

ANUARIO

- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN -



SOCIEDAD ARGENTINA *de* INVESTIGACIÓN y
ENSEÑANZA *en* HISTORIA *de la* EDUCACIÓN

VOLUMEN 22 - NÚMERO 2 [2021]

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

ANUARIO

VOLUMEN 22 - NÚMERO 2

2021

Equipo Editorial

Dirección y co-dirección editorial

Eduardo Galak

Universidad Nacional de La Plata

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Ana Abramowski

Universidad Nacional de General Sarmiento

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Secretaría editorial

Sonia Riveros

Universidad Nacional de San Luis

Ignacio Frechtel

Universidad de Buenos Aires

Dossier

Agustín Assaneo

Universidad Nacional de Río Negro

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Comité Editorial Nacional

Teresa Artieda (UNNE)
Adrián Ascolani (UNR)
Gerardo Bianchetti (UNSa)
Sandra Carli (UBA)
Rubén Cucuzza (UNLu)
Inés Dussel (FLACSO)
Silvia Finochio (UNLP)
Luis Garcés (UNSJ)
Silvina Gvirtz (UdeSA)
Carolina Kaufmann (UNER)
Pablo Pineau (UBA)
Adriana Puiggrós (UBA)
Lidia Mercedes Rodríguez (UBA)
Myriam Southwell (UNLP)
Claudio Suasnábar (UNLP)
Mirta Teobaldo (UNCom)

Comité Editorial Internacional

Marcelo Caruso (Universidad Humboldt-Alemania)
Anne-Marie Chartier (INRP-Francia)
Alain Choppin (INRP-Francia)
Agustín Escolano Benito (CEINCE-España)
Alejandro Álvarez Gallego (UPN-Colombia)
Luz Helena Galván Lafarga (CIESAS-México)
Marcela Gómez Sollano (UNAM-México)
Diana Gonçalves Vidal (UESP-Brasil)
Ian Grosvenor (Universidad de Birmingham-Inglaterra)
Jean Hebrard (INRP-Francia)
Oresta López (COLSAN-México)
Lucía Martínez Moctezuma (UAEM-México)
Kazumi Munakata (PUC-Brasil)
Antonio Novoa (Universidad de Lisboa-Portugal)
Gabriela Ossenbach (UNED-España)
Eugenia Roldán Vera (DIE-CINVESTAV-México)
Frank Simon (Universidad de Gante-Bélgica)
Magaldy Téllez (Universidad Central-Venezuela)
Pablo Toro (Universidad Católica-Chile)
Antonio Viñao (Universidad de Murcia-España)

Comisión Directiva SAIEHE

Presidenta

Dra. Ana Diamant (UBA)

Secretaria

Glenda Miralles (UNCo)

Tesorero

Ignacio Frechtel (UBA)

Vocales

Nicolás Arata (UBA-UNIPE) / Felicitas Acosta (UNGS-UNLP)

Dina Rozas (UNPA) / Mariano Ricardes (UNLU)

Elisa Welti (UNR) / Teresa Artieda (UNNE)

Valeria Macía (UNJu) / Ariel Zysman (UBA)

Sonia Riveros (UNSL) / Tatiana Zancov (UNC)

Edición y corrección

Germán Alfredo Kohli

Diseño de tapa

Germán Alfredo Kohli

Índice

- 1 Mirar la historia de la educación a través de la tecnología,
por *Eduardo Galak* y *Ana Abramowski*.

Dossier

- 3 Historia de la Educación y tecnologías visuales, por
María Silvia Serra y *Marcos Villela Pereira*.
- 7 Educación y precine. Series fotográficas en los libros de
lectura argentinos de fines del siglo XIX y principios del
XX, por *Andrea Cuarterolo*.
- 29 O trabalho em prol da nação: as representações do
homem na revista *Alterosa* (1939-1945) durante o Estado
Novo, por *Gelka Arruda de Barros*.
- 46 A disciplina educação moral cívica na ditadura militar no
Brasil: uma análise de capas de manuais didáticos, por
Francisca Geise Varela Costa, *Francisco das Chagas Silva
Souza* e *Francisco Viera da Silva*.

- 62 El Estado y las tecnologías visuales: el Consejo Nacional
de Educación y la creación de la Oficina de Ilustraciones,
por *Laura Susana Guic*.
- 75 La imagen y el museo. Espacios educativos y redes
culturales a partir del Museo Municipal de Bellas Artes
«Juan. B. Castagnino» (1937-1946), por *Daniela Cattaneo*
y *María Claudina Blanc*.
- 98 O microscópio na escola e a observação, por *Kazumi
Munakata*.
- 115 Panorama de la televisión educativa en América Latina
en la década del 60 y 70 y su influencia en Uruguay, por
Lucía Secco.
- 132 Historia de una *pedagogía del futuro*: el caso de
Telescuola Técnica (1963-1988), por *Matías Luis
Panaccio*.
- 148 Fragmentos de la memoria escolar: el pasado-presente de
la escuela argentina y colombiana en algunas fotografías,
por *Alexander Aldana Bautista* y *Mariana Alejandra
Tosolini*.

- 166 *El día común en la época de Eva Perón. Experiencias de infancia en el hogar-escuela durante el gobierno peronista*, por *Mariano Pussetto*.

Reseñas

- 186 Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires: CLACSO, 558 pp., ISBN 978-987-813-019-4, por *Natalia Vuksinic*.
- 191 Galak, E.; Abramowski, A.; Assaneo, A. y Frechtel, I. (comps.) (2021). *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria, SAIEHE, 233 pp., ISBN 978-987-3805-67-7, por *Daniela Wieder*.
- 196 Reseña del *42 International Standing Conference for the History of Education - ISCHE*, Örebro (Suecia), 11 al 24 de junio de 2021, por *Ramiro León de Pedro*.

La imagen y el museo. Espacios educativos y redes culturales a partir del Museo Municipal de Bellas Artes «Juan. B. Castagnino» (1937-1946)

Daniela Cattaneo¹ y María Claudina Blanc²

Resumen

El presente trabajo reflexiona, desde la historia educativa, cultural y arquitectónica, sobre las tecnologías visuales a partir de la contextualización y análisis de distintas estrategias llevadas adelante en torno al Museo Municipal de Bellas Artes «Juan B. Castagnino» en la ciudad de Rosario, Argentina, y sobre las consecuentes búsquedas de ampliación de los límites de acción sobre la esfera pública. El museo, que fuera desde su concreción uno de los espacios culturales e intelectuales más

representativos de la ciudad, es el primero construido en Argentina dentro de los parámetros de la arquitectura moderna. Fue diseñado por los arquitectos Hilarión Hernández Larguía y Juan Manuel Newton, y dirigido por el primero desde su inauguración en 1937 hasta su intervención en el año 1946. La concepción moderna de museo como espacio de vinculación social, divulgación de la cultura y aprendizaje está en la génesis del diseño y acompaña toda la gestión de Hernández Larguía. Por ello, entenderlo como tecnología visual implica su análisis en tres dimensiones —la urbana, la espacial y la territorial— indagando en las articulaciones e impactos de sus lógicas internas, más allá de sus muros, todas ellas vertebradas por las particularidades del ambiente cultural y político rosarino así como por una búsqueda pedagógica sostenida que se contextualiza en las redes de este arquitecto, entre las cuales se presta aquí especial atención a la figura de Olga Cossettini y la experiencia de la Escuela Serena.

¹ Arquitecta y Doctora en Humanidades y Artes con mención en Historia por la Universidad Nacional de Rosario. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede de trabajo en el Centro Universitario Rosario de Investigaciones Urbanas y Regionales. Diplomada superior en Infancia, Educación y Pedagogía por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Profesora Adjunta de la asignatura Diseño Arquitectónico, Escuela de Ingeniería Civil, Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Universidad Nacional de Rosario. Directora de la revista *A&P Continuidad*. Miembro de la Comisión Académica del Doctorado en Arquitectura de la Universidad Nacional de Rosario. Codirectora del proyecto de extensión

Diseño y espacio educativo. ORCID Id.: <https://orcid.org/0000-0002-8729-9652>. Contacto: [cattaneo@curdiur-conicet.gob.ar].

