UNR Universidad Nacional de Rosario

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

TESIS DE DOCTORADO

Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación

EL BACHILLERATO COMO EXPERIENCIA: UN ABORDAJE BIOGRÁFICO NARRATIVO A PARTIR DEL COLEGIO NACIONAL DE MAR DEL PLATA, 1914-1940.

Doctorando: Mg. Francisco Ramallo.

Director: Dr. Luis Porta.

Co-director: Dr. Gastón Gil.

Mar del Plata, marzo de 2017.

RESUMEN.

Esta Tesis de Doctorado se concentra en estudiar los relatos sobre la formación de bachilleres en Argentina, a partir de un caso específico que intenta dar cuenta de la complejidad y variabilidad de experiencias a las que están asociadas estas instituciones educativas. De manera que, se propone profundizar las lecturas existentes sobre la formación en los colegios nacionales interpretando al sistema educativo en constante experimentación, con diversos proyectos en pugna y con una enorme heterogeneidad de prácticas. Sobre todo remarcamos la consideración de los bachilleratos como espacios diversificados, ampliados y "democratizados" en el marco de la estructura social argentina de la primera mitad del siglo XX. La línea de indagación que proponemos retoma ciertos aspectos considerados en nuestra Tesis de Maestría y se inserta en un proyecto más amplio desarrollado en el *Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales* (GIEEC) del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y en el marco de una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET). En particular nos proponemos a través de un abordaje biográfico narrativo comprender los límites de las macro-interpretaciones, pensando en la historia del bachillerato argentino desde otras dimensiones; en donde la experimentación pedagógica y los estilos institucionales cobran relevancia y caracterizan recorridos comúnmente no priorizados. En efecto, el acento en las experiencias y en las prácticas permite reconstruir tramas de significación que otorgan profundidad al debate de la educación secundaria argentina.

PALABRAS CLAVES: bachillerato, colegios nacionales, educación secundaria, estudiantes, investigación biográfico-narrativa.

TEMÁTICA GENERAL: Los relatos sobre la formación en los colegios nacionales en la primera mitad del siglo XX.

RESUMO

Nossa tese de doutorado se concentra em estudar a formação dos graduados no ensino médio argentino, a partir de um caso específico que tenta dar conta da complexidade e variabilidade de experiências que estão associados aos instituições de ensino. Assim, proponho analisar as leituras existentes em matéria de formação nas escolas e colégios nacionais. Consideramos aquí os colégios secundárias da primeira metade do século XX, periodo em que o sistema educacional estava constantemente experimentando projetos com diferentes propostas pedagogicas e diversidade de práticas. A linha de investigação que nos propomos retoma alguns aspectos considerados na pesquisa de mestrado agora inserido em um projeto maior desenvolvido no *Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales* (GIEEC) del Departamento de Ciencias de la Educación (FH-UNMdP). Em particular, pretendemos, através de uma abordagem narrativa e biográfica, mostrar os limites das macro-interpretações e pensar sobre a história da escola argentina de outro lugar, onde a experimentação pedagógica torna-se uma rota importante. Acreditamos que a ênfase em experiências e práticas que permitem reconstruir quadros de significado que dão profundidade à discussão do ensino secundário da Argentina.

PALAVRAS-CHAVE: Colegios Nacionais, Ensino Médio, estudantes, pesquisa biográfica-narrativa.

TEMA GERAL: As histórias sobre formação em colegios nacionais na primeira metade do século XX.

SUMMARY

This doctoral thesis focuses on studying the formation of graduates in Argentina, from a specific case that tries to account for the complexity and variability of experiences that are associated with these educational institutions. Its proposes to deepen the existing readings on the type of education that was given by the national schools, analysing the educational system constantly experimenting with various projects in conflict and a huge diversity of practices. This investigation specially emphasize in high schools as diversified, expanded and "democratized" institutions, in the framework of the Argentina social structure of the first half of the twentieth century spaces. The line of inquiry that we propose takes up certain aspects considered in our Master's thesis and inserted into a larger project developed in the Research Group on Education and Cultural Studies UNMdP. In particular we aim, through a biographical narrative approach, in showing the limits of the macro-interpretations and think about the history of Argentine school from another place, where the pedagogic experiment becomes important and commonly discarded characterized tours. Because we believe that the emphasis on experiences and practical allow to reconstruct frames of meaning that give depth to the debate on secondary education Argentina.

KEY WORDS: school, national schools, secondary schools, students, biographical-narrative research.

TOPIC: The stories about training in national schools in the first half of the twentieth century.

A mi abuelo Mario Castañon el primero que me habló de la "feliz educación" y de tantas otras historias (In Memorian).

AGRADECIMIENTOS.

Hace algunos años un niño de nueve años dibujó en su cuaderno a un profesor de geografía y de historia, poco sabemos de lo que sería en aquél momento la geografía y la historia para él: pero así era como imaginaba ser en el futuro. Aquél lejano registro (que conservamos en mi familia) me ayudó a comprender la decisión y la elección de esta búsqueda. Más tarde ya en el transcurso de mi secundaria aquella opción se volvió irrevocable frente al impulso de buenos profesores y la elección conjunta de mis mejores amigos. Ya en las aulas universitarias comprendí que para ser un "buen profesor" de esta disciplina también debía conocer cómo hacer la historia, como construirla y como imaginarla. En ese camino me encontré con la colaboración de algunos buenos maestros y otros buenos investigadores, en especial quiénes serían mis directores y maestros en este iniciático recorrido.

Por lo tanto mi primer agradecimiento en la construcción de este trabajo está destinado a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y con ella al sistema de educación pública y gratuita (sobre todo al que nuestro país nos ofrece cada vez más contundentemente). Gratitud que espero continue expresada en una vocación activista de protección y ampliación. Especialmente quiero agradecerle a cada uno de mis colegas del Departamento de Ciencias de la Educación, por haberme acompañado en el viraje que significó atravesar mi modo de comprender y sentir la realidad por y desde lo pedagógico. Con ello rememoro que mi entusiasmo por la pedagogía se inició cuando precozmente comencé a ejercer la docencia secundaria y luego universitaria; allí en el reflexionar sobre mis propias prácticas docentes encontré a la Historia con la Pedagogía. En el transcurso como profesor de esta disciplina de las Ciencias Sociales, indague saberes y herramientas que me permitieron potenciar los caminos de búsqueda que despertó mi andar profesional.

A mis grandes maestros y directores. En especial a Luis Porta, gran compañero que como diría Eduardo Galeano (2003) entre el mar de "fueguitos" que somos él es de aquellos que "arden la vida con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende". A Gastón Gil, Mónica Bartolucci y Sonia Bazán; gracias por haberme

acompañado y por haberme hecho comprender que es lo que estaba buscando. A otros maestros: María Marta Yedaide, Patricia Weissmann, Laura Benadiba, Rui Mesquita, Emilia Garmendia, Norberto Álvarez, Juan Ferguson, Valentina Ayrolo y Lidia Fernández en sus extraordinarias convergencias. Al viaje que significó Salvador de Bahía en mi ruta y con él a mis maestros, colegas y amigos; especialmente a Daniela Santos de Rosario, Mille Caroline Rodrigues Ferndandes y Mariana Martins de Meireles. Al viaje que también significó estudiar en Rosario (cuyas aulas me llevaron también a Miramar), a mis amables compañeros ecuatorianos y colombianos y especialmente al cálido profesor Dr. José Tranier. Entre esos escenarios, encuentros y circunstancias expreso mi gratitud a mis compañeros de las cátedras "Adolescencia, Educación y Cultura" y "Problemática Educativa". Como así también a los miembros del "Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales" (GIEEC) y a quiénes compartimos el ámbito de trabajo en las líneas de indagación del "Programa Interdisciplinario en Estudios Descoloniales" (PIED), en el Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED).

Con sus brújulas me ayudaron a diseñar los mapas de lo que aquí fuimos pensando y sintiendo Inés Fernández Mouján, Karina Bidaseca, Laura Graciela Rodríguez, Natalia Arce, Luciana Yohai, Ana Laura Lanteri, Romina Cutulli, María Eugenia Hermida, Eduardo Devoto, Elena Génova, Jonathan Aguirre y José María Gil. Especialmente a Susana Schoo por su minuciosa y solidaria lectura. Al "nacional" y a todo lo que él designa. A mis amigos, compañeros y profesores del colegio, entre estos últimos especialmente a Adriana Ciriano, Patricia Tosal, Lorena Stupis y Graciela Sovran. Lo personal y lo académico se interrelacionan: a Cristian, Anabela, Victoria, David, José, Neto, Taiana y Laercio. A Marina y Pia por acompañarme en la (re)fundación de mi propio relato. A Victoria Crego, inicial pasajera, y a Cintia Caiati, especial aventurera. A mis primos Diego y Rodrigo, protectores de mi familia. A mis hermanos German y Santiago, eternos compañeros. A mi papá Roberto, referencia de cada uno de mis pasos y a mamá Rita mi eterna guardiana; gracias por su inmenso amor y confianza. A Johanna, en el amor que nos unió. A Denilson y a sus sueños. A Roberto en la profunda y amorosa compañía que me despierta cada día.

Francisco Ramallo

Mar del Plata, marzo de 2017.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN **11**

0.1. Itinerarios y recorridos 24

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1. MEMORIAS Y NARRATIVAS DE LO ESCOLAR **33**

1.1 La Memoria Escolar y los relatos en la historia de la educación 39

1.2 Investigación narrativa, metodologías e instrumentos 49

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 2. COLEGIOS NACIONALES EN LA ARGENTINA DE MASAS **65**

2.1 Lecturas e interpretaciones 72

2.2 Entre tiempos e historias fundacionales 77

2.3 El bachillerato en la sociedad de masas 94

CAPÍTULO 3. MAR DEL PLATA Y SU COLEGIO NACIONAL **103**

3.1 Educando a los marplatenses 109

3.2 Los orígenes del nacional "feliz" 116

3.3 ¿Vanguardia u oficialismo? 122

3.4 La fundación: una escena 130

3.5 Cuadernos al viento con arena 132

TERCERA PARTE

CAPÍTULO 4. LA FORMACIÓN Y LOS FORMADORES **139**

4.1 En colegio nacional entre el curriculum y las clases 144

4.2 Las otras enseñanzas 151

4.3. Los profesores 160
4.4. El aula entre la política y las letras 174

CAPÍTULO 5. LOS ESTUDIANTES 183
5.1 Trayectorias escolares 186
5.2 Entre las fronteras del colegio 194
5.3 José y los otros estudiantes 199
5.4 Los veraneantes 202
5.5 La caminata al colegio 204
5.6 Las mujeres 210

CAPÍTULO 6. EL DEVENIR DE LA JUVENTUD DORADA 215
6.1 Auro y los bachilleres universitarios 222
6.2 Los bachilleres en la universidad 230
6.3 La "muchachada" y los "horizontes extensos" 234

EPÍLOGO Y CONSIDERACIONE FINALES 239
Entre relatos: Narrativa, ciencias y memorias 245
Aprendizajes y narrativas (posibles) 249

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS 253
Bibliografía General 253
Bibliografías específicas 260
Materiales en Archivo y entrevistas 270

ANEXO 273
Anexo general 274
Índice anexos en CD 323
Índice de cuadros e gráficos 324

INTRODUCCIÓN

> "El misterio inicial latente en cualquier viaje es: ¿Cómo ha llegado el viajero a su punto de partida? (…) La respuesta sólo puede ser conjetural, sujeta a argumentaciones en favor o en contra, materia para la investigación, la hipótesis, la dialéctica. Me es difícil recordar cómo ha sido". **Louise Bogan**, *Viaje alrededor de mi cuarto* (1990).

Ya casi desaparecidos por la "desnacionalización" y la "provincialización" del sistema educativo argentino, durante las reformas educativas descentralizadoras de los años noventa, los colegios nacionales representaron una tradición de enseñanza en nuestro país: la del bachillerato.[1] Nuestra investigación propuso indagar esta formación intentando desestabilizar el relato canónico y oficial que la historiografía de la educación reprodujo y consolidó del bachillerato argentino (y con él el de la enseñanza secundaria) a través del cuestionamiento de ciertos lugares comunes y miradas desde arriba que caracterizaron los estudios sobre los colegios nacionales al menos en la primera mitad del siglo XX. [2] En ese andar, a partir del análisis de caso de un colegio nacional (el de Mar del Plata), reconocemos una serie de aspectos que perturban y profundizan las miradas sobre estas agencias estatales y sobre los caminos de la educación en el contexto local.[3]

De este modo desde una investigación narrativa interpelamos el relato conocido sobre el bachillerato y sobre él identificamos algunas perturbaciones que tensionan y provocan hallazgos sugerentes para comenzar a problematizar la manera en la que estamos

[1] A partir de la transferencia del sistema educativo de la nación a las provincias los colegios nacionales pasaron a ser escuelas de enseñanza media; por ejemplo el CNMdP se convirtió en la EEM Nº22 (esto ocurrió en todos los establecimientos, a excepción de los colegios que ya estaban incorporados en el sistema universitario nacional).

[2] Es oportuno destacar que el uso del plural (el "nosotros") se constituye como un posicionamiento epistemológico; si bien reconocemos que es una investigación personal y no grupal remarcamos que incluye conversaciones con otros. Frente a ello las reglas de la academia generalmente suelen requerir una escritura de carácter impersonal, no obstante consideramos que al quedar claro quien escribe se vuelve necesario rescatar un plural que no es más que expresar el permanente diálogo con otros y los aportes de las otras voces que transitan este trabajo.

[3] El título de esta Tesis fue una decisión que tomamos en el año 2014 con la presentación de nuestro proyecto, sin embargo posteriormente durante nuestra investigación advertirmos sobre la necesidad de renombrarla y dada la imposibilidad burocrática decidimos conservar su nombre orginal y advertimos la posibilidad de también denominarla "Relatos sobre la formación en el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX: Una investigación biográfico narrativa desde el Colegio Nacional de Mar del Plata".

construyendo la historia de la educación. En tal sentido es que en un primer lugar nuestro abordaje recupera otras tramas de la formación en los colegios nacionales, al indagar el curriculum desde sus prácticas, al interior de la escuela y desde abajo. A través de las voces de estudiantes o de los registros de clases y trabajos en las aulas (conservados en el archivo del colegio analizado) perturbamos la lectura enciclopedista y antiexperimental, que a decir de algunos especialistas caracterizó la enseñanza del bachillerato (Tedesco, 1994; Dussel, 1997, 2008; Puiggrós, 1991, 2006). Estas "otras enseñanzas" remarcaron la experimentación pedagógica y otras propuestas de formación ocultadas de los grandes relatos. Los rastros de pequeñas historias ilustran por ejemplo diferentes casos, como los paseos por la ciudad en las clases de biología que Alejandro Bergalli dirigió, el Gabinete de Psicología Experimental que Mauricio Gueventer creó en el año 1925, las lecciones de las grandes obras de la literatura clásica "universal" frente al mar y a otros escenarios de la "naturaleza" que caracterizaron las clases de Gaspar Martin, o las vanguardistas lecciones de música entre la espuma y la sal de Ezequiel Calleja. Estas consideraciones posibilitan interpretar al bachillerato desde sus prácticas y actores independientemente de los objetivos de la planificación de las políticas educativas, buceando en los rastros de experiencias más diversas de lo que nos cuentan los relatos de la historia del sistema educativo argentino.

En segundo lugar al indagar a los estudiantes también reconocimos a otros actores. De hecho intentamos demostrar que el colegio nacional (una institución fuertemente definida para la formación de las futuras elites y de los sectores privilegiados) lejos de reproducir los círculos de los grupos sociales acomodados fue el marco y el espacio en donde un grupo de mujeres, "gringos" e hijos de inmigrantes de variados orígenes sociales se convirtieron en bachilleres.[4] Nuestro argumento es que si bien el bachillerato se caracterizó por representar una enseñanza "tradicional", "selectiva" y "elitista", en la práctica este colegio nacional actuó como un espacio abierto y permeable al cual accedieron estudiantes de diferentes lugares en la escala social (o al menos de sectores sociales más

[4] El concepto gringo si bien hace referencia a ser extranjeros (sobre todo en la utilización de una lengua no inteligible y costumbres diversas) presenta diferentes usos según el contexto temporal y espacial. En nuestra investigación recuperamos esta categoría reconociéndola como una noción cotidiana de los actores de la época. Además sobre este concepto pueden consultarse los trabajos Vanni Blengino (1990) *Más allá del océano*. Buenos Aires, Bibliotecas Universitarias-CEAL; Vanni Blengino (2007) Ommi*! l'America: ricordi d'Argentina nel baule di un emigrante.* Reggio Emilia, Diabasis y Michelotti, José Luis (2006). *Che Gringo*. Córdoba, Fojas Cero Ediciones.

amplios que los reconocidos por los discursos de la época y por lo que enuncian los estudios realizados al respecto). Entre ellos la formación en el bachillerato marplantense fue protagonizada por mujeres (que representaron un tercio del alumnado) y "gringos" e hijos de inmigrantes (cuya cifra superó las dos terceras partes).

Asimismo el análisis de los expedientes de los estudiantes y una serie de entrevistas permitió identificar empíricamente a los alumnos del CNMdP y caracterizar sus diversas trayectorias escolares; que dada su heterogeneidad clasificamos en diferentes grupos: "exitosos", "transitorios" y "veraneantes". De modo tal que estos "otros estudiantes" son tales en varios sentidos; un tercer aspecto entonces refiere a la experiencia de la "juventud dorada" (a la que se refieren tanto los entrevistados como una serie de materiales que referencian esa condición de pertenecer a un colegio nacional o al menos al de Mar del Plata), en términos de sus diferentes trayectorias y sus "usos" del bachillerato.[5] Además más allá de la vida en las aulas buscamos reconocer las "otras experiencias", los pasajes temporales por la institución y las otras lógicas que atravesaron estos estudios. Pues creemos que el pertencer al CNMdP y el ser un "joven dorado" habilitó puertas sociales independientemente del título de Bachiller; en efecto en algunas ocasiones el "tercer año aprobado" o incluso solo el primero era de por sí un recorrido con espesor propio y reconocido como tal. Lo que también resaltó que los colegios nacionales tuvieron una función más allá del bachillerato, actuando como agencias estatales de la modernización cultural. Más aún en una ciudad "nueva" como lo era Mar del Plata en la primera mitad del siglo, cuyo colegio nacional cumplió una función de mediación cultural en este espacio periférico de la también reciente y en contrucción nación argentina.

En efecto las lecturas sobre las características e identificación de los estudiantes del bachillerato en Argentina se ponían en duda al leer y analizar una y otra vez los expedientes y los legajos de los alumnos de este colegio y al escuchar las voces de los entrevistados. La idea de un grupo selecto a priori fue abandonada, aunque teníamos claro que ello no significaba olvidar que estos jóvenes habían sido seleccionados y elegidos como

[5] Cuando nos referimos al concepto de experiencia ("experiencia del bachillerato") más allá de las definiciones que podríamos retomar, lo hacemos caracterizando lo vivido por los diferentes actores en esta formación (Rockwell, 2009); en una perspectiva que quedará más clara para el lector en la definición conceptual de la categoría de Memoria Escolar (reconstruída en la primera parte de esta Tesis).

"líderes del mañana".[6] La fuerte presencia de inmigrantes e hijos de inmigrantes en la composición social de los alumnos nos cautivó sobre todo en aquellos casos en el cual los padres de los estudiantes habían llegado hacía pocos años a la ciudad y el elevadísimo porcentaje de "mujercitas" en las aulas, hacían de este espacio institucional una rareza que necesitaba ser investigada. Asimismo estudiamos sus experiencias como una metamorfosis en la construcción de un "*hombre profesional*"[7], haciendo referencia a la notabilidad, relevancia y visibilidad pública de las "*personas de bien*" aquí formadas. De modo que la ciudadanía, los saberes del estado y los valores de la modernidad se entrecruzan aquí en la formación de los "jóvenes dorados"[8] que necesitó y construyó la sociedad toda. En ese trayecto con múltiples incursiones de diferentes actores sociales se formó un tipo de ciudadano que consolidó proyectos con marcas tanto locales como ajenamente universales, tal como propagó la modernidad eurocentrada que caracterizó nuestras sociedades. Por lo que también la vida en el colegio está atravesada por el éxito del modelo occidental y del blanqueamiento social, en las expectativas de convertir a sus estudiantes en notables ciudadanos (moralistas, racionalizados, cristianos, heterosexuales y padres de las familias propias).

Además en este recorrido nos preguntamos hasta qué punto estos aspectos se resaltan como originalidades locales o representan a otras instituciones. Esa interpelación acabó remarcando una particular tendencia atravesada por los propios ritmos de esta ciudad marítima. Allí arriesgamos que Mar del Plata como territorio de la "feliz educación"[9] educó en su colegio nacional a un conjunto de estudiantes, que para aquél entonces eran aparentemente excluidos en otros bachilleratos del país y lo hizo a partir de otras prácticas

[6] Ya en el plano internacional Christopher Charle (1987) planteó que existe cierto margen de indeterminación de quienes acceden a los distintos niveles de instrucción dado el ensanchamiento de la base social de la enseñanza secundaria a partir de la primera mitad del siglo XX.

[7] "*Hombre profesional*" también fue una de las categorías nativas tomadas de las entrevistas e incluso de otros registros como el testimonio de Jacinto Tarantino publicado el 28 de abril de 1969 en el Diario La Capital de Mar del Plata.

[8] La expresión "*jóvenes dorados*" es una categoría nativa que puede identificarse en los propios testimonios de la época en relación a los estudiantes del colegio. En algunas entrevistas notamos que se definen a ellos mismos como parte de una "juventud dorada", a la vez este adjetivo aparece también asociado a otras adjetivaciones como los "jóvenes brillantes" y los "líderes del mañana".

[9] La expresión "feliz educación" se alimenta del mito de "ciudad feliz" que atraviesa la historia de Mar del Plata y que profundizamos en el tercer capítulo de esta Tesis. A la vez que hace referencia a las experiencias relatadas por algunos de quienes fueron estudiantes, profesores y otros miembros del CNMdP durante el período interpelado aquí, esta expresión corresponde a una categoría nativa forjada en los relatos de una serie de actores sociales vinculados a esta institución y es retomada en esta investigación con la intención de analizar las particularidades del caso presentando.

o con otras enseñanzas a las que habitualmente se podrían conocen según los relatos existentes. Todo ello en el marco de un imaginario educativo alimentado por el mar y lo original de esta ciudad; rasgos que caracterizaron una tendencia a construir espacios diferenciados en la enseñanza, en donde el colegio nacional fue una institución primordial (tal como detallamos en el tercer capítulo). Ello entonces coloca este contexto en una disrupción con la historia del bachillerato argentino, del que aún poco sabemos a pesar de los mitos y las teorías de lo obvio que continúan caracterizando los relatos de nuestros pasados.

¿Qué representaron los estudios en el bachillerato para la sociedad argentina de la primera mitad de siglo XX?, ¿cómo fue la formación en el Colegio Nacional de Mar del Plata en ese entonces?, ¿cuáles fueron sus rasgos carácterísticos y marcas identitarias?, ¿cómo fue para el conjunto de los actores sociales involucrados la experiencia de participar de la formación?; al igual que una seria de interrogantes en términos metodológicos tales como ¿qué lugar ocupan las narrativas biográficas en la historia de la educación?, ¿cuáles son los aportes de la investigación biográfico-narrativo en la historia de la educación?, ¿cuál es la contribución de una perspectiva preocupada por la Memoria Escolar?, fueron algunas de las preguntas iniciales que dirigieron los rumbos de la investigación que relatamos en esta tesis.

En términos formales el objetivo general que orientó nuestro plan de trabajo para el desarrollo de esta Tesis fue el contribuir al campo de la historia de la educación en relación al análisis de la formación en los colegios nacionales en la primera mitad del siglo XX, a partir de un estudio de caso con una perspectiva biográfico-narrativa. En relación a ello secuenciamos cuatro objetivos específicos: (1) caracterizar los distintos discursos políticos y pedagógicos que circularon en relación a los colegios nacionales en términos de propósitos, expectativas y destinatarios de la educación; (2) analizar la formación en el bachillerato argentino, identificando recorridos múltiples, experiencias pedagógicas diversas y trayectorias institucionales diferenciales; (3) explorar las singularidades del Colegio Nacional de Mar del Plata, entre 1914 y 1940, en relación con su particular contexto geográfico, histórico, cultural y educacional y (4) estudiar las lógicas de interacción de los diferentes actores vinculados a la formación en el Colegio Nacional de Mar del Plata (rectores, docentes, estudiantes y padres de estudiantes)

Estas interpelaciones fueron delimitando, a partir de preguntar y (re)preguntar sobre la vida en el bachillerato y sobre las experiencias de los hombres y las mujeres que atravesaron sus aulas y sus pasillos; una indagación que fue acercandonse a lo narrativo. El desarrollo de esta investigación coincidió también con el abrazar del campo de las Ciencias de la Educación de quién escribe y por la confianza en la representación y modo de producir conocimientos y sentidos pedagógicos, epistémicos y políticos que se proponen desde la investigación cualitativa y narrativa en educación; posicionamientos encaminados por nuestro grupo de investigación. De modo que, también ante todo este texto interpretativo es en si mismo una experiencia de aprendizaje.

El reflexionar sobre los rumbos que nos llevaron a dedicarnos a estudiar está "feliz" cuestión nos retrotraen a las primeras experiencias de investigación y a las aulas de mi propia escuela secundaria. De modo que podríamos decir que esta Tesis Doctoral tiene algunos de sus orígenes en una búsqueda que inicié intuitivamente antes de ser estudiante universitario, cuando me encontraba cursando mi bachillerato en la Escuela de Enseñanza Media Nº22 "Mariano Moreno", ex CNMdP.[10] En mi adolescencia tímidamente me involucré en un proyecto, conjuntamente a mi prima y profesora en el área de comunicación social, que daría paso a la construcción de una historia institucional del entonces "ex nacional". [11]

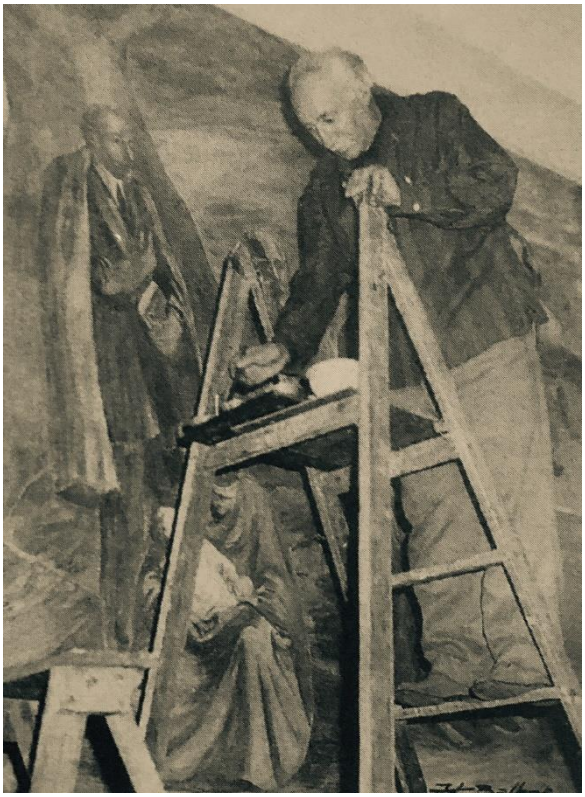
En sus aulas y en sus pasillos los "viejos profesores" (cada vez menos a partir de los años 2000) hablaban con orgullo de lo que significaba para ellos pertenecer a esta institución, de lo que significó en un momento ser un "joven del nacional". La emoción que ponían en describir esos "tiempos dorados" y la gloria de sus relatos me llevaron a indagar este pasado institucional, del que lentamente dejé aquella lectura nostálgica y reivindicativa atrás. Muy pronto estuve convencido y más aún cuando comencé a ejercer la profesión docente que la educación es un territorio que mejoramos y comprendemos cada

[10] Mi experiencia como estudiante del ex CNMdP transcurrió entre los años 2003 y 2007, los dos primeros como alumno de la EGB 3 de la Escuela Provincial Nª6 (8ª y 9ª) y los tres últimos del Polimodal de la EEM N22.

