

La escuela en la ciudad. Rosario en la década de 1930

The school in the city. Rosario in the 1930s

Daniela Cattaneo

Abstract

The work explores the role of the primary school in the social and material transformation of argentinian cities as Rosario in the 1930s. In these years the civic function is qualified with the communitary action due to the impact on the social dynamics of new collective identities constructed around neighborhoods in conformation from social ties linked to the place of residence and further enhanced by family and work routines including schooling. The school appears as a socialization machine in a context of social mobility and the emergence of the middle classes. Meanwhile, the provincial bureaucracies in shaping appeal to the modern public building as a means of legitimization.

When asked ¿why, and where primary schools were built? inquires into the expression of the urban meaning of the public-state, meaning that schools, like banners that ordered the cities functional and symbolically.

Resumen

El trabajo indaga en el rol de la escuela primaria en la transformación social y material de ciudades argentinas como Rosario en la década de 1930. En estos años la función cívica se matiza con la acción comunitaria debido a la incidencia en la dinámica social de nuevas identidades colectivas construidas en torno a los barrios en formación a partir de lazos sociales vinculados al lugar de residencia y potenciados por nuevas rutinas familiares y laborales, entre ellas la escolaridad. La escuela aparece así como máquina de socialización en un contexto de movilidad social y surgimiento de las clases medias. Paralelamente, las burocracias provinciales en conformación apelan a la edilicia pública moderna como dispositivo de legitimación.

Ante la pregunta ¿por qué y dónde se levantan las escuelas primarias? se indaga en la expresión urbana de lo público-estatal, entendiendo las escuelas como mojones que ordenan funcional y simbólicamente las ciudades.

schools - public building - modern architecture
- city - communitary

escuelas - edilicia oficial - arquitectura
moderna - ciudad - comunitario

Arquitecta. Becaria Doctoral CONICET. Centro Universitario de Rosario de Investigaciones Urbanas y Regionales (CURDIUR). Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, Universidad Nacional de Rosario.

(2009). "La educación primaria como incumbencia de las provincias. Gubernamentalidad y arquitectura escolar primaria en el contexto de las autonomías provinciales de la década de 1930 en Argentina". Ponencia, III Congreso Regional de Historia e Historiografía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Soporte digital.

(2007). "El centro y los barrios. Variaciones, persistencias e interpretaciones de lo público, lo cívico, lo comunitario". Ponencia, 9º Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural "Reconocimiento y encubrimiento en las políticas neoliberales. Debates sobre la diversidad cultural y la desigualdad social". Departamento de Antropología Sociocultural. Escuela de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Soporte digital.

(2007). "Partir de la planta", en RIGOTTI, Ana (2007). *Ermete De Lorenzi. Obra completa*, Rosario, A&P/ Laboratorio de Historia Urbana CURDIUR, FAPyD, UNR, p.: 101 a 117.

La escuela primaria posee un rol privilegiado en la transformación social y material de las ciudades argentinas en la década de 1930. En estos años la función cívica se matiza con la acción comunitaria debido a la incidencia en la dinámica social de nuevas identidades colectivas construidas en torno a los barrios en formación a partir de lazos sociales vinculados al lugar de residencia y potenciados por nuevas rutinas familiares y laborales, entre ellas la escolaridad. La escuela aparece así como máquina de socialización en un contexto de movilidad social y surgimiento de las clases medias. Paralelamente, las burocracias provinciales en conformación apelan a la edilicia pública moderna como dispositivo de legitimación.

Ante la pregunta ¿por qué y dónde se levantan las escuelas primarias? se indaga en la expresión urbana de lo público-estatal, entendiendo las escuelas como mojones que ordenan funcional y simbólicamente las ciudades.

Paralelamente, las relaciones y articulaciones en torno a la edilicia escolar pueden convertirse en una vía de entrada al estudio del ámbito urbano. La particularidad de la década de 1930 es que la escuela pasa de actuar como *producto* a actuar como *constructora de ciudad*, de actuar como *instrumento* a actuar como *índice* de las gestiones promotoras, y es por ello que se propone el análisis de estas relaciones en su dimensión histórica—donde se incluyen los referentes internacionales— y objetual, atendiendo a la caracterización a la que confluye el empleo de la arquitectura moderna.

La dimensión social: La educación primaria como incumbencia de las provincias

Es en el contexto de la dimensión social de lo urbano que se analiza la edilicia escolar. De este modo, el proceso de la conformación de las burocracias provinciales en la década de 1930 debe entenderse no sólo en su dimensión institucional sino en su dimensión

social, donde la atención de la arquitectura oficial no está vinculada a las sedes de los distintos poderes sino a las nuevas políticas sociales. Es allí que detectamos el lugar de privilegio de la edilicia escolar dentro de las políticas públicas, como elementos articuladores de la dimensión social estatal.

Si el objetivo ciudadano es gobernar para educar, y educar para ordenar, para avanzar desde la institución educativa sobre los particulares, resulta de suma relevancia el lugar de la arquitectura —y del carácter arquitectónico— para darle identidad a la ciudadanía. Este proceso, aplicable a la articulación del Estado Nacional en 1880, es reeditado en el marco de las disputas por las autonomías provinciales en la década de 1930, planteando una resignificación de la educación, de estructuradora de la ciudadanía a vector de integración. Los distintos mecanismos de legitimidad gubernamental verificados a partir de los respectivos aparatos estatales de construcción de escuelas en provincias como Santa Fe, Córdoba y Mendoza coinciden tanto en su voluntad de diferenciación respecto a la Nación como en construir su particularidad y legitimidad interviniendo en *acciones cívicas* que reconocen la arquitectura escolar primaria como articuladora de la dimensión institucional con el mundo social.

De este modo, y en el marco de la profunda relación entre arquitectura escolar y sistema político-cultural, el proceso de construcción y consolidación de la escuela pública primaria se constituyó en parte vital del proceso de construcción y consolidación de las respectivas autonomías provinciales, que encontraron en los edificios escolares instrumentos para consolidar su identidad a través de un despliegue consciente.

Para caracterizar a los gobiernos a partir de una red de instituciones que garantizan el efectivo y centralizado control del territorio se ha recurrido a la noción de Estado. Foucault perfecciona esta noción a través de la gubernamentalidad; el Estado moderno es el Estado gubernamentalizado, que supone

esencialmente un poder no represivo cuyo objeto no es el territorio sino la población. Es entonces en el contexto de formación de los Estados modernos –donde los cambios e interdependencias de cada situación de gobierno son entendidas como conglomerado de prácticas de conducción variables y contradictorias– que se pone en paralelo el Estado nacional argentino del Centenario con la conformación de las burocracias provinciales de la década de 1930, entendiendo éstos como casos en los que se tuvo que definir el perfil del sujeto a educar, que devendrá en la formación de ciudadanos que integren una comunidad; una comunidad no ya tradicional sino nacional o provincial respectivamente.

En la gubernamentalidad propia de estas experiencias de provincia de la década de 1930 ya no podemos hablar de civilizatorio en la acepción tradicional de Alberdi, en el sentido de integrar a una población heterogénea con un elevado porcentaje de inmigrantes de principios de siglo, pero sobre todo respecto a una población criolla formada en el paternalismo caudillista y todavía no adiestrada para integrarse a un concepto capitalista y eficientista del trabajo.

