

ESCUELA Y CIUDAD: ESTÉTICA Y ÉTICA
EN EL PERÍODO DE CONFORMACIÓN DEL
ESTADO-NACIÓN EN LA ARGENTINA*

*Diana Milstein***

*Héctor Mendes****

RESUMEN

Los estilos arquitectónicos de los edificios de las escuelas junto con las formas de ornamentación, cuidado y decoración, ponen en escena una forma de representación de la institución escolar. Durante las primeras décadas de conformación del Estado-nación en la Argentina, los edificios escolares fueron un tópico muy relevante para la élite gobernante. Su estética sirvió como modelo anticipador de cánones de la vida civilizada y como fuerte presencia del Estado en la vida social urbana. Una parte importante de los argumentos que fundamentan este modo de entender la edificación escolar, está expuesta en el libro *Educación Popular* de D. F. Sarmiento que analizamos en este trabajo y utilizamos para comprender los sentidos morales y educativos de la estética de la edificación que en la actualidad operan como significados naturalizados que afectan a distintas dimensiones de la vida escolar.

Palabras claves: estética de Estado, ciudad moderna, escuela primaria.

INTRODUCCIÓN

Este artículo forma parte de los resultados de una investigación¹ cuyo objeto de estudio son los fenómenos estéticos presentes en la vida cotidiana de las escuelas primarias. Entre dichos fenómenos, nos

* Artículo recibido em 26/4/2004 e aprovado em 9/8/2004.

** Magíster en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones, Argentina.
[e-mail: dianamilstein@unb.br].

*** Profesor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
[e-mail: hmendes@ciudad.com.ar].

detuvimos en los edificios escolares a los que consideramos objetivaciones claves de formas en como la escuela se representa a sí misma y de su permanencia en el tiempo como institución del Estado.

El Estado Nacional fue, durante la etapa fundacional de la Argentina Moderna y de la escuela primaria estatal, un actor decisivo para sentar las bases y los criterios que orientaron la estética de los edificios escolares. Los debates de aquella época muestran que los edificios públicos, entre los que estaban las escuelas, eran un tema de primer orden en la agenda política del Estado. La actual inexistencia de una política pública de mantenimiento, refacción y construcción de edificios escolares, el abandono de la cuestión edilicia como un tema educativo relevante en los discursos político-pedagógicos en el presente y en los “problemas” predominantes en el campo de la investigación educativa, contrasta con aquella presencia enfática. Esas formas de abandono y ausencia también desentonan con la preocupación constante de docentes, trabajadores, padres y familiares por el mantenimiento, decoración, arreglo y cuidado del edificio escolar que advertimos actualmente.

Para entender la lógica profunda de esas discordancias y alejarnos de las explicaciones simplistas y acotadas que utilizan argumentos de tipo técnico y presupuestarios, realizamos un abordaje “arqueológico” del tema. Esbozamos una *genealogía* – noción que Foucault (1997) extrajo y reelaboró de Nietzsche – de los significados vinculados a aspectos estéticos objetivados en la edificación escolar, para identificar las huellas, marcas, rasgos, sedimentos de prácticas y discursos de momentos históricos anteriores en la institución presente.

Nos detuvimos, en particular, en el análisis del discurso político-pedagógico del período fundacional del sistema educativo escolar argentino para entender el papel que jugó la estética de los edificios escolares en el proceso de organización del Estado-nación y el lugar de la escuela como escenario privilegiado de la ciudad moderna. Esta “mirada” al pasado, colocó en una zona de visibilidad dimensiones que permanecían invisibles a la mirada usual y ordinaria y abrió nuevas perspectivas para interrogarse sobre los procesos de construcción de una tradición.