² Arquitecta por la Universidad Nacional de Rosario. Doctoranda por la misma institución. Investigadora Auxiliar del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario con sede de trabajo en el Centro Universitario Rosario de Investigaciones Urbanas y Regionales. Jefe de Trabajos Prácticos de la asignatura Historia de la Arquitectura en la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño. Coordinadora Editorial de la revista *A&P Continuidad*. ORCID Id.: <https://orcid.org/0000-0003-1017-4525>. Contacto: [blanc@curdiur-conicet.gob.ar].

Palabras clave

Museo, dispositivo pedagógico, tecnología visual, visualidad, diseño arquitectónico.

Abstract

This work reflects, from educational, cultural and architectural history, on visual technologies from the contextualization and analysis of different strategies carried out around the Municipal Museum of Fine Arts «Juan B. Castagnino» (MC) in Rosario city, Argentina and in the consequent searches to expand the limits of action in the public sphere. The MC, which was from its concretion one of the most representative cultural and intellectual spaces of the city, is the first museum built in Argentina within the parameters of modern architecture. It was designed by Hilarión Hernández Larguía and Juan Manuel Newton architect and directed by the first one from its inauguration in 1937 until its intervention in 1946. The museum modern conception as a space for social bonding, culture dissemination and learning is in the design genesis and accompanies the entire Hernández Larguía's management. The museum understood as visual technology is addressed in three dimensions —urban, spatial and territorial— in search of the linkage and impacts of their internal logics beyond their walls. All of them are structured by the particularities of the Rosario cultural and political environment and by a sustained pedagogical

search which is contextualized in the networks of this architect, among which special attention is paid here to the figure of Olga Cossettini and the experience of the Serena School.

Keywords

Museum, pedagogic device, visual technology, visuality, architectural design.

Introducción

El presente trabajo se propone reflexionar, desde la historia educativa, cultural y arquitectónica, en las tecnologías visuales a partir de prácticas y espacios educativos no escolares. Para ello se abordan la contextualización y análisis de distintas estrategias llevadas adelante en torno al Museo Municipal de Bellas Artes «Juan B. Castagnino» (en adelante *el Museo*) en la ciudad de Rosario, Argentina, y las consecuentes búsquedas de ampliación de los límites de acción sobre la esfera pública.

El Museo fue desde su concreción uno de los espacios culturales e intelectuales más representativos de la ciudad. Fue diseñado por los arquitectos Hilarión Hernández Larguía y Juan Manuel Newton y dirigido por el primero desde su inauguración en 1937 hasta su intervención en el año 1946. La concepción moderna de museo como espacio de vinculación social, divulgación de la cultura y aprendizaje está en la génesis del diseño

y acompaña toda la gestión del arquitecto. Fue, entre los museos de bellas artes que funcionaban en el país, el primero proyectado con ese fin dentro de los parámetros de la arquitectura moderna.

El diseñar un edificio específicamente destinado al programa museístico era una excepción que en el país el Museo compartía con los museos provinciales de bellas artes de las ciudades capitales de Córdoba y Santa Fe, ambos construidos hacia 1916. En líneas generales, y en coincidencia con lo sucedido en los orígenes del sistema escolar, el museo en tanto programa arquitectónico fue considerado como el modo ideal de otorgar una función a edificios en desuso y de revitalizar monumentos históricos, siguiendo la pauta de la improvisación edilicia o el reciclaje (Aliata, 1997: 18; Castilla, 2017: 139). Por ello, mientras en La Plata su museo provincial de bellas artes fue ubicado definitivamente en un cine de la ciudad, el Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires lo hizo en la antigua casa de bombas de Obras Sanitarias de la Nación. Todos estos aspectos confluyen a que en la década de 1930 sean muy pocos los museos con edificios acordes a las exigencias técnicas inherentes a la actividad museística. Paralelamente, en las primeras décadas del siglo XX los museos perdieron visibilidad frente a otras instituciones científicas y académicas mientras la crítica a la cultura basada en el pasado los ubicó en un lugar incómodo (Podgorny, 2005: 258). Desde esta perspectiva, puede leerse también la excepcionalidad de la operación proyectual y cultural que la construcción del museo de bellas artes de Rosario representó a nivel nacional.

A nivel regional el Museo es parte de la particular coyuntura política de la ciudad en el panorama provincial y nacional. La operación cobra dimensión en esta clave de autonomías municipales, descentralización y democratización de las instancias públicas enarboladas por el Partido Demócrata Progresista que desde sus orígenes había tenido su epicentro en el sur de la provincia y que el intendente comisionado de Rosario, Miguel Culaciati, capitalizó tras la intervención federal de la provincia de 1934. El modo elegido fue la promoción de un ambicioso programa de obras públicas que permitió invertir de cierta legitimidad a la gestión. El Museo se convirtió aquí en una de las piezas estratégicas a construir que se retomaría luego de un concurso fallido realizado en 1928 para el diseño del museo de bellas artes de la ciudad, promovido por la Comisión Municipal de Bellas Artes.

La operación cobró una nueva dimensión al apelar en la ciudad a las estrategias ensayadas por el urbanismo moderno. El Museo en tanto pieza urbana se propuso representar la transformación social y material de la ciudad de Rosario en un momento en el cual los historiadores locales daban cuenta de la pérdida de una época dorada para la ciudad (que se cerraría definitivamente con la nacionalización del puerto en 1941,

obligando a Rosario a reposicionarse en el cuadro de ciudades³). Así, en su contenido, el Museo persiguió distanciarse de la exhibición de obras restringidas a la élite ilustrada, promoviendo la obra de artistas locales y pensándose en clave pedagógica e inclusiva, iniciando al público lego en el mundo de las artes mediante imágenes, exposiciones, conciertos y educando también mediante cursos, conferencias, publicaciones y una nutrida biblioteca (Florio, 2013).

En líneas generales, y atendiendo a los estudios sobre museos, predominan aquellas investigaciones en torno a los museos de ciencias y sus especificidades (Podgorny, 2005; Pupio, 2016; Pupio y Piantoni, 2018; García, 2008) mientras aquellos que abordan los museos de bellas artes desde la historia cultural no involucran las dimensiones proyectual, espacial y urbana en este período. Paralelamente los estudios históricos sobre la década de 1930 no incluyen al programa museístico dentro de los procesos de descentralización y autonomía municipal, centrándose en los clásicos programas de educación, salud y vivienda.

En este caso particular la tecnología visual, entendiendo por ella «[...] cualquier forma de aparato diseñado ya sea para ser

observado o para aumentar la visión natural, desde la pintura al óleo hasta la televisión e Internet» (Mirzoeff, 2003: 19) opera a través del Museo con fines pedagógicos precisos y en distintos niveles, coincidentes en lo que Hernández Larguía entendía como *la educación popular por el arte*. Siguiendo a Mirzoeff, si la práctica cultural es un campo a través del cual las personas definen su identidad (2003: 49), el museo de bellas artes en tanto tecnología visual es un ejemplo paradigmático de este registro y supone un compromiso político que se origina en las necesidades de los individuos y de la comunidad de expresarse y verse representados. En tanto observadores, mentes, cuerpos, géneros, personalidades e historias, articulan la experiencia visual con códigos de reconocimiento que provienen del medio social. En ese proceso de construcción cultural se insertan los discursos que construyen la visualidad como visión socializada (Walter y Chaplin, 2002: 41).