La educación posee aquí una función de utilidad, razón por la cual tiene como premisa encargarse de la educación de los niños en tanto sujetos sociales sobre los que se funda el nuevo orden social. Surge entonces la visibilidad de la niñez en la modernidad política, el niño como sujeto social de análisis y la infancia como categoría. Específicamente es en la educación donde la gubernamentalidad cumple el propósito de construir ciudadanía y educar al ciudadano para configurar la comunidad moderna. La enseñanza primaria se convierte por esta vía en instrumento y manifestación privilegiada del comportamiento civilizado, al tiempo que en garantía de orden mediante su difusión. La educación y la construcción de escuelas se constituyen en una modalidad de penetración estatal, que refuerza la presencia institucional; bases consensuales de dominación que se

configuran en atributos de *estabilidad*, adquiridos o consolidados.

Urbanismo: la penetración material de la edilicia escolar

El urbanismo trabaja sobre la urbis pero su justificación es la civis; regula la sociedad con intervenciones urbanas, asociando el concepto de sociedad moderna al de sociedad urbana. En el marco de este saber, cuyo objetivo es una sociedad más justa y más eficiente, interesa analizar las singularidades nacionales de esta imagen asociada con la vida privada –vivir como la gente–, pero construida y promovida en términos públicos (BALLENT, 2005).

Consolidado internacionalmente como disciplina hacia 1910, el urbanismo se halla en tanto disciplina tecnocrática de racionalización y normalización social, en el fundamento mismo de la sociedad y de su equilibrio, siendo la ciudad el lugar donde se van a aplicar estas nuevas formas de control. Orden aparece aquí como palabra clave vinculada a la expansión urbana en las principales ciudades argentinas de principios del siglo XX, entendidas como organismos complejos donde empieza a *asomar* el tema de la cuestión social y donde, a partir de la comprensión de que (...) *la disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio* (FOUCAULT, 1975), la dispersión aparece como la solución adecuada para neutralizar el conflicto. Así, esta idea enunciada por Choay de que modificando las marcas físicas puedo reformar la sociedad se plantea a modo de recetario político para los gobernantes de las ciudades principales argentinas de principios de siglo, donde (...) *esta relación entre conocimiento y nación habría sido aún más acentuada en el contexto latinoamericano, por cuanto ambas eran dimensiones a ser conquistadas simultáneamente* (RIGOTTI, en prensa).

Comienzan así a identificarse diferentes recursos de ordenamiento según centros y barrios y sus respectivas reglas de

emplazamientos funcionales, entre los cuales la escuela es entendida como lugar para educar pero también como (...) *filtro, un dispositivo que localice y seleccione* (FOUCAULT, 1975). En este contexto, el principio de localización elemental o de división de zonas es vital, con sus consecuentes diferencias en cuanto al lugar que le cabe a la atención por la representación.

Básicamente, (...) *el modelo de institución disponible era un modelo originado en el espacio urbano*, en el cual la arquitectura escolar es el vehículo de materialización de los nuevos valores del Estado moderno, a la vez que afirma 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* de Ángel Rama y el principio rector del damero en tanto garante del régimen de transmisiones, comprendemos el desafío de colocar escuelas donde el damero es incipiente o aún donde no lo hay, donde el régimen de las transmisiones no está asegurado, consciente de la ubicación y las relaciones de la educación con el resto de la estructura social (RAMA, 1984).

Los conflictos entre el Estado nacional y las provincias respecto a la implantación de escuelas dan cuenta de las tensiones en juego y se relacionan con el proceso civilizatorio en tanto transmisor de ideologías tendientes a legitimar el poder. El orden que se busca con las implantaciones de estas instituciones perpetúa el poder y conserva la estructura socio-económica y cultural que ese poder garantizaba, al dominar su entorno con sus normas.

La acción cívica y comunitaria de los edificios escolares

De lo civilizatorio a lo comunitario

En la década de 1930, la función cívica empieza a matizarse con la acción comunitaria en consonancia con la dinámica social de las nuevas identidades barriales. Categorías como público, cívico y comunitario se

redefinen en su puesta en relación con el estudio del significado urbano de los edificios escolares; todo ello en el marco de un urbanismo que, intentando ir más allá del estudio de escenografías cívicas, versa entre las propuestas representativas y las dadas a *los que están afuera*.

Esta redefinición del rol cívico de la educación trajo aparejada la transformación del rol social de la escuela primaria con la consecuente atenuación de su valor como conformadora de ciudadanía frente al crecimiento de su rol comunitario. Se trata aquí de gestiones de provincia que operan sobre las comunidades, donde la población se constituye en el objetivo biopolítico. De este modo, mientras la escuela en tanto institución propia de esta *estabilidad* nacional separaba en el período de formación del Estado nacional al menor de su contexto familiar, ahora es el instrumento propio de lo *público-estatal* (DOTTI, 1996)¹ que permite *hacer política en las familias*; el objeto es ya una familia socialmente integrada, rescatada a través del acceso a la propiedad y la radicación en barrios suburbanos de la cultura proletaria.

Lo comunitario en esta acepción moderna es lo comunitario barrial, que las provincias van a reconocer como entidades sociales singulares. Vemos como en este contexto el medio urbano aparece como factor de primera importancia para la invención y difusión de la enseñanza, asociado con esta traslación de lo civilizatorio a lo comunitario.

Paralelamente, una visión *desde abajo* es la que sigue conectando a los nuevos barrios con la idea de comunitario. Gutiérrez y Romero vinculan este proceso a la conformación de los sectores populares, donde estas relaciones primarias identificadas con la unidad y el encuentro subyacentes en el término comunidad se corresponden con la escala de los nuevos vecindarios, y donde es la escuela la institución que aparece como vehículo de vinculación entre clases sociales, como un espacio común y nivelador en una sociedad caracterizada por la diversidad cultural, convirtiéndose en un elemento altamente

124

significativo a escala urbana (GUTTIERREZ y ROMERO, 1995). Enclavados en los nuevos barrios, los edificios escolares pueden ser leídos como dispositivos de integración, como mojones que ordenan funcional y simbólicamente las ciudades.

Interesa además acentuar la primacía de las operaciones cívicas sobre las técnicas, focalizadas en el privilegiar *las condiciones de vida de la población obrera o de clase media residente en los barrios suburbanos*, y los objetivos reformistas precisos que ello supone. Los elementos de composición de estas propuestas tenían efectos formales y de significado político-sociales, destinados a asimilar los distintos sectores convocados por este nuevo estadio de la modernización, en el marco de la construcción de un clima conciliador necesario para operar y para persistir en el poder.

Finalmente, y desde otra perspectiva, observamos que la concepción moderna del término comunidad nos remite a la idea de sociedad nacional, donde el nacionalismo es entendido como una nueva forma de comunidad no política, pero políticamente generada desde el Estado. Su origen no está en tradiciones o en religiones heredadas, sino que se corresponde con la idea de sociedad nacional, formada por individuos, transformados en ciudadanos, donde la política civil apunta a la disolución de los particularismos, y donde el concepto de cívico comienza a emparentarse con el de comunidad en su acepción moderna: la pertenencia a la comunidad nacional/provincial como respuesta moderna.

Del vecindario al barrio, de lo comunitario a lo cívico

Cada vecindario de 1000 o 1500 habitantes en las ciudades o 300 o 500 habitantes en colonias y territorios constituirá un distrito escolar con derecho por lo menos a una escuela pública. (Ley 1420, Art. 5, junio de 1884)

El barrio es identificado en la Buenos Aires de fines de 1910 como una nueva unidad urbana. *El barrio suburbano moderno como fenómeno material, social y cultural* (GORELIK, 1998), al que el autor define como *espacio público local*.

