

Vol. 11, N° 1, 2012

ISSN 0717-7747

Bicentenario

Revista de Historia de Chile y América



CENTRO DE ESTUDIOS BICENTENARIO

Santiago de Chile

Bicentenario. Revista de Historia de Chile y América

ISSN 0717-7747

© Centro de Estudios Bicentenario, FF 2011

<http://www.bicentenariochile.cl>

contacto@bicentenariochile.cl

Derechos reservados

Periodicidad: Dos números al año

Impreso en Andros Impresores

Hecho en Chile / Printed in Chile, 2012

Los artículos que publica *Bicentenario. Revista de Historia de Chile y América* son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la comisión editora, del consejo editorial ni del Centro de Estudios Bicentenario.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo de los editores.

Bicentenario

Revista de Historia de Chile y América

Vol. 11, N° 1, 2012

SANTIAGO DE CHILE

ISSN: 0717-7747

Contenidos

Artículos

Los edificios de escuelas primarias nacionales en el marco del Cincuentenario de la Ley 1420. Argentina, 1930/National primary school buildings in the context of the Fiftieth anniversary of the Law 1420. Argentina, 1930, DANIELA A. CATTANEO 5

Chile, Perú y Bolivia: del antagonismo a la ruptura. Proyectos políticos del espacio sur peruano en el período post independencia/Chile, Peru and Bolivia: from antagonism to rupture. Political projects to the south of Peru in the post-independence period, LORETO CORREA 41

Hagiografías republicanas: ciudadanos y guerreros en El álbum de la gloria de Benjamín Vicuña Mackenna/Republican hagiographies: citizens and warriors in Benjamín Vicuña Mackenna's El álbum de la gloria, PATRICIO IBARRA 77

Los años del despojo y la resistencia cultural: Estado nación y pueblo mapuche durante el período reduccional, 1880-1930/Dispossession years and cultural resistance: nation state and Mapuche people during the reductional period, 1880-1930, DANIEL CANO 99

Las representaciones de la crisis del carbón: izquierda y derecha en la disputa por la construcción de la realidad social. Lota, Chile. 1992-1998/Crisis of the coal representations: left and right fighting over the social reality construction. Lota, Chile. 1992-1998, CRISTINA MOYANO 131

Reseñas

Jean Meyer (compilador), *Las naciones frente al conflicto religioso en México* (JOSÉ DÍAZ NIEVA) 153

RICARDO D. SALVATORE, Subalternos, derechos y justicia penal: ensayos de historia social y cultural. Argentina, 1829-1940 (MAURICIO ROJAS). 155

LOS EDIFICIOS DE ESCUELAS PRIMARIAS NACIONALES
EN EL MARCO DEL CINCUENTENARIO DE LA LEY 1420.
ARGENTINA, 1930*

*National primary school buildings in the context of the Fiftieth
anniversary of the Law 1420. Argentina, 1930*

Daniela A. Cattaneo**

Resumen: *La importancia adjudicada al sistema educativo en la formación del Estado argentino tuvo su correlato legislativo en la Ley 1420 y la Ley Láinez y su correlato arquitectónico en distintas búsquedas técnicas, higiénicas y estéticas de los nuevos edificios escolares. Este impulso se sostuvo por varias décadas hasta que en la década de 1930, y paradójicamente en el contexto de las celebraciones del Cincuentenario de la Ley 1420, se asistió a la "resignación" del campo específico de la escolaridad primaria por parte del Estado nacional. La arquitectura es, nuevamente, el instrumento idóneo para demostrar y aportar claves a este accionar.*

Palabras clave: *edilicia escolar – escuela primaria – arquitectura moderna – Ley 1420 – Consejo Nacional de Educación.*

Abstract: *The importance attached to the education system in the formation of the Argentine State had its legislative counterpart in the Law 1420 and the Law Láinez, and its architectural counterpart in different hygienic, aesthetic and technical searches of the new school buildings. This momentum was sustained for several decades until the 1930s, and paradoxically in the context of the celebrations of the fiftieth anniversary of the Law 1420, when there was a "resignation" of the specific field of primary school education by the national government. Architecture becomes again the best tool to demonstrate and provide clues to this action.*

Keywords: *Public state school building – Primary school – Modern architecture – Law 1420 – National Council of Education.*

* Este trabajo es parte de la investigación de la tesis doctoral, titulada "La arquitectura escolar como instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930", defendida en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario en marzo de 2011. La misma fue dirigida por la Dra. Arq. Ana María Rigotti, co-dirigida por la Dra. Arq. Anahí Ballent y financiada por una beca de postgrado de CONICET entre los años 2005 y 2010.

** Daniela Alejandra Cattaneo. Doctora en Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 2011. Arquitecta, Facultad de Arquitectura, UNR, año 2000. Becaria Postdoctoral CONICET. Coordinadora del Doctorado en Arquitectura, FAPyD, UNR. Miembro del Centro Universitario Rosario de Investigaciones Urbanas y Regionales. Docente de la Universidad Abierta Interamericana, sede Rosario, área Historia de la Arquitectura. Líneas de investigación actuales relacionadas con la obra pública escolar en clave moderna y con las primeras formulaciones teóricas de la Arquitectura Moderna. Mail de contacto: dacattaneo3@gmail.com

Introducción

La edificación escolar primaria en Argentina tuvo históricamente una condición excepcional como índice de procesos políticos, institucionales, sociales, culturales y urbanos, como así también de aquellos propios del debate interno de la Arquitectura. Estos procesos concurren a la definición arquitectónica de los edificios, alimentando las diversas dimensiones presentes en su universo simbólico. Bajo estas premisas, se podría afirmar que la importancia adjudicada al sistema educativo en la formación del Estado argentino tuvo su correlato legislativo en la sanción de la Ley 1420 –de educación primaria, obligatoria, gratuita y laica, sancionada en 1884– y en la Ley Láinez –o de escuelas rurales o de campaña, sancionada en 1905–; y su correlato arquitectónico en las distintas búsquedas respecto a las variables técnicas, higiénicas y estéticas que se pretendieron priorizar en los proyectos de los nuevos edificios escolares. Este impulso se sostuvo por varias décadas hasta que en la década de 1930, y paradójicamente en el contexto de las celebraciones del *Cincuentenario de la Ley 1420*, se asistió a una suerte de “resignación” del campo específico de la escolaridad primaria por parte del Estado nacional. A través de la Dirección General de Arquitectura (DGA) dependiente del Consejo Nacional de Educación (CNE), la arquitectura fue el instrumento idóneo para demostrar y aportar claves a este accionar.¹ A lo largo de este trabajo, y a través del estudio de proyectos de ley, normativas, planes de edificación y escuelas construidas, se reafirma esta presunción inicial, principalmente verificada en la pérdida de importancia relativa que se le atribuyó a la edificación escolar primaria, en la circunscripción del grueso de las políticas de renovación edilicia al cambio de fachadas y en el empleo de estrategias diferenciadas de intervención para ámbitos urbanos y rurales, entre otros.

El desplazamiento de eje en la obra pública justista

Agustín P. Justo² y Roberto M. Ortíz, alcanzaron la presidencia de la Argentina en representación de la Concordancia,³ pertenecían al antipersonalismo y habían

¹ El Consejo Nacional de Educación funcionaba como organismo vinculado directamente al Estado nacional, pero a la vez autónomo y multidisciplinar, encargado de elaborar de manera integral el proyecto educativo. Dependiente del CNE, la Dirección General de Arquitectura fue el organismo que, a partir de la sanción de la Ley 1420, se hizo cargo orgánicamente de la construcción de edificios escolares nacionales en Capital Federal, Provincias y Territorios Nacionales.

² La fallida estrategia gubernamental por recuperar la iniciativa política de la gestión presidencial de José Félix Uriburu, a partir de elecciones provinciales escalonadas en Buenos Aires, Santa Fe y Corrientes, decidió la suerte del uriburismo que, al replegarse ante el triunfo radical en Buenos Aires, consolidó a Justo como el único candidato que podía reunir tras de sí a conservadores, antipersonalistas y socialistas independientes para enfrentar, en las elecciones de 1931, a la Alianza Civil –donde convergieron el Partido Demócrata Progresista y el Partido Socialista.

³ Se denominó Concordancia al bloque político interpartidario que retendría el poder en Argentina a lo largo de la década del treinta y hasta 1943. Allí confluyeron el Partido Demócrata

integrado el gabinete de Marcelo T. de Alvear en la década anterior. Sin embargo, Darío Macor identifica que se abren aquí dos líneas de acción política ya que:

“...mientras la UCR bajo la dirección de Alvear recurre al factor identitario activando la tradición, el antipersonalismo se refugia en lo organizacional, en la estructura partidaria que conduce a los aparatos del Estado donde puede obtener los recursos materiales que garantizan la reproducción de la organización”.⁴

La integración de Justo al bloque oficial de la Concordancia le ofreció un manejo de recursos materiales que le permitieron mantener el poder nacional, como también el control de la mayoría de los estados provinciales desde las elecciones de 1931.

Las nuevas modalidades de acción del Estado nacional marcaron a estos años como los del comienzo de la Argentina moderna, ganando atributos intervencionistas y la reorientación del modo de desarrollo a partir del crecimiento industrial por sustitución de importaciones. La transformación del pacto estatal a partir de la reestructuración de la sociedad por medio de la industrialización fue lo que mantuvo y acrecentó los rasgos intervencionistas del Estado nacional, pero modificando el sentido de esa regulación sobre el mercado al colocar como ordenador de la misma al intervencionismo social. Paralelamente, la crisis del treinta redundó en un consabido incremento de las obras públicas y en la capacidad desde éstas de paliar la desocupación. A lo largo de la década, la obra pública identificó a la acción estatal en su impulso de “urbanizar al país”. Como señalan Anahí Ballent y Adrián Gorelik:

“...los años treinta se presentan como un período de modernización radical del país y de su territorio liderada por el Estado y, en consonancia, como un momento de homogeneización en clave urbana de hábitos sociales en una escala nacional”.⁵

Nacional, que agrupaba por entonces a la mayoría de las fuerzas conservadoras; el Radicalismo Antipersonalista, el Partido Socialista Independiente y todo el resto de facciones originariamente antiyrigoyenistas. Esta línea de desarrollo político consolidada con el triunfo en las elecciones presidenciales de noviembre de 1931 de Agustín P. Justo como candidato de la coalición oficialista caracterizó a toda la década. Tanto Justo como la fórmula Ortíz-Castillo llegaron a la presidencia de la Nación como representantes de la Concordancia, hasta que las novedades impuestas por la segunda guerra mundial aceleraron la crisis de legitimidad del régimen y abrieron las puertas para una nueva intervención militar cuya resolución triunfante fue la emergencia del peronismo. En: Darío Macor, *Nación y provincia en la crisis de los años treinta* (Santa Fe, Ediciones UNL, 2006), p. 15.

⁴ Darío Macor, *Nación y provincia en la crisis de los años treinta* (Santa Fe, Ediciones UNL, 2006), p. 102.

⁵ Anahí Ballent y Adrián Gorelik, “País urbano o país rural: la modernización territorial y su crisis”, en Alejandro Cataruzza (dir.), *Nueva Historia Argentina* (Buenos Aires, Sudamericana, 2001), tomo 7, p. 147.