[11] Las expresiones que enunciamos entre comillas designan categorías usadas por los propios actores involucrados en los procesos históricos a los que referimos, de manera que abarcan categorías nativas y expresiones usadas para aludir a ciertos aspectos del momento interpretado. Asimismo expreso la intención de remarcar un significado otro al normalmente utilzado, que es explicado solo en su contexto.

día con mayor claridad, lo que no significa desconocer las marcas de "buenas enseñanzas" (Bain, 2012).[12]

Entre aquellos relatos parecería que cuanto más lejano es el tiempo, viajábamos por un colegio que era aún más "maravilloso". Mi profesora de geografía remarcaba en sus clases los solemnes uniformes frente a nuestras pintas zaparrastrosas, incluso un día llegó a lanzar un grito confundido con un llanto frente a una estudiante de quince años que no sabía ubicar nuestro país en un planisferio y a la que ella comparaba con los alumnos de tres décadas atrás que "podían dibujar el mundo a mano alzada casi a la perfección". Mi profesora de filosofía solía contar historias de los rincones del desgatado edificio y el bibliotecario se lamentaba cada vez que recordaba la profunda humedad que estaba destruyendo el mural que Juan Carlos Castagnino pintó un día en su sala. El Gabinete de Química ya no tenía tubos de ensayo y los pocos frascos que aún se mantenían entre el polvo y la podredumbre parecían tener siglos de desuso. La placa del pasillo que recordaba un Museo de Ciencias Naturales convertido en dos aulas; que además ya no continuaban con sus sofisticadas molduras sino que una nueva pared de durlock las tapaba



Juan Carlos Castagnino pintando el mural de la biblioteca del CNMdP, 1945 (ACNMdP).

[12] Aquí no puedo dejar de posicionar(me) como profesor formador de formadores, enormemente esperanzando en los emergentes discursos (teorías) y prácticas (praxis) críticas y desnaturalizadoras del cada vez más ajeno mundo injusto y dolorosamente jeraquizado bajo una matriz "colonial-moderna". Sobre nuestra adscripción a las miradas descoloniales en la Educación pueden consultar los trabajos de mi autoria: (2013) "La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias". En: *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* Nº6, UNMdP, Pp-pp, 249-265 (Disponible en http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/763/791) y (2014) "Enseñanza de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles" En: *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. Nº1- Año 1, UNMdP -ULGC Pp-pp, 43-59. (Disponible en http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1077/1129).

parcialmente, eran otras pistas de aquella gloria lejana.

Las leyendas sobre todo las épicas (como las que decía que Alfosina Storni habían pasado por aquí), los pisos de parquet del gran gimnasio, la enorme serie de recordatorios en su hall de los ex alumnos, los trofeos de grandes torneos, banderines, cuadros y bustos conservados (y un tanto escondidos) glorificaban aquél pasado. Pero dejando atrás estas pequeñas escenas y recuerdos me interesa remarcar aquella iniciática búsqueda que me condujo a escribir la historia de esta institución y que me llevó a realizar un libro sobre este colegio, que finalicé conjuntamente con mis estudios de grado. Los cuatro años de mi cursado del profesorado en Historia me acompañaron paralelamente escribiendo una narrativa institucional del CNMdP.[13] La memoria de este espacio bajo las preguntas de mi adolescencia entramaron aquellas páginas, en donde yo mismo dejaba recuerdos de mi propia experiencia de un bachillerato bien diferente del que me hablaban. El tiempo allí actuaba de una manera confusa y por momentos no lograba reconocer a qué colegio se estaban refiriendo mis informantes. Precisaba establecer algunas fronteras o mejor dicho trazarlas. Pese a ellas lo que sí se podía notar era la persistencia de ciertas marcas identitarias, que incluso llegaban a "iluminar" las salas cuando no funcionaban las luminarias; a nosotros también "ser del nacional" nos llenaba de orgullo, en un edificio que se rompía y deterioraba cada día a niveles inaceptables. El "¿yo soy del nacional y vos?"[14] nos interpelaba al pertenecer a la que fue reconocida en el imaginario marplatense como la mejor escuela pública de la ciudad, al menos así se planteó hasta en su inicial competencia con el preuniversitario Colegio Nacional "Arturo Illia" (que se creó en 1984 por iniciativa de la Universidad Nacional de Mar del Plata).

Ese pasado era un interrogante en aquel entonces, las gavetas que aún existían para guardar los trajes de los jóvenes y los otros relatos que percibí que allí circulaban, colmaron de enigmas esa historia institucional que me llevó a hacer entre los años 2007 y

[13] El libro fue publicado en octubre de 2011 con el título *Memoria e identidad del glorioso: Pasado y presente del Colegio Nacional de Mar del Plata*, escrito por Francisco Ramallo y María Victoria Crego y editado por Instituto de Estudios Filosóficos y Sociales (IDEFYS)-Gráfica Armedenho.

[14] El lema *¿yo soy del nacional y vos*? fue el eslogan de una campaña de difusión que organizó la Prof. Luciana Yohai en el 2007 para juntar a los ex alumnos de la institución y comenzar a "hacer algo" por el estado del edificio. Anecdóticamente recordaré que esta profesora de biología egresada de la promoción 1977 solía correr por la costa de la ciudad llevando una camiseta con aquél lema, y una libreta en donde anotaba los teléfonos y correos electrónicos de quién paraban la mirada a su interpelación. Posteriormente fue la primer presidente de la Asociación de ex alumnos, colaborando no sólo en el libro que estaba escribiendo en ese entonces, sino también de los proyectos de creación del Archivo Histórico y el Programa de Historia Oral que involucraban al colegio.

2011 más de cincuenta entrevistas a estudiantes, profesores y directivos. Las marcas y los rastros de ese colegio, o más bien de esos muchos colegios, retrataron el telón de fondo de mis preguntas "científicas" en la universidad. Esta inicial experiencia también me permitió explorar y conocer "la historia de la educación" de mi ciudad; consiguiendo complejizar cada vez más, recorridos sugerentes en la construcción de una lente propia.

Ya cuando comencé a comprender algunas de las reglas de la academia, a interpretar el pasado a la luz del recorrido aprendido en el trayecto de formación profesional del Profesorado y la Licenciatura en historia, opté por interpretar al CNMdP como una "aldea", en el sentido que Clifford Geertz (1994) le otorga a utilizar un espacio para estudiar los problemas que nos perturban de lo social. Mi participación en el Grupo "Historia y Memoria" entre los años 2010 y 2012 abocado al estudio de Mar del Plata en la primera mitad del siglo XX y mi trabajo bajo la dirección de Mónica Bartolucci me llevaron a estudiar la relación entre la educación y el ascenso social que se remarcaba en estas aulas.

Comencé a explorar la idea del ascenso social a partir de la instrucción pública con el análisis de los materiales y documentos del Archivo del CNMdP, muchos de ellos los había encontrado en la intención de aquel libro institucional pero esperaban allí ser leídos e interpretados con mayor profundidad. El haber andado por la vieja caldera del colegio recogiendo legajos de ex alumnos, limpiando el sótano entre pilas de boletines, luminarias, pupitres, bonos de cooperadora, mapas y hasta colchonetas me había permitido recoger más de un "papelito" y juntar unas cuantas pilas de hojas o en algunos casos retazos de hojas. Estas fueron claves para organizar todo ese material inclasificado y que hoy continúa a la espera de incorporarse al acervo del Fondo Antiguo de la Universidad Nacional de Mar del Plata.[15] Además tal como me hizo saber el antropólogo Gastón Gil en ese entonces, estaba haciendo un trabajo de archivo pero sobre todo una intensa labor etnográfica sobre ese pasado.

A la serie de lecturas que comencé a realizar en relación a la educación y el ascenso social cuando pensé mi tesis de grado de Licenciatura en Historia,[16] luego se le sumaron los estudios sobre el Estado a partir de su "rostro humano" (Bohoslavsky y Soprano, 2010), sus

[15] El Fondo Antiguo de la Universidad Nacional de Mar del Plata depende de la Biblioteca Central, y se concentra en la preservación y divulgación de materiales que refieren a la historia de la ciudad, bajo la labor de los profesores Claudia Gómez y Oscar Fernández iniciamos un proyeco para la preservación de archivo trabajado en esta Tesis.

[16] Francisco, Ramallo (2012). *Instrucción pública y ascenso social. Una mirada desde el Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914-1929*. Tesis de Licenciatura en Historia. Facultad de Humanidades, UNMdP.

agencias, los saberes estatales y las políticas educativas.[17] La idea del ascenso social fue complejizada y ampliada para explicar mis búsquedas e inquietudes analíticas y fue reemplazada por textos y autores que presentaban los estudios sobre el curriculum, la formación de profesores y las prácticas de enseñanza. No obstante las lecturas sobre la sociedad de masas, las experiencias migratorias y la propia historia de Mar del Plata me dieron siempre un marco de interpretación que colocaba condimentos sugerentes y profundamente necesarios para mi estudio.

Ya con una preocupación mayor que se concentraba en explicar quiénes fueron los estudiantes del CNMdP en la primera mitad del siglo, escribí mi Tesis de Maestría en Historia. Y dado el fenómeno social que la atravesó se tituló "De hijos de gringos a jóvenes dorados…",[18] esperando remarcar ese cambio social que se podía identificar en el período trascurrido entre los años 1914 y 1940 en el alumnado.[19] Esta experiencia me aportó una línea de exploración no poco relevante, que fue la de interpretar a los estudiantes de los colegios nacionales como un grupo social heterogéneamente más amplio de lo que la historiografía de la educación había señalado. Un sector importante de los hijos de la inmigración que Francis Korn (2001) describió como aquél "dispuesto a llevárselo todo por delante", consiguió dejar atrás el analfabetismo de sus padres y convertirse primero en Bachilleres Nacionales y luego, en los profesionales necesarios para la creación y el funcionamiento del Estado en los asombrosos destinos que desarrollaron en estas tierras.[20]

La sociedad de masas y la consolidación del Estado me lo estaban contando, pero a aquella fórmula le faltaba un abordaje necesario para poder interpretar los días de clases y las experiencias que allí vivían los hombres y las mujeres del colegio, mi interés se desplazó entonces hacia lo que significaba el bachillerato para el conjunto de actores que deseaban, participaban y finalmente allí se consagraban.[21] Desde aquí pensamos y sentimos la trama

---

[17] Cuando nos referimos a los colegios nacionales como agencias (sociales y culturales) del Estado lo hacemos en alusión a que conformaron su estructura y enmarcaron su propia conformación, no obstante evitamos un posicionamient anacrónico y destacamos que no es una denominación utilizada en el momento estudiante.

[18] Ramallo, Francisco (2014) *"De hijos de gringos a jóvenes dorados: La formación de bachilleres en el Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914-1940"*. Tesis de Maestría en Historia. Facultad de Humanidades, UNMdP.

[19] El recorte temporal corresponde a una periodización interna posteriormente explicada. El inicio corresponde a que si bien el CNMdP fue fundando en 1919, hacia 1914 aparecieron los primeros proyectos para su creación.

[20] La afirmación de Francis Korn alude a la actitud de "ganarse el mundo" y no debe confundirse con el otro sentido de "llevarse todo por delante" que remite a la actitud de, por ejemplo, los niños bien que tiran "la manteca al techo".

[21]Es de destacar que el CNMdP aceptó y promovió el ingreso de las mujeres desde el primer momento, a

necesaria que acompañó la investigación que enfunda esta Tesis de Doctorado: eran las voces, las biografías, los escritos y también sus libros, sus lecciones y sus representaciones lo que permitía profundizar una lectura de la diversidad, la complejidad y la experimentación necesaria para esclarecer un poco más esta historia.

Mi propio objeto de estudio también legitimó su transformación cuando lo adscribí en el campo de las Ciencias de la Educación, a lo que mi trabajo en las aulas secundarias y universitarias y mi manera de comprender los problemas en las ciencias sociales colaboraron en acelerar. De modo que el Doctorado en Historia que se dicta en mi propia Facultad (continuando el programa de la maestría) ya no se presentó como el espacio más oportuno. Sumado a ello mi presentación a las Becas de Posgrado en CONICET giró del área "Historia, Geografía y Antropología" a "Psicología y Ciencias de la Educación", en lo que mi trabajo en una de las cátedras del Departamento de Ciencias de la Educación colaboró en definir de qué lado del territorio pisar más fuerte.

Aun fue mayor esa sensación de corrimiento cuando me encontré con los Estudios Culturales, sobre todo cuando inicié una línea de investigación y trabajo con las perspectivas descoloniales. Además de entusiasmarme con un conjunto amplio de objetos y temas de estudios me dirigió a realizar el programa de posgrado en Estudios Étnicos en la Universidade Federal de Bahía. Mi Tesis de maestría defendida en el verano de 2016 en el Centro de Estudios Afro-Orientales de aquella universidad, entendió desde las pedagogías descoloniales y la didáctica de la historia cómo interpretar la enseñanza del pasado africano y afrodescendiente en la escuela secundaria argentina.[22] También en el campo de lo descolonial indagué otros aspectos como los diálogos de la pedagogía con la naturaleza y las narrativas descoloniales en el territorio escolar, que me llevaban una y otra vez a las tensiones entre la modernidad y la educación, a lo que volvieron a aparecer mis preguntas en relación al colegio nacional. Sobre todo pude vislumbrar una articulación con la obra del pensador colombiano Santiago Castro Gómez en relación a su estudio de "La hybris del punto cero" y la modernidad en la Nueva Granada (2005) y en al abordaje de la modernización en Bogotá entre 1910 y 1930 a partir de la movilidad, el capitalismo y la

diferencia de otros colegios (sobre todo los porteños) que solo aceptaban varones como alumnos y en donde existían Liceos de Señoritas.

[22] Ramallo, Francisco (2015) "África na Argentina: Pedagogías descoloniais e histórias outras nas aulas". Tesis de Maestría en Estudios Étnicos y Africanos. Centro de Estudios Afro-Orientales (CEAO)- Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Universidade Federal de Bahia.

biopolítica que los "Tejidos Oníricos" representaron (2008).[23] Desde estas interpretaciones se colocó al gran dinamismo de la modernización cultural (y educativa) en las primeras décadas del siglo XX en una eclosión tan fuerte como la que las luces urbanas, los autos y las grandes construcciones implicaban. Otras dos voces que impactaron en nuestro estudio fueron la del semiólogo Walter Mignolo (2011) sobre todo en su apreciación de las "historias locales" y la "diferencia colonial"; y la de la antropóloga Rita Segato (2007) en relación a reconocer el lugar de los otros en la nación Argentina. Especialmente estas interpelaciones comenzaron a tornarse más profundas cuando creamos a inicios del 2013 el "Programa Interdisciplinario en Estudios Descoloniales" (PIED).[24] En ese contexto entrecruzamos la historia de la educación con la pedagogía y la mirada descolonial, en cuyas filas adscribí mi incipiente activismo académico.

La "buena enseñanza" también me atrajo como campo de indagación en los trayectos que compartimos con Eduardo Devoto y Elena Génova en la Especialización en Docencia Universitaria. A lo que combiné con una formación y posterior abordaje con los entornos virtuales que me propuso una Especialización en Educación y TICs y las cátedras donde trabajé "Adolescencia, Educación y Cultura" y "Problemática Educativa". En ambas se realizan diferentes recorridos en donde la escuela es el centro de indagación, en el primer caso para estudiar aspectos asociados a la adolescencia, la autoridad y las identidades, en el segundo para enseñar y aprender sobre la relación entre Estado, Educación y Sociedad y la pedagogía como campo de construcción del conocimiento. En paralelo a ello escuchar a Luis Porta, Zelmira Álvarez, Cristina Martínez y Cristina Sarasa me ayudaron a comprender lo biográfico narrativo y la memoria institucional como un territorio de análisis. En las vidas de los "profesores memorables", en el trabajo con sus biografías y el cruzar fronteras del saber, María Marta Yedaide supo dirigirme a entender algunas buenas ideas. Allí los relatos del pasado y las narrativas de los actores hicieron del colegio nacional

[23] A grandes rasgos este autor definió a la "hybris del punto cero" como la autoafirmación de superioridad de los europeos, que colocó su modo de ver el mundo en un pedestal por encima de las otras culturas del planeta, ejerciendo beneficiosamente su poder en nombre del proyecto de civilización universal que se proyectó desde una modernidad (eurocentada) .

[24] En el año 2013 se creó el PIED con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de UNMdP, en el cual diferentes profesores e investigadores articulamos la reflexión descolonial con el trabajo en las aulas universitarias (con la inclusión de estos tópicos en los programas y planes de trabajo), en la formación de posgrado (con cursos y seminarios), en la investigación (con proyectos individuales y colectivos) y en la generación de vínculos que consolidan un campo de conocimiento interdisciplinario institucionalizado.

no sólo la "aldea" de estudio a la que aludimos anteriormente sino la escena vívida de la que se desprende nuestra investigación.

A la manera de un viaje, los tránsitos que atravesamos en los diferentes espacios de formación, con los que nos encontramos (y también desencontramos) presentan territorios ignorados y muchas veces invitan a imaginar nuevos recorridos. Esto último fue lo que ocurrió en nuestro camino al atravesar los diferentes seminarios que nos propusieron en el programa de posgrado del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. En ese andar descubrimos una serie de autores, lecturas, discusiones y expresiones artísticas que articuladas como experiencias e intercambios de saberes provocaron algunos virajes, orientaciones y oberturas en la búsqueda que iniciamos.

Las aperturas y los puntos de inflexión que comenzaron a marcar nuestras cartografías, personales y concretamente académicas, nos enfrentaron a circunstancias no poco interesantes. Los encuentros compartidos y el conocimiento de esos territorios ignorados contribuyeron notablemente en el desarrollo de nuestra investigación. Aquí, la metáfora del viaje nos acompañó para explorar los territorios que consideramos oportunos, sobre todo para aquellos rumbos nuevos y visitas imprevistas. En esta propuesta de formación de posgrado escogimos cursar una serie seminarios que consideramos estratégicos para nuestros trayectos de investigación.

Entre ellos y en una primera instancia recuperamos los seminarios de investigación educativa y Talleres de Tesis dictados por el Dr. Luis Porta y la Dra. Liliana Sanjurjo, claves para la identificación de nuestro problema de investigación. La dinámica del seminario en cuestión potenció nuestra reflexividad y esta propuesta de trabajo generó un clima de estudio, que a la manera de un taller permitió pensar en lo que se denomina muchas veces como la "cocina de la investigación", referenciando a la mirada artesanal de nuestra labor. A la manera de premisas teóricas, las lecturas compartidas fueron colocando pautas en nuestro clima de reflexión. Las discusiones en relación a la construcción de nuestros datos y materiales de trabajo, marcos conceptuales, metodologías y técnicas, fueron potenciadas por la crítica colaborativa de cada uno de nuestras producciones y de los textos teóricos que acompañaron nuestros abordajes. Como así también el seminario "Teorías Pedagógicas de la Formación Docente", que Luis Porta dictó y que compartí con mis colegas de la Maestría en Práctica Docente en Miramar. Allí, revisamos aspectos ligados al estatus

epistemológico de las Ciencias de la Educación a partir de las nuevas lecturas sobre la pedagogía crítica y descolonial, con un especial énfasis a los aspectos culturales de las prácticas educativas. La sistematización de autores, presentación de lecturas y de experiencias de trabajo en esta ocasión me permitieron indagar ciertos aspectos de mi propia (auto)biografía escolar. El seminario del Dr. José Tranier nos ofreció la posibilidad de profundizar la variable institucional en nuestro trabajo. En el "Seminario Instituciones" recuperamos herramientas de análisis que desprendieron nuevos interrogantes que entraman las memorias instituciones y la experimentación pedagógica en el pasado de este colegio. En el mismo sentido, el seminario dictado por Adrián Ascolani nos permitió reflexionar sobre la construcción de los relatos en el campo de la Educación, a partir de un recorrido histórico e historiográfico de estos estudios. A lo que el recaer en analizar las prácticas educativas y las teorías epistemológicas de la relación teoría-práctica, en el curso que dictó la Dra. Liliana Sanjurjo, provocó una profundización de nuestra indagación.

0.1 Itinerarios y recorridos

> "Los sentidos no se limitan a darle sentido a la vida mediante actos sutiles o violentos de claridad: desgarran la realidad en tajadas vibrantes y las reacomodan en un nuevo complejo significado". **Diane Ackerman** (2009). *Una historia natural de los sentidos*. Barcelona: Anagrama.

La perspectiva conceptual y metodológica de nuestra investigación insiste en comprender la experiencia de un bachillerato desde una narrativa que resalta la experimentación, la variabilidad y la complejidad de lo pedagógico en la historia de la educación. La formación en los colegios nacionales fue perturbada a partir de un abordaje empírico y contextualizado; en el que las prácticas y los actores que aquí se representan conducen a abandonar ciertos estereotipos y optan por percibir experiencias que se extienden en un territorio social y vital algo más amplio del conocido. Esta mirada se preocupa por el "desde adentro" (en el sentido de una dimensión interna de los colegios), a partir de evidenciar los límites que las macro explicaciones enfundan y que la necesaria perspectiva microanálitica eclosiona. El estilo institucional, las particulares experiencias, las memorias encontradas y la experimentación de lo pedagógico vinculan los colegios

nacionales a un territorio que traspasa lo educacional y que entiende desde otro lugar la formación del bachillerato.

Entre la desaparición de ciertas huellas la Memoria Escolar irrumpió en estos relatos oficiales; las voces de los actores pasaron a un primer plano y fuimos reflexionando a partir de lecturas conceptuales y metodológicas sobre la mirada microhistórica, el microanálisis y los estudios de caso (Levi, 1990; Guinzburg, 2010; Bartolucci, 2015b), como así también las narrativas ancladas en las experiencias humanas (Benadiba, 2010; Ramallo y Benadiba, 2015; Gil y Ramallo, 2017) en lo ancho y lo ajeno de las historias de los hombres, las tramas (auto)biográficas y los pasados institucionales (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010; Porta y Bolívar, 2010; Porta, 2013; Ramallo y González Monteagudo, 2014) y, sobre todo, una perspectiva narrativa atenta a lo efímero y lo sútil de la educación (Chase, 2015; Contreras Domingo, 2016).

La experiencia del bachillerato aquí narrada se concentró en la primera mitad del siglo XX, en una delimitación temporal que privilegió la memoria institucional. Estudiamos aquí a Mar del Plata y su colegio nacional, durante los iniciáticos proyectos de fundación en 1914 y el devenir de los años veinte y treinta cuando algunos de sus primeros egresados ya se bifurcaban por el sistema universitario argentino y posteriormente se establecían en sus nuevos hogares. Las fronteras temporales que marcamos, se fundan en una periodización propia, que es interna y que tiene que ver con las singulares lógicas de la institución. En consecuencia el corte cronológico no está suscripto únicamente a una colección de leyes, decretos y otros instrumentos normativos; tal como planteó Narodowski (1997) creemos que la historia de la educación y de la micropolítica institucional no puede ser encuadrada en períodos determinados por niveles macrosociales de los grandes relatos. Las instituciones tienen ritmos propios, tal vez más rápidos o más lentos, de manera tal que sus (dis)continuidades difícilmente puedan ser detectadas con un punto de inflexión cronológico totalizador. Asimismo en un intercalar de distintos niveles de análisis se conformó un paisaje que escapa a lo lineal, sumergido en fenómenos tal vez menos evidente pero más ricos y complejos.

En este recorrido, abonado por las tramas de la investigación cualitativa en educación comprendimos que es a partir de la investigación narrativa, de las biografías institucionales y las trayectorias educativas, desde donde podemos comprender la experiencia que estudiamos en esta tesis. Los proyectos que compartimos en el *Grupo de*

Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), especialmente en "Formación del Profesorado V: Biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales e Identidad Profesional" (2012-2013) y "Formación del Profesorado VI: (auto)biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada descolonial" (2014-2015) otorgaron una entrenamiento en el abordaje de los materiales asociados a la investigación narrativa y la construcción de biografías. Sumado a ello, las articulaciones entre la antropología y la historia que pueden pensarse desde los estudios de caso y las investigaciones etnográficas del pasado fueron temas de constantes discusiones y entendimientos en el marco del Grupo de *Historia y Antropología* del Centro de Estudios Históricos (también en la Facultad de Humanidades de la UNMdP) del que formamos parte y que dirige el Dr. Gastón Julián Gil (co-director de esta Tesis).

Estas perspectivas analíticas presentaron aperturas hacia nuevos caminos para pensar el bachillerato argentino, lo biográfico recuperó otro territorio en donde se construyen tramas de significación que colaboran en comprender las experiencias de los actores escapándonos de los enfoques normativos y de las racionalidades retrospectivas. Reflexionar en estos términos demostró que las investigaciones de carácter sociológico, las miradas macrohistóricas y las descripciones de las políticas educativas que caracterizan a los abordajes sobre nuestro objeto dejaron velada una perspectiva narrativa, biográfica y microanálitica: necesaria y esclarecedora. Entre los extremos de una reducción tipológica del bachillerato como un todo homogéneo y coherente que simplificaría la riqueza del objeto y una casuística que nos encerraría en la biografía individual de diferentes hombres y mujeres, preferimos abordar a los actores como personas que, en un contexto cultural, político, económico y social dado, actúan en relaciones sociales específicas y a partir de las cuales viven y dan sentido a sus vidas.