LA ESTÉTICA DE ESTADO, LA CIUDAD Y LA ESCUELA

Durante la etapa fundacional de la Argentina moderna y de la escuela primaria estatal –convencionalmente ubicada, entre 1870 y 1910 –

los gobernantes, publicistas, médicos, juristas de la elite que concentraba el poder y orientaba el proceso de “organización nacional” incorporaron la cuestión edilicia como un aspecto consustancial a la problemática de la construcción del Estado-nación y de la nueva sociedad que debía surgir bajo su tutela civilizadora. Lejos de ser un aspecto secundario o externo a esa problemática, la cuestión edilicia se convirtió rápidamente en uno de los núcleos centrales del discurso y las polémicas de época. Qué y cómo construir edificios fue una cuestión de Estado que abarcó, a los edificios públicos –en los cuales debía materializarse la imagen del naciente Estado Nacional –, a las viviendas particulares y al diseño más general de nuevas ciudades, lo que incluía la reforma y la ampliación de las viejas.

Cabe recordar que durante ese período se clausuraron las viejas contradicciones de la Argentina criolla, se afirmó la primacía de Buenos Aires y del litoral sobre el resto del territorio, se insertó el país en la división internacional del trabajo, creció la población por efecto de la inmigración europea masiva, se aceleró el proceso de urbanización en torno a los puertos y se procedió a la construcción de las bases política e institucionales del Estado-nación. Este período contiene también la génesis de la escuela estatal en la Argentina y, en tanto período fundacional, encierra algunas de las claves de su posterior evolución.

Desde el inicio, la edificación como cuestión de Estado no se redujo a los aspectos materiales y a las necesidades funcionales, sino que incluyó como temas de importancia pública, los aspectos estéticos de la edificación. La estética edilicia fue una cuestión de Estado o, lo que es lo mismo, esta estética se convirtió en una cuestión de política de Estado.

Designamos como estética de Estado al conjunto de prácticas, rituales, ceremonias, estilos arquitectónicos, ornamentales y retóricas discursivas, mediante los que el Estado, a través de sus agentes, realiza y pone en escena la representación idealizada de sí mismo. Con recursos específicamente estéticos, el Estado comunica a los individuos, como una dimensión de la propia glorificación de su poder, las formas de su inevitable distancia con la vida social cotidiana. El Estado es un “más allá” de los individuos reales, concretos y singulares. Todas las formas de estética de Estado son, de un modo u otro, sacralización del Estado.

El proceso de modernización de la vida urbana conformó de manera acelerada una estética arquitectónica del reciente Estado-nación, en la que predominaron los cánones neoclásicos junto con las recomendaciones edilicias del discurso higienista, de modo tal que aparecieron, con

frecuencia, presentados como complementarios en los discursos de época. El Higienismo, de rápida recepción y difusión por parte de la elite modernizadora, introdujo en el debate temas que vinculaban ambiente urbano y salud pública. Tuvo como preocupación central las condiciones edilicias para la salubridad: la circulación del aire, el aseo, la iluminación, los jardines, los parques, etc. La normativa higienista fue tan importante que, en ocasiones, fue utilizada como fundamento para criticar estilos arquitectónicos consagrados y prestigiosos, por ejemplo en los casos en que se consideraba que éstos atentaban contra los criterios modernos de ventilación o de iluminación.

La elite que impulsó lo que después se denominó “proceso de modernización”, “construcción de la Argentina moderna”, consideró que construir el Estado era no sólo aprobar leyes y fundar instituciones, sino también construir los edificios del Estado. Se suponía que una estructura edilicia moderna estimularía los nuevos hábitos y costumbres de la vida civilizada.

La cuestión edilicia como cuestión de Estado era, en términos estéticos y morales (y estos términos son casi intercambiables) la traducción del mensaje de orden y progreso, de magnificencia de la autoridad y de la solemnidad del Estado, en la era del comercio, la prosperidad y la ciencia. Bajo este supuesto, en Buenos Aires y en las principales ciudades del país, se construyeron los edificios de casas de gobierno, tribunales, bancos, la bolsa, la aduana, los cuarteles, las cárceles y las escuelas. En particular, la construcción de edificios para escuelas fue una absoluta novedad que formó parte de esta “fiebre” de construcción edilicia.