No obstante, serían otras las piezas de intervención del Estado nacional que desplazarían en importancia a la arquitectura escolar; la construcción de caminos es un ejemplo de ello. A nivel provincial, algunos autores remarcen cómo, en una rara manifestación de federalismo, el *New Deal* justista tuvo diversas expresiones según los distintos signos políticos que gobernaron cada distrito, contándose la educación pública y la edilicia escolar entre los ingredientes que sobresalieron acorde a la ideología dominante de este período activo, complejo e insuficientemente conocido.⁶

Este trabajo sostiene que desde la Nación se evidenció en la década de 1930 una resignación del campo específico de la escolaridad primaria. La publicación del *Cincuentenario de la Ley 1420*, editada en 1941, parece confirmarlo al señalar que:

“...el período de las grandes inversiones en edificación escolar se cierra en el año 1933. A partir del año siguiente se le suprimen al Consejo los recursos que tenía asignados para ese destino y se le toman sus reservas para financiar parte de su presupuesto (...) Deteniendo súbitamente la edificación y ampliación de locales escolares, se ha causado a la enseñanza un mal que es apremiante reparar, porque con ello se ha afectado la eficacia de sus métodos, como ha de retrasarse la difusión de la cultura primaria, para la cual el edificio escolar es el gran amplificador”.⁷

El último bastión: el Plan General de Edificación de 1932

En 1932 el CNE encargó a la DGA un ambicioso *Plan General de Edificación Escolar para la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*. El mismo preveía para Capital Federal 53 edificios de diez aulas, 5 edificios para *escuelas al aire libre* y 5 edificios para gimnasios, lo que representaba un aumento del 15% respecto a la cantidad de locales existentes; para provincias 1.104 edificios de una, dos y tres aulas, con un aumento del 20%; y para Territorios Nacionales 176 edificios de una, dos y tres aulas, que implicaba un 20% de aumento.

Los proyectos para las escuelas de la Capital se circunscribieron a terrenos de 26 m de frente (30 varas) por 60,72 m de fondo (70 varas), acorde al nuevo tipo de edificio que se llamaría *Standard Urbano*. La capitalización de los avances proyectuales del tipo *Standard Suburbano*, de 1927, quedaba de manifiesto no solamente en el denominación sino en la finalización durante la gestión

⁶ Virginia Galcerán, René Longoni y Juan Carlos Molteni. “El ‘Estado interventor’. Transformaciones espaciales y adopciones tecnológicas”, inédito.

⁷ Consejo Nacional de Educación, *Cincuentenario de la Ley 1420* (Buenos Aires, Imprenta oficial, 1941), tomo III, parte I: *Edificación escolar. Reseña gráfica e histórica de su evolución a lo largo de cincuenta años*, p. 148.

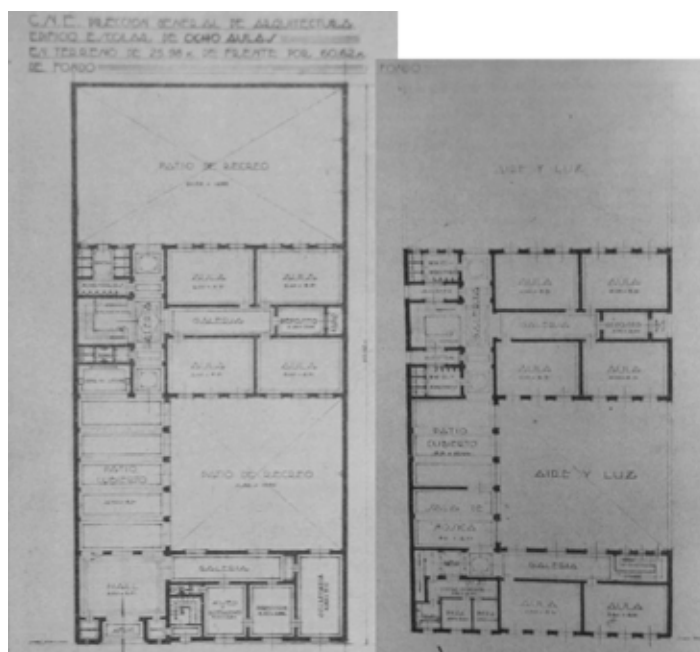
de Justo de edificios suburbanos acordes a este prototipo. La capacidad de las nuevas escuelas variaba entre ocho y diez aulas, es decir 290 y 365 alumnos por turno respectivamente. Pero la superficie edificada era constante ya que la escuela de ocho aulas contaba con casa-habitación para el director, que la de diez aulas no poseía.⁸

En estos nuevos prototipos, la parte principal del edificio contenía las aulas y dependencias administrativas y ocupaba dos pisos. La casa-habitación del director se ubicaba en el tercer piso, formando ático sobre la fachada. El patio cubierto y el pabellón sanitario se encontraban en la planta baja para no disminuir el asoleamiento de los patios abiertos. La mitad de las aulas tenía ventanas hacia la calle y la otra mitad hacia el contrafrente, asegurando al total su asoleamiento. El programa contaba con locales para dirección y dependencias administrativas, copa de leche, pabellón sanitario, etc.

Las particularidades proyectuales de las *escuelas al aire libre* se visualizan también a través de estos ejemplos como el ideal de la escuela común y urbana, y no sólo de las suburbanas o de instituciones especiales. Se busca cada vez con más empeño que el niño en la escuela goce de las propiedades químicas y biológicas del aire. Los pedagogos ingleses y americanos enunciaban por estos años como verdad axiomática que el aprovechamiento del escolar estaba en directa relación con la pureza del aire que se respira. Los *fresh air rooms* norteamericanos, verdaderas clases al aire libre dentro del aula, fueron la materialización y los referentes primeros de este ideario.

El patio fue un elemento fundamental en el análisis de la evolución de la planta de estas escuelas. Comparando los planos de edificios fiscales construidos en la Capital Federal desde 1884 y los de la década del treinta, una observación importante radica en la tendencia inicial a subdividir los patios de recreo en perjuicio de su finalidad pedagógica e higiénica; situación que quedó de manifiesto al densificarse la ciudad y aumentar la altura de los edificios linderos. Por otra parte, los nuevos conceptos sobre higiene escolar y la creciente importancia otorgada por la Pedagogía a los juegos y a la gimnasia, exigía que se dotara a los edificios de grandes patios en su doble función de lugares para recreo y de fuente invariable de iluminación para las aulas. El patio cerrado por sus cuatro costados iba en contra del postulado pedagógico recogido por los arquitectos e higienistas de la “escuela moderna”, llevando esto a emplear con carácter general el patio abierto sobre la vía pública o literalmente rodeando al edificio. Esta reforma sustancial de la planta había caracterizado a los edificios escolares construidos a partir de 1927 dentro de la zona suburbana de la Capital Federal, evidenciando un notorio avance desde la indagación tipológica.

⁸ *Ibid.*, p. 139.



Tipo de Escuela “Standard Urbano” de 10 aulas para Capital Federal. 1932

Plantas baja y alta

Proyecto: CNE – Dirección General de Arquitectura

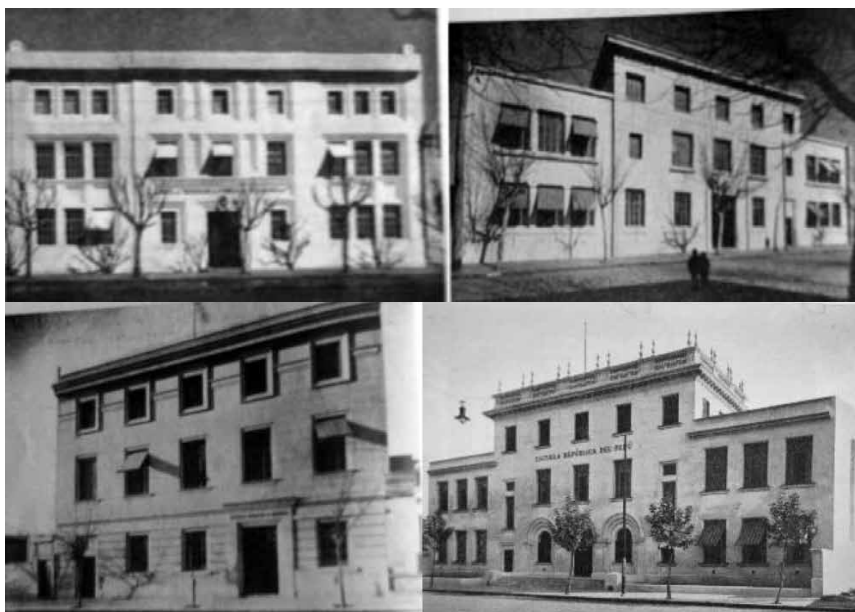
Fuente: *Cincuentenario de la Ley 1420*. Tomo III – Parte I, pp. 140-41.

Al igual que en las escuelas suburbanas, se verifica que “no ha sido menor la preocupación, de que la belleza de la arquitectura exterior de este tipo de escuela fuera la resultante de la justa proporción y de la armonía de las líneas, sin recurrir a ornamentaciones superfluas y costosas”.⁹ El CNE pone –en este caso a través de la publicación del *Cincuentenario de la Ley 1420*– el acento en el tema del carácter al mencionar que:

“La primera condición estética de un edificio es el carácter. En la escuela proyectada se cree haber satisfecho esa condición. El predominio de las líneas horizontales sobre las verticales, le da la fisonomía propia de los edificios públicos y la agrupación de las ventanas, simétricamente dispuestas, el aspecto inconfundible de un establecimiento de enseñanza. Se ha buscado también que la fachada sea agradable y pintoresca, como corresponde a una escuela infantil”. (*Ibíd.*)

⁹ *Ibíd.*, p. 93.

Los puntos que se remarcaban respecto al carácter arquitectónico, si bien manifiestan su voluntad de alejamiento respecto a la simetría y los lenguajes historicistas, se circunscriben al plano de la fachada y su análisis estilístico; desde este lugar no logran soslayar los signos de la crisis que evidencia el área del lenguaje al admitir indistintamente variantes neocoloniales, neogeorgian y modernistas. Un artículo precursor de este accionar es el de *El Monitor de la Educación Común* de julio de 1931 donde, bajo el título “Primeras Fachadas nuevas”, se publican una serie de edificios con variantes lingüísticas pero que tipológicamente respondían al *Standard Suburbano* de 1927.



Escuelas República Oriental del Uruguay, Juan Crisóstomo Lafinur, Francisco D. Herrera y República del Perú

Fuente: “Primeras fachadas nuevas”, *El Monitor de la Educación Común*, N° 703, Julio 1931.

El Cincuentenario de la Ley 1420

“Construir es educar, porque no hay sistema de enseñanza posible, si antes no se cuenta con el local adecuado donde ejercitarla”.

CNE. *Cincuentenario de la Ley 1420*, tomo III, parte I, p. 10.

En este período se celebró el *Cincuentenario de la Ley 1420*. La intensa acción propagandística se plasmó en tres volúmenes publicados con tal motivo por el

CNE. El primero contenía el debate parlamentario, el segundo una *Memoria del desarrollo de las escuelas dependientes del CNE desde 1884 a 1934* y el tercero correspondió a *Edificación escolar* mediante una reseña gráfica de su evolución a través de cuarenta años; la cita del acápite pertenece a este último.

Interesa particularmente el tercer tomo de la publicación al estar íntegramente dedicado a edificación escolar y signado por la premisa de que “la edificación escolar, como problema de gobierno quedó planteado de hecho, desde el momento en que el Estado se arrogó la facultad de intervenir y dirigir la enseñanza pública”.¹⁰ Sin embargo en la misma publicación surgen contradicciones a esta afirmación, al explicitar por ejemplo que:

“...el problema de la edificación escolar en la República no ha sido hasta ahora contemplado en su verdadera importancia y amplitud. Relegado a un plano secundario, por desconocerse la importancia que tiene la bondad del local en el campo pedagógico”.¹¹

Fue siguiendo el argumento precedente que durante el gobierno de Justo, en el año 1932, una comisión mixta de inspectores técnicos, arquitectos y médicos escolares estudió las normas generales que debían regir los edificios escolares. En este contexto se dictó en 1932 la Ley N° 11619 de edificación escolar para todo el país, cuyo fundamento estuvo originado en la fuerte partida del presupuesto escolar que absorbían los locales utilizados para escuelas.¹² De acuerdo a su artículo 1°, el Consejo quedaba autorizado para:

“...contratar con particulares propietarios de inmuebles o con entidades privadas la construcción de escuelas o la compra de terrenos o edificios con el mismo fin para escuelas en la Capital Federal, Provincias y Territorios nacionales, y para comprar, con igual objeto, al Banco Hipotecario Nacional, o al Banco de la Nación, las propiedades que ofrezcan en venta pública o privada”.