A su vez, lo biográfico y lo narrativo potenciaron las perspectivas conceptuales y metodológicas que destacan dimensiones de análisis poco atendidas en la historia de la educación, muchos de ellos polarizados en la imagen del estado o la sociedad como una totalidad social homogénea. En efecto, coincidimos con los señalados aportes que atienden a la diversidad de las instituciones, como una renovación sustantiva que permite identificar un mapa plural de lo estatal (Soprano y Bohoslavsky, 2010). Desde este marco,

comprendimos a los colegios nacionales como una agencia que amplió los intereses educativos en un aporte ineludible para la conformación de una sociedad moderna. Allí las estrategias de acceder a la educación secundaria implicaron un posible consenso social o la garantía de una mejora en el horizonte de expectativas de gran parte de los actores involucrados. En ese sentido, el estudio de esta formación también narra cómo el Estado nacional y la sociedad local intentaron cumplir con el objetivo de formar bachilleres entre el conjunto de jóvenes de la época. Los estudiantes, en muchos casos, primera generación de argentinos, encontraron la vía de ascenso hacia la futura formación profesional o simplemente a gozar de ser un "joven dorado". Sumado a ello mostramos hacia el final de nuestra tesis que el grupo de egresados de esta institución se formó mayoritariamente en el sistema universitario nacional, regresando posteriormente a la ciudad y en la mayoría de los casos se consagraron como notables locales. Así, en este particular encuentro entre Estado y sociedad se fueron conformando los primeros profesionales en Mar del Plata, una ciudad "nueva" y en construcción.

Aunando a ello, nuestro propósito implica interpretar desde una perspectiva biográfica-narrativa la experiencia de formación de bachilleres en la primera mitad del siglo XX, identificando recorridos múltiples, experiencias pedagógicas diversas y trayectorias institucionales diferenciales ausentes en los grandes relatos. En resumen, en el revisitar, tanto las interpretaciones "clásicas" que realizan una apología al discurso fundacional mitrista como así también abordajes ulteriores en lo que se caracterizan a estas instituciones, dejamos atrás el descuido de su funcionamiento interior, variabilidad y diversidad. En el desarrollo de nuestro trabajo buscamos observar diferentes aspectos de la vida en el bachillerato, haciendo el ejercicio de explorar nuestros problemas desde el desarrollo histórico de esta agencia estatal, su contextualización en Mar del Plata, la formación desde sus prácticas, y la identificación de diferentes actores (especialmente sus profesores, sus estudiantes y finalmente sus graduados). Esta complejidad es la que creemos aporta sentido a una lectura diversificada de esta experiencia, que implicó un potente posicionamiento metodológico: diversidad de instrumentos y de técnicas de abordaje permitieron entramar cruces disciplinares y categorías conceptuales para el entendimiento del objeto de estudio.

Bajo esta apreciación, el recorrido que presentamos en nuestra tesis se presenta del mismo modo en que fue organizada nuestra investigación, aunque en gran parte responde

al camino que los propios instrumentos y materiales de trabajo fueron trazando. De este modo, en la primera parte reconstruimos nuestro marco conceptual y metodológico. El análisis del bachillerato condujo a interpretar en una primera instancia las narrativas y las memorias de lo escolar; de los debates conceptuales y metodológicos en relación a estas aristas se componen nuestro primer capítulo. Allí recogemos y reconstruímos el concepto de Memoria Escolar, enriquecido por las contribuciones de las historias de vida en educación y el enfoque biográfico-narrativo que se presentan en el recorrido de nuestro trabajo. En efecto, reflexionamos sobre la construcción de los datos a partir de los archivos escolares, las entrevistas y los materiales de los que nos valimos para conformar este texto.

La segunda parte alude a la contextualización. El capítulo dos abarca dos recorridos entrelazados: uno de ellos en el que las lecturas y las interpretaciones de los colegios nacionales son el objeto de indagación principal y otro que alude a una breve recapitulación de la educación secundaria en la Argentina en el contexto de la "sociedad de masas". Estas páginas se presentan como una revisión en relación a la formación y construcción del sistema de educación secundaria a partir del reconocimiento de la diversidad y la experimentación de lo pedagógico. En el tercer capítulo Mar del Plata y su colegio pasan al centro de la escena. Aquí reconstruimos los diferentes itinerarios educativos de la "ciudad feliz" y tomamos a la fundación del colegio nacional como un proceso clave para comprender las dinámicas y los ritmos locales. Las tramas propuestas por los educadores de la zona, los proyectos institucionales, los debates entre "oficialistas y vanguardistas", son algunas de las cuestiones que ilustramos al respecto.

La tercera parte refiere a los hallazgos, a una serie de perturbaciones que reconstruímos empíricamente a partir de la Memoria Escolar y que trazaron un relato que se desprende y tensiona al ya reconocido. Especialmente, el capítulo cuatro, se concentran en la formación en el colegio; la vida en las aulas del CNMdP queda bifurcada en dos recorridos. Por un lado el curriculum, planes de estudios, programas y libros son abordados desde una mirada desde las prácticas que recoge las voces como algunos registros de clases tanto de los profesores como de los alumnos en el colegio. Por el otro, el "rostro humano" de la formación pasa a un primer plano para caracterizar a partir de sus biografías, a los profesores del colegio.

El capítulo cinco identifica las trayectorias de los estudiantes del CNMdP y en ese marco retratamos a tres grupos de jóvenes. La delimitación de los perfiles sociales de los

alumnos colaboró en comprender sus heterogeneidades, las fronteras del colegio y el tránsito de "hijos de gringos a jóvenes dorados" que demarcamos inicialmente. Este análisis de las biografías colectivas se desprende en el sexto y último capítulo, titulado "El devenir de los jóvenes dorados". Aquí acabamos con el recorrido de este mundo del CNMdP a partir del detenimiento en los trazos biográficos de Auro Tiribelli. Especialmente la vida de este arquitecto, en el tránsito de un análisis más institucional hasta llegar a una biografía individual ayuda a comprender diferentes dimensiones de lo que significó la "feliz educación" en términos un poco más cercanos. Allí hacemos alusión a los pasos de los bachilleres por el sistema universitario nacional, para posteriormente enfocarnos en la "muchachada" que se convirtieron en profesionles y remarcaron, con más fuerza que otros, lo notable de estos recuerdos en común y el compartir de esta experiencia.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1
NARRATIVAS Y MEMORIAS ESCOLARES

> "Contamos historias porque finalmente las vidas humanas necesitan y merecen ser contadas". **Paul Ricoeur**, tradución de un pasaje de *Temps et récit* (1983).

La historia de la educación durante mucho tiempo se escribió presentandole poca atención a la reflexión pedagógica, epistémica y política de sus relatos; inconsciente o conscientemente fueron pocos quiénes colocaron la pregunta sobre las maneras en las que se construyeron (y construyen) los pasados educativos en esta área de estudio. Si bien esta situación es una tendencia común en el modo de construcción del conocimiento científico hegemónico y universalizado bajo la matriz de pensamiento occidental (Souza Santos, 2006), constituye una ausencia que en nuestro caso desde la investigación narrativa y la presencia del individuo en los relatos posibilitó (re)fundar, disputar y recuperar otra narrativa en la historia de la educación.

Pese a los estilos y las tradiciones propias del campo de la historia de la educación, este también se ubica en medio de un debate de diversas perspectivas que también caracterizaron el desarrollo de la Historia como ciencia y aún más ampliamente los modos de recordar colectivamente nuestros pasados. Desde las posturas que asumen el análisis histórico como la reconstrucción de los hechos, a través de un riguroso trabajo con fuentes documentales, hasta aquellas cuya pretensión es reconstruir el sentido y el para qué de las historias en la pedagogía actual. Múltiples son las formas de hacer análisis histórico, entre ellas ubicamos los estudios de la Memoria atravesados por la investigación narrativa y el giro interpretativo (Bruner, 1997) como otra posibilidad de análisis. Su peculiaridad radica en que se concentra en el estudio de los procesos históricos, en que se construyen los significados y en el estudio de la historia como transformación del significado de lo vivido. A la vez que la narrativa expresa una dimensión emotiva de la experiencia, en toda su complejidad y singularidad (Porta y Álvarez, 2009).

En efecto, reconocemos como antesala que las experiencias humanas pasadas son múltiples y fragmentarias, de modo que los relatos de ellas también deberían recuperarse

desde ese lugar. A lo largo de sus historias los individuos han pensado y sentido de manera muy diversa los modos de relatar el acontecer de sus días; y sin duda estos diferentes relatos fueron creando ciertos saberes, que a la manera de aprendizajes colectivos, circularon y aún circulan por variados espacios y temporalidades. [25]El conjunto de registros en los que están elaborados, también abarca una enorme pluralidad de lenguajes que por supuesto no designan únicamente al escrito. Aquí vale la pena rememorar que el dominio de lo escrito por sobre los otros lenguajes llegó a ser tan fuerte, que por un tiempo se creía (tan ingenuamente) que la Historia había nacido con la invención de la escritura. Sumado a ello esa pluriversalidad adquiere matices más divergentes, si reconocemos que las maneras en las que se construyeron (y construyen) los saberes asociados a las experiencias pasadas de los hombres, varían en sus diferentes lugares y momentos.[26]

Considerar ello, entonces, remarca que las diversas formas de existencias humanas elaboraron expresiones culturales particulares y contextuales, que se ocuparon de registrar de formas extremadamente variables aquellas experiencias que marcaron sus días. De modo tal que pese al silencio y el peso de los grandes relatos, diferentes grupos, culturas y pueblos construyeron sus propias narrativas y representaciones del pasado, dándole coherencia a su propio devenir. Tal como expresó Marshall Sahlins (1997), esas diferentes maneras de narrar el pasado se construyen bajo diversos esquemas significativos en cada una de las culturas o grupos humanos.[27] El relato científico del pasado diseñó una

[25] Sobre la sociabilidad, la espacialidad y la temporalidad del narrar como constructores del cambio, en los relatos por los que vivimos y por los que se podría cambiar nuestras vidas; Huber et al. (2014) expresan la necesidad de contar y vivir un relato diferente, si se desea un futuro diferente.

[26] Es oportuno remarcar que los saberes sobre el pasado no son patrimonio único de lo que llamamos Historia, sino que forman parte de un conjunto amplio de prácticas culturales, presentes en diferentes manifestaciones como pueden ser la literatura, el cine, el teatro, las artes plásticas, entre otras.

[27] Específicamente si tenemos en cuenta la tradición occidental se reconoce el nacimiento de los saberes del pasado, definidos como históricos, en el escenario temporal y espacial de la Antigua Grecia. El llamado "nacimiento de la Historia", aludiendo a una serie reconocida de conocimientos pretéritos, ocurrió cuando los helenos comenzaron a sentir, pensar y hacer su pasado separado de la filosofía, del mundo mítico y de las narrativas fantásticas. Ese surgir de la Historia, posteriormente reconocida como occidental y dolorosamente universal, se caracterizó por ser un discurso racional y separado de todo aquello cercano al mundo de la ficción. Fue precisamente aquel carácter de no-ficción lo que la llevó a desterrar lo poético y otras escrituras sensibles que no encajaban en los modelos racionales de contar el pasado. Posteriormente, esta forma de narrar la Historia excesivamente eurocéntrica comenzó a tomar fuerza a partir de la modernidad y de la colonización de los pueblos no-europeos que se inició en el siglo XV. Imponiendo y reconociendo un único modo de contar las historias a lo largo no sólo del mundo occidental, sino también que su pretensión universalista recorrió el planeta de punta a punta. En el camino de la construcción de esa forma única y hegemónica de relatar lo que acontece en el devenir del tiempo humano, es clave la profesionalización de la Historia como ciencia, que se desarrolló bajo el positivismo y la consolidación del capitalismo en el siglo XIX.

cartografía en la cual se dibujaron los mapas del tiempo, se marcaron los trayectos a seguir, se clasificó a la humanidad según parámetros eurocentrados y consolidó un modo de pensar y sentir lo vívido denomiando por Santiago Castro Gómez (2005) como la "Hybris del punto cero". Conceptualización que alude a la autoafirmación de la cultura europea-occidental por encima de las culturas del planeta y desde allí, en nombre del neutral proyecto de la ciencia, los privilegiados de la "zona del ser" (Fanon, 1973) ejercieron beneficiosamente su poder. Esta noción universal y única de la Historia (ahora sí de nuevo con mayúscula) conformó la idea de "el" relato, como uno sólo posible y al cual todos debemos abonar con nuestras escrituras. Este relato oficial y canónico propagado por la Historia tuvo una función clave para justificar la invención moderna: los estados nacionales, la institucionalización de la ciencia y de la escuela como "máquina de educar" (Pineau, 2001) en el "progreso" de la humanidad occidentalizada.

Más allá de ciertas rupturas en las tramas clásicas de la historia de la educación moderna, ante todo advertimos que el relato oficial y canónico del progreso de la educación registró un conjunto de experiencias que desconocen posibilidades de sentir, pensar y hacer "otros mundos posibles", en donde otras posibilidades de existencia y de reconocimiento puedan estar presentes y puedan orientar nuevos horizontes. Normalmente las formas en las que se investigó en el campo de la historia de la educación han colaborado muy poco en (re)imaginar el mundo conocido y a lo que se refirió Elena Yehia (2007), retomando a Audre Lorde, como el acto "de nombrar lo innombrado" para que lo otro pueda ser imaginado, sentido y pensando. Esta intención recoge, además, la propuesta de Eduardo Mendieta (2013) de "temporalizar una ética de la posibilidad". Perturbando el relato oficial (o los relatos oficiales) y narrando nuevas historias, con significados sociales y respaldos en las memorias que se disputan día a día en nuestros cotidianos, nos posicionamos en la posibilidad de (re)fundar el relato existente.

En este recorrido interpretamos a la historia de educación como un legado de pequeñas historias en grandes relatos, como una intención de revisar nuestro "patrimonio pedagógico" en el recoger de huellas de otros recorridos a los recordados por las historias oficiales y canónicas; aquellos que colaboran en seguir comprendiendo lógicas, actos, discursos y prácticas presentes aún en nuestras cotidianeidades. También nos

---

Pues si la Historia universal tiene su nacimiento en la antigua Grecia, es en este segundo momento paradigmático cuando se vuelve puramente científica y conquista su tan anhelado método.

preocupamos por las marcas espectrales y los pequeños proyectos que quedaron ocultados en el pasado; abarcando tanto lo que se constituye como lo que no consiguió tal consagración, explorando entrecruzamientos históricos que se encuentran mayoritariamente silenciadas por las prácticas de investigación hegemónicas y por los registros que habitualmente consideramos.[28] Ello, entonces, alude a las historias que no se cuentan o no se narran, que insurgentemente nos demuestran olvidos.

En ese camino reconocemos también que la historia de la educación mayoritariamente se escribió en un formato de gran relato, bajo una matriz celebratoria del progreso de la modernidad universal, occidental y eurocéntrica. Durante mucho tiempo el modo de comprender las enseñanzas propias y situadas, al igual que otros discursos y expresiones de pensamientos, se instalaron en una lógica de ordenación lineal, progresiva y racional. Esta visión de la historia de la educación al que acoplamos nuestras memorias, reprodujo lugares comunes y muchas veces no reparó en los pequeños trazos que diseñaron sus actores. En aquellas tramas las "historias locales" y de la "diferencia colonial" (Mignolo, 2011) quedaron comúnmente desjerarquizadas e incomprendidas, cuando no ocultadas y silenciadas, se opacaron frente a luz de la razón de lo que debía ocurrir.

En tal sentido nuestra indagación sobre los relatos de la formación de un bachillerato argentino perturba a la gloria de los colegios nacionales, reconstruyendo uno de esos "pasados gloriosos" desde pequeñas historias; locales y ancladas en las memorias de quienes allí vivieron y depositaron parte de sus vidas. Con esta intención la voz del filósofo francés Paul Ricoeur que inicia este capítulo, recuerdan el valor de las vidas humanas y de las historias que nos conforman. Nuestras memorias tensionando los discursos científicos, neutralizados y desconectados de las experiencias vitales, abren camino desde la investigación narrativa en educación a revisar los relatos oficiales, canónicos y hegemónicos de la escuela en nuestra sociedad. Más aún nuestra narrativa procura correrse de una perspectiva de la historia de la educación desde arriba, normativa y tecnocrática; que a partir de la Memoria Escolar pueda ir un poco más allá, dejando atrás su mirada sistémica y

[28] En relación al concepto de espectro y espectralidad explicó Alejandro De Oto (2016) que la noción proviene de Derrida, aunque en su interpretación señala una diferencia entre fantasma y espectro; "la espectralidad implica y define una posición epistemológica que se resume en hablar de aquello para lo cual no se constituye un referente, un contexto o un sentido oculto listo para ser revelado o sujetos soberanos que puedan ser determinados empíricamente por trascendencia o inmanencia. Ese movimiento propone que aquello para lo que no hay representación pueda pensarse como negación, como renuncia a una pulsión de dominio, de poder, de verdad y de control" (De Oto, 2016; 34).

totalizante que olvida lo más sensible y transformador: el quehacer cotidiano de los profesores y los estudiantes tanto dentro como fuera de las aulas.

Recordamos entonces las palabras de la pedagoga Kathleen Berry (2008) al explicar que las pequeñas historias, como las que aquí reconstruimos, están conectadas (y contextualizadas) con las grandes narrativas (por ejemplo el capitalismo, el racionalismo científico, la burocracia, el colonialismo, el patriarcado o el cristianismo). Estas pequeñas narrativas cuentan historias que contrastan con los poderes discursivos y que muchas veces son invisibles en las grandes narrativas. Ya que las pequeñas historias sacan a la luz las luchas contra los sistemas establecidos de poder, que se crearon por medio del discurso y las prácticas inherentes en las grandes narrativas. Cuando eclosionan las pequeñas y las grandes narrativas se establece una conexión, que constituye un intento de materializar la abstracción de teorías, discursos y prácticas; mostrando la complejidad, las contradicciones y las resistencias de cada situación aislada (Berry, 2008; 117).

Considerar un registro como el señalado condujo a optar por comprender lo educativo articulando experiencias y pequeñas tramas en tensión con los "grandes relatos" y las miradas "desde arriba". Esta perspectiva desde el individuo y sus experiencias, pondera lo vivido por los protagonistas de estas historias, considerando que la importancia de recaer en ellos radica en interpretar cómo actuaron en aquel pasado y que sentidos tiene ello en nuestro presente. Además ello implica interpretar las instituciones educativas no como un todo social coherente y homogéneo; sino (en contraposición a ello) con la intención de "bajar lo estatal" y estudiar a los actores sociales que lo representan y recrean. Cada establecimiento institucional conforma el ámbito de reproducción de una parte de la configuración social general y donde se generan formas particulares de organización que las legitiman. Siguiendo a Lidia Fernández (1994) entendemos a las instituciones educativas a partir de las formas de organización propia que poseen y los estilos institucionales particulares que le imprimen sus actores. En el reconocimiento de un grado relativo de autonomía que pone de manifiesto como que puedan diferenciarse y constituirse ámbitos capaces de generar una cultura singular.

En este cruce entre el estado y la sociedad además evitamos los enfoques que los ubican como pares enfrentados de la realidad, donde el primero es una máquina racional que se expande por sobre el segundo. Al analizar la de formación de bachilleres en un contexto específico, también articulamos al Estado y lo interpretamos desde sus "rostros

humanos" (Bohoslavsky y Soprano, 2010). Recordamos que en un estudio ya clásico sobre la formación de las ciencias sociales, Immanuel Wallerstein (1997) resaltó que uno de sus rasgos constitutivos fue operacionalizar pares opuestos que dividieron artificialmente la denominada "realidad social".[29] No obstante, desde los años ochenta se desarrollaron perspectivas conceptuales que deslizaron miradas sobre estos dos campos como esferas con constituciones interrelacionadas. En el plano internacional uno de los primeros trabajos fue el de Peter Evans, Dieter Rueschemeyer y Thedda Skocpol (1985) donde se planteó la necesidad de reconsiderar al Estado como un actor con objetivos propios que no necesariamente refleja de manera mecánica los intereses o demandas de los grupos dominantes, tal como fue pensado normalmente por la tradición marxista clásica (Plotkin y Zimmerman, 2012).

En adelante algunos estudios del Estado y de sus instituciones pasaron a reparar en las prácticas de sus diferentes actores sociales. El desarrollo de estas perspectivas conceptuales y metodológicas permitió destacar dimensiones de análisis no atendidas por los trabajos "clásicos" de la historia del Estado, que en su mayoría polarizaron su imagen a una totalidad social homogénea. Con estas aproximaciones, preocupadas por singularizar proyectos y comprender las trayectorias de funcionarios y agencias estatales específicas, atendiendo a la diversidad de instituciones y funciones que lo componen; se conformó una renovación sustantiva que permitió identificar un mapa plural del Estado (Soprano, 2010). En efecto al reparar en las prácticas cotidianas, los contextos en los que se desenvuelven los diferentes actores y los recorridos institucionales que los limitan y habilitan en la multiplicidad de contratos sociales en los que participan se conforma otro relato sobre quienes son el "estado" y quienes los representan.

Este camino, entonces, inicia la posibilidad de (re)fundar el relato oficial y canónico. Se interesa para una memoria poco recurrente en la historia de la educación y que es la que a nosotros más nos interesa, por su sugerente presencia pedagógica, epistémica y política. Tal como anticipamos en la introducción, en este capítulo, proponemos recoger una serie de coordenadas teóricas, premisas conceptuales y reparos metodológicos que fundamentan

[29] En particular, según este autor, fueron tres las principales divisiones dicotómicas que cobraron relevancia: antiguo/moderno, civilización/salvajismo y Estado/sociedad. Además en su explicación Wallerstein concibe a las ciencias sociales como productos modernos institucionalizados en el siglo XIX y además de los pares opuestos señalados suma otras tres divisiones básicas relacionadas con el tiempo y el espacio: pasado/presente, occidental/no-occidental y la división de un espacio hipotético que comprende al mercado, el estado y la sociedad civil (Wallerstein, 1997; 5).

y respaldan nuestra indagación sobre los relatos de la formación de los bachilleres en la Argentina de la primera mitad del siglo XX. A partir de una mirada que combina una perspectiva narrativa en la historia de la educación y que se propone conocer un pasado del que sabemos muy poco aún.

1.1 La Memoria Escolar y los relatos en la historia de la educación.

> "El colegio en mi vida fue un tiempo feliz. Nuestro colegio era así, era feliz. Jamás me disgusté por ir, allí me sentía grande e importante, allí soñé mi vida por primera vez". (Entrevista 3).

El colegio "feliz" del que habló uno de sus estudiantes conforma una de las tantas voces que se encuentran en las memorias del CNMdP. Se trata de un territorio en donde hombres y mujeres dejaron sus días y sus recuerdos, tal como expresó ya hace tiempo el historiador francés Pierre Nora (1984) creemos que las instituciones son espacios, en los que quiénes estamos vinculados a su existencia depositamos voluntariamente parte de nuestras vidas. Allí se entraman memorias (re)actualizadas por los grupos vivientes y en permanentes estados de cambios, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable utilizaciones y manipulaciones. Contrariamente la Historia se caracteriza porque deslegitima y anula lo vivido y construye una representación del pasado que (siempre subjetiva e incompleta) se erige objetiva, retrospectiva y justificada en la distancia: tiene una ambición contraria a la singularidad y subjetividad de la memoria (Nora, 1984).

Es por ello que escogimos utilizar el concepto de memoria en lugar de historia, en la intención de resaltar los recuerdos de un pasado vivido e imaginado, portado por grupos de hombres y mujeres que experimentaron los hechos o creen haberlo hecho. Mientras la memoria tiene límites irregulares e inciertos, la historia con divisiones fijas e inamovibles alude a una construcción artificial. Además la memoria es afectiva, emotiva, abierta a todas las transformaciones, inconsciente de sus sucesivas transformaciones, vulnerable a toda manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares (Nora, 1984). Ello no implica desconocer que si bien la memoria y la historia

funcionan en dos registros diferentes, es evidente que ambas tienen relaciones estrechas y que la historia se apoya, nace, de la memoria.

Con el impulso inicial e intención de rememorar las vidas humanas, que necesitan y merecen ser contadas (Ricoeur, 1983) indagamos el mundo escolar desde el narrar de pequeñas historias de una experiencia educativa. Este narrar se funda en los relatos de los contadores de historias (nuestros entrevistados y nuestros documentos) y los mediadores de las narrativas (nosotros como investigadores) en un respeto por las memorias vivas y muertas, los sentidos compartidos y los propios, el conocimiento y el derecho (Correira Do Patrocinio Luz, 2013). Aludimos a los conocimientos, las adquisiciones de saberes, las experiencias y los aprendizajes que de forma interpersonal promueven la presencia de un otro; con el que establecemos una comunicación (a partir de un lenguaje común) basada en los múltiples códigos y formas de expresión; en un reverenciar de lo ocurrido, aquello que en la vida actual tiene continuidad y garantiza la expansión de las memorias (Correira Do Patrocinio Luz, 2013; 22). En esas vidas humanas que indagamos para conocer los pasados que nos interesan, no sólo a partir de conversaciones sino a través de un conjunto bastante amplio de materiales (que más adelante detallaremos), nos circunscribimos al territorio de lo escolar. Entendiéndolo como una zona de encuentros de experiencias que recorren lo ancho y lo ajeno de la vida en las aulas y fuera de ellas, en una especificidad que precisamente se caracteriza por las indefiniciones y pluralidades de sentidos.

Entonces expresada en una zona colmada de ambivalencias, la exactitud y referencia única no son precisamente algunos de los rasgos de la Memoria Escolar. Por el contrario sus abordajes presentan recorridos bien diferentes y fragmentados. No obstante las fronteras laxas y las indefiniciones no implican que no se puedan identificar diversas conceptualizaciones, marcas específicas, sensibilidades singulares, propuestas y definiciones. Sin la intención de delimitar una conceptualización normativa, recuperamos un andar por lo escolar que va más allá de los currículos, los libros y otros elementos de la cultura material para detenernos en la experiencia vívida. Aquí el concepto de cultura escolar se vuelve ineludible, propuesto a mediados de los años noventa por el investigador francés Dominique Julia colaboró en renovar los estudios históricos de la educación. Se definió a la cultura escolar como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar, los comportamientos a inculcar y las prácticas que permiten la transmisión de esos saberes

y la incorporación de estos comportamientos, estando orientadas a prácticas sociales que varían en el espacio y en el tiempo (Julia, 2000).

