

El patio escolar, de claustro a *aula al aire libre*. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920)

Inés Dussel¹

Resumen

28

Los patios escolares han sido una parte integral de los edificios escolares, aunque han recibido poca atención de los historiadores de la educación. Si bien el patio-claustro estaba presente ya desde la antigüedad, los primeros registros de planos escolares con *jardines pavimentados* para que la infancia juegue datan de 1660. En el siglo XIX, el patio escolar fue considerado como un espacio regulado y protegido para la recreación y formación moral de la infancia y fue objeto de una regulación creciente, tanto por su ubicación en el plano escolar

como por la colocación de árboles, juegos o aparatos para la ejercitación física. Pero también operó como regulador de la actividad escolar, organizando las transiciones entre espacios y tiempos (de estudio, de recreo, de diversión, de ejercicio físico), y las conexiones entre el adentro y el afuera de la experiencia escolar.

En este artículo se presentan algunas consideraciones teóricas y metodológicas para el estudio de los patios, vinculándolo al giro material en la historia educativa. La historia del patio está entrelazada con flujos internacionales de saberes sobre el espacio escolar, que tuvieron una expresión particular en la arquitectura y la pedagogía en el territorio argentino. El estudio se centra en el período comprendido entre 1850 y 1920, un momento de gran despliegue de la arquitectura pública estatal. A través del análisis de planes, reglamentos constructivos, debates pedagógicos e imágenes del espacio escolar, el artículo se propone aportar a la reconsideración de la historia escolar desde una perspectiva material y espacial.

¹ Profesora Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México, Categoría III. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina entre 2001 y 2008. Es Doctora en Educación (Ph.D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison, Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y Magíster en Ciencias Sociales

(FLACSO/Argentina). Ha escrito diez libros, compilado cuatro y publicado cerca de 200 artículos y capítulos de libros sobre teoría e historia de la educación. Sus temas de investigación actuales se centran en la historia visual y material de la escuela. Recibió en 2018 el Humboldt Research Award, otorgado por la Alexander von Humboldt Stiftung (Alemania) en reconocimiento a su trayectoria académica. Contacto: [idussel@gmail.com].

Palabras clave

Historia material de la escuela, historia de la arquitectura escolar, patio escolar, Argentina, Sarmiento.

Abstract

School playgrounds have been an integral part of school buildings, yet they have received scarce attention from educational historians. Even though the courtyard or cloister has been present since Antiquity, the first records of school plans containing paved courts or cloistered spaces for children to play in rough weather date from the 1660. In the 19th century, the school playground was considered as a regulated and sheltered space for the recreation and moral training of children, and was subjected to increasing regulation, both through its location on school plans and through the placement of trees and plants, and play and gymnastics appliances. But it also regulated school activities, organizing the transitions between spaces and times (study, recreation, amusement, physical exercises) and the connections between the inside and outside of school experience.

The article presents some theoretical and methodological considerations on the study of schoolyards, in connection with the material turn in the history of education. The history of schoolyards is entangled with international flows of knowledge on school space; these knowledges took particular forms in the developments of school

architecture and pedagogy in Argentinean territory. This study focuses on the period between 1850 and 1920, a moment of great deployment of public buildings and state architecture. Through the discussion of plans, construction rules, pedagogical debates and images of school space, this article seeks to contribute to the growing reconsideration of the history of schooling from a material and spatial perspective.

Keywords

Material history of schooling, history of school architecture, schoolyard, Argentina, Sarmiento.

Introducción

La disposición física de las escuelas, con aulas cerradas o de plan abierto, espacios comunes, laboratorios y patios tiene una calidad tan evidente que rara vez cuestionamos su génesis o el efecto de estos ordenamientos.

Jane McGregor (2004: 2).

Este artículo se propone reflexionar sobre la presencia y reconfiguración de los patios en las edificaciones escolares argentinas entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX.

Como señala Jane McGregor, los patios parecen haber estado siempre ahí, como escenario o telón de fondo de eventos importantes en la vida escolar como las fiestas y los recreos, las clases al aire libre, y sobre todo de encuentros y desencuentros entre los actores escolares. Sin embargo, probablemente por su carácter marginal en relación a otros espacios como el aula —considerada el corazón de la instrucción escolar—, el patio recibió muy poca atención en la historiografía educativa. Esta situación se está revirtiendo en los últimos años con la publicación de algunos estudios sobre su desarrollo en escuelas europeas y australianas (Armitage, 2005; Darian Smith, 2012; Larsson, 2013; Nörlin, 2018) que ponen la lupa en estos *espacios otros* de la escuela².

Pese a su relativa marginación en la historiografía, un acercamiento aunque sea somero a las fuentes muestra que ha sido objeto de preocupación y de regulación en la historia escolar. El patio escolar fue considerado como un «[...] espacio regulado y protegido» para la infancia (Larsson, 2013: 129), destinado a la recreación pero también pensado como un apéndice de la

educación escolar institucionalizada, y sobre todo una pieza clave en la formación moral y religiosa de los niños. Por ser un espacio más abierto y menos estructurado que el aula, un lugar liminal entre el interior y el exterior de las construcciones³, los reformadores educativos del siglo XIX consideraron al patio como un espacio clave para observar y formar la *verdadera naturaleza de la infancia*⁴. Los patios fueron objeto de una regulación creciente, por ejemplo, a partir de su disposición y ubicación en el plano escolar y de la colocación de árboles, juegos o aparatos para la ejercitación física, pero también operaron ellos mismos como reguladores de la actividad escolar, organizando la circulación y las transiciones entre espacios y tiempos (de estudio, de recreo, de diversión, de ejercicio físico) y las conexiones entre el adentro y el afuera de la experiencia escolar.

En el caso de América Latina y particularmente de Argentina, la historia de los patios está empezando a escribirse dentro del campo incipiente de la historia de la arquitectura escolar (Fiorito, 2016; Grementieri y Schmidt, 2010; Schmidt, 2012). Pero

² Los *espacios otros* o heterotopías es una categoría formulada por Michel Foucault (1999, edición original de 1967), que refiere no a las utopías (espacios irreales) sino a los emplazamientos reales que contestan o invierten los lugares habituales. Pone como ejemplo de estos espacios las heterotopías de crisis o pasaje (internados o colegios, hotel de viajes de boda, servicio militar, misiones jesuíticas) y las de desviación (manicomios, geriátricos, cárceles). Son espacios que permiten cuestionar los lugares culturales comunes, operando como espejos fantasmáticos de la organización espacial.

³ Esta relación entre el adentro y el afuera tiene una expresión poética en Borges, que habla del patio como un *cielo encauzado*: «El patio es el declive/por el cual se derrama el cielo en la casa», citado en Fiorito (2016: 222).

⁴ Esta expresión es del escocés David Stow (1793-1864), director de la Escuela Normal de Glasgow, cuyas reflexiones se presentan en el tercer apartado de este artículo.

las historias de los patios escolares se entrecruzan con muchas otras, de las que pueden destacarse algunas en particular. En primer lugar, y de manera obvia, están atravesadas por la historia de las pedagogías, cuyos sentidos y estrategias constituyen una de las trayectorias fundantes de los patios, como se verá en las siguientes secciones. Pero hay otras series que también habría que considerar en el estudio de los patios: la del juego como aquello propio de la infancia, una idea que gana terreno hacia finales del siglo XIX (Burkhalter, 2016; Kline, 1998; Kinchin y O'Connor, 2012; Ogata, 2013); las historias de la formación moral y la disciplina, que ubican al patio como una pieza central (Hunter, 1994; Nörlin, 2018); las historias de las ceremonias y rituales escolares y la formación de comunidades cívicas (Grumet, 1997; Latour, 2005); las historias del tiempo escolar y sus ritmos, tanto en la jornada escolar (los recreos) como en el calendario semanal (la distribución de las materias escolares y las vacaciones) (Compère, 1997; Escolano, 2000); las historias de la educación del cuerpo, particularmente de la gimnasia que hacia fines del siglo XIX ocupa el patio en las escuelas primarias (Vigarello, 1978); las historias de la educación de los sentidos, esto es, la historia de la dimensión táctil de la escuela, la motilidad, la escucha, el olfato y la visión (Kozlovsky, 2010; Grosvenor, 2012; Burke, 2018); las historias de los afectos en la escuela y de las prácticas y espacios en que se despliegan (Abramowski, 2017). Por otro lado, la historia de los patios escolares está vinculada a la historia urbana y a cómo la

trama urbana avanzó sobre distintos espacios y los domesticó, integrándolos a flujos de movilidad, transporte y convivencia con otros. Si bien no se pueden traer todas estas series o hilos en este artículo, esta breve enumeración quiere subrayar que esas historias dejaron sus huellas en los debates, proyectos y edificios que se analizan a continuación, y permiten entender que los patios escolares operaron como espacios que buscaron organizar una cierta disposición y disciplina de los cuerpos pero también fueron el punto de emergencia de distintas experiencias sensoriales y afectivas en la escuela.

El artículo está organizado en cuatro secciones. En primer lugar, se presentan algunas consideraciones teóricas y metodológicas sobre el estudio de los patios escolares, reflexionando sobre las novedades que trae la perspectiva material sobre los espacios escolares. En segundo lugar, se bosquejan algunas líneas de desarrollo histórico de los patios escolares en el siglo XIX para Europa y Norteamérica, identificando algunos elementos clave que cambiaron su construcción y funciones. En tercer lugar, se analizan los debates y construcciones que se realizaron en el caso argentino en la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX. En cuarto lugar, se presentan algunas conclusiones preliminares que abren consideraciones sobre el período que se abre a partir de 1920, que se posiciona críticamente sobre las regulaciones del patio y plantea una relación diferente con el afuera de la escuela.

Como argumento general, este artículo quiere sumarse, modestamente, a un conjunto de trabajos que vienen realizando contribuciones importantes sobre la historia de los espacios escolares en Argentina. Si Fabio Grementieri y Claudia Schmidt decían en 2010 que pese a la producción de importantes estudios sobre la historia de la educación, eran todavía «[...] pocos y fragmentarios» (2010: 11) los trabajos sobre arquitectura escolar, esto está cambiando en los últimos años, y trabajos como los de Daniela Cattaneo (2015), Mariana Fiorito (2016), Nicolás Arata (2016), Carlos Bozzoli (2011) y Silvia Serra (2018) muestran la fertilidad de la investigación sobre los espacios escolares desde perspectivas interdisciplinarias. En el siguiente apartado, se revisan algunos de los presupuestos teóricos y metodológicos de las investigaciones sobre el espacio en la historia educativa.