Lo expresado hasta aquí supone considerar como dispositivos privilegiados de análisis de este trabajo proyectos arquitectónicos, planes urbanos, fotografías y publicaciones, a partir de entender el edificio construido y sus espacios en tanto productores de significado. Estas aproximaciones se construyen a

³ La ciudad de Rosario está ubicada en la zona sur de la provincia de Santa Fe, República Argentina, en el extremo sur del continente americano. Fundada hacia 1750 a partir de un crecimiento espontáneo sobre un puerto natural a orillas del río Paraná, en una zona surcada por múltiples arroyos y en la encrucijada de los caminos que conectaban a Buenos Aires con el norte y el centro del país. Fue durante años la segunda ciudad de la República. Nudo comercial —pero no administrativo— de la provincia, cabecera de las colonias

agrícolas del sur de la provincia y de la primera línea ferroviaria del país, *cuna de la Bandera, Chicago argentina*, la ciudad fue desde mediados del siglo XIX *puerta de entrada* de la inmigración masiva y la *salida natural* de la producción cerealera —base de las exportaciones de la región— vía el transporte ferropuerto.

través del relevamiento de fuentes primarias en los archivos de Hilarión Hernández Larguía, Cossettini y del Museo Castagnino, así como a partir de una serie de entrevistas realizadas a discípulos de Hernández Larguía en las cuales materialidad y visualización se presentan como rasgos ineludibles al revisar la historia de los museos (Podgorny, 2005).

Se propone entonces abordar al Museo como tecnología visual en tres dimensiones: la urbana, la espacial y la territorial, procurando demostrar las articulaciones e impactos de sus lógicas internas más allá de sus muros. A todas estas lógicas las encontramos vertebradas por las particularidades del ambiente cultural y político rosarino así como por una búsqueda pedagógica sostenida que se contextualiza en las redes de este arquitecto, entre las cuales prestaremos aquí especial atención a la figura de Olga Cossettini y la experiencia de la Escuela Serena⁴ en la escuela provincial «Gabriel Carrasco» (1935-1950).

El arquitecto en los espacios de cultura

Una serie de trabajos han abordado el accionar de Hilarión Hernández Larguía en tanto agente cultural desde las Ciencias Sociales (Pasquale, 1980; Montini *et al.*, 2012) y desde la Historia de la Arquitectura (Pampinella, 1993a; Aravena *et al.*, 2013; Moliné

y Lurá, 2013). Sin embargo, la articulación entre sus diseños arquitectónicos para espacios culturales y las funciones desplegadas más allá de lo disciplinar, junto a la puesta en relación de la dimensión urbana de sus acciones, son aún aristas vacantes. A través de estas redes y sus asociaciones (Latour, 2008) es posible distanciarse de categorías rígidas de aproximación a la praxis del arquitecto como las de profesional, experto, técnico, intelectual o vanguardista (Rigotti, 2019) para identificar su accionar en otras tramas de construcción de capital social y legitimación de saberes que habilitan y contextualizan sus proyectos.

Hernández Larguía ingresó en 1912 a la carrera de arquitectura en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Buenos Aires, desde donde participó de las discusiones en torno a la reforma universitaria y se integró a una vida socialmente activa que le abrió las puertas a un ambiente de avanzada cultural. En 1924 se instaló en Rosario y abrió su estudio junto a Juan Manuel Newton, su socio por más de dos décadas. Hasta 1930 su principal comitente fue el Banco Edificador de Rosario, para quien exploraron masivamente las posibilidades de la vivienda compacta. Construyó vínculos a través de una pluralidad de ámbitos de acción, de los cuales nutrió a sus proyectos y obtuvo encargos. De este modo, a las exploraciones de los primeros años en torno a las viviendas se fueron sumando

⁴ La denominación *Escuela Serena* comienza a ser usada por Olga Cossettini desde sus primeros pasos en esta experiencia escolanovista en la Escuela Normal Provincial «Domingo de Oro» de Rafaela entre 1930 y 1935, en alusión explícita

a las propuestas de reforma escolar de Giovanni Gentile y Giuseppe Lombardo Radice en Italia (Fernández *et al.*, 2010: 21).

edificios de renta, el edificio del Museo, programas fabriles, comerciales, bancarios, de salud y numerosos proyectos para instituciones de acción social, educativa y cultural. Su interés en las múltiples aristas de la profesión se plasmó en una permanente actualización y en la reflexión sobre la práctica referida principalmente a cuestiones técnico-constructivas y a normativas.

El espesor de la trama relacional de este «[...] hombre polifacético, inquieto y culto» (Pasquale, 1980: 22) no estaría completo sin su notable actuación en el mundo de la cultura. Entre 1932 y 1933 presidió la Comisión Municipal de Bellas Artes, antecedente directo de la dirección del Museo Castagnino. Ejerció el rol de divulgador y promotor desde la gestión editorial y también de la docencia, participando del Colegio Libre de Estudios Superiores y llegando a dirigir la renovada Escuela de Arquitectura de la Universidad Nacional del Litoral. Con muchos de los integrantes de estas redes profesionales y culturales compartió «[...] intereses estéticos, artísticos e idearios comunes en torno de la función social del espacio público, la enseñanza laica y plural y la educación popular por el arte» (Fernández y Caldo, 2013: 51).

Desde la dirección del Castagnino introdujo un nuevo concepto de museo de bellas artes como foco de irradiación cultural y cohesión social que se nutrió de la experiencia de gestión municipal activa y autónoma que se ensayó en la ciudad de Rosario entre 1915 y 1935. Si bien es posible establecer coincidencias con

otras operaciones a nivel nacional e internacional atendiendo al vínculo inescindible entre coyuntura política y sistema de relaciones entre mecenas, investigadores e intelectuales y público lego (Podgorny, 2005), atenderemos aquí a las particularidades de la operación del Castagnino en un período que coincidió con la institucionalización del arte en la ciudad (Montini *et al.*, 2012). Lo urbano y el mundo del trabajo emergieron como nuevos temas a partir de los cuales comenzó a representarse el impacto de la modernidad en los límites de la ciudad (Príncipe, 2012: 73). Desde este lugar, la hibridación entre función cívica y acción comunitaria conduce a revisar el rol material del Museo ya no como edificio singular sino como hecho urbano puntual⁵, como espacio educativo y máquina de socialización que atraviesa y cualifica una Rosario en pleno proceso de organización administrativa, disputas políticas y expansión urbana.

Estas ideas se entrecruzan también con el rol preponderante que Hernández Larguía adjudicó al niño y a la mujer en sus reflexiones enmarcadas en los debates en torno al Colegio Libre de Estudios Superiores, así como con su particular interés por las experiencias de innovación pedagógica en torno al movimiento de la Escuela Nueva. Con estas últimas se involucró a partir de las acciones llevadas adelante contemporáneamente en el norte de la ciudad por las maestras Olga y Leticia Cossettini en la denominada Escuela Serena. Los idearios que dieron lugar a los

⁵ Entrevista a Aníbal Moliné y Lurá realizada por las autoras el 2 de mayo de 2019.

procesos de descentralización y autonomía municipal (y que se conjugaron con la construcción del Museo) promovieron también la designación de Olga Cossettini como Directora de la Escuela n.º 69 «Dr. Gabriel Carrasco» por el Consejo Escolar de Distrito en el año 1935, otorgándole la categoría de escuela experimental (lo que implicó su autonomía didáctica). Se trató de una de las más singulares experiencias en torno al ideario de la Escuela Nueva en el país. Se inscribe dentro de las posiciones transgresoras del escolanovismo (Puiggrós, 1992: 40) que modificaron la práctica escolar, propugnaron vínculos educacionales más horizontales, lucharon contra la burocratización del sistema educativo e impulsaron múltiples formas de solidaridad social. Las acciones en favor de una metodología reguladora —partiendo de un fuerte cuestionamiento respecto a la realidad educativa del país— son consecuentes con la necesidad de colocar al niño en el centro de la escena como principio articulador de la pedagogía y de reconocerlo como sujeto social y político.

Son cuantiosas las investigaciones que han contribuido a complejizar el perfil docente particularmente de Olga Cossettini y a componer, desde la docencia, su trayectoria intelectual en el marco de una compleja trama histórica, abordando en su especificidad su formación normalista y su amplia red de sociabilidad:

La trama relacional que Olga construyó desde la estructura educativa provincial, además de en otras instancias estatales como la Dirección Municipal de Cultura y el Museo Municipal de Bellas Artes Juan B.

Castagnino; en instancias asociativas culturales y políticas como el Colegio Libre de Estudios Superiores, la filial Rosario de Acción Argentina; en espacios gremiales como la Asociación del Magisterio Santafesino; y un sinnúmero de vinculaciones informales y privadas que fortalecieron su rol y su accionar (Fernández y Caldo, 2013: 45-46).