La diferenciación barrio-vecindario arroja luz respecto al término comunitario. Para Scobie, éste último posee rasgos comunales que en el barrio no se identifican, predominando los valores cívicos. Destaca cómo mientras el sentido de identidad del vecindario surgía de la conformación de guetos o de que buena parte de su población adulta trabajaba dentro de sus límites, en la mayoría de los barrios se mezclaban los principales grupos nacionales. De este modo podemos identificar tres escalones en la conformación del hombre público: el vecindario, el barrio, y el centro (SCOBIE, 1977).

Para Gorelik el espacio comunitario es el vecindario y el espacio público es el barrio; así, mientras el vecindario puede pensarse como lugar identitario (en los años del centenario habla de vecindarios y no aún de barrios), el barrio suburbano se entiende como lugar político, atravesado por la modernidad. Los vecindarios se transforman en barrios al constituirse espacios públicos de escala local, donde esas (...) *calles surgidas de la nada, producidas en un brevísimo tiempo a través de un territorio sin historia* (GORELIK, 1998) empiezan a formar parte de los procesos de modernización.

Los parques tendrán una *tarea civilizadora* en la expansión urbana, constituyéndose en centro de los barrios suburbanos e instrumentos de regeneración de un tejido urbano fragmentado, sede de la formación de una clase media heterogénea étnica, social y laboralmente. El pasaje del vecindario al barrio es asistido públicamente a través del parque y las instituciones, resaltando la estrecha relación entre ambos y destacando hacia mediados de la década de 1910 cómo (...) *la proliferación de iniciativas públicas y privadas en torno al parque crea un nuevo centro de referencia que reorganiza la identificación del barrio: del artefacto barrio*

como un espacio público a escala local (GORELIK, 1998).

Barrio y parque son entendidos como espacios públicos, como dispositivos, a distinta escala, de integración y normalización, que las instituciones contribuyen a reforzar, y entre las cuales será la escuela la que lleva el mensaje del Estado, construyendo desde arriba una variedad de relaciones posibles entre sociedad civil y Estado, y dando forma territorial y urbana al ser *instituciones localizadas*. La escuela como parte de lo *público-estatal*, con rol protagónico en la constitución de identidades socio-espaciales, integración social y nacional y ascenso social.

Los espacios verdes dentro del barrio son entendidos en este contexto como espacios de uso y no de representación, planteando una discusión análoga a la que se desarrollaba sobre el carácter de los edificios escolares. Al respecto Gorelik señalará que ya en 1890 *El Monitor de la Educación Común* toma la delantera con un artículo que insta a la multiplicación de los *parques de juego*, asignándole al parque un rol educativo complementario al de la escuela con un diseño simple y económico.

El espacio público barrial se conforma entonces por estas instituciones articuladas en torno a estos parques: (...) *un espacio histórico no definido por la tradición, como el barrio de la ciudad tradicional europea, ni por un destino, como el vecindario de la formación sin cualidad, sino por un proyecto* (GORELIK, 1998). Desde esta perspectiva podemos relacionar lo cívico por un lado con las grandes ciudades, y la apelación a lo monumental y a la representación en sus centros: lo público urbano. Por otro lado con la ciudad en su conjunto, con la idea de proyecto que aporta un análisis desde arriba, desde gestiones que apelan a iniciativas urbanas, de expansión y arquitectónicas que las identifiquen.

La emergencia del urbanismo propia de la modernidad, superará rápidamente en estos nuevos barrios los vínculos de sociabilidad

tradicionales, segmentando los enclaves de estilos de vida que los caracterizaban. La modernización, como sistema de procesos de la sociedad tradicional a la moderna, no da lugar al concepto de comunidad, imponiéndose aunque de maneras diversas en la ciudad consolidada como en los barrios nuevos, donde los contactos de una sociedad tradicional prevalecen sólo de modo fragmentado.

Referentes internacionales

Estas ideas se relacionan con la noción de *civics* acuñada por Patrick Geddes, asociada al planeamiento regional y aplicada a la ciudad toda. Geddes subraya la base social del fenómeno urbano, donde lo cívico aparece como una nueva ciencia: ciencia del gobierno de la sociedad. Bajo esta potencialidad reformista de este nuevo concepto de la administración local (...) *lo público no sería redefinido por el trazado de nuevos paseos, sino por servicios para los más débiles con un sentido similar al higienismo social* (RIGOTTI, en prensa).

El planeamiento regional comenzó como una teoría revolucionaria con Geddes, quien absorbió su credo de comunismo anarquista basado en libres consideraciones de regiones autónomas. Geddes sigue a Kropotkin en su tesis respecto a una revolución de las comunas en Europa en el siglo XII que había salvado su cultura de la represión de las monarquías teocráticas y represoras. Y explica cómo en la ciudad tardo-medieval, cada barriada o feligresía era incumbencia de una comunidad individual y autogobernada, siendo la ciudad la unión de esos barrios, calles y comunidades, y en sí un estado libre. Estos logros, borrados por el estado centralizado en el siglo XVI, reaparecen a partir del imperativo tecnológico y Geddes toma esta perspectiva bautizando la nueva era de la descentralización industrial la era *neotécnica*. Esta nuevas tecnologías –poder eléctrico, motores a combustión– serían las que causan y a la vez posibilitan la dispersión en las grandes ciudades y las

consecuentes comunas, constelaciones o regiones de ciudad (HALL, 1990).

La noción de *civics* de Geddes se opone a la centralidad del Estado-Nación y se plantea como una composición de regiones o comunas, donde éstas, más que objetos de planeamiento, son los elementos que proveen las bases para la total reconstrucción de la vida social y política. Lo que se propone es, en vez de ir a la ciudad, llevar la ciudad a las regiones, distribuyendo tanto la población y la industria como las facilidades cívicas.

Las ideas de Geddes atravesaron el Atlántico y fueron adoptadas por la *Asociación para la Planificación Regional de América* impulsada por Mumford y Stein a principios de los años '20. Estas ideas de reformas sociales impulsadas por la planificación regional encontraron eco político con la llegada a la presidencia de Estados Unidos de Roosevelt, defensor de las ideas de retorno de la población al campo como cuna de la pureza social.

El concepto de *civics* se asocia al de *unidad vecinal*; dispositivo ideado por Clarence Perry para el Plan Regional de Nueva York de 1929. Se trata de un ámbito autosuficiente de originalmente 5000 habitantes, organizado en base a un *espacio comunal* que contendría un centro comunitario, con escuela y demás instituciones donde el hombre tendría la posibilidad de desarrollarse y madurar (PERRY, 1929).

Dentro de los principios de las unidades vecinales Perry destaca el lugar destinado a las instituciones en el centro, entendidas como *foco social*. Al respecto, resulta significativo que el tamaño de estas unidades esté determinado por los recorridos desde las viviendas hasta la escuela y los equipamientos comunitarios, que no debe superar los 500 metros. Si bien estas unidades se idean como autosuficientes, se relacionan con la ciudad a escala más amplia, y es allí donde resulta condicionante el rol del automóvil.

Lewis Mumford señala a la madre y al niño como las figuras centrales en estas unidades

vecinales; siendo en las escuelas y guarderías infantiles –y en los agrupamientos que éstas producen– donde transcurre la vida social por fuera de la vivienda (MUMFORD, 1986). De este modo, estos establecimientos educativos se erigen en focos arquitectónicos garantes de seguridad, quietud, liberación del peligro, profundidad de las relaciones y oportunidades de encuentro. El subdividir las ciudades en islas físicas convierte al elemento humano en factor dominante, minimizando el impacto de la máquina, que había contribuido a crear ciudades de escala despersonalizada y con aislamiento social.