Cuestiones de método

¿Por qué estudiar los patios escolares? En el caso de esta investigación, el interés deriva de un proyecto intelectual más amplio que se centra en comprender la historia material de la escolarización. Los patios no vienen a sumar un tema excéntrico u original a una lista siempre en expansión, sino que quieren aportar a construir una visión de lo educativo como un conjunto de

prácticas que involucran cuerpos, espacios, objetos y saberes. Distanciándose de la historia de la pedagogía y de la escuela como una historia de ideas y representaciones desencarnadas y desmaterializadas, este trabajo se apoya en lo que se viene afirmando como el giro material en la historiografía educativa (Dussel, 2019a). La historia material de la educación pone el acento en los espacios, objetos y cuerpos que se encuentran en los procesos educativos, y estudia a las ideas en su concreción en artefactos y experiencias que circulan en canales particulares; no es que *invente* la preocupación por esta dimensión, que ya estaba presente en arqueólogos, arquitectos y museólogos y también en parte de la historiografía marxista de la educación, sino que construye una nueva lente para mirar los procesos educativos y en algunas ocasiones crea objetos nuevos (la materialidad de la escritura, por ejemplo) o visibiliza otros que habían sido escasamente considerados (los baños, los uniformes). En su rastreo de las huellas materiales de lo educativo, empieza a considerar como fuentes a objetos que no habían tenido *carta de ciudadanía* en la historiografía educativa (por ejemplo imágenes, artefactos, planos, ruinas arquitectónicas). Un cambio importante es que toma en cuenta la materialidad de las propias fuentes, preguntándose por sus condiciones de producción iniciales y por su preservación y perdurabilidad en el marco de políticas de archivo o de memoria.⁵

⁵ Por ejemplo, los registros fotográficos o cinematográficos no pueden considerarse como el reflejo inmediato de las experiencias pasadas sino que hay

que partir de la interrogación sobre los modos y relaciones en que esas imágenes fueron construidas, los límites y posibilidades de las tecnologías disponibles, las

En esa reconsideración de la materialidad de lo educativo, la dimensión espacial cobra otra relevancia. Para la perspectiva material, las prácticas educativas sólo existen espacialmente, en tanto coexistencia de relaciones que se definen por la proximidad o la distancia y que se mueven en el tiempo. Los objetos, los seres humanos y los saberes se hacen co-presentes en locaciones particulares que organizan sus contactos; esa co-presencia puede pensarse como el encuentro de trayectorias (de objetos, de humanos, de ideas) que siempre están inconclusas, indefinidas (Massey, 2005). En esta línea, el espacio no es ya el telón de fondo, el territorio predefinido como invariante kantiana sobre el que se sobreimprimen ideas y personas, sino que refiere a la existencia simultánea de condiciones múltiples en movimiento; es más un espacio-tiempo y una escena (el momento en que las cosas pueden ser de otra manera) que un dispositivo fijo que define de antemano lo que se puede pensar y sentir (Rancière, 2018).

¿Qué efectos tiene esta perspectiva material sobre el estudio de los patios escolares? En primer lugar, los patios se inscriben dentro de las escuelas como edificaciones particulares, por eso su historización lleva a acercarse a la historia de la arquitectura, sin olvidar que no se subsumen totalmente a ella. Siguiendo a Francisco Liernur, la arquitectura puede entenderse como el «[...]

visualidades que impusieron y los sentidos que quisieron estabilizar (Dussel, 2019b).

complejo conjunto de prácticas y entidades que dan lugar a procesos de aprendizaje, proyecto, construcción, difusión y legitimación» (2010: 20); involucra la racionalidad (argumentación o lenguaje en relación a una obra, diseño o plano) y la fábrica, la «[...] transformación concreta de la materia» (2010: 16). Esto implica seguir la huella de su concepción en planos, esquemas, dibujos, reglamentos constructivos, así como de su fabricación y vida material posterior, que puede indagarse en los edificios, en fotografías o filmaciones de sus distintas etapas, en los debates y reglamentos sobre sus usos, en los relatos de los actores educativos, entre otros⁶.

En particular, las historias de la arquitectura que analizan los patios aportan un análisis de la forma concreta que toman las construcciones, por ejemplo su topología, su lenguaje, la técnica y el sistema físico que organiza (Liernur, 2010; Fiorito, 2016). Un ejemplo de análisis topológico puede verse en el libro de Antón Capitel, *La arquitectura del patio* (2005), que aborda este espacio como parte central de un sistema constructivo. Estudiando su funcionamiento en distintos momentos históricos, Capitel se interesa por sus efectos compositivos, esto es, por su rol en la estructuración de los conjuntos arquitectónicos, analizando qué produce la presencia del patio en la circulación, el orden y las

⁶ Cabe señalar la importancia del trabajo de Brandáriz, Alfaro y Lisnovsky (2018), cuyos análisis sobre la producción de planos y fotografías sobre los espacios arquitectónicos en Argentina permite historizar las fuentes disponibles.

jerarquías de los espacios edificados y cómo proyecta una relación particular entre el interior y el exterior de la construcción.⁷

Junto con el trabajo de Liernur y de otros historiadores de la arquitectura escolar que se reseñarán en las secciones siguientes, el antecedente más importante para el trabajo que se propone en esta investigación es el estudio de Rem Koolhaas y su equipo sobre lo que llaman *los elementos fundamentales de la arquitectura* (Koolhaas, 2014). Para ellos, la historia de la arquitectura no es una totalidad unificada que pueda estudiarse solamente a partir de arquitectos o construcciones emblemáticas, sino que debe abordarse como un conglomerado no siempre coherente, hecho de «[...] detalles y fragmentos con historias y cualidades insospechadas» (2014: 17). Los elementos fundamentales que identifican son los techos, las puertas, las ventanas, los baños, las escaleras, las paredes (ver texto de Silvia Serra en este mismo número), entre otros. Cada uno de esos detalles de las construcciones arquitectónicas abren «[...] historias y orígenes múltiples, contaminaciones, similitudes y diferencias» (2014: 193). Es significativo que Koolhaas combine en su análisis la

⁷ Esta perspectiva es notoriamente distinta a la que asume la historia cultural de los espacios; al respecto véase la historia del corredor que publicó recientemente Roger Luckhurst (2019), como un ejemplo de una historiografía que se centra en las construcciones culturales en torno al espacio y presta menos atención a su topología y existencia material.

⁸ ¿Es esa reconfiguración *infinita* o está limitada por lo que el programa o dispositivo modelan? Para Foucault, el dispositivo modela las conductas; para

investigación sobre los desarrollos técnicos, el diseño y la teoría arquitectónica, los cambios políticos y transformaciones urbanas, así como los relatos literarios o visuales sobre el espacio construido. Vinculando su perspectiva con la de Doreen Massey, podría decirse que ambas perspectivas permiten analizar el espacio arquitectónico a partir del cruce de todas esas trayectorias, y reconocer que está siempre haciéndose, reconfigurándose⁸.

Por otra parte, en su tesis sobre la historia de la arquitectura escolar, Maarten Van Den Driessche (2009) consideró al patio como uno de los diez elementos básicos de la escuela, en tanto define límites entre el adentro y el afuera y establece espacios con lógicas educativas distintas a las del aula. Sin embargo, como se verá en los siguientes apartados, el patio no estuvo siempre dibujado o presente en los edificios escolares; quizás sería más pertinente hablar del patio como elemento fundante de las escuelas modernas, y también rastrear cómo ha sido la transformación de la relación entre espacios en tanto han ido reconfigurándose las formas en que se piensa el estudio y el juego, la libertad de los alumnos, entre otros aspectos. De eso trata el siguiente apartado,

Rancière, la escena apunta a que el espacio puede ser ocupado por estrategias distintas, en principio impredecibles —algo que el propio Foucault reconoció en sus reflexiones sobre la *vida* posterior del dispositivo prisión (Foucault, 1983). Más que agotar una discusión teórica, el paso siguiente para esta investigación es rastrear relatos sobre la vida en los patios, indagando sobre lo que producía el espacio en las interacciones cotidianas y la (in)eficacia del dispositivo constructivo.

que bosqueja algunas líneas de su desarrollo en el contexto europeo y norteamericano a partir de los estudios disponibles, para luego profundizar en la historia de los patios escolares en la Argentina de finales del siglo XIX y principios del siglo XX⁹.

Los patios escolares: de claustros a aulas al aire libre

Según el estudio que realizó Marc Armitage, los primeros registros de patios en los planos escolares de escuelas inglesas datan de 1660. En ellos pueden verse referencias a jardines pavimentados o claustros como espacios destinados a que jueguen los niños cuando hay mal tiempo (Armitage, 2005). El patio era un componente central de la arquitectura conventual —el claustro—, y desde ahí se trasladó a las construcciones escolares de los siglos XVII y XVIII (Capitel, 2005).

Pero el momento más protagónico del patio llegaría en la primera mitad del siglo XIX, con la conformación de los sistemas educativos basados en la pedagogía simultánea y progresivamente graduada. Las dos grandes innovaciones en los edificios escolares de esa época fueron la galería – el aula con gradas, que permite una

focalización de la atención de los estudiantes en el docente y a su vez le permite a él vigilar lo que hacen los alumnos – y el patio. En el Reino Unido, los reformadores escolares Samuel Wilderspin y David Stow concibieron a los patios como espacios centrales para la regulación moral y religiosa. David Stow, quien organizó la Escuela Normal en Glasgow, decía que

[...] un patio de juegos es de hecho la escena principal de la vida real de los niños [...] la arena en la cual se exhiben su verdadero carácter y disposiciones, y donde, libres y sin constreñimientos, ellos pueden saltar y correr, hamacarse, jugar a la pelota o a las canicas (Stow, 1850: 144).

Stow llamaba a los patios de juegos *aulas descubiertas* (*uncovered classrooms*), espacios donde se podía formar el verdadero carácter. Un buen docente debía ser capaz de considerarlo «[...] como *otro lugar para otro tipo de instrucción*»¹⁰ (en Robson, 1874: 216). Stow pensaba al patio como un espacio privilegiado para la educación porque permitía una *libertad supervisada*, un trabajo sobre la verdadera naturaleza de la infancia que más que instruir debía incitar y observar, «[...] guiar por la influencia moral y no tanto por la física» (Stow, 1850:149), modelo

⁹ En este estudio, el patio se estudia como elemento de la arquitectura escolar, y por lo tanto no se profundiza en la distinción entre niveles. Como se verá en el apartado siguiente, tanto Robson como Sarmiento en sus viajes hicieron referencias a patios de distintos niveles (escuelas para la primera infancia, escuelas elementales, escuelas superiores). El trabajo de Fiorito (2016) permite

acercarse a la historia del patio en las escuelas secundarias argentinas, aunque son necesarios trabajos más específicos para entender sus similitudes y diferencias con otros niveles.

¹⁰ La cursiva es nuestra.

que se extendería a la intervención estatal sobre la educación popular (Hunter, 1994: xiii-xiv)¹¹.

En la segunda mitad del siglo XIX, tanto en Europa como en América los espacios exteriores que circundaban a las escuelas fueron cerrados y definidos como patios; un movimiento similar sufrieron los patios claustrales interiores, que pasaron a ser ocupados por estrategias específicamente pedagógicas. Como ya fue mencionado en la introducción a este artículo, esta redefinición del espacio se produjo por la confluencia de movimientos pedagógicos y arquitectónicos pero también por otras dinámicas, entre ellas el movimiento de las plazas y parques en las ciudades (*playground movement*) y el de los jardines, sobre todo en los países anglosajones (Gardner Burt, 2016; Wassong, 2008). El juego empezó a ser considerado lo propio de la infancia y adquirió un valor de formación moral más allá de lo señalado por Stow al

¹¹ Decía Stow: «En esta escena de juego, el formador debe estar presente, no para controlar sino para estimular la alegría juvenil. Todo es libre como el aire, y sujeto sólo a una observación moral de cualquier delincuencia particular, cuya revisión se reserva a la galería escolar, y es llevada allí cuando regresan los niños al aula, y presentada como una lección de formación moral [...]. Un monitor o encargado no puede sustituir a la autoridad soberana del maestro, a la que todos reconocen, y cuya condescendencia al tomar una hamaca o jugar con los niños, es sentida como una acción tierna y como un privilegio» (Stow, 1850: 149). Afirmaciones como éstas llevaron a Ian Hunter a ubicar a Stow como uno de los promotores más decididos del poder pedagógico pastoral (Hunter, 1994).

asumir también un componente de desclasamiento y control de la actividad de los cuerpos¹².

Las nuevas ideas pedagógicas y diseños fueron portadas por pedagogos, arquitectos e ingenieros que adquirieron un mayor protagonismo conforme fue expandiéndose la infraestructura edilicia de los sistemas educativos. Estas ideas viajaron por el mundo a través de la educación arquitectónica, la movilidad de los cuadros profesionales (visible en la cantidad de arquitectos extranjeros que tuvieron a su cargo la creación de las primeras escuelas en el Río de la Plata, especialmente italianos y alemanes) y también por medio de libros, tratados y revistas que plantearon algunos modelos y ejemplos a seguir en la construcción o renovación de los edificios escolares.

