

REGISTROS, Mar del Plata, año 11 (n.12): 95-114. Agosto 2015 ISSN 2250-8112

La arquitectura escolar moderna como campo de disputa pedagógica. Claves para una relectura de las escuelas primarias de Mendoza en la década de 1930

Modern School Architecture as a field of pedagogical argument.
Keys to reviewing primary schools in Mendoza in the 1930s

Daniela A. Cattaneo
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Abstract

In the 1930s the Mendoza province was the privileged setting for pedagogical and architectural innovations resulting in a vanguard position in education. The atmosphere of effervescence and cultural debate not only resulted in conferences, journals, travels and visits from outstanding foreign personalities, but also in laws and buildings. In this context, the different factions of the conservative governments in the years 1932 to 1943 exalted the potential of modern school architecture as a "pedagogical factor", transcending the discussions in the field of architecture to be part of the educational debate. The mass construction of provincial schools throughout the territory in favor of children social assistance is part of the fierce confrontations about the autonomy margins of the Directorate General of Schools and the resulting twists regarding New School, secularism, children autonomy, complementary schools. This work seeks to understand and specify the period's school architecture in Mendoza investigating the ideals of childhood and society pursued in the actions of the modern key programs from the offices of provincial public works.

Resumen

En la década de 1930 la provincia de Mendoza fue escenario privilegiado de innovaciones pedagógicas y arquitectónicas que redundaron en un posicionamiento de vanguardia en materia de educación. El clima de efervescencia y debate cultural no se tradujo únicamente en congresos, publicaciones, viajes e invitaciones a figuras extranjeras, sino también en leyes y obras. En este contexto, la exaltación de las potencialidades de la arquitectura escolar moderna como "factor pedagógico" por parte de las distintas facciones de los gobiernos conservadores entre los años 1932 y 1943 trasciende las reflexiones hacia el interior de la disciplina arquitectónica para pronunciarse en el debate educativo. La construcción masiva de escuelas provinciales a lo largo de todo el territorio en favor de la asistencia social de la infancia es parte de fuertes disputas sobre los márgenes de autonomía de la Dirección General de Escuelas y a los consecuentes avatares respecto a escolanovismo, laicidad, autonomía infantil, escuelas complementarias. Este trabajo se aproxima a la comprensión y particularización de la arquitectura escolar mendocina del período indagando en los imaginarios de infancia y de sociedad que se persiguen desde el accionar sostenido en estos programas en clave moderna desde las oficinas de obra pública provincial.

modern school architecture - public works
-pedagogogy - Mendoza

arquitectura escolar moderna - obra pública -
pedagogía - Mendoza

Arquitecta. Doctora en Humanidades y Artes, UNR. Investigadora Asistente con sede en el Laboratorio de Historia Urbana CURDIUR, FAP y D, UNR

1. Introducción

En la década de 1930 la provincia de Mendoza fue un escenario privilegiado de innovaciones pedagógicas y arquitectónicas que redundaron en un posicionamiento de vanguardia en materia de educación. El clima de efervescencia y debate cultural no se tradujo únicamente en congresos, publicaciones, viajes e invitaciones a destacadas figuras extranjeras –cuyo impacto se multiplicaba a través de los órganos de prensa locales–, sino también en leyes y obras. En este contexto, la exaltación de las potencialidades de la arquitectura escolar moderna como “factor pedagógico” por parte de las distintas facciones de los gobiernos pertenecientes al Partido Demócrata Nacional (PDN) entre los años 1932 y 1943 trascienden las reflexiones hacia el interior de la disciplina arquitectónica para pronunciarse –en su formulación material y espacial– en el debate educativo. La construcción masiva de escuelas provinciales a lo largo de todo el territorio es parte de fuertes disputas sobre los márgenes de autonomía de la Dirección General de Escuelas (DGE) y los consecuentes avatares respecto a Escuela Nueva,¹ laicidad, autonomía infantil, escuelas complementarias; también, materializa los acuerdos y alianzas con el Estado nacional en relación a la asistencia social de la infancia.

El discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva plantean en Mendoza miradas muy distintas de la niñez. Siguiendo las hipótesis de Sandra Carli (2006, p. 19) de que “la cuestión de la infancia representa un analizador privilegiado de la sociedad”, intentaremos complejizar la mirada sobre los edificios escolares modernos mendocinos, preguntándonos si la atención al espacio escolar y el estudio de los códigos que subyacen bajo las formas materiales no podrían pensarse como analizadores privilegiados de los idearios de infancia y de sociedad perseguidos. Por ello, el objetivo de este trabajo es aproximarnos a la comprensión y particularización de la arquitectura escolar mendocina del período 1932-1943 indagando en los idearios perseguidos desde el accionar sostenido y privilegiado

cuantitativamente respecto a otros programas desde las oficinas de obra pública provincial, como desde su resignación o apropiación de otros espacios por parte de los defensores de la Escuela Nueva.

Articularemos el trabajo en cuatro partes para poder comprender estos procesos. En la primera, introductoria, comenzaremos anclando este debate en el panorama político mendocino, atendiendo al lugar de la educación en las gestiones demócratas y a su puesta en relación con las leyes nacionales y provinciales, y con la larga y probada tradición en la obra pública provincial. La segunda parte versa sobre la educación y sus posicionamientos de vanguardia; los cambios en el rol de la infancia y del maestro y el lugar de la edilicia. La tercera parte se centra en el lugar de la obra pública, y particularmente, en el rol de los arquitectos Manuel y Arturo Civit en su selección e interpretación de las experiencias modernas en arquitectura europeas y en su hibridación con el ideario asistencialista y disciplinador de los gobiernos conservadores en su traslación al proyecto de escuelas primarias. Finalmente, intentaremos una comprensión de los distintos procesos de modernización en juego –de gestión, pedagógica y arquitectónica– a partir de los edificios escolares y del programa escolar en tanto campo de disputa pedagógico.

2. El lugar de la educación en los gobiernos conservadores mendocinos: obra pública, legislación y propaganda como instrumentos e índices

La ampliación del aparato estatal moderno en la década de 1930 en Argentina conllevó también la visibilización de algunos estados provinciales a través de aparatos burocráticos y normativos en los que se condensaron los atributos de estatidad. La educación primaria fue reconocida como baluarte principal, haciendo de esta franja educacional –y de la construcción de escuelas– un eje prioritario de gestión y base de una redefinición de las estructuras institucionales. Se asistió así a reediciones del debate del período de constitución del Estado nacional: nos referimos a

la construcción de la identidad nacional y la posibilidad de igualdad y ascenso social que supuso la educación común, gratuita, laica y obligatoria a través de la Ley 1420 de 1884, y a la imposición de un orden allí donde peligraban los procesos de civilización mediante la alfabetización de la población rural a través de la Ley Láinez o de escuelas rurales en provincias y territorios nacionales de 1905.

En la provincia de Mendoza la educación fue uno de los ámbitos donde las distintas facciones de los gobiernos pertenecientes al PDN de Ricardo Videla, Guillermo Cano, Rodolfo Corominas Segura y Adolfo Vicchi reflejaron sus diferencias entre los años 1932 y 1943. No obstante, un denominador común fue el ingreso y la permanencia en este mismo período de los arquitectos Manuel y Arturo Civit al frente de la Dirección Provincial de Arquitectura (DPA), dependiente del Ministerio de Industrias y Obras Públicas (MIOP) de Mendoza; este organismo se ocupó del proyecto, dirección técnica e inspección de todas las obras públicas encargadas por el ejecutivo provincial. La combinación de las iniciativas de los hermanos Civit con las políticas de estos gobiernos posibilitó la materialización de una gran cantidad de proyectos enmarcados en la “función social”, entre los cuales la construcción de escuelas primarias se destacó cuantitativamente.

La facción más liberal y laica (blancos) dentro del PDN tuvo su hegemonía en la provincia entre 1931 y 1935. A partir de entonces debió ceder a la derrota interna por parte de la facción conservadora católica (azules). Esto implicó, en materia de educación, un gran retroceso al suprimirse las innovaciones introducidas por la Escuela Nueva en la provincia. Podría inferirse que para aminorar el impacto de la supresión de las reformas escolanovistas, o para contrarrestarlo, se realizó en Mendoza una activa campaña de alfabetización que incluyó la construcción masiva de escuelas en clave moderna para tal fin.

A pesar de la continuidad verificada en la promoción de obras públicas, se observan

grandes diferencias entre el accionar de Cano y de Corominas a nivel educación. El primero, defendiendo la autonomía y autarquía de la DGE y el segundo, abogando por la preeminencia del control del poder político. El énfasis en la educación, a través de rasgos de la Pedagogía moderna que en Cano se asocia a la laicidad educativa y a las experiencias en torno a la Escuela Nueva, pasa a concentrarse a partir de 1936, con el triunfo de los azules en la conducción partidaria (Lacoste, 1993), en promover la asistencia social de la infancia, priorizando la necesidad de preparar generaciones fuertes por medio del constante cuidado alimenticio e higiénico del niño.

La gobernación de Cano se caracterizó por el mejoramiento y difusión de la instrucción pública, que incluyó creación de escuelas y cargos docentes. La obra pública escolar comenzó a expandirse, incluyendo escuelas “monumentales” de doce aulas cada una (tres para la capital y una para el departamento de Rivadavia) y escuelas de dos, tres y cuatro aulas según los departamentos, sumando un total de 23 establecimientos diurnos y nocturnos. El debate por el laicismo en la enseñanza, en sintonía con las internas del partido, fue recurrente en esta gestión.