Walter Gropius se refiere a las formas de gobierno dentro de las unidades vecinales, abogando porque posean su propio gobierno local independiente, lo cual estimularía el interés comunitario y la responsabilidad de cada ciudadano, haciéndolo participar activamente en los asuntos locales (GROPIUS, 1949). Otro aspecto interesante de Gropius es su clasificación en unidades vecinales, distritos –cada uno de los cuales agruparía entre cinco y diez unidades–, y la unidad mayor que sería la ciudad. Aquí la unidad de medida está dada por las facilidades educativas, donde la unidad vecinal posee sólo escuela primaria, los distritos la escuela secundaria y la ciudad la enseñanza superior; es decir, las escalas urbanas son acordes a los niveles de educación.

Teorías en discusión

En la década de 1930, cuando las unidades vecinales comienzan a ser propuestas por los urbanistas en Estados Unidos, el cuestionamiento sobre el impacto que la disposición física de los habitantes de una ciudad podría tener sobre los lazos de solidaridad y las relaciones entre vecinos estaba vigente. Numerosas críticas apuntarán desde entonces a las unidades vecinales como objeto urbano y a lo comunitario como producto de éstas.

Jane Jacobs asocia a estas unidades vecinales al sentimentalismo, describiéndolas como (...) *algo perverso para el urbanismo*. Como tal,

impulsa a deformar la vida de una ciudad introduciendo imitaciones de la vida residencial de las afueras (JACOBS, 1967). Y califica como pérdida de tiempo el buscar en barrios urbanos las nostálgicas reminiscencias de la vida en una ciudad provinciana. El intento de generar relaciones subdividiendo la ciudad en pequeños barrios volcados hacia adentro y con una escuela en el medio resulta inconducente y el artefacto urbano ciudad es destruido y convertido en racimos de pueblos grandes.

La pérdida de potencialidad que se genera al subdividir la ciudad abarca aspectos económicos, sociales y políticos. Restringiéndose a su unidad vecinal, el ciudadano pierde posibilidades de elección, que son aquellas que las ciudades permiten acrecentar. Lo cívico es devaluado en estas unidades en pos de lo comunitario. En este sentido David Harvey se refiere a la *trampa comunitaria* en la que cae el urbanismo, ya que el anhelado *espíritu de comunidad* no es antídoto de todo desorden social o descontento (HARVEY, 2000). De hecho, en ocasiones comunidades consolidadas han funcionado tanto como barreras de cambios sociales como canalizadoras de iniciativas políticas y sociales opuestas a los gobernantes. Jacobs por su parte, apunta al fracaso de las unidades vecinales entendidas como órganos de autogobierno locales, en términos de autogestión formal e informal de la sociedad.

Las unidades vecinales son descriptas por sus promotores como una vuelta a los pueblos pequeños y, tal como alguien que las fomenta como Lewis Mumford compara, poseen una estructura y unas facilidades que miran hacia el interior y así pretenden recrear la ya caduca ciudad medieval. A esta solución restrictiva se agrega el excesivo poder de influencia sobre relaciones sociales y políticas que se asigna a una configuración urbana. Esta es una noción iluminista que, de acuerdo a Anahí Ballent, (...) *se basa en la confianza extrema en la potencialidad de los espacios arquitectónicos, articulados con programas sociales, para modelar conductas e ideas. Tal característica*

marca toda la arquitectura educacional o asistencial desde fines del siglo XVIII, considerando el edificio como una parte privilegiada del programa de transformación de individuos (BALLENT, 2005).

Richard Sennett aporta claves a la discusión, tratando el fenómeno de la comunidad destructiva, contraponiendo a la noción de comunidad dentro de la ciudad con la concepción de *comunidad contra la ciudad* entendiendo que (...) *las gentes crecen sólo mediante procesos de encuentro con lo desconocido*, contraponiendo los conceptos de comunal con los de urbano y público y reivindicando la ciudad y su riqueza de interacciones sociales. (SENNETT, 1974). Una de las estrategias del urbanismo que asocia al modelo de ciudad jardín en Inglaterra –y que es aplicable a las unidades vecinales estadounidenses– tiene que ver con (...) *la fabricación del territorio de la comunidad dentro de la ciudad como un objetivo social* (SENNETT, 1978) donde prevalece el orden, el no alterar ni cuestionar. Lo llama *la atomización de la ciudad*, donde estas ciudades de átomos carecen de espacio público, ya que no hay complejidades de experiencia, donde la comunidad cumple en realidad una función de vigilancia.

En nuestro país, tanto las iniciativas encaradas por los radicales entre los que se cuenta el intendente de Buenos Aires Carlos Noel, como del Partido Demócrata Progresista en Santa Fe, pueden considerarse explícitamente inspiradas en el progresismo norteamericano y en su entender los espacios verdes como (...) *dispositivos para el perfeccionamiento social, moral y físico de los hijos de inmigrantes en una atmósfera sedante e higiénica, opuesta a la 'vida nerviosa' de la ciudad. Un sentido similar tuvo la preferencia por el barrio jardín para viviendas obreras en los que se buscaba combinar el carácter reparador de la posible arboleda, con el 'ocio productivo' de la pequeña huerta* (RIGOTTI, en prensa), donde el enfoque respecto a las áreas verdes deja de lado lo representacional para priorizar su efecto moralizador, de reforma y reparación social.

El caso Rosario

En este período Rosario se destaca por sobre el conjunto provincial al concentrar buena parte del comercio y los servicios regionales. Se propone repensar la ciudad como una construcción histórica inserta en un espacio provincial y nacional, donde la década de 1930 se caracteriza por la (...) *ruptura de un modelo societal, pero de apertura a un contexto social urbano más modernizado* (PLA, 2000). Durante esta década, en la que se consolida todo un escalón poblacional de nativos, hijos y nietos de inmigrantes, *la ciudad cambió su figura y su imagen*.

Los cambios en lo social y demográfico obedecen a una reedición de la migración interna hacia la ciudad –aunque no comparable con la migración ultramarina en el cambio de siglo– por la oferta de nuevos puestos de trabajo por parte de empresas e industrias en el marco del proceso de sustitución de importaciones fomentado desde el Estado nacional. Rosario se erige como alternativa de trabajo e inserción social, generándose un desarrollo urbano que por momentos adquiere características explosivas (PLA, 2000).

En esta década asistimos al incremento y la resignificación de la obra pública, que si bien tiene como rasgo común su capacidad generadora de empleo, posee estrategias divergentes en las acciones nacionales y provinciales. Desde el Estado nacional se organizó una red de rutas nacionales destinadas a vincular los puntos más dinámicos del país en términos económicos, y es de este modo como Rosario –como ciudad referente regional– se vinculó en poco más de tres años con las más importantes ciudades del área: Santa Fe (1933), Buenos Aires (1935) y Córdoba (1936); al mismo tiempo se instala en San Lorenzo la destilería de petróleo YPF.

Este estudio parte de la consideración de que en el período estudiado el Estado nacional resigna el campo específico de la escolaridad primaria, si lo comparamos con el período de constitución del Estado nacional argentino contemporáneo a la ley 1420. Que la educación primaria pierda

para el Estado nacional importancia relativa respecto a otros campos de la educación, posibilita que gobiernos provinciales como los de Santa Fe –con ampliados marcos de autonomía– hagan de las políticas educativas –y constructivas– ejes prioritarios de sus gestiones y bases de una redefinición de sus estructuras institucionales.

A nivel municipal se registró un notable avance en la democratización de la vida comunal y la preocupación por las *necesidades sociales* que, luego de algunas tentativas exploratorias tuvieron su momento de máximo desarrollo en la década de 1920. Este proceso culminó con la sanción de la Carta Orgánica Municipal en 1933.