En relación con estos últimos, puede destacarse, además del conocido libro de Henry Barnard (1850), que Sarmiento admiró y difundió en Chile y Argentina¹³, el texto del arquitecto inglés

¹² Señala Stephen Kline, historiador de la infancia, que a fines del siglo XIX en las grandes urbes norteamericanas «[l]os niños de la calle eran llevados al parque para que adquirieran el gusto de una actividad colectiva organizada. El juego estructurado y el deporte eran altamente recomendados como modos de preparar a los niños para una sociedad competitiva y para crear un espacio de encuentro y negociación entre clases. Los juegos infantiles en los que los niños simulaban ser animales fueron recomendados para que los niños de la clase obrera aprendieran conductas infantiles apropiadas» (Kline, 1998: 100).

¹³ Henry Barnard (1811-1900) fue Comisionado de Educación de Rhode Island entre 1843 y 1849, y escribió un manual sobre edificación de escuelas que tuvo

Edward Robson sobre los edificios escolares en Europa y Norteamérica, que tuvo gran influencia en los discursos sobre pedagogía y arquitectura de fines del siglo XIX. Robson hizo la obligatoria peregrinación a las escuelas prusianas, tanto *Gymnasium* como escuelas elementales, donde le llamó la atención la relevancia del patio escolar. Los patios que vio en Berlín eran amplios y tenían variados artefactos para la práctica de la gimnasia (en algunos casos, eran lo que los alemanes llaman *Turnhalle*) (Robson, 1874: 79, 82). Robson quedó impactado por el diseño y equipamiento de los patios, llenos de actividad y de objetos.¹⁴

gran repercusión en el mundo; también contenía abundantes recomendaciones para el mobiliario escolar. Fue más tarde el primer Comisionado o Secretario de Educación de Estados Unidos, entre 1867 y 1870. Sarmiento hace referencia a un manual reciente, impreso en *Rhode Island*, en un artículo de 1853 y pide que el Estado chileno compre cien ejemplares (Sarmiento, La pizarra (1853), en *Obras completas*, Tomo XXVIII); pero menciona explícitamente el libro de Barnard varios años después, en 1865, cuando planea traducir el *American Journal of Education*, la publicación que Barnard editaba desde 1855. Ver *Plan del Diario Americano de Educación*, en el Tomo XXX de sus *Obras completas*.

¹⁴ Sus reflexiones permiten ver la diferencia de tradiciones escolares y constructivas, que expresan también configuraciones políticas distintas. Dijo Robson: «El número, completitud y valor de los aparatos y provisiones de todo tipo vinculado a la cuestión misma de la educación, presenta un contraste significativo, y como se los encuentra comúnmente en el *Gymnasium* de cualquier aldea alemana de tamaño común, esto no puede más que sorprender al inglés que los visita. A primera vista, supone que la serie de clases son las que representan la única parte necesaria del sistema. [...] Cuando, al fin, descubre

En cambio, los patios que observó en Francia y en su propio país, Inglaterra, eran sobre todo cubiertos, muchas veces ubicados en el sótano de los edificios o bien encerrados por hileras de aulas (la tradición del claustro). Los patios cubiertos franceses solían tener algún tipo de calefacción e incluían los retretes y lavatorios; los patios ingleses, en cambio, eran más semejantes a galerías, porque solían tener algún lado abierto y sin construcción. Robson sostuvo que eran necesarios distintos tipos de patios: las clases más pobres necesitaban patios descubiertos para poder respirar aire puro y también para aprender a ejercitarse o marchar, pero el clima

en el patio un largo hall separado que no tiene otro propósito que la práctica de la gimnasia, puede concluir que está entre un conjunto de gente extravagante o descuidada. Pero es precisamente por la manera cuidadosa, meticulosa y exhaustiva con la que los alemanes realizan lo que tienen que hacer, y porque tienen conocidos hábitos de autonomía, que la adopción de estas cosas después de años de pensar y experimentar, junto con la escala del gasto en su producción, merece la atención seria de otras naciones» (Robson, 1874: 104). En este trabajo, hay una nota interesante respecto al Aula, que Robson tradujo como un Salón o Hall de Exámenes. Decía que este espacio no era, como en los Estados Unidos o Inglaterra, un salón de asambleas, sino un área para exámenes y fiestas cívicas (como el cumpleaños del Kaiser), que se usaba solamente tres o cuatro veces al año. Se ubicaba, en general, en el piso superior (Robson, 1874: 80-82). Estas dos concepciones del espacio público en la escuela pueden analizarse siguiendo lo que Bruno Latour plantea sobre la arquitectura de los espacios de reunión (Latour, 2005): la estructura en círculo, rectangular o cuadrada muestra distintas posibilidades para ocupar el espacio público y distintas concepciones de la polis y la res pública.

septentrional aconsejaba también espacios de recreación o gimnasia cubiertos. El patio cubierto era, en las escuelas públicas francesas, como el *playroom* de los ricos, el espacio que permitía a los pobres un tiempo de solaz y recreación (Robson, 1874: 61)¹⁵. Pero también había que cuidar los patios abiertos: la luz del sol era un componente necesario para la salud infantil.

Para Robson, los patios tenían varias funciones: proporcionar aire fresco y luz, ejercicio, diversión, recreación y disciplina (1874: 216). Admitía que esta última función era tediosa, pero alertaba contra la falta de regulación, que creaba verdaderas situaciones de terror en algunos niños (1874: 192). Recomendaba dotarlos de juegos, entre los que incluía barras paralelas, hamacas y planos inclinados dobles, que permitían subir y bajar rampas de madera. El informe concluía con una serie de reglas para los edificios escolares de Londres, entre las que estaba que todas las escuelas contasen con patios separados para niñas y niños (más amplios para los segundos, que según él tenían más necesidades físicas) y que el patio fuera un espacio «[...] nivelado, drenado y cerrado de manera apropiada» (Robson, 1874: 424): junto con la preocupación higiénica por el aire y la limpieza, se observan ya anotaciones de ingeniería, cálculos de los materiales y superficies apropiadas para los usos a los que están destinados los espacios. Robson propuso como escuela modelo una existente en

Whitechapel, en la que los patios ocupaban la mayor parte de la planta baja y combinaban áreas cubiertas y descubiertas. Imitando a los franceses, proponía calefaccionar las áreas cubiertas con tubos que transmitieran el calor de estufas de carbón ubicadas en habitaciones contiguas (Robson, 1874: 294-295). El patio como elemento arquitectónico empezaba a sostenerse en una infraestructura en parte invisible, que se beneficiaba de los adelantos técnicos y que desafiaba a integrar los saberes constructivos con los usos sociales de los espacios.

En síntesis, en la segunda mitad del siglo XIX los patios ya tenían cierta complejidad como pieza arquitectónica dentro de los edificios escolares y empezaban a sumar distintas funciones: espacios de reunión, de recreación y de ejercicio gimnástico. ¿Cómo se dieron estos procesos en el contexto argentino? Esto es lo que se presentará en el apartado siguiente.

Del patio colonial al patio pedagógico: Itinerarios de la transformación de un espacio

En Argentina, la arquitectura educativa en el período colonial y en las primeras décadas de la independencia se

¹⁵ Sobre la historia del *playroom* como espacio doméstico, puede consultarse el trabajo de Snyder (2004), que lo ubica como la pieza central de la casa del

suburbio norteamericano en la posguerra y síntoma de la creciente importancia de lo lúdico en la definición de la cultura política.

estructuró con el patio como organizador central¹⁶. Según Grementieri y Schmidt, se trataba de

[...] un sistema constructivo-espacial que combinaba un patio descubierto, una galería abierta e hileras de habitaciones techadas, de gran adaptabilidad a los climas templados o cálidos de la América española. El claustro, un patio rodeado de galerías, se convirtió en una suerte de patrón universal para la definición de la arquitectura educativa (Grementieri y Schmidt, 2010: 13).

Las construcciones de la segunda mitad del siglo XIX — sobre todo impulsadas desde la acción de Domingo F. Sarmiento como Director de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y luego como presidente— tomaron otros rasgos. El eje empezó a desplazarse hacia la fachada, considerada la pieza más representativa del valor cívico del edificio escolar (Grementieri y Schmidt: 21). Pero de manera menos estridente, el patio cobró también relevancia como un signo de las nuevas regulaciones

¹⁶ La referencia a la Argentina como territorio de la investigación exige cierta cautela, tanto porque sus límites y contenidos estaban siendo definidos en esos mismos años post-Caseros como porque considero que es un proceso siempre abierto y objeto de disputas. Lo nacional se inscribe e intenta circunscribirse dentro de flujos de circulaciones de personas, objetos, estrategias y excede a lo que se produce en un territorio físico. Rastrear la movilidad de las ideas y las técnicas de la arquitectura escolar cae fuera de las posibilidades de este trabajo, pero el trabajo de Schmidt (1995) da numerosas pistas sobre las bibliotecas y las formas de circulación del saber arquitectónico en la segunda mitad del siglo XIX.

escolares y pedagógicas y de los esfuerzos constructivos de la época. Es importante señalar que en este período se produjo un cambio de pensar al patio como espacio no construido (y por lo tanto no tematizado ni visibilizado, como puede verse en las descripciones de escuelas en la década de 1850) a una creciente regulación de los espacios¹⁷.

Pueden observarse estos desplazamientos en la obra de Marcos Sastre (1808-1887), educador uruguayo asentado en Argentina. Sastre escribió en 1864 un conjunto de instrucciones para la edificación escolar que apenas mencionaban al patio; la preocupación central eran los salones de clase, sus ventanas y materiales de construcción. El patio fue ubicado al fondo de la casa del maestro y director, con una superficie que debía ser al menos el doble de lo previsto para las aulas y habitaciones (Sastre, 1865: 106-107). En otros escritos, Sastre defendió que la escuela cuente con «[...] jardines extensos, como los que hay en Prusia y Norteamérica» y se quejó de que en los terrenos reducidos que se

El trabajo de Brandáriz, Alfaro y Lisnovsky (2018), por su parte, contribuye a analizar los cambios en la materialidad del trabajo de los arquitectos y a identificar la riqueza de los distintos registros y fuentes para acceder a esa actividad.

¹⁷ Señala Sandra Sánchez en su historia de los espacios domésticos que si anteriormente el patio era una superficie abierta a los vecinos y de transición entre el exterior de la calle y la casa, hacia finales del siglo XIX se fue cerrando y convirtiéndose en una parte interior de la casa (Sánchez, 2010: 63-66).

les otorgan a las escuelas apenas si hay espacio para «[...] pequeños patios» (Sastre, 1865: 17). Un elemento significativo es que Sastre se oponía al recreo:

[...] el recreo en las escuelas públicas tiene grandes inconvenientes. Los niños de una educación descuidada contagian a los demás con sus malas maneras e impropio lenguaje. También se deteriora en el juego el único vestido decente que muchos pobres tienen para ir a la escuela. Por estas consideraciones el reglamento prescribe que las cinco horas diarias se den en una sola asistencia o sesión, y sin interrupción de recreo (Sastre, 1865: 17).

En Sastre, es claro que el patio se encuentra en el cruce de varias preocupaciones que tienen una dimensión espacial: la formación moral, las interacciones colectivas, la regulación del tiempo, la inclusión de los pobres, la combinación de estudio y descanso. También es evidente que la aproximación al patio se centra en la desconfianza de lo que los cuerpos hacen en libertad; el patio está, en la propuesta de Sastre, tensionado hacia el jardín, que actúa como forma ideal a la que deben tender los espacios abiertos.

