garantizar el éxito del proyecto nacional ocupaba en distintos planos y niveles a intelectuales y científicos argentinos. La composición de la "raza argentina" debido a la inmigración era centralmente blanca y proveniente de distintas regiones europeas. El problema en otro sentido lo planteaban los "mestizos". Intelectuales dirigentes como Vicente Quesada, C. O Bunge, J. M. Ramos Mejía o el Perito Francisco Moreno, director y administrador de la obra de Historia Natural de La Plata -dado que allí se albergarían las colecciones de historia natural que él mismo había conformado- dedicaron parte de sus producciones al problema particular de la raza en estrecha vinculación con las posibilidades de éxito del proyecto de modernización nacional. Oscar Terán, *El positivismo en la Argentina*, Puntosur, Buenos Aires. El tema se extiende también desde la perspectiva en que Hobsbawm plantea los vínculos entre nación y raza, el uso indistinto de un término por otro y la asociación de carácter "nacional" con carácter "racial". Hobsbawm, E. *Naciones y nacionalismos...* op. cit. pág. 118.

16. Walter Benjamin ensayó sobre la ruptura de esta relación de causa-efecto entre carácter y destino desde perspectivas más amplias como la religiosa, esotérica o filosófica. Walter Benjamin, "Destino y carácter" en *Ensayos escogidos*, Sur, Buenos Aires, 1967.

17. Recientemente las ideas de Gustavo Brandáriz acerca de la productividad del modelo de escuelas de Sarmiento en el desarrollo de los edificios para escuelas, ha aportado un renovador y sugerente enfoque sobre un tema que se consideraba cerrado. Gustavo Brandáriz: *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*, FADU, UBA, 1998. La historiografía tradicional local, referida a la arquitectura escolar en este período, se detiene en una ponderación de las cualidades técnicas respecto de la

aplicación de principios higiénicos y en la valoración orientada desde una perspectiva patrimonialista. En general se la ha considerado como producto de una combinación de estilos clásicos según una línea estilística denominada "eclecticismo".

18. La ostentación ornamental respondía a la exhibición del lujo, expresivo de la expansión económica. Este hecho ya por esos años era visto como una actitud "mercantilista" y decadente por la propia élite dirigente que acercaba a Buenos Aires a "Cartago" más que a "Atenas". Oscar Terán, "Miguel Cané: una Academia ateniense para la Cartago argentina", en *Espacios*, N° 19-20, Noviembre-Diciembre 1996, Buenos Aires, pág. 8-12

19. Lilia Ana Bertoni, "La Revista Nacional..." op. cit.

20. D. F. Sarmiento, *La educación popular*, Buenos Aires, Lautaro, 1949, pág. 235.

21. *Ibidem*, pág. 248.

22. "La instrucción de las escuelas obra sobre cierta masa de niños reunidos; un sistema de enseñanza no es otra cosa que el medio de distribuir, en un tiempo dado, mayor instrucción posible al mayor número de alumnos. Para conseguirlo la escuela se convierte en una fábrica, en una usina (la cursiva es del autor) de instrucción, dotada para ello de material suficiente, de los maestros necesarios, local adecuado para que juegue sin embarazo el sistema de procedimientos y en seguida un método de proceder en la enseñanza que distribuya los estudios con economía de tiempo y de mayores resultados". *Ibidem*, pág. 249.

23. La escuela Catedral al Norte se hizo según planos del Ing. Barabino en 1858. Sarmiento proponía el sistema de autofinanciamiento pues no confiaba en que el Estado les diera la calidad y envergadura que tienen que tener. "El Estado mandaría construir escuelas en cada localidad, bajo un plan limitado a la enormidad de la erogación general, sin entrar en otros detalles que aquellos indispensables en la forma de los edificios. El resultado de esta acción del Estado sería el mismo que la que podría producir su empeño en establecer jardines en cada localidad, que producirían matorrales en lugar de flores. Las municipalidades mismas no estarían en mejor disposición de llenar de una sola vez las erogaciones que exige la creación de un establecimiento público de este género. Sus fondos son limitados y destinados generalmente al servicio paulatino que en bien del municipio trae consigo cada año." *Ibidem*.