La posibilidad de construir racional y planificadamente ciudades para fundar sociedades – aunque se discrepara sobre el tipo de sociedad a construir –, respondió a un conjunto de supuestos que se conformaron en Europa durante el siglo XVIII, bajo el clima cultural de la Ilustración. Ángel Rama (1985) ha llamado a este proceso, “las ciudades ideales, regidas por la razón ordenadora”², por oposición a las viejas “ciudades orgánicas” del medioevo.

La fundación de las ciudades americanas implicó la conformación de un pequeño sector letrado para administrarla y regularla. Este sector, relacionado con el universo de signos, reglamentos, normas y leyes que habían estado en la base de su fundación, estuvo inicialmente integrado por eclesiásticos, funcionarios, escritores. Es lo que Rama llamó “la ciudad

letrada” de la época colonial y la mayor parte del siglo XIX. La “ciudad modernizada” que se inicia más o menos hacia 1870, supuso la ampliación sustancial de ese sector letrado, la modernización de la ciudad letrada. El ejemplo más elocuente, Rama lo encontró en las ideas de Domingo Faustino Sarmiento³:

Vio a la ciudad como el adecuado receptáculo para transmitir la influencia de las fuentes culturales europeas y para realizar a partir de ellas el futuro civilizado. Este sólo sería posible mediante el sometimiento del vasto *hinterland* salvaje donde la ciudad había crecido solitaria, imponiéndole sus privativas normas. La primera de ellas era, en el obsesivo pensamiento sarmiento, la educación letrada. (1985, p. 35)

Este rápido esbozo nos permite señalar que la problemática de los edificios escolares en los inicios del Estado moderno, no puede ser leída en los términos especializados y profesionales con que hoy se entiende la “arquitectura escolar”. Las escuelas eran imaginadas, antes de ser realidad, en el orden de la ciudad simbólica, como una de las condiciones constituyentes de la ciudad y del Estado moderno.

La estética de los edificios era un asunto de Estado, una cuestión pública y de *enseñanza*, en un doble sentido educador: mostraba la presencia del Estado en la vida social urbana y, a la vez, era el modelo anticipado de los cánones de la vida civilizada. Un gran parte de este imaginario estuvo tempranamente expuesto en el libro “Educación Popular” de D. F. Sarmiento.

SARMIENTO. LAS RAZONES DE UNA ESTÉTICA ESCOLAR

Antes de exponer nuestro análisis del libro *Educación Popular*, corresponde desarrollar una pequeña digresión relacionada con la forma en que hemos abordado dicho análisis. Nunca como en el caso de Sarmiento, se ha incurrido tanto en la falacia de analizar las ideas de un hombre público, de un hombre de Estado, en términos de exclusiva pertenencia a una individualidad. El sesgo personal de ese discurso y la elocuencia exagerada de sus diatribas contra gauchos, indios, negros, mulatos, mestizos, “bárbaros asiáticos” y “africanos antropófagos”, no debe hacer perder de vista que se trataba de un supuesto común a las élites y a gran parte de la intelectualidad europea, estadounidense y

argentina de la época. Analizamos *Educación Popular* para leer en este texto no sólo el pensamiento de un individuo, sino también el discurso social que en él se manifiesta. Dejamos de lado las afirmaciones del tipo “ideario sarmientino”, para leer en Sarmiento el ideario político y pedagógico de una modernidad que acababa de descubrir (o de inventar) la escuela. La intuición de Sarmiento, el aporte personal y el sesgo “original” de la minuciosa memoria ministerial que es “Educación Popular” radica, sobre todo, en la organización de datos fragmentarios – reglamentos, comentarios, planos, disposiciones financieras, programas de estudio, etc. – para ofrecer una imagen global de esa novedosa institución que era la escuela.