Esta red se nutrió también de contactos epistolares con referentes del magisterio, las letras, las artes nacionales y extranjeros. Y es aquí que interesa destacar su estrecha relación con el Ministro de Instrucción Pública y Fomento de Santa Fe, Juan Mantovani, y con Hernández Larguía, dos figuras fundamentales para el sostenimiento y la difusión de la experiencia.

Leticia Cossettini se refiere al arquitecto como el primer amigo de la escuela Carrasco (Pampinella, 1993b: 17). Tempranamente y alertado por un artículo de Olga Cossettini en la revista *Quid Novi?*, publicación de *pedagogía, literatura, ciencia y arte* de la Asociación de Padres y de exalumnas de la Escuela Normal Superior n.º 2 de Rosario (Fernández y Welte, 2016), se acercó a conocer la experiencia y comenzó a interactuar con la escuela, generándose un fluido intercambio con los niños que, podemos inferir, le aportó un abordaje del arte en términos amplios, como modo de inclusión, y una visión *desde abajo* (Gutiérrez y Romero, 1995) de la cosa pública. Dice Leticia Cossettini:

Hilarión se instalaba en los grupos de chicos que —por ejemplo— estaban en el patio con sus sillas, con sus libros, con el material de investigación que habían recogido en el barranco, en el río, en los prados y en los huertos. Estudiaban, recurrían a los libros cuando no sabían y se establecía un diálogo natural, lejos de toda pedantería. A Hilarión le encantaba escucharlos en esas conversaciones, mirarlos cuando hacían el esbozo de una planta o de un prado visto con esos ojos asombrados que tiene el chico para mirar el mundo circundante. Le encantaba el manejo espontáneo que hacían del color, porque nosotros no teníamos profesor de dibujo, en absoluto, pero ocurría una cosa preciosa: en la medida que el chico se comunicaba con el mundo, porque salía con mucha frecuencia, casi todos los días, siempre con un plan de trabajo o de observación, captaba el mundo que estaba en torno, lo miraba, lo expresaba con su lenguaje y lo dibujaba con SU percepción, porque ya sabemos que la percepción de un niño no es la percepción de un adulto; el chico tiene una forma de visión, de sueño de fantasía, de construcción, que es totalmente diferente de la visión que tiene el adulto. A Hilarión le encantaba eso (Pampinella, 1993b: 19) (*Figura 1*).

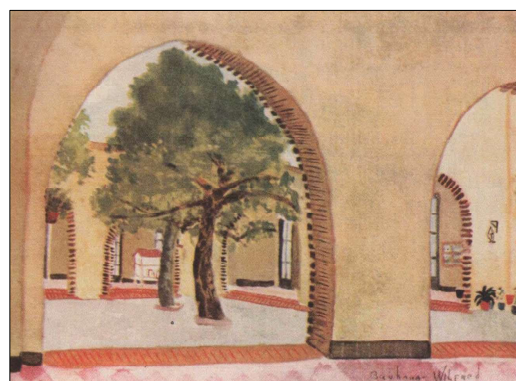


Figura 1. Izquierda: HLL en la Escuela Serena. Referencia: Archivo Cossettini. C2.C7. Img. 0029. Derecha: Wilfred Banham, 6^{to} grado, 14 años. «Rincón de mi escuela». Acuarela de 0,22 x 0,16 cm. Fuente: Cossettini, 1940. *El niño y su expresión*.

Un museo para la ciudad

Si la articulación entre imagen y enseñanza en la Escuela Serena «[...] constituye una disrupción en la continuidad de la tradición pedagógica» (Fernández *et al.*, 2010: 12), la articulación entre los usos y apropiaciones del espacio arquitectónico y urbano a partir de renovadas prácticas pedagógicas hacen lo propio⁶. La ruptura con la tradición es un denominador común entre los maestros encolumnados en las distintas posiciones escolanovistas en el país (Puiggrós, 1992) y, también, entre un puñado de arquitectos pertenecientes a esta primera generación de arquitectos modernos que actúan por fuera de Buenos Aires (Rigotti, 2004). Así, la formación normalista, su puesta en crisis y transgresión por parte de Cossetini encuentra un paralelismo en la formación academicista de Hernández Larguía en la joven Escuela de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires fuertemente deudora de la *École de Beaux-Arts* (Cravino, 2012). Las alternativas que explora como proyectista a partir de las nuevas necesidades programáticas, lenguajes, resoluciones técnicas, estructurales y su posicionamiento ante el urbanismo como disciplina en consolidación en el país encuentran sus fundamentos teóricos en estos corrimientos.

Durante la década de 1930 Rosario se consolidó como nodo de comunicaciones entre Buenos Aires y el interior del país y recibió una nueva migración interna en el marco del proceso nacional de sustitución de importaciones que generó un crecimiento por momentos explosivo y sostenido hacia el oeste. En este contexto, la *Vivienda del Trabajador*, un emprendimiento de gestión pública municipal, apostó al completamiento de la trama urbana mientras una serie de emprendimientos de gestión privada se hacían eco de esta iniciativa. Entre ellos, las viviendas construidas por el Banco Edificador de Rosario y diseñadas por Hernández Larguía y Newton se cuentan entre los ejemplos más estudiados (Moliné y Lurá, 2013). Estas iniciativas que el estudio exploró desde su práctica profesional se enmarcaron en la posibilidad de incorporar las demandas sociales como área de injerencia comunal, planificando y controlando el crecimiento urbano a través de la obra pública. Mediante el proyecto se rubricó la puesta en marcha de una experiencia inédita a nivel nacional cuyo rasgo distintivo fue la elaboración de las *Cartas Orgánicas* municipales en las ciudades de Rosario y Santa Fe.

⁶ El programa escolar no era ajeno a HHL. En 1934 publica el folleto *Sugerencias sobre arquitectura escolar* (Pampinella, 1993a: 13). En 1933 dos destacados alumnos suyos en la Escuela de Arquitectura de Rosario, Salvador Bertuzzi y Carlos Navrátil, son contratados para estar al frente del Departamento

de Construcciones Escolares dependiente del Departamento de Obras Públicas de la Provincia de Santa Fe, oficina técnica a la que la gestión demoprogresista de Luciano Molinas (1932-1935) otorgó estructura orgánica y funcional (Cattaneo, 2015: 144-181).

El *Plan Regulador y de Extensión para Rosario* (Della Paolera, Farengo y Guido, 1935), premiado en el Primer Congreso Argentino de Urbanismo de 1935, ubicó a la ciudad en un lugar de privilegio forjando una idea de ciudad pujante, a la altura de las grandes capitales del mundo (Cicutti y Ponzini, 2016: 68) y atendiendo principalmente al desarrollo del frente costero. Es ante estas discusiones que se posicionó el proyecto para el Museo. Mediante una estrategia que podría emparentarse más con el *arte urbano*⁷, disociaba la inserción en el sitio y el carácter exterior con la estrategia espacial de sus interiores. Con un papel protagónico en la conformación urbana y simbólica del área, se implantó al final del eje del Boulevard Oroño —punto de condensación simbólica de la alta burguesía rosarina desde su inauguración en 1887—, como antesala del Parque Independencia e intencionalmente por fuera del cruce de los dos grandes bulevares de ronda que delimitan —junto al río Paraná— el área fundacional de la ciudad. Esta decisión de apartarse de la ciudad consolidada tensionaba, con un hecho urbano, la puesta en valor y la expansión hacia el oeste que el proyecto del Plan Urbano de 1935 proponía rematar con la construcción de una estación fluvial en la costa, colaborando así con la modificación del perfil urbano hacia el río que hasta