24. Tulio Halperin Donghi, *El espejo de la Historia. Problemas argentinos y perspectivas lati-*

noamericanas, Buenos Aires, Sudamericana, 1987. En el artículo titulado "1880: un nuevo clima de ideas", el autor caracteriza ese período como de reformas laicas, con un gran debate ideológico dominado por el choque de corrientes de una opinión pública en expansión, antes que de confrontación entre figuras.

25. Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, CEAL, 1982, pág. 99.

26. D. F. Sarmiento, "Informe sobre el estado de la Educación Común en la Capital y la Aplicación en las Provincias de la Ley Nacional de Subvenciones seguidas de documentos y circulares. Elevado por el Superintendente General de Educación", Buenos Aires. Escuela Artes y Oficios. 1881, pág. 65.

27. Julio A. Roca op. cit.

28. Antes Comisión Nacional de Educación; luego de la Ley 1420 el nuevo organismo tomó a su cargo además de la implementación del nuevo sistema educativo, el control de los edificios escolares existentes, y la obtención de recursos, proyecto y construcción de los nuevos.

29. A esta lista se irán incorporando otros profesionales destacados como, Juan B. Sahry, Romulo Otamendi, Emilio Mitre y Vedia, A. Gainza y Agote, Carlos Morales y Eduardo Clerici, para diversas tareas por el CNE.

30. Claudia Shmidt, "Presentar la nación...", op. cit.

31. La Ley 1420 reglamentaba la obtención de recursos por donación.

32. *El Monitor de la Educación Común*, Organismo Oficial del Consejo Nacional de Educación, publicaba periódicamente artículos con reglamentos extranjeros. Por ejemplo "Construcción de Casas Escolares", en *El Monitor...*, año III, Buenos Aires, Enero 1884 N° 50 pág. 292; "Construcción de escuelas en Roma", en *El Monitor...*, N° 64, Setiembre, 1884; "Especificaciones para la construcción" en *El Monitor...* N° 70, Noviembre, 1884 y varios artículos posteriores.

33. La cursiva es nuestra. "Construcción de Casas Escolares" en *El Monitor...* op. cit. pág. 292.

34. Actual sede del Ministerio de Educación, demoró varios años en asumir su función de escuela ya que se la utilizó desde 1886 a 1889 como sede de los Tribunales de la Nación y luego compartió la escuela y la Biblioteca de Maestros con la sede del Consejo Nacional de Educación. Distintas instancias del juicio han sido publicadas en *El Monitor* entre 1883 y 1886.

35. Actualmente la plaza ubicada entre las calles M. T. de Alvear, Rodríguez Peña, Para-

guay y Av. Callao. El proyecto encomendado por el Presidente Roca a Tamburini, estuvo pensado para ese predio.

36. La referencia es a las ciudades de Tucumán, San Juan, Mendoza y Salta. En el editorial se señalaba: "Hay que salir del charlatanismo y entrar en acción. Hace 20 años que se habla ... y todo el ruido levantado no ha alcanzado a hacer más edificio propio para una escuela común que el instalado por el propio Sr. Sarmiento en la Catedral al Norte que está para caerse y que la Comisión Nacional ha mandado una fuerte suma para repararla ..." En: "Edificios para escuelas públicas" en *El Monitor...* año I, N° 6 Buenos Aires 1882 pág. 160

37. *Ibidem*

40. Hacia la segunda mitad del siglo XIX, la cuestión del "palacio" aparece reformulada desde distintos ángulos, por aquellos sectores comprometidos, en diferentes instancias con los procesos de modernización de los nuevos estados-nación -en Europa en particular- y se convierte en un punto de cruce de los tópicos en crisis en torno a las representaciones de los edificios públicos. En la definición de los diccionarios de época, el palacio era la vivienda de un rey príncipe o personaje de un nivel social, destacado por sus riquezas y también el lugar donde la civilidad viene a pedirle audiencias públicas. Con el advenimiento de la Revolución Francesa y la formación de los nuevos estados y repúblicas, la ausencia de reyes hará eliminar del palacio la parte privada (la vivienda) quedando sólo su condición de sede pública. La tratadística de arquitectura recoge este consenso en la representación de las instituciones como un aval para el carácter arquitectónico de las instituciones de las nuevas repúblicas.