El propósito principal de este concepto era sentar las bases para una crítica a las investigaciones que desconocían el funcionamiento interno de la escuela, centradas en las ideas pedagógicas, los orígenes de determinadas instituciones educativas o los mecanismos de selección y exclusión escolar. Estas investigaciones, remarcó Julia (2000), suponían una escuela "todopoderosa" aislada de resistencias y de contradicciones de un supuesto "mundo exterior". Ello permitió ampliar la perspectiva heurística de la historia de la educación hacia una historia de la cultura de la escuela, con el fin de arrojar nuevas miradas sobre la vida interna de las instituciones educativas. En el registrar de los diversos aspectos de la vida escolar, para una reconstrucción más completa del pasado educativo, otros autores como David Tyack y Larry Cuban (2001) aludieron a la "gramática de la escuela". Entendida ésta como las formas organizativas que gobiernan la instrucción; es decir particulares modos de organización y maneras (muchas veces estandarizadas) de concebir el tiempo y el espacio, la transmisión de saberes, la asignación de calificaciones, la división de los alumnos y la tarea de los docentes. Desde este marco interpretativo se buscó indagar los rasgos constitutivos de una escuela "verdadera" o "auténtica", de una trama cotidiana que estructura las enseñanzas y los aprendizajes tanto dentro como fuera de las aulas.

Estas interpretaciones invitan a reflexionar sobre los cambios y las permanencias de las normas, las prácticas y los modos de socialización sedimentadas a lo largo del tiempo que han definido a la cultura escolar. En estas intersecciones optamos por adscribir a un abordaje que pondere la Memoria Escolar como un concepto teórico, aunque no demasiado desarrollado aún, que promete una vertiente de temas y problemas que pueden aportan a interpretar a la educación como un objeto históricamente privilegiado. Recordamos que en los últimos años venimos comprobando cómo los estudios sobre la vida cotidiana, el estudio de la cultura material y simbólica de diferentes grupos y las perspectivas microhistóricas (donde los actores son piezas claves de los procesos históricos) pusieron a prueba las macro explicaciones, las falsaron o las ratificaron.

En tanto la Memoria Escolar se funda en la adopción de estas otras formas de conocer lo escolar, a menudo tomadas de la antropología cultural y el giro interpretativo (Bruner, 1997). Si bien no existe una definición única, podemos decir que se explica básicamente con dos sentidos diferentes. Por un lado se entiende como una forma

individual de reflexión sobre la propia experiencia escolar a partir de la reconstrucción de un yo, en tanto está dirigida a la deconstrucción y al análisis de las experiencias escolares individuales. Por otra parte, en cambio, la Memoria Escolar se entiende como la práctica de evocación y recreación individual, colectiva y/o pública de un pasado escolar común.

Esta última acepción se diferencia de la anterior en el hecho de no estar interesada en estudiar las influencias ejercidas a nivel psicológico por las experiencias escolares, sino que más bien busca la forma de indagar diferentes aspectos no contemplados en los grandes relatos. A partir de las experiencias escolares vividas individualmente, se ilustran prácticas educativas "reales" que se desarrollaron en el propio contexto escolar. Narradas oralmente y por escrito, o mediatizadas por documentos, objetos de la cultura material o imágenes capaces de restituir de forma directa o indirecta informaciones sobre el desconocido mundo interior de la escuela.

Como así también la percepción de las experiencias escolares vividas por un actor determinado como parte de una experiencia colectiva, desde el momento en que el mismo reconoce algún vestigio de su pasado en un museo de la escuela, escucha relato o una historia de vida escolar o se identifica en una antigua fotografía escolar. Otros abordajes comprenden la Memoria Escolar como la representación de la escuela en la industria cultural, imprimiendo en el imaginario colectivo estereotipos indelebles (pasado escolar construido) o las representaciones que se ofrecen de las conmemoraciones públicas, promovidas por instituciones en base a una determinada política de la memoria (memoria pública).[30]

Consideramos necesario aclarar que más allá de que estas memorias pueden comprenderse individualmente, aluden sin necesidad de simplificarlas, marginarlas u ocultarlas a una memoria colectiva; ya que se apoya en otros y se atribuyen a una entidad colectiva. En efecto, la memoria colectiva demuestra que la memoria individual siempre se despliega en un marco social y que la dimensión social es inherente al trabajo de rememoración. De este modo la memoria es necesariamente plural, multiforme y se inscribe en la multiplicidad de tiempos sociales y espacios diferenciados, en los cuales los actores

[30]En referencia a estas lecturas puede consultarse el material de divulgación del *Simposio Internacional de la Memoria Escolar* realizado en la ciudad de Sevilla, los días 22 y 23 de septiembre de 2015 bajo la denominación "Nuevas tendencias en la investigación histórico-educativa a nivel internacional: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas".

transitan y se apropian de su pasado (Halbwachs, 1949).[31] En este contexto la memoria surge de la fusión entre el pasado escolar vivido (cuyos relatores estaban directamente involucrados) y el pasado escolar construido (del cual sus relatores han sido oyentes, lectores o espectadores). Por lo tanto la memoria colectiva en la escuela se caracteriza por un fuerte componente transgeneracional; causado por la supervivencia de prácticas en métodos de enseñanza y de aprendizaje, más allá del momento para el que fueron originalmente concebidos o en que se difundieron inicialmente.

La Memoria Escolar no nos interesa sólo como un medio para acceder al pasado escolar, sino más bien como la llave para entender lo que sabemos (o creemos saber) de la escuela del pasado y cómo eso corresponde con la realidad o es resultado de prejuicios y estereotipos ya arraigados en el sentido común. Optamos por comprender que nuestro objeto de estudio no consiste solo en considerar la escuela como lo que realmente era, sino en el complejo proceso de definición del sentimiento que de esa escuela se desarrolló a través del tiempo a nivel individual y colectivo. Inicialmente sobre la base de una experiencia escolar "real" y entonces sobre la base de otros agentes sociales y culturales que han contribuido en parte a identificarlo.

En una propuesta reciente Bartolucci (2015a) destacó que la historia del pasado educativo narrado o recordado por los protagonistas provee un cúmulo de materiales innovadores y categorías interpretativas de carácter historiográfico e interdisciplinario, que permiten rescatar diferentes prácticas culturales o marcas de época. A lo que la Memoria Escolar tiene varios itinerarios posibles que pueden aportar al estudio de un pasado, tales como la subjetivación psicológica e individual de quien recuerda y la atención focalizada en la emoción del sujeto. El miedo a la escuela, la percepción de la autoridad y sus jerarquías (celadores, profesores y rectores), el llamado a la disciplina y el léxico utilizado (por ejemplo lo deberes en lugar de las tareas) podrían explicar el hábito del llanto de primer grado de los escolares, el orgullo de saberse perteneciente a una determinada escuela, la vergüenza del rincón o la ansiedad del momento del abanderado del mes; que no son otra

[31] Al destacar que "el individuo evoca sus recuerdos ayudándose de los marcos de la memoria social" Halbwachs (1949; 289) resaltó la capacidad que poseen los grupos de reconstruir y "deformar" el pasado, pero también el rol grupal en la conservación de recuerdos que el individuo fácilmente olvidaría. Además destacó cierta "unidad de miradas" más allá de la "multiplicidad de grupos humanos" que dan forma a una sociedad que "tiende a alejar de su memoria todo aquello que podría separar a los individuos, distanciando los grupos unos de otros, y que a cada época reorganizan sus recuerdos de manera de colocarlos en acuerdo con las condiciones variables de su equilibrio" (Halbwachs, 1994; 290).

cosa que emociones pautadas en el sujeto y modeladas socialmente a lo largo de un tiempo inscripto en el proceso de las tradiciones culturales.[32]

Desde la Memoria Escolar, según Bartolucci (2015a), pueden destacarse al menos tres contribuciones para el estudio del pasado escolar. En primer lugar el estudio de la cultura material, en el análisis de los útiles, las evoluciones estéticas del aula, las dimensiones y características de construcción de los espacios educativos (laboratorios y bibliotecas, escenarios) y el estudio de los insumos (mapas, elementos de geometría, pianos, etc.). En otro término la Memoria Escolar posibilita el estudio de la escuela desde las prácticas, de modo tal que por ejemplo se puede comprender a este espacio de ciudadanía con la atención puesta sobre los contenidos curriculares manifestados a través de libros de lecturas, narraciones, fábulas o iconografías representativas de los valores esperables impregnadas en la memoria colectiva. Finalmente se posibilita estudiar al individuo como alumno, más allá de los sentimientos patrios, las identidades políticas de origen, las costumbres y jerarquías de clase, en un indagar de lo compartido. La educación común y el intercambio que cristaliza o modifica hábitos y conocimientos, así como la transformación de los actores en un estado de permeabilidad constante.

En nuestro país las contribuciones más visibles en relación a este concepto, fueron realizadas por Laura Benadiba (2007,2009, 2011) a partir del trabajo con entrevistas en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Esta historiadora fue una de las pioneras en indagar a partir de entrevistas, realizadas conjuntamente con sus estudiantes, sobre diferentes aspectos asociados a las memorias de las trayectorias educativas y vitales de una escuela (la ORT en la Capital Federal). Desde las perspectivas que señaló Benadiba en relación a estas cuestiones, la Memoria Escolar se recupera como las experiencias de la "gente común" en el ámbito educativo. En sus líneas de trabajo en relación a los archivos escolares, el Campus Virtual de divulgación y otros proyectos de intercambio con otras escuelas (como los que realizó con otras comunidades educativas en Estados Unidos y en

[32] En sus investigaciones acerca de la explosión de la violencia política setentista vivida en la Argentina, una de cuyas partes fue protagonizada por la juventud de clase media estudiantil, explicó Bartolucci (2015a) que la Memoria Escolar sería una alternativa metodológica para revisar el punto de vista de niños y jóvenes de finales de los cincuenta y mediados de los sesenta y la construcción de sus imaginarios y representaciones como posibles moldeadoras de acciones. Para ello analizó a través de sus recuerdos escolares específicos, en qué medida y de qué manera pudo impactar en ellos el clima de un mundo caracterizado por la inestabilidad de la política nacional, una democracia limitada por la proscripción de la figura de Perón e impregnada por el exilio de un líder carismático el acceso mediantes golpes de estado de gobiernos militares al poder o los proyectos desarrollistas y autoritarios que caracterizaron a este momento histórico.

España), su enfoque de la Memoria Escolar se fundamenta en el trabajo con la historia oral. Remarcó que no sólo modificó las formas de hacer historia de nuestros días sino que sus múltiples usos generan aperturas con las propias tramas de las memorias, la sensibilidad histórica, la compresión de otros puntos de vista y especialmente con el compromiso de los jóvenes con el sentido y uso social de lo que recordamos (Ramallo y Benadiba, 2015).

Jesús Domingo Segovia (2010; 125), al respecto de reflexionar sobre la existencia de la memoria institucional, planteó que los colegios son realidades sociales y como tales poseen una historia, una experiencia y un saber acumulado y validado con el tiempo. Que en la medida en que se recuerde, existirá y tendrá efecto en los posicionamientos pedagógicos de una cultura institucional específica. Según el mencionado pedagogo español este tipo de memoria remite a los procesos, las decisiones y los saberes ya experimentados en el pasado; movidos por la curiosidad, los intereses y los ideales que preñan el recuerdo de orientaciones y significados contextuales. En efecto esta memoria más que en los documentos formales archivados, está inscrita en la cultura organizativa a modo de rutinas; que en una concepción amplia incluye creencias, marcos, paradigmas, códigos y conocimiento que refuerzan, elaboran y contradicen las rutinas formales.

Asimismo Segovia (2010) agregó que esta memoria latente es mayormente recuperable desde los relatos de vida, que ponen en juego todo el potencial de la memoria de individuos y de colectivos cuando se esfuerzan por capturar los indicios de las razones y de los procesos que ocurrieron. Los restos e indicios de memoria, cargados de significados, valores, sentimientos e identidad, son los soportes analizadores y catalizadores de relatos de vida cargados de significados particulares, contextuales y experienciales. En ese contexto Balasubramanian (1994) años antes señaló que en la memoria institucional existen tanto datos duros, como podrían ser hechos, figuras o reglas, y los datos suaves; aquellos que aluden al conocimiento tácito, experiencias, anécdotas, historias y detalles sobre decisiones educativas de ese contexto. Además de las historias fundacionales, míticas y sagradas de la propia cultura institucional, que guardan los trazos identitarios de las creencias y elementos culturales que caracterizan el acto de educar de una manera especial; trazando particulares modos de formación e interpretados únicamente en su propio contexto.

Entre estos abordajes lo que sí queda claro para los autores señalados anteriormente es que Memoria Escolar designa un territorio que se construye a partir de otros materiales

y otros documentos que poca relevancia tuvieron en los relatos de la historia de la educación. La utilización de estos registros, a su vez coincidió con el creciente interés por el patrimonio cultural de las escuelas y por la aparición de un elevado número de proyectos encaminados a su (re)valorización. En simultáneo a la creación de archivos escolares (tanto de documentos como de entrevistas) la historia de la educación comenzó a estudiar la memoria de la escuela.[33]

En nuestro caso el Archivo Histórico del CNMdP (denominado así por nosotros mismos) a pesar de su carácter de abandono, descuido y desorganización, se presentó como un espacio clave para estudiar al bachillerato desde las perspectivas que fuimos enunciados hasta aquí. Si bien detallaremos más adelante los instrumentos de nuestra investigación para la construcción de nuestros datos utilizamos gran parte de su contenido. Este abarca todo tipo de materiales: textuales, libros, fotografías, periódicos, revistas, diarios oficiales, carteles, folletos, tarjetas postales, banderas, muebles, entre otros objetos. A pesar de algunos esfuerzos iniciales por clasificar y poner en valor este fondo documental, aún no conseguimos poner en alcance público el patrimonio material e inmaterial de este pasado común.

Estado de conservación de los documentos del archivo histórico del CNMdP, en su momento de clasificación (fotografías del autor Mayo 2012).

[33] Nuestra propia experiencia de investigación nos llevó a participar de jornadas discusión sobre la preservación de estos archivos, además de la propuesta de traslado de esta documentación al Fondo Antiguo de la UNMdP nos acercamos a conocer las experiencias de la Escuela Normal de Quilmes y del Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento en la Capital Federal.

Otro rasgo que se privilegió en los trabajos que ponderan la Memoria Escolar fue la recuperación de testimonios orales. En el recoger de los pequeños recuerdos que nos hablan de muchos más que de anécdotas o las escenas del ingreso, del primer día de clases, las impresiones de los profesores o las características del edificio. Muchas veces esta memoria suele remitir y comprometer a personas que estando todavía vivas, pueden con sus recuerdos personales dirimir sobre las explicaciones de ese pasado. Los testigos vivos si bien son un plus por permitir recabar datos, también proponen novedosas tramas que no quedan registradas en los documentos oficiales. No podemos ignorar que con lo recordado convive también la capacidad de negación de los seres humanos, el poder de los silencios o de los procesos de mitificación. Incluso también es cierto que la posibilidad, el estilo y las respuestas están en relación con el presente del que se decide cómo y hasta dónde preguntar. [34]

En esta investigación realizamos diez entrevistas en profundidad (detalladas posteriormente), dadas su vinculación con nuestro objeto de estudio y los aspectos en que nos concentramos. Recuperamos una serie de testimonios producidos en el marco del "Programa de Historia Oral del Colegio Nacional" que conformamos en el año 2011.[35] Aquí solo mencionaremos brevemente que partir de esta experiencia comenzamos a abrir un abanico cada vez más extenso de propuestas, que lejos de estar aisladas ubicaron a este programa de historia oral como centro de la movilización en toda una comunidad educativa. Junto a este programa logramos articular nuestro trabajo con la comisión de ex alumnos de la institución, que se encargó recientemente de subsanar parte del abandono edilicio con donaciones de particulares, a la vez que participamos en el desarrollo de diferentes actividades académicas y sociales.[36]

[34] En las ciencias sociales no se ha dejado de alertar acerca de los riesgos de utilizar exclusivamente fuentes orales, lo que implicaría emplear información ambigua y no controlada, donde el investigador abandonaría su papel de científico para dejar que los mensajes se trasmitan a través de un relato particular. Aportes interdisciplinarios proporcionaron nuevos métodos, conceptos y marcos conceptuales que permitieron una compresión más profunda de la vida social e individual y de la de sus actores.

[35] Sobre esta labor proponemos consultar nuestro capítulo (2014) "Memoria e identidad de un colegio: Una experiencia en la construcción de un archivo de historia oral en el Colegio Nacional de Mar del Plata". *En*: Laura Benadiba (compiladora) *Otras memorias: testimonios para la transformación de la realidad*. Tomo I. Buenos Aires, Editorial Maipue-Colección El hombre es tierra que anda.

[36] La comisión de ex alumnos del colegio fue creada en 2009 presidida por la Prof. Luciana Yohai, este espacio de reivindicación de la institución genera actividades culturales como talleres periodísticos, cursos profesionales y fiestas escolares.

Las entrevistas del Programa de Historia Oral conforman un acervo de más de cuarenta testimonios, en diversos formatos y presentaciones. La primera parte fueron realizadas entre los años 2007 y 2010. Allí entrevistamos a personas vinculadas al colegio en un amplio espectro temporal que abarcó desde la década del treinta del siglo XX hasta la actualidad. En ese marco llevamos adelante distintos encuentros dialógicos con individuos que se habían relacionado de diferentes maneras con la institución, la gran mayoría estudiantes, profesores y directivos. Sin embargo posteriormente fuimos intentando ampliar el panorama de la memoria institucional y lentamente incorporamos a otros actores generalmente poco considerados como son los preceptores, celadores, porteros y otros trabajadores menos visibles u ocultos de los ámbitos educativos. A mediados del año 2011 a partir del contacto con la historiadora y especialista en Historia Oral Laura Benadiba, conjuntamente con un grupo de jóvenes historiadores de la Universidad Nacional de Mar del Plata encaramos la tarea de pensar en la construcción de un archivo sistematizado de fuentes orales sobre el CNMdP.

Así fue como comenzamos a trabajar en el armado de un archivo de entrevistas, con el objetivo de que las producciones que resultaran fueran herramientas orales que sirvan para los educadores y cientistas sociales que deseen conocer sobre el pasado de este colegio. Que buscamos no perder de vista otros usos, como el utilizar estos registros para generar propuestas para la enseñanza en la propia institución.[37] Además de una posibilidad múltiple en cuanto a sus usos interpelamos, en una multiplicidad de memorias fragmentadas e internamente divididas, se reforzó la intención de dejar huellas que puedan ser rastreadas por otros. En estos pasos partimos del supuesto teórico y metodológico de comprender a la historia oral como un procedimiento utilizado para la construcción de fuentes históricas, que obviamente se basa en la obtención de testimonios orales a través de entrevistas.

Sumado a que aprendimos que estas reconstrucciones permiten dar respuestas a los aspectos del pasado que se derivan de la ausencia de materiales escritos. Además de lo aclarado: que los datos empíricos a los cuales se accede por medio de las entrevistas no sólo

[37] En paralelo a ello la labor de construcción del archivo involucró tanto fuentes orales como otros registros visuales y gráficos que luego lograron autonomizarse en reservorios separados. En tanto se construyó un archivo en formato digital del material gráfico en el que pueden participar activamente los interesados depositando allí los registros que deseen compartir, y se avanzó en la creación de un archivo material de documentos y objetos.

complementan, sino que profundizan aspectos de la existencia humana cotidianos y pocos conocidos. Por otro parte el valor subjetivo de estos registros consiste en que al relatar, los informantes nos brindan el significado que tuvo para ellos un hecho determinado. De manera que la construcción de estas fuentes permite la generación de nuevos saberes, y aunque esos materiales empíricos estén limitados en el tiempo por la vida de los testigos son casi inagotables en su extensión. Otra de las características que resalta la subjetividad de estas fuentes es su propia construcción, ya que son la creación conjunta del testigo y del entrevistador, basadas en los recuerdos de aquél en forma de narración, tratan de la vivencia de una persona singular (Benadiba, 2007). [38]

Considerando todo ello creemos que la Memoria Escolar pone de manifiesto la importancia de una investigación narrativa, en el ampliar de nuestra comprensión sobre la vida en las aulas. Las voces y los documentos cotidianos colaboran en describir aspectos como las clases, los libros, las normas de convivencia, las relaciones entre profesores y estudiantes. Pero también conocemos otras realidades personales, como los sentimientos, miedos, alegrías, juicios de valor o expectativas, que cobran relevancia en el desarrollo del narrador o narradora manifestados tanto en un momento histórico concreto, como a través de sus trayectorias personales y de sus proyecciones de un particular pasado hacia el futuro.

1.2 Investigación narrativa, metodologías e instrumentos

> "Creo que la acumulación de conocimientos siempre se produce de este modo: por líneas fracturadas más que continuas; mediante inicios fallidos, correcciones, olvidos, redescubrimientos; gracias a filtros y esquemas que simultáneamente enceguecen y hacen ver". **Carlo Ginzburg** (2010; 158).

[38] Si bien la práctica de la historia oral se ha convertido en un fenómeno generalizado todavía son muchos los interrogantes que le conciernen y que han generado una especie de separación con la historiografía académica tradicional. Giovanni Levi (2009) señaló además que la historia oral está inmersa en un estado de ambivalencia constante, ya que a la par que adquiere mayor éxito, atraviesa un relativo aislamiento del trabajo científico. En parte, esto estaría dado porque en la medida en que la historia oral se difundía y maduraba, surgían interrogantes: sobre la memoria y su funcionamiento; sobre la relación entre narradores o testigos e investigadores; y sobre la relación entre historiadores. Aun siendo consciente de su parcialidad, la historia oral ha luchado por fusionarse con la historiografía académica más por razones ideológicas, y por su voluntario lazo con una política progresista, que por razones metodológicas. Con importantes resultados y cada vez más conscientes de los "engaños" de la memoria individual, la práctica de la historia oral continúa acumulando un material importante, especialmente sobre hombres olvidados de los rastros documentales.

En nuestro abordaje consideramos necesario adoptar una perspectiva narrativa, esta no se trata de una técnica sino que representa una forma conceptual y metodológica de construir la "realidad". En este sentido, por un lado remitimos a la narrativa como cualidad estructurada de la experiencia y entendida como un relato; y por otro advertimos que corresponde a un enfoque de investigación en sí mismo, con pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales. La narrativa resulta así apropiada para la especificidad, complejidad e intransferibilidad de los relatos de los procesos educativos (Bolívar Botía, 2002). Este enfoque, según Luis Porta (2011; 267) permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de un relato asumiendo la complejidad de la tarea del investigador como intérprete. Puesto que establece un diálogo con el texto sin excluir el reconocimiento de sí mismo como portador de significados y como coautor de la narración, pues formamos parte del propio proceso de investigación.

Entre los referentes y activistas de esta forma de conocer lo social, Susan Chase (2015) en la defensa del estudio de los individuos en su contexto social e histórico definió a la investigación narrativa como un tipo de investigación cualitativa; advirtiendo que pese a su emergente desarrollo se trata de un campo incipiente. Una tradición que es rica y difusa a la vez, por su gran número de oportunidades para explorar nuevas ideas, métodos e interrogantes y porque sus metodologías múltiples se encuentran en distintas etapas de desarrollo. Según esta investigadora la potencia de este campo radica en que se consideran tanto las historias posibles, como las limitadas por los recursos y las circunstancias; en una narrativa que comunica el punto de vista del narrador e incluye por qué vale la pena contarla. En esta investigación se recogen emociones, pensamientos e interpretaciones. Se coloca el interrogante en la investigación y en las posibilidades de proponer un proyecto democrático comprometido con la justicia social en una "era de incertidumbre" (Denzin y Lincoln, 2011; 2012; 2013 y 2015).

En el preguntar sobre el tipo de narrativas que irrumpen procesos sociales opresivos, si bien Susan Chase (2015) reconoce que aún queda mucho por delante (a través de análisis empíricos fundados y de una revisión de la crítica social) está claro que aún debemos pensar más cerca de quién se beneficia con nuestras acciones. Además desde estos entramados inscriptos en un orden mucho más provisorio, menos autoritario y con mayor

(auto) reflexión se construyen prácticas de investigación que se alejan de los grandes relatos y de los paradigmas ontológicos y metodológicos únicos y abarcadores. En tanto nuestra investigación tiene foco en la subjetividad, la experiencia y la creatividad humana, en un observar de las maneras de actuar desde una parcialidad entre las múltiples formas de presentar los datos.

En primer término resulta claro reconocer que la elección de las prácticas de investigación depende de los interrogantes que formulamos y estos a su vez están en vinculación con los contextos en los cuales estamos inscriptos. De modo tal que nuestro contexto interpretativo está marcado por la propia subjetividad, propósitos de indagación y posicionamientos epistemológicos y políticos. Allí nuestro "locus de enunciación" (Mignolo, 2011) y lugar desde donde construimos el conocimiento se vuelve clave en el interpretar de los datos que exponemos en esta investigación.[39] Brevemente antes de continuar con algunas reflexiones en relación a nuestras líneas metodológicas, nos gustaría hacer alusión ciertos autores, textos e ideas que fueron construyendo nuestra propia mirada sobre la investigación que realizamos.

La pluralización, descentramiento y descolonización de las prácticas de normativización disciplinaria se tornó clave para leer textos y oír esas otras voces, que construyen otros relatos. En ese andar nos guió un reflexionar sobre los "caminos resbaladizos" de los que habló la investigadora neozelandesa Linda Tuhiawai Smith (2012), aludiendo a los problemas metodológicos y lugares de peligros a los cuales nos enfrentamos los investigadores (desprevenidos) que entendemos al trabajo académico como una herramienta poderosa para librar la batalla de la representación. Bajo esta metáfora se designa, también, la acción de tejer y desentrañar argumentos de historias que compiten entre sí, posicionando y creando espacios oportunos para la descolonización epistémica. Espacios que permitan oír el silencio, escuchar las voces de los silenciados y que ponderen el diálogo, a través de la diferencia; para otorgarle sentido a experiencias e identidades

[39] En ese marco retomamos parcialmente lo expuesto por Ramón Grosfoguel y Santiago Castro Gómez (2006) en su reflexión sobre el sujeto escondido que generalmente se expresa en las ciencias sociales y en la filosofía occidental, en tanto que es necesario rupturizar con la deslocalización étnica, racial, sexual, de clase y de género que queda desconectada de la epistemología y de la producción de conocimientos.

complejas y cambiantes, que permiten comprender los pequeños y grandes cambios que afectan nuestras vidas.[40]

Como investigadores de lo cualitativo en el territorio de la educación utilizamos las herramientas estéticas y materiales de este oficio, en un desplegar de estrategias, técnicas y variados instrumentos. Con la intención de inventar o rearmar nuevas herramientas o técnicas a medida de lo que necesitamos, dado que la elección de las prácticas interpretativas que implementamos no las delimitamos de antemano. Mientras realizábamos nuestro trabajo de campo visitando archivos y realizando entrevistas reflexionábamos sobre ¿cómo construir nuestros datos?, ¿qué variedad de técnicas utilizar?, ¿qué debates vamos a enfrentar? ¿por qué los vamos a realizar en este contexto?, ¿cuáles son nuestros propósitos y objetivos? y una serie de interrogantes que desafiaron la delimitación de nuestras decisiones metodológicas. De este modo combinamos tradiciones propias del giro textual y narrativo de las ciencias sociales, en la cual el tipo de narrativa incluye una escritura experimental. Combinando relatos de ficción etnográfica y en conjunción con técnicas y estrategias que involucran formas (auto)reflexivas de análisis y de representación intertextual, ya que, nos reconocemos presentes en ese texto y nos presentamos como artesanos, traperos o detectives (según la metáfora que resulte más clara para el lector).