Nos interesa destacar en nuestra lectura de *Educación Popular*, por un lado, la presentación de una *creación colectiva* de las “comunidades civilizadas” de Boston, Inglaterra, Holanda, Prusia y Francia durante la primera mitad del siglo XIX. Por el otro, un *discurso social* que a través del texto sarmientino, funcionó como prescripción y orientación predominante después de 1870 y hasta bien avanzado el siglo XX. Es importante señalar que no sólo es posible leer en el texto datos recogidos de la realidad, sino también gran parte del *imaginario* que se superpone a la descripción de las escuelas reales. Si la escuela – como antes señalamos – es un componente esencial de la ciudad moderna y ésta existe bajo una doble dimensión, simbólica y real, se puede leer en *Educación Popular* tanto la descripción de escuelas existentes, como la descripción de “la escuela ideal”.

LA FÁBRICA Y EL TEMPLO

En *Educación Popular* se repiten y se combinan dos metáforas fundamentales para referirse a la escuela. Una, más difundida, es la del templo laico: “*el templo de la inteligencia*”, “*el templo del saber*” (SARMIENTO, 1989, p. 298). La otra – a la que los comentaristas han prestado menos atención – es la de “*máquina*”. La escuela es presentada como una “*máquina de enseñar*”, una “*fábrica*”, una “*usina de instrucción*” (SARMIENTO, 1989, p. 297).

Sarmiento ha explicitado la idea de *maquinaria escolar* (VARELA, J. y ALVAREZ URÍA, F., 1991; FOUCAULT, M., 1989), al describir la estandarización de la educación, mediante procedimientos y recursos, que adecuadamente combinados, debían funcionar de un modo

relativamente “autónomo”, como los engranajes de una verdadera maquinaria, produciendo en tiempos determinados “*la mayor instrucción posible al mayor número de alumnos*” (SARMIENTO, 1989, p. 297). Los elementos que forman esa maquinaria son:

1, local adecuado – 2, material completo – 3, maestros competentes – 4, sistema general de enseñanza – 5, métodos particulares para cada ramo de la instrucción”. (SARMIENTO, 1989, p. 297).

Con esta enumeración tan reveladora, inicia el Capítulo “Escuelas Públicas”. El edificio ocupa el primer lugar y esto no puede ser considerado una simple casualidad. Además, todo el capítulo está centrado en consideraciones sobre el edificio concebido como un componente interno del proceso de enseñanza. El edificio es tan importante como los maestros y los métodos adecuados. A lo largo del capítulo, abundan extensas consideraciones derivadas de preocupaciones higienistas, reiterando constantemente el sentido educador del edificio desde un punto de vista que va más allá de la higiene:

deben tenerse presente en su construcción consideraciones de higiene y de ornato, que son de la más alta importancia. (SARMIENTO, 1989, p. 298)

Al mencionar sus visitas a escuelas de Alemania y Estados Unidos, Sarmiento también alude a la estética del edificio calificándolo como “*majestuoso y alegre*”. Se detiene en los jardines que rodean la escuela, describe árboles, flores y cercos pintados de blanco, y elogia el efecto educador del ambiente. Todos esos detalles sirven de “*aliño y composición*” a juiciosos “*enjambres de chiquillos humildemente los unos, pero aseados todos por lo general*” (SARMIENTO, 1989, p. 301) que se desplazan respetuosamente en ese ambiente y quienes, a temprana edad:

tienen hechos en sus espíritus las ideas de belleza, de propiedad, de orden, de aseo, y cuantas obras se asocian para formar la conciencia y la moral de los pueblos. (SARMIENTO, 1989, p. 302)

Más adelante afirma:

Nuestras escuelas deben ser construidas de manera que su espectáculo, obrando diariamente sobre el espíritu de los niños, eduque su gusto, su físico y sus inclinaciones. (SARMIENTO, 1989, p. 311)

No se trata solamente de aseo, continúa,

sino también de tal comodidad para los niños, y cierto gusto y aún lujo en la decoración, que habitúe sus sentidos a vivir en medio de estos elementos indispensables de la vida civilizada. (SARMIENTO, 1989, p. 311)

Hay dos aspectos sobre los que es preciso detenerse para ahondar en los significados pedagógicos y estéticos del edificio. Uno tiene que ver con el espectáculo y el otro, con las menciones a la comodidad y al lujo.