39. Fernando Aliata, "Buenos Aires capital: proyectos y debates en el origen de la metropolización bonaerense" en Seminario Internacional de Investigaciones sobre el campo urbano y las condiciones de emergencia de las competencias urbanísticas, Vaquerías, Córdoba, Octubre 1996, mimeo

40. O. Terán, "Miguel Cané: una Academia ateniense..." op. cit. También en Tulio Halperin Donghi: *Proyecto y construcción de una nación. (1846-1880)*, Ariel, Buenos Aires, 1995. En particular la referencia al artículo allí publicado de Bartolomé Mitre, "Apoteosis de Rivadavia", pág. 315

41. Dumangin realizó dos escuelas iguales en planta y fachada y Joaquín Belgrano desarrolló un "Proyecto Tipo" visualizando la posibilidad de reproducción para terrenos de 8.66 m de frente en Buenos Aires.

42. Félix Narjoux, *Architecture de la ville de Paris. Les écoles publiques. Construction et installation en Belgique et en Hollande*, Paris, Morel, 1878; Félix Narjoux, *Les écoles publiques en France et en Angleterre*. Paris Morel 1881. 3a. ed.
43. Discurso del Presidente del CNE, Dr. Benjamin Zorrilla reproducido del Periódico "La Patria" Inauguración de 40 edificios escolares. 3 de Octubre 1886" en: *El Monitor...* año VII, Buenos Aires, Octubre 1886, N° 104, pág. 97.
44. "La Patria" *Ibidem*. pág. 99.
45. "Escuelas", en: "La Razón" de *El Monitor...* op cit., pág. 111.
46. Lilia Ana Bertoni, "La Revista Nacional..." *op. cit.*
47. En relación a la construcción de la cultura material, el armado del "relato histórico" la puesta en valor de objetos de la vida cotidiana ver Schlereth, Thomas J.: *Cultural History & Material Culture. Everyday Life, landscapes, Museums*, University Press of Virginia, 1992. En nuestro país esta experiencia comienza con la creación del Museo Histórico Nacional (1889) y del Museo Mitre (1906).
48. Bertoni señala también la significativa cantidad de publicaciones contemporáneas que comienzan a surgir en torno a los mismos temas. Lilia Ana Bertoni, "La Revista Nacional..." *op. cit.*
49. El plan del 14 de octubre de 1899, tomaba como base tres soluciones de planta: Tipo A, de 200; Tipo B, 300 y Tipo C, 400 alumnos. Además, según dimensiones del terreno -un lote, varios, o en esquina- estaba la variante del Tipo Doble.
50. Sobre la obra arquitectónica de Morra en general y sus escuelas en particular, remitimos a los trabajos de Gustavo Brandáriz: "La arquitectura escolar en la Argentina durante el siglo XIX", ponencia presentada en el "I Congreso Internacional de Arquitectura Educativa, Bibliotecaria y de Centros de Información y Documentación. Buenos Aires, 1993 (mimeo); "Carlos Morra", en *Summa* N° 206, Buenos Aires, Noviembre 1984; "Las columnas de la Plaza Lavalle. El edificio de la Escuela Presidente Roca", en *Revista de Arquitectura*, N° 146, Buenos Aires, Sociedad Central de Arquitectos, Marzo 1990.
51. El Ingeniero-Arquitecto Carlos Morra (1854-1926), nació en Benevento, Sur de Italia. Miembro de una antigua y noble familia, heredó el título de Marqués de Monterocchetto y una tradición vinculada a lo político y a la disciplina militar. Cursó estudios de arquitectura en Turin y también allí obtuvo su forma-