Un primer aspecto a señalar refiere a que nuestro objeto necesariamente debe pensarse desde una perspectiva interdisciplinar, permitiendo encuentros entre los campos de lo social que aquí convergen, tales como la pedagogía y las ciencias de la educación, la historia, la antropología, la literatura, entre otros. Asimismo esta intencionalidad intenta colocar un diálogo crítico con los textos a partir de metodologías diversas, que estimulando una discusión reflexiva y se concentran en un abordaje narrativo. Tal como sugirieron Denzin y Lincoln (2011) a partir de los conceptos de "bricoleur" y "quilt maker", interpretamos al investigador cualitativo como una persona que adapta los retazos del mundo, que combina piezas y se convierte en un tejedor. En esa combinación o montaje de imágenes (tal como ocurre en el cine) cada práctica interpretativa que ponemos en juego busca hacer visible el mundo a su manera. En tal sentido el estudio de casos, lo biográfico-

[40] Aclaramos para los mal entendidos que tomar esta perspectiva no pretende reducir la investigación al activismo político, sino que implica reconocer la movilización de los académicos con un compromiso con la liberación humana y los fines comunitarios de la vida.

narrativo, las entrevistas, la etnografía de archivos, el análisis de textos y de las producciones culturales, la recopilación documental y el análisis estadístico de datos, son algunas de las técnicas que en su conjunción atravesaron esta investigación.

El marco metodológico con que abordamos nuestro objeto de estudio es la investigación cualitativa: esta es adecuada cuando la finalidad es comprender a las personas en su propio contexto, escuchando sus voces y privilegiando su cualidad humana. En la investigación cualitativa, la realidad social es única y dependiente del contexto; por ende no perseguimos la medición ni la generalización de procesos, hechos o características de los actores involucrados en la investigación sino la comprensión de los mismos. Desde estas confluencias técnicas y disciplinares favorecemos un abordaje cualitativo que recupera la validación de los datos bajo una estrategia primástica. Tal como venimos trabajando en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), intentamos salir de la idea de triangulación de datos y proponemos avanzar en la idea prismática. Esta rompe con lo estático y lo líneal del triángulo y se enfoca en una lectura de los datos desde diferentes lugares.

Nuestra investigación abarcó tres etapas recursivas, diferenciadas aunque interrelacionadas y articuladas; en un proceso basado en su propia definición de repetir, un ir y venir alrededor de ciertas pistas que se (auto)constituyeron mutuamente. En primer lugar desarrollamos una etapa exploratoria que se abocó a identificar los relatos sobre la formación en el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX. Posteriormente una segunda etapa descriptiva-narrativa que, a partir de un trabajo de campo combinó entrevistas en profundidad, lecturas de documentos escolares y personales y una etnografía de archivo que posibilitó construir otro relato del bachillerato. Desde una perspectiva narrativa en educación que valorizó la "experiencia", lo vívido, la "vida en las aulas" y una mirada al interior de la escuela. Finalmente se ponderó una tercera etapa interpretativa abocado a reflexionar sobre la construcción de los relatos en la historia de la educación y en las posibilidades de (re)fundar el relato oficial.

Asimismo también destacamos que las tres etapas recursivas de nuestra investigación demarcaron los propios criterios de validación de los datos; que fuimos recogiendo a partir de los distintos instrumentos utilizados y del denominado proceso de triangulación, que nosotros decimos llamar de cristalización o la idea prismática de lectura de datos. En tal sentido los instrumentos construidos a partir de los diferentes materiales

del archivo dialogaron con las entrevistas realizadas, con la planificación y la profundización de las mismas. Es decir que los datos obtenidos fueron cruzados una y otra vez, de modo que por ejemplo cuando se hacía referencia en algún documento a alguna práctica de formación caracterizada por su innovación y sentido instituyente, volvíamos a nuestros entrevistados para rastrear marcas en estos otros registros.

1. Resumen etapas de la investigación

	Objetivo	Principales actividades
Etapa exploratoria	Identificar los relatos sobre la formación en el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX	Análisis documental y bibliográfico.
Etapa descriptivo-narrativa	Construir un relato del caso analizado a partir de una perspectiva narrativa, que caracterice bachillerato desde "experiencia", lo vívido, la "vida en las aulas" y una mirada al interior de la escuela.	Trabajo de Campo. Entrevistas en profundidad y etnografía de archivos. Análisis de documentos escolares, públicos y personales.
Etapa interpretativa	Reflexionar sobre la construcción de los relatos en la historia de la educación y en las posibilidades de (re)fundar el relato existente.	Reflexión del caso. Procesos reflexivos narrativos y subjetivos.

Especialmente el enfoque interpretativo que adoptamos, fue entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios actores. Ello implicó también la construcción de una lectura de esos significados, jugando entre lo general y lo particular. Esta manera de investigar es considerada una forma de pensar más que como una colección de estrategias técnicas (Erickson, 1997). Los métodos cualitativos, como un tipo de investigación, constituyeron un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar, una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad. Retomamos la perspectiva propuesta por Carlo Guinzburg (2010) en relación a indagar el interior de los textos, hacer lecturas a contrapelo de las intenciones de quien los produjo, para poner en juego la voces no controladas y prestar atención a la reunión con lo perdido, pensando que la interpretación es infinita aunque sus contenidos no son ilimitados. Tal como propuso Guinzburg (2010) intentamos narrar valiéndonos de huellas de los documentos de trabajo, de historias e interpretaciones, resaltando el carácter subjetivo de las narrativas e experimentando el desciframiento de la narración.

Esta investigación se constituyó desde sus inicios en diálogo con lo biográfico narrativo, como el eje de las reflexiones de las investigaciones que dirige el Dr. Luis Porta en relación a los profesores memorables, estudiando las (auto)biografías de los grandes maestros, sus pasiones intelectuales y sus identidades profesionales.[41] Desde el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIECC) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, en sus diferentes proyectos y abordajes, hace más de una década y media que lo biográfico-narrativo ha sido la puerta de entrada para el estudio de la "buena enseñanza", los "docentes memorables", las biografías institucionales y los entramados de las prácticas de enseñanza en la Formación del Profesorado y la Didáctica del Nivel Superior.[42] En nuestro caso retomamos y profundizamos específicamente la serie de aproximaciones a lo educativo que desde lo biográfico-narrativo recuperaron lo oculto en las grandes tramas de la historia de la educación: lo cotidiano, lo creativo y lo experiencial. Aquellos territorios que suelen quedar en la superficie de los análisis y que contribuyen a explicar experiencias, identidades, discursos y prácticas (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010; Álvarez y Porta, 2012; Flores, Yedaide y Porta, 2013; Porta, Álvarez y Yedaida, 2014a; Porta, Álvarez y Yedaida, 2014b; Yedaide y Porta, 2016).

Las biografías superan la oposición entre la racionalidad técnica y la vida emocional de las personas, conformando nuevas síntesis entre los modelos estructurales o sistémicos de la complejidad y las experiencias subjetivas que nos constituyen desde grandes dimensiones (como el tiempo, la cultura, el espacio, la generación, la raza, el género, la clase, entre otras). No sólo ponderan la subjetividad sino también la gentibilidad o la capacidad de agencia de los individuos y de los pequeños grupo en nuestras instituciones. Las historias de vida encaminan la pluralidad de la experiencia vívida, ya que en estos registros dan cuenta de una (re)definición de las identidades (hibridas, transculturales o transfronterizas) del mundo social (Ramallo y González Monteagudo, 2014).[43]

[41] Los profesores memorables son aquellos que por su buena enseñanza dejaron huellas en el recuerdo de sus alumnos. Si bien se pueden identificar prácticas específicas que caracterizan su quehacer habitual, también cabe reconocer los principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en su intervención en el aula (Porta, Sarasa y Álvarez, 2011).

[42] Específicamente los ocho proyectos del grupo se caracterizan por la adopción de una perspectiva común que puede definirse como biográfico-narrativa y de hecho constituyen su eje alrededor de la indagación sobre las buenas prácticas universitarias en la formación de formadores.

[43] Explicó José González Monteagudo que las biografías ofrecen una triple función: investigativa, testimonial y formativa. Pues las personas estamos llamadas a desarrollar un intenso trabajo de biografización para dar sentido a nuestras vidas y a nuestras trayectorias; y sus narrativas en torno a la experiencia vivida forman

El espacio biográfico tal como observó Leonor Arfuch (2002) aporta una valorización de la narrativa que es inherente a la reflexión filosófica. En tal sentido la multiplicidad de las formas que integran el espacio biográfico ofrecen un rasgo en común: cuentan, de distintas maneras, una historia o experiencia de vida. Se inscriben así, más allá del género en cuestión, en una de las grandes divisiones del discurso, la narrativa, y están sujetas por lo tanto a ciertos procedimientos compositivos, entre ellos, y prioritariamente, los que remiten al eje de la temporalidad (Arfuch, 2002:87). En esta secuencia metodológica retomamos la construcción de diferentes biografías: una institucional (la del colegio), otras colectivas (las de los profesores y los diferentes grupos de estudiantes) y las individuales (en la que profundizamos en la vida de estudiantes y graduados del CNMdP).

Especialmente en el construir una biografía institucional, que surge de los relatos de los actores que conforman una comunidad, propusimos más que colocar el acento en las características sistémicas de la organización, recuperar una lectura del universo institucional desde la mirada de los actores. Al respecto Karina Bianculli (2014; 84) señaló en relación a la experiencia de los actores que dieron forma a la biografía institucional de la Universidad Provincial/Nacional de Mar del Plata, que la categoría de biografía institucional conduce a un conjunto de trabajos que acentúan la vinculación entre una mirada sistémica que se construye a contraluz de los relatos de las experiencias históricas particulares, en el contexto de procesos específicos y la identidad de los individuos. Toda institución traza una historia en la que se pretende lograr un significado a la identidad colectiva e individual. En consecuencia una biografía institucional no está necesariamente vinculada la historia de una institución, sino más bien a construir una historia de los hombres en la institución.

De este modo la biografía institucional está vinculada a la memoria y a la identidad institucional, a las formas como los actores construyen su subjetividad en determinados espacios vívidos, como sentidos de pertenencia colectiva, con significados compartidos,

---

parte de las prácticas cotidianas de transmisión intergeneracional e intrageneracional y de las prácticas de la vida cultural. Además las biografías como prácticas multiformes de investigación, formación, intervención social, testimonio histórico y construcción de identidad aspiran a profundizar el desarrollo de la autonomía personal, la convivencia tolerante y la participación social. Si bien generalmente documentan la dimensión de lo privado, deben ser entendidas como herramientas de formación y a la vez que designan instrumentos de investigación popular y participativa (Ramallo y González Monteagudo, 2014).

memoria colectiva, mitos fundacionales, lenguajes, estilos de vida, comportamientos colectivos, los rituales sedimentados, los mitos (Tranier, 2013). Los momentos rituales y los hábitos de grupos. Este abordaje se inscribe en la investigación biográfica y especialmente en la narrativa, que según explica Bolívar Botía (2002; 41) emergió ante el desengaño postmoderno de las grandes narrativas y la reivindicación del sujeto personal en las ciencias sociales. Este enfoque específico de investigación, con su propia credibilidad y legitimidad, construye conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a la metodología de recolección y análisis de datos. Alude a contar vivencias propias e interpretar acciones a la luz de las historias que los actores narran, lo que se convierte en una perspectiva peculiar de investigación (ídem).

Por su parte para las biografías colectivas recogimos a la prosopografía como una técnica específica que se focaliza en las características comunes, que hacen al background de los grupos analizados. Esta aproximación parte de la delimitación de un corpus de individuos, que integra un actor colectivo y luego se sigue la trayectoria de cada miembro del conjunto, para destacar sus perfiles emergentes y para analizar las relaciones entre los individuos y los actores colectivos (Ferrari, 2010). En tal sentido este tipo de abordaje permite demostraciones empíricas de experiencias sociales previas, realizar asociaciones y reconocer cómo la pertenencia a cierto sector social condiciona prácticas en contextos específicos. Además se trata de un abordaje modal en el sentido que lo individual despierta interés cuando ilustran los compartimientos y las apariencias ligadas a las condiciones sociales estadísticamente más frecuentes, en una utilización de datos biográficos más que de biografías en sí.

En relación a las biografías individuales, dejamos atrás la idea de una cronología ordenada, una personalidad coherente y estable, en acciones sin inercia y decisiones sin incertidumbres. Reducimos la escala de observación, en un análisis microscópico y de estudio intensivo, que se interesa por su acento en la dimensión de las relaciones sociales (Levi, 1993). En efecto, indagamos una individualización y una experiencia, a la vez que remarcamos comportamientos recurrentes o típicos que se proponen interpretar mecanismos que permitan dar cuenta de la variación y la diferenciación de las acciones humanas. De manera tal que el análisis no recae sólo en los grupos sociales analizados,

sino también los mecanismos propios de la acción de los actores. Estos permiten trazar horizontes específicos y contextuales en los que actúan y se movilizan.

Respecto de los instrumentos, nuestro trabajo combino tres tipos. En primer término ocuparon un lugar preponderante las entrevistas, el objetivo de ellas fue encontrar lo que es importante y significativo para los informantes escogidos y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas. Las entrevistas fueron realizadas bajo un formato semiestructurado, en las que indagamos aspectos asociados a su escolarización en el colegio, su desarrollo profesional y otros aspectos de sus vidas. El corpus seleccionado abarcó seis entrevistados que fueron estudiantes del CNMdP en los años treinta y cuarenta, de los cuales tres de ellos posteriormente también fueron profesores en esta institución. El criterio de selección estuvo marcado por el contacto y acceso a estos individuos, a la vez que se trató de profesionales de reconocida actuación en cada una de sus áreas. También realizamos cuatro entrevistas que permitieron profundizar en las biografías del alumno y profesor Ezequiel Calleja (a su hija y su esposa) y en los casos de estudiantes que detallamos José Venturi y Auro Tiribelli (a sus descendientes). Cada una de ellas se encuentra detallada al final de la bibliografía y debido a su enorme extensión (en grabaciones de varias horas) no fueron transcriptas en su totalidad, sino en los fragmentos más significativos y cuyos audios adjuntamos en CD como anexo de la Tesis. Los informantes con los que nos encontramos entre tres o cuatro veces, posibilitaron preguntar y (re)preguntar a partir de una indagación conjunta y cada vez más contundente.

Nuestros informantes fueron claves para construir relatos biográficos (propios y ajenos), a partir de descripciones, recuerdos fragmentados, clichés narrativos, metáforas y narrativas alegóricas que se encuentran ausentes en los otros registros. Estos relatos muchas veces están plagados de figuras retóricas que evocan poderosas imágenes mentales; en donde no sólo despliegan puntos de vista y apreciaciones, sino que pueden intentar convencer al entrevistador de sus heroicos actos. De acuerdo a estas circunstancias las historias de vida se modifican según el contexto en que se cuentan, ya que el sujeto nunca desaparece en el discurso y siempre enuncia con un propósito (Gil y Ramallo, 2017). Pero aún más importante estas entrevistas fueron claves para identificar lo que los antropólogos llaman las formas "nativas" de narrar el pasado. En esta línea de abordaje propusimos incluir nociones narradas por los propios actores involucrados, preocupada por reconocer sus representaciones. Estas voces y sus lenguajes se inscriben en un "ponerse en los

zapatos" de los hombres y las mujeres de antaño, a partir de reconocer el valor crítico que se concede al lenguaje con que los actores atribuyen sentido a las acciones e intentar comprender lo que creen que están haciendo.

En segundo lugar nuestro trabajo de campo se concentró en el archivo escolar del CNMdP, distribuido entre un cuarto de la biblioteca, el sótano y la caldera de la institución (actualmente E.E.M N°22). Estos documentos, tal como comentamos anteriormente, corresponden a un fondo documental inexplorado, en un archivo en formación y cuya organización aún no se encuentra finalizada. Orientamos nuestros instrumentos a partir de técnicas de recolección de datos propias de una etnografía de archivos. Reconocemos que la delimitación de un corpus de materiales y archivos debe reflexionar en sí mismo sobre su constitución, ya que muchas veces abarca registros en diversos estados de organización, clasificación y donde el azar es más importante que las elecciones racionales. En tanto estudiar los archivos es indagar también sus presencias y ausencias, sus divulgaciones, su circulación y sus (re)construcciones posteriores.[44]

En relación a los documentos consultados en este archivo, los expedientes y legajos de los profesores y los estudiantes del CNMdP ocuparon un lugar central. En este tipo de materiales de destacada variabilidad se presentan diferentes informaciones, en el caso de los estudiantes: aquellas relacionadas a su origen y el de sus padres, sus perfiles socio-ocupacionales, sus pautas de la residencia y sus trayectorias educativas dentro y fuera del colegio. Aquí encontramos una serie de datos referidos a la vida escolar (como calificaciones, circulares del Ministerio de Instrucción Pública, contenidos curriculares, sanciones disciplinares, etc.) y a la propia cotidianeidad de la enseñanza, materializada en exámenes, trabajos prácticos y diferentes vestigios de los pasos por las aulas. Ello permitió formularnos una gran cantidad de preguntas, de las cuales muchas de ellas exceden al marco de la presente investigación. Los legajos mencionados tienen una gran potencialidad: además de permitir construir una radiografía de las características de los actores analizados

[44] Esta clase de reflexiones suelen ser más recurrentes en la historia cultural y tienen su origen en las posturas de los historiadores etnógrafos que suelen realizar etnografías de sus archivos. A modo de ejemplo Robert Darton (1987) estudió cómo un grupo de personas entendió el mundo, utilizando los archivos como sustitutos del trabajo de campo. Para ello argumentó que los cientistas sociales se enfrentan a regiones oscuras y silenciosas para deducir las interpretaciones de los actores estudiados. En palabras de Darnton (1987; 12) "el funcionamiento mental es tan impenetrable en las selvas como en las bibliotecas", ya que los "otros" no piensan (ni sienten) como "nosotros". Desde esta postura la otredad es un recurso útil para evitar el anacronismo y para desechar constantemente el falso sentimiento de familiaridad con el pasado.

(en cuanto a su origen social, edad, nacionalidad) nos presentan fragmentos de lo que Jean Claude Caron (1996) llamó las "expresiones juveniles pasadas".[45]

En esa línea de la multiplicidad de materiales, los actos administrativos, las resoluciones del rectorado y los datos estadísticos aportan datos del entorno institucional que aluden a construir una visión más integrada del CNMdP. Especialmente los actos administrativos abarcan tres grandes cuestiones; las resoluciones de rectorado (referentes a los trámites burocráticos menores, como el funcionamiento de la biblioteca, los pedidos para permutar horas, las funciones de los docentes, los trabajos de los alumnos, las inasistencias). Las comunicaciones del colegio al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y los Comunicados de Estadísticas y Personal del Ministerio (traducidos en los certificados para los alumnos libres, los certificados de los bachilleres, los certificados de aprobación de 1°,2°, 3° y 4° año y las cuestiones de las mesas de exámenes de los alumnos "veraneantes"). Por último las comunicaciones de la Dirección de Estadística y Personal del Ministerio brindan información general de los estudiantes, planillas de asistencias mensuales, datos estadísticos de aprobación/desaprobación y de los gastos del colegio. Tambien entre estos materiales indagamos diversos escritos que aluden a los proyectos iniciales de creación de la institución, recogidos en el tercer capítulo.

Complementamos estos materiales a partir de la indagación de otros archivos que se relacionaron con el funcionamiento del CNMdP. En efecto, los informes de los rectores del colegio a su vez los confrontamos con las memorias e informes que se realizaron desde el Ministerio entre los años 1917 y 1930, para conocer en forma comparativa los montos de presupuesto asignados, la cantidad de alumnos y docentes, las reformas curriculares y las actividades realizadas en los colegios nacionales a nivel nacional. En particular fueron útiles para el estudio de la normativa producida por el ministerio en cuanto a leyes, decretos, circulares, disposiciones, boletines oficiales y resoluciones. Además de los

[45] En su trabajo sobre los jóvenes y la segunda enseñanza en la Francia del siglo XVIII Caron (1996; 170) planteó que los registros para una investigación de estas características son el gran problema, ya que esa juventud se expresó sólo en contadas ocasiones mediante la palabra escrita, a no ser que se consideren sus producciones escolares. Pues reconoce que los documentos escolares son de gran utilidad para el estudio del funcionamiento y la ideología de estos actores en los establecimientos educativos. A pesar de las pocas muestras que nos han quedado, este historiador invita a conocer las memorias y otros recuerdos, que suelen otorgar mucha importancia a esos años de aprendizaje del saber generalmente en noticias periodísticas o en recuerdos de novelistas.

informes de rectores del colegio y las estadísticas del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (disponibles en la Biblioteca del Archivo General de la Nación)[46] e incluimos el análisis de una serie de materiales como la bibliografía específica para los alumnos o los textos de formación de los docentes presentes en la Biblioteca Nacional del Maestro.

En tercer lugar una serie de instrumentos complementarios también abonaron a nuestra investigación. Las imágenes y una serie de documentos personales, por ejemplo las cartas y libretas de Ezequiel Calleja o las fotografías de Auro Tiribelli, dieron cuenta de la experiencia cotidiana del bachillerato. Plummer (1989) ya hace tiempo y en plena crisis del paradigma estructural advirtió sobre la necesidad de "humanizar" a las ciencias sociales, poblando los relatos de hombres y mujeres y sensibilizando sus acciones. Este sociólogo recordó que en una investigación sobre el pasado es en los documentos personales en donde encontramos registros para entender la subjetividad y creatividad de la experiencia humana. Estos se refieren a hechos observables de la vida social que muchas veces no se ajustan a los criterios de la ciencia y la cuantificación social, pues esta clase de registros permiten interpretar, comprender y describir pequeñas historias.

Combinados con otros documentos que indagaron la vida de pública de estos actores y complejizaron la mirada en relación a "cuestiones no visibles" en los documentos anteriormente señalados. Entre ellos: la prensa periódica de la época (los diarios La Capital y el Trabajo de Mar del Plata y La Prensa de Buenos Aires), las revistas sociales de la ciudad (particularmente la Revista Mar del Sud y la del Ateneo Cultural de Mar del Plata por su estrecha vinculación con el colegio) y los libros de texto que circulaban en aquellos años presentes en la actual biblioteca del colegio. Además algunos artículos periodísticos y libros de los primeros historiadores locales compendiaron un sinfín de datos para explorar, que colaboraron en el reconocimiento de los individuos de cuyas historias nos valimos, en especial las reseñas históricas de Horacio Abásolo (1946) y Juan Guerra (1976).

[46] Los informes de rectores son informes anuales, en ellos se destacan ciertos temas comunes como las deficiencias del material de estudios, la falta de local adecuado, el adelanto en la preparación de la disciplina de los alumnos, las inasistencias, etc. Los campos que estructuraban los relatos abarcaban: marcha general del establecimiento, enseñanza, disciplina y acción externa.

2. Principales técnicas e instrumentos de acuerdo al objeto y los actores

	Principales técnicas e instrumentos
Prácticas narradas	Biografía institucional, entrevistas a ex alumnos, análisis documental de exámenes y trabajos prácticos de estudiantes, programas y planes de trabajo de profesores, informes de rectores.
Profesores	Biografías colectivas e individuales, entrevistas a ex alumnos, análisis documental de legajos de profesores, escritos públicos (libros, revistas y artículos periodísticos) y documentos personales.
Estudiantes	Biografías colectivas e individuales, entrevistas a ex alumnos y descendientes de ex alumnos, análisis documental de legajos de estudiantes y documentos personales. Clasificación de diferentes trayectorias escolares, reconstrucción de sus pautas de residencia y profundización en diferentes casos (estudiantes femeninas, estudiantes graduados, estudiantes no graduados).

A modo de cierre de este primer capítulo recuperamos la mirada desde la investigación narrativa en relación a los relatos y las experiencias de los colegios nacionales, en la necesidad de indagar en esta mirada a partir del uso de una multiplicidad de instrumentos como la única manera de humanizar, (des)armonizar e individualizar los relatos existentes. En el camino de poder rupturizar una perspectiva de la historia de la educación centrada en los grandes relatos, en pos de otra que advierta sobre la individualización de las instituciones y las otras enseñanzas que ensayaron los hombres y mujeres que recordamos en nuestros cotidianos.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 2
COLEGIOS NACIONALES EN LA ARGENTINA DE MASAS

> "Hablar de goletas, bergantines, lugres, barcas y patachos (lenguaje perimido), carretas y diligencias. Cuando se comenzó a pensar en el Colegio Nacional, cuando se creó, y hasta algunos años después, todavía, aquellas palabras tenían un sentido más que fonético". **Roberto Cova** (1969; 6).

El tono nostálgico que expresó Roberto Cova en su rememorar de los tiempos iniciales del colegio, en aquel universo que ya estaba desaparecido en los albores de los años sesenta caracterizó no sólo a una de las reseñas históricas que se hicieron del CNMdP, sino que se inscribe en las "gloriosas" historias de los colegios nacionales en nuestro país. Este relato como muchos de los otros que se realizaron de los diferentes "nacionales" se caracterizó por reivindicar la "gesta patriótica" que se expresaba en los viejos (y muchas veces anacrónicos) discursos del reconocido fundador de estas instituciones y Presidente, Bartolomé Mitre, celebrando la "extraordinaria" formación que en estas casas de estudios se ofrecía para los jóvenes argentinos. No obstante, más allá de aquellas historias institucionales (a las que luego nos volveremos a referir) desde los estudios que podríamos ubicar dentro de las ciencias sociales en nuestro país, los colegios nacionales tuvieron una ambigua presencia tan oculta como protagónica. Muchas veces estas agencias estatales fueron útiles para explicar complejos fenómenos de lo social, a la vez que poco sabemos sobre sus características, organizaciones, culturas y estilos institucionales.