A lo largo del capítulo, se desgana una detallada enumeración de objetos que considera inseparables de la escuela moderna. La importancia atribuida a los bancos, bancas, sillas, hornos calefactores, ventiladores circulares de techo, ventanales, pizarras, láminas laterales a la altura de los niños, mapas, máximas inscriptas en el frente del salón de clase, relojes y “ornato” de las murallas interiores y exteriores, con precisos señalamientos de formas, medidas, lugares y posiciones, subrayan inequívocamente su función utilitaria dentro del edificio escolar. Pero, el conjunto de esta proliferación de objetos rinde un servicio que va más allá de su utilidad puntual. Es, además, un “*espectáculo*”. Una permanente puesta en escena de civilización, que rodea a los niños transmitiendo en silencio su mensaje educador.

De este modo, lo utilitario produce un efecto estético, y los aspectos decorativos tienen un sentido utilitario. Observando la composición del edificio, su decoración externa e interna, comenta Sarmiento:

el conjunto es altamente ornamental, mientras que nada hay que tenga por objeto servir de *mero* adorno. (SARMIENTO, 1989, p. 314)

La segunda idea, que tampoco ha sido suficientemente destacada en los análisis habituales de este libro, tiene que ver con la comodidad y el lujo. Este tema puede ser desconcertante para quienes han mitificado los textos de Sarmiento asociándolos al elogio de la escuela pobre y austera, pero es coherente y consustancial a su percepción de la modernidad que designa con el nombre genérico de civilización. La *necesidad de la comodidad, el buen gusto y un cierto lujo* (SARMIENTO, 1989, p. 310) asociados a la escuela implican, lisa y llanamente, el ingreso precoz y explícito de la noción de confort como una enseñanza moral básica.

Así, la escuela como lugar de iniciación práctica a los modos de la vida civilizada, debe trazar la línea divisoria con la barbarie, definida en términos acentuadamente estéticos:

El mal que aqueja a nuestro pueblo, y puede decirse a nuestra raza española, y que la mantiene en un estado normal de barbarie, viene del desaliño, y de la falta habitual de aquellas pequeñas, pero multiplicadas comodidades que hacen confortables la vida de los otros pueblos europeos, En el Norte, cualquiera que sea la mediocridad de su fortuna, las familias rodean sus habitaciones de flores y de arbustos; las ventanas tienen vidrios y ventanas; las camas cortinas, empapelado las murallas, cada pieza tienen estufa o chimenea, y las cocinas donde reina el mayor aseo, están dotadas de aparatos económicos, y de utensilios brillantes por el cuidado diario de limpiarlos. Todos estos resultados de la civilización obran sobre el espíritu, por la multitud de objetos que aplica a su conveniencia, y despertando la actividad necesaria para satisfacer todas estas necesidades. (SARMIENTO, 1989, p. 310)

La idea de confort, tal como señala Witold Rybczynski (1991), debe entenderse como un “*artificio cultural*” cuyo significado ha incluido en el curso de sus transformaciones históricas, la idea de intimidad, de comodidad, de lujo y de incorporación de innovaciones tecnológicas que mejoran la calidad de vida, en una suerte de acumulación creciente de acepciones. Además el confort como idea moderna, ha hecho referencia inicialmente a los ámbitos de la casa, de la vida doméstica y privada.

La importancia del fragmento citado más arriba en el que Sarmiento describió idílicamente la vida doméstica de los pulcros ciudadanos de Boston, reside no sólo en la idea de confort, sino en que instala una forma de articulación entre la escuela y la vida doméstica.

La instalación de los modos de la vida doméstica en la escuela – institución pública, regida por el Estado – como enseñanza del modo de vida privado, traza una articulación novedosa entre escuela y vida doméstica, y define a la escuela como la versión anticipada de una sociedad todavía inexistente. Es por todas estas razones que la escuela, la *máquina de enseñar*, es un lugar de algún modo sagrado, puesto por encima de la realidad profana de la sociedad existente.