Su contemporáneo Domingo F. Sarmiento (1811-1888) tuvo una estrategia diferente en relación al espacio escolar y particularmente al patio. Es sabido que Sarmiento tuvo un

¹⁸ Señala Sarmiento: «No sólo debe reinar en [las escuelas] el más prolijo y constante aseo [...] sino también tal comodidad para los niños y cierto gusto y

destacado protagonismo en la configuración de la escuela pública, no sólo en su diseño político e ideológico más general, sino también en la definición de su estructura micropolítica, en la organización del espacio y del tiempo y en la estructuración de una jerarquía de saberes. En el caso del espacio escolar, Sarmiento no sólo visitó escuelas sino que estudió tratados de arquitectura del extranjero (sobre todo el de Henry Barnard, como ya se ha mencionado, que introdujo en Chile y Argentina). En su primer viaje a Europa y Norteamérica comisionado por el gobierno chileno en 1845-1847, Sarmiento visitó escuelas y se impresionó, como E. Robson años más tarde, con los edificios prusianos y las salas de asilo francesas; concluyó que las escuelas debían preocuparse por la higiene y el aseo pero también por la comodidad y el gusto o la formación estética de la infancia¹⁸. En *Educación Popular* (1849), escrito que recoge sus impresiones del viaje, hay 26 menciones a los patios, que tienen connotaciones similares a los planteos de David Stow y más tarde Robson: el patio debe ser un espacio aseado, el patio debe ser cubierto y también abierto, el patio es el espacio donde se aprende a medir *la naturaleza* y también a jugar, el patio es el lugar de descanso de las jornadas de estudio. Sarmiento también subraya su valor para la formación moral de las clases pobres:

aún lujo de decoración, que habitúe sus sentidos a vivir en medio de estos elementos indispensables de la vida civilizada» (Sarmiento, 2011: 230).

La moral del niño se forma allí en aquellos patios en que, reunidos centenares de ellos, bajo la vigilancia apenas necesaria de mujeres inteligentes y solícitas, se abandonan a la movilidad de su edad, corrigiendo por la influencia de la masa sobre el individuo, los vicios de carácter que dejan desenvolver los mimos o la inexperiencia materna, el aislamiento y la soledad del hogar doméstico, las propensiones orgánicas o el abandono, en fin, en que los hijos de los pobres quedan, en las horas consagradas al trabajo por las madres (Sarmiento, 2011: 40).

En los reglamentos de escuelas que transcribió Sarmiento, se evidencia la función del patio en la regulación de los tiempos de estudio y descanso, por ejemplo cuando se prohibía la presencia de alumnos y maestros en los patios en horas de clase (Sarmiento, 2011: 171). El futuro director de escuelas adjuntó en su informe algunos planos de escuelas que tenían patios no encerrados o delimitados por paredes, señalando que resultaban preferibles por la libre circulación del aire y también por separar las oficinas administrativas de las aulas y el recreo. También destacó en la Escuela Normal de Versalles la presencia de un gran «[...] patio cubierto de árboles y alamedas en sus extremidades, lo que facilita su inspección» (Sarmiento, 2011: 145). Sarmiento tuvo una mirada atenta a los materiales y dimensiones de los patios; en su visita a una escuela de párvulos franceses, anotó que «[l]os movimientos de los niños y los juegos apropiados a su edad serán dirigidos y

vigilados de manera de prevenir toda disputa o cualquier accidente. El suelo del patio estará siempre guarnecido de una fuerte capa de arena» (Sarmiento, 2011: 200). El piso del patio sería en los años siguientes una cuestión a debate: mientras que Robson proponía pavimentar los patios y en las escuelas alemanas se difundía la gravilla, las escuelas argentinas se inclinarían por ladrillos o baldosas hacia fines del siglo XIX, aun cuando en algunas imágenes de 1930 pueden observarse todavía pisos de tierra. Los argumentos para cada opción se basaban en sus costos económicos, su lavabilidad o higiene y la prevención de accidentes. Este último aspecto muestra la emergencia de una nueva lógica o fundamentación para la construcción escolar: la seguridad de los cuerpos; esa nueva lógica planteó la necesidad de una infraestructura material —y eventualmente financiera— para hacerle frente a los riesgos vitales (Ewald, 2019). Una vez más, Sarmiento aparece como un observador atento de las transformaciones en curso en las instituciones e interacciones sociales.

Una vez que asumió como Director del Departamento Escuelas de la Provincia de Buenos Aires entre 1856 y 1860, Sarmiento se propuso un plan constructivo que, aunque tuvo pocos logros, fue eficaz en problematizar la cuestión edilicia como clave de la expansión escolar. Su eje principal era la ley de financiamiento, que promovía la participación vecinal con donaciones como forma de construir tanto alianzas políticas como

institucionalidad; los vecinos integrarían los consejos escolares y serían los inspectores y síndicos de las escuelas.

De ese período datan dos Escuelas Modelo, la de la parroquia o distrito de Catedral al Sur (una casa remodelada que había sido expropiada a los Ezcurra y donde había vivido Rosas) y la de Catedral al Norte, que se construyó desde sus cimientos. Esta escuela es un ejemplo significativo de la imbricación de la propuesta político-pedagógica y la construcción arquitectónica¹⁹. Se costó en partes casi iguales con el aporte estatal y con las donaciones de 85 vecinos, incluyendo 9 mujeres, algo que Sarmiento celebraba especialmente ya que veía en ello el signo de la participación popular calificada que él consideraba central para el avance de la escolarización y la constitución de un nuevo sujeto popular (Caruso y Rodríguez Wehrmeister, 2019), aun cuando «el pueblo» en este caso fuera denominado por él mismo como los acaudalados de la ciudad, y más adelante como «[...] los oligarcas» (citado en Navarro, 1909: 277). Sarmiento tuvo amplia participación en el diseño, que fue firmado por Miguel Barabino, arquitecto formado en Italia. Se conservan algunos bocetos de la

¹⁹ El edificio se amplió en 1884 y luego en 1927, cuando se produjo una reformulación tanto de la fachada como de los interiores conforme a la austeridad de «[...] los lenguajes arquitectónicos contemporáneos» (Fiorito, 2016: 176 y ss.). Es actualmente la Escuela n.º 4 de 1 *José Manuel Estrada*, y sigue ubicada en Reconquista 461, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ver Navarro, 1909, y Schávelzon, 1989, sobre la historia del edificio).

escuela, sobre todo su fachada, ya que luego fue ampliada en 1884. Daniel Schávelzon ha publicado un estudio sobre esta escuela que la describe de la siguiente manera:

La obra de Miguel Barabino fue proyectada en dos pisos, con un patio al frente —como planteaba Sarmiento en sus textos—, mostrando una genealogía académica y clasicista. La planta inicial era simple, remedo de la distribución de las casas llamadas «chorizo», habituales en la ciudad desde mucho tiempo antes. El bloque frontal estaba pensado para actividades administrativas y vivienda del director, mientras que en un cuerpo alargado se hallaban las aulas a las que se accedía por un pasillo largo que remataba en un patio amplio al fondo (Schávelzon, 1989: 20).

En algunos relatos posteriores se menciona un aljibe que seguramente se ubicaba en el patio²⁰. El aljibe era una persistencia del patio colonial, que como se verá más abajo siguió presente en las construcciones escolares hasta fines del siglo XIX, cuando en los centros urbanos se expandió la red de agua corriente (Sánchez, 2010) y aun en décadas posteriores.

²⁰ El director de la escuela entre 1887 y 1904, Guillermo Navarro, publicó en 1909 una reseña histórica del edificio al cumplirse 50 años de su fundación. La escuela «[c]omprende dos grandes salones con capacidad para 120 alumnos cada uno. Un salón en que reciben lecciones los alumnos maestros, con capacidad para 50. Un tercer salón para 50 alumnos, en que se dan lecciones de ramos especiales. Habitaciones para el director y profesores. Aljibe y oficinas de servicio» (Navarro, 1909: 300).

La iniciativa de Sarmiento tanto en el Departamento de Escuelas como en la presidencia de la Nación (1868-1874) fue clave para que los edificios escolares cobraran otra visibilidad en la agenda político-educativa. Pero la realidad de los edificios escolares siguió siendo muy heterogénea. Benjamín Zorrilla, presidente del Consejo Nacional de Educación entre 1882 y 1895, incluyó en su Informe Anual de 1883 el siguiente relato sobre el uso del patio:

Las parroquias de mayor importancia del Municipio tienen, a este respecto, sus escuelas en las peores condiciones imaginables; en una de ellas al ver lo sombrío del salón principal de la escuela, preguntamos a la maestra que la dirigía

—¿Cómo puede Ud. en días nublados, hacer trabajar a los niños a las tres de la tarde, por ejemplo?

—Sacándolos al patio—, nos respondió.

—¿Y en el invierno?

—¡Oh!, ¡Entonces es indispensable dar la clase en el patio todos los días desde la una y media en adelante!

(Benjamín Zorrilla, Carta al Señor D. Wenceslao Posse, 16 de noviembre de 1883, incluida en Zorrilla, 1883: 287).

²¹ Véase la tesis de Arata para un recuento de los festejos y la trama política y pedagógica implicada en ese evento del 8 de julio de 1886 (2016, p. 142 y ss).

El patio era, y no solamente en esa época, ocupado por otras estrategias y necesidades que iban más allá de lo que planeaban los reformadores educativos y los diseñadores de los edificios escolares. Pero el discurso de Zorrilla estaba orientado a demostrar las falencias de las construcciones existentes y a legitimar los ambiciosos planes de construcción escolar que empezaron a desarrollarse desde 1881. Precisamente, fue en las décadas que van de 1880 a 1920 que el movimiento constructivo estatal alcanzó su pico. Se trata de una época signada por el «[...] gran despliegue de obra pública» (Grementieri y Schmidt, 2010: 32). En el Censo Escolar realizado a fines de 1882 se contabilizaron 170 escuelas en todo el territorio nacional, de las cuales 150 funcionaban en locales alquilados (Arata, 2016: 121). La búsqueda de la *casa propia*, como la llama Arata, impulsó un ritmo de construcciones inédito hasta ese momento: entre 1881 y 1886 se construyeron 54 escuelas nuevas, 40 de las cuales se inauguraron el mismo día²¹. En 1934, en el cincuentenario de la Ley 1420, se contaban ya 788 nuevos establecimientos, con un ritmo de construcción de 15 escuelas por año (Bozzoli, 2011: 262)²².

En este despliegue se convocó a renombrados arquitectos del momento, entre otros Francesco Tamburini (italiano) y los hermanos Altgelt (formados en Berlín), Carlos Morra y J.

²² La estadística al respecto no es clara, pero Bozzoli señala que este número refiere a las escuelas construidas con tal fin; en 1933, se reportaron 2672 escuelas que funcionaban en instalaciones arrendadas (2011: 263).

Buschiazzo. Nicolás Arata (2016) señala la importancia que fueron adquiriendo los arquitectos como personal especializado: a la creación de la Oficina de Arquitectura del Departamento de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y luego del Consejo Nacional de Educación (CNE) (ocupada por Carlos Altgelt desde 1881), se agregaron los reglamentos constructivos que los colocaron como máxima autoridad²³.

Los modelos arquitectónicos que surgieron de las iniciativas del CNE fueron eclécticos y diversos, pero coincidían en que las construcciones públicas monumentales fueran símbolos del poder estatal. Señala Francisco Liernur:

Esta demanda [de respeto y devoción] hizo que se descartara el tipo de escuela compacta, solución radicalmente laica, que caracterizaba las escuelas/casa admiradas por Sarmiento en los Estados Unidos y a las que refiere la escuela de Catedral al Sur. Descartada la “casa”, podían tomarse otros dos modelos: el templo o el palacio. La respuesta de mayor sintonía con la sacralización del edificio escolar fue el edificio con apariencia de un templo griego de la Escuela Presidente Roca (1900), que proyectó Carlos Morra, un especialista en el tema. La escuela Petronila Rodríguez (1889), proyectada por Carlos Altgelt, director general de Arquitectura del Consejo Nacional de Educación, ofrecía un modelo de la segunda

posibilidad, y con su larga fachada de alusiones nórdicas sobre la entonces perimetral avenida Callao actuaba como frente de la ciudad y oponía la “fortaleza laica” a las sedes religiosas del colegio La Salle, la iglesia del Carmen y el Instituto de Cultura Religiosa Superior (Liernur, 2001: 69).