Los estudios sobre los colegios nacionales presentan múltiples miradas y perspectivas, a veces parciales y fragmentadas. Puntualmente el campo de las Ciencias de la Educación fue el que naturalmente más temprano y mayor importancia le prestó a este tipo de agencias estatales. Desde principios del siglo XX en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata se desarrollaron estudios vinculados con la enseñanza de las diversas disciplinas de los colegios nacionales. Por ejemplo Joaquín V. González se preocupó por indagar cómo se enseñaba allí la psicología, la geografía y la historia en relación a la formación de los docentes y a las habilidades de aprendizaje de los

niños y los jóvenes. En aquellos recorridos se comenzaron a trazar, desde una sorprendente contemporaneidad, ciertos rasgos de lo curricular y lo jurídico en la formación de los bachilleres.[47] Posteriormente, uno de los trabajos fundamentales en esta materia fue el de Juan Mantovani (2012) en su libro "Bachillerato y formación juvenil" publicado por primera vez en 1940. Allí este pedagogo, en el marco de su crítica a la enseñanza positivista y su adhesión al escolanovismo, caracterizó casi fundacionalmente a este modelo de enseñanza en los "avatares políticos" de la escuela media argentina. [48]

Entre las reseñas históricas de la educación existen importantes trabajos sobre la formación del sistema educativo argentino, ya sean tanto de carácter local-regional como que el que escribió Horacio Abásolo (1946) sobre Mar del Plata y la zona; o síntesis nacionales con características académicas como las de Ethel Manganielo (1981), José María Ramallo (1999) o Fernando Barba (2000). Desde otros recorridos y a grandes rasgos podríamos afirmar que la historiografía argentina le prestó atención a estas agencias estatales con énfasis puestos en relación a la construcción del Estado Nacional, en las explicaciones más clásicas sobre la conformación de la "Argentina Moderna" historiadores como José Luis Romero, Tulio Halperín Donghi, Torcuato Di Tella, Natalio Botana y Ezequiel Gallo caracterizaron desde esta perspectiva a los colegios nacionales.[49] Sólo la interpretación de Oszlak (1987) le adjudicó una mayor atención a la problemática. En "La Formación del Estado Argentino" planteó que no fue casualidad que el colegio recibiera el nombre de "nacional" ya que tenía destinado un lugar importante en la consolidación de aquella estructura. Oszlak (1987) señaló que estos colegios formaron parte de la estrategia llevada a cabo por el inicial Estado Nacional para conformarse como tal y que, a través de su creación, se concretaron tres modalidades de penetración: lo material (ya que fueron

[47] Rememoramos que la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP fue creada en 1914, siendo una de las primeras que se fundó en América Latina en su género y en su perspectiva institucional. Al respecto de los estudios señalados puede consultarte la *Revista Archivos de Ciencias de la Educación* (iniciada en 1914 y dirigida por Víctor Mercante), Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad de La Plata.

[48] Juan Mantonavi (1898-1961), explicó Siede (2012:11), fue para algunos uno de los primeros pedagogos espiritualistas que rompieron lazos con el positivismo, otros enfatizaron sus compromisos con la "escuela nueva" y varios lo ubican entre los intelectuales que se enfrentaron al peronismo durante los años cuarenta.

[49] Especialmente Torcuato Di Tella (1969) destacó que los colegios nacionales tendieron a formar elites homogéneas e integradas en los valores de la elite central. Este sociólogo fue el primero en plantear la hipótesis en relación a que los colegios nacionales actuaron como vías nacionalizantes y centralizadoras en las capitales y ciudades de cada una de las provincias. Desde esta interpretación las motivaciones políticas del crecimiento de la enseñanza en el interior no aparecen como producto de iniciativas propias sino como una manifestación del interés del gobierno central por lograr la formación de élites integradas en la ideología del grupo bonaerense (Di Tella, 1969; 99).

instituciones nacionales en los territorios provinciales), lo ideológico (en relación a la transmisión de un conjunto de saberes con una finalidad política) y lo corporativo (al contribuir al sistema de alianzas en tanto formadoras de una elite política local que se integrara en la ideología del grupo gobernante).[50]

Desde las Ciencias de la Educación se desarrollaron un importante conjunto de investigaciones que analizaron los planes de estudios, los currículos, los modos de enseñanza, las prácticas pedagógicas y una serie de elementos vinculados con los procesos de enseñanza en los colegios nacionales y en las escuelas medias. Esta línea abarca los estudios iniciáticos de la Sociología de la Educación que inauguró en los años setenta Juan Carlos Tedesco (1994) y algunos trabajos de la Historia de la Educación como los de Adriana Puiggrós (1991, 2006) o Inés Dussel (1997, 2008), que colaboraron en establecer algunas notas generales de la especificidad de los colegios nacionales de nuestro país.

Específicamente Juan Carlos Tedesco (1994) analizó estas agencias con mayor profundidad y sostuvo que el sistema educativo en formación (durante la segunda mitad del siglo XIX) no tuvo una incidencia directa en el desarrollo de la estructura económica del país, argumentando que la expansión económica no habría requerido la cualificación técnica de la fuerza de trabajo hasta la segunda mitad del siglo XX. Según su posición el proyecto pedagógico llevó a la difusión de la enseñanza elemental ligada al logro de la estabilidad política interna y por otro lado condujo a la formación de hombres aptos para cumplir papeles políticos. En el libro "Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)" Tedesco destacó que la función política de los colegios nacionales radicaba en la formación de ciudadanos para desempeñar papeles de conducción política, esbozando una hipótesis central: los grupos dirigentes le asignaron a la educación una función política y no una función económica (ya que la estructura económica local no demandaba una cualificación de la fuerza de trabajo). Más tarde, ante esta apreciación Martin Legarralde (2000) planteó, a través del análisis de la creación del Colegio Nacional de La Plata, que se podrían establecer ciertas salvedades. En primer lugar, señaló que las elites fueron preexistentes a los colegios nacionales, de modo que la misión no pudo ser la de crear a las elites sino en

[50] Frente a las exploraciones que vinculan a los colegios nacionales con la construcción del estado argentino, Miguez y Bragoni (2010) reflexionaron sobre el problema de la constitución de un orden político en la segunda mitad del siglo XIX mostrando cuánto pueden contribuir a una mayor comprensión de ese proceso, los cambios en las escalas de análisis y las reflexiones que se interroguen por la edificación de un poder central partiendo de la dinámica política e institucional de las provincias.

todo caso de dotarlas de un nuevo medio de legitimación en el contexto de un Estado Moderno. En segundo lugar, sostuvo que las elites se estructuraron políticamente en tres sectores (Buenos Aires, el Litoral y el Interior), configurando un panorama conflictivo en el que difícilmente una institución pudiera establecer un consenso en torno a la ideología porteña. En consecuencia, invitó a realizar indagaciones específicas en cada lugar. Finalmente, planteó que en el período que trascurrió entre 1880 y 1900 los grupos dirigentes fueron cambiando y con ellos sus concepciones sobre la funcionalidad de esta institución, por ejemplo el mitrismo que habría asignado una función política a los colegios nacionales se convirtió rápidamente en un grupo marginal en las disputas del orden político.[51]

Las investigaciones dirigidas por Adriana Puiggrós sobre la construcción del sistema de educación media en nuestro país se centraron en los debates de las ideas pedagógicas, en particular se indagó desde distintos nudos problemáticos la necesidad de la construcción de la nacionalidad, la creación de ciudadanía activa y el servicio al Estado. Si bien Puiggrós presentó una visión coincidente con lo señalado por Tedesco con respecto a la función política que los grupos dirigentes asignaron a la educación, destacó que la formación brindada por los colegios nacionales además de ser elitista estuvo desvinculada con la situación nacional. Esto quiere decir que guardaba poca relación con el futuro desarrollo económico y político de la Argentina. Según Puiggrós (1991) los colegios nacionales al no formar una clase dirigente comprometida con los intereses colectivos, generaron una cultura de la especulación y del derroche que coincidió con el régimen oligárquico que llevó adelante un modelo basado en la renta de la tierra (lo que requería mano de obra sin calificación y contactos con los compradores europeos). En consecuencia, los colegios nacionales tuvieron un rol central en la formación de una capa dirigente con mentalidad de administradores del país-estancia, de la exportación y de utilización de lo estatal para los intereses privados.

[51] Martín Legarralde (1999) adoptó una perspectiva preocupada por reconocer la especificidad de los colegios nacionales como modelo pedagógico. Allí no redujo la institución a una construcción social producto de la formación y consolidación del campo político, las transformaciones de la estructura social de la segunda mitad del siglo XIX y los despliegues del pensamiento pedagógico, sino que su mirada particular es la de un modelo pedagógico que acciona sobre las variables anteriormente seleccionadas en un inter juego continuo de unas sobre otras. En su enfoque se destacó la idea que los colegios nacionales tiene su origen en un contexto de relaciones políticas y articulaciones con los intereses de los sectores dirigentes, entre las tensiones del poder central encargado de la creación de los colegios nacionales y los grupos poderosos locales.

Frente a este panorama, Inés Dussel aportó una serie de estudios sobre el curriculum de los colegios nacionales en un análisis más amplio sobre la naturaleza de la educación secundaria en nuestro país, caracterizó al período transcurrido entre 1863 y 1920 como el momento de gestación de la estructura institucional y curricular del sistema educativo secundario; cuyo curriculum buscó construir una autoridad cultural sobre una base del republicanismo, laicismo y tradicionalismo cultural y pedagógico que no permitió el experimentalismo (Dussel: 1997; 153). A lo que más tarde María del Carmen Fernández (2001) completó con una indagación sobre la concepción de ciudadanía, representando los colegios nacionales a un sujeto portador de una ciudadanía plena frente a otros proyectos de ciudadanía restringida como el de las escuela normales.[52] Una contribución no menor en estos estudios es la revisión que Flavia Fiorucci (2012, 2014) realizó de las escuelas normales y el normalismo en las primeras décadas del siglo XX, destacando su presencia y amplias funciones culturales en espacios periféricos y del interior del país y la contemplación de las disidencias y marcas locales de estas agencias estatales.

En otros términos, las escuelas medias, los institutos y las universidades fueron considerados como ámbitos privilegiados para el otorgamiento de certificaciones y credenciales académicas de fuerte prestigio social. Estas instituciones en las primeras décadas del siglo XX se encontraban estrechamente vinculadas, el sistema secundario estaba integrado en mayor medida con la estructura universitaria que con las escuelas primarias. En aquel esquema, en las investigaciones de Osvaldo Graciano (2008) los colegios nacionales fueron abordados como un horizonte de referencia sobre el cual se proyectaron los estudios universitarios. Esta notable contribución se inscribe en la construcción de elites estatales, los cuadros burocráticos y los profesionales, historizando la articulación de la estructura universitaria con una serie de instituciones de enseñanza media. En esta línea, dos aportes son los de Nancy Escobar (2010) en relación a los obstáculos y conflictos que experimentaron los funcionarios de los colegios nacionales en la construcción de la burocracia educativa y la investigación de Esteban Langlois (2009)

[52] Fernández (2001) planteó que la misma fragmentación social y política que se ponía de manifiesto en los diferentes grados de participación, quedó reflejada en la oferta educativa. El nivel medio destinado a un reducido espectro de la población, donde las modalidades que lo conformaron tendieron a captar distintos sectores sociales propiciando la construcción de identidades ciudadanas diferenciadas. Desde su enfoque, el colegio nacional es un dispositivo de ciudadanía plena que constituye la instancia educativa destinada a quienes eran considerados sujetos portadores de una ciudadanía completa, en tanto engrosarían las filas de una clase política que parecía destinada a conducir el país (Fernández: 2001; 96).

sobre la Escuela Nacional de Comercio de la Capital Federal. Conjuntamente a esta perspectiva Mariana Fiorito (2012) en su abordaje centrado en las obras arquitectónicas de los colegios nacionales analizó cómo la infraestructura estatal adquirió un carácter tendiente al progreso y al desarrollo de cada localidad, de manera que resultaron ser un aporte central en la colonización del territorio y la modernización del país.

Al estudiar los procesos de la fundación del colegio nacional en Santa Fe a inicios del siglo XX, Larker y Grandinetti (2006) aportaron una mirada de esta agencia como portadora de la premisa de la laicidad. En el sentido que la creación de esta institución se enmarcó en el proceso de laicización de la educación en la Argentina, asociada al contexto de la constitución de un Estado y una sociedad moderna. Estos autores dan cuenta de cómo las medidas que dieron origen a este colegio estuvieron básicamente encaminadas a la conformación de una estructura que posibilitó los cambios económicos, sociales y políticos locales, impulsados por los grupos que lograron hegemonizar ese proceso.[53] A esta perspectiva también aportó Sara Ali Jafella (2004) indagando las tensiones de los proyectos fundacionales de diferentes grupos políticos, culturales y pedagógicos en el Colegio Nacional de La Plata.[54]

En una investigación con características similares Susana Schoo (2014) explicó cómo en los documentos de la gestión educativa ministerial es posible entrever el complejo proceso de construcción de la educación secundaria nacional del que participaron activamente diversos actores. De modo tal que, más que primar una orientación verticalista en la toma de decisiones aparecen formas más negociadas con los actores locales. En esa

[53] La creación del Colegio Nacional de Santa Fe en 1906 se llevó a cabo en medio de un encarnizado enfrentamiento entre los sectores liberales de la ciudad y los sectores católicos conservadores, que se opusieron firmemente a la renuncia del monopolio pedagógico ejercido hasta entonces por la Iglesia en la enseñanza secundaria y las características modernizantes de la sociedad santafesina. En un contexto ideológico teñido de liberalismo e ideas favorables a la secularización de la vida social, se procedió a la reducción de la influencia que el clero ejercía sobre el aparato estatal para que este se hiciera cargo de una serie de funciones como el registro de la población, la educación y la salud que hasta ese momento no habían estado bajo su control.

[54] Al respecto es oportuno señalar que Adrián Ascolani (2012; 48) explicó que la historia social de las instituciones tuvo en los años noventa un impulso en la historia de la educación, que estuvo vinculado a la aparición de las historias provinciales (resultado de algunas publicaciones colectivas e individuales); a la vez que comenzaron a desarrollarse investigaciones en escala regional o local. No obstante, al no constituirse en eje de debate la problemática del espacio, ni arraigar el abordaje microhistórico, fue bastante limitado el estudio de las experiencias e innovaciones educacionales que pudieron darse en el interior del país. La predilección por los actores poderosos o más visibles del sistema educativo actuó en forma complementaria, para velar el papel de los sectores subalternos, de los actores transgresores en lo local o de las instituciones escolares, sobre los cuales existe muy poca producción publicada.

intención de mostrar cierta diversidad institucional y académica entre los colegios nacionales, Schoo (2014) dilucidó variaciones locales y diferencias que se dieron en el marco de una política nacional, no sólo esclareciendo las formas de organizar a estos colegios sino también los particulares procesos de negociación (entre rectores, gobiernos provinciales, los grupos políticos locales y autoridades educativas nacionales).

La línea de indagación de Susana Schoo puso de manifiesto los modos en que el estado nacional organizó en el período fundacional a los colegios nacionales ubicados en las provincias. En un trabajo en conjunto con José Bustamante Vismara (2015) analizaron (a partir de un motín de estudiantes contra su rector ocurrido en el Colegio de Concepción del Uruguay en 1864) la organización de los colegios nacionales en Argentina en el siglo XIX. Aquí, el esfuerzo por reconocer esta convergencia se vincula con la discusión acerca de las formas en que se construyó el estado durante el siglo XIX y se remarcó que las experiencias de las instituciones de educación intermedia de otras provincias sugieren una historia más compleja que la sugerida en el relato nacional.

Dejando atrás el escenario del Colegio Nacional de Buenos Aires y los "prestigiosos" bachilleratos de su era fundacional, Adrián Cammarota indagó la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón durante el período 1949-1969. En su libro "'Somos bachiyeres'. Juventud, docencia y política en la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón" (2014), publicación de su tesis doctoral, remarcó las características propias de la formación en esta institución. A su vez, examinó las relaciones entre la cultura escolar y las prácticas juveniles en un colegio mixto fundado por el peronismo en el distrito de Morón (provincia de Buenos Aires) hacia el año 1949. Explicó Cammarota (2014) que estas prácticas estuvieron mediadas por imaginarios sociales, códigos culturales y normativas definidas por el género, la sexualidad y las relaciones de clases. A partir de la pregunta ¿por qué la cultura escolar del "nacional" de Morón dejó una impronta tan marcada en los jóvenes que participaron en ella?, la hipótesis que vertebró esta investigación radica en que las promesas de movilidad social y la inclusión de los jóvenes forjó entre las décadas del cincuenta y sesenta una sociabilidad juvenil expresada en fuertes tendencias asociativas.

Desde el enfoque etnográfico se enriquecieron estos estudios. En ellos se reparó sobre todo en el considerar a estas instituciones como constructoras de prestigio y de capital simbólico. Un ejemplo de estas aproximaciones es el trabajo de Alicia Méndez "El colegio. La formación de una elite meritocracia en el nacional Buenos Aires" (2013) donde a

través de un registro etnográfico estudió al Colegio Nacional de Buenos Aires como el espacio de socialización de un ideal republicano y democrático de país y de educación de una elite meritocrática en el marco de la sociedad igualitaria que caracterizó a nuestro país. En aquél colegio donde la civilización y el progreso llegaban a niveles inalcanzables en la excelencia de la nación, existieron, tal como mostró Méndez (2013), fuertes creencias en el igualitarismo, constituyendo un modelo educativo meritocrático que recorre desde los jóvenes de la generación del 80 hasta los Montoneros de los años setenta. [55]

Finalmente, otros estudios sobre los colegios nacionales se ofrecen a partir de los registros asociados a las historias institucionales y narrativas celebratorias de estos establecimientos. Muchos de ellos escritos a modo de anecdotarios se constituyen como verdaderos apuntes para analizar estos espacios, siendo sumamente sugerentes al momento de sistematizarlos y ponerlos en una discusión plural. Aportan innumerables datos y la comparación de estos materiales sería una buena manera de poner en diálogo la experiencia de conjunto de estas instituciones que se cristalizaron a lo largo y lo ancho del país. Especialmente en estos trabajos cobran los colegios que conservaron mayor prestigio y aluden a sucesivos homenajes simbólicos, como bodas de la plata, oro, diamante o centenarios.[56]

2.1 Lecturas e Interpretaciones.

> "El colegio nacional era, por ese concepto, el colegio de todos los argentinos. Nació bajo el signo de la unión, y a semejanza del primero, se fundaron otros, sucesivamente, en las demás ciudades y centros de la república. Es la más nacional de

[55] Forma parte de la reflexión iniciada por Méndez en su tesis doctoral realizada a partir de poco más de cincuenta entrevistas y otros tantos encuentros etnográficos a egresados, de un estudio prosopográfico de algunos grupos de egresados que resultan paradigmáticos en el proceso de formación de jóvenes en la Argentina y del análisis de autobiografías de ex alumnos notables.

[56] A modo de ejemplo podemos mencionar aquí SANGUINETTI, Horacio (1995). *El Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires, Manrique Zago Ediciones- Editorial Ateneo; ALVAREZ, Gloria-GAMBA DE SOSA, Stella Maris y HERNÁNDEZ, Raúl Oscar (1996). *75° Aniversario del Colegio Nacional de La Pampa "Capitán General José de San Martín"*. Santa Rosa, Fondo Editorial Pampeano; GONZÁLEZ COLL DE BOLAND, María M. (1981). *Homenaje al Colegio nacional de Bahía Blanca en su 75º Aniversario*, 1906-1981. Bahía Blanca, S/E; DI SARLI, Elena y COLDEIRA, María Luisa (2008). *Homenaje al Colegio Nacional en su Centenario, 1906-2006.* Bahía Blanca; COVA, Roberto (1969). *Reseña Histórica del Colegio Nacional de Mar del Plata*. Mar del Plata, SE; y RAMALLO, Francisco-CREGO, María Victoria (2011). *Memoria e identidad de un colegio: Pasado y presente del Colegio Nacional de Mar del Plata*. Mar del Plata, Instituto de Estudios Filosóficos y Sociales (IDEFYS)- Grafica Armendho.

> todas las enseñanzas. (…) Colegio nacional es el nombre que nos vinculada a una tradición". **Juan Mantovani** (2012; 137).

La colegios nacionales representaron una tradición de enseñanza; la voz del pedagogo Juan Mantovani que rememora la especificidad y la importancia de estos colegios en la construcción de la nación argentina (sobre todo durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX), no puede escaparse de las versiones celebratorias de la "gesta patriótica" que materializaban estos colegios, en la "unión nacional" y en su mandato homogeneizador. Representando (tal como caracterizamos) una lectura homogénea, lineal y simplista. Quizás por su pretensión de generalización, oculta y obstaculiza los procesos sociales que diferentes hombres y mujeres atravesaron en estas instituciones; pero también por una intencionalidad política (consciente o inconsiente) que perpetúa y profundiza exclusiones y desigualdades propias de una nuestra modernidad.

El recorrido por la bibliografía en relación a estas temáticas permitió distinguir tres líneas de interpretación que abonan a tres relatos bien diferentes sobre los colegios nacionales. La primera de estas interpretaciones se enmarca a partir de la reproducción del discurso oficial en una apología a la obra fundacional del presidente Bartolomé Mitre, principalmente las historias institucionales y narrativas celebratorias podrían encuadrarse aquí. Esta lectura no corresponde únicamente a estas obras sino que algunos de los documentos del Estado Nacional (incluso mucho de ellos contemporáneos) continúan celebrando y reproduciendo esta narrativa, cuyos rasgos principales responden a la tarea civilizatoria, nacionalista y elitista de estas agencias estatales.

Una segunda interpretación podría establecerse a partir de trabajos clásicos de la Historia de la Educación en Argentina como las iniciáticas y fecundas investigaciones de Juan Carlos Tedesco, Adriana Puiggrós o Inés Dussel que serían ejemplos de una lectura "desde arriba". En estas lecturas, tal vez por su pretensión de generalización, se suelen reproducir lugares comunes, como definir a los curriculum como totalmente enciclopedistas y antiexperimentales o delimitar como pertenecientes a elites o grupos tradicionales a sus estudiantes. En la mayor parte de la historiografía de la educación

primaron interpretaciones como estas hasta la aparición de nuevos trabajos que, en diálogo conformaron un mapa más plural y significativo. [57]

La tercera lectura, comprende una imagen más compleja de estas agencias, recae en la diversidad de los discursos en relación al bachillerato argentino y en las diferentes prácticas que envuelven sus historias. Esta mirada intencionada en dejar atrás los "lugares comunes" es la alternativa más atractiva que sugerimos y que se profundiza sobre todo a partir de las nuevas miradas de lo estatal y su "rostro humano" (Bohoslavsky y Soprano, 2010).

En el desafío de reflexionar sobre las múltiples experiencias de los colegios nacionales encontramos el problema de que si bien estas instituciones son objeto de numerosas investigaciones, presentan características disímiles y fragmentarias. En efecto, si bien resulta interesante comparar los modelos pedagógicos con un estudio sobre las prácticas de acceso de los colegios nacionales, resulta dificultoso construir una explicación general que pueda dialogar en un mismo sentido. Esto nos enfrenta a la dificultad de poner en diálogo una enorme cantidad de estudios vinculados a lógicas diversas que no sólo consideran diferentes espacios y momentos sino también enfoques y perspectivas variadas. En conjunción con ello, y resaltando lo positivo de contar con tan variadas mirada, en las diferentes escrituras y lecturas sobre la historia de los colegios nacionales destacamos tres apreciaciones que consideramos son útiles para caracterizar desde una complejidad mayor a estas agencias estatales.

En primer lugar se vuelve necesario encuadrar periodizaciones y geografías tanto macroanalíticas como microanalíticas, en términos de reconocer similitudes y especificidades temporales y espaciales. En tal sentido, invitamos a diferenciar a los colegios nacionales en diversos momentos o conceptualizaciones temporales, lejos de olvidar las tensiones y divergencias al interior de cada uno entre las primeras optamos por retomar los ciclos políticos de la "Argentina Moderna" (identificando un primer momento con el período fundacional y los años de la "República Liberal" 1863-1880, un segundo en la "República Conservadora" 1880-1916 y un tercero en la "República Radical" 1916-1930). A la

[57] No obstante, también resulta oportuno resaltar, que respecto a los trabajos de Adriana Puiggrós nos referimos únicamente a sus apreciaciones sobre los colegios nacionales y el bachillerato. En efecto sus propuestas y sus aportes para la historia de la educación, junto a su equipo de trabajo APPEAL, se señalan como claves en la historización de alternativas pedagógicas; recuperando otros fragmentos del relato educativo frente a los discursos pedagógicos hegemónicos.

manera de diferentes generaciones de colegios nacionales y proyectos institucionales diferenciados, estos recortes temporales deberían asociarse a lógicas propias de las instituciones y a una trama microanálitica. Creemos necesario considerar las variaciones locales y las marcas de las culturas institucionales para construir periodizaciones propias (o internas) que sean sensibles a las dinámicas de cada colegio nacional (por ejemplo teniendo en cuenta las gestiones de rectores o figuras que le hayan impreso características particulares). Del mismo modo, se vuelve clave indagar una geografía que sea sensible a distinguir los numerosos colegios del país en sus diferentes regiones (de la Capital Federal, los del Litoral y los de las provincias y territorios nacionales del norte, centro y sur argentino).

En segundo lugar, también es necesario considerar que la centralidad y prestigio del Colegio Nacional de Buenos Aires generó algunos problemas en la comprensión general de estas agencias, fundamentalmente porque la propia historia de este colegio y la periodización de su pasado (clásicamente señalado en etapas como liberal, oligárquico, etc.) en muchas ocasiones fue generalizada para pensar la experiencia de todos los colegios. Parafraseando a Germán Soprano (2010) advertimos que este enfoque porteño-céntrico sesgó la mirada de un conjunto de procesos complejos y naturalmente más amplios. En el mejor de los casos, las lecturas centradas en Buenos Aires (o en su colegio nacional central) fueron dejadas de lado, pero lejos de conformarse como una cartografía plural y heterogénea del país se constituyeron como aproximaciones parciales de la propia historia de un colegio notable y prestigioso (como pueden ser los trabajos existentes del Colegio Nacional de Monserrat en Córdoba o de Catamarca). Por supuesto que esto responde a la centralidad y peso histórico que la ciudad de Buenos Aires ha tenido sobre los otros territorios del país, en la ausencia de otras cartografías argentinas o el ocultamiento de los otros de la nación (Segato, 2007; Artieda, 2009).

En tercer lugar, aseveramos que gran parte de la historiografía de la educación media y específicamente de los estudios sobre colegios nacionales interpretaron la construcción del sistema educativo como el avance de un Estado Nación, como si se tratase de un actor racional que se expandió de manera lineal sobre el territorio argentino. Es en ese sentido que, a nivel general el desarrollo de la enseñanza secundaria en nuestro país (iniciada en la segunda mitad del siglo XIX y efectivizada en gran parte del territorio en la primera mitad del siglo XX) fue interpretado desde una racionalidad técnica comparable

con la forma de expansión del sistema ferroviario. Desde esta perspectiva se analizó a la representación del Estado como una máquina que se expande creando escuelas y colegios en las principales estaciones del país. Si bien esta mirada que llamamos "colegio-ferrocarril" fue la que primó en los estudios clásicos de la enseñanza media y está siendo discutida por la tercera interpretación que caracterizamos y por otros posicionamientos que son sensibles a los procesos locales y a la comprobación de realidades mucho más complejas, ambiguas y "específicas".