En la gestión de Corominas el reformismo social se plasmó en la construcción de una gran cantidad de escuelas, posibilitada por los estrechos vínculos con el Estado nacional. El análisis de los edificios escolares primarios pierde su particularidad para incluirse en el contexto de un régimen sanitario a nivel provincial que incluyó la construcción del Hospital Central de Mendoza, pabellones de niños en hospitales existentes, salas de maternidad, puesta en funcionamiento del Patronato de la Infancia y creación de colonias-hogares de menores, entre otros.

La acción propagandística es otra característica común a los gobiernos, principalmente a aquellos abocados a autopresentar la eficacia de sus administraciones. Es por ello que –además de publicaciones específicas como *El Monitor de Mendoza*– las numerosas páginas que la revista *La Quincena Social* y el

periódico *Los Andes* le dedican a la temática escolar resultan un instrumento indispensable de su apertura a la sociedad en general.

En *La Quincena Social* se exponen informes anuales de la DGE, posicionamientos y debates respecto a educación y todo lo concerniente a obra pública. De un modo similar, se “presentan oficialmente” personalidades destacadas, edificios que se inauguran y el patrimonio edificado por departamentos. A través de las páginas de la revista la obra cultural se traduce en ejecución material de escuelas, presentando reiteradamente registros cuantitativos por zonas. También la faz administrativa está presente en todo momento, siendo continuos los pedidos de fondos al gobierno nacional.

En la publicación de enero de 1935, por ejemplo, se presenta un informe de la DGE donde se condensa la labor realizada en 1934 y donde se habla de “la faz administrativa, moral y social de la enseñanza”. Llama la atención como se aúnan significados al ser traducidos a la edificación, donde higiene es sinónimo de belleza, enseñanza moderna es igual a “aulas amplias, cómodas e higiénicas” y moral a religión. A conclusiones similares se llega al ahondar en los debates en torno a educación que se publican en el periódico *Los Andes*, en las páginas completas de fotos de la obra de gobierno que componen los suplementos dominicales del periódico *La Libertad*, y en los tomos de las *Labores de gobierno* de cada gestión, comprobando la influencia adjudicada a *La Quincena Social* en el mapa político.

2.1. Vaivenes legislativos

J. C. Raffo de la Reta y J. P. Ponce, al frente de la DGE desde 1936, elevan al Poder Ejecutivo un Proyecto de Ley de Educación para “favorecer y dirigir el desarrollo moral, intelectual, físico y social del educando” bajo una educación “gratuita, laica y obligatoria” acorde a los preceptos constitucionales. *El Monitor de Educación de Mendoza* publicó el proyecto en su número de junio-julio de 1937 que, en este estadio primero, compondría la pregonada

asistencia social de la infancia como una combinación de iniciativas escolanovistas con otras de tinte higienista.² Incluía entre sus aspectos fundamentales el ejercicio libre de la docencia, siendo éste el primer ensayo en el país. Entre los puntos para promover el progreso de la educación –en sintonía con las iniciativas de los estados modernos europeos– se hacía hincapié en los estudios e investigación de aspectos técnicos, el funcionamiento de escuelas de experimentación y orientación pedagógica, el establecimiento de cooperadoras escolares, publicaciones, conferencias, museos, bibliotecas, imprenta, cinematografía y radiotelefonía escolares; también se atendía a la instalación de colonias de vacaciones, clubes de niños y plazas de ejercicios físicos y gimnasia, acorde a la orientación científica de la cultura física.

El proyecto abogaba por la plena autonomía técnica y administrativa de la DGE, a cuyo cargo estaría el gobierno de la educación, y resaltaba la importancia de un Cuerpo Médico Escolar. Si bien fue este proyecto un disparador de las medidas de gobierno sobre educación, los rasgos de modernidad respecto a laicidad, autonomía y atribuciones docentes fueron relegados³ y lo que finalmente se plasmó fue el primeramente conocido como “Proyecto de asistencia social para la niñez escolarizada”, implementado a partir de la sanción en agosto de 1937 de la ley 1225, denominada “Ley de Amparo Infantil”. Allí se priorizaron las ideas tendientes a atacar los problemas de salud y desnutrición infantil, que condujeron a instaurar el “sándwich escolar”, almuerzo escolar en escuelas alejadas de los centros urbanos y suburbanos, adquisición de prendas de vestir para niños pobres y profilaxis del bocio. Esto redundó en la creación de comedores (99 en 1937 y 130 en 1940) y de los llamados Cuerpos Médicos Escolares, donde se fichaba a los niños para confeccionar su historia clínica. Se creó también la Dirección Provincial de Educación Física.

El texto definitivo de la Ley 1225 claramente se alinea con una serie de iniciativas tendientes a entender la infancia en tanto “minoridad” llevadas adelante desde el Congreso

nacional en pos de una "higiene social de la infancia". Nos referimos aquí a la Ley 12341 de 1936, promovida por el socialista Alfredo Palacios, que crea la Dirección de Maternidad e Infancia como dependencia del Ministerio del Interior. Esta contempla eugenesia, maternidad y primera infancia; estudios de los niños de 3 a 18 años, su educación física, el servicio médico escolar, colonia de vacaciones, higiene mental, asistencia odontológica, profilaxis; etc. Leyes complementarias que ayudan a anclar las iniciativas mendocinas son la 12383, de Defensa de la Familia Argentina para grupos familiares numerosos, que exhortaba a volver al campo ante la realidad de los procesos de migración interna; y la Ley 12558, ambas de 1938, de protección a los niños en edad escolar y de creación de hogares escuela (Carli, 1992, p. 146). Se evidencia así una actuación en paralelo entre la Nación y la provincia que, a diferencia de las políticas educativas al momento de constitución del Estado-Nación, en lugar de "rescatar al menor", focalizan en las familias como objeto de atención y en la infancia como particular objeto de estudio. Carli (1992, p. 147) señala cómo Mendoza se hace eco y replica el gran dispositivo asistencial del Estado nacional en sus iniciativas sobre la infancia en tanto estrategias de control.

La Ley 1225 no se pronunció sobre edilicia escolar, pero claramente dio un gran impulso a la construcción de escuelas. Dos años después de su sanción, en 1939, en los números 15 y 16 de *El Monitor de Mendoza*, se publicó un artículo sobre edificación escolar, mencionando la importancia de estos locales como "factor pedagógico" asimilando la pedagogía a "la buena escuela, higiénica, confortable y cómoda (que) cumple una importante misión educativa, actuando sobre el ambiente". Enumeraba incorporados en 1939 dos edificios escolares de diez aulas, uno de siete, dos de cinco y tres de cuatro aulas; y mencionaba que el plan se completaría con la incorporación de siete edificios más de diez aulas. Un año más tarde, en 1940, el total de 196 escuelas aumenta considerablemente, llegando a 347 establecimientos. A esta última cifra hay

que restar 18 escuelas que pasaron a depender del CNE bajo el régimen de la Ley Láinez, demostrando una vez más la actuación en paralelo entre la Nación y la Provincia:

3. La Escuela Nueva y los lugares de las nuevas imágenes de la infancia

Más de un siglo de avance científico, de experimentación constante han sido necesarios para hallar el punto inicial de una metodología que hiciera posible la práctica del gran concepto pestalozziano de la actividad. Ha pasado tanto tiempo y aún estamos en tanteos, en pleno trabajo experimental: apenas si los cimientos están echados. El concepto de la escuela inmutable, rígida, uniforme, producto de un sistema, ente mecánico, debe ser sustituido por aquel que nos la presenta como un organismo vital, plástico, cambiante y flexible (Fossatti, 1929, p. 3).

Hacia el interior de la provincia, el gran dispositivo asistencial mendocino destinado a los menores y a sus familias está discutiendo con el ideario de infancia y educación que desde los 20 instalaron los defensores de la Escuela Nueva. Resulta notable, atendiendo a la categoría de intelectual de muchos de estos maestros como de los hermanos Civit, la resignación de los vínculos entre arquitectura y pedagogía modernas, tan difundidas desde los referentes europeos y norteamericanos. No obstante, rastreadremos cómo el espacio escolar es un tema recurrente en discursos, reclamos e imágenes.

Las ideas de vanguardia de los maestros y directores partidarios de la Escuela Nueva sostuvieron un discurso crítico desde el punto de vista social, produciendo una recreación propia del escolanovismo en la que articulaban educación y política. La lucha gremial, la creación del primer escalafón del magisterio y la introducción de nuevos métodos didácticos a partir de 1926 apuntaban a la concepción del niño como sujeto político y a la generación de nuevas infancias como gérmenes de una nueva sociedad.⁴ Estas inquietudes se institucionalizarían en septiembre de 1928

con el lanzamiento por parte de un grupo de docentes –María Elena Champeau, Florencia Fossatti y Néstor Lemos– del Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era. Su plan de acción inicial se focalizaba en la divulgación doctrinaria de las nuevas corrientes pedagógicas, con el objetivo de crear un ambiente social favorable y preparar personal idóneo capaz de aplicar con conciencia científica los nuevos métodos (Fontana, 2001, pp. 286-287).