Una singular experiencia de reforma cívica en el marco de una ardorosa defensa de la autonomía local por parte de una ciudad que sostuvo la condición municipal y la administración en oposición a la política, como claves de su identidad y subsistencia dentro del campo de poder regional (RIGOTTI, en prensa).

Una nueva fisonomía de ciudad

En la década de 1920, el acelerado crecimiento de la ciudad se frena al perder el puerto importancia frente al de Buenos Aires, situación que se agrava al caer las exportaciones durante la Primera Guerra Mundial. En ese contexto el crecimiento urbano se transformó en el mejor soporte de acumulación, orientándose las inversiones al sector inmobiliario que se concentró en la venta de lotes periféricos en cuotas.

Los sucesivos *planos* de la ciudad fueron, en realidad, *planes de extensión* destinados a convertir lo rural en urbano y comprometiendo al municipio a proveer servicios en lo que respecta a vialidad, seguridad e higiene. En este contexto, y si bien la vialidad resultó prioritaria siendo la adopción de los *pasajes* su carta principal, desde el municipio se idearon otros recursos tales como pavimentos, ómnibus, espacios verdes y la descentraliza-

ción de servicios administrativos, sanitarios y educativos.

En este registro el Partido Demócrata Progresista (PDP) manifestaba sus coincidencias con los principios de la Reforma Cívica norteamericana al denunciar la ausencia de iniciativas edilicias así como el crecimiento ineficaz del aparato burocrático. El carácter administrativo del municipio estuvo signado por intervenciones sociales consideradas parte de un tratamiento científico y eficiente de la administración urbana, y como tal, responsabilidad del gobierno.

Mientras que hemos visto cómo en Buenos Aires el barrio aparece como unidad urbana en la década de 1920, en Rosario es una década más tarde cuando se produce la disociación definitiva del espacio urbano en centros y barrios; de este modo, el barrio adquiere una *dimensión identificatoria del rosarino medio, compuesto por empleados, obreros, estibadores, pequeños comerciantes, amas de casa* (RIGOTTI, en prensa), convertidos en propietarios. En esta expansión urbana los barrios jardín para sectores medios ganaron consenso por sobre los barrios obreros sub-urbanizados y por sobre el conventillo visto como paradigma de lo insalubre y peligroso. Este modelo tomó forma a través de normativas de retiro y ocupación del suelo. En la adopción del barrio jardín –como pieza clave de la expansión urbana hacia el oeste– confluyeron la ampliación del mercado de tierras y la disminución de costos, mientras que su asociación con la salubridad y la familia convertía a la expansión urbana en sinónimo del bienestar obrero. Rigotti señala cómo:

(...) en otros círculos se hablaba sin eufemismos sobre las ventajas de la segregación espacial para disolver los efectos de la pobreza y la politización obrera, y para recuperar el centro de la ciudad para la burguesía rosarina.

Dentro de estos mundos urbanos alternativos, concebidos como artefactos de orden e integración, los barrios de la Vivienda del

Trabajador –barrios Parque, Mendoza y Arroyito– se destacan por su excepcionalidad urbana, arquitectónica y de gestión y por haber sido sede desde 1929 de un movimiento social urbano de características extraordinarias, liderado por una asociación de vecinos, el Comité Pro Defensa. El fuerte sentido de identidad y comunidad –al que concurría su carácter de barrio obrero– fue sin dudas potenciado por la singularidad de su imagen de barrio jardín. Como contrapartida, los reclamos surgidos de una clase constituida desde el gobierno municipal se asocian a lazos de solidaridad generados por su condición de enclaves aislados, que reproducen la sociabilidad de conventillos y fábricas, generando un efecto paradójico.

Lo comunitario: las asociaciones vecinales

La difusión de prácticas comunitarias –instaladas en la ciudad en las dos décadas anteriores– es un rasgo distintivo de los '30. Pla remarca cómo la respuesta al autoritarismo de estos años para una sociedad como la rosarina fue *esa búsqueda por parte de esta misma sociedad de soluciones alternativas para la acción comunitaria y la participación* (Pla, 2000). De la identidad marcada por lo étnico se pasa a una nueva identidad donde el paso del suburbio al barrio está permeado por la identidad urbana y la sociabilidad barrial, con espacios informales y otros institucionalizados donde se produce la identificación del trabajador y de su familia con su entorno inmediato.

Estas prácticas comunitarias son inescindibles en el caso de Rosario del sustento político. En esta ciudad (...) *la realidad política local era sumamente compleja no sólo debido a la impronta de los gobiernos nacionales, sino por la presencia de partidos provinciales de mucha importancia como la Democracia Progresista, y las diletancias de las distintas fracciones del radicalismo* (FERNANDEZ y ARMIDA, 2000).

La oposición a la intervención federal en la provincia estaba liderada por el PDP, que resultó triunfante en las elecciones provinciales

de 1931 –tras dos años de gobierno *de facto*– y en las comunales de las dos ciudades más importantes de la provincia. Luciano Molinas –primer gobernador demoprogresista de la provincia– dictó como primera medida de gobierno la reinstauración de la Constitución Provincial de 1921, de neto corte reformista y vetada en su momento por el gobernador radical.

La puesta en vigencia de la Constitución de 1921 en mayo de 1932 pone en marcha un programa global de descentralización administrativa y jerarquización del rol parlamentario y de las instancias intermedias capaces de canalizar los reclamos de la sociedad civil, iniciándose una (...) *novedosa experiencia: el intento de fundación de un estado provincial liberal en el marco de una situación nacional –e internacional– en la que los principios del liberalismo político estaban siendo severamente cuestionados y transformados* (PLA, 2000). Implicó también una experiencia inédita a nivel nacional: la elaboración en las ciudades de Rosario y Santa Fe de Cartas Orgánicas Municipales a través del mecanismo de Convención Constituyente. Estas implicaron un acuerdo multipartidario sobre un nuevo modo de intervenir en los problemas urbanos y sociales en el ámbito local donde los puntos más destacados versaban sobre la consagración de la autonomía municipal y los consecuentes nuevos mecanismos de participación pública.

Particularmente en el caso de Rosario, la Carta Orgánica Municipal de 1933 representó un cambio abrupto en la administración local, al introducirse reformas en los modos de representación política, en la estabilidad y profesionalización del aparato administrativo municipal, en la incorporación de las demandas sociales como área de injerencia comunal y en los modos de planificación y control del crecimiento urbano a través de la obra pública.

En el plano administrativo se avanzó en la descentralización a través de Comisiones Vecinales que canalizaron demandas y regionalizaron los conflictos urbanos. Incluso los concejales funcionaron como voceros de ciertos barrios, concentrando sus iniciativas en la

resolución de sus pequeños reclamos. El modelo era un municipio *activo* en la promoción de la ciudad, con un concepto ampliado de los servicios públicos y las esferas de intervención.

La gestión de Esteban Morcillo como intendente de Rosario contó con un gran número de obras acordes a la imagen de *ciudad activa*, siendo sus mayores logros la municipalización del alumbrado público y del transporte, creando a tal fin la Empresa Mixta de Transporte con privilegios monopólicos.