El capítulo “Escuelas Públicas” finaliza retornando a la metáfora del templo. De este modo exalta la escuela y su edificio como la alternativa moral y estética de la iglesia medieval y del palacio renacentista:

La escuela se cambia insensiblemente en el templo moderno, objeto de la solicitud de las poblaciones; y como antes la aguja de la iglesia rústica era el signo que indicaba el centro donde debían reunirse todas las esperanzas hoy a la escuela al lado del templo reúne las afecciones de todas las familias, reemplaza al palacio de los antiguos nobles por su magnificencia y extensión, y presta los lienzos de sus murallas a la imaginación de los artistas, para dejar imperecedero monumento a las concepciones del arte. (SARMIENTO, 1989, p. 327)

PASADO Y PRESENTE DE UNA ESTÉTICA DEL ESTADO

Este conjunto de orientaciones incidió en la construcción de algunas escuelas urbanas en Buenos Aires, Paraná, Rosario, La Plata, hacia fines de siglo XIX y principios del siglo XX.

Algunas de esas escuelas, hoy centenarias, siguieron existiendo como monumentos progresivamente ruinosos de una estética de Estado que se orientó a nuevas formas de legitimación.

El destino de algunos de estos grandes y lujosos edificios ilustra la parábola del mismo Estado en su relación con las escuelas. La primera escuela primaria para señoritas construida en Buenos Aires en la década del 80 del siglo XIX, se construyó con recursos de una donación efectuada por una dama de la elite. El edificio tradujo las prescripciones adelantadas en *Educación Popular* casi cuarenta años antes, incluidas las referidas a los detalles del “lujo” y el “ornato”. Al concluirse el edificio, las autoridades gubernamentales advirtieron sus características y decidieron que no era apropiado destinar su uso para una escuela. Se convirtió al edificio en la sede de los Tribunales de Justicia y tiempo después, del Consejo Nacional de Educación. Como irónico desenlace, se lo conoce actualmente como “Palacio Sarmiento”.

La construcción de escuelas prosiguió hasta 1930 a un ritmo importante en todo el país, acompañando el crecimiento de las tasas de escolarización. Este crecimiento se concentró sobre todo en las ciudades y creció también el número de escuelas rurales, especialmente en el litoral argentino. Los edificios escolares continuaron dotados de grandes espacios, de sólida y perdurable construcción, pero sin los rasgos del “palacio” y los atributos del “lujo”, en una versión más austera del proyecto inicial.

El segundo período de construcción intensiva de locales para escuelas fue durante el período del primer gobierno peronista (1945–

1951). Eran edificios grandes, de estructura rectangular, que incorporaron como novedad un escenario en el gran hall central e intensificaron su versión cada vez más austera. El ritmo de construcción de escuelas en el país fue decreciendo en épocas posteriores, a excepción de los territorios nacionales que pasaron a constituirse en provincias en la década del 60 y conformaron paulatinamente las bases edilicias de sistemas educativos provinciales.

Durante las últimas tres décadas – coincidentemente con la provincialización de todos los sistemas educativos de nivel inicial, primario y secundario, y la consecuente desvinculación en términos presupuestarios del Estado Nacional – disminuyó progresivamente el presupuesto estatal destinado a sostener los servicios públicos. Entre ellos, los asignados a la construcción, refacción y mantenimiento de edificios públicos.

Se llegó así a una suerte de inversión de la postura del Estado en sus comienzos: las políticas edilicias son, en la actualidad, prácticamente inexistentes y han desaparecido de los discursos político-pedagógicos.

El Estado actúa con lentitud y fundamentalmente respondiendo a pedidos, protestas y demandas de docentes, trabajadores, padres y familiares expresados a través de petitorios, manifestaciones callejeras, denuncias a través de la prensa oral y escrita, interpelaciones a funcionarios y en ocasiones, demandas judiciales. El conjunto de estas acciones tienen por finalidad exigir a las autoridades locales y provinciales la construcción de un edificio, su ampliación, la refacción de algo dañado, la instalación o el mantenimiento de los servicios básicos, etc. Surgen como respuesta a la indiferencia y pasividad de los funcionarios que no atienden los pedidos iniciales. Cada una de estas movilizaciones comunitarias gira en torno a escuelas concretas de una zona determinada, convocan a los docentes, alumnos y vecinos del lugar y, en ocasiones, adquieren una fuerte capacidad de cuestionamiento político.