Desde nuestra indagación y a partir de nuevas perspectivas teóricas y metodologías de análisis de lo estatal definimos a los colegios nacionales como instituciones públicas que representaron al Estado nacional en su vasto y delimitado territorio en construcción, desarrollándose en ese universo social un entramado de acciones y relaciones entre actores en una doble vía constitutiva. A partir de nuestro caso, proponemos profundizar las lecturas que dan cuenta de un bachillerato (y un sistema educativo) en constante experimentación, con diversos proyectos de formación en pugna, con una enorme heterogeniedad de prácticas y sobre todo con la consideración de los colegios nacionales como espacios diversificados, ampliados y "democratizados" en el marco de la estructura social argentina de la primera mitad del siglo XX.

Tal como anticipamos, el colegio aquí estudiado se presentó como un espacio relativamente abierto, con un gran porcentaje de "gringos" e hijos de inmigrantes y una gran cantidad de mujeres (actores sociales con muy baja participación en estos ámbitos según relata la historiografía de la educación del período). Es necesario resaltar que, si bien el colegio de Mar del Plata no formó parte de la serie de instituciones creadas por el propio Mitre y por la sucesión de sus políticas durante el siglo XIX, continuó (re)produciendo y (re)construyendo aquél discurso inicial de formación elitista y tradicional. De forma tal que, si bien para las primeras décadas del siglo XX las bases sociales de la Argentina moderna se habían extendido, los colegios nacionales seguían manteniendo al menos discursivamente su presencia como formadores de elites culturales y grupos dirigentes. En ese camino reconocemos que no sólo debemos identificar cuándo y por qué se fundaron los colegios nacionales sino también cómo fueron y qué actores sociales estuvieron involucrados a estas instituciones, ya que el conjunto social que compone a estas agencias estatales no es homogéneo, varía a lo largo del tiempo y del espacio y en términos de grupos y sectores diferentes.

En consecuencia, las características omitidas, polarizadas o imágenes erróneas son posibles (re)interpretar a partir de un abordaje narrativo que se enmarque en una pluralidad y singularidad de experiencias. Desde esta mirada es que proponemos (re)pensar estas instituciones, a la luz de revisar qué significó el colegio nacional en cada lugar del territorio (o al menos fuera de los principales centros de poder) y que significó como experiencia para los actores allí involucrados. A partir de nuestra investigación, creemos necesario reflexionar en términos de una restitución empírica de un colegio en lo amplio del territorio nacional que intenta avanzar en relación a construir otras especificidades de estas instituciones e historizar otros recorridos. Esta agencia estatal con sus particulares formas de gestionar el poder, permite revisitar la política centralizadora de los colegios nacionales en un andar por las tensionadas y constitutivas relaciones entre las experiencias locales y el escenario nacional. En este contexto, no dudamos en afirmar que el CNMdP fue un espacio al cual accedieron estudiantes de diferentes lugares en la escala social, o al menos de sectores sociales más amplios que los reconocidos por los discursos de la época y por los estudios al respecto.

2.2 Entre tiempos e historias fundacionales.

> "El Estado debe, sin duda, la educación al pueblo en sus diversos grados (...) Al lado de las escuelas primarias tenemos a los colegios nacionales, que dan la educación secundaria, que habilitan al hombre para la vida social, desenvolviendo en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condesado en determinado número de individuos, obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz más viva, y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobiernan los pueblos". **Bartolomé Mitre**[58].

Las palabras del "fundador" de los colegios nacionales recuerdan las expectativas que lo habían conducido a crear esta institución central en la construcción de la Nación Argentina. A partir de 1863 en la ciudad de Buenos Aires y luego en casi todas las capitales provinciales y grandes ciudades, lentamente se fue conformado el modelo de enseñanza del bachillerato. Tal como afirmaba Bartolomé Mitre, los colegios nacionales fueron planeados como el lugar de formación de las elites dirigentes del país, encaminadas hacia el progreso

[58] Discurso del entonces Presidente de la Nación Bartolomé Mitre en el Senado de la Nación, en el día 16 de julio de 1870. En: Solari, M (1991). Historia de la Educación Argentina. Buenos Aires, Paidós, Pág. 169.

por sus egresados (los bachilleres) quienes guiarían a las "masas" (probablemente definidas como "salvajes"). Este modelo a grandes rasgos, presentaba de una manera dicotómica la enseñanza primaria para las masas y la enseñanza secundaria para las elites; y se adjudicaba "obrar sobre la ignorancia para aplicar el mayor progreso, antes que la masa bruta predomine y se haga ingobernable y nos falte el aliento para dirigirla por los caminos de la salvación".[59]

En aquella creación de los primeros colegios se consagró un fin explícitamente político. Juan Carlos Tedesco (1994) planteó que el desarrollo de la educación en este marco cumplió más que una función económica y social, una función predominantemente política. Esta función política de la enseñanza tuvo su significado más potente en el nivel medio y superior, donde se tendió a formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos. Desde este modelo, el bachillerato se convirtió en patrimonio de una elite, en un sistema sumamente reducido. De tal modo, si la función de los colegios nacionales y la universidad era formar una élite directiva, la función de la fragmentación del sistema en varias escuelas profesionales especializadas, era la de alejar de esa élite directiva a otros sectores sociales, sobre todo aquellos grupos en ascenso (Tedesco: 1994; 86).[60]

Los colegios nacionales nacieron como los espacios de formación política por excelencia de los futuros líderes políticos y fueron eslabones necesarios para la construcción de la nación argentina. Recordemos que en la compleja tarea de crear jóvenes ciudadanos encarada por los representantes de los estados nacionales de todo el hemisferio occidental, desde el siglo XIX las instituciones educativas fueron un espacio social centrado en la aceptación del modelo de nación emergente. Junto con el proceso de conformación del Estado nacional argentino, las instituciones escolares constituyen uno de los pilares predominantes a través del que se transmitieron los valores de la nacionalidad y la integración social. El inició de la constitución de la enseñanza secundaria del Estado nacional fue precisamente el decreto de creación de colegios nacionales en varias capitales provinciales, firmado por el presidente Bartolomé Mitre en el año 1863. Labor que luego fue completada con la fundación de la Escuela Normal de Paraná en 1870 y la creación de una serie de bibliotecas públicas (Romero: 2006; 105). Inés Dussel (1997) caracterizó al período

[59] Ídem.

[60]En este trabajo además Juan Carlo Tedesco (1994) buscó explicar que pese a que existían otros proyectos y modelos de instrucción en la época, lo que unificó a todo el pensamiento educativo aún en sus diversos intentos pragmáticos fue su "carácter oligárquico".

transcurrido entre 1863 y 1920 como el momento de gestación de la estructura institucional y curricular del sistema educativo secundario argentino, hasta ese momento los colegios y escuelas profesionales no estaban organizados según una estructura con un temario de enseñanza y simplemente formaban parte de la "educación superior" disponible en la época. El inicio de la política implementada a partir de la creación de los colegios nacionales delimitó un territorio diferenciado, tanto en sus objetivos como en su población estudiantil (Dussel: 1997; 14).[61]

Durante los primeros tiempos fundacionales adquirió relevancia la funcionalidad política de esta agencia concentrada en la conformación de elites en el interior del país y su articulación con una elite nacional. Rememoramos que en 1863 se fundó el primer colegio nacional del país sobre la base del colegio Libres del Sur, el antecedente a este primer colegio fue el establecimiento eclesiástico que ofició como un plantel de nobles para la educación de una "aristocracia social" destinada al mando y a la dirección en las regiones superiores (Biagini, 1983:11). [62]Además de este colegio existían en nuestro país dos con anterioridad. En Córdoba el Colegio Convictorio Nuestra Señora de Monserrat abrió en abril de 1693 y estuvo en manos de los jesuitas hasta su expulsión en 1767. Posteriormente se provincializó y más tarde se nacionalizó, dependiendo del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación hasta 1907 cuando paso a conformar la Universidad Nacional de Córdoba. Por su parte, el Colegio Nacional de Concepción del Uruguay fue el "primer colegio de la República" creado por Justo José de Urquiza en 1849, en donde se educaron a los hijos de las familias tradicionales del interior del país con una vocación federal, hasta que pasó a manos del gobierno nacional con la política mitrista.

José Bustamante Vismara y Susana Schoo (2015) afirmaron que si bien la presidencia de Bartolomé Mitre es reconocida como un sugestivo momento de construcción estatal y educativo (en particular por la organización de los colegios nacionales), esta política se montó sobre instituciones educativas previas con funciones semejantes a las que desde el nuevo gobierno nacional se le quería otorgar. En efecto, la nueva organización curricular (que ponderaba ciertas ramas del conocimiento y

[61] En nuestro país existe un consenso generalizado en cuanto a ubicar la fecha de inicio de la educación secundaria a partir del decreto de creación de colegios nacionales elaborado por Mitre, esta fecha en consecuencia corresponde a la hipótesis de que los colegios nacionales iniciaron la enseñanza media en la Argentina.
[62] El nacional de Buenos Aires comenzó a depender de la UBA cuando se anexó en 1911.

suprimía otras) y las trayectorias personales de los actores que las plasmaron se concretaron en espacios territoriales e institucionales concretos que portaban sus propias historias, usos y costumbres, acuerdos y conflictos.

En las primeras medidas efectuadas por Bartolomé Mitre, como pedidos de informes en aras de conocer la situación de la instrucción pública del país (que sólo las provincias de San Luis y San Juan respondieron a la demanda nacional) y las inspecciones en los colegios preexistentes (el de Córdoba y el Concepción del Uruguay en Entre Ríos) fueron estableciendo definiciones más precisas que distinguirían a los distintos niveles del sistema educativo en formación, estableciendo una secuencia y jerarquía entre las instituciones educativas. Tal como señalaron Bustamante y Schoo (2015) al explorar los antecedentes de las instituciones de educación intermedia que se nacionalizan en la década de 1860, se advierte lo inadecuado de la premisa que apuntala al gobierno nacional como protagonista de la emergencia de estas instituciones. Desde esta aproximación se revisó el "lugar común" que asocia a la presidencia de Bartolomé Mitre con la creación de colegios secundarios (y cuya contraparte estaría constituida por el desarrollo de la educación primaria llevada por Sarmiento) y se remarcó lo difusa que quedaba la distinción entre los estudios preparatorios y superiores.

Los primeros años del Colegio Nacional de Buenos Aires y de gran parte de políticas de formación de bachilleres se caracterizaron por la impronta del intelectual Amadeo Jacques, designado para esa labor por el propio presidente. Inspirado en la nación francesa donde fue docente en el Liceo y con la experiencia de haber organizado el Colegio San Miguel en Tucumán sintetizó el espíritu culto, liberal y republicano de estas instituciones. Una vez definido el perfil de enseñanza secundaria a partir del Colegio Nacional de Buenos Aires se fue avanzando en la estructuración nacional de este nivel de instrucción. Sobre este modelo institucional se planearon los otros colegios nacionales en el interior del país; siendo que impartió las reglamentaciones, el régimen interno y los planes de estudio.

Recordemos que estos no sólo fueron los años en los que se crearon y diseñaron los colegios nacionales sino también donde se planificó gran parte del circuito de enseñanza secundaria. Durante este período abrió sus puertas la Escuela Normal de Paraná (paradigma del normalismo). Jorge María Ramallo (2002) planteó que este período se caracterizó por una situación paradojal en materia educativa ya que, por un lado fue una etapa de educación utilitaria en el contexto de enseñanza primaria en la que los contenidos

de los programas curriculares apuntaron a la inserción laboral de los alumnos una vez que finalizaban los estudios y, por otro lado, para la enseñanza secundaria las necesidades llevaron a una opción humanista en detrimento de la educación práctica.

En la diferenciación de este nuevo tipo de enseñanza, existió una tensión que recorre la serie de proyectos que se deslizaron en un clima de propuestas de reformas educativas, centradas en discusiones que debatían si la escuela secundaria se transformaba en la prolongación de la instrucción primaria, o si se alineaba con la estructura universitaria. Si bien hoy podemos afirmar que la enseñanza secundaria se fue moldeando como la prolongación de la escuela primaria, en la búsqueda de recibir a la misma población estudiantil y en continuar sus rituales y cultura escolar, entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX el bachillerato distaba mucho de acercarse a la primera instrucción. Este modelo de formación de pequeñas minorías dirigentes encarado por los colegios nacionales fue completado con la creación de las Escuelas Normales, instituciones que dieron luz a una matriz que constituyó una estrategia político-cultural del Estado vinculada a la escuela primaria común del proyecto sarmientino. El entonces futuro presidente Sarmiento debatió con su antecesor Mitre acerca de la necesidad de concentrar las energías en la escuela primaria y las normales, y de quitarle la centralidad inicial a los colegios nacionales. Durante su presidencia enfocó su atención en la constitución e integración de un sistema educativo masivo. Con Sarmiento, el normalismo inició una ampliación considerable en términos físicos ya que fueron más las personas que accedieron y también en términos de una ampliación cultural porque incluyó actores hasta entonces excluidos de la enseñanza secundaria. Además, en consonancia con este proyecto de modelo educativo, posteriormente se crearon establecimientos diferenciados como la Escuela de Comercio en 1896 y la Escuela Industrial de la Nación en 1897.

3. Desarrollo cuantitativo de la instrucción secundaria entre 1863 y 1930.

	1863-1880	1880-1916	1917- 1930
Colegio Nacional.	12	35	18
Escuela Normal.		86	15
Escuelas de Comercio.		9	10
Escuelas Industriales/Artes y oficio.		8	40
Total.		138	83

Fuente: elaboración propia en base a Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (AGN).

Las escuelas normales a diferencia de los colegios nacionales contaron con una orientación profesional específica que no habilitaba para ingresar a la universidad. El carácter no preparatorio para el sistema de educación superior marcó desde su inicio una fuerte diferencia con los colegios nacionales expresada también en la composición social de su alumnado. Según Inés Dussel (1997) en muchos casos significó una alternativa para quienes no concurrían a aquellos colegios por su carácter elitista o porque no lo veían como una vía segura de inserción laboral, ya que en términos generales estas escuelas abarcaron localidades y sectores sociales que no formaban parte del núcleo dirigente del país. Por otro lado, la falta de prestigio de la Escuela Normal, en comparación con los colegios nacionales, estuvo asociada además a la feminización de los estudiantes. Este espacio educativo estuvo basado en una concepción que vio a la mujer como la "maestra natural"; convirtiéndose en una oportunidad no sólo para las mujeres provenientes de las clases medias en ascenso, sino también para aquellas otras que pese a poseer una condición social privilegiada no podían acceder a estudios superiores (Fernández: 2001; 104).[63] Sumado a ello debemos reconocer que el proyecto normalista fue una estrategia educacional profundamente política, ya que significó una ampliación no sólo cultural, sino también social y política, al incorporar sectores provenientes de las capas medias y bajas de la población. La Escuela Normal de Paraná sirvió de modelo y norma para otras similares que después se fundaron en el país. En una primera etapa entre 1870 y 1892 se crearon treinta y cuatro escuelas normales en capitales de provincias y ciudades importantes, trece de varones, catorce de mujeres y siete mixtas. En un segundo período, entre 1894 y 1910, prevalecieron en pequeñas ciudades y espacios rurales siempre como "réplica" del normal de Paraná que logró uniformidad y regularidad en la formación.[64]

---

[63] En su trabajo Fernández (2001) explicó que creación de la primera Escuela Normal en Entre Ríos no fue ajena a la necesidad de incorporar la provincia y parte de la región del litoral al proyecto de organización nacional liderado por Buenos Aires. La Escuela Normal se convirtió en un enclave difusor de cultura y de identidad ciudadana con un doble propósito: primero en la formación de maestros y luego a través de ellos a la población. Su primer Director fue un profesor norteamericano y de igual nacionalidad fueron las primeras maestras que tuvo la escuela. Según su propio director "la Escuela Normal de Paraná fue una escuela de Boston trasplantada en las soledades de la América del Sur. Nuestra escuela fue norteamericana por sus directores, por sus regentes, por su mobiliario y útiles, por la traducción de sus libros ingleses, por su táctica escolar militarizada y uniforme, por sus procedimientos y doctrinas. Fue también una verdadera escuela nacional: las catorce provincias argentinas le mandaron alumnos de ambos sexos".

[64] El plan de estudios comprendía un curso normal de cuatro años y una escuela de aplicación, cuya enseñanza quedaba distribuida en seis grados. De acuerdo con su plan figuran en el primer grado las siguientes asignaturas: inglés, lectura, numeración y cálculos, dibujo, moral y urbanidad, canto ejercicios físicos y enseñanza oral. En el segundo grado aparece como materia nueva la caligrafía; en el tercero la

De esta forma, se fueron definiendo diferentes circuitos, donde los colegios nacionales se concentraron en algunos aspectos y las escuelas normales en otros. Lentamente la expansión de los colegios nacionales por las distintas provincias del territorio argentino permitió que hacia comienzos del siglo XX sean más de veinte las casas de estudio de este tipo, erigidas para que algunos jóvenes puedan instruirse sin necesidad de movilizarse grandes distancias. Debido a su función preparatoria los colegios nacionales se convirtieron en la antesala para la universidad y lejos estuvieron de ser una prolongación de los estudios primarios. Esta situación junto con que, en una primera etapa, la mayoría de los profesores fuesen graduados universitarios o intelectuales sin título contribuyó a reforzar un aislamiento con respecto a otras instituciones educativas y una certeza de la misión política que debían desempeñar, haciendo uso de sus derechos civiles y políticos. Ya que el destino político de los egresados era legitimado desde una instancia educativa, contribuyendo a naturalizar la portación de una ciudadanía desigual (Fernández, 1991; 101).

La especial articulación entre ciudadanía plena y educación que se produjo en los colegios nacionales se convirtió en una cuestión relevante a la hora de definir el acceso de las clases medias a esas instituciones, por lo que según Fernández (1991) la ampliación o restricción del acceso y la permanencia puede leerse en clave de ciudadanía política. Los intentos de proyectos de reformas y su frustrada implementación no estuvieron desvinculadas; tanto Magnasco con su propuesta de diversificación en 1890, Mercante y Saavedra Lamas con su plan de reestructuración de los niveles de sistema en 1916, como los sectores que las rechazaron, adherían, aunque no lo manifestaran explícitamente a una noción de ciudadanía restringida. Sólo quienes se opusieron a la función de preparatoria universitaria se mostraron partidarios de extender la idea de enseñanza común y general también al nivel medio. En efecto, en los debates del Congreso Pedagógico de 1882 el Presidente señaló que: "convertir a los colegios nacionales en establecimientos de educación preparatoria es establecer el privilegio de las clases acomodadas sobre las clases pobres"[65], vaticinando la aceptación de una oligarquía intelectual sobre el ejercicio de las instituciones.

---

ortografía; en quinto, francés e historia general; en sexto gramática y ortografía, ejercicios de composición e historia argentina.

[65] Palabras de Onésimo Leguizamón en el Congreso Pedagógico de 1882. Citado por Cucuzza, H (1986). ·De Congreso a Congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino. Buenos Aires, Besada. Ver Fernández (2001).

La construcción del sistema de educación secundaria atravesó un conjunto de dificultades entre las que podríamos mencionar la poca disponibilidad de recursos materiales, la falta de profesores y directores aptos y las pujas políticas entre algunas provincias del Interior del país y Buenos Aires por la designación de partidas presupuestarias. Frente a esto, en este primer momento de los colegios nacionales se crearon doce instituciones de este tipo y se reforzó un circuito preparatorio para el sistema universitario nacional. A la vez que se creaban instituciones aumentaba de forma exponencial la población estudiantil en todas las casas de estudios; por ejemplo para el año 1868 ya existían alrededor de mil aspirantes, mientras que dos años más tarde el número llegaba a dos mil cuatrocientos estudiantes (Tedesco, 1994).

Del primer ciclo de fundaciones el único colegio que no fue fundado en una capital provincial fue el de Rosario. Su creación en 1876 fue el resultado de la gestión de un grupo de vecinos, preocupados porque los jóvenes que egresaban de las escuelas elementales con ánimo de estudiar debían trasladarse a Córdoba o Buenos Aires para proseguir sus estudios superiores. En aquella "gesta patriótica" (tal como se relató en el acta de su fundación) una comisión de "damas y caballeros" se dieron a la "ardua tarea" de recolectar fondos hasta que se sumaron las partidas destinadas para crear el colegio. Como ejemplo de ello existen interesantes crónicas que relatan cómo en distintas ciudades comenzaron a movilizarse para contar con su propio colegio nacional. En todas ellas se repite generalmente una misma historia: el proyecto de un héroe fundador liderando una comisión pro-colegio nacional, que fue superando distintos obstáculos para su creación. Por lo general, estas comisiones estuvieron conformadas por los notables locales o vecinos reconocidos, a menudo médicos, abogados y políticos que ocuparon un lugar destacado en la sociabilidad local. Gracias a las acciones encaradas, estas comisiones superaron dificultades materiales, tales como podrían ser la disponibilidad de una sede para el colegio que casi siempre se prestaron o permutaron instalaciones de otra oficina pública o también comúnmente los gobiernos municipales cedieron terrenos fiscales para los futuros edificios.

Durante estos años si bien los colegios nacionales se encontraban distribuidos en diferentes provincias y con una aparente homogeneidad entre sí, es posible vislumbrar determinados puntos de tensión entre los asentados en las provincias y el de Buenos Aires. Por ejemplo en 1871 los profesores del Colegio Nacional de Corrientes elevaron un informe al Ministro Nicolás Avellaneda para manifestar la necesidad de poner a todos los colegios

nacionales "bajo un mismo pie". El reclamo se debía a que en el presupuesto nacional la institución porteña concentraba el cuarenta por ciento de los ingresos para todos los colegios. [66] Al caracterizar a los colegios nacionales de este período Nancy Escobar (2010) agregó que la cuestión salarial se presentó como un gran inconveniente a la hora de reclutar empleados que desarrollaran tareas en el ámbito de la enseñanza pública. Esto constituyó una contradicción constante durante la formación de la burocracia estatal, en la medida en que por un lado el Estado central alentó el establecimiento de oficinas estatales y la formación de funcionarios, pero por otro no contaba con recursos necesarios para sostenerlos, y en muchas casos dependió de la buena voluntad de ciudadanos particulares (Escobar, 2010; 9).[67]

Un segundo momento en la historia de estas agencias transcurrió entre los años de consolidación del Estado Nación, reconocidos a grosso modo por la historia política como la "República Conservadora" (1880-1916), período que se caracterizó por la enorme creación de colegios sobre todo en el Litoral, la región más poblada del país. Hacia 1880 cada provincia contó con un colegio y frente a los doce creados anteriormente durante estos años se fundaron quince instituciones acreditadoras del bachillerato. Debemos tener en cuenta que los años que transcurrieron entre 1880 y 1916 se caracterizaron por el papel central que tuvo la instrucción pública en la constitución de la nación; en ese marco se sancionó la Ley 1420 de educación común (estableciendo su carácter obligatorio, laico y graduado para la enseñanza primaria). Sin embargo, este impulso del Estado a la educación pública universal entró pronto en contradicción con el sistema político restrictivo y en tensión con los nuevos sectores en expansión que buscaron poner fin al régimen oligárquico.

Fue durante el "orden conservador" cuando se diversificó la enseñanza secundaria con el desarrollo de la orientación comercial y la industrial. En 1890 el ministro Osvaldo Magnasco implementó una reforma con nuevos planes y contenidos para el bachillerato, sumado a algunos cambios en la acreditación del nivel primario y el proyecto de creación de las escuelas industriales. En ese año se fundó en la Capital Federal la Escuela "Carlos

[66] Informe de Rectores año 1871 (AGN).

[67] Otro de los obstáculos que recoge Nancy Escobar (2010) se asocia a la cuestión de la disciplina. Pues los problemas disciplinares entre los alumnos y los docentes eran reclamos recurrentes en los informes de rectores. A la vez que la destitución de cargos también trajo un elevado nivel de conflicto, que en algunos casos los informes detallan la intervención de integrantes de la fuerza policial o de los propios gobernadores.

Pellegrini", siendo la primera escuela de comercio. Posteriormente en 1897 se fundó la Escuela Industrial de la Nación "Otto Krause" también en la ciudad de Buenos Aires, a la que le siguieron nuevas escuelas de comercio en Rosario y otras capitales provinciales.[68]

A mediados de los años ochenta se crearon distintas comisiones para fundar colegios en otros puntos del país, en 1885 se creó el Colegio Provincial de La Plata que luego en 1887 se convirtió en nacional. En aquella ocasión el poder provincial había creado un internado que retomó el plan de estudios vigente para los colegios nacionales adhiriendo a una función preparatoria con vistas al ingreso al nivel universitario, pero en esta propuesta se destacaron algunas particularidades que cuestionaron el modelo francés del bachillerato. Allí se propició la creación de un internado sobre las bases institucionales de los nuevos internados ingleses y sobre principios de la Escuela Nueva representada por Dewey (1859-1952) en Estados Unidos (Ali Jafella, 2002). El primer rector de esta innovadora institución fue el pedagogo Ernesto Nelson (1873-1959) quién conformó un modelo institucional que respondió a influencias anglosajonas no positivistas, reflejadas en diversos aspectos de su programación y concepciones educacionales. La filosofía educacional que respaldó esta propuesta no respondió a un reproductivismo curricular científico-experimental sino que tomó como modelos institucionales y curriculares a los internados ingleses y a los métodos de enseñanza basados en la motivación de los alumnos sostenidos por Dewey.[69] En 1905 esta institución pasó a formar parte de la universidad platense y más tarde la difusión de este modelo fracasó con el cierre del internado, que en 1920 dio fin a esta clase de experiencias entre otras cuestiones por el clima de reforma que se vivió en el sistema universitario y por el reclamo estudiantil que alcanzó su mayor fuerza a partir de una huelga que se produjo en los años 1919-1920 (Biagini, 1999).

En la Capital Federal en este período se crearon otros tres colegios nacionales, con la intención de descentralizar al Colegio Nacional de Buenos Aires y expandir esta forma de enseñanza a nuevos sectores de la capital de la nación. El colegio Bernardino Rivadavia empezó a funcionar en 1891 alcanzando a la sección sur de la gran ciudad, el Nicolás

[68] En el nivel superior en 1903 se organizó la formación de profesores en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario.

[69] Nelson visitó los Estados Unidos y allí conoció la obra que en filosofía educacional y en pedagogía había realizado Dewey en esa época, mientras que, el Dr. González conoció las experiencias de escolarización de Inglaterra (Colegios de Rugby y Colegio de Oundle) y otros colegios de Estados Unidos y de Francia. En vistas de este conjunto se fundó el internado de La Plata cuyo diseño institucional se nutrió de todas estas experiencias, resaltando sobre todas ellas la imitación del internado inglés.