- ción militar. Llegó a Buenos Aires en 1881. Gustavo Brandáriz: "Carlos Morra" *op. cit.*
52. Lilia Ana Bertoni, "Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX", en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, N° 13, 1er semestre 1996, págs. 35-57.
53. Lilia Ana Bertoni, "Soldados, gimnastas y escolares..." *op. cit.*
54. La discusión entre iluminación uni o bilateral giraba en torno a la entrada de luz que debía ser de la izquierda- y al asoleamiento. Sumado a ello, la circulación de aire también planteaba la necesidad de ser cruzada -lo que implicaría doble aventanamiento- o un sistema que permitiera la renovación parcial a través del flujo desde un mismo plano. Esto exigía a veces, tomas de aire en los muros o complementos con ventilación mecánica, soluciones que estaban en experimentación. Estas cuestiones están presentes en los tratados especializados. Narjoux señalaba que las aulas deben ser de forma rectangular alargada, la luz provenir de uno de los costados; el estrado o lugar del maestro debía estar al fondo, la puerta de entrada del lado opuesto al de las ventanas y una puerta de comunicación entre aulas para supervisión del director. Había que tener en cuenta el mobiliario. Las ventanas abrirse de abajo hacia arriba. Los pisos en edificios de ciudad, de parquet; los techos planos. Refiere las largas investigaciones y debates sobre la cuestión de la iluminación unilateral resuelta afirmativamente en la mayoría de las escuelas europeas pero que por ejemplo, no es aceptada de manera absoluta por los reglamentos belgas. Narjoux sostenía que esta contradicción daría lugar a malos resultados. Félix Narjoux, *Architecture de la ville de Paris...* *op. cit.*; Félix Narjoux, *Les écoles publiques en France et en Angleterre*, *op. cit.*
55. *El Monitor...* Julio 15, 1889. La cita está tomada de una nota editorial en la que se incluyen extractos de normativas publicados en Europa acerca de edificios escolares. Cada vez más los pedagogos locales estudiaban estos aspectos y la incorporación además de gimnasios formaban parte del afianzamiento de un modelo educativo de alto control intelectual e institucional. Senet, Victor Mercante, Ramos Mejía escribían en esta época trabajos sobre el tema.
56. Lilia Ana Bertoni, "Soldados, gimnastas y escolares..." *op. cit.* La autora remarca las críticas respecto de las dificultades para el desarrollo de ejercicios físicos, por lo limitado de los patios y su piso embaldosado en las escue-

las anteriores a las del plan de Morra.

57. *Ibidem*.
58. Discurso del Presidente de la República, "Edificios para escuelas, su inauguración". *El Monitor...* 31 de Mayo, 1902, pág. 576.
59. Lilia Ana Bertoni, "La Revista Nacional..." *op. cit.* La autora documenta un proceso de varios años de discusión en torno a la construcción de un Panteón. El monumento finalmente no se logra realizar por falta de acuerdo respecto de los "héroes" que lo integrarían. Sin embargo los debates contienen referencias simbólicas y estéticas que deberían contemplarse en su materialización. [...] "el panteón nacional, silencioso y simbólico será luz, inspiración, ejemplo, enseñanza, gloria y altar [...]" según una descripción de Belisario Roldan que cita Bertoni.
60. Según la escala tradicional de valores respecto de los órdenes clásicos, para los programas que requieren mayor austeridad y severidad, se aplica el orden dórico; el orden jónico refiere a una representación más liviana y el corintio es el más celebratorio.
61. Redacción, "Edificios para escuelas. Su inauguración. Discurso del Sr. Presidente del CNE, José María Gutiérrez" en: *El Monitor...* Buenos Aires, 31 de Mayo de 1902, N° 351, pág. 574: "Hasta 1885 sólo existía en esta ciudad un edificio escolar que pudiera merecer tal nombre. En 1886 se inauguraban 40. Sucesivamente se fueron construyendo otros y hoy existen 15 más recién terminados y 6 más en adelantada construcción. [...] Y es justamente desde esa época de la edificación que la concurrencia a escuelas oficiales se ha visto acrecer de una manera sorprendente. En 1885 la inscripción llegaba sólo a 25.000 y diez años después esa cifra se había elevado a 41.000". De 1895 a 1902 subió a 80.000 aún cuando la población escolar haya aumentado en poco más de una quinta parte durante ese período de tiempo.
62. *Ibidem*.
63. Sunico, F. P. *Nociones de higiene escolar*, Taller Tipográfico Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, 1902. En general, se ha deshechado la obra de Sunico haciendo una lectura superficial tomando sólo el paralelo que él hace entre escuela y cárcel. Pero este es un aspecto acotado de su texto en el que explícitamente aborda la relación desde la condición de construcciones colectivas bajo la óptica de la salubridad, pág. 51. Un avance del libro fue publicado en Francisco Sunico, "Higiene escolar. Alojamiento del alumno. Construcción del edificio", *La Semana médica*, Buenos Aires, 23 de enero de 1902, pág. 53; Francisco Sunico, "Higiene escolar. El grupo escolar y el internado", en *La Semana médica*, Buenos Aires, 20 de febrero de 1902, pág. 119. Posteriormente en 1911, publicó otra serie de artículos en los que incluía planos realizados por un ingeniero. Sunico, Francisco, "Concepto racional de la escuela salubre. Faz del higienista. Primera parte" en *Archivos de higiene*, T. IV, Buenos Aires, 1911, pág. 61; Restagnio, Antonio, ing. "Concepto racional de la escuela salubre. Faz del ingeniero sanitario. Segunda parte" en *Archivos de higiene*, T. IV, Buenos Aires, 1911, pág. 69.
64. *Idem* pág. 95. El sistema Tollet era el más aggiornado para el proyecto de edificios hospitalarios y consistía básicamente en el desarrollo de edificios pabellones aislados, suficientemente espaciados entre sí, basado en el concepto de transmisión de enfermedades por vía de las miasmas.
65. "[...] Cultivos variados, abundancia de flores, plantas de un verde suave, fuentes de agua límpida, estatuas honestas que despierten la curiosidad juvenil y provoquen informaciones amenas, científicas, históricas y mitológicas, bancos cómodos, propicios al descanso y a las lecturas reposadas; todo esto que para un espíritu superficial o para un maestro árido parecería superfluo y femenino, constituye sin embargo uno de los factores indirectos más provechosos al equilibrio físico y moral del alumno". *Idem* págs. 48, 49; 64.
66. La riqueza de análisis que brinda esta fuente y su contexto, exceden el presente trabajo de manera que sólo nos parece pertinente aportar aquí algunas referencias.
67. *Idem*. pág. 345
68. Fernando Gandolfi, "Temprano crepúsculo. Sobre la efímera existencia de la Universidad de la Plata. 1890/97-1905", en: *Estudios del Habitat*, vol. II, N° 5, UNLP-IDEHAB, La Plata, 1997, pág. 83-100
69. Sunico, Francisco, "Concepto racional de la escuela salubre ..." *op. cit.*; Restagnio, Antonio, *op. cit.*
70. José María Gutiérrez, *op. cit.* La plaza Lavalle de Buenos Aires era un lugar caro a Roca y en plena transformación, ya que se había desmantelado una antigua y precaria estación de trenes y tranvías, la Estación del Parque. Desde los primeros encargos para obras públicas Roca concentró en su derredor edificios de gran significación. El proyecto para el palacio de Justicia, la previsión del futuro sitio para el teatro Colón, y el proyecto, de un Museo de Productos Argentinos, en el mismo sitio donde finalmente se erigió la escuela de Morra