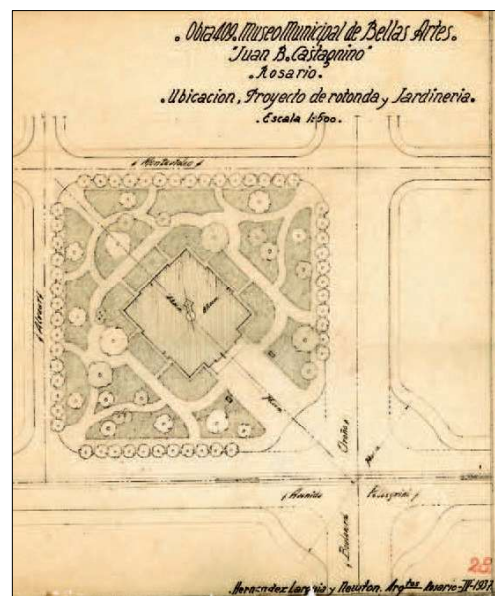
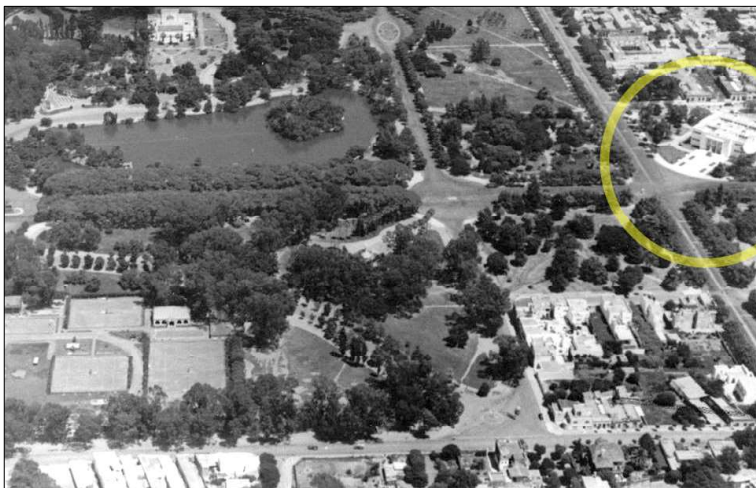
entonces había caracterizado a la ciudad. Podría pensarse que con esta estrategia buscaba diferenciarse también de las dos inserciones urbanas adoptadas por los museos de bellas artes contruidos hacia mediados de la década de 1910. Mientras el museo de Santa Fe se construyó cercano al área fundacional de la ciudad articulando su imagen con la representatividad de los edificios que lo circundan, el museo de Córdoba se ubicó estratégicamente como antesala de la ciudad universitaria de esa ciudad en el Parque, vinculando la imagen del museo con la academia.

En una acción singular para la ciudad, el Museo ocupó el centro de manzana, en el eje de ésta, prefigurando la rotonda de circulación y desafiando la ortogonalidad de la cuadrícula urbana al rotar el edificio (*Figura 2*). Esta diagonal es el eje de simetría del volumen que compone el edificio y que, partiendo de la rotonda, prosigue en una secuencia que enlaza explanada, escalinata, pórtico, *hall*, escalera y sala. «La simetría es formal, es constructiva y es operativa» (Florio, 2015: 16) en su vinculación con los criterios de economía, racionalidad y eficiencia sobre los que el estudio de arquitectos experimentaba.

⁷ *Arte urbano* fue una de las denominaciones acuñadas a fines del siglo XIX para referir a una renovada preocupación por la concepción de conjunto de los escenarios urbanos desde un punto de vista estético, en consonancia con los

nuevos imperativos de la extensión, movilidad y continua renovación de las ciudades (Rigotti, 2004: 150).

Figura 2. Izquierda: Vista aérea de principios de la década de 1940 del límite NE del Parque Independencia y zonas urbanas aledañas al MC. Fuente: Archivo Museo de la Ciudad. Derecha: Plano de ubicación y proyecto de rotonda del legajo original del MC. Fuente: Archivo profesional HHL.



La obra participa del debate urbano de modo reflexivo y a la vez contundente. Recursos como la masividad, la simetría axial y el carácter representativo propio de la edificación cívica de la Ilustración producen, sin embargo, una síntesis: un gran volumen blanco, girado, despojado de toda ornamentación y solo alterado sutilmente por los cambios de material en pórtico, zócalo y

escalinas. La inserción urbana, la depuración de los códigos clásicos y fundamentalmente el quiebre exterior-interior conectan con la función pedagógica del museo, posibilitando pensarlos junto con los edificios escolares pero también en conexión con las experiencias educativas que fue albergando el Parque Independencia a lo largo de su existencia y su coincidente progresiva democratización (Aguirre y Greca, 2012). A través de esta operación, aunque con lógicas divergentes, se exalta el contenedor y lo contenido (*Figura 3*).



Figura 3. Imágenes diurna y nocturna del Museo Castagnino.
Fuente: *Nuestra Arquitectura*, abril de 1938, número 4.

La herencia espacial de la Escuela Serena

Para Nicholas Mirzoeff «[...] la cultura visual da prioridad a la experiencia cotidiana de lo visual» (2003: 26). La estrecha vinculación de Hilarión Hernández Larguía con la Escuela Serena conduce a arriesgar que los usos y apropiaciones del espacio escolar y urbano de esta experiencia incidieron fuertemente en su accionar como arquitecto y gestor cultural, estimulando y orientando los contactos entre el mundo físico y social (Cossettini, 1942). La diferencia radica en que mientras en la Escuela Serena la

experiencia es la que construye el espacio, en el Museo es el diseño del espacio el que construye la experiencia.

La versión propia del escolanovismo que ensayó Olga Cossettini permite desterrar *a priori* una articulación entre arquitectura y pedagogías modernas al desarrollarse en un edificio inaugurado en el año 1929 con determinadas características (principalmente la holgura espacial) posibilitantes de estas prácticas.

En aquellas aulas la propuesta oficial fue reconfigurada de acuerdo a la experiencia y al saber de la directora; entre sus muros fue ensayado un modo particular de entender el vínculo entre la escuela, la educación, la infancia y la cultura, situando como principal pilar de esta última, casi con aires ilustrados, a la obra de arte (Fernández y Caldo, 2013: 87).

Se produjo un desplazamiento del aula como núcleo básico a la escuela toda como laboratorio donde «[...] se ordenan las observaciones y descubrimientos» (Cossettini, 1942: 54) de todas esas vivencias del niño en contacto con el medio. La horizontalidad de saberes y acciones se hizo extensiva al espacio todo.

En el marco de esta experiencia que ligaba la escuela con el barrio, su gente y el entorno natural, Fernández *et al.* (2010) advierten cómo la imagen visual constituye una constante en esta

pedagogía. Ponen de relieve la importancia adjudicada a la tarea de observación constante y sistemática volcada en el cuaderno como indispensable instrumento. Esto se identifica también en las producciones pictóricas y, desde el rol del docente, se traduce en la fotografía como registro y como selección de aquello que se quiere mostrar, legitimar y hacer conocer⁸.

Un análisis en clave espacial de las fotografías permite observar que la expresión creadora del niño no proviene de la vigilancia o del encierro, sino que surge en aquellos lugares que posibilitan e incentivan sus intereses. A través de estos registros se pueden establecer jerarquías espaciales hacia el interior de la escuela, donde el aula nunca se registra, donde los patios y espacios abiertos se perciben en sus múltiples funciones y enmarcan la casi totalidad de las actividades y donde aparecen otros elementos que nunca se nombran y que cualifican el espacio como el escenario y las arcadas del patio a modo de auténticos marcos. El ambiente escolar al que Olga Cossettini refería no era el aula sino la escuela toda, con sus puertas abiertas y su proyección al barrio y a la ciudad.

Podríamos inferir que Hernández Larguía trasladó, a través de la mediación proyectual, este ideario al diseño interior del Museo. No obstante, la fragmentación academicista de los espacios

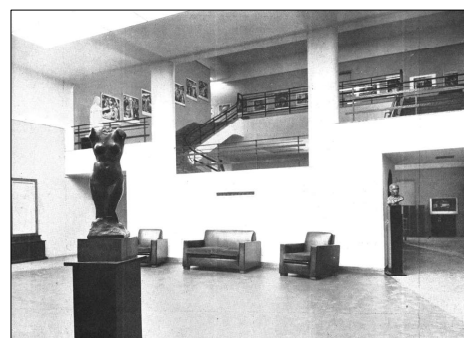
⁸ El caso de las hermanas Cosettini se pone en relación con el de otras maestras normales que ejercieron como mediadoras culturales (Pupio, 2016; Fiorucci, 2013; Agüero y García, 2013) en las ciudades en las que se desempeñaron como

docentes. Y con la experiencia rosarina de Dolores Dabat en la Escuela Normal Superior n.º 2 (Fernández y Welti, 2016).