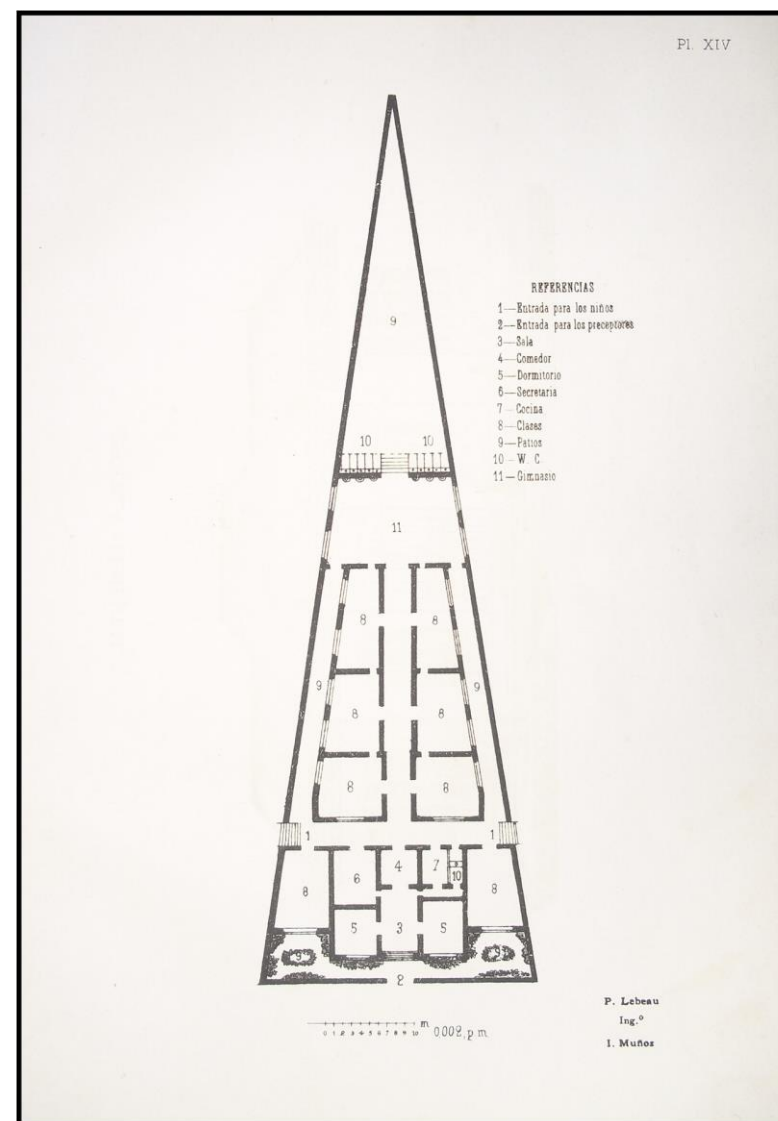
El templo y el palacio fueron los dos modelos constructivos que se siguieron en esa etapa, que compartían una composición en torno a patios y jardines. Las escuelas-palacio de fines del siglo XIX eran «[...] edificios monumentales que causaban gran impacto en la trama urbana, por su tamaño y por la importancia asignada a la modelación exterior y al diseño de sus fachadas» (Grementieri y Schmidt, 2010: 29). La jerarquía de espacios que organizaba tenía su pináculo en la dirección y administración de la escuela, junto con la biblioteca y museo de historia natural; las aulas se agrupaban en los corredores y tenían una organización frontal de la atención, centrada en un pizarrón.

Los planos disponibles de los edificios escolares muestran resoluciones diversas para la ubicación del patio, dependiente de las posibilidades que ofrecían los terrenos y de los diseños arquitectónicos (CNE, 1886). En algunos casos eran rectangulares y en otros cuadrados; ocupaban superficies variadas, en algunos

²³ Véase la reseña de Claudia Schmidt sobre Carlos Altgelt, quien firmaba *arquitecto, no ingeniero*, en una posición militante sobre la profesión que sostuvo durante sus años de actividad en Argentina (Schmidt, s./f.).

casos centrales a la planta edificada y en otros situados en los márgenes o costados. En algunos casos, hay diseños singulares: patios triangulares, como en el edificio escolar de la Vuelta de Rocha en la Boca, Ciudad de Buenos Aires (*figura 1*), y también estructuras más irregulares como las que diseñaron los arquitectos Batlle y Asensio para la Escuela Superior de Varones de la calle Entre Ríos, en la ciudad capital, que destaca por la forma hexagonal de las aulas y que organiza un patio con varios rincones y esquinas, lo cual debe haber posibilitado interacciones diferentes a las de los patios cuadrados (*figura 2*).

Figura 1. Plano XIV, Escuela Elemental Australia en Vuelta de Rocha (Boca). CNE (1886) *Planos de las escuelas comunes en la Capital construidas bajo la dirección del Consejo Nacional de Educación*. Buenos Aires: Stiller y Laass.



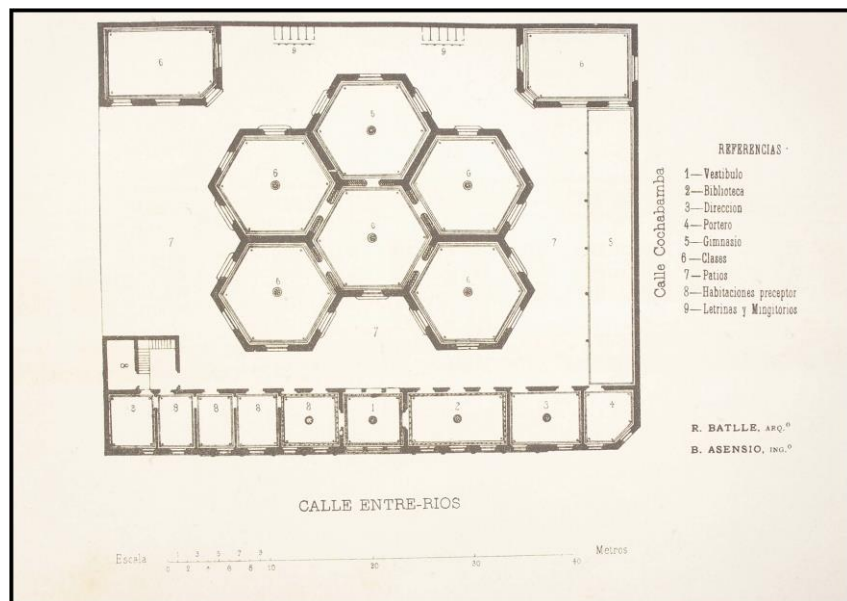


Figura 2. Plano V, Escuela Superior de Varones, Calle Entre Ríos. CNE (1886)
Planos de las escuelas comunes en la Capital construidas bajo la dirección del
Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires: Stiller y Laass.

En un artículo publicado sin firma en *El Monitor de la Educación Común* en 1889, titulado *Edificios de escuelas. Planos*, se dedican dos páginas a las características de los patios escolares. En él se hace referencia a la necesidad de contar tanto con patios abiertos y patios cubiertos y a la experiencia inglesa de orientar los patios al sur y al este para obtener más luz. Se reiteran algunos motivos que ya habían aparecido en los textos de Sarmiento y de Robson (vigilancia, ventilación) pero aparecen también más

detalles sobre los materiales y sobre los riesgos de los movimientos infantiles:

Desde luego se procurará sea su superficie la mayor posible, teniendo dos metros superficiales por cada niño, y siendo su forma todo lo regular posible, y de manera que en ellos pueda ejercerse una vigilancia completa, es decir, que no haya rincones u obstáculos que impidan ver a todos los niños.

Su suelo ha de ser sano y seco, evitándose las humedades con obras de saneamiento, dando a la superficie las pendientes necesarias para que las aguas no se detengan, y cubriéndola con una gruesa capa de arena, no solo para preservar los pies de los niños de la humedad, sino para amortiguar los efectos de una caída (*“Edificios de escuelas. Planos”*, 1889: 978).

Un elemento que aparece en las fuentes es la presencia de las letrinas o los baños en los patios (Dussel, 2015). Hasta principios del siglo XX, y debido a la falta de sistemas de cloacas o desagüe apropiados, los baños se ubicaban en los fondos del patio. En la misma nota de 1889, se señalaba que había que procurar «[...] que los retretes y urinarios no estén situados en el cuerpo principal del edificio, sino fuera de él, por lo cual es lo más conveniente colocarlos en el patio de manera que, teniendo comunicación fácil y cubierta con la clase, sirvan también en las horas de recreo» (*“Edificios de escuelas. Planos”*, 1889: 980). El patio organizaba también los ritmos biológicos de la infancia, que debían ajustarse a

espacios y tiempos específicos. Hay que destacar la presencia creciente del higienismo en los discursos pedagógicos de la época, que tuvieron efectos marcados en los reglamentos escolares y en la formación docente (Di Liscia y Salto, 2004).

Puede observarse el funcionamiento del patio en una de las escuelas emblemáticas del modelo *templo del saber*, diseñada por el ingeniero italiano Francesco Tamburini (1846-1890). Tamburini fue contratado por Julio A. Roca para desarrollar proyectos para algunos edificios emblemáticos del estado argentino: la remodelación de la Casa Rosada, el Teatro Colón y el Palacio de Justicia, que finalmente no construyó (Schmidt, 2004). También tuvo una participación activa en el diseño de algunas escuelas y hospitales, destacándose la Escuela Normal para Señoritas (en Avenida Córdoba y Rodríguez Peña) y la Escuela Normal de Varones (actualmente la escuela Mariano Acosta). Esta última incluía una escuela primaria o escuela de aplicación, que fue fotografiada por Samuel Boote para el álbum *Vistas de Escuelas Comunes* que fue enviado a la Exposición Internacional de París de 1889 (figura 3).

²⁴ En el epígrafe de la foto se habla de una escuela de niñas, pero se observan niños en la fotografía. Esto se debe a que la Ley 1420 permitía la asistencia de varones a las escuelas de niñas hasta los 10 años. En la siguiente imagen se



Figura 3. Interior de una escuela de niñas, 1889. Fotógrafo: Samuel Boote.

Fuente: CNE, 1889.²⁴

La imagen es significativa por varios motivos. Por un lado, permite ver la disposición y materiales de los interiores de la escuela, así como una escena cotidiana de niñas y niños en lo que parece ser un tiempo de descanso. La escena, aunque no

presentan algunas otras consideraciones sobre esta co-presencia, pero sin duda es necesario mayor investigación sobre esta cuestión.

enteramente dispuesta por el fotógrafo y en apariencia más libre que las tradicionales fotografías de grupo escolar posadas, muestra signos de que su presencia y la de la cámara modificaban la conducta de los sujetos. La mirada y los cuerpos de la mayoría de los niños y niñas (se trataba de una escuela mixta, de aplicación de la escuela normal) se orientan hacia el lugar desde donde se tomó la fotografía, que parece ser un punto en lo alto del edificio o medianera contigua; son muy pocos los cuerpos que están orientados en otra dirección. Las sombras de dos escaleras pueden estar indicando que el fotógrafo se había subido a una de ellas.²⁵

Las tres niñas más cercanas a la cámara parecen sonreírle al fotógrafo. Inmediatamente detrás de ellas, pueden distinguirse al menos dos niñas afro-descendientes, en general ausentes de las imágenes urbanas porteñas, lo que convierte a esta fotografía en aún más significativa. No se ve ningún niño o niña en guardapolvo blanco: faltan todavía dos décadas para que su uso se extienda en las escuelas primarias argentinas. Solamente se advierte un adulto en la fotografía, ubicado sobre una de las columnas del ala lateral, lo cual puede indicar que la función de inspección tan predicada por Sarmiento no se estaba cumpliendo.