En correspondencia a la importancia adjudicada al carácter social de la escuela, la Inspección Médica Escolar¹³ tuvo en esta etapa una ingerencia paralela y complementaria a la Dirección de Arquitectura. Si bien los servicios

¹⁰ *Ibid.*, p. 20.

¹¹ *Ibid.*

¹² Consejo Nacional de Educación, *Cincuentenario de la Ley 1420* (Buenos Aires, Imprenta oficial, 1938), tomo II: *Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*, p. 53.

¹³ El objeto principal de la Inspección Médica Escolar era velar por la salud de los niños en edad escolar concurrentes a los establecimientos de instrucción primaria, tanto fiscales como particulares, vigilar que se observen fielmente las prescripciones de la higiene y que las enseñanzas en las aulas se adapten a esa misma finalidad, conforme lo dispone la Ley 1420 y las reglamentaciones vigentes.

médicos de las escuelas dependientes del CNE databan de 1886,¹⁴ fue recién hacia 1924 cuando el aumento de personal y elementos permitió poner en práctica los sistemas de la organización médica de las escuelas para atender a “las modernas disposiciones de medicina preventiva dando a la profilaxia por el tratamiento un lugar preponderante en la defensa de la salud de los escolares”. En este registro, las modificaciones programáticas habían incluido comedores escolares,¹⁵ escuelas para niños débiles¹⁶ y colonias de vacaciones.¹⁷ La Inspección estudiaba entonces los planos y proyectos de edificios escolares atendiendo a los nuevos requerimientos y desde el punto de vista de su ubicación, construcción, iluminación, ventilación y provisión de servicios sanitarios.¹⁸

También tuvo ingerencia, aunque en menor medida, la Oficina de Obligación Escolar y Censo, que informaba sobre la conveniencia de adquirir inmuebles ofrecidos, teniendo en cuenta su ubicación, la población escolar de la zona, el número de asientos vacantes de las escuelas cercanas, y si éstas funcionan en locales particulares o fiscales, haciendo constar las distancias a las que se encontraban las escuelas fiscales de la propiedad ofrecida. En caso de ofrecimientos de inmuebles en provincias y territorios nacionales, las propuestas debían presentarse a las inspecciones seccionales respectivas, las cuales elevaban el informe a la Inspección General de Provincias o Territorios.¹⁹ (*Ibíd.*: 482).

La edificación escolar en contexto

El tema de Edificación Escolar es incluido en la Memoria del CNE por la Comisión del Cincuentenario de la Ley 1420, en 1934, a partir de reconocer “la imperiosa necesidad de devolver a las leyes sobre edificación escolar su eficacia original”. Fue el arquitecto Alberto Gelly Cantilo –por entonces a cargo de la DGA– quien encomendó la recopilación de antecedentes y el desarrollo de un plan de acción al Sub-Director General de Arquitectura, Isaías Ramos Mejía. Su anteproyecto de Ley de edificación escolar y sus “conceptos” sobre este género son resultantes de sus estudios sobre el tema. Constituyen además elementos fundamentales a poner en tensión con las estrategias provinciales contemporáneas.

¹⁴ Argentina fue uno de los primeros países del mundo en organizarlos, siguiendo de cerca a los países europeos.

¹⁵ A modo de ejemplo, en el curso escolar de 1934 funcionaron 22.

¹⁶ Creadas por el CNE en 1908, en 1934 había 6 de estas escuelas en Capital Federal, con niños seleccionados por los Médicos Inspectores de las Escuelas Comunes.

¹⁷ Organizadas de forma estable hacia 1924, fueron sostenidas por el CNE hasta 1930.

¹⁸ Consejo Nacional de Educación, *Cincuentenario de la Ley 1420* (Buenos Aires, Imprenta oficial, 1938), tomo II: *Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*, p. 401.

¹⁹ *Ibíd.*, p. 482.

Haciendo un balance de los cincuenta años de vigencia de la Ley 1420 en materia de edificación escolar Ramos Mejía enunciaba en 1940 que:

“El resultado obtenido durante ese período y su proceso tan irregular, justifican el estudio realizado, porque a favor de los ideales expresados en esa ley fundamental, se ha debido acordar al edificio, el rol de principal instrumento, cuya importancia ha ido creciendo a medida que la escuela primaria adquiría, con el tiempo y los nuevos conceptos, mayor influencia como factor social”.²⁰

En el trabajo de Ramos Mejía queda de manifiesto un progreso en el campo arquitectónico y constructivo, vinculado a una colaboración, cada vez más íntima, de las ciencias afines a la Pedagogía. Esto es lo que para el autor ha producido un verdadero vuelco en la concepción del edificio moderno, transformando los viejos postulados y creando un nuevo tipo –el de la *escuela abierta*– cuya planta revela la comprensión de lo que los niños necesitan en materia de luz, aire y espacio “para no entristecer su espíritu y mantenerlo despierto a todo lo que ofrece de bello la naturaleza y la vida”.²¹ También esto subraya y justifica el rol preponderante que se le asignó al higienista y que se traduce en los porcentajes de espacios cubiertos y abiertos asignados al alumno, en la superficie del aula, en la de los patios, en el volumen del aire renovable, en la intensidad de la luz, etc.; todos ellos factores físicos han contribuido a la resignificación del edificio escolar moderno.

Atendiendo entonces a la búsqueda de un equilibrio respecto a la educación física y espiritual del niño es que Ramos Mejía se refiere a una complejidad programática que excede al aula y al patio de recreo como elementos compositivos, ya que “las horas de estudio van disminuyendo para dar lugar a los ejercicios gimnásticos, al trabajo manual y a otras prácticas”.²² Esto implicaba atender a los nuevos servicios que se habían anexado con carácter sustancial y que debían ser ubicados en los planos de las escuelas: alimentación, consultorio médico y odontológico con sus salas, boxes y anexos, biblioteca, museo, pabellón de duchas y sus vestuarios, playas para juegos infantiles cada vez más amplias y mejor dotadas; todos ellos remitían a necesidades que se fueron generalizando hasta convertirse en elementos básicos en el proyecto de la escuela primaria “moderna”. Un ejemplo paradigmático es el anteproyecto de reconstrucción de la *Escuela Nicolás Avellaneda*. El antiguo edificio fue demolido y reformulado empleando un partido en “U” en torno a un único elemento –gran salón de

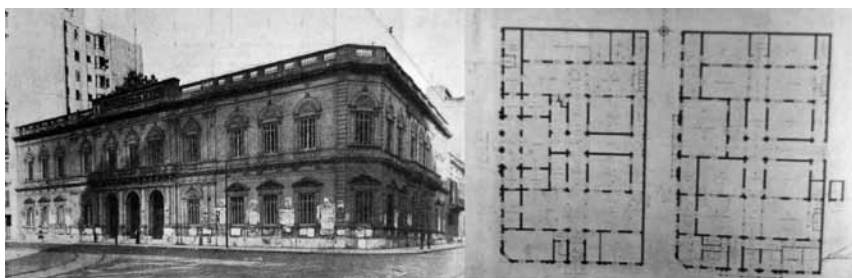
²⁰ Consejo Nacional de Educación, *Cincuentenario de la Ley 1420* (Buenos Aires, Imprenta oficial, 1941), tomo III, parte I: *Edificación escolar. Reseña gráfica e histórica de su evolución a lo largo de cincuenta años*, p. 197.

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*, p. 198.

actos en planta baja, patio de recreo y en aire y luz en las plantas superiores– a partir del cual se organizan el resto de los nuevos espacios.

El crecimiento de las *escuelas al aire libre*, las *colonias de vacaciones* y los *hogares-escuela* –todos ellos organismos con diversidad de necesidades e idéntica finalidad– obedeció también a combinaciones de estos elementos.²³

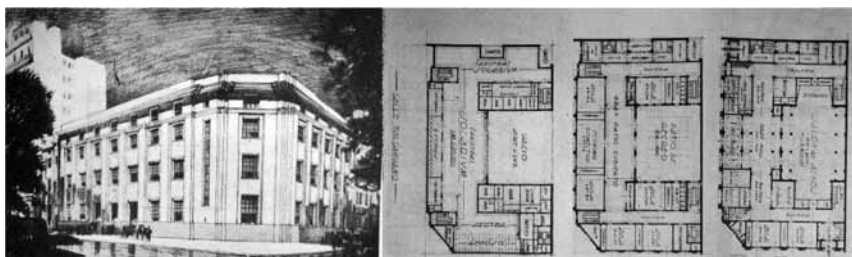


Escuela Nicolás Avellaneda. 1885

Talcahuano esq. Viamonte, Capital Federal.

Fachada, planta baja y piso alto del edificio demolido. Arq. Francesco Tamburini.

Fuente: *Cincuentenario de la Ley 1420*, Tomo III - Parte I.



Escuela Nicolás Avellaneda. 1934

Anteproyecto de reconstrucción. Planta baja, 1º y 2º piso.

CNE - DGA. Firmado por Arq. Gelly Cantilo. Director general de Arquitectura.

Fuente: *Cincuentenario de la Ley 1420*. Tomo III - Parte I

²³ La construcción de varios edificios para escuelas-hogares en el interior es una de las actividades de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar. La planta de estos edificios es en forma de U; un gran patio central bordeado por anchas galerías. Los terrenos de aproximadamente 50 hectáreas, donados por lo general por las provincias. Salvo escasas excepciones, los estudios, proyectos, trámites de licitación y dirección de las obras están a cargo de la Dirección de Arquitectura del CNE.

El Plan de recambio de la imagen de la escuela pública

Este plan, lanzado en 1936, a cargo del Director de la DGA, Alberto Gelly Cantilo, comprendió la construcción de algunas escuelas nuevas (Joaquín V. González y Guillermo Rawson) y, fundamentalmente, la demolición y reconstrucción de fachadas de las “escuelas-palacio” y de algunos “templos del saber”²⁴ (escuelas Benjamín Zorrilla y Nicolás Avellaneda, ambas en Capital Federal y reformadas por Gelly Cantilo).²⁵

En todos los nuevos ejemplos desaparecen el almohadillado y las cornisas en función de la máxima abstracción. Se produce también un cambio en la proporción de las aberturas y la altura de los dinteles, que disminuyen su tamaño y aumentan en cantidad, delimitando niveles y evidenciando una proporción distinta que impulsa la dirección horizontal. Otro de los aspectos interesantes de estas intervenciones es que todas ellas resuelven y jerarquizan la esquina, ya sea generando allí el ingreso o rehundiéndola para articular así los cuerpos laterales y produciendo una “exageración” volumétrica.

El Monitor de la Educación Común publicó en su N° 814, de octubre de 1940 (74-75), un artículo sobre la reconstrucción de la *escuela Benjamín Zorrilla*, en la esquina de Quintana y Libertad de la Capital Federal. La demolición total y posterior reconstrucción se fundamenta en una inadecuada distribución, a deficiencias en la orientación de la mayoría de las aulas y a un mal aprovechamiento del terreno que redundaba en superficies insuficientes para los patios de recreo. El ingreso en esquina, con una ochava de ocho metros de ancho, representa un quiebre respecto al partido adoptado, aunque no a los emplazamientos, ya que la escuela se erige en el mismo terreno que en 1885. Sin embargo, no deja de resultar paradójico que, pese a estas aclaraciones, sólo se publique la imagen de fachada de la escuela, resuelta acorde a “las exigencias modernas de la arquitectura y de la pedagogía”. Casos similares, por las deficiencias detectadas y la posterior resolución, son los de las *escuelas Coronel Olavarría* y *Nicolás Avellaneda*, en Capital Federal.