La iniciativa de La Vivienda del Trabajador debe entenderse en este contexto, más allá de su respuesta a demandas sociales o a necesidades urbanas, como parte de esta concepción activa y autónoma de la gestión municipal que se ensayó en la ciudad entre 1915 y 1935, claramente en deuda con la *reforma cívica* norteamericana.² Una propuesta imaginada para resolver esa dependencia y confrontación irresuelta con el poder provincial y nacional que condenaba a la ciudad a sobrevivir ignorada por las grandes políticas y con un presupuesto reducido (RIGOTTI, en prensa). El fin de esta original experiencia institucional estuvo dado por la intervención federal de octubre de 1935, que termina con la autonomía municipal y avasalla la autonomía provincial al declarar inválida Constitución.

El nuevo Intendente Comisionado Miguel Culaciati –noviembre de 1935 hasta enero de 1938– llevó adelante un ambicioso programa de obras públicas a la vez que estableció una peculiar forma de relación con las agrupaciones vecinales, capitalizando así los avances de la descentralización municipal precedente. La figura del *Inspector de barrios* fue una manifiesta continuidad con el proceso de expansión de las vecinales de los años anteriores.

Intentando investir su gestión de un sesgo eficientista y apolítico, la pertenencia del comisionado a la Concordancia le permitiría conseguir de las instancias nacionales y provinciales la ayuda necesaria para el desenvolvimiento de una intensa actividad

desarrollada en el ámbito de la construcción urbana, superando las limitaciones de la gestión demoprogresista, e intentando *solapar* la ilegitimidad con obra pública.³

Lo cívico: la educación

Para responder a los nuevos requerimientos asociados al fenómeno metropolitano era imperativo sumar la *cuestión social* a los modos tradicionales de intervención municipal. En este contexto interesa analizar el lugar de la escuela primaria en el marco de la descentralización urbana de la ciudad de la década. De este modo, mientras las comisiones vecinales fueron las elegidas por el Municipio para establecer los vínculos orgánicos con los ciudadanos, desde el gobierno provincial será a través de la escuela primaria que se construya la identidad provincial.

Durante la gestión demoprogresista en la provincia (...) *la reestructuración del Estado encuentra en la descentralización municipal y educativa, estrechamente asociadas, sus rasgos más notables y su mayor impacto político y social, por la movilización que su implementación implica para el conjunto de la sociedad* (MACOR, 1993). La plataforma electoral del PDP preanunciaba en lo que a educación se refiere los Consejos Escolares Electivos y Autónomos, dotados de rentas propias, con capacidad para crear tributos de aplicación en el área educativa y con facultades para la designación de maestros y para hacer efectivas las responsabilidades de docentes y administrativos en el desempeño de sus funciones. Los miembros de estos Consejos eran también elegidos, por voto popular, siendo las asociaciones vecinales el ámbito natural de su surgimiento.

Impulsada por Luciano Molinas, la Ley Provincial de Educación Común, Normal y Especial es sancionada en 1934 y en ella confluyen diversos rasgos de modernidad. En lo social, la implementación de la laicidad y las escuelas mixtas que rompe con la tradición en la provincia de crear escuelas separadas para

niñas y niños. En lo administrativo, la elección popular y democrática de las autoridades educativas y la autonomía respecto al gobierno provincial, materializada a partir de la descentralización en los Consejos Escolares Electivos de Distrito –elegidos por las autoridades municipales–, que adquieren la misma autonomía y facultades en materia impositiva que las comunas y entre cuyas atribuciones estaba la construcción y refacción de edificios escolares.⁴

La Ley de Consejos Escolares Autónomos se erige como continuidad de los primeros Consejos Escolares de Distrito funcionaban en la provincia desde 1924, ubicados en las poblaciones con un mínimo de 500 habitantes, y formados por miembros designados *ad honorem* por el Poder Ejecutivo provincial, quedando así excluido el vecindario de la participación en las funciones del consejo: inspección y fomento de las actividades escolares (PUIGGRÓS, 2001). De este modo la escuela seguía siendo quien lleva el mensaje del Estado provincial a la comunidad.

Junto a la laicidad se enuncia una concepción integral de la educación y una instrumentación a partir de métodos activos. En la provincia de Santa Fe las experiencias escolanovistas lideradas por las hermanas Cossetini⁵ estuvieron propiciadas por el gobierno demoprogresista. La vinculación del niño con la sociedad fue clave en este discurso pedagógico, siendo la misión de la escuela construir el lazo entre infancia y sociedad, acentuando el rol del protagonismo comunitario de la escuela pública y su papel propulsor de los cambios en la sociedad. Esto se circunscribe a su vez al movimiento de la Escuela Nueva en nuestro país, entendido como acepción que no se refiere a un solo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios alternativos al pensamiento positivista de la ciencia, tendientes a rever formas tradicionales de la enseñanza.

Con la intervención federal, se instaura por decreto la enseñanza católica en las escuelas

132

de la Provincia de Santa Fe en 1936, y medida que acabaría con los esfuerzos del PDP en pos de la democratización y laicización de la educación. La gestión siguiente –encabezada por Manuel de Iriondo– se caracterizará por una política educativa de carácter social, donde la escuela es utilizada como complemento auxiliar de los centros de salud, difundiendo los comedores escolares, la copa de leche y otros beneficios. Donde el aspecto arquitectónico se conjuga con el pedagógico y el higiénico no ya en el sentido otorgado por el PDP, sino en el sentido de orden social y disciplina que han sido observados por ejemplo en el estudio del emplazamiento de los edificios escolares entendidos como dispositivos de ordenamiento. La especial atención de la gestión de Iriondo a la enseñanza de la educación física y la realización del censo escolar de 1938, se cuentan también en este registro.

Se produce una diferenciación respecto al gobierno de Molinas, ya que mientras éste tuvo que captar su electorado mediante las replanteos de base que hemos analizado y que surgen desde la campaña electoral, de las cuales la arquitectura pública en general y escolar en particular fue consecuencia (de allí la imposibilidad de un análisis cuantitativo), en el caso de Iriondo no se trata de captar al electorado sino de sostenerse en el poder con mecanismos de representación que lo legitimen.

En el análisis de la gestión de Iriondo en referencia a la producción de obra pública encontramos semejanzas en lo que respecta a mecanismos y dispositivos comunes en el accionar de los gobiernos conservadores. Es esto el ejecutar obras materiales, concretas y cuantitativas, que se constituyen en propaganda de la gestión como mérito en sí mismo independiente de los juicios de valor respecto al accionar desde el ámbito de la política.

A diferencia de los márgenes de autonomía respecto al Estado nacional de la gestión de Molinas, la gestión de Iriondo ganó para la provincia un respaldo del poder central que se

plasmó en una gran disponibilidad de recursos provenientes de la Nación que

(...) concurren a la provincia para solventar obras públicas de magnitud y de un gran despliegue en todo el territorio santafesino con ejecución de infraestructuras, caminos, equipamiento escolar y sanitario y un sinnúmero de realizaciones que confirman la fórmula "fraude + obra pública" como formato exitoso de acceso y preservación del poder (MÜLLER, inédito).

El lugar de la arquitectura: la edilicia escolar en contexto

Es sabido que desde mediados del siglo XIX hasta comienzos del XX, la arquitectura escolar en las provincias estuvo circunscripta a edificios de escuelas particulares pertenecientes a órdenes religiosas, mientras que las escuelas fiscales funcionaban en casas alquiladas o donadas por sus propietarios. No había edificios escolares diseñados y erigidos para tal fin. A pesar que la relación escuelas particulares-fiscales se invierte ya en la primera década del siglo XX a favor de las estatales (ESPINOZA, 2005).