²⁵ Eso explicaría, al menos en parte, la atención que concita en distintos grupos infantiles, aunque estas miradas también pueden deberse a que en ese entonces las cámaras eran todavía objetos extravagantes. Véase Alexander y Priamo

En relación a los patios, se ven al menos dos: el patio de la planta baja, que tiene un borde de baldosas pero en su mayoría parece ser de tierra o gravilla, y el patio en la planta alta, con una baranda de columnas consistente con el estilo académico que citaba a la arquitectura griega aunque adaptándola a los requerimientos modernos. En esta escuela, las aulas se organizaban en torno a patios que estaban rodeados de galerías (Schmidt, 2004: 94-95). En la imagen pueden verse, además del gran patio en la planta baja, una galería o patio descubierta entre la galería y el edificio central —a la izquierda de la foto—, y también lo que parece ser un patio cubierto o salón de actos que abre directamente al gran patio. Las aulas tienen puertas-ventana que abren a las galerías cubiertas. Pese a las recomendaciones que ya para ese entonces tenían varias décadas, no se ven árboles ni artefactos para juegos o gimnasia; si bien su ausencia puede deberse a que el edificio se había inaugurado solamente un año atrás, no puede dejar de vincularse a lo que señala Mariana Fiorito sobre algunos rasgos estructurales del nuevo modelo arquitectónico:

La unidad patio-galería fue esencial en los proyectos actuando como transiciones que mediaban entre el patio abierto (recreo) y las aulas comunes (clases) permitiendo la integración curricular de ir de un lado al otro. Esa mediación

(2018) sobre la fotografía en esta época y Dussel (2019b) para su difusión en los espacios educativos.

entre situaciones y esa capacidad de albergar múltiples programas fue una condición esencialmente moderna. Y se podría agregar que sería una primera avanzada de la integración entre aulas y espacios públicos (Fiorito, 2016: 228).²⁶

Las escuelas-palacio y los templos del saber fueron los modelos constructivos más importantes en la década de 1880, pero pronto surgieron debates sobre su costo, sobre todo a partir de la crisis de 1890 que llevó a suspender las edificaciones, y también sobre su conveniencia para mantener la higiene y la disciplina. Se argumentaron cuestiones de tamaño de la población infantil y de limpieza de los edificios, además de su elevado costo. En 1899 el Consejo Nacional de Educación promulgó una nueva reglamentación para la construcción de escuelas a partir de tres tipos básicos (para 200, 320 y 400 alumnos), cuyos prototipos fueron diseñados por el arquitecto Carlos Morra. La construcción de escuelas debía seguir los planos predefinidos desde la Dirección de Arquitectura Escolar que se centraban en la austeridad, la funcionalidad y la escalabilidad de los modelos; los arquitectos pasaron a estar dentro del Estado, y emergieron las empresas constructoras como nuevos actores que negociaban con el Consejo

²⁶ El argumento de Fiorito es muy sugerente, y se vincula a los hallazgos que estamos encontrando en nuestra investigación sobre los proyectos de la vanguardia arquitectónica berlinesa y mexicana en la década de 1920 y 1930, que

los fondos y plazos pero no las características o estilos de los edificios (Arata, 2016: 133-134). Las escuelas tipo A tendrían un patio cubierto y corredores o galerías; las escuelas tipo B tendrían un patio cubierto y dos rectángulos descubiertos, y las de tipo C, dos patios cuadrados divididos por el patio cubierto, que podían destinarse a grupos de alumnos de distintas edades. Sus formas eran «[...] más austeras y menos palaciegas» que las de la década anterior (Grementieri y Schmidt, 2010: 40). En los planos aparecen árboles cercanos a las paredes linderas del edificio, cuya ubicación seguramente se vinculaba a la demanda de *facilitar su inspección* por parte de los maestros, como decía Sarmiento en *La educación popular* (2011: 145).

Según el relevamiento de Grementieri y Schmidt, en el diseño de Morra el rasgo original fue

[...] el decisivo rol que adquirió el patio en la organización de la planta, incorporado a partir de la revalorización desde el ámbito pedagógico. El patio dejó de ser un reservorio de aire renovado para tornarse un lugar donde los alumnos pueden desarrollar ejercicios corporales y distraer su imaginación. [...] Debía ser de formas regulares y sin obstáculos para facilitar la tarea de supervisión. Proveniente de este conjunto de escuelas, el concepto de “patio central”, aunque no siempre

promueve una mayor integración e indiferenciación de espacios (Dussel y Dussel, 2019).

lo era en un sentido estrictamente geométrico, perduró hasta la década de 1960 (Grementieri y Schmidt, 2010: 40).

Como se ha señalado, estas funciones de formación moral y ejercitación física ya estaban presentes desde la década de 1850. Lo que aparece como más novedoso es su inclusión dentro de un diseño integral del edificio escolar²⁷, que definía claramente las áreas de transición, las necesidades de ventilación y de sombra y que tenía en cuenta los requisitos para su escalabilidad en todo el territorio nacional.

En 1902 se inauguraron 20 escuelas de nuevo tipo (Grementieri y Schmidt, 2010: 40). Sin embargo, esta nueva etapa constructiva no estuvo exenta de críticas, sobre todo desde el higienismo que reclamaba más metraje para garantizar la ventilación y esparcimiento de los niños. Nada menos que el presidente del CNE Ponciano Vivanco señaló que la recomendación de espacios para los patios era de 4 metros

²⁷ Mariana Fiorito (2016) ubica a este diseño integral en la década de 1930, asociándolo a los efectos de la Bauhaus y otras corrientes de la arquitectura moderna; sin embargo, podría decirse que el nivel de regulación que alcanzaron los tratados pedagógicos y los reglamentos constructivos de las primeras décadas del siglo XX apuntaban también a diseñar la vida escolar en sus detalles, como por ejemplo el tipo de árboles que debían tener los patios escolares —aunque, claro, no lo pensarán desde la idea de la *Gesamtkunstwerk* como la Bauhaus.

²⁸ Cita Arata una reflexión de Ramos Mejía: «No siempre hay uniformidad de criterio entre médicos higienistas y arquitectos sobre la orientación de una clase,

cuadrados por alumno, mientras que la construcción vigente solamente consideraba 1 metro cuadrado (en Arata, 2016: 138); al año siguiente, el Dr. P. Padilla escribió un artículo en *El Monitor de la Educación Común* recomendando ampliar el metraje a 6.5 ó 7 metros por alumno (Padilla, 1905: 679). Estos años marcaron la incorporación de la mirada médica sobre el edificio escolar; sobre todo a partir de la gestión de Ramos Mejía en el CNE los argumentos para la construcción de edificios debían conciliar los consejos de arquitectos y los de los médicos, aunque esto no siempre fuera fácil²⁸. Pero también emergieron con fuerza otros reclamos que se formulaban en términos del bienestar infantil y de que la experiencia escolar le resultara placentera. Puede verse como un ejemplo la siguiente regulación de 1904:

Es conveniente y la higiene lo exige, que en las escuelas haya jardines y plantaciones de eucaliptos, amenizando así estos establecimientos, quitándoles ese aspecto triste en general de todos los grandes edificios y que no deben

del punto de vista de su iluminación (MCNE, 1906-1097: 442)» (Arata, 2016: 142). Esta línea de los debates y diferencias entre distintas concepciones dentro del CNE requiere una indagación que no puede realizarse en este artículo; pero puede verse una temprana crítica a la arquitectura escolar dominante en un artículo publicado en *El Monitor* en 1884, en pleno apogeo de las escuelas-palacio y los templos del saber: «Lo que falta [...] es que el fondo corresponda a la forma y que esos suntuosos albergues de la niñez sean verdaderos centros de educación y de enseñanza» (en Arata, 2016: 151).

presentar en ningún caso los edificios escolares; es menester buscar por todos los medios posibles que al niño le sea grato el colegio (en Arata, 2016: 140).

En las primeras décadas del siglo XX, el patio se afirmó como el espacio que marcaba «[...] el ritmo cotidiano de clase-recreo-clase» (Fiorito, 2016: 223) y la regulación de la variación de la atención y la energía (Padilla, 1905: 679). Pero también el que puntuaba el inicio y el fin de la jornada escolar con las ceremonias de honor a la bandera y los cantos patrióticos colectivos (Amuchástegui, 2002), y en este aspecto el patio aparecía como el espacio público por excelencia, como escenario de la representación colectiva de la nación y de la vida republicana. La ceremonia cívica parece ir desplazándose de la calle (como sucedía en las inauguraciones y fiestas escolares en las décadas de 1850 y 1860) al patio interior de la escuela. Nicolás Arata (2016) recupera una escena de 1887, relatada en el diario *La Prensa*, en la que Pablo Pizzurno, entonces director de la Escuela Catedral al Norte, convocó a sus alumnos y les contó «[...] el acontecimiento glorioso que la patria celebra. Enseguida los condujo al patio, en donde había enarbolado una bandera nacional ante la cual los niños declamaron versos patrióticos. [Luego] todos cantaron el himno nacional» (Arata, 2016: 142-143). Pocos años después, en su informe de una visita realizada en octubre de 1890 a las escuelas de la Capital, el subinspector Ángel Navarro reportó otra escena similar:

Una innovación para las escuelas de este distrito he introducido, a propósito de haberla observado en otros y conceptualarlo provechosa. Consiste en la colocación de un pizarrón en el punto más visible del patio de recreo, para describir hechos históricos diariamente, con el objeto de que los alumnos se habitúen a la lectura y por medio de ella se instruyan en la historia patria (Navarro, 1891: 1042).

El patio entonces era literalmente lo que había concebido David Stow: un aula descubierta, un aula al aire libre. Pero dicha aula operaba con reglas diferentes a las de la clase. Mariana Fiorito (2016) y antes de ella Martha Amuchástegui estudiaron las ceremonias que se realizaban en los patios, por ejemplo el canto de Aurora para honrar la bandera y la ceremonia cotidiana de izado y arriado del emblema nacional. Puede observarse una escena similar en una fotografía tomada por un fotógrafo amateur no identificado, perteneciente a la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados, que muestra un patio escolar de una escuela de niñas, con un epígrafe que menciona que ellas cantaban el himno (*figura 4*).



Figura 4. Niñas cantando el himno nacional en una escuela primaria, Ciudad de Buenos Aires, ca. 1900. Fondo de la SFAdA, AGN, Inventario 214162. Cortesía del Departamento Fotográfico, Archivo General de la Nación, Argentina.

¿Qué puede observarse en esta imagen? El patio que se ve en la fotografía está rodeado de galerías, y podría haber pertenecido a una escuela de tipo C, con sus patios divididos por una galería cubierta. El centro del patio es ocupado por la bandera, que los estudiantes parecen estar honrando, y de la cual guardan una distancia. No se ven mástiles en el patio; las posiciones no están

fijas, sino que se establece una suerte de coreografía para los distintos grados o grupos infantiles. A diferencia de la imagen anterior, son visibles varios maestros en la escena; no se ven niñas o niños afro-descendientes. Las niñas se ordenan según edad y tamaño siguiendo la forma rectangular del patio y puede verse al menos un niño varón en el rincón inferior derecho de la imagen y dos en la última fila frente al centro del patio. El brazo del niño del rincón inferior derecho parece rozar el de la niña que está a su lado, o incluso pueden estar tomados de la mano. Esta aparición de los varones en una escuela de niñas puede ser consecuencia de la legislación que permitía que los niños concurrieran a estas escuelas hasta el 4to grado, pero sobre todo señala la necesidad de superar la doctrina de que había esferas completamente separadas para la educación femenina y masculina y recuerda que aún en escuelas que admitían un solo sexo había experiencias de mezcla y convivencia de manera más o menos regular (Goodman, 2014).