²⁴ “Templo del saber”: denominación de un conjunto de escuelas que se erigieron al mismo tiempo que las escuelas-tipo de Carlos Morra. Con la aplicación de un lenguaje clásico, podio, columnas jónicas y frontis de líneas neogriegas, este edificio se planteó como un nuevo modelo de referencia –el “templo del saber”–, más austero y decididamente laico. La línea que va de la escuela-palacio al templo del saber se mantuvo por dos décadas más, buscando afirmar el carácter de la escuela pública a través de la aplicación de elementos de los estilos historicistas. Ver: Claudia Schmidt, “De la ‘escuela-palacio’ al ‘templo del saber’. Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902”, *Entre pasados. Revista de Historia*, Buenos Aires, n° 18-19 (2000), pp. 65-88.

²⁵ Se analizan los proyectos por él promovidos, cuyo material completo se encuentra en el Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública.



Escuela Coronel Olavarría

Proyecto: CNE - DGA

Fuente: *El Monitor de la Educación Común*, N° 814, Octubre 1940, p. 80.



Escuela Benjamín Zorrilla

Proyecto: CNE - DGA

Fuente: *El Monitor de la Educación Común*, N° 814, Octubre 1940, p. 75.



Escuela Juana Manuela Gorriti

Triunvirato 4857. Capital Federal

Fachada antigua edificio de 1891 y anteproyecto de reconstrucción. Fachada

Proyecto: CNE - Dirección General de Arquitectura

Fuente: *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III - Parte I*



La *escuela José Mármol* también fue rediseñada enteramente. Inscripta en un terreno de 43 x 41 m, sus dos plantas albergan diez aulas, dirección, secretaría, sala de espera, sala para atención médica, salón de música, sala de ilustraciones, local para la copa de leche, pabellones sanitarios y dos amplios patios cubiertos. La reformulación total de la planta posibilitó aquí la incorporación al proyecto –y de modo similar a lo analizado respecto a los avances en la composición de la planta en la *escuela Avellaneda*– de locales especialmente diseñados para consultorio médico y su sala de espera –ubicados en el volumen principal por encima de la dirección– y copa de leche –también en el segundo piso del volumen principal, en correspondencia con el hall de ingreso.

En la *escuela Ricardo Gutiérrez*, cuyo proyecto de reconstrucción de está firmado por el mismo Gelly Cantilo llamativamente en 1931, se emplea una estrategia recurrente, donde son los patios y los vacíos que éstos generan en las plantas superiores los que articulan la composición, asegurando luz, ventilación



Escuela José Mármol

Carbajal 4019. Capital Federal. Fachada antigua, anteproyecto de reconstrucción y edificio terminado.

Proyecto: CNE - DGA.

Fuentes: *Cincuentenario de la Ley 1420*. Tomo III - Parte I y El Monitor e la Educación Común, N° 838, 839 y 840. Octubre, Noviembre y Diciembre 1942, p. 184.

y asoleamiento. En planta baja, el patio de recreo se vuelca hacia la Avenida San Juan, separándose mediante un muro bajo. En la planta primera, darán a este vacío las siete aulas, completándose el programa con consultorio médico, pabellón sanitario, copa de leche y la incorporación de armarios semiembutidos como novedad de equipamiento. En el segundo piso, y con accesos independientes, se disponen los locales para vivienda del director y los porteros y para las clases de música y economía.²⁶

La fachada principal terminada de la escuela se diferencia de su anteproyecto por ostentar un escudo nacional esculpido en piedra, así como las letras con el nombre del establecimiento. Un aspecto a destacar es que si bien todas las escuelas se emplazan en lotes en esquina, la localización del ingreso “por” la esquina no es una constante; mientras en proyectos como los de las *escuelas Zorrilla y Olavarría* el ingreso jerarquiza la esquina, en otros la esquina es rehundida, generando compositivamente una articulación de los laterales o es simplemente aprovechada como *poché*,²⁷ siendo estos espacios residuales destinados a baños o depósitos, y no condiciéndose con la jerarquización

²⁶ *Revista de Arquitectura*, febrero de 1935, pp. 66-67 y *El Monitor de la Educación Común*, n° 825, septiembre de 1941, pp. 78-83.

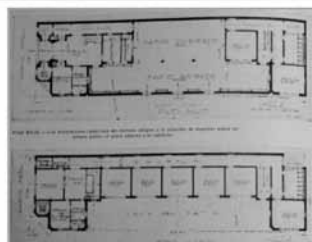
²⁷ En la Teoría de la Arquitectura francesa, a partir del siglo XVI, se utilizó la categoría de *poché* (del francés bolsillo o contenido del mismo) para referir a aquellos espacios residuales o secundarios que rodeaban y servían a espacios principales generalmente de formas irregulares o curvas, y que en ese sentido se constituían como rellenos que posibilitaban esas formas y por extensión, equilibraban la composición. Siguiendo esta idea, el muro *poché* era aquel de espesor y forma irregular que muchas veces contenía conductos o simplemente aparecía en los planos como una mancha de tinta.



Escuela Ricardo Gutierrez - 1931

Saénz Peña 1215 (esq. San Juan). Capital. Anteproyecto de reconstrucción y edificio terminado. Proyecto: CNE - DGA. Planos firmados por Gelly Cantilo.

Fuentes: *Revista de Arquitectura*, Febrero 1935, pp. 66-7 y *El Monitor de la Educación Común*, N° 825, Septiembre 1941, p. 82.



exterior. A nivel funcional, la resolución de la entrada principal por la calle de menor tráfico contribuía al acceso de los niños al establecimiento.

La respuesta en la mayoría de los casos “de superficie” de este Plan, se interpreta en este trabajo como el correlato material de la resignación del campo específico de la escolaridad primaria desde la Nación. La imagen de lo viejo asociada a la escuela primaria era para el CNE un factor identificado como negativo y desde aquí es que se entiende al proyecto de demolición y reconstrucción de fachadas de escuelas existentes –donde la voluntad homogeneizadora se traduce en un lenguaje racionalista, blanco, despojado de toda ornamentación– más que como una reafirmación del rol modernizador del Estado y el carácter laico de la educación, como un *aggiornamento* de la edificación escolar primaria nacional a los términos del debate local de las experiencias modernas en Arquitectura. Este formalismo modernista denota que el énfasis estuvo puesto en la clave estilística, en su asociación con lo lingüístico, y manifiesta la ausencia de correlatos a nivel de políticas educativas o propuestas pedagógicas, más allá de la importancia que cobra el patio como elemento. En el discurso pronunciado por Gelly Cantilo en ocasión de la inauguración de la *escuela Rawson* resulta evidente que lo prioritario el empleo de un lenguaje modernizante para “responder a las exigencias modernas de la pedagogía y de la higiene”. Para este arquitecto, el logro de esta escuela es que:

“Habla un lenguaje claro y preciso, vale decir tiene carácter. Despojado de todo elemento superfluo, estructuras y ornamentos de material precario que el tiempo pronto descubre su miserable origen, las formas del edificio responden a resultantes constructivas”.

Podemos pensar a la figura profesional de Gelly Cantilo como involucrada también en este *aggiornamento*. Este arquitecto –que había ingresado como dibujante proyectista en la Dirección de Arquitectura del Consejo en 1908, y había sido designado subdirector en 1912 e inspector general en 1917– fue Director de esta repartición desde el año 1928, por lo cual sería inexacto atribuir estos cambios a las alteraciones en los cuerpos técnicos.²⁸ Paralelamente, el relevamiento de edificios y planos de este período dejó en evidencia la voluntad propagandística del *Plan de recambio de la imagen de la escuela pública* lanzado en 1936, ya que algunos de los proyectos incluidos para su promoción estaban fechados incluso hasta cinco años antes –como es el caso de la *escuela Gutiérrez*– o habían sido inaugurados anteriormente –como la *escuela Avellaneda*, en 1934.

El reacomodamiento ideológico-institucional que el Director de la DGA enunciaba constituiría sin embargo un nudo importante en la problemática arquitectónica, al permitir la validación del lenguaje de la pureza, de la honestidad constructiva, de la transparencia.²⁹ No obstante este discurso, el proyecto de reconstrucción de fachadas fue una clara manifestación de la apelación al modernismo sin ritmo de modernización acorde. El debate disciplinar quedaba supeditado así al pulso entre cantidad o calidad siempre vigente en la obra pública.

El Anteproyecto de ley de edificios escolares de Ramos Mejía

Consecuencia de la declinación de la atención a la edificación escolar a partir del año 1933 y de la progresiva pérdida de autonomía del CNE es que también en el año 1936 un *Anteproyecto de ley de edificios escolares*, firmado por el Inspector General de Arquitectura, arquitecto Isaías Ramos Mejía –y que finalmente no prosperaría– clamaba por el carácter sostenido que debía tener la edificación escolar. Poniendo el acento en el financiamiento para la construcción así como en un fondo permanente para la conservación de edificios existentes, llamaba a volver a contar con el fondo proveniente de la matrícula escolar derogado años atrás, también de la inclusión de un impuesto del 5% sobre las emisiones de la Lotería Nacional y de las Leyes de Hipódromos sancionadas en 1910 y 1923 –éstas estaban destinadas directamente al CNE, sin intermediarios– para fomento de la edificación escolar–. También reflexionaba sobre la real potestad del CNE para planear y dirigir todo lo concerniente con edificación escolar.

²⁸ Gelly Cantilo fue director de la DGA del CNE hasta su muerte en enero de 1942. Su lugar fue ocupado por el entonces Inspector General de Arquitectura, arquitecto Isaías Ramos Mejía.

²⁹ Gustavo Lijalad, “Escuela y Jardín de Infantes Modelo del Jockey Club”, *Sumarios*, Buenos Aires, n° 91-92 (1985), p. 31.

Lo que prevalecía en este análisis, atendiendo a los déficit presupuestarios, era nuevamente lo cuantitativo, relegando las opiniones sobre aspectos arquitectónicos. Al respecto Ramos Mejía se pronunciaba sobre el rol del arquitecto llamando a:

“...mirar la cuestión desde un ángulo más abierto, a no dejarse seducir por la aparente belleza de ciertas soluciones, que si traen el prestigio de autores de renombre y hasta de ejemplos realizados en países de ultramar, no se prestan a una fácil adaptación en nuestro suelo de características tan distintas, donde la necesidad de edificios escolares, es necesidad apremiante y la construcción un problema lleno de indeterminantes que impone soluciones distintas y hasta podría decirse contradictorias, según sea el lugar elegido para su ubicación”.³⁰

La voluntad homogeneizadora, la apelación a sustentos teóricos y el concebir tipos de edificios escolares conforme a los por entonces en boga postulados de la higiene, la construcción y la pedagogía quedan en un segundo plano respecto al énfasis regionalista, priorizándose los materiales del lugar (elegidos según economía y duración), distancia, potencialidad, recursos, etc. Al respecto afirmaba Ramos Mejía en el mismo informe de 1936 reproducido en la Parte I del Tomo III de la publicación del Cincuentenario:

“La Dirección General de Arquitectura ha proyectado y construido edificios escolares en todas las regiones de la República, consultando en cada caso las características del lugar y recurriendo a aquellos materiales que mejor se prestaban por su economía y duración. Ha empleado la madera, el adobe, el ladrillo y la piedra, habilitando edificios sencillos, bien asoleados y distribuidos conforme a las exigencias de orden higiénico-pedagógicas que recomienda la ciencia moderna”.³¹

Respecto a la discusión arquitectónica, defiende el empleo de prototipos, el patio como tema y la materialidad de los edificios proyectados por la DGA en detrimento de la *escuela-palacio* “que tanto se ha repetido sin fundamento”, argumentando que:

“...fuera de éstos, los otros edificios existentes han sido despojados de lo superfluo, para contar únicamente con lo necesario. Su bondad estriba en la distribución (aulas amplias, patios asoleados) y en el empleo juicioso de los materiales que forman su estructura y le sirven al mismo tiempo de decoración”.³²

³⁰ Consejo Nacional de Educación, *Cincuentenario de la Ley 1420* (Buenos Aires, Imprenta oficial, 1941), tomo III, parte I: *Edificación escolar. Reseña gráfica e histórica de su evolución a lo largo de cincuenta años*, p. 121.