La construcción del edificio escolar implicaba un símbolo de pertenencia urbana en el contexto de la configuración de los barrios en formación. Esto se reforzaba con la llegada –en la mayoría de los casos complementaria– de servicios de infraestructura provistos por la municipalidad tales como alumbrado, pavimentos, espacios verdes, transporte. A su vez –y atendiendo a las relaciones que se establecen entre la maquinaria educativa provincial y la sociedad civil– estas escuelas a través de su edilicia se constituyen en el soporte sociocultural de las gestiones, siendo fundamentales para su aceptación y arraigo en la memoria popular.

En Rosario –y si bien la nueva Constitución, emulando la experiencia de las *cartas libres* norteamericanas, establecía el derecho de los municipios de primera categoría para dictarse su propia Carta Orgánica– no se pudo

avanzar respecto a determinadas atribuciones en materia de instrucción pública debido a restricciones explícitas de la Constitución Provincial. En materia edilicia, y si bien entre las atribuciones de los Consejos estaban las refacciones y la construcción de nuevos edificios escolares, queda claro que

(...) *el gobierno proporcionaba la mano de obra, y dirigía el trabajo. El resto lo ponía el pueblo, que donó globalmente en la provincia más de 2.000.000 de ladrillos. Las aberturas y demás obras de carpintería se hacían en la Cárcel Modelo de Coronda –los penados tenían sueldo-. Se construyeron alrededor de 100 edificios en menos de tres años, a costos ínfimos (VIGO, 1971).*

De este modo observamos que la provincia se sigue reservando el dominio del proyecto y la imagen de estas instituciones.

La educación quedó así supeditada al gobierno provincial, del mismo modo que su edilicia. Los edificios provinciales se instalaban de este modo en los nuevos barrios con una modernidad que daba cuentas de la acción del Estado provincial, en un correlato similar –a otra escala– a la instalación de las obras nacionales en estas provincias.

Es en la gestión de Molinas que se consolida la Dirección de Construcciones Escolares, marcando las construcciones escolares en todo el territorio provincial el correlato material de la reforma política propiciada desde el PDP. Rosario, así como la ciudad capital, operaron como cabeceras de esta operación, probablemente también por las disputas generadas desde las burocracias municipales y provinciales en conformación, aún dentro de los mismos signos políticos. El propósito de la nueva repartición era la construcción de la imagen de la escuela pública provincial, ámbito aún de incipiente desarrollo. A ello apuntó la contratación de Salvador Bertuzzi y Carlos Navrátil en 1933, artífices de la irrupción del estilo moderno en la arquitectura, produciendo un impacto en el escenario urbano donde la obra pública caracterizaba la imagen de gobierno progresista.⁶

En sintonía con la arquitectura escolar internacional, se evidencia en la edilicia escolar provincial una búsqueda formal y espacial acorde con los principios de la modernidad racionalista. Reconocimiento del entorno inmediato, incorporación de una nueva sintaxis en la relación fachada-espacios interiores, nuevas tipologías –abiertas y funcionales–, estilo moderno, materiales y recursos constructivos en sintonía con los avances tecnológicos de la época. Obras únicas, con respuestas innovadoras, en un lenguaje que en los años siguientes se multiplicaría. La excepcionalidad se la otorgan la escala y el emplazamiento, aspectos que contribuyen a su visibilidad a la vez que a la inserción del lenguaje de la modernidad racionalista tanto en las ciudades de Santa Fe y Rosario como en el resto del territorio provincial. De este modo, el carácter moderno de la edilicia escolar provincial se asocia a un código lingüístico con multiplicidad de variantes en su empleo y no ya a la repetición o sistematización de tipos edilicios ni a la multiplicación de una imagen institucional homogénea.

A comienzos de la década de 1940 será el arquitecto Roberto Croci quien esté al frente del Departamento de Arquitectura de la Dirección de Obras Públicas de la Provincia.⁷ De su autoría son, entre otras obras, los prototipos para las escuelas *standard* económicas de una y dos aulas y casa del director para escuelas rurales. Estas incorporaciones hacen evidente el ingreso y la aceptación en el ámbito público de esta nueva generación de profesionales, formada en pleno período de difusión internacional de la arquitectura moderna, jerarquizando la tarea del funcionario con egresados universitarios que presentaban sus trabajos en congresos de arquitectura y diversas publicaciones, tanto oficiales como especializadas.

La producción de la obra pública provincial subraya la potencialidad asignada al programa escolar al introducir la arquitectura moderna a partir de él. Esta operación que forma parte de reformas más profundas a nivel

134

de gestión estatal en el caso de Molinas –integrándose a reformas sociales, educativas y pedagógicas-, posteriormente –una vez ya probada la aceptación del lenguaje modernista– pasa a cubrir necesidades de representación y legitimación del ciclo conservador, fundamentalmente en la gestión de Iriondo.

Al respecto podemos señalar un contrapunto con las escuelas primarias nacionales erigidas en los territorios provinciales correspondientes a la ley 4874 o Ley Láinez ya que mientras desde provincias como Santa Fe se empleaba el estilo moderno en todo el territorio, las escuelas nacionales sólo apelaban a este estilo en la Capital Federal; en las escuelas nacionales de provincias –o escuelas Láinez– el lenguaje era resignado, como así también su tipología y materialidad atendiendo a materiales, clima y técnicas constructivas locales.

Al finalizar la década de 1930 las escuelas ostentan un lugar privilegiado en el volumen de obra pública construido, donde los rasgos de modernidad atienden tanto a presencia en tanto enclaves urbanos como a sus resoluciones arquitectónicas. Escuelas que fueron poblando y ordenando los barrios, y en ocasiones generando barrios, en el marco de un proceso que se caracterizó por el aumento del número de escuelas provinciales y nacionales y la progresiva reducción del número de escuelas particulares.

Reflexiones finales

Atendiendo al análisis de Caruso y a su discusión respecto a si (...) *la enseñanza, como situación social, y su conducción o dirección están asociadas a transformaciones de las formas de gobierno de la sociedad* (CARUSO, 2005), podemos afirmar que en nuestro país esto efectivamente sucede primero en oportunidad de la formación y consolidación del Estado nacional, y que en la década del 1930 vuelve a ocurrir en provincias como Santa Fe, en proporción directa con los márgenes de autonomía buscados por las mismas. La gubernamentalidad se da entonces específicamente en la forma de las instituciones del sistema educativo primario en los distintos procesos de civilización y socialización de los estados nacional y provinciales, reflejando las diversas combinaciones a través de las cuales se resuelven los problemas de orden y progreso (OSZLAK, 1997).

De este modo y en el contexto del marco teórico de la gubernamentalidad, el propósito de *educar al ciudadano* posee respuestas divergentes. Mientras hacia 1880 se trata de construir al ciudadano de la democracia, hacia 1930 hablamos de la configuración de la comunidad moderna, provincial en nuestro caso. Así, mientras el foco estaba puesto primero en el niño y su aislamiento, en el segundo caso se apunta a la familia, entendida como célula de la comunidad en su acepción biopolítica.

Desde el demoprogresismo santafesino y en su intento por construir las burocracias provinciales, podemos hablar de un concepto de gobierno en el cual la enseñanza es entendida como una situación privilegiada del proceso civilizatorio provincial. Sin embargo su accionar estuvo, desde el comienzo, limitado por las obvias acotaciones de la instancia en que intentó implementarse –el Estado provincial– y la incapacidad del sistema político para procesar la magnitud de los cambios propuestos.