La divulgación se realiza con artículos en la prensa, conferencias públicas e invitación a profesionales destacados. A modo de ejemplo, un artículo de Fossatti en el diario *Los Andes* del 23 de julio de 1930 se titula “Sobre la personalidad de M. Adolfo Ferrière”, presentando a la sociedad mendocina la biografía y principales libros de “uno de los creadores de los principios, teorías y técnicas de la Nueva Educación o Escuela Activa” en ocasión de su pronta visita a la provincia. Hacia el interior del magisterio, la divulgación se da a través de una serie de publicaciones generadas por los exponentes provinciales de esta corriente: las revistas *Ensayos* (órgano oficial del Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era, editada durante 1929) y *Orientación* (revista pedagógica de la Nueva Educación, editada entre diciembre de 1932 y julio de 1933). En este sentido, Carli (1992, p. 125) señala que intervenir sobre los maestros era clave en vistas a la transformación de los vínculos pedagógicos tradicionales en pos de una mirada democrática sobre la infancia.

Fontana (2001, p. 288) observa que “juzgando objetivamente, debemos decir que las intervenciones federales Borzani y Rosa (1928-1931) le hacen bien a la educación primaria mendocina”. Alude a la actuación de Rafael Guevara y Florencia Fossatti como director general de escuelas e inspectora general respectivamente, que permitió que a principios de 1930 la DGE autorizara el funcionamiento de una Escuela Experimental Nueva. En ella se aplicaron metodologías innovadoras y se ensayó el autogobierno infantil. La radicalización de la autonomía a través de tribunales infantiles hallaba un

correlato en los combates por las políticas gremiales y a la vez era un punto más de choque con el movimiento católico. La defensa de la autonomía infantil era paralela a la autonomía intelectual del educador.

El colocar al niño en el centro de la escena, reivindicando sus intereses, juegos y autonomía conlleva a reflejar en las revistas y publicaciones donde se difunde este ideario un particular énfasis en lo vivencial en tanto “imágenes de la infancia” que se persiguen. Se priorizan los niños, sus acciones y el aire libre como escenario posibilitante.

La relación con la edificación escolar queda de manifiesto en un artículo publicado en *Los Andes* el 14 de abril de 1930 (p.13) y firmado por Fossatti bajo el título “La Escuela Experimental de Nueva Era”:

No se trata sino de una escuela infantil, pequeña, con dos grados, –por ahora no sabríamos qué hacer con más– situada en un barrio obrero de población inestable, inquilina de un edificio inadecuado a sus fines. Aunque no se me crea, no puedo dejar de anotar de paso, que aun suponiendo la posibilidad de obtener una escuela grande, de categoría superior en el orden jerárquico escolar, no la hubiésemos solicitado. Nos parece mejor empezar por poco e ir construyendo la escuela paralelamente al desarrollo del trabajo experimental, objeto y fin de su existencia.

Las experiencias de escuelas experimentales y complementarias encuentran en el espacio escolar, y atendiendo a la “regionalización” del ideario escolanovista, un escenario también experimental; esto es, al aire libre o “mejorando los edificios tomados en alquiler, mejorando la distribución, innovando en la organización con el plantel de escuelas complementarias”, como aclaran un año más tarde en *Los Andes*, en una publicación del 21 de septiembre.

La mayor innovación que pudieron concretar los educadores nucleados en el Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era fue la

concentración de los 5° y 6° grados de la Capital a partir de 1931 (Fontana, 2001, p. 284); éstos obedecían a las conocidas como escuelas complementarias creadas en provincias en la década de 1930 con el fin de que los alumnos de las escuelas Láinez completaran el ciclo primario. Los ensayos didácticos llevados adelante por Fossatti en la escuela complementaria Presidente Quintana tras dejar la inspección general tienen que ver esto.

El conjunto de estas experiencias “toleradas” por la provincia sobrevive hasta 1935 cuando empieza a liderar el PDN la facción conservadora católica. En 1936 se exonera a Fossatti y a otros docentes argumentando los revolucionarios métodos pedagógicos utilizados con sus alumnos, sobre todo por sus ensayos de autogobierno escolar, o sea los tribunales infantiles. La cuestión dio lugar a un sonado debate legislativo en el que se puso en la picota a los excesos de la Escuela Nueva (Fontana, 2001, p. 289). Esto claramente torció el espíritu original de la ley de educación de 1937. La autonomía de docentes y de las nuevas infancias resultaba subversiva; y los trajes modernos de las nuevas construcciones escolares fueron decididamente más apropiados para moldear conductas y hábitos.

La mayoría de los cesanteados fueron incorporados por la Comuna de Godoy Cruz, al frente de la cual estuvo hasta 1942 el socialista Renato Della Santa, quien los convocó para implementar y capitalizar los avances de este ideario pedagógico en las escuelas municipales. La publicación *Educad*

al soberano –revista de educación popular del comité municipal de alfabetización de Godoy Cruz– fue la encargada de difundir la extensa actividad cultural que se desplegó en las siete escuelas municipales, la escuela de dibujo al aire libre (que funcionaba los domingos), los teatros municipales, las bibliotecas populares y las asociaciones vecinales de educación. Las imágenes publicadas de niños y jóvenes desarrollando actividades al aire libre o en locales muy reducidos (fig. 1) dan cuenta que la puja hacia el interior de la provincia se dirime también en lo edilicio; en este caso no en la construcción masiva ni en el circunscribir la reflexión pedagógica a las modernas escuelas sino en el despojo de este recurso pedagógico. El intendente de Godoy Cruz expresaba en las páginas de *Educad al Soberano* del 15 de noviembre de 1938 esta puja entre cultura o edilicia:

Resulta ineludible en estos momentos en que se lucha contra el analfabetismo, una acción ponderable en favor de la cultura, por parte de todas las Comunas, que no deben únicamente circunscribir sus funciones a la acción edilicia. En este sentido debe retomarse la trayectoria de los antiguos Cabildos, en pro de la instrucción popular, contribuyendo al mejoramiento intelectual del pueblo.

Finalmente, entre 1940 y 1941, se eliminarán los últimos vestigios de estos cambios. Las escuelas mixtas y las escuelas complementarias fueron sustituidas por escuelas modelo y escuelas rurales como símbolos de un sistema educativo al que Fossatti acusaba de estar “ajenos a la realidad vital que son los niños”.



Fig. 1: Clase de dibujo de la Escuela Municipal N° 7 y Curso de analfabetos. (*Educad al Soberano*, 1938).

Carli (1992, p. 126) aporta una posible explicación señalando que “el discurso de la educación nueva en Argentina se inserta en un sistema educativo hegemónico y a diferencia de los sistemas de instrucción pública europeos nuestro sistema educativo carecía de un alcance social suficiente y la escuela debía resolver cuestiones sociales al mismo tiempo que revisar sus formas de trabajo”.

4. Las selecciones de modernidad de los edificios escolares de los Civit en el debate educativo

La arquitectura es un arte espacial, escultórico-pictórico, bueno y funcional, en función social. (Civit, 1959)

La “función social” de la arquitectura a la que Arturo Civit refiere se aborda en el caso de Mendoza como punto de convergencia entre un accionar político y una concepción arquitectónica. El destacarse la construcción de escuelas primarias cuantitativamente denota, más allá de su relevancia en el contexto de la obra pública y las buenas relaciones con el Estado nacional, la importancia material de estos edificios en el debate pedagógico y en la conformación de la comunidad provincial. El carácter racionalista de la arquitectura moderna escolar no podría explicarse solo por el proceso de selección e interpretación de los referentes europeos de los hermanos Civit; tampoco como materialización del ideario asistencialista y disciplinador de los gobiernos conservadores y su legislación educativa en respuesta al avance escolanovista. Ensayaremos qué toman de quiénes.

La DPA se ocupó durante la década de 1930 del proyecto, dirección técnica e inspección de todas las obras públicas encargadas por el Ejecutivo provincial. La contratación y permanencia de los hermanos Civit durante las cuatro gestiones demócratas (1932-1943), demuestra cómo estos vínculos entre política y arquitectura se mostraban receptivos ante profesionales jóvenes formados y actualizados y, en este caso, pertenecientes a su vez, a la clase dirigente provincial. Como señala Raffa (2008, p. 6):

(...) los hermanos Civit encarnan el arquetipo del “arquitecto moderno” con formación fuertemente deudora de *l'École*, de intereses plurales en el campo artístico y cultural y una activa participación en el ámbito de la educación; con inquietudes en torno del papel del arquitecto y la ampliación de sus incumbencias profesionales, de la política y la democracia y de los “nuevos” modos de habitar.

El arribo de estos arquitectos al organismo es interpretado como el arribo del carácter racionalista a la obra pública, que hasta entonces versaba entre eclecticismos académicos e historicistas. La construcción de una versión propia de la arquitectura moderna y sus posibles interpretaciones es inescindible de su pertenencia a la clase dirigente provincial, de su formación académica signada por el sistema *beaux-arts* en la Escuela de Arquitectura de Buenos Aires, de las múltiples posibles influencias recibidas en su viaje a Alemania, de la permanente actualización a partir de congresos, publicaciones y contactos con arquitecturas y arquitectos extranjeros y de los procesos de selección de todo este bagaje para aplicar a la particular situación provincial.