—que podría emparentarse con la segregación positivista de núcleos estancos de los proyectos escolares— dejó paso a una continuidad fluida de los ambientes que, con características uniformes en cuanto a materialidad, color e iluminación buscaban «[...] eliminar la jerarquización, segregación o separación de tipos de obras según el grado de “instrucción artística” que poseyera el visitante» (Hernández Larguía y Newton, 1938: 24-25). Mediante estas estrategias se procuró no jerarquizar espacios, ni saberes, ni públicos.

Una amplia escalera divide el *hall* de ingreso de la sala mayor, controlando la escala que se alcanzaría al integrarse los dos recintos (Aravena *et al.*, 2013: 132) y con ello el espacio que recibe y luego transita el visitante. La versatilidad espacial y visual aparece aquí como otra de las estrategias. *Hall* y espacios de exposición se organizan sobre el perímetro del museo y alrededor de los cuatro patios interiores, propiciando la curiosidad y alentando a seguir el recorrido fluido y cambiante mediante la sucesión de diferentes marcos visuales (Figura 4). Como en la escuela, el espacio se presenta aquí como un soporte, una base que no interfiere ni restringe, sino que aumenta la visión natural al propiciar la contemplación, el movimiento, el aprendizaje.

Figura 4. Izquierda: Salas del museo. Derecha: Vista de la sala mayor del museo hacia el *hall* de ingreso. Fuente: *Nuestra Arquitectura*, abril de 1938, número 4.



La apuesta en distintos niveles por la cultura visual y la educación visual del público (Florio, 2017: 29) tuvo uno de sus momentos de máxima expresión en estos años a través de la muestra *El niño y su expresión*. El Museo enmarcó los logros y la excepcionalidad de la incorporación del arte al currículum de los niños de la Escuela Serena.

La muestra fue uno de los episodios más resonantes de lo que Olga Cossettini denominó *misiones de divulgación cultural*. El objetivo de las misiones fue siempre trasladar lo aprendido más allá del espacio escolar como un nuevo modo de aprender, de tramar lazos con la comunidad y de obtener visibilidad y legitimidad en el espacio público. Cossettini las definió como «La escuela en la calle, en contacto con el pueblo, a quien lleva su saber y su experiencia. Expresión de vida de la escuela que sale de sus límites estrictos y busca contacto con el mundo que la rodea» (1942: 100). Comenzaron hacia fines de 1936 y se realizaron anualmente. Los lugares elegidos fueron las plazas aledañas, intersecciones de calles próximas y otras escuelas de la ciudad, así como colonias de vacaciones de la provincia. Los tópicos eran diversos, clasificados en cuatro grupos: científicos, profilácticos, sociales y artísticos, siendo estos últimos los más numerosos.

La misión del 8 de noviembre de 1939 en el Museo consistió en una muestra de acuarelas y trabajos plásticos de cuarenta alumnos de la Escuela «Carrasco». El incorporar allí la labor de una maestra y de un grupo de niños «[...] hijos de obreros, de proletarios, de inmigrantes, de jornaleros» (Fernández y Caldo, 2013: 86) de una escuela periférica se comprende atendiendo al vínculo forjado entre Olga Cossettini e Hilarión Hernández Larguía (Figura 5).

Figura 5. Izquierda: «En el Museo de Bellas Artes Juan B. Castagnino. Se exhiben dibujos y pinturas». Referencia: Archivo Cossettini. C1.C6. Img. 0054.



Derecha: «El niño y la música. Museo de Bellas Artes 1945». Referencia: Archivo Cossettini. C2.C6. Img. 0046.

La misión en el Museo materializada a través de la muestra fue fruto de estos intercambios y valoraciones y de esta voluntad de estrechar lazos entre divergentes instituciones educativas y personas con distintos grados de formación, demostrando que el arte era un patrimonio susceptible de ser capitalizado por toda la sociedad. En este caso la originalidad estuvo dada por la atención a la infancia como categoría, por la incorporación de la niñez como público y por sus producciones como arte. Pinturas, cantos y piezas teatrales de los niños de la Escuela Serena fueron considerados piezas de exhibición, a diferencia de las experiencias en los museos de ciencia donde el trabajo de campo de los niños (Pupio, 2016) es el que ingresa al museo mediado por la selección del investigador. Tuvo además un efecto legitimador, posicionando a Olga Cossettini como referente educativo a escala nacional. A partir de la muestra Hernández Larguía sugiere al Ministro de Instrucción Pública y Fomento, Juan Mantovani, la publicación de un libro con los trabajos de los niños y la conferencia *El niño y su expresión*, pronunciada por Cossettini. El Ministerio financia la impresión de 1000 ejemplares y se encarga de su distribución con Hernández Larguía a cargo de la composición, de la dirección del texto y con prólogo de Mantovani⁹.

⁹ El Museo «[...] auspició nuestra exposición de dibujos, en noviembre de 1939; hizo la selección de los que iban a figurar en nuestro libro *El Niño y su Expresión*; se ocupó también de seleccionar los que compondrían la muestra enviada a los Estados Unidos, a pedido de la “Galería de Arte Infantil” de

Museos fuera del museo

La particular misión de la escuela en el museo tuvo efectos multiplicadores en varios sentidos. Parafraseando una idea de Paul Klee, el arte no fue utilizado aquí para reproducir lo visible sino más bien para hacer visible (citado en Walter y Chaplin, 2002: 42). En ese sentido, Atilio Chiappori, director del Museo de Bellas Artes de Buenos Aires, difundió desde principios de la década de 1930 la necesidad de ampliar las funciones docentes y pedagógicas del museo moderno. Paralelamente, una comisión de artistas integrada, entre otros, por Emilio Petorutti produjo un informe donde se ratificaba la misión educativa de los museos y se proponía que para los museos de provincia «[...] sin mayor riqueza de obras originales» se trabaje a partir de «[...] museos de reproducciones, calcos, facsímiles en colores y fotografías» (citado en Florio, 2013: 151). Más allá de la riqueza de las obras que albergaba el Castagnino, la interacción con la Escuela Serena y el conocimiento de las misiones alentaron la creación del Museo de Reproducciones Gráficas, que se concretó un mes antes de la muestra, el 8 de octubre de 1939 «[...] conformado por 208 láminas que abarcaban dos períodos de la pintura, desde la época primitiva hasta la pintura

Washington, para una exposición circulante que realizará aquel país; y durante el año ha enviado a la escuela, periódicamente grupos de reproducciones de obras famosas para que fueran estudiadas por los alumnos» (Cossettini, 1942: 104).

de fines del siglo XVII y los pintores modernos» (Florio, 2013: 153), adquiridas en Alemania.

La circulación de reproducciones de las obras pictóricas representativas y seleccionadas para poder ponderar el desarrollo de los movimientos artísticos fue un paso concreto en la educación visual del público no especializado. Las reproducciones eran prestadas a diferentes instituciones del arte y la cultura de Santa Fe, Buenos Aires y Córdoba, como también a instituciones educativas, afianzando así lazos de colaboración e intercambio dentro del campo del arte y la cultura y también de la educación primaria, secundaria y superior, con las que se estrecharon múltiples lazos de intercambio y colaboración. Como era de suponer, se exhibieron también en la biblioteca de la Escuela «Carrasco» y posteriormente se organizó a partir de ellas una misión en la Plaza Alberdi.