Particularmente en el caso de Rosario se destaca la tensa dependencia del municipio respecto a los poderes provinciales y nacionales. En este contexto y materializando un modo distinto de oponerse a las pretensiones de centralización, se registra en estos años una (...) *particular combinación de reforma cívica, ingeniería municipal y filantropía científica, en el marco de una ardorosa defensa de la autonomía municipal, debilitada por el descrédito de sus emprendimientos más ambiciosos*. (RIGOTTI, en prensa)

Paralelamente, el análisis del hecho educativo desde una perspectiva interdisciplinar, con el urbanismo y la arquitectura como variables, vincula las dimensiones institucional y social en la escuela en tanto institución que se está resignificando. De este modo, y en el contexto de procesos de negociación de los actores estatales con la comunidad para definir el alcance de lo público, uno de los presupuestos de este trabajo es que las *redes* de escuelas que se crean en la década de 1930 son instrumentos e índices de los distintos modos de articular y reproducir un determinado orden social, como así también de construir estatidad. Mientras desde la Nación hacia 1880 se construye legitimidad, para luego intervenir con estas redes de acciones cívicas entendidas como procesos de civilización, desde estas provincias se da el proceso inverso: interviniendo materialmente a través de la edilicia pública para construir legitimidad; y es en este marco que se reconocen a la arquitectura escolar primaria como articuladora de la dimensión institucional con el mundo social.

Observamos cómo campos emergentes como el urbanismo y la arquitectura escolar van a mediar como nuevos actores ante la sociedad. Estos campos disciplinares en formación, así como sus consecuentes campos profesionales, se van a constituir en instrumento e índices de las gestiones de gobierno. Es así como las condicionantes exógenas a la disciplina, la voluntad de renovación técnica, formal o política, que promueve en los sectores

dirigentes –tradicionales y *progresistas*– esa necesidad de hegemonizar a partir de la homogeneización lingüística, recorre en los profesionales santafesinos un camino de experimentación fecundo. Y se logra la convivencia de lenguajes de carácter moderno que lejos de anular la diversidad contribuyen a su reformulación.

Desde otra perspectiva, veremos que será durante los años *peronistas* cuando se construyan en el país las intervenciones más parecidas a la teorizada unidad vecinal. Y resulta interesante pensar esto como el producto de discusiones vigentes en la década de 1930 cuando el contrapunto centro/campo se resuelve en el suburbio, una cualidad y espacio urbano también paradigmático de la ciudad de la década. Esto nos permite superar la lectura lineal en torno de comprender a los años treinta simplemente como el punto de articulación entre el quiebre del modelo económico, social y político implementado desde 1880 y la aparición del fenómeno populista de los años cuarenta y cincuenta (PLA, 2005).

Notas

¹ En alusión a las dos categorías de lo público a las que Dotti hace referencia: lo público-estatal y lo público-societal.

² Este movimiento surgió en las grandes ciudades a fin de siglo para confrontar los *bosses* y sus *maquinarias políticas*, y racionalizar la gestión local, que construyó alianzas con otros grupos que abogaban por la filantropía científica, la reforma municipal y políticas de vivienda higiénica y moralizante.

³ Se destaca la sanción de la Ley Provincial de Parques y Paseos N° 2466 que incluyó la construcción de los Parques Ludueña y Belgrano.

⁴ Por ley se determinó que el 25 % de todas las rentas que entraran al tesoro provincial fueran destinadas a la educación. El Banco provincial acreditaba cada mes el 75% al gobierno de la provincia y el 25% al Consejo General de Educación.

⁵ La educadora Olga Cossetini, quien fue nombrada en 1935 directora de la escuela Carrasco, en el barrio de Alberdi. Olga y su hermana Leticia implementan su línea de investigación pedagógica, contando con el aval de la Dirección General de Escuelas, que mediante un decreto daba a la Escuela Carrasco carácter experimental. La tarea educativa de las hermanas mantenía una fluida relación con otras instituciones escolares, como la Escuela Normal N° 2 de Maestras, dirigida hasta 1940 por la socialista Dolores Dabat.

⁶ Sus principales obras con Salvador Bertuzzi son las Escuelas Vicente López y Planes y Cristóbal Colón en la ciudad de Santa Fe durante el periodo 1935/36.

⁷ Proyecta el edificio de la escuela Nicolás Avellaneda (1940-41) en una importante esquina del pujante barrio Roma, al oeste de la ciudad. También puede intuirse su participación en el proyecto de la escuela Juan Arzeno (1940).

Referencias bibliográficas

BALLENT, Anahí (2005). *Las huellas de la política*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

CARUSO, Marcelo (2005). *La biopolítica en las aulas: prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera (1869-1919)*, Buenos Aires, Prometeo.

DOTTI, Jorge (1996). "La ambigüedad de lo público", *Punto de Vista*, Buenos Aires, n. 54, p.: 27-32.

ESPINOZA, Lucía (2005). *Arquitectura Escolar y Estado Moderno. Santa Fe 1900-1943*, Santa Fe, Ediciones UNL.

FERNÁNDEZ, Sandra y ARMIDA, Marisa (2000). "Una ciudad en transición y crisis (1930-1943)", en PLA, Alberto (coord.). *Rosario en la Historia (de 1930 a nuestros días)*, Tomo I, Rosario, UNR Editora, p.: 23-151.

FOUCAULT, Michel (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

GORELIK, Adrián (1998). *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires 1887-1936*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

GROPIUS, Walter (1949). "El planeamiento de vecindarios orgánicos", *Arquitectura y Planeamiento*, Buenos Aires, Ediciones Infinito.

GUTIÉRREZ, Leandro y ROMERO, Luis Alberto (1995). *Sectores populares, cultura y política*, Buenos Aires, Sudamericana.

HALL, Peter (1990). *Cities of Tomorrow*, Gran Bretaña, Blackwell Publishers.

HARVEY, David (2000). "El nuevo urbanismo y la trampa comunitaria", *La Vanguardia*, 26 de noviembre.

JACOBS, Jane (1967). *Muerte y vida de las grandes ciudades*, Madrid, Ediciones Península.

LIONETTI, Lucía (2007). *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

MACOR, Darío (1993). *La reforma política en la encrucijada. La experiencia demoprogresista en el Estado provincial santafesino*, Santa Fe, Departamento de Extensión Universitaria UNL.

MÜLLER, Luis (inédito). *Modernidades de provincia. Estado y arquitectura en la ciudad de Santa Fe (1935-1943)*.

MUMFORD, Lewis (1986). "The ideal form of the modern city", en MILLER, Donald (ed.) *The Lewis Mumford Reader*, Atenas y Londres, University of Georgia Press.

OSZLAK, Oscar (1997). *La formación del Estado argentino*, Buenos Aires, Ariel Historia, 2006.

PERRY, Clarence (1929). "The Neighborhood Unit. A scheme of arrangement for the family-life community", *Neighborhood and Community Planning. Regional Survey of New York and Its Environs, Regional Plan of New York and Its Environs*, New York.

PLA, Alberto (2000). *Rosario en la Historia (de 1930 a nuestros días)*, Tomo I, Rosario, UNR Editora.

PUIGGRÓS, Adriana (2001). *Historia de la Educación Argentina IV. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna.

RAMA, Ángel (1984). *La ciudad letrada*. Montevideo, FIAR.

RIGOTTI, Ana María (en prensa). *Las invenciones del Urbanismo en Argentina (1900 - 1960)*.

SCOBIE, James R. (1977). *Buenos Aires. Del centro a los barrios. 1870-1910*, Buenos Aires, Solar.

SENNETT, Richard (1974). *Vida urbana e identidad personal*, Barcelona, Península.

SENNETT, Richard (1978). *El declive del hombre público*, Barcelona, Península.

VIGO, J. M. (1971). "Luciano Molinas. El gobernador que cumplió", *Todo es Historia*, Santa Fe, n. 54, p.: 9-27.