4.1. La “función social” de las escuelas de ciudad: entre racionalismo, monumentalismo e higienismo

La instrumentación de los códigos racionalistas, si bien fue un rasgo de la obra pública escolar, no se aplicó a la totalidad de los géneros edilicios. Tampoco los Civit lo emplearon en la totalidad de sus proyectos, apelando en algunos a la arquitectura pintoresquista y en otros a la arquitectura moderna.⁵ El racionalismo propio de la arquitectura moderna de los Civit no se percibe como superación de la arquitectura pintoresquista, sino como resoluciones que se usaban de modo paralelo, acorde a programas, sitios y destinatarios.

Este carácter racionalista, al que llegan a través de tomar de la arquitectura moderna el abstraccionismo geométrico, la estandarización y el empleo de prototipos,

fue una estrategia común a todo el territorio provincial. Se vincula a la dotación de servicios a los sectores medios y bajos, acorde al perfil administrativo de los gobiernos demócratas, donde los programas de educación, salud y vivienda fueron los elegidos para instalar un imaginario vinculado a una administración eficiente y moderna.

En las escuelas de ciudad, llamadas por la historiografía local “escuelas monumentales” se usaron idénticos proyectos para escuelas de emplazamientos distantes. En este contexto

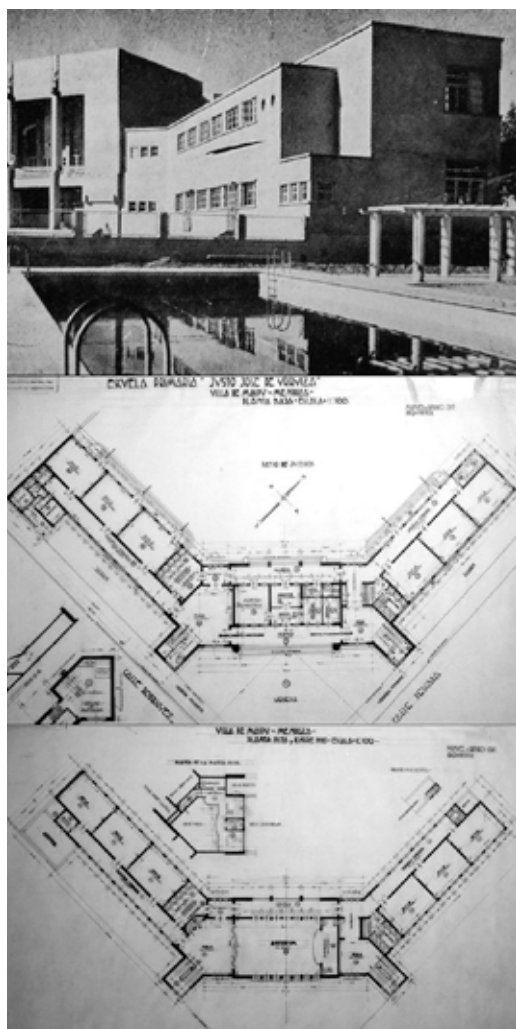


Fig. 2: Escuela Primaria de Artes y Oficios en Maipú. Imagen (MIO, La Quincena Social, 1938). Plantas baja y alta (Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza). Fotos: Daniela Cattaneo.

se inscriben las escuelas primarias de Artes y Oficios Justo José de Urquiza y Videla Correas. Un mismo proyecto, ejecutado en 1936 en Maipú bajo el gobierno de Cano (fig. 2) y repetido por la gestión de Corominas Segura, marca la continuidad de la línea de la oficina de proyectos tendiente a una imagen sostenida de la edificación escolar provincial; lo mismo sucede con el proyecto de las escuelas para Palmira (San Martín) y San José de Guaymallén, explicitado en un mismo conjunto de planos para ambas construcciones (fig. 3).

La no vinculación con el debate escolanovista, repitiendo el prototipo en ambas facciones del PDN, se observa también en las plantas. Las aulas y demás dependencias se perciben como espacios fragmentados —propios de un conocimiento pretendidamente fragmentado—, a los que, si bien alterando proporciones y aumentando las superficies vidriadas, se accede desde corredores o galerías, y sin contar con accesos francos a los patios. La masividad y simetría sigue predominando en los volúmenes, otorgando una escala monumental en puja con la concepción humanista de la infancia.

En esta impronta a la vez moderna y monumental de los prototipos de ciudad, el paso “de la fachada al edificio”⁶ se materializa a través de tipologías abiertas y extendidas que posibilitan ventilación y asoleamiento, valiéndose de recursos arquitectónicos como ventanas giratorias, terrazas-jardín, grandes pórticos y dobles o triples alturas. La atención a los renovados programas pedagógicos que incluían deportes, cine y talleres acordes a intereses particulares de los niños, se entremezclan con la incorporación de nuevos locales en relación a la atención social, relacionados con la salud física e higiénica, como una extensa área de terreno con playas de recreo, canchas de básquet y otros deportes y la ubicación de piletas de natación como el elemento más destacado; aquí, la nueva tipología también contribuye a la cualificación del patio de recreo, convertido en patio de deportes.⁷

Resulta interesante el lugar dado a la edificación escolar como el instrumento de adaptación a las exigencias de la pedagogía moderna. En el plano del discurso, los informes oficiales del MIOP, asimilan y restringen la pedagogía moderna a los espacios. Distanciándose del ideario de infancia perseguido por los escolanovistas y de las disputas hacia el interior de la DGE, los logros alcanzados priorizan los preceptos higienistas y la renovación lingüística.

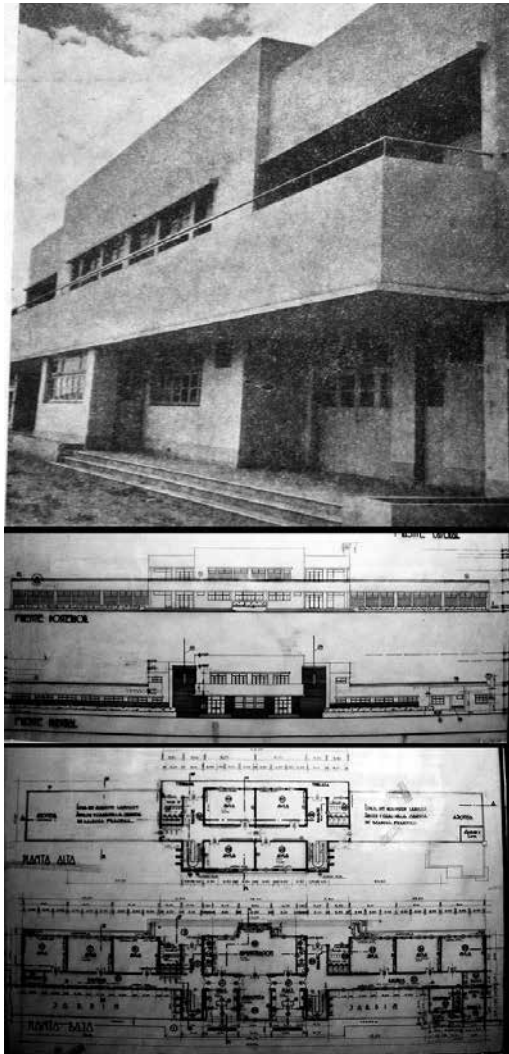


Fig. 3: Escuelas para Palmira, San Martín, y San José de Guaymallén. Imagen (El vigoroso departamento San Martín, La Quincena Social, 1939). Vistas y plantas baja y alta (Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza). Fotos: Daniela Cattaneo.

No solo se ha previsto la solución de los múltiples problemas relacionados con la adaptación a las exigencias de la pedagogía moderna para la distribución conveniente de las aulas y demás dependencias, con el confort e higiene adecuados, sino que se ha orientado su construcción a destacar los elementos complementarios de la enseñanza, relacionados con la salud física e higiénica de los educandos. Frente moderno, patio amplio, pileta de natación. (MIOP, *La Quincena Social*, enero de 1938).

La atención a las plantas permite verificar que el uso de la simetría se va abandonando a medida que nos alejamos del ingreso, empezando a articularse con adjetivaciones funcionalistas de esta arquitectura moderna. La interrupción de las circulaciones, que no llegan hasta el final de los bloques sino que se cortan una vez que se posibilita el ingreso al último local al que se dirigen, es una muestra más de esta intencionalidad de proyecto, donde la forma empieza a subordinarse, tímidamente, a la función a la que responde.

Atendiendo a las múltiples opciones que plantea el abanico de “selecciones” de los Civit, los planteos racionalistas se entrecruzan en el caso de los prototipos de escuelas urbanas con una retórica formal que en su apelación a la monumentalidad no renuncia a la trascendencia, valiéndose también de signos tipográficos en escala gigantesca a modo de una verdadera “arquitectura parlante”. Desde este lugar los valores simbólicos de estos volúmenes confrontan tanto con los postulados racionalistas como con los escolanovistas. Hasta aquí, la moderna pedagogía va de la mano con las premisas higienistas, pero negándose a abandonar la monumentalidad, la simetría y el carácter representativo.