³¹ Se divide al país en 4 zonas de acuerdo a su clima. Y más que de tipos de planta se habla de materiales y detalles constructivos como los que caracterizan el tipo regional de un edificio.

³² Consejo Nacional de Educación, *Cincuentenario de la Ley 1420* (Buenos Aires, Imprenta oficial, 1941), tomo III, parte I: *Edificación escolar. Reseña gráfica e histórica de su evolución a lo largo de cincuenta años*, pp. 122-123.

En esta etapa, la pérdida de autonomía del CNE y, consecuentemente, de su DGA, se asocia claramente a los recursos que el ejecutivo nacional destinaba a otros temas prioritarios. El empleo de prototipos para los medios urbanos a comienzos del período de gobierno justista demostraba la independencia en el funcionamiento de este organismo, capitalizándose los avances de los prototipos para las *escuelas estándar suburbanas* de la década anterior. Como ya se ha citado, el que Gelly Cantilo haya trabajado dentro de la Dirección General de Arquitectura como proyectista desde 1908 y como director desde 1928 hasta 1942 nos habla también de la independencia del CNE respecto a las políticas de turno.

El *Plan de recambio de la imagen de la escuela pública* llevado adelante por Gelly Cantilo priorizó dotar a las escuelas de un lenguaje modernizante, donde el debate en torno a la disciplina arquitectónica quedó subsumido por la necesidad de proveer mediante estos edificios de una imagen estatal que dejara atrás los lenguajes historicistas y sus connotaciones, atendiendo a su vez a lo limitado de los recursos. Una búsqueda similar, aún menos ambiciosa en cuanto a sustentos teóricos y materiales, intentó llevar a cabo el anteproyecto de Ramos Mejía con su énfasis regionalista.

Distanciándose de estas experiencias, en la nueva imagen que adoptan las escuelas promovidas por algunos estados provinciales durante el período puede reconocerse una constante que es la filiación a los principios fundantes de la arquitectura moderna, a los que se llega por vías muy diferentes a las empleadas por las escuelas contemporáneas promovidas por el CNE. En estos nuevos ejemplos, si bien existe también una voluntad de homogeneización, se detecta una superación de la definición estilística a partir de experimentaciones que apelan a los caracteres funcionalista y racionalista, a la eficientización de los recursos y a la dinamización espacial, entre otros.

La dimensión nacional estricta: de las “urbes” a los “bordes”

Durante el período de la Concordancia justista, la dimensión nacional posee una importancia diferencial a través de las *escuelas Láinez* creadas en el período, así como a través de la reformulación de esta iniciativa que significó en 1938 la Ley de aldeas escolares impulsada por el Senador Alfredo Palacios. La influencia del Estado nacional en los sistemas educativos provinciales creció enormemente mediante la puesta en marcha de la Ley Láinez y se reforzó con el proyecto de Palacios, al tener el Ministerio de Educación de la Nación tantas escuelas dentro de su jurisdicción, llegando a corresponder al gobierno nacional en 1930 y a lo

largo de todo el período, más de la mitad de la matrícula de educación primaria dentro de las jurisdicciones provinciales.³³

La permanencia de esta política asistencialista, inaugurada en 1905, demuestra que para la Nación lo que importaba hacia 1880 seguía siendo un problema crítico en la década del treinta. Pero el foco de acción se desplaza, ya que lo que importaba no era la competencia de identidades a sostener en las provincias más pujantes –los casos de Santa Fe, Córdoba y Mendoza se cuentan entre las excepciones a estos porcentajes– y en las grandes urbes en conformación o en sus periferias, sino el mantenimiento del asistencialismo en los bordes del sistema como garantía de orden. Dejando en manos de las provincias más pujantes el control mayoritario de la educación primaria, la apuesta estuvo entonces en la permanencia en el control de la formación de maestros, los “márgenes” y la innovación productiva.

Al asumir Justo en 1932 la Ley Láinez seguía en vigencia, como resabio de la política centralista del Estado nacional y de la puja para con las autonomías provinciales, continuándose con el envío de fondos para la ejecución de escuelas de este tipo y su mantenimiento a las provincias más afines al gobierno nacional. Durante esta década, y mientras algunas provincias asumirían a partir de legislaciones y acciones materiales el rol reproductivo de la escuela, puede verificarse una suerte de correlato de la instrucción primaria de la Ley Láinez: el Proyecto de Ley Nacional presentado por el senador socialista Alfredo Palacios, complementario a la Ley 1420 y a la Ley Láinez y tendiente a que el CNE realice una labor educativa y sanitaria en las provincias. Esta idea era la de la escuela fundada en la asistencia social del niño, donde se proveía de comedores bien organizados, asistencia médica y ropas y se inculcaban prácticas de higiene.

El *Proyecto de ley de Asistencia médico-escolar y creación de Hogares-escuela* obtuvo despacho de comisión el 15 de julio de 1937 y se sancionó en 1938 bajo el N° 12558. Conocido también como “Ley Palacios”, reeditaba, con matices, las preocupaciones de Manuel Láinez.

El libro *El Dolor Argentino* –editado también en 1938– fue el instrumento que Palacios empleó para comentar ampliamente su proyecto de ley y a la vez difundir lo que había visto en sus viajes y las soluciones que propiciaba para los problemas regionales. Según él, las grandes urbes eran la contrapartida del olvido de las condiciones de existencia de las provincias del interior. Al respecto, enunciaba que: “el lema proclamado por Alberdi y que ha inspirado hasta hoy

³³ Esta situación varió según las zonas. Buenos Aires se abstuvo de las *escuelas Láinez* hasta 1907; para ese entonces Córdoba ya contaba con veintidós de estas escuelas, Mendoza con veintiocho y Santa Fe con siete. Ver: Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina. 1180-1945* (Buenos Aires, Siglo XXI, 1986), pp. 231-232.

nuestra política inmigratoria: ‘Gobernar es poblar’, hemos de corregirlo así: ‘Gobernar es fortalecer, instruir y educar al ciudadano’.³⁴

Antecedente de esta ley es –entre otras y a modo de ejemplo– aquella de 1932 que prolongaba el descanso semanal incluyendo la tarde del sábado; pequeñas grandes conquistas, promovidas en buena parte por la acción de Alfredo Palacios y de Mario Bravo, en su condición de representantes del Partido Socialista en el Senado. Fruto de la misma inquietud fueron la Ley de protección a la madre y al niño sancionada en 1935 y el vasto movimiento que impulsó Palacios a favor de las provincias del noroeste.

El autor de *El Dolor Argentino* observa un progreso contra el analfabetismo muy lento en relación al progreso económico del país. Para él las teorías pedagógicas resultan inútiles, preguntándose irónicamente: “¿En que podrían orientarnos Claparède, Decroly o Barnes, si previamente hay que resolver el problema angustioso de la desnutrición infantil?”.³⁵ (*Ibíd.*: 33).

Señalaba una salida posible en la ampliación de la obra del CNE para que llegue al interior de la república. Pero esto implicaba una crítica y un replanteo de las *escuelas Láinez* –a las que tilda de “ficción”– que debían ser reemplazadas por hogares-escuela ubicados en lugares estratégicos y no dispersos por la campaña. Actuarían como el centro común donde convergerían los niños de las pequeñísimas poblaciones diseminadas. Esto es lo que implicaría para Palacios concentrarse efectivamente en la resolución del problema de la desnutrición infantil y de la deserción escolar.

Entendía al elemento humano como el fundamento de la riqueza del país. Por este motivo, el énfasis en la edilicia escolar propio de las ideas de Láinez se desplazaba al énfasis en la organización de la asistencia médica escolar, la creación de comedores escolares y sociedades cooperadoras, con un correlato edilicio mínimo. Las especificaciones al respecto se limitaban a ambientes higiénicos, con superficies de tierra aptas para el cultivo y agua potable; con locales económicos y sencillos acordes a las exigencias médico-pedagógicas y las comodidades de acuerdo al clima, debiendo usarse en su construcción materiales del lugar. Así las definía Palacios:

“La aldea-escuela no necesita un edificio de carácter suntuario, ni mucho menos; debe ser una construcción sencilla, hecha con materiales de la misma región en que se levante, en concordancia con el medio y con las más elementales condiciones de comodidad, que determinaría para cada clima la Dirección de Arquitectura del Consejo Nacional de Educación”.³⁶

³⁴ Alfredo Palacios, *El Dolor Argentino* (Buenos Aires, Editorial Claridad, 1938), p. 13.

³⁵ *Ibíd.*, p. 33.

³⁶ *Ibíd.*, p. 184.

Los programas de estas aldeas escolares serían compatibles con los del CNE hasta sexto grado, lo que implicaba también una superación de las *escuelas Láinez*, cuyos programas llegaban hasta el cuarto grado. Posteriormente se preveía una enseñanza complementaria que habilitara al niño a “luchar por la vida dentro del concepto fundamental de vincular al niño con la tierra” como también la enseñanza de oficios y conocimientos de las industrias autóctonas según la zona.

La capacidad mínima sería de doscientos alumnos y la máxima de mil, estando a cargo un maestro casado que viviría en el establecimiento. Habría también servicios médicos y la alimentación “será científicamente administrada”. En las vacaciones las aldeas escolares se transformarían en colonias de vacaciones. Todo esto con autonomía relativa, ya que se centralizaba la dirección técnica y la administración desde la Nación.

La existencia de estos *bogares-escuela* no excluía a las *escuelas Láinez*, ni al pensionado del hogar o las *escuelas ambulantes* y el proyecto contó en sus inicios con la cooperación de gobernadores de provincia y educadores como Pizzurno y Mantovani.

La estrategia entonces consistió en radicalizar la educación en los “bordes” y no en las “urbes” ya que “únicamente estas concentraciones regionales, internados o aldeas escolares, podrán redimir al país de la catástrofe de la instrucción primaria sobre la población diseminada”.³⁷ Esta última cita, reproducida en *El Dolor Argentino* corresponde a palabras de Ramón Cárcano, animador de un proyecto del CNE de características muy similares publicado en 1933 como *800.000 analfabetos. Aldeas escolares*.³⁸

Las aldeas escolares aunaron la enseñanza primaria con la preparación para el trabajo, y si bien Palacios declaraba la inutilidad de las tendencias pedagógicas, vemos claramente que el concepto de “comunidad” es resignado en función de estos *bogares-escuelas* y colonias de vacaciones en verano que mantienen a la población infantil alejada de sus padres. El elemento humano como el fundamento de la riqueza de un país que propugnaba Palacios se planteaba desde la óptica de “salvar a la infancia” y no de una regeneración –a partir de la figura de la infancia– de la sociedad toda. Iniciativas similares serán retomadas e instrumentadas en todos sus órdenes por los programas de asistencia social de la Fundación Eva Perón.