Compartimos con Talcott Parsons la idea de cultura como aquello que se comparte, se aprende y se transmite y por ello está esencialmente relacionada con el significado y es dependiente del simbolismo (Walter y Chaplin, 2002: 26). En 1939, el ideario del museo en la escuela y la escuela en el museo —interactuando en el espacio público— llevó a Hernández Larguía a apostar por nuevos alcances de la propuesta cultural y arquitectónica municipal (Blanc y Cattaneo, 2020). En una línea que iba de las misiones al Museo de Reproducciones Gráficas, Hernández Larguía presentó, junto a

Newton, un cuadernillo denominado *Museos de Bellas Artes. Breve estudio y anteproyectos*, editado con el mismo formato utilizado para los catálogos de las muestras realizados por la institución y con una ilustración alegórica del artista plástico Julio Vanzo, secretario del Museo (Aravena, 2015: 75).

Los proyectistas alertaban sobre la necesidad de museos de bellas artes en todas las localidades en tanto constituía una rama de la educación popular «[...] que no ha adquirido la importancia que merece» (Hernández Larguía y Newton, 1939: 3). Acusaban tanto la necesidad de locales especialmente diseñados para este fin como la falta de referentes y, por ello, elaboraron «[...] en sitios de fácil acceso al público» (Hernández Larguía y Newton, 1939: 3) ocho anteproyectos que contemplaban posibles respuestas materiales ante divergentes características sociales, culturales, geoclimáticas y económicas de diferentes contextos del país (*Figura 6*). Con esta propuesta intentaron rescatar el valor pedagógico de estos espacios *en y para* las comunidades locales en un momento en que el intenso proceso de modernización parecía contraponerse con todo aquello que representaba el programa museístico. También ponían en valor el proyecto elaborado para el Museo Castagnino apelando a una decisión política que no se había logrado en la capital del país y a un atributo que no era solo de centros urbanos sino que debía expandirse en el territorio, como el programa escolar¹⁰.

¹⁰ Otros proyectos se habían hecho eco del panorama de excepción de la provincia de Santa Fe en la década de 1930. El *Plan de Edificación Escolar Standard para la Provincia de Santa Fe* del Estudio porteño Sánchez, Lagos y de

la Torre imagina prototipos escolares con 500 aulas a distribuirse en todo el territorio provincial. Los autores idean un correlato arquitectónico de la profunda modernización a nivel educativo, signada por la Ley de Educación



Figura 6. Anteproyectos B, C y G. Fuente: Hernández Largaña y Newton, 1939. *Museos de Bellas Artes. Breve Estudio y Anteproyectos. Museo Municipal de Bellas Artes «Juan B. Castagnino».*

92

Las opciones combinaron soluciones singulares y exentas en plazas o parques con emplazamientos en lotes en esquina o exiguos entre medianeras. La primera fue probada a través del Castagnino y la segunda fue legitimada a través de los numerosos ejemplos de cómo construir y completar el tejido urbano a través de las propuestas del Banco Edificador de Rosario (Florio, 2015: 14). En todas ellas desplegaron sus habilidades ya probadas para delinear experiencias alternativas a la tradición académica con distintas disposiciones espaciales en torno a patios acordes a distintos tipos de terrenos hipotéticamente disponibles y diversos lingüísticamente en función de las características del sitio y la comunidad de destino, revelando «[...] una convicción de cómo debía ser afrontado el problema de la relación del objeto

arquitectónico con la ciudad, planteando la necesidad de establecer una convivencia armónica entre las formas y la imagen de ambos» (Aravena, 2015: 77). La disposición de salas en torno a patios de iluminación, priorizando las circulaciones fluidas, permite partir y arribar al mismo punto de inicio luego de recorrer el museo. Aquí también el objetivo consistió en evitar la monotonía y propiciar la experiencia en una clara referencia al Museo, pero también, inferimos, a las amplias galerías de la Escuela Serena.

Se verifica en todos los casos una voluntad de contenedor, donde las fachadas o envoltentes, aún aquellas que acusan articulaciones volumétricas, manifiestan independencia del programa interior. Aquí es donde operan como tecnología visual, persiguiendo a través de sus lenguajes y escalas establecer

Provincial de 1934 y la Ley de Consejos Escolares Autónomos. Este proyecto, si bien no se realizó, es uno de los ejemplos paradigmáticos de este período de los vínculos entre arquitectura, educación y política.

condiciones de identificación y aceptación de estos *objetos observados* por parte de las comunidades donde se insertan. Coinciden en pensarse, como las escuelas, como auténticos faros culturales.

Conclusiones

Se ha puesto en evidencia la importancia de la dimensión espacial y material en la configuración de la función social de las instituciones educativas formales y no formales, así como sus grados de articulación, particularmente en este trabajo a partir de la retroalimentación de experiencias entre Museo y Escuela y sus agentes promotores. Se ha dado cuenta de la particularidad de estas prácticas en Rosario, siendo el Museo Castagnino uno de sus más claros y tempranos exponentes entre los ejemplos mediados por un proyecto. Se procuró poner de relieve la política cultural impulsada por el arquitecto Hilarión Hernández Larguía a través el museo que proyectó y dirigió, que se revela como un espacio de producción y circulación de nuevas imágenes, saberes, ideas, actores y públicos. También destaca la particularidad de esta operación al converger y retroalimentarse en Hernández Larguía la operación cultural y el diseño del edificio, eliminando toda mediación y contribuyendo a revertir, mediante el proyecto, el descrédito del programa museístico.

Las redes culturales y profesionales que el arquitecto fue construyendo y capitalizando en este período confluyeron a su vez en la articulación de las prácticas educativas en una ciudad en

ebullición y crecimiento acelerado. La educación de la mirada aparece como denominador común para bucear en el rol del arte —incluyendo aquí la arquitectura— en la conformación de identidades colectivas. De este modo, así como la operación de los fotógrafos permitió un mapa visual del mundo más democrático (Mirzoeff, 2003: 26), las misiones y el museo de reproducciones representaron el ideario de una época en la que se creía en la movilidad social, en la sinergia entre experiencias, en la promoción de nuevos artistas y en el arte como agente transformador.

A partir de la concepción de espacio público de Hernández Larguía la arquitectura del Museo se incorporó a los servicios comunitarios. Su ideario se visibilizó en la construcción de realidades espaciales y urbanas consistentes integrando, a través del proyecto del Museo Castagnino, la gestión cultural a su formación disciplinar. Son estas las formas arquitectónicas estratégicas (Aureli, 2011) que pretendieron alcanzar a nuevos destinatarios hasta entonces ignorados mediante nuevos temas y programas, cualificando a una ciudad por entonces dispersa al integrar *urbes y bordes* e imaginando también el alcance de esta integración a escala territorial.

Como en la Escuela Serena, y con las lentes de la cultura visual, observamos que convergen en el Castagnino la función social y la función pedagógica que estas obras incorporaron a la vida urbana. Podemos arriesgar que fue este un vínculo mutuamente productivo. Hernández Larguía amplió exponencialmente los horizontes culturales de la escuela y de esta maestra en su devenir intelectual. También, la interacción con la

experiencia de la Escuela Serena incidió en su accionar en tanto gestor cultural, en su horizonte proyectual y en la conformación de una particular apuesta por la visualidad. La ruptura con la tradición de la *escuela de puertas abiertas* se trasladó a la concepción del museo urbano y si bien es posible pensar que algunas de estas prácticas estaban en conjunción con otras que se estaban realizando en la ciudad y en el país, la incorporación de niño como artista es indisoluble de este vínculo, trascendiendo la función educativa que se buscaba al pensar en nuevos públicos o en el público lego. El Museo visibilizó a las infancias de los *bordes*, como público y como artistas, y extendió sus límites.

A partir de los usos, apropiaciones y conceptualizaciones del espacio arquitectónico y urbano en esta experiencia pedagógica, podría pensarse que la Escuela Serena construye espacios sin arquitectura. Hilarión Hernández Larguía integra a este ideario la mediación proyectual, la mirada disciplinar, pudiendo identificarse detrás de la función social la función pedagógica que sus obras ejercen en torno a la educación visual de la población en las distintas escalas (arquitectónica, urbana y territorial). Consiguió, durante su gestión al frente del Museo, posicionarlo como referente de la cultura a nivel nacional, duplicando el número de piezas a partir de una política de colecciones que propuso afianzar el incipiente relato de la historia del arte argentino (Florio, 2017) a través de una empresa en la cual dialogan las misiones culturales, las muestras itinerantes y los imaginarios en torno a la construcción de museos en el territorio. Interesa reafirmar desde aquí, a través de la imagen del Museo, el

lugar del diseño en los registros espaciales, los proyectos y las obras construidas en los estudios sobre la cultura visual.