4.2. La clave asistencialista y disciplinadora

Esta clave se asocia fuertemente a la distribución de una gran cantidad de escuelas por toda la provincia, destacándose la apelación a la arquitectura moderna, tanto para las urbes como para las áreas

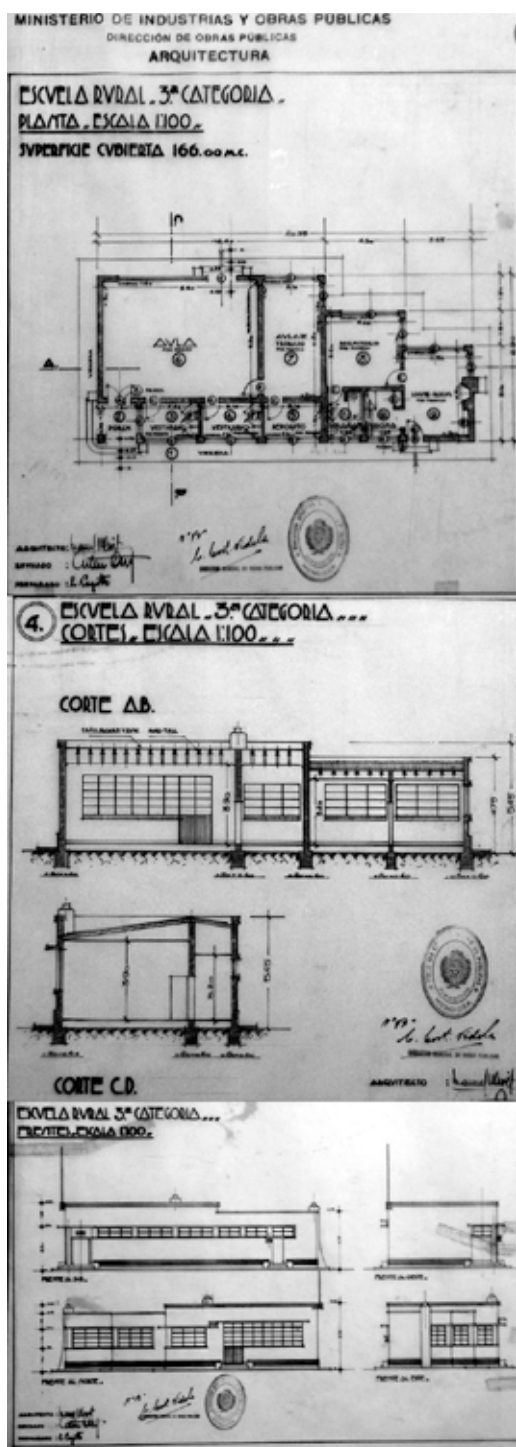


Fig. 4: Prototipo de Escuela Rural de 3º categoría. Planta, cortes y fachadas. Geométrales (Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza). Fotos: Daniela Cattaneo.

periféricas o rurales. Implícita en la función social en torno a estas iniciativas estaba la presencia, pero también la mirada, del Estado provincial. En este contexto, los prototipos de escuelas modernas cumplieron una función pedagógica y “universalista”: todos los niños recibirían la misma enseñanza en el mismo tipo de escuela.

La gran campaña de construcción de escuelas rurales debe entenderse como parte de un accionar común a una época de migraciones internas destinado a “fijar” poblaciones partir de una correcta urbanización y provisión de servicios sociales para frenar el éxodo a la ciudad. El austero carácter racionalista de los prototipos mendocinos de escuelas rurales de 1ª, 2ª y 3ª categoría firmadas por los Civit materializa, a través de módulos prefabricados y carpinterías normalizadas, la necesidad de arraigo y ocupación territorial equilibrada. El objetivo aquí no es el territorio, ni la infancia sino la población, “haciendo política en las familias”. El ideario educativo provincial se distingue así, a través de su edilicia, de las tácticas educativas micro-políticas con las que Puiggrós (1992, p. 58) define a las experiencias escolanovistas en el tejido pedagógico argentino de las primeras décadas de 1900, como del accionar del Estado nacional.⁸

Los prototipos de escuelas rurales firmadas por los Civit responden al número de aulas a partir del número estimado de alumnos. El proyecto de las escuelas de 3ª categoría podría sintetizarse en prototipos de un aula mayor que incluye en uno de sus laterales dos baños o vestuarios, un aula de menores dimensiones con un depósito, y luego la vivienda del maestro, con comedor, dormitorio, baño y cocina. En las escuelas de 2ª categoría el planteo es exactamente el mismo, solo que el módulo de aula mayor pasa de una a tres unidades. Al aumentarse el número de aulas el volumen mayor se amplía, pero la articulación volumétrica permanece intacta. En las escuelas de 1ª categoría el esquema anterior se repite, incorporándose dos módulos de aulas mayores en sentido perpendicular. Se observa así como aquí

también la normalización parte de la planta, a través de su tipificación espacial para luego trasladarse a las volumetrías exteriores (fig. 4).

La lógica aditiva de proyecto implica que en estas escuelas rurales la simetría sea abandonada, probablemente al no ser necesario aquí activar los mecanismos de representación de los medios urbanos. El uso de volúmenes puros y ventanas corridas es innovador para estos programas en el ámbito rural, y es lo que garantiza la homogeneidad lingüística de la comunidad provincial. La estandarización de la planta se hace evidente tanto respecto a módulos de materiales como

de carpintería. Y si bien las fachadas, al tratarse de la recomposición de volúmenes puros, se emparentan con las escuelas urbanas en su apelación al carácter abstracto, en los cortes se observa que las cubiertas de viguetas u hormigón son reemplazadas por techos de caña, barro y zinc y tirantes de pinotea.

Estos prototipos de escuelas rurales manifiestan un salto cualitativo respecto a las iniciativas contemporáneas del resto del país. Se observa una voluntad inclusiva, donde el empleo de materiales y técnicas constructivas locales no los priva de poseer un diseño y una imagen acordes a la normalización a la que responden. No obstante, la imagen responde al Estado más que al programa escolar. La estrategia de adición de módulos cuadrados como los de las aulas conlleva a que en carácter y resolución en planta no haya mayores diferencias entre programa escolar y centros de salud, por ejemplo, o a que sean casi intercambiables los prototipos de escuelas rurales y los pabellones de aislamiento dependientes de los modernos centros de salud. La arquitectura moderna –con la edilicia escolar como probeta– es empleada con fines más “propagandísticos” que reformistas precisos (fig. 5).

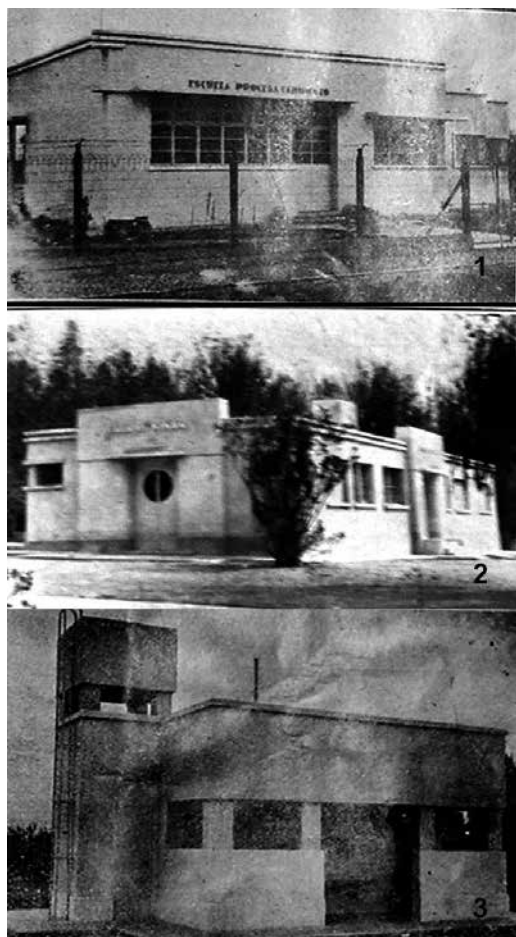


Fig. 5: 1. Prototipo de escuela moderna (MIOP, La Quincena Social, 1938), 2. Pabellón, lavatorio y WC para escuelas rurales de 3º y 3. Pabellón de aislamiento para niños del Hospital Emilio Civit (DGE, La Quincena Social, 1935).

4.3. Rastreando el racionalismo

El germen del carácter racionalista en los proyectos de los Civit es indisoluble de su viaje de egresados a Europa entre 1928 y 1929. Este “ritual” de iniciación en la profesión, (Cirvini, 2004, p. 415) les permitió aproximarse a los modelos de post- guerra europeos (Alemania, Francia, Inglaterra, Rusia, Austria) y tomar contacto con las nuevas indagaciones desarrolladas en Alemania por la Bauhaus (Cirvini, 1986, p. 18).

A partir de estos datos, y si pensamos que Hanes Meyer era quien había sucedido a Gropius en la dirección de la Bauhaus en 1928 –año en que los Civit visitan Alemania– no sería arriesgado afirmar que el ideario de la Nueva Objetividad y de figuras como Hannes Meyer en su rol de arquitecto como organizador social, económico y técnico se

cuentan entre el universo de referencia de los arquitectos mendocinos.⁹

Si desde la arquitectura este es un posible recorte, atendiendo a la renovación pedagógica es fundamental señalar que Alemania es donde surgió El Movimiento de Escuelas al Aire Libre a fines del siglo XIX. Su razón primera, en sintonía con el higienismo, fue ensayar un programa y un espacio de condiciones adecuadas para la educación de los niños débiles físicamente, por ello en sus orígenes estuvieron a mitad de camino entre la escuela y el centro de salud. Las reflexiones circunscriptas al patio escolar “que debía ser amplio y bien situado en lugar saludable” en el Primer Congreso Internacional de Escuelas al Aire Libre en París, en 1922, marcan un quiebre en la concepción tipológica en claustro de los edificios escolares.¹⁰ Con el paso del tiempo y demostrada la eficacia de este modelo educativo, las escuelas al aire libre se consolidaron como instituciones permanentes. Su construcción empezó entonces a estar mediada por un conjunto de indagaciones proyectuales previas, llegando a ser ejemplos paradigmáticos de las experiencias modernas en arquitectura.