Los edificios escolares nacionales en provincias y territorios

“La casa de ladrillo, de estilo moderno reemplaza, poco a poco, a la choza de paja y barro, y la casa propia a la alquilada, como emblema de predominio del

³⁷ *Ibid.*, p. 186.

³⁸ Citado en: Anahí Ballent, *Las buellas de la política* (Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2005), p. 157.

hombre civilizado sobre el primitivo que se va, como enseña del progreso escolar que avanza hacia los límites lejanos del territorio de la Nación”.

Prédica del Inspector Díaz. CNE, *Cincuentenario de la Ley 1420*, tomo III, parte I, p. 145.

La parte segunda del tercer tomo de la publicación del *Cincuentenario de la Ley 1420* documenta lo realizado en materia de edilicia escolar en Territorios Nacionales y Provincias en los veintinueve años de vigencia de la Ley 4874 y los cincuenta de la Ley 1420. De allí se desprende que las 291 escuelas con que se inició la aplicación de la Ley 4874 en el año 1906, llegaron a 3272 en 1933.³⁹ Esta cifra representaba el 42% de las existentes por entonces en provincias y en este sentido cabe volver a aclarar que el CNE necesita siempre de la anuencia de las autoridades locales para ejercitar su acción concurrente: no puede ir a donde entienda que su acción es urgente sino ahí donde le sea permitida.⁴⁰

La sanción de la Ley Láinez implicó también la designación de encargados o comisiones inspectoras gratuitos, destinadas a vigilar la marcha de las escuelas, como asimismo la edificación escolar. En lo que a aspectos edilicios refiere, se especificaba que las *escuelas Láinez* no podían perder la condición primaria de su modestia; pocas aulas y casa para el director con el *minimum* de comodidades. No obstante, para el año 1933 no más de un 5% de estos establecimientos escolares poseía edificios construidos para tal fin.

El Plan de edificación para los Territorios y Colonias nacionales lanzado en 1935 marca un quiebre respecto a los precedentes al plantearse como un plan racional donde la estandarización primó por sobre localismo. En él se especificaba que:

“Para que la ley 4874 surta efecto es menester que se de al CNE los recursos necesarios para satisfacer todas las necesidades: desarrollo de un plan racional de *edificación escolar* en las provincias que de a la escuela no sólo la comodidad necesaria para sus enseñanzas sino también, dentro de la sencillez que se impone, el realce y la sugestión que resulta de un buen edificio, bien distribuido, confortable y alegre”.⁴¹

En este plan se idearon dos tipos de escuelas, que ofrecían entre sus ventajas las de adaptarse a una construcción inicial de dos y de seis aulas para ser ampliados hasta el número de cinco y diez respectivamente. Rasgos de

³⁹ Consejo Nacional de Educación, *Cincuentenario de la Ley 1420* (Buenos Aires, Imprenta oficial, 1942), tomo III, parte II: *Edificación escolar en Territorios Nacionales y Provincias (Ley 4874)*, p. 201.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 217.

⁴¹ *Ibid.*, p. 225.

modernidad comienzan a asomarse al emplearse criterios de racionalidad en la configuración de la planta, en la elección de materiales acordes a su durabilidad y en la refuncionalización no del programa pero sí de los locales en función de sus posibles ampliaciones futuras. Las ventajas de la estandarización priman por sobre el empleo de los materiales del lugar, bajo el argumento que “en un edificio escolar, por modesto que sea, se emplean estructuras que son obra de la industria moderna y que no pueden ser suplidas con improvisaciones, por mayor que sea el propósito de utilizar el producto local”.⁴² Conocidos los inconvenientes para el financiamiento, se buscó la economía en donde era posible hallarla –en la simplificación de la planta, reduciendo al mínimo la superficie destinada a la circulación, evitando los patios abiertos entre muros, pasajes, etc.– aprovechando toda la superficie construida en beneficio de las aulas. Igual criterio se empleó en la elección de los materiales, adoptándose siempre los de alta calidad en función de su durabilidad, argumentando que “la economía bien entendida ha de buscarse en la conservación”. Los edificios serían de mampostería de ladrillos revocados, con aleros y cubierta de tejas o chapa y aberturas de cedro y, siempre que fuera posible, se usarían en las estructuras los materiales de la región. A diferencia de las escuelas de la Capital Federal, los pabellones sanitarios siguen formando un bloque aparte del edificio escolar, al no contarse con redes cloacales, si bien estaban articulando la composición.

El *Plan de edificación para provincias* no llegó a sancionarse, pero desde 1928 hasta 1935 se construyeron 24 edificios escolares bajo sus premisas con capacidad variable entre seis y diez aulas.⁴³ No obstante, el tema de la localización de estas escuelas siguió siendo objeto de disputas en la década de 1930. Por un lado la acción del CNE era reclamada en localidades ya con abundante población escolar; por otro lado había que tener en cuenta las restricciones originales de la Ley 4874 respecto a crear escuelas en aquellas localidades alejadas de los focos de cultura, a los efectos de determinar la posible ubicación de los edificios a construir.

Las publicaciones oficiales del CNE como los artículos reproducidos en las revistas de arquitectura del período remarcaban en su mayoría y contrariamente al aspecto prioritario en la Ley Palacios, que el problema de la edificación escolar debía afrontarse con espíritu práctico, comenzando por las localidades donde la vida de las escuelas estaba suficientemente garantizada. En este sentido desde la DGA se llamaba en 1935 a “no pretender revolucionarios procedimientos constructivos conformes con la idea de la neoarquitectura, sino mantener con

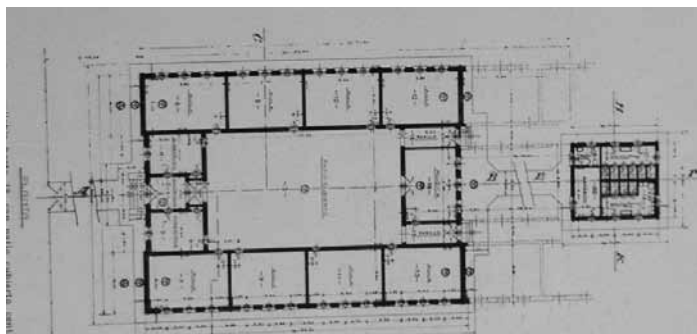
⁴² Consejo Nacional de Educación, *Cincuentenario de la Ley 1420* (Buenos Aires, Imprenta oficial, 1941), tomo III, parte I: *Edificación escolar. Reseña gráfica e histórica de su evolución a lo largo de cincuenta años*, p. 106

⁴³ Datos publicados por la DGA en *Revista de Arquitectura*, Buenos Aires, febrero de 1935, p. 64.

las variantes necesarias dispositivos llamémosle anticuados pero que representan un progreso extraordinario”.⁴⁴ De este modo, se observa que mientras desde la Nación se aducen razones de orden social que aconsejan el empleo de procedimientos menos ejecutivos y la conveniencia de dejar transcurrir un tiempo prudencial entre el establecimiento de la escuela y la ejecución de su edificio, en Provincias y Territorios, las acciones a nivel provincial en la década del treinta no conciben la escuela sin su edificio. En él se integra el imaginario de lo cívico y lo comunitario, al entender a estas nuevas escuelas como promotoras de urbanidad.

Los edificios del plan original fueron sustituidos por otros de menor costo, incluyendo algunos de madera y fibrocemento y detectándose el empleo de prototipos que se repiten en diversas provincias. Entre 1927 y 1934 se hicieron 21 edificios en provincias de los cuales 15 tuvieron armadura de madera y revestimiento de fibrocemento.⁴⁵

Nótese en las imágenes que si bien la materialidad es distinta –mampostería, fibrocemento– se trata en ambos casos de un mismo prototipo, que es reinterpretado a partir de los materiales. El empleo de los materiales también contribuye –en la escuela de Saguier por ejemplo– a diferenciar pese a lo compacto del edificio, lo representativo de lo repetitivo.



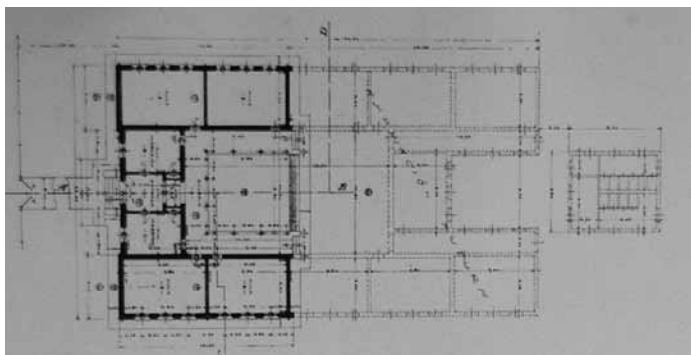
Planta de escuela de ocho aulas ampliable a doce

Con patio cubierto central, pabellón de servicios sanitarios ubicado sobre el eje central del edificio pero exento.

Fuente: *Revista de Arquitectura*, Febrero 1935, p. 64.

⁴⁴ Comentario de la DGA en el año 1935 con motivo del Cincuentenario de la Ley 1420. Reproducido en: Gustavo Lijad, "Escuela y Jardín de Infantes Modelo del Jockey Club", *Sumarios*, Buenos Aires, n° 91-92 (1985), p. 36.

⁴⁵ Consejo Nacional de Educación, *Cincuentenario de la Ley 1420* (Buenos Aires, Imprenta oficial, 1941), tomo III, parte I: *Edificación escolar. Reseña gráfica e histórica de su evolución a lo largo de cincuenta años*, p. 115.



Planta de escuela de cuatro aulas ampliable a diez

Con patio abierto central rodeado de galerías. Dicho patio abierto se transforma en cubierto con un gasto mínimo al aumentar el número de aulas.

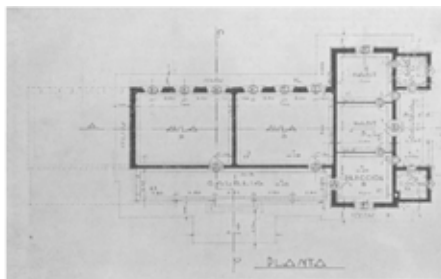
Fuente: Revista de Arquitectura, Febrero 1935, p. 64.



Prototipo de escuela en fibrocemento

Para establecimientos de la Ley 4874 ejecutados entre 1931 y 1932.

Fuente: *Cincuentenario de la Ley 1420*. Tomo III - Parte II.



Escuela N° 23 de Saguier, Santa Fe

Fotografía y planta - 1934

Fuente: *Cincuentenario de la Ley 1420*. Tomo III - Parte II.

En el año 1942, en el marco del *Plan de edificación en Provincias y Territorios*, el CNE llamó a licitación pública para la construcción de cincuenta edificios escolares de dos a seis aulas; un total de 163 aulas “bien aireadas e iluminadas, contando cada escuela con su amplia galería cubierta, dos locales administrativos, pabellón sanitario independiente, depósito y casa habitación para el director”.⁴⁶ Respondían a dos tipos edilicios –uno para el centro y norte del país y otro para el sur y la pre-cordillera– acorde a la posición geográfica y climatológica.



Perspectiva de un edificio escolar dispuesto para la zona del sur del país.



Edificio escolar para la zona del centro y del norte.

Fuente: *El Monitor de la Educación Común*, N° 829-830, Enero y Febrero 1942, p. 76.
N° 829-830, Enero y Febrero 1942, p. 75.