Estas movilizaciones son el resultado de iniciativas de maestros, alumnos y familiares que toman en sus manos el cuidado del edificio escolar y que llevan, en forma permanente, un conjunto de tareas en las que está presente el valor y el reconocimiento de la importancia educativa del edificio escolar.

Paradójicamente, la argumentación esgrimida frente a los poderes públicos como forma de interpelar a la indolencia de los gobernantes, tiene semejanzas con el discurso del Estado en su etapa fundacional. Los trazos de larga duración histórica son, de este modo, reconocibles en

la actualidad y se manifiestan en un juego de resignificaciones, rupturas y continuidades, donde es posible reconocer la permanencia de las cuestiones estéticas como cuestiones morales y educativas de primordial importancia para la socialización de los niños.

El valor material y simbólico de los edificios escolares ha dejado de ser una forma de exaltación del Estado para transformarse en la exhibición de su deterioro. La recuperación de ese valor por parte de los ciudadanos se orienta en la actualidad hacia la defensa de un espacio público como la escuela, frente al Estado.

Mediante esta mirada se vuelven visibles significados políticos, morales y estéticos de lo que hacen, dicen y sienten docentes, familiares y alumnos. Estos significados se originaron, en parte, en otro momento histórico pero la plenitud de su sentido sólo es comprensible y se revela acabadamente al situarlos en contextos determinados del presente. Esta última afirmación remite a la necesidad de retomar el análisis y explorar los caminos de selectividad y resignificación mediante los cuales los diversos grupos sociales se apropian de tradiciones determinadas.

NOTAS

- 1 Proyecto titulado “Posibilidades y Límites de la Educación Artística en la escuela primaria”, dirigido por Diana Milstein, desarrollado en dos etapas 1996–1999 y 2000–2003, evaluado y subsidiado por la Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Algunos de sus resultados pueden encontrarse en el libro *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en la escuela primaria*
- 2 El mismo autor ha llamado la atención sobre las particularidades que ha tenido este proceso en América Latina. Las ciudades americanas están sometidas a una doble vida: existen en un orden simbólico, y en un orden real. Están conformadas por la utopía y el “sueño del orden”, y por los procesos desordenados de construcción, destrucción y renovación de la ciudad real, que, nacida después de la ciudad ideal, se aparta siempre de la ciudad existente a a nivel simbólico.

“Antes de ser una realidad de calles, casas y plazas, las que sólo pueden existir y aún así gradualmente, a lo largo del tiempo histórico, las ciudades emergían ya completas por un parto de la inteligencia en las normas que la teorizaban, en las actas funcionales que las estatuían, en los planos que las diseñaban idealmente, con esa fatal regularidad que acecha a los sueños de la razón” (RAMA, 1985, p. 15)

- 3 Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) fue un político e intelectual que ejerció gran influencia en el período de la organización nacional. Fue gobernador de la provincia de San Juan (R. A.), ministro de gobierno, embajador en varios países, presidente de la República Argentina y superintendente general de escuelas de la nación. Su prédica a través de libros y artículos periodísticos contribuyó a modelar el sistema de educación primaria, pública y estatal.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, M. (1989) *Vigilar y castigar. Siglo XXI*, Buenos Aires.
- _____. (1997) *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre textos, Valencia.
- MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en la escuela primaria*. Miño y Dávila, Madrid.
- RAMA, A. (1985) “La ciudad letrada” en MORSE, R. y HARDOY, E. *Cultura urbana latinoamericana*. CLACSO, Buenos Aires.
- RYBCZYNSKI, W. (1991) *La casa*. Emecé, Buenos Aires.
- SARMIENTO, D. F. (1989) [1842] *Educación popular*. Banco Provincia de Córdoba, Córdoba.
- VARELA, J. y ALVAREZ URÍA, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. La Piqueta, Madrid