Recibido: 1º de abril de 2021.

Aceptado: 1º de julio de 2021.

Referencias bibliográficas

- Agüero, A. C. y García, D. (2013). "Culturas locales, culturas regionales, culturas nacionales. Cuestiones conceptuales y de método para una historiografía por venir". En *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, número 17, pp. 181-185.
- Aguirre, E. y Greca, D. (2012). "El parque como ámbito educativo". En *Jornadas Internacionales Patrimonio y Cultura Urbana*. Municipalidad de Rosario, Centro Cultural Bernardino Rivadavia-Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, Rosario.
- Aliata, F. (1997). "Museos en la Argentina Las alternativas históricas de un espacio residual". En *47 al Fondo*, número 1, pp. 18-21. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata.

- Aravena, P. (2015). "De Rosario para el país. Hernández Larguía y Newton, propuestas de museos escuela". En Aravena, P. *et al. Museo, arquitectura y ciudad*. Rosario: FAPyD. UNR, pp. 73-89.
- Aravena, P. *et al.* (2013). *Cuando la modernidad irrumpió en Rosario. Hernández Larguía y Newton, diversas miradas*. Rosario: FAPyD.
- Aureli, P. V. (2011). *The possibility of an absolute architecture*. Massachusetts: The MIT Press.
- Blanc, M. C. y Cattaneo, D. (2020). "El arquitecto intelectual en ciudades intermedias. Reflexiones entre redes y espacios de cultura del siglo XX". *Estoa. Revista de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca*, número 18, pp. 115-124, disponible en [https://bit.ly/3A6Outo], consultado el 10/03/2021.
- Cattaneo, D. (2015). *La arquitectura escolar como representación del Estado. Contrapuntos Nación - provincias en la década de 1930*. Rosario: UNR Editora - A&P Ediciones.
- Castilla, A. (2017). "La profesionalización de los museos en Argentina. Desde la centralidad de los objetos a la prioridad del visitante". En *Caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte*, número 10, pp. 137-145.
- Cicutti, B. y Ponzini, B. (compiladoras) (2016). *Un Atlas para Rosario. Asociaciones de la memoria*. Rosario: A&P Ediciones.
- Cossettini, O. (1940). *El niño y su expresión*. Santa Fe: Ministerio de Instrucción Pública y Fomento.
- (1942). *La escuela viva*. Buenos Aires: Losada.
- Cravino, A. (2012). *Enseñanza de la arquitectura, una aproximación histórica 1901-1955. La inercia del modelo Beaux Art*. Buenos Aires: SCA/Nobuko.
- Della Paolera, C.; Farengo, A. y Guido, Á. (1935). *Plan Regulador y de extensión*. Rosario: Municipalidad de Rosario.
- Fernández, M. del C.; Welti, M. E.; Biselli, R. y Guida, M. E. (2010). *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía (Rosario, 1935-1950)*. Rosario: Laborde.
- Fernández, M. del C. y Welti, M. E. (2016). "Más allá de lo escolar: definiciones pedagógicas y discurso visual. Análisis de la revista *Quid Novi?* (Rosario, 1932-1934)". En *Archivos de*

- Ciencias de la Educación*, número 10, disponible en [https://bit.ly/3A9ZSVh], consultado el 20/03/2020.
- Fernández, S. y Caldo, P. (2013). *La maestra y el museo: gestión cultural y espacio público 1939-1942*. Rosario: El Ombú Bonsai.
- Fiorucci, F. (2013). "Presentación". En *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, número 17, pp. 165-168.
- Florio, P. (2015). "El museo Juan B. Castagnino. Del legajo al edificio". En Aravena, P. et al. *Museo, arquitectura y ciudad*. Rosario: FAPyD. UNR, pp. 13-30.
- Florio, S. (2013). "Un museo moderno para la ciudad de Rosario. Crónica de una gestión". En Florio, S. et al. *De la Comisión Municipal de Bellas Artes al Museo Castagnino. La institucionalización del arte en Rosario, 1917-1945*. Rosario: Fundación Castagnino y Fundación Espigas, pp. 153-154.
- (2017). "Hilarión Hernández Larguía y el Museo Castagnino". En *80º aniversario Museo Castagnino (1937-2017)*. Rosario: Museo Castagnino-Municipalidad de Rosario, pp. 28-33.
- García, S. (2008). "Museos escolares, colecciones y la enseñanza elemental de las ciencias naturales en la Argentina de fines del siglo XIX". En *História, Ciências, Saúde/ Manguinhos*, número 14, pp. 497-521.
- Gutiérrez, L. y Romero, L. (1995). *Sectores populares, cultura y política*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Hernández Larguía, H. y Newton, J. (1938). "Museo Municipal de Bellas Artes 'Juan B. Castagnino'". En *Nuestra Arquitectura*, número 4, pp. 24-25.
- (1939). *Museos de Bellas Artes. Breve Estudio y Anteproyectos. Museo Municipal de Bellas Artes "Juan B. Castagnino"*. Rosario: MMBA JBC.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Moliné y Lurá, A. (2013). "Algunas notas sobre el pasaje Monroe como caso de estudio en el proceso de hacer ciudad". En De Gregorio, R. et al. *Cuando la modernidad irrumpió en Rosario. Hernández Larguía y Newton, diversas miradas*. Rosario: FAPyD, pp. 74-89.

- Montini, P. et al. (2012). *De la Comisión Municipal de Bellas Artes al Museo Castagnino. La institucionalización del arte en Rosario, 1917-1945*. Buenos Aires: Fundación Espigas.
- Pampinella, S. (1993a). "Biografía". En Moliné y Lurá, A. (director). *Hilarión Hernández Larguía. 1892-1978*. Rosario: FAPyD/UNR, pp. 9-13.
- (1993b). "Testimonios. Entrevista a la Señorita Leticia Cossettini". En Moliné y Lurá, A. (director). *Hilarión Hernández Larguía 1892-1978*. Rosario: FAPyD/UNR, pp. 17-19.
- Pasquale, A. (1980). *Biografías y recuerdos*. Rosario: Amalevi.
- Podgorny, I. (2005). "La mirada que pasa: museos, educación pública y visualización de la evidencia científica". *História, Ciências, Saúde/ Manguinhos*, número 12, pp. 231-64.
- Pupio, M. A. (2016). "Emma Nozzi, school teacher and provincial collector (Buenos Aires, Argentina)". En *Journal of History of Science and Technology*, número 10, pp. 11-32, DOI 10.1515/host-2016-0002, consultado el 20/06/2021.
- Pupio, M. y Piantoni, G. (2018). "Museos, coleccionistas y Estado. Tramas de circulación entre la actividad amateur y la experticia durante la primera mitad del siglo XX". En Caravaca, J.; Daniel, C. y Ben Plotkin, M. (compiladores). *Saberes desbordados: historias de diálogos entre conocimientos científicos y sentido común, Argentina, siglos XIX y XX*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social, pp. 92-117.
- Príncipe, V. (2012). "Cómo fundar un museo. La construcción de un espacio institucional para el arte". En Montini, P. et al. *De la Comisión Municipal de Bellas Artes al Museo Castagnino. La institucionalización del arte en Rosario, 1917-1945*. Buenos Aires: Fundación Espigas, pp. 13-78.
- Puiggrós, A. (1992). *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- Rigotti, A. M. (ed.) (2004). *Primeros arquitectos modernos en el Cono Sur*. Rosario: Fondo Documental Ermete de Lorenzi.
- (2019). "Arquitectos: profesionales, expertos, vanguardistas en el Cono Sur". En *A&P Continuidad*, número 11.
- Walter, J. y Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.