Que algunas de las escuelas al aire libre hayan sido proyectadas por arquitectos de renombre y en los códigos de la moderna arquitectura da cuenta de la importancia adjudicada al programa escolar; también de cómo estos arquitectos estaban involucrados no solo con la temática sino con los nuevos postulados pedagógicos o sus gobiernos promotores. Este ideario confluye en el período con un considerable aumento de artículos relacionados con la temática de la arquitectura escolar en las revistas de arquitectura, donde pueden identificarse proyectos y edificios escolares posicionados como paradigmas del Movimiento Moderno, con efectos multiplicadores en el continente americano.¹¹ Si bien pueden interpretarse como ecos de profundos replanteos llevados adelante desde algunos países centroeuropeos, las relaciones con los modelos pedagógicos son indirectas. Su recepción y crítica en Argentina se dio mayormente en el contexto de los debates

sobre la autonomía de la arquitectura moderna y la reflexión sobre sus medios específicos, o sobre una arquitectura moderna convertida en estilo, deshistorizando y desterritorializando.

Atendiendo a la conjunción entre arquitectura y pedagogía modernas y a sus canales de difusión desde la arquitectura es importante remarcar la muestra de arquitectura escolar, “*Der Neue Schulbau*”, realizada en el Kunstgewerbemuseum de Zürich en 1932. Unos meses más tarde, el GATEPAC (Grupo de Artistas Técnicos Españoles para el Progreso de la Arquitectura Contemporánea) replica la muestra bajo el nombre “Exposición Internacional de Escuelas Modernas”, en Madrid y Barcelona y difunde estas obras y paneles a través de dos números monográficos –8 y 9– de la revista AC.¹² Respecto a la recepción de estos fenómenos en el contexto nacional, es conocido el importante desarrollo conceptual y teórico de la arquitectura moderna en Argentina. Sus “aplicaciones” se incorporaron en congresos y publicaciones de arquitectura, como la *Revista de Arquitectura* o *Nuestra Arquitectura*; ambas publicaciones sostenían intercambios con AC.¹³

La activa participación en los debates teóricos de los hermanos Cívit, particularmente de Arturo como delegado de la DPA en congresos nacionales e internacionales, como en los artículos publicados o las conferencias dictadas, da cuentas de su actualización y voluntad de posicionarse en el debate respecto a la nueva arquitectura. No obstante, y más allá de los probados intercambios, los procesos de selección aplicados a las escuelas parecen rescatar solo lo lingüístico y/o lo tipológico, acorde al ideario de la arquitectura moderna o a los tempranos cruces de ésta con el higienismo; no así las reflexiones sobre el espacio inherentes al escolanovismo. En este sentido, la operación se asemeja más a la del *International Style*¹⁴ que a la del GATEPAC.

5. ¿Qué modernidad? La arquitectura escolar como campo de disputa

Perseguir “la modernidad” en su vinculación con ideas generales tales como “innovación”,

“progreso” y “ruptura con el pasado” coloca a los edificios escolares en el eje de una disputa política, pedagógica y arquitectónica. La modernidad que supone la configuración de la estatidad en el caso mendocino se entiende aquí en tanto concepto sociológico “asociado principalmente con la industrialización, la secularización, la burocracia y la ciudad” (Payne, 2002, p. 475). No obstante, y analizando la historicidad de este concepto José Brunner (2002, p. 176) explicita que:

(...) no hay algo así como una única vivencia prototípica de la modernidad, situada por fuera y por encima de los límites de la geografía, el tiempo, la clase social y las culturas locales. Sin duda hay una matriz común, (...) pero, enseguida, existe una gran variedad de modalidades espirituales, vitales, materiales, temporales, sociales y espaciales a través de las cuales los elementos de esa matriz se especifican.

Esta idea nos abre el camino para examinar los distintos procesos de “modernización” y “modernismos” atendiendo a la diferenciación de Raymon Williams (197, p. 58) cuando especifica que:

(...) mientras la modernidad es una experiencia social situada en una etapa histórica y la modernización se refiere básicamente a los procesos de transformación social, política, económica e institucional, el modernismo designa las manifestaciones culturales y artísticas que se vinculan con esos cambios y con esas experiencias en una relación de permanente tensión: crítica y negociación, resistencia e intercambio, exterioridad e inmediatez.

Desde esta perspectiva, y del mismo modo que se verifica cómo los procesos de modernización del Estado nacional hacia 1880 difieren de los llevados adelante por el mismo Estado nacional y por algunas gestiones de provincia en la década de 1930, una aproximación a la escala provincial da cuenta de las heterogéneas prioridades y los distintos ritmos en el marco de los procesos de modernización que involucran a la educación,

a la escuela primaria como institución y a su edilicia a través de la obra pública.

La modernización de gestión la encontramos en una eficiencia que se plasma a través del ordenamiento financiero y administrativo, favorecido por ser parte de la Concordancia justista nacional. Orden y homogeneidad a través de un gran volumen de obra pública en clave moderna, que rompe con los lenguajes conocidos y esperados, que da visibilidad a la gestión y que trasunta, con su lenguaje abstracto, atención y nuevos rumbos para la sociedad a través de escuelas, salud pública y viviendas para los sectores medios y bajos. La edilicia escolar primaria en Mendoza se erige como instrumento de propaganda y como correlato de las distintas acepciones que la función social significó para cada una de las gestiones demócratas. No obstante, las escuelas no manifiestan estas vertientes signadas por las posturas respecto a escolanovismo, laicidad, educación física, entre otros. Son éstas, sin dudas, batallas que no se dirimen hacia el interior de los proyectos.

La modernización pedagógica, más allá de no tener un “final feliz”, es clave en este período por los replanteos de base respecto a los modos de enseñar y a los lugares del maestro y las infancias en las escuelas, pero también en las comunidades y en la sociedad, en tanto sujetos políticos, autónomos y diferentes unos de otros. El dar visibilidad a otros caminos posibles a través de la divulgación de este ideario en publicaciones propias y en la prensa local, de su puesta en relación con las experiencias internacionales, de la invitación a reconocidos educadores, no puede entenderse como un episodio aislado. El énfasis en la obra pública escolar estaba claramente respondiendo y contratando, con otros elementos, a estas iniciativas que representaron una amenaza a la reproducción del poder del conservadurismo mendocino. Las tácticas micro-políticas (Puiggrós 1992, 58), lo fueron también aquí –salvo por la fugaz participación de Fossatti y Lemos durante la intervención federal–, pero con un notable espesor teórico y conceptual en sus replanteos.

La modernización arquitectónica tiene dos vertientes. La primera tiene que ver con el rol adjudicado a los arquitectos. La acertada cooptación de los Civit, profesionales de la elite culta local que, incorporándose a la DPA desde muy jóvenes tuvieron la posibilidad de incidir en los niveles de decisión a través de su actuación sostenida en la dirección de arquitectura. Desde allí establecieron alianzas ideológicas con el partido gobernante y sus distintas facciones a lo largo de la década que les posibilitaron intervenir materialmente en las tareas prácticas de construir la sociedad. Se caracterizaron así por acelerar procesos a través de sus propuestas a un ejecutivo provincial receptivo de las nuevas búsquedas arquitectónicas; por esta vía y sin renunciar a su marca de autor, imprimieron su sello a las gestiones demócratas.

En la búsqueda de modelos construyeron su propio repertorio y versión de la arquitectura moderna a partir de sus recortes de las experiencias en arquitectura europeas. El modernismo estaba así en los prototipos logrados en tanto síntesis, garantizando la accesibilidad de esta arquitectura moderna a urbes y bordes y a los gobernantes avanzar, con la arquitectura como instrumento, sobre territorios y familias reproduciendo su poder. Complementariamente, la aproximación asistencialista a la cuestión social en sus fundamentos proyectuales permite inferir que su vinculación con las experiencias escolanovistas es solo indirecta y mediada por los ejemplos internacionales de difusión de la arquitectura moderna.

La segunda vertiente de la modernización arquitectónica tiene que ver con el recorte específico que realizan por la vía internacional. Claramente la apuesta está más en sintonía con el higienismo y la racionalización de elementos y recursos propios de los estados europeos de posguerra, de donde derivan la búsqueda del tipo estándar y mínimo, la producción en serie y el aula como célula elemental. La modernización pedagógica se lee en un estadio anterior a las búsquedas escolanovistas, a partir de la reivindicación de la importancia dada a los parámetros higienistas de ventilación y asoleamiento,

donde el ideario de infancia sigue anclado en la eugenesia y aún dista mucho de una epistemología de la infancia.