fueron encargos que Roca hizo a Tamburini a su llegada a Buenos Aires.

71. Muchos años después Morra se hizo cargo de la cuestión planteada por Súnico y reconoció la necesidad de los jardines y de la relación con el entorno entre otros valores: "... Debo apresurarme a anotar la única deficiencia de las escuelas argentinas comparadas con las europeas y especialmente con las de Inglaterra y es la falta de grandes espacios interiores para jardines y para patios cubiertos donde se efectúan ejercicios gimnásticos en vasta escala..." Carlos Morra, "Edificios escolares de primera enseñanza. consideraciones sobre sus condiciones higiénicas", *Revista de Arquitectura*, agosto-septiembre 1925.

72. El propio Morra señaló: "... en los últi-

mos edificios escolares que el Consejo Nacional de Educación ha hecho construir bajo la experta dirección del distinguido arquitecto Juan Waldorp, han sido aumentados los espacios destinados al recreo a cubierto y al aire libre; pero en la mayor parte de nuestros edificios escolares no hay árboles en los patios.", *ibidem*.

73. En 1913 se renovó la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires con la incorporación del profesor francés René Karman, contratado especialmente para dictar clases de Composición Arquitectónica.

74. CNE. Cincuentenario de la Ley 1420, Tomo III, 1a. parte, *Edificación escolar*, reseña gráfica e histórica de su evolución a través de cincuenta años. Buenos Aires, 1941.

Historias de vida y humor Dos estrategias para exponer el pasado de violencia política en Argentina y Brasil*

Ludmila da Silva Catela**

Introducción

En los debates sobre la producción y transmisión de memorias relativas a la represión en los países del Cono Sur, predominan perspectivas ancladas en los discursos, ya sean textos o testimonios orales. A décadas de finalizadas las dictaduras, la variabilidad de formas de expresión para recordar tales períodos y sus efectos obliga a ampliar las estrategias de registro. El análisis de monumentos, exposiciones, manifestaciones artísticas y otras variantes no literarias o textuales, permite extender el cuadro de las prácticas y representaciones que crean los sentidos posibles para pensar y actuar, escribir y leer este capítulo de la historia reciente¹.