Muchas de las niñas están paradas con los brazos firmes al costado, y aunque el epígrafe señala que están cantando no se ven bocas abiertas, por lo que el momento del canto puede haber pasado, estar a punto de ocurrir, o no haber ocurrido nunca, introduciendo cautela sobre la precisión del epígrafe. Se ve un pequeño círculo alrededor de la bandera, que es portada por una niña más grande, y una pequeña a su lado parece llevarla también en sus manos. Por lo que se sabe de la Sociedad Fotográfica amateur, es probable que el fotógrafo tuviera una cámara portátil

que no requiriera un largo tiempo de exposición y por lo tanto pudiera captar movimiento (Alexander y Priamo, 2018). Por ello puede especularse con bastante grado de certidumbre que, aunque el equipamiento pueda haber influido en la posición estática de los cuerpos infantiles, más bien ésta se debiera a un requerimiento del ritual escolar.

Los vestidos de las niñas, aunque no uniformes, son en su mayoría de colores claros; las niñas llevan vestidos de manga larga, pero se ven algunos de manga corta o tres-cuartos. Algunas llevan el traje marinero de moda; varias llevan moño, que se consideraba femenino pero no sexy (Rose, 1989). Hay niñas que llevan trenzas y otras tienen pelo corto, lo que habla de cierta modernización de las apariencias porque iba contra la idea de que el pelo corto era *de varoncitos* (Herrero, 1897). Los vestidos parecen ser elegantes, con encajes, botones y volados; muestran cierto esmero y atención para participar de la fiesta cívica.

A través de estos detalles, la fotografía capta que el patio no era solamente un espacio para la recreación, el ejercicio físico o la fiesta cívica como funciones independientes y sucesivas, sino que participaba, por medio de todos esos eventos, de la construcción de una visibilidad particular que vinculaba escuela, infancia y nación. Esta visibilidad organizaba un espacio política y pedagógicamente a través de los tonos claros que predominan en la foto, y que anticipaban el guardapolvo blanco como índice de las identidades puras e higiénicas. Otro eje importante de esta visibilidad era el rol

central de los símbolos nacionales en la organización de la disposición espacial de los cuerpos y como punto focal de las miradas: la coreografía del ritual configuraba una cierta economía de la atención y de las jerarquías culturales. Por último, el ritual cívico en el patio se llevaba a cabo mediante la separación de los grupos en sexos, edades y tamaños, separación que en algunos casos se contradecía o parecía ser ineficaz, como cuando los cuerpos se rozan o conviven más allá de lo permitido o deseado. Lo común es que esta escena daba a los cuerpos infantiles un lugar central en el espacio público y los convertía, al menos simbólicamente, en representantes de la vida nacional, incluso a las niñas. Si para los higienistas esta escena era motivo de preocupación por el contagio y la contaminación que podían ocurrir en la multitud, para los pedagogos era la culminación más lograda de la función de la escuela común. El patio era el aula al aire libre, pero no a partir de aprender a regular la libertad y educar el sentido moral o religioso sino de participar de ritos colectivos y aprender el orden y lugar de cada uno en ese espacio común, así como también, muy probablemente, el valor y placer de las pequeñas transgresiones.

A modo de conclusión

La singularidad de la descripción (o del “detalle inútil”) en el tejido narrativo, su soledad, designa una cuestión de la mayor

¿En qué medida el patio fue un elemento central de la arquitectura escolar? A lo largo de este texto, he intentado visibilizar su rol en la configuración de los edificios escolares y también de las pedagogías que buscaban organizar la atención y los movimientos de los cuerpos en ritmos temporales y desplazamientos entre espacios y actividades. Pero no se trata de colocar al patio como el centro de todo, aun cuando geométricamente lo tuviera en los planos escolares. Hay un riesgo en este tipo de abordajes: sobreestimar el papel del fragmento que uno mira y forzar los argumentos sobre su relevancia para el conjunto. Para evitar esa posibilidad, conviene volver sobre las ideas de Rem Koolhaas sobre los elementos arquitectónicos. Koolhaas recomienda no concebir a la arquitectura como un sistema completo, consistente u homogéneo, sino indagar sobre las historias fragmentarias de cada uno de sus elementos, que pueden traer historias insospechadas, o al menos no tan conocidas, que

importancia para el análisis estructural de los relatos. Esta cuestión es la siguiente: ¿es todo significativo en el relato? y cuando no, cuando en el sintagma narrativo subsisten ciertas zonas insignificantes, ¿cuál sería en definitiva —si se nos permite hablar en esos términos— la significación de esta insignificancia?

Roland Barthes (1987: 212-213).

permiten interrogarse sobre el conjunto de la experiencia escolar. Ahí es donde reside la significación de la insignificancia de la que hablaba Barthes.

En estas páginas finales, quisiera plantear algunas líneas de la historia de los patios escolares en las décadas siguientes que permiten darle más densidad a la mirada a un fragmento. Después de la confianza y despliegue de los patios en las construcciones escolares de las primeras décadas del siglo XX, comenzaría otra etapa de críticas, esta vez por considerarlos espacios estériles, anti-naturales, extremadamente regulados y poco amigables para los niños. Si el argumento de que el patio fuera grato a los niños ya estaba presente en 1890, la novedad fue la equivalencia entre naturaleza infantil y juego como elemento definitorio para el espacio escolar. En términos arquitectónicos, la renovación escolanovista de la primera mitad del siglo XX planteó la necesidad de abrir el plano escolar y terminar con el encierro del patio, para que fueran verdaderos espacios para el juego y el aprendizaje activo, y no lugares de movimientos reglamentados (Nörln, 2018; Kozlovsky, 2010; Kinchin, 2012). Un ejemplo temprano de este nuevo discurso en torno al edificio escolar y sus patios puede encontrarse en los pedagogos reformistas alemanes, entre ellos Berthold Otto, quien creó una escuela privada en Berlín en 1906 con preceptos reformistas. Señalaba Otto que «[...] un niño de seis años experimentaba el primer día de escuela como “una súbita restricción de su libertad de movimiento”. Criticaba a la pedagogía

tradicional por “separar arbitrariamente el mundo libre de fantasía y juego en el hogar y el aprendizaje escolar”» (Lamberti, 2000: 33), y proponía una reorganización del espacio escolar similar a la que se estaba experimentando en las escuelas Montessori o en la escuela experimental de Chicago bajo la dirección de Dewey (Kliebard, 1986). Más adelante algunos arquitectos innovarían con patios *volados*, separados de galerías y aulas, y con juegos que permitieran escondites y lugares alejados de la inspección adulta (Burke, 2013; Van Den Driessche, 2007; Dussel y Dussel, 2019).

Considerar simultáneamente las transformaciones del espacio escolar construido con la historia de las pedagogías y también del espacio urbano permite análisis más fértiles que la simple constatación del valor de la actividad y el juego infantiles, que por otra parte ya estaba presente en décadas anteriores. La reforma del patio escolar en las décadas de 1920 y 1930 pone en evidencia la racionalización de las actividades y espacios dentro de la trama urbana (Pérez de Arce Antoncic, 2014), y la celebración del juego y lo lúdico como actividades centrales de la infancia e incluso de la adultez, como espacios de libertad, algo que se reitera en las fotografías, en las películas, novelas e historietas de la época,

probablemente vinculadas, como lo señaló Walter Benjamin, al trauma de la guerra²⁹.

La demanda de que los espacios sean lúdicos, algo que comenzó tímidamente en esas primeras décadas del siglo XX, es hoy parte del sentido común; como señala Catherine Burke, se volvió un principio básico del diseño escolar, aunque no siempre se lo siga en la práctica. Sin embargo, esta colonización de los espacios pedagógicos por el juego no está exenta de problemas, y se basa en alianzas que están bastante lejos de lo que soñaban los escolanovistas de principios del siglo XX. Quisiera concluir esta revisión con la pregunta que plantea la historiadora de la arquitectura Beatriz Colomina sobre la expansión del juego:

¿Será que el juguete desaparece porque, paradójicamente, todo se convirtió en juguete, algo que tiene que ser jugado con el acompañamiento de sonidos estridentes y colores llamativos? Incluso el trabajo se vende como una forma de juego. Tener éxito es saber jugar. Hacer redes es jugar en el campo. Conseguir un contrato es igual a meter un gol. Invertir es jugar en la bolsa de valores. Hay una retórica incesante del trabajo en equipo, de hacer las jugadas correctas, de seguir el juego, que domina nuestra vida adulta.

²⁹ La cita está incluida en el texto de Beatriz Colomina (2014: 99): «Rodeados de un mundo de gigantes, los niños al jugar crean uno propio, más pequeño; el hombre, brusca y amenazadoramente acorralado por la realidad, hace desaparecer lo terrorífico en esa imagen reducida. Así le resta importancia a una existencia insoportable y ello ha contribuido en gran manera al creciente interés

que han despertado desde el fin de la guerra los juegos y libros infantiles». Cfr. versión en castellano de Benjamin (1928), *Juguetes antiguos*, incluido en Benjamin (1989), *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 79-83, cita en p. 82.

Si antes de la “invención de la infancia” los niños eran pequeños adultos, los adultos hoy son niños. Incluso nuestra propia identidad se volvió algo con lo que jugar, construir y reconstruir a través de las redes sociales (Colomina, 2014: 99).

Quizás la historia del patio escolar —el rastreo de los distintos hilos o tramas que lo fueron armando, las estrategias que lo ocuparon y los desplazamientos o modificaciones que se fueron realizando— pueda ayudar a volver sobre estos pasos y cuestionar el discurso del juego como el único posible, no solamente para el patio sino también para el conjunto de la escuela. Los espacios escolares condensan historias y estrategias diversas, que fueron construyendo cercanías y oposiciones entre el patio y el jardín, el patio interior y el patio exterior, el patio de recreo y el aula, el patio y el gimnasio, el patio y el salón de actos y ceremonias. Todas esas historias dejaron sus huellas en las configuraciones y los usos que se hicieron y se hacen de los patios. Si la intención es hacerle lugar a pedagogías que resulten más libres y creativas en los espacios pedagógicos, habrá que reconocer y potenciar esa diversidad y diferencia en los debates actuales sobre la escuela, y no dejar que esos espacios sean domesticados por nuevos ideales reguladores.

Recibido: 21 de octubre de 2019

Aceptado: 31 de octubre de 2019

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2017). “La afectividad docente: Narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940)”, en *Revista Brasileira de História da Educação*, volumen 18, número 48, pp. 1-21, disponible en [<https://bit.ly/2NQvFTu>].
- Alexander, A. y Priamo, L. (2018). “Notas sobre la fotografía porteña del siglo XIX”, en Priamo, L. (dir.). *Buenos Aires, Memoria Antigua. Fotografías 1850-1900*. Buenos Aires: Fundación CEPPA Ediciones, pp. 9-27.
- Amuchástegui, M. (2002). *Los actos escolares con bandera: genealogía de un ritual*. Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Arata, N. (2016). *La escolarización de la ciudad de Buenos Aires (1880-1910)*. Tesis Doctoral, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México D. F.
- Armitage, M. (2005). “The Influence of School Architecture and Design on the Outdoor Play Experience within the Primary

School”, en *Paedagogica Historica*, volumen 41, número 4, pp. 535-553.

Barnard, H. (1850). *School Architecture, or Contributions to the improvement of schoolhouses in the United States*. Nueva York: Charles B. Norton.

Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Bozzoli, C (2011). *Las escuelas del Plan Láinez. El valor de significación de una propuesta educativa, 1884-1934*. Buenos Aires: Nobuko.

Brandariz, G.; Alfaro, A. y Lisnovsky, M. (2018). *Dos siglos de imágenes de arquitectura. Registrando y proyectando con el lápiz, el obturador y el ratón*. Seminarios de Crítica n.º 219, Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas. Buenos Aires: FADU-UBA.

Burke, C. (2013) *A Life in Education and Architecture. Mary Beaumont Medd*. Surrey, UK: Ashgate Publ. Ltd.