Es en este sentido que podríamos pensar las escuelas de los Civit como “a medio camino” entre las escuelas al aire libre y las escolanovistas, donde la aplicación de los códigos lingüísticos es condición de aceptación por su modernismo, pero éste no está reflexionando sobre códigos espaciales. Más allá de avanzar sobre la eliminación del claustro con tipologías abiertas y extendidas o simples pabellones en el verde y con cubiertas planas y aterrazadas en favor de la ventilación y el asoleamiento, continúan siendo casi inexplorados puntos clave del escolanovismo como la flexibilidad espacial, la integración al espacio exterior, la extensión del espacio interior al entorno inmediato, la identificación de instancias espaciales y programáticas de vinculación con la comunidad y, en el caso de las escuelas monumentales, la atención a la escala del niño. En estas últimas, las jerarquías formales a partir de ejes de simetría, el peso de los muros horadados por aventanamientos puntuales, la escala institucional y la inserción urbana plasman la presencia estatal y la autoridad, rigidez y disciplinamiento perseguidos por el programa escolar. La separación jerárquica de funciones y el ordenamiento del conjunto como una suma de elementos independientes, descartando las relaciones, responde a la concepción positivista del conocimiento como algo fragmentado, externo. La infancia es en este ideario un receptor pasivo en su transición a la adultez; el rol central lo ocupa el maestro, quien transfiere conocimientos y normas preestablecidas.

6. A modo de conclusión

Hemos intentado demostrar que la atención al espacio escolar y el estudio de los códigos que subyacen bajo las formas materiales desde las esferas de la política, la educación y la arquitectura son en este período analizadores privilegiados de los distintos idearios de infancia y de sociedad perseguidos.

110

Más allá de la notable atención al programa escolar, podríamos afirmar que los nuevos edificios escolares no refieren a la especificidad de la infancia como categoría específica e independiente. Esta no es tratada desde el "ser" escolanovista sino desde el "llegar a ser" positivista, y desde aquí forman parte del conjunto de obras enmarcadas en el derecho de todo hombre "a la justicia e igualdad, al sol y al aire puro, al trabajo y a la salud, a la tierra y a la vivienda decorosa y a la contemplación de la naturaleza, del cielo y las estrellas" (Civit, 1959).

Mendoza se coloca hacia el final de este período al frente de las provincias argentinas en lo que a instrucción pública se refiere, sumándose a la creación de establecimientos de los primeros años, la asistencia social de los niños. La función pedagógica de la obra pública tiene en la construcción masiva de escuelas su estandarte, tras haber comprobado el peso específico de la educación primaria para operar en el mapa político. No obstante, el análisis de las nuevas obras no estaría completo sin comprenderlas en el contexto de las pujas y vaivenes por el ideario educativo a sostener por las gestiones demócratas y la DGE.

Hemos comprobado que el correlato legislativo de las acciones a nivel educativo no solo suprime las innovaciones introducidas por la Escuela Nueva en la provincia, relegándolas a un contexto comunal, sino que refuerza y multiplica su ideario con el notable aumento en la construcción de escuelas como material instrumentación de la Ley de Amparo Infantil. A nivel proyectual esta ley, más que complejizar programas y plantas de los nuevos proyectos se vale de las estrategias racionalistas estableciendo mínimos cambios a los prototipos escolares y dando lugar en sus módulos a comedores y consultorios infantiles, salas de curación de enfermedades y tratamientos de prevención, en tanto complementos eficientes de la enseñanza pública.

El atender a los distintos procesos de modernización en juego en la arquitectura escolar complejiza la caracterización de

Mendoza como un núcleo de vanguardia arquitectónica en la década de 1930, comprendiendo que los motivos de este fenómeno exceden lo arquitectónico. Y que, atendiendo a la vanguardia disciplinar, la experimentación proyectual debe contextualizarse en el marco de un camino interno de la provincia, relacionado con la educación en tanto problemática clave del período, donde la batalla respecto a la pedagogía a seguir se dirime en estos edificios escolares. Desde este lugar, las escuelas modernas mendocinas no son instrumentos de transformaciones pedagógicas¹⁵ sino instrumentos pedagógicos en sí mismos.

Notas

¹ La Escuela Nueva fue un movimiento constituido por propuestas, métodos y articulaciones surgidos en el marco de un escenario internacional: Europa y EE.UU. En activa oposición a las prescripciones normalistas-positivistas, aunó las ideas de individualidad, libertad y espontaneidad de Rousseau, la integración de idea y experiencia y la concepción de la unidad vital del niño de Pestalozzi y la significación de la actividad libre y creadora del niño, el valor del juego y la importancia de la educación estética de Fröebel. Abarcó corrientes diversas entre cuyos representantes se destacan J. Dewey, M. Montessori, O. Decroly, A. Ferrière, R. Cousinet y G. Kerschesteiner. Estas escuelas surgieron a fines del siglo XIX, su divulgación y circulación de métodos se dio entre las dos primeras décadas del XX y su expansión y ampliación hacia 1930. Tempranamente, y con el objeto de coordinar la obra conjunta de las distintas escuelas se fundó en 1899, por iniciativa de Adolfo Ferrière, el *Bureau International des Ecoles Nouvelles*, en Ginebra.

² El higienismo también marcó la arquitectura escolar de fines del siglo XIX y principios del XX para corregir las enfermedades endémicas y para asegurar operarios sanos y fuertes a la creciente industrialización. Un importante número de escuelas modernas obedeció a las “escuelas al aire libre” que tienen su origen en la lucha contra la tuberculosis a comienzos del 1900. Recién el paso siguiente fue la creación de establecimientos que combinaban el cuidado de la salud junto a objetivos pedagógicos, previos a la arquitectura moderna. Para profundizar en este concepto consultar la voz “Higienismo” (Paiva & Silvestri, 2004). Un texto clásico referido a esta temática en los edificios escolares es *Nociones de higiene escolar* (Sunico, 1902).

³ El ejercicio libre de la docencia, que implicaba llevar los beneficios de la alfabetización a los pequeños núcleos escolares adonde no alcanzaba la influencia de la educación oficial, siguiendo los programas de las escuelas urbanas y de “aulas de docencia libre”, quedó reducido a la ampliación del sistema de “escuelas temporarias” en cincuenta establecimientos alejados de las áreas urbanas y suburbanas. Para más información respecto al ejercicio de la docencia libre en Mendoza consultar los artículos referenciados en la bibliografía de Carli (1992) y Fontana (2001).

⁴ En octubre de 1926 la DGE envía a la maestra María Elena Champeau a Buenos Aires para asistir

a las conferencias y cursos experimentales que daría María Montessori en esa Capital, y en marzo de 1927 esta maestra organizaba conferencias y una exposición Mendoza para sus colegas sobre “La enseñanza Infantil por el sistema Montessori” (Fontana, 2001, p. 286).

⁵ El vocabulario pintoresco, de claras asociaciones rurales o vernáculas, resulta más adecuado a determinadas búsquedas de “lo provincial”, que en el caso de Mendoza se circunscribe mayormente al turismo y lo doméstico. No obstante, se han detectado en este período una serie de escuelas rurales que apelan a un lenguaje neocolonial; éstas, si bien se enmarcan dentro de la gestión de los Civit en la DPA, no están firmadas por ellos. Para más información respecto a la arquitectura pintoresca en Argentina consultar la voz: “Pintoresca, arquitectura” (Ilgareta & Schavelson, 2004).

⁶ Nos referimos aquí a conceptos vertidos por Adolf Behne en *La construcción funcional moderna* (*Der moderne Zweckbau*, 1926) que aportan claves para el análisis. Se distingue –parafraseando a Behne– el paso de la fachada al edificio, donde el proyecto en planta se refleja en la totalidad de la volumetría exterior; y en un segundo estadio, el paso del edificio al nuevo tipo, en una línea donde prevalece lo formal pero también la normalización y tipificación, verificada con radicalidad en los prototipos para escuelas urbanas y rurales de Mendoza.

⁷ Es llamativa la comparación con la Escuela Rawson, inaugurada en 1934 en Godoy Cruz por la DPA pero no firmada por los Civit. Posiblemente se trate de un proyecto anterior si se observan los paneles vidriados hacia el patio, la existencia de un espacio para huerta y la integración con la comunidad al destinarse un sector de la plaza Godoy Cruz, aladaña al edificio, para que los niños hicieran jardinería.

⁸ Desde la Nación, la decisión política, vía el CNE, de multiplicar el alcance de la instrucción impartida, incluyendo provincias y territorios nacionales, no tuvo un correlato edilicio atravesado por un proyecto igualmente homogeneizador, quedando las “representaciones modernistas” reservadas solo a las escuelas de la Capital. Tanto en el Plan de edificación para Territorios y Colonias nacionales de 1935 como en la Ley de Asistencia médico-escolar y creación de hogares-escuela de 1938, los locales funcionaron como símbolo de las desigualdades que se pretendía homogeneizar. Además, mientras desde la Nación se deja transcurrir un “tiempo

prudencial” entre el establecimiento de la escuela y la ejecución de su edificio, las acciones desde provincias como Mendoza no conciben la escuela sin su edificio, operando sobre todo el territorio y confiando los proyectos a los arquitectos. Ver: Cattaneo, 2011.

⁹ Cabe aclarar que nos referimos a procesos de selección, sin obviar que Meyer era comunista y que su ideario era claramente distinto. Son años en que Meyer proyecta la Petersschule de Basilea (1926) o que queda como finalista junto al proyecto de Le Corbusier del Palacio de la Sociedad de las Naciones en Ginebra (1926-1927).