Distanciándose de las búsquedas y apelaciones a los distintos caracteres de la arquitectura moderna se observa en la argumentación del CNE que “la simplicidad arquitectónica de estos edificios provoca una impresión agradable en su conjunto. El destino está bien caracterizado, acusando exteriormente su destino escolar. Plantas de gran calidad, las que cubren techos dispuestos sin complicaciones técnicas”.⁴⁷ El pretendido “carácter simple” enunciado en la teoría de Julien Guadet⁴⁸ como el distintivo de las escuelas primarias es aquí –consciente o inconscientemente– puesto en práctica para caracterizar a la escuela primaria.⁴⁹

⁴⁶ *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, n° 829-830 (enero y febrero de 1942), pp. 74-78.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 74.

⁴⁸ Julien Guadet, *Éléments et théorie de l'architecture. Cours professé à l'École Nationale et Spéciale de Beaux-Arts* (París, Librairie de la construction moderne, 1901), tomos I y II.

⁴⁹ Resulta interesante analizar a Guadet en los cruces entre la cultura académica a comienzos del siglo XX y la emergencia de la arquitectura moderna, atendiendo en particular a la concepción de carácter y de articulación de la planta que se desprenden de su teoría. Guadet representa el final de la enseñanza académica donde sus cursos de *Théorie de l'architecture* en la *École des Beaux-Arts* incluyen todos los conocimientos que están por fuera del trabajo creador del *atelier*; eliminando cualquier carácter de tendencia estilística. En sus cinco tomos de *Elements et théorie de l'architecture* –que eran parte de la bibliografía básica de los programas de las carreras de arquitectura de Argentina– brinda claves didácticas que incluyen composición de edificios, elementos y unión de los mismos desde el punto de vista del arte y de la adaptación a necesidades programáticas y materiales.

Estos edificios “de borde” pueden leerse también como correlato de políticas educativas orientadas a la autonomización de la escuela y del maestro respecto a los vínculos comunitarios acorde a la función de “educar al ciudadano”. Los maestros normales devinieron en ellos en agentes que pasaban por procesos de modernización para operar luego en comunidades y escuelas con otras tradiciones, donde la pretendida distancia impuesta por la escuela respecto a los vínculos de pertenencia con la comunidad tradicional responde a la voluntad de apuntar a la construcción del ciudadano perteneciente a la comunidad nacional. Estas acciones nos vuelven a vincular con el discurso educativo positivista que avanza sobre los particulares bajo los preceptos de autoridad y orden, como estado normal de una sociedad. El objetivo de las construcciones en campaña durante el justismo en la década del treinta no se distancia prácticamente del de sus inicios en 1905: el paliar la diversidad cultural, social e ideológica de la infancia a través de una trama cultural que homogeneizara la infancia escolarizada a través de un dispositivo teórico legitimado científicamente. La construcción de una nueva sociedad sigue conservando aquí en las ideas positivistas su teoría y en la educación su práctica social. Sin embargo, con el correr de los años, se produciría el gradual paso de lo civilizatorio a lo comunitario, cuando en muchas ocasiones el edificio escolar levantado en medio de la nada o en una incipiente población, pasa a convertirse en el centro de un barrio de rápida y densa urbanización.

Las *escuelas Láinez* representan la excepción a “el modelo de institución disponible (que) era un modelo originado en el espacio urbano.”⁵⁰ En el espacio urbano, la arquitectura escolar fue el vehículo de materialización de los nuevos valores del Estado moderno, a la vez que afirmó la consolidación de las poblaciones, haciendo de vínculo entre la maquinaria estatal educativa y la sociedad civil. En este sentido, si pensamos en “la ciudad ordenada” a la que Ángel Rama refiere y al principio rector del damero en tanto garante del régimen de transmisiones,⁵¹ comprendemos el desafío primero de Manuel Láinez de colocar escuelas allí donde no había damero y, consecuentemente, el régimen de las transmisiones no estaba asegurado, consciente de la ubicación y las

La teoría de Guadet abre la posibilidad de disociar la imagen de la mera preocupación estética para ligarla a las necesidades de uso. Si bien tanto el decoro como el carácter tenían que ver con una adecuación al programa, la opción por el segundo no sólo se vinculaba estrechamente a los requerimientos “útiles” del mismo, sino que incorporaba la idea de variedad que el primero no admitía y de esta manera contemplaba una problemática muy importante ante el desafío de resolver la singularidad ante la multiplicación de los programas. Para Guadet, “carácter” y “diversidad” son sinónimos. Esta diversidad está aquí asociada no a los rangos sino a la particularidad de las conductas esperadas y promovidas desde la sociedad civil en el sentido moral de vinculación con el propósito.

⁵⁰ Adriana Puiggrós (dir.), *Historia de la Educación Argentina* (Buenos Aires, Galerna, 2001), tomo IV: *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, p. 19.

⁵¹ Ángel Rama, *La ciudad letrada. Cultura urbana latinoamericana* (Buenos Aires, Clacso, 1985).

relaciones de la educación con el resto de la estructura social. En la década del treinta estas ideas siguen vigentes y en expansión, en el contexto de conflictos y pujas entre niveles de gobierno.

El cierre de una etapa: La Ley de Ortiz y Coll

“¿Cómo admitir que en una Provincia la enseñanza pueda ser religiosa y en otra laica; en aquella gratuita, en ésta de privilegio; al Norte se imparta en dos o tres grados; se adopte tal o cual sistema de clasificaciones y promociones; al Oeste en cuatro o imperen sistemas y métodos diferentes; en el Litoral se exijan condiciones que determinen una formación distinta de la inteligencia o signifiquen privilegios que las demás Provincias estimen contrarios a sus tradiciones o a su orientación futura? ¿Cómo consentir que en algunas regiones se enseñen idiomas extranjeros y vayan penetrando por medio de la educación impartida en la escuela pública dogmas y creencias de razas adventicias, contrarias a nuestras tradiciones, que en el futuro habrán de dividir la sociedad en clases, en castas, y provocar la oposición de la conciencia en los ciudadanos? Tanta importancia tiene asegurar la educación primaria como fundar ésta en los mismos principios, ideas y sentimientos que den unidad al carácter nacional”.

Roberto Ortiz y Jorge Coll. *Proyecto de Ley nacional de educación común e instrucción primaria, media y especial*, 1939.⁵²

Atendiendo a ese movimiento oscilante en la definición de territorios de competencia entre las provincias y la Nación que se retrotrae a décadas anteriores a la sanción de la Ley 1420, el cierre de este análisis comienza en 1939 con el *Proyecto de Ley nacional de educación común e instrucción primaria, media y especial*, del Presidente Roberto M. Ortiz y su Ministro de Justicia e Instrucción Pública Jorge Eduardo Coll, donde se procuró recuperar el lugar de privilegio del Estado nacional y, en particular, de la centralidad de la Ley 1420 y la enseñanza laica.

Art. 1º: Esta ley, en cuanto concierne a planes generales, asistencia a la infancia escolar y principios que sustentan la enseñanza, rige para todo el territorio de la Nación.⁵³

La ley se sustentó en el artículo 67, inciso 16 de la Constitución nacional vigente que, como se ha señalado, otorgaba al Congreso la atribución de proveer lo conducente al progreso de la ilustración dictando planes de instrucción

⁵² Reproducido en: *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, n° 799 (julio de 1939), pp. 8-9.

⁵³ *Ibid.*, p. 5.

general y universitaria, y alegando que este mandato había sido olvidado, a excepción de la Ley 1420.

Art. 15: La educación común tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de 4 a 14 años de edad.

Sus principales argumentos se centraron en el reestablecimiento de las atribuciones del Estado nacional en materia de educación común, como se planteara desde los mismos borradores de la Comisión de Constitución de 1819. Por ello, su objetivo fundamental fue la necesidad de que los planes de instrucción primaria se uniformaran para todo el país, ya que si bien para ingresar a liceos, colegios industriales y comerciales era necesario un examen de ingreso, su implementación se volvía ilógica en razón de la diversidad de los planes de instrucción primaria que regían en las provincias.

Se abogaba por un plan de instrucción general en materia primaria y se exhortaba a realizar conferencias y acuerdos entre Nación y provincias a fin de redactar programas concordantes. No obstante, se contemplaba el hacer diferencias entre la escuela urbana y la rural, tendientes a acentuar las características de esta última.

Art. 2º: Las provincias, asegurando la educación primaria, adoptarán los planes y los principios generales de organización escolar estatuidos en la presente ley.⁵⁴

Alejándose del pragmatismo, pero también de los preceptos de la *escuela nueva*, pregonaba en cuanto a métodos que “deben desecharse por igual aquellos que imponían una educación coercitiva a base del ejercicio de la memoria y los llamados modernos, que propician la actividad libre e indisciplinada del niño”.⁵⁵ Y respecto a laicidad, reproducía el artículo 8 de la Ley 1420:

Art 19: La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos a los niños de su respectiva comunión y antes o después de las horas de clase.

En relación al emplazamiento de las escuelas el nuevo artículo se ajustaba a la Ley Láinez, corrigiendo la “mala práctica” de establecer las escuelas nacionales en ciudades, villas o cercanías de otras escuelas provinciales.

Art 23: La Nación procederá a establecer directamente en las Provincias que lo soliciten escuelas de instrucción primaria para uno u otro sexo, o mixtas, en lugares rurales apartados más de cinco kilómetros de ciudades o pueblos, o de otra escuela provincial.

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 8.

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 20.

Lo novedoso de este proyecto en relación a la Ley 1420 radicó en que se fundaba en un nuevo concepto: la acción escolar responde a la conciencia social sobre la infancia. En este sentido es que capitalizaba temas expuestos por la Ley Palacios como la instalación de pequeños internados y la creación de colonias hogares. También los nuevos programas comenzaban a incluir comedores escolares, consultorio médico y jardines de infancia; estos últimos, que en la ley de 1884 estaban sugeridos, son aquí descriptos como necesidad. En relación a esto, el artículo 25 enuncia que:

Independientemente de la acción social que deben realizar las provincias para la ayuda al niño insuficientemente nutrido, débil, enfermo o que se encuentre en condiciones antihigiénicas, la Nación establecerá en las escuelas nacionales o en las de provincias, si éstas lo autorizaren, comedores escolares permanentes. Asimismo se dispondrá la atención médica en las escuelas y a domicilio, de los alumnos y del personal docente.⁵⁶

La a ayuda al escolar necesitado por parte del Estado nacional, que comenzó en 1937 y se realizó en forma metódica desde 1938 –cuando la Ley Palacios impone fuerza legal a esta acción– es reforzada mediante este proyecto.

Art. 27: Cuando la concurrencia de los niños a la escuela sea difícil por residir en zonas apartadas o por otros motivos, se crearán pequeños internados, escuelas-hogares para no más de treinta y cinco niños. En donde los niños necesitados de amparo en razón de su extrema pobreza sean numerosos, se fundarán las Colonias-Hogares bajo la dependencia del Patronato de Menores o a cargo de las Provincias.

El decreto N° 5444, del 1° de junio de 1938, contemplaba especialmente este aspecto de la educación común. Las *Escuelas-hogares*, dispuestas en la Ley 12558 eran visualizadas como una solución, en directa asociación por su régimen con las primitivas escuelas lancasterianas fundadas en el país durante el gobierno de Rivadavia.

De este modo, y tomando como eje la asistencia social de la infancia en todo el territorio nacional, es que se vuelve a poner en cuestión el tema de las atribuciones en materia de educación en Nación y provincias.

Art. 29: La Nación concurre al desarrollo de la educación primaria en Provincias:

- a– Con la fundación y sostenimiento, a solicitud de las Provincias, de escuelas en lugares apartados de ciudades y villas;
- b– Con la construcción de edificios para pequeñas escuelas rurales en terrenos de propiedad de la Provincia o donados a ésta por particulares;
- c– Con el pago de sueldo al personal docente de escuelas rurales de las Provincias;

⁵⁶ *Ibid.*, p. 22.