— (2018). “Feet, footwork, footwear, and ‘being alive’ in the modern school”, en *Paedagogica Historica*, volumen 54,

número 1-2, pp. 32-47. DOI: 10.1080/00309230.2017.1358287.

Burkhalter, G. (2016). “The Playground Project”, en Salle, Xavier et al. (eds.). *The Playground Project* (10-48). Zurich: JRP Ringier Kunstverlag AG.

Cattaneo, D. (2015). *La arquitectura escolar como instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930*. Tesis doctoral, Doctorado en Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Caruso, M. y Rodríguez Wehrmeister, M. (2018). “Significados divergentes de lo ‘popular’. Sarmiento, Sastre y sus aliados en la educación primaria de la ciudad de Buenos Aires durante el período liberal temprano (1852-1872)”, en *Historia y Memoria de la Educación*, número 7, pp. 423-465.

Colomina, B. (2014). “War and Play”, en *Playgrounds. Reinventing the Square*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, pp. 98-107.

Compère, M. M. (1997). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: INRP-Éditions Économica.

- Consejo Nacional de Educación, República Argentina (1889). *Vistas de Escuelas Comunes*. Fotografías de Samuel Boote.
- (1886). *Planos de las escuelas comunes en la Capital construidas bajo la dirección del Consejo Nacional de Educación*. Buenos Aires: Stiller y Laass.
- Darian-Smith, K. (2012). “Australian children's play in historical perspective: Continuity and change on the school playground”, en *International Journal of Play*, volumen 1, número 3, pp. 264-278.
- Di Liscia, M. S. y Salto, G. (2004). *Higienismo, educación y discurso en la Argentina, 1870-1940*. Santa Rosa: Editorial Universitaria de La Pampa.
- Dussel, I. (2015). “School bathrooms as spaces for public and private interaction: A history of school design and technologies for (un)touching bodies, 1870-1940”. Ponencia presentada en ISCHE 37, Universidad de Estambul, Turquía, 23-27 de junio de 2015.
- (2018). “The digital classroom. A historical consideration on the redesigning of the contexts of learning”, en Grosvenor, Ian y Rosen Rasmussen, Lisa (eds.) *Making Education: Material School Design and Educational Governance* (173-196). Nueva York: Springer Verlag.
- (2019a). “La cultura material de la escolarización. Reflexiones en torno a un giro historiográfico”, en *Educación en Revista* (Universidade Federal de Paraná), volumen 35, número 76, pp. 13-29.
- (2019b). “Fotos encontradas en el archivo. Aproximaciones al trabajo con imágenes a propósito de un álbum amateur sobre juegos infantiles (Argentina, fines del siglo XIX)”, en *Revista Historia y Memoria de la Educación*, número 10, pp. 51-129.
- Dussel, I. y Dussel, S. (2019). “The redesign of school playgrounds: Travels and exchanges between Europe and Latin America, 1920-1940”. Ponencia presentada en el 41 Congreso de ISCHE, Porto (Portugal), 17-20 de julio.
- “Edificios de escuelas. Planos” (5 de julio de 1889), en *El Monitor de la Educación Común*, volumen XI, número 160, pp. 977-992.

Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

“Especificaciones para la construcción de edificios escolares” (31 de agosto de 1884), en *El Monitor de la Educación Común*, volumen III, página 61, pp. 305-320.

Ewald, F. (2019). “The Value of Insurance”, en *Grey Room*, volumen 74, pp. 120-145.

Fiorito, M. (2016). *Diseño integral como política estatal. Arquitecturas para la enseñanza media. Argentina, 1934-1944*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

Foucault, M. (1983). “El juego de Michel Foucault”, en Terán, Oscar (comp.). *Michel Foucault. El discurso del poder* (183-215). México D. F.: Folios Ediciones.

— (1999). “Espacios Otros”, en *Versión. Estudios de Comunicación y Cultura*, número 9, pp. 15-26.

Gardner Burt, K. (2016). “A Complete History of the Social, Health, and Political Context of the School Gardening Movement in the United States: 1840–2014”, en *Journal of*

Hunger & Environmental Nutrition, volumen 11, número 3, pp. 297-316, DOI: 10.1080/19320248.2016.1157542.

Goodman, J. (2012). “The gendered politics of historical writing in History of Education”, en *History of Education*, volumen 41, número 1, pp. 9-24.

Grementieri, F. y Schmidt, C. (2010). *Arquitectura, educación y patrimonio: Argentina, 1600-1975*. Buenos Aires: Pamplatina.

Grosvenor, I. (2012). “Back to the future or towards a sensory history of schooling”, en *History of Education*, volumen 41, número 2, pp. 675-687.

Grumet, M. (1997). “Restaging the Civil Ceremonies of Schooling”, en *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, volumen 19, número 1, pp. 39-54.

Herrero, E. (1897). “Juegos Infantiles”, en *Buenos Aires. Revista Semanal Ilustrada*, volumen III, número 102, pp. 11-12.

Hunter, I. (1994). “*Rethinking the school. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*”. New York: St. Martin’s Press [traducción al

español: (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia, crítica*. Barcelona: Pomares].

Kinchin, J. (2012). “The New School”, en Kinchin, Juliet y Aidan O’Connor (eds). *Century of the Child. Growing by Design, 1900-2000* (99-104). Nueva York: The Museum of Modern Art.

Kinchin, J. y O’Connor, A. (2012). *Century of the Child. Growing by Design, 1900-2000*. Nueva York: The Museum of Modern Art.

Kliebard, H. (1986). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. Nueva York: Routledge & Kegan Paul.

Kline, S. (1998). “The Making of Children’s Culture”, en Jenkins, Henry (ed.). *The Children’s Culture Reader* (95-109). New York: New York University Press.

Koolhaas, R. (2014). “Elements of architecture”, en *Fundamentals. Catalogue 14th International Architecture Exhibition-Biennale de Venezia* (187-345). Venecia: Marsilio.

Kozlovsky, R. (2010). “The architecture of educare: motion and emotion in postwar educational spaces”, en *History of*

Education, volumen 39, número 6, pp. 695-712. DOI: 10.1080/0046760X.2010.514295

Lamberti, M. (2000). “Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany, 1900-1914”, en *History of Education Quarterly*, volumen 40, número 1, pp. 22-48.

Larsson, A. (2013). “A children’s place? The school playground debate in postwar Sweden”, en *History of Education*, volumen 42, número 1, pp. 115-130.

Latour, B. (2005). “From Realpolitik to Dingpolitik. Or how to make things public”, en Latour, Bruno y Weibel, Peter (eds.). *Making Things Public. Atmospheres of Democracy* (14-43). Karlsruhe & Cambridge, MA: ZKM / Center for Art and Media Karlsruhe / The MIT Press.

Liernur, J. (2001). *Arquitectura en la Argentina del Siglo XX. La construcción de la modernidad*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.

Liernur, J. (2010). *Arquitectura, en Teoría. Escritos 1986-2010*. Buenos Aires: Nobuko.

- Luckhurst, R. (2019). *Corridors. Passages of Modernity*. London: Reaktion Books.
- Massey, D. (2005). *For Space*. London: Sage.
- McGregor, J. (2004a). “Space, power and the classroom”, en *Forum* 46, pp. 13-18.
- Navarro, Á. (1891). “Señor Inspector Técnico”, en *El Monitor de la Educación Común*, volumen 11, número 193, pp. 1041-1042.
- Navarro, G. (1909). “Reseña histórica de la Escuela Superior de Catedral al Norte, hoy ‘José Manuel Estrada’, 1859-19092, en *El Monitor de la Educación Común*, volumen 28, número 437, pp. 187-303.
- Norlin, B. (2018). “Making the Schoolyard: Recess, Recreation, Play, and Other Pedagogical Incentives to Regulate Outdoor School Spaces in Seventeenth—and Eighteenth—Century Sweden”, en Grosvenor, Ian y Rosén Rasmussen, Lisa (eds.). *Making Education: Material School Design and Educational Governance* (33-48). Nueva York: Springer Verlag.
- Ogata, A. (2013). *Designing the Creative Child: Playthings and Places in Midcentury America*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Padilla, Dr. P. (1905). “Cuestiones de higiene: Patios escolares”, en *El Monitor de la Educación Común*, volumen 25, número 387: pp. 676-679.
- Pérez de Arce Antoncic, R. (2014). “Street and Playground: The Domestication of Play in the Modern Project”, en *Playgrounds. Reinventing the Square* (80-91). Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Rancière, J. (2018). *La méthode de la scène*. Paris: Lignes.
- Robson, E. R. (1874). *School Architecture, being Practical Remarks on the Planning, Designing, Building and Furnishing of School-houses*. London: John Murray.
- Rose, C. (1989). *Children’s Clothes*. London: B. T. Batsford Limited.
- Sánchez, S. (2010). *El espacio doméstico en Buenos Aires (1872-1935): Concepciones, modelos e imaginarios*. Buenos Aires: Librería Concentra.

- Sarmiento, D. F. (1899). *Las escuelas base de la prosperidad y de la república en los Estados Unidos*. En: *Obras de Domingo F. Sarmiento*. Tomo XXX. Buenos Aires: Imprenta y litografía Mariano Moreno.
- (2001). “La pizarra (1853)”, en *Obras de D. F. Sarmiento*. Tomo XXVIII: Ideas Pedagógicas. Buenos Aires: Editorial Universidad de la Matanza.
- (2011 [1849]). *Educación popular*. La Plata: UNIPE Editorial Universitaria.
- Sastre, M. (1865). *La educación popular en Buenos Aires: Memoria presentada al Consejo de Instrucción Pública por el inspector general de escuelas Marcos Sastre*. Buenos Aires: Librería de Morta.
- Schávelzon, D. (1989). “Sarmiento y la Escuela Modelo de Catedral al Norte (1860)”, en *Revista Summa-Temática*, volumen 33, pp. 18-23.
- Schmidt, C. (1995). “Mirada y recepción de las principales teorías y libros de imágenes. Algunos aspectos acerca de la tratadística de arquitectura en la Argentina (1820-1920)”, en *Seminarios de Crítica*, volumen 58, disponible en [<https://bit.ly/33uwDLR>], consultado el 06/08/2019.
- (2004). “Francesco Tamburini”, en Liernur, Jorge Francisco y Aliata, Fernando (dir.). *Diccionario de Arquitectura en la Argentina, S-Z. Estilos, Obras, Biografías, Instituciones, Ciudades* (92-96). Buenos Aires: Clarín Arquitectura.
- (2012). *Palacios sin reyes. Arquitectura pública para la “capital permanente”. Buenos Aires, 1880-1890*. Rosario: Prohistoria.
- (s./f.). *Proyectando el futuro. El caso de la Escuela Petronila Rodríguez en Buenos Aires*. Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella (mimeo).
- Serra, S. (2018). “Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa?”, en *Revista Crítica*, volumen III, número IV, pp. 36-43.
- Snyder, D. (2004). “Playroom”, en Colomina, B.; Brennan A. y Kim, J. (eds). *Cold War Hothouses. Inventing Postwar Culture, from Cockpit to Playboy*. New York: Princeton Architectural Press, pp. 124-142.

Stow, D. (1850). *The Training System, the Moral Training School, and the Normal Seminary*. London: Longman, Brown and Green.

Van Den Driessche, M. (2007). 'The Journey of Children...', en *Oase* (Delft), volumen 72, pp. 72-97.

— (2009). *Architecture of the educational complex in the Belgian context*. Tesis doctoral, University Ghent.

Vigarello, G. (1978). *Le Corps Redressé. Histoire d'un Pouvoir Pédagogique*. Paris: Jean Pierre Délarge.

Wassong, S. (2008). "The German Influence on the Development of the US Playground Movement", en *Sport in History*, volumen 28, número 2, pp. 313-328.

Zorrilla, B. (1883). *Informe sobre el estado de la Educación Común en la Capital, Colonias, Provincias y Territorios Nacionales*. Buenos Aires: Imprenta Lit. de la Tribuna Nacional.