¹⁰ En sintonía con estas experiencias internacionales, las escuelas al aire libre en Argentina fueron también destinadas en sus comienzos a los niños débiles -art. 11 de la Ley 1420. Las escuelas al aire libre propuestas por el Dr. Ramos Mejía durante su presidencia del CNE para los parques Lezama y Chacabuco en el año 1908 constituyeron los primeros intentos de renovar los edificios escolares a partir de cambios pedagógicos. El correlato arquitectónico se restringía a la eliminación del patio claustal y las aulas se abrían en “L” al verde del parque. Fueron ideadas “como espacios no limitados, nutrición e higiene perfectas, ejercicios corporales al aire fresco y libre, buena educación moral e intelectual y métodos pedagógicos especiales con antecedentes en Alemania, Inglaterra y Suiza” (CNE, 1938, pp. 74-76).

¹¹ Los proyectos de Dudok en Hilversum (1920-1931) y de la Petersschule (1926) para Basilea de Meyer y Wittwer; la Friedrich-Ebert Schule (1927-1929) de May en Frankfurt; la Escuela al Aire Libre (1929) en Ámsterdam de Bivjoet y Duiker; la Escuela de Altstetten (1932) en Zurich, de Roth; la Escuela Karl Marx en Villejuif de Lurçat (1932); la Escuela al Aire Libre (1935) en Suresnes de Beaudouin y Lods; el Parvulario Sant-Elia (1936-1937) en Como de Terragni; la Skolen ved Sundet (1935-1938) en Copenhague, de Gottlobla; la Escuela (1937) en Arenys del Mar en Barcelona, de Sert y la Escuela en Impington (1939) de Gropius y Fry se cuentan entre los de mayor difusión.

¹² La exposición, cuya primera sala estaba dedicada a la “Nueva pedagogía y construcción de colegios en primaria” incluyó obras europeas y americanas a modo de “ejemplos a seguir”, la mayoría de los cuales formaban parte del movimiento de la Nueva Objetividad. En sintonía con los criterios pedagógicos que pregonaban, muchas de las imágenes mostraban espacios vívidos, posibilitantes, flexibles. Además de las

similitudes en cuanto a la depuración del lenguaje y a la integración del exterior al espacio educativo, resulta también llamativa la preocupación por mostrar la apropiación de estas obras por parte de sus destinatarios: niños en movimiento, desarrollando actividades en simultáneo, al aire libre. Las portadas de las dos revistas del GATEPAC, AC 9 y 10, dedicadas a edificación escolar, evidencian, la primera, el protagonismo de los niños y la prescindencia del espacio estanco del aula y su mobiliario para garantizar la transmisión; la segunda, el rol de la educación como estadio central en el proceso hacia el bienestar común y el beneficio colectivo.

¹³ El trabajo en el archivo del GATEPAC ha permitido corroborar la difusión de la revista AC y su rol de catálogo de referencia para los profesionales encargados de proyectar las escuelas primarias en el contexto sudamericano a partir del relevamiento de sus suscriptores. Argentina fue el país con mayor cantidad de suscriptores (35) por fuera de Europa, siendo relevante en la circulación y difusión de estas ideas los intercambios documentados con las revistas argentinas *Claridad*, *Criterio*, *Nuestra Arquitectura*, *Obra* y *Revista de Arquitectura*. La circulación de obras y escritos también queda de manifiesto por los intercambios establecidos con revistas e instituciones de renombre, entre las que se destacan *The Architects Journal* (Londres) y *The Architectural Record* (Nueva York) y el MoMA.

¹⁴ También en 1932, desde EEUU y fruto de una exposición en el MoMA de Nueva York –Modern Architecture: International Exhibition– se presentaba el libro *The International Style*. La operación llevada adelante por Barr, Hitchcock y Johnson, tuvo como estrategia posicionar a la arquitectura en el mundo del arte, reforzando su autonomía como práctica estética a través de la instalación de carácter abstracto como denominador común de la arquitectura moderna, donde las obras emergían como piezas de arte, despersonalizadas, sin escala y disociadas de su contexto. La necesidad de EEUU de tomar protagonismo, reorganizando el debate arquitectónico a partir de la instalación de un estilo americano, implicaba una necesaria desvinculación con la historia social y con las prácticas culturales. En este sentido, mientras gran parte de las acciones y teorizaciones europeas coincidían en poner en foco el espacio, los propagandistas del *International Style* se centran en la envolvente para definir así la taxonomía formal de un nuevo estilo que ellos consideran ya maduro tras la exposición del Werkbund en Weissenhof de 1927 (Cattaneo y Cutruoneo, 2011).

Nos referimos aquí a ensayos de la década de 1930 como las escuelas de las gestiones radicales sabattinistas en Córdoba o los proyectos del Departamento de Construcciones Escolares de la gestión demoprogresista en Santa Fe (Cattaneo, 2011).

Referencias

- Behne, A. (1994). *La construcción funcional moderna*. Barcelona: Serbal (Munich, 1926).
- Brunner, J. (2002). Modernidad. En C. Altamirano, (Ed.), *Términos críticos de sociología de la cultura* (p. 176). Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)* (pp. 99-160). Buenos Aires: Galerna.
- Cattaneo, D. (2011). La arquitectura escolar como instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930. Tesis para optar al grado de Doctor: Mención: Historia, Escuela de Posgrado, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
- Cattaneo, D. y Cutruneo, J. (2011). Sin espacio y sin Historia: la operación MoMA. Ponencia presentada en el seminario internacional *Puntos cardinales en la teoría de la arquitectura (1920-1950)*, marzo, Rosario.
- Cirvini, S. (1986). Manuel y Arturo Civit. *Summa*, 226, 18-19.
- Cirvini, S. (2004). *Nosotros los arquitectos. Campo disciplinar y profesión en la Argentina Moderna*. Mendoza: Zeta.
- Fontana, E. (2001). La escuela media mendocina entre 1864 y 1939. En A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación Argentina IV. La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (pp. 239-298). Buenos Aires: Galerna.
- Igareta, A. & Schavelson, D. (2004). Pintoresca, Arquitectura. En J. Liernur & F. Aliata (Comp.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina* (Vol. o-r, pp.68-74). Buenos Aires: AGEA.
- Lacoste, P. (1991). Los "gansos" de Mendoza. *Aportes para el estudio de los partidos provincianos y del modelo conservador, Argentina (1880-1943)*. Buenos Aires: CEAL.
- Paiva, V. & Silvestri, G. Higienismo. En J. Liernur & F. Aliata (Comp.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina* (Vol. e-h, pp.152-160). Buenos Aires: AGEA.
- Puiggrós, A. (1992). La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la

- década infame. En A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)* (pp. 15-98). Buenos Aires: Galerna.
- Payne, M. (2002). Modernidad. En *Diccionario de Teoría crítica y estudios culturales* (pp. 474-477). Buenos Aires: Paidós.
- Raffa, C. (enero-diciembre 2008). La vanguardia racionalista en Mendoza: la obra de los arquitectos Manuel y Arturo Civit. *Revista de Historia de América*, 139, 181-205.
- Williams, R. (1997). Las percepciones metropolitanas y la emergencia del Modernismo. En *La política del modernismo. Contra los nuevos conformismos* (pp. 57-70). Buenos Aires: Manantial.

Fuentes

- A.C. *Documentos de Actividad Contemporánea*. (1933, primer trimestre). Número dedicado a escuelas, 9.
- A.C. *Documentos de Actividad Contemporánea*. (1933, segundo trimestre). La escuela en la "ciudad funcional", 10.
- Civit, A. (1959, diciembre 7). La función social de la Arquitectura. Borrador de la conferencia pronunciada en *Radio Nacional*. Inédito, gentileza de la Dra. Cecilia Raffa.
- Consejo Nacional de Educación. (1938). *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II: Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*. Buenos Aires: Imprenta oficial.
- Dirección General de Escuelas. (1933, noviembre 15 y 30). Instrucción Pública. *La Quincena Social*, 349-350, s/n.
- Dirección General de Escuelas. (1935, enero 1º). La labor de 1934. Una obra fecunda y constructiva. *La Quincena Social*, 374-376, s/n.
- Clase de dibujo de la Escuela Municipal N° 7 y Curso de analfabetos (1938, noviembre 15). *Educad al Soberano*, 1, s/n.
- El vigoroso Departamento San Martín. (1939, septiembre 30 y octubre 12). *La Quincena Social*, 484-485, s/n.
- Fossatti, F. Aclarando conceptos. (1929, mayo y junio). *Ensayos*, (1), 4 y 5, pp. 3-5.
- Fossatti, F. (1930, abril 14). La Escuela Experimental de Nueva Era. *Los Andes*, p. 13.
- Fossatti, F. (1930, julio 23). Sobre la personalidad de M. Adolfo Ferriere. *Los Andes*, p. 8.
- J. C. Raffo de la Reta y J. P. Ponce. (1937, Junio-Julio). Leyes y Reglamentos. Proyecto de Ley de Educación para la provincia, *Monitor de Educación de la Provincia de Mendoza*, (1), 3 y 4, 297-324.
- La Edificación Escolar en Mendoza. (1939, Agosto-Septiembre). *Monitor de Educación de la Provincia de Mendoza*, (3), 15 y 16, s/n.
- MIOP. (1938, enero 31). La Edificación Escolar de la Provincia. *La Quincena Social*, 444 y 445, s/n.
- Sunico, F. P. (1902). *Nociones de higiene escolar*. Buenos Aires: Taller Tipográfico Penitenciaria Nacional.