- d- Con la fundación de comedores escolares en escuelas de las Provincias, suministro de alimentos, vestidos y remedios a los escolares necesitados;
- e- Con la donación de muebles y útiles de enseñanza.⁵⁷

Como ya se había enunciado, el artículo 5 de la Constitución nacional estatuye que las provincias deberán asegurar la educación primaria. Desde 1869, el Congreso de la Nación había acordado subvenciones a las provincias; la primera data de 1871, después se sancionaron las leyes 2737 y la 3559. Diversos artículos de este nuevo Proyecto de Ley vuelven sobre este tema.

Entre las atribuciones del CNE estaba el ejecutar las leyes que respecto de la educación común sancionaría el Congreso, los decretos que sobre el mismo asunto expidiera el Poder Ejecutivo (PE) y dictar los programas de la enseñanza de las escuelas públicas, sometiéndolos para su aprobación al PE. También, el autorizar la construcción de edificios para las escuelas u oficinas de la educación común y comprar bienes raíces con dicho objeto, de acuerdo con las disposiciones legales.

Otro de los aspectos destacables de esta ley fue la creación de los Consejos de Zona, que reinterpretan a los Consejos de Distrito de la Ley de 1884, pero trasladados a la acción escolar en provincias en cumplimiento de la Ley 4874, ya que no era posible una administración escolar centralizada en Buenos Aires. El Consejo de zona de Santa Fe abarcaba la jurisdicción de su provincia, Santiago del Estero y Chaco; el de Córdoba, su provincia, La Rioja y Catamarca; y el de Mendoza, su provincia, San Luis y San Juan; La Plata comprendería Buenos Aires y La Pampa.

Paralelamente a este proyecto se desarrolló un *Proyecto de edificación escolar*. Aprobado por el CNE, se dirigió al PE por intermedio del Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación en enero de 1940. Se dispuso entonces que la DGA proyectara un plan de edificación que comprendiera cuatro escuelas en Capital, cuatro en provincias y cinco en territorios.⁵⁸ También se aprobó otro plan de obras en respuesta a lo que el PE debía entregar a la DGA en cumplimiento del artículo 22 de la Ley Palacios y que contemplaba tres escuelas de Capital, dos escuelas de provincias (una en Alta Gracia, Córdoba) y una en territorios.

En sintonía con lo expuesto arriba, en el acta de sesiones del CNE del 9 de agosto de 1940 se creaba la Junta de Edificación Escolar compuesta por un Vocal del CNE que la presidiría, el Director General de Arquitectura, el Inspector General de la Jurisdicción que corresponda y el Director Administrativo o el funcionario que la Presidencia del Consejo designe en su reemplazo.⁵⁹ Entre las

⁵⁷ *Ibid.*, p. 23.

⁵⁸ *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, (enero de 1940), pp. 104-105.

⁵⁹ *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires (agosto de 1940), p. 131.

atribuciones de la Junta estaba el preparar el plan orgánico de edificación escolar para todo el territorio nacional y elevarlo para su aprobación al CNE; someter a la aprobación del CNE la forma de financiación de las obras proyectadas; formular los programas de los edificios escolares, aprobar los anteproyectos y proyectos definitivos sobre los métodos de ejecución de las obras proyectadas.⁶⁰

No obstante todos estos proyectos en relación a los ámbitos de competencia y expansión de la educación primaria y su edilicia, tres años más tarde, en 1943, el CNE era intervenido por el PE, perdiendo su autonomía. Claudia Shmidt señala al respecto que “se abre así un período de legislación contradictoria que oscilaba entre la centralización y descentralización del control de la arquitectura escolar, entre el Ministerio de Educación y el de Obras Públicas”.⁶¹ Seis años más tarde, en 1949, el CNE sería finalmente suprimido, convirtiéndose en una dependencia ministerial.

Consideraciones finales

Entendiendo a la arquitectura escolar como condensadora de toda una serie de variables es que se presentaron en este trabajo los diferentes lugares adjudicados por el Estado nacional argentino a la edilicia escolar dentro de las políticas educativas y legislativas de los años treinta. El análisis y reconocimiento de los edificios escolares es producto de entenderlos como referentes materiales de estos procesos de examen de instituciones y normativas.

Se procuró demostrar que la complejidad que encierra la arquitectura de las escuelas implica ahondar en los vínculos entre lenguaje, programa, políticas educativas, gestiones y autonomías según una pluralidad de significados y de representaciones posibles y específicas. Desde allí es que puede construirse una historia material, con la consecuente multiplicidad de discursos que la escuela puede transmitir a través de su edilicia: reflexiones en torno a Arquitectura, políticas públicas, políticas educativas, Pedagogía.

En el período analizado, los débiles lazos organizacionales de la Concordancia, en tanto coalición interpartidaria, impidieron la activación de las tendencias centrífugas de los años peronistas posteriores. La estatidad y el poder territorial propio por el que compitieron algunas gestiones de provincia debían ser plasmados de alguna manera; y las escuelas primarias fueron un eficaz instrumento en el “mercado de bienes simbólicos”. Desde esta perspectiva, los quiebres en la imagen de la escuela pública desde los ámbitos nacional y provinciales pueden leerse inscriptos en la voluntad de diferenciación de estos gobiernos provinciales

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ Claudia Shmidt, “Escuela”, en Jorge Francisco Liernur y Fernando Aliata (comp.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina* (Buenos Aires, AGEA, 2004), tomo e-h, p. 48.

respecto del Estado nacional; esto sucede aún en las gestiones provinciales pertenecientes al bloque de la Concordancia como las del Partido Demócrata Nacional de Mendoza o la gestión de Manuel de Iriondo en Santa Fe. De este modo, y por medio de un intenso proceso de modernización del territorio a través de la obra pública se observa –como particularidad de la década del treinta– una modernización homogeneizadora surgida de la necesidad de un espacio nacional, territorial, cultural y económicamente cohesionado.

En la etapa concordancista, el interés del Estado nacional argentino por la homogeneización territorial parece relegar la educación para circunscribirse a las redes de rutas y caminos, con YPF al frente de esta transformación urbana. Es desde este registro que la pérdida progresiva de autonomía del CNE –y consecuentemente de su DGA– se asocia claramente a los recursos que el ejecutivo nacional destinaba a otros temas prioritarios. Se observa entonces que acciones como las de Carlos Morra en sus *escuelas-tipo* de 1899 y sus reflexiones sobre el programa pedagógico y los nuevos requerimientos, quedaron en las décadas posteriores circunscriptos a un lenguaje modernizante y a una homogeneización que se englobó en la apelación a un carácter abstracto.

Desde la Nación, y en el marco del Cincuentenario de la Ley 1420, el *Plan de Recambio de la Imagen de la Escuela Pública* con las reflexiones concentradas en la mayoría de los casos en las fachadas, da cuenta por un lado, de que la imagen de “lo viejo” asociado a la escuela era un factor visto como negativo por parte del Estado nacional; por otro lado, el constatar la preferencia por las intervenciones en clave estilística revela que la “resignación” a nivel de indagaciones proyectuales lo es también de todo el campo específico de la escolaridad primaria.

La voluntad de homogeneización desde las acciones provinciales estuvo presente de manera diferente en las escuelas promovidas en el período por el CNE, donde el multiplicar el alcance de la instrucción impartida, incorporando cada vez más zonas –incluyendo aquí las provincias y territorios nacionales a través de las escuelas rurales de la Ley Láinez– no tuvo un correlato edilicio atravesado por un proyecto igualmente homogeneizador. El lenguaje moderno quedó reservado sólo a las escuelas de Capital Federal, replanteándose la acepción de arquitectura moderna y cobrando peso el análisis cuantitativo de la edilicia escolar, así como su integración lingüística al resto de la obra pública. La atención a la representación y al carácter de las escuelas promovidas desde el Estado Nacional en estos dos frentes, las de los espacios urbanos y las escuelas rurales o de campaña o de la Ley Láinez da cuenta de la tensión urbano-rural que subyace a la aparente “voluntad homogeneizadora” del Estado nacional.

Si ponemos en relación esto con el doble registro escuela urbana y rural, escuela provincial y nacional, veremos que los edificios –al igual que los programas educativos– de las *escuelas Láinez* funcionaron como símbolo de las

desigualdades que “en teoría” se pretendía homogeneizar. Y, pese a no llegar a sancionarse, el *Plan de edificación para los Territorios y Colonias nacionales* lanzado en 1935 marcaría un quiebre respecto a los precedentes, al plantearse como un plan racional donde la estandarización primaba por sobre localismo. De este modo se manifestaba a nivel proyectual lo que en los planes provinciales llegó en este período a materializarse.

Para concluir, interesa destacar que la educación como condición de progreso y de equidad social es un tema siempre vigente, como también resulta vigente el contar con instituciones, maestros, bibliografía y un ámbito físico adecuado. En la década del treinta –y reeditando lo que había sucedido a fines del siglo XIX– arquitectos, políticos y pedagogos intentaron delinear y plasmar edificios escolares acordes a estos ideales de progreso y equidad social. Desde este lugar es que consideramos que normativas, leyes, anteproyectos de leyes, proyectos y edificios escolares analizados en este trabajo, así como sus particulares condiciones de generación, merecen ser conocidos y reinterpretados en función de la realidad contemporánea. El presentar en conjunto acciones heterogéneas evidencia además que no hay un único camino posible.

Referencias bibliográficas

- Ballent, A. (2005). *Las huellas de la política*. Universidad Nacional de Quilmes: Buenos Aires.
- Ballent, A. y Gorelik, A. (2001). País urbano o país rural: la modernización territorial y su crisis. Cataruzza, A. (dir.), *Nueva Historia Argentina*, tomo 7. Sudamericana: Buenos Aires.
- Cárcano, R. (1933). *800.000 analfabetos. Aldeas escolares*. Roldán Editor: Buenos Aires.
- Consejo Nacional de Educación (1938). *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II. Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*. Imprenta oficial: Buenos Aires.
- Consejo Nacional de Educación (1941). *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte I. Edificación escolar. Reseña gráfica e histórica de su evolución a lo largo de cincuenta años*. Imprenta oficial: Buenos Aires.
- Consejo Nacional de Educación (1942). *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III. Parte II. Edificación escolar en Territorios Nacionales y Provincias (Ley 4874)*. Imprenta oficial: Buenos Aires.
- Galcerán, V., Longoni, r. y Molteni, J. C. (inédito). *El ‘Estado interventor. Transformaciones espaciales y adopciones tecnológicas*.
- Macor, D. (2006). *Nación y provincia en la crisis de los años treinta*. Ediciones UNL: Santa Fe.
- Guadet, J. (1901). *Éléments et théorie de l'architecture. Cours professé à l'École Nationale et Speciale de Beaux-Arts*. Tomos I y II. Librairie de la construction moderne: París.

- Lijalad, G. (1985). Escuela y Jardín de Infantes Modelo del Jockey Club. *Sumarios* 91-92. Buenos Aires, *historias no oficiales*, julio/agosto: 29-36.
- Palacios, A. (1938). *El Dolor Argentino*. Editorial Claridad: Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (dir.) (2001). *Historia de la Educación Argentina IV. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Galerna: Buenos Aires.
- Rama, A. (1985). La ciudad letrada. *Cultura urbana latinoamericana*. Clacso: Buenos Aires.
- Shmidt, C. (2000). De la 'escuela-palacio' al 'templo del saber'. Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902. *Entrepasados. Revista de Historia*, 18-19: 65-88.
- Shmidt, C. (2004). Escuela. Liernur, J. F. y Aliata, F. (comp.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*. AGEA: Buenos Aires, tomo e-h: 44-50.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1180-1945)*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires.

Dra. Arq. Daniela A. Cattaneo
Agosto de 2011