Bajo una perspectiva comparativa, en este artículo analizo las particularidades y fuerzas expresivas plasmadas en las imágenes compiladas en dos exposiciones. Tomo, por un lado, la Exposición por la identidad del detenido-desaparecido, muestra itinerante

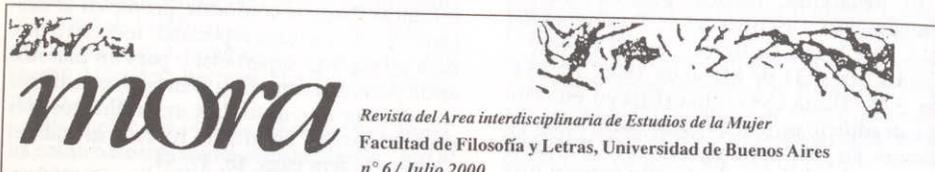
organizada por las Madres de Plaza de Mayo-Línea Fundadora. Por otro lado, analizo la exposición *Vinte años de Anistia com Charge* (humor político), realizada en Río de Janeiro con motivo del vigésimo aniversario de la ley de Amnistía. El contraste entre un caso argentino y otro brasileño permite ganar distancia analítica y comprender estas formas de expresión como géneros relativos a cuadros históricos y culturales específicos.

Por medio de las exposiciones es posible extender la comprensión sobre las formas de expresión puestas en juego para marcar simbólicamente los eventos del pasado y sumar nuevos públicos en la construcción de la memoria de la represión. El mapa que podemos componer con la recuperación de esta clase de manifestaciones, asienta la investigación sobre los modos como agentes específicos disputan y conquistan territorios para imponer imágenes y versiones históricas del pasado, ampliando sus significados en relación al espacio social en el que son producidas, comunicadas y consumidas. Al proceder de esta manera, busco contribuir a demostrar que las relaciones entre política y cultura en las transformaciones de los países de América Latina pos-dictaduras, condensan una complejidad cuya exploración abre aún muchos frentes de investigación.

El análisis y la comparación de ambas exposiciones permite estudiar el

* Este trabajo fue realizado mediante un subsidio de la Fundación Antorchas. Una primera versión fue presentada y discutida en las Jornadas Interdisciplinarias de investigaciones sobre memorias de la represión y procesos de transición en el Cono Sur, IDES, Buenos Aires, julio de 2000.

** Doctora en Antropología, Universidad Federal de Río de Janeiro.



mora
Revista del Area interdisciplinaria de Estudios de la Mujer
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
n° 6 / Julio 2000

Desigualdad de género y teorías de la justicia, *Amartya Sen* / *La Querelle des femmes* a finales del Siglo Veinte, *Joan Wallach Scott* / Cambios: pensamientos sobre el mito, la narrativa y la experiencia histórica, *Laura Mulvey* / Los estudios feministas: algunas cuestiones teóricas, *Margarita Roulet* y *María Isabel Santa Cruz* / Escribir como (cómo) una mujer: Victoria y Silvina Ocampo, *Adriana Astutti* / El poema: ¿Traducción y pliegue de la voz? ¿El sueño del cuerpo en las fronteras de la lengua?, *Delfina Muschiatti* / Juana Manuela Gorriti: una escritora americana, *Graciela Batticuore* / Prostitutas de Buenos Aires, prostitutas de París: la mujer pública en la novela argentina del '80, *Alejandra Laera* / La voz de la mujer anarquista, *Pablo Arisolabehere* / El cuerpo como espacio de subversión fantástica en *Sólo los elefantes encuentran mandrágora* de Armonía Sumers, *Alejandra M. Mailhe* / Mujer y ecología: ¿Una relación según natura?, *Entrevista a Karen Warren* / La historia del feminismo francés y las paradojas de Joan Scott / *José Omar Acha*, *Reseña bibliográfica* / *Reseñas*

Para compra, canje y colaboraciones, dirigirse a: Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (HEGE), Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
Puán 480. 4° piso Of. 417 (1406) Capital Federal. República Argentina
Fax: (54) (11) 4432-0121. Dirección electrónica: revmora@filo.uba.ar