Avellaneda en 1904 en el oeste y el Liceo Nacional de Señoritas en 1907. A este último por decisión del presidente José Figueroa Alcorta concentró en un sólo instituto la población escolar femenina de los colegios nacionales porteños y fue el modelo educativo de bachillerato de todas las damas de la región.

En 1906 se fundaron por inquietud del Senador Nacional Dr. Manuel Láinez cuatro colegios nacionales en la provincia de Buenos Aires: en Mercedes, San Nicolás, Bahía Blanca y Dolores. La decisión por estas ciudades correspondió a que estas eran las cabeceras de los Departamentos Judiciales en que estaba dividida la provincia y alrededor de ellas se conformaron núcleos educacionales para la formación de jóvenes. A Dolores, por ejemplo, viajaron los primeros jóvenes marplatenses que buscaron obtener su bachillerato.

Durante las primeras décadas del siglo XX la educación secundaria fue el nudo de prolongados debates, que giraron en torno a quiénes educaban y cómo se educaban. Una de las respuestas fue la reorganización del sistema educativo que se planteó con la Escuela Intermedia. Su impulsor fue el Ministro Carlos Saavedra Lamas quién buscó como principal objetivo lograr una adecuación de la instrucción secundaria a las necesidades del desarrollo económico argentino, aplicando para ello criterios de la escuela activa.[70] Estas reformas propuestas por Saavedra Lamas implementaron bajo el concepto de la nueva escuela, la utilización de un cuaderno único para todas las materias, la concepción del niño y del joven como sujeto, la incorporación de la dimensión lúdica a la enseñanza y la organización escolar basada en las necesidades de la clase. Simbólicamente fue una acción frente al discurso de peligro que pesaba sobre la nación, ya que desde los impulsores de la Escuela Intermedia se creía que si no se revertía la tendencia de los colegios nacionales hacia las carreras liberales se descuidaba la industria, el desarrollo económico y cualquier tipo de propuesta práctica.

El proyecto de la Escuela Intermedia que se inició en 1915 implicó una nueva secundaria especializada para los sectores populares, que no podían acceder a la formación de bachiller o a la Escuela Normal. Su impacto fue muy reducido ya que el arribo al poder de Yrigoyen en 1916 detuvo esta experiencia al determinar la anulación de las reformas y regresar al plan tradicional de la segunda enseñanza. La justificación de las medidas del

[70] La reforma buscó acercar a los jóvenes a la naturaleza, al mundo del trabajo y de la producción, proponiendo bajo los elementos del pragmatismo y el utilitarismo una aplicación práctica de sentido en la educación y criticando la educación tradicional que según los defensores de esta reforma solo instruía y no educaba.

nuevo gobierno radical recayó en la idea de que la Escuela Intermedia dividía de antemano a dos grupos que se enfrentaban en cuanto a circuitos de enseñanza sumamente diferenciados, excluyendo de tal modo la posibilidad de cambio social que otorgaba la educación. Según Tedesco (1994) esta actitud fue coherente con el comportamiento que hasta esos momentos habían tenido los sectores dirigentes frente a la educación, en la medida que la preparación enciclopedista y humanista era un medio eficaz de preparación para reclamar la participación del poder político. No obstante el mismo autor resaltó que los sectores medios y la representación radical defendieron la vigencia del sistema de enseñanza y lo mantuvieron oponiéndose a cualquier intento renovador.

Aquellos fueron tiempos de discusión y las expectativas de una reforma estaban presentes en los discursos de un amplio espectro ideológico, de manera tal que frente al avance de una cultura restrictiva se constituyeron crecientes discursos alternativos. De hecho la Argentina de las primeras décadas del siglo XX vivía un clima de reforma social general, en el que la educación era uno de los ejes claves y se formularon por motivos muchas veces divergentes distintos diagnósticos que apuntaban al deterioro de todos los niveles educativos (Roitenburd: 2010; 175). En ese marco de tensión de reformas y propuestas de formación los colegios nacionales que parecían estar reservados para una minoría se encontraron con algunos jóvenes provenientes de los sectores en ascenso; quiénes luego engrosarían el juego político a través de mecanismos que garantizasen el ejercicio pleno de una ciudadanía política ampliada, tal como diría Fernández (2001) en las ciudadanías diferenciadas que se establecieron entre los colegios nacionales y las escuelas normales.

Del mismo modo según la explicación de Tedesco (1994) este tercer momento de los colegios nacionales de la "República Radical" se caracterizó por difundir en sectores un tanto más amplios una enseñanza enciclopedista y humanista que promovió la aparición de un grupo, el mismo que presionó para que la estructura política del sistema se permeabilizara. La nueva gestión apuntó a diversificar las posibilidades de enseñanza bajo el principio de la democratización. Frente a esto algunos estudios de las políticas educativas del radicalismo resaltaron que las decisiones tuvieron un interés en no modificar la estructura de la educación desde el punto de vista de sus normativas, sino que se centraron en ampliar las posibilidades de acceso a la enseñanza (Tedesco, 1994; Puiggrós, 2006; Ascolani, 2010).

Además de dar punto final a la educación diferenciada que planteó la Escuela Intermedia, en febrero de 1917 el gobierno radical derogó y restableció el curriculum clásico de los colegios nacionales en lo que se denominó el "Plan Garro". Este decreto eliminó el sexto año de los colegios nacionales y estableció que para su ingreso se solicite el certificado de sexto grado primario aprobado. Además se decretó la creación de cinco colegios nacionales en diferentes provincias del país: Santa Rosa, Posadas, Junín, Goya y Villa Mercedes, sumado a seis escuelas normales y doce escuelas de arte y oficio en las provincias del interior.

Desde la nueva administración radical fue especialmente promovida la enseñanza media en la modalidad de las Escuelas de Artes y Oficios con el objetivo de formar obreros hábiles y operarios mecánicos para mejorar la producción industrial. Según Puiggrós (2006) esto fue paradójico ya que estas escuelas tuvieron un excesivo carácter artesanal y no estuvieron localizadas en los centros urbanos más importantes para poder satisfacer las necesidades de las industrias allí localizadas. El Ministro José Salinas dio prioridad al desarrollo de la instrucción primaria y en sus discursos focalizó su atención en la mayor expansión posible de la enseñanza.[71] Estas dos tendencias se profundizaron durante la primera gestión radical y en agosto de 1918 el Poder Ejecutivo puso en consideración de la Cámara de Diputados de la Nación un proyecto de Ley Orgánica de la instrucción pública. Allí se buscó propiciar estudios prácticos y de aplicación inmediata frente a la enseñanza especulativa que la juventud recibía, desvirtuando su funcionalidad y otorgando un carácter complementario a los estudios primarios.

En estos años, una vez más la enseñanza secundaria atravesó un clima de reformas que abarcó a numerosos grupos del sistema educativo. El gobierno radical proporcionó a los pensadores y educadores progresistas un marco político propicio para el desarrollo de sus ideas y sus experiencias aunque no logró consolidar una propuesta pedagógica acabada. La problemática educativa de este período estuvo influida por las demandas de participación en la planificación, la gestión y la conducción de las políticas educativas por parte del incipiente campo educativo. De manera tal que, la inercia del sistema tendió a la burocratización y el ministro José Salinas mantuvo una actitud dubitativa entre la reforma liberal democrática y la reproducción normalizadora. Aunque el radicalismo no hizo

[71] José Salinas fue Ministro de Instrucción Pública entre octubre de 1916 y octubre de 1922, le continuaron en el cargo Celestino Marcó (1922-1923), Antonio Saharna (1923-1928) y Juan de La Campa (1928-1930).

ninguna reforma fundamental la apertura democrática ofreció el marco para que fructificaran y se concretaran experiencias e ideas novedosas (Puiggrós: 2006; 105). Debemos considerar además que la primera y segunda década del siglo XX estuvieron atravesadas por una "nueva sensibilidad" (Terán: 2010) que combinó tanto el clima internacional de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa como las manifestaciones locales entre las que podemos ubicar a la Reforma Universitaria.[72]

En líneas generales, las políticas educativas de los gobiernos de Yrigoyen y de Alvear tuvieron extensas líneas de continuidad pero también importantes disidencias. El cambio del Ministerio de José Salinas a Celestino Marcó no fue sólo el cambio de figuras de trayectorias disímiles sino también una modificación en la percepción educativa sobre todo en materia de enseñanza secundaria. En enero de 1923 se aprobó un decreto del presidente Alvear que planteó, entre otras cuestiones, el ingreso restricto para los colegios nacionales y se estableció que era conveniente fijar normas para la inscripción de alumnos en los colegios nacionales "dado que la falta de esas disposiciones obligaban a admitir un número mayor del conveniente en los primeros años".[73] Estas medidas buscaron evitar que los cursos se formaran con un alumnado "excesivo" y "desigual" que perjudicaba la enseñanza, teniendo como principios la educación de calidad, la jerarquización de la enseñanza pública sobre particular en la elección de cupos y la idea de meritocracia a través de la evaluación estandarizada de los estudiantes.

Posteriormente, el puesto de Marcó fue ocupado por Antonio Segarna, quién incorporó la cultura estética en los colegios nacionales fomentando el arte y educación visual. En su gestión alimentó el avance de la Escuela Nueva y de los estudios humanísticos,

[72] La reforma Universitaria de 1918 se conformó como un modelo a imitar en todos los países de Latinoamérica, basada en la renovación de claustros, el cogobierno tripartito de estudiantes, profesores y graduados, los concursos docentes y la apertura académica. Tuvo importantes consecuencias en la apertura de la educación superior de nuestro país a sectores sociales más amplios.

[73] Decreto del Presidente Marcelo T. de Alvear caratulado "Fíjese el maximun de inscripción en cada división de primer año" 1923. Memorias del Ministerio de Instrucción Pública, del año 1923. Allí se fijó el máximo de treinta y cinco alumnos en cada una de las divisiones y los cupos estuvieron pautados por tres jerarquizaciones: la valoración de la enseñanza pública regular por sobre la particular (o privada), el espacio municipal y la escuela pública de carácter libre. Se escribió allí "los rectores deberán inscribir como alumnos regulares en primer término, a los aspirantes que comprueben haber cursado regularmente el 6º grado de las escuelas fiscales de la nación o provincia. Si el número de alumnos que llenen dicha condición excede del máximo fijado en la cláusula anterior, la inscripción se hará por orden de clasificaciones. Cuando por el contrario no se alcance el máximo se someterá a examen de concurso a todos los que se presenten con certificado de examen libre de instrucción primaria. De tal manera, se estableció un examen de ingreso compuesto (oral y escrito) cuyas dos partes eran de carácter eliminatorio, que estableció una jerarquización de los espacios curriculares.

se crearon dieciocho escuelas de artes y oficios, tres escuelas profesionales de mujeres, siete escuelas industriales, tres escuelas de comercio y un colegio nacional. Finalmente, la segunda presidencia de Yrigoyen trajo consigo a Juan de La Campa al Ministerio de Instrucción, quién mantuvo la tendencia de las gestiones anteriores y buscó acrecentar el número de establecimientos educativos medios. El crecimiento cuantitativo del último gobierno radical se expresó en la creación de ocho nuevos colegios nacionales frente a una escuela normal mixta, tres escuelas de comercio y una escuela profesional para mujeres.

En síntesis, en las decisiones de la agenda educativa de la "*República Radical*" la creación de colegios nacionales fue relativamente importante si tenemos en cuenta que entre los años 1916 y 1930 se crearon veintidós colegios nacionales, frente a los catorce creados entre 1900 y 1915 (Puiggrós, 2006; 111). Esto se dio en el marco de un período que fue la primera experiencia de democracia política en el país, una etapa clave en la expresión de la conformación de un campo cultural con instituciones singulares y funcionamientos de acuerdo a lógicas propias que abrió nuevos caminos para la conformación de campos e instituciones culturales (Graciano, 2008).

Por otro lado, el gobierno radical implicó una revisión de las leyes, decretos y presupuesto en materia de la enseñanza secundaria. El impulso a la masificación del radicalismo fomentó un desarrollo más contundente en la escuela primaria, implementando comedores escolares y escuelas especiales que ganaron terreno con respecto a la instrucción secundaria. En este ámbito, el privilegio cayó sobre las escuelas normales en desmedro de los colegios nacionales. El presupuesto destinado a la educación que fue incrementado de manera contundente por el nuevo gobierno estableció una profundización del normalismo como formación secundaria, por ejemplo, de los casi veinte millones de pesos invertidos en la educación secundaria en el año 1919 los colegios nacionales nuclearon el 26, 5%,[74] mientras que las escuelas normales alcanzaban casi el doble del dinero asignado.[75]

[74] En el presupuesto educativo de 1919 los colegios nacionales tenían un costo de 5.300.004 de pesos frente a los 19.984.682 del presupuesto general, mientras que las escuelas normales representaron el 50,3 %, las escuelas de comercio el 5,9 %, las escuelas industriales el 8,6 %, las escuelas profesionales de mujeres 4,4 % y otros institutos varios el 4,3% (AGN).

[75] Seguramente esto tiene que ver con que existía una mayor cantidad de escuelas normales que colegios nacionales. Es interesante que en la década de 1920 los normales dejaron de estar eximidos del pago de matrícula, lla fundamentación fue que había demasiados maestros. Según el "Régimen de promociones, clasificaciones y exámenes para los Colegios Nacionales, Escuelas de Comercio, Escuelas Normales e institutos incorporados" de septiembre de 1926 (AGN) "los alumnos deberían pagar un derecho de matrícula de 15 pesos moneda nacional (incluyendo los incorporados). Antes de rendir las pruebas, además, todos los

En ese entonces formaban parte del bachillerato casi doce mil alumnos frente al fuerte desarrollo de las escuelas normales cuyos estudiantes los cuatriplicaban en número, la minoría de estudiantes en los colegios nacionales fue contrarrestada con la enorme masividad que habían alcanzado las escuelas normales. En ese entonces existían en nuestro país treinta y ocho colegios nacionales que funcionaron bajo la oficina de Enseñanza Normal y Especial (sumados a los tres que dependían de las universidades existentes en ese momento y otros institutos particulares incorporados), cuya distribución regional resaltó a Buenos Aires y el Litoral sobre el resto del país. Esta concentración se intensificó en las zonas más pobladas, de manera que el crecimiento no fue parejo en todas las regiones sino que fue desigual (al igual que el desarrollo económico que tampoco se registró armónicamente en los diferentes espacios del territorio nacional). De manera tal que el crecimiento educativo siguió un curso asincrónico similar y la zona con mayores oportunidades de instrucción secundaria fue la Capital Federal, en donde se concentró cerca de la mitad de los colegios de toda la nación. [76]

4. Distribución de los colegios nacionales e incorporados en el territorio Argentino

Lugar de instalación	Cantidad de colegios	Porcentaje
Capital Federal	24	46,15 %
Gran Buenos Aires	4	7,69 %
Pcia. De Buenos Aires	9	17,30 %
Córdoba	4	7,69 %
Santa Fé	6	11,53 %
Mendoza	3	5, 76 %
Salta	1	1,92 %
Tucumán	1	1,92 %
Catamarca	1	1,92 %

estudiantes deberían abonar por cada materia 3 pesos moneda nacional. Cuando el promedio de la clasificación de todos los bimestres fuera de 8,51 o más, el estudiante, además de quedar eximido de los derechos de examen correspondientes, sería eximido del pago de derecho de matrícula del año a que pase."

[76] Puede consultarse en el Anexo el cuadro de los colegios nacionales, en su relación entre los alumnos y sus porcentajes entre 1919 y 1929.

San Luis	1	1,92 %
TOTAL	**52**	**100 %**

Fuente: elaboración propia en base a Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (AGN).

Además de los colegios nacionales, en nuestro país existieron desde fines del siglo XIX establecimientos de enseñanza particular que se encontraban supervisados y organizados en gran parte bajo la órbita estatal. Cada institución para su funcionamiento legal estaba guiada obligatoriamente por un colegio nacional donde acreditaban el plan de estudios. El interés por la enseñanza media estaba en relación con las aspiraciones de amplios sectores que buscaron enviar a sus hijos a la universidad, especialmente algunas instituciones particulares francesas e ingleses gozaron de "niveles intelectuales elevados". Esta instancia de instrucción se desarrolló primero en Buenos Aires a partir de dos instituciones muy prestigiosas y numerosas en ese momento: el Colegio San José y el Colegio del Salvador que representaron más del cuarenta por ciento de los estudiantes de colegios incorporados de la ciudad de Buenos Aires.[77] Los alumnos de estos colegios debían rendir cada una de sus materias a través de exámenes anuales complementarios en el Colegio Nacional Buenos Aires y luego de aquella acreditación recibían el título de bachiller. Es decir que, estos colegios eran preparatorios para el bachillerato, allí se estudiaba pero no se otorgaba la acreditación nacional.[78]

A nivel nacional la única zona donde la actividad particular representó realmente un hecho de envergadura fue en la ciudad y en la provincia de Buenos Aires, en el Litoral y en el resto del país su importancia era mucho menor (en 1919 más del 46 % estuvieron asentados en la Capital Federal y el 25 % se concentró en la provincia de Buenos Aires). En Argentina en las primeras décadas del siglo XX a diferencia de otros países de la región la presencia de un movimiento educacional al margen de la esfera estatal fue muy peculiar y poco significativa, a excepción de algunas instituciones organizadas por comunidades extranjeras. En relación al contexto aquí estudiado, el CNMdP en 1923 incorporó como instituto anexo al colegio San José de Tandil. Este establecimiento tuvo una larga y extensa

[77] Otras instituciones en la Capital Federal fueron el Colegio Lhomond, el Colegio Franco-Argentino, el Lacordiaire, el Colegio Frances, el Rollín, entre otros.

78 Sobre los usos de los colegios nacionales de quienes eran estudiantes particulares consultar el trabajo: GESSAGHI, Victoria "La educación de las "clases altas" argentinas: límites y tendencias integradoras del sistema educativo (1880 – 1945)" Revista del IICE Nº 28 FFyL, UBA.

tradición en la formación de los sectores más acomodados de la ciudad serrana, fue creado en 1908 con estudios primarios a los que en 1910 se les agregó la escuela normal. Posteriormente en 1916 se creó allí una escuela granja y en los años veinte logró que sus alumnos puedan obtener el título de bachiller (Dipaola, 2003). En el archivo del colegio local las comunicaciones con el Colegio San José adquieren una gran relevancia: cada año los jóvenes tandilenses debían viajar a Mar del Plata a rendir los exámenes correspondientes a sus cursos y acreditar los conocimientos recibidos en la institución católica.[79]

En este escenario, el CNMdP formó parte de este tercer momento o generación de estas agencias estatales y fue en comparación con los otros un colegio pequeño, en relación a sus estudiantes y a su bajo presupuesto de funcionamiento (de hecho al menos durante los años veinte y treinta ocupó siempre uno de las posiciones más bajas en las listas de asignación de recursos). No obstante, recurrentemente las autoridades, al igual que muchos de los colegios nuevos de aquel entonces, reclamaron un incremento de sus recursos y en algunas ocasiones favorecieron los pedidos. En 1922 por ejemplo el rector Carlos Farfán solicitó la aprobación de un nuevo presupuesto más adecuado para las necesidades de una de las "ciudades más importantes del país". A lo que también agregó que era "obligación moral" del Estado Argentino la deuda que tenía con una ciudad que engrandecía al país del que formaba parte. Estos pedidos solían incluir entre sus razones el apoyo a una institución cultural que estaría llamada a ser "única en la obra patriótica encarada", ideas sustentadas en el imaginario de educación y enmarcada en el contexto local al que nos referiremos en el próximo capítulo.

2.3 El bachillerato en la sociedad de masas.

[79] Entre los expedientes que se conservaron, cobran relevancia aquellos que dan cuenta de la defensa de la educación laica por parte de la estructura estatal. En estos registros suelen reiterarse conflictos por la intromisión de la fe y la religión. A modo de ejemplo: en una carta, el Ministro de Instrucción Pública no autoriza que el rector del colegio sea reemplazado por un sacerdote de la institución en la mesa examinadora. Este pedido se realizó frente al reclamo que el Dr. Juan Mucut (rector del Colegio San José) quién no podía asistir por sus absorbentes ocupaciones como médico. Rechaza que en su lugar viajará el señor Luis Ducruet, un sacerdote de la sagrada familia que con fe de conocimientos evaluará en Matemáticas e Historia Natural", argumentando que es necesario un estudioso antes que un idóneo religioso. (7-3-1927). Según los registros esta modalidad continuó hasta el año 1933.

"E tique, taque, tuque, se pasa todo el día
Giuseppe el zapatero, alegre remendón;
masticando el toscano y haciendo economía,
pues quiere que su hijo estudie de doctor".
Giuseppe el Zapatero, canción escrita por Guillermo Del Ciancio.

El protagonista del tango "Giuseppe el zapatero" popularizado en los años treinta ilustra algunos de los rasgos del imaginario social asociado al valor de la instrucción pública en la primera mitad del siglo XX en nuestro país.[80] Esta pieza poética y musical al igual que otros registros como la célebre novela de Florencio Sánchez "M'hijo el dotor" son algunos de los testimonios en los que se describen el clima de época respecto a lo que significó la educación como un esfuerzo para ascender en la escala social y cultural.[81] En un marco en el cual desde fines de siglo XIX y primera mitad del siglo XX, la sociedad argentina adquirió una mayor complejidad producto de los acelerados procesos de modernización (cultural, social, económica, política) y principalmente por las consecuencias de las experiencias migratorias (Romero, 1976; Germani, 1987; Korn, 2000; Romero y Gutiérrez, 2004). La sociedad de masas comprendida como un tiempo laxo y sin límites exactos alude a los profundos procesos de transformación social y cultural que dieron paso a la conformación de una sociedad modernizada que marcaba que la "Argentina Tradicional" había llegado a su fin. la sociedad criolla había terminado, eran los tiempos de la inmigración, la modernización, la consolidación del estado y los nuevos mercados y capitales internacionales. Más claro queda aún que la sociedad Argentina que aquí estudiamos estuvo atravesada por la llegada de hombres y mujeres de varios lugares del mundo (sobre todo de Europa) como gran fenómeno (principalmente en la región Litoral).[82]

[80] Si bien reconocemos que el concepto de instrucción alude a una concepción de capacitación o adiestramiento de los individuos y se diferencia del de educación, utilizamos en este texto los conceptos como sinónimos dado la recurrencia del primero en los discursos de la primera mitd del siglo XX.
[81] Drama escrito en 1903 que presenta un choque entre la gente perteneciente a la sociedad rural de principios de siglo y los que se han mudado a la ciudad, una narración entre dos concepciones diversas de la vida, el eterno enfrentamiento de las generaciones.
[82] La sociedad de masas en gran parte se corresponde a la "Argentina Moderna" más allá de la interpretación o hipótesis de este concepto historiográfico (que ocupó un lugar central en el análisis de la sociedad argentina hacia mediados de los años sesenta con el programa intelectual que implico la profesionalización de la sociología y la renovación de los estudios históricos) optamos por interpretar el concepto a la sociedad de masas como un tiempo de tránsitos.

De hecho, comúnmente (a partir de este gran fenómeno) se designa al país como una nación de inmigrantes europeos en América, expresiones como "los argentinos descendemos de los barcos" marcaron el cuadro identitario que resalta una composición étnica mayoritaria que es el resultado directo de la descendencia de la gran ola de inmigración. También esta idea de nación argentina invisibilizó a los otros grupos no europeos, principalmente a las comunidades indígenas originarias y a los afrodescendientes (Artieda, 2007). El país se conformó a partir del mito del "crisol de razas", en donde lo europeo y lo blanco se mezclaron en estas tierras del sur. Incluso otras comunidades (además de las poblaciones indígenas y afrodescendientes) fueron generalmente marginalizadas, como las presencias de los grupos judíos, árabes o armenios que conformaron comunidades sumamente significativas.

Si bien no es una arista central en nuestro abordaje, consideramos necesario destacar que esta idea de nación argentina se constituyó con un enfoque porteño-céntrico que colocó la experiencia de la capital (o a lo sumo la región Litoral) como la situación hegemónica del país.[83] La imagen de la Argentina blanca y construida a partir de la gran ola de inmigración europea no da cuenta de los contextos diversificados del extenso territorio nacional y ocultó la presencia de otras comunidades sumamente relevantes sobre todo en las provincias del interior. Si bien es cierto que el proceso de construcción del Estado argentino estuvo atravesado por la presencia inmigración europea, los comportamientos de las elites nacionales ante la inmigración dieron lugar a posiciones distintas (y a veces contrapuestas) que variaron a lo largo del tiempo y de los diferentes espacios. Las ideas en relación a la conformación social y étnica del país presentan una variabilidad importante y, las posturas en relación a la inmigración como el modo más eficaz y rápido para cambiar el rostro de la Argentina no fueron homogéneas.

Esta idea de que Argentina fue un país conformado por una exitosa inmigración que logró construir una nación moderna, civilizada y blanca, comenzó a ser cuestionada a partir de una serie de discursos críticos. La teoría del "crisol de razas" (correlacionada con los modelos que circulaban en otras partes del mundo como el "melting pot" norteamericano o

[83] Para 1914 los inmigrantes representaban más del 30% de la población total de la Argentina. Uno de cada tres de ellos vivía en la Capital, Buenos Aires, que junto con la provincia del mismo nombre y la de Santa Fé reunían el 75% del total de inmigrantes. Por otro lado la presencia de estos se tornó significativa en las provincias de Mendoza, Córdoba, La Pampa y en la Patagonia cuyo número total de habitantes era bastante reducido.

el "creuset" francés) se fundó en un sólido optimismo en el que se pueden reconocer las huellas del evolucionismo y el positivismo. Esta teoría surgida en el contexto de las celebraciones del Centenario durante primera década del siglo XX, conjugaron imágenes que según Devoto y Fausto (2008) sobrevivieron y se prolongaron por largos años en las ideas de la nación argentina como "tierra de promisión" o el "granero del mundo". En efecto, la centralidad del fenómeno de la inmigración concitó la atención de numerosos investigadores sociales que indagaron las causas y características de la inmigración masiva a la vez que buscaron interpretar el tipo de sociedad resultante de dicho proceso. Allí se distinguieron dos grandes líneas interpretativas; por un lado se encontraban aquellos que propugnaban la teoría del crisol de razas según la cual los inmigrantes se integraron rápida y exitosamente a la sociedad argentina y, por el otro, los defensores del pluralismo cultural. Estos últimos criticaron la reproducción de los discursos construidos desde las clases dominantes e insistieron en reconocer que muchos grupos étnicos quedaron marginalizados de los espacios de poder de la sociedad argentina. [84]

No fue sólo la inmigración lo que caracterizó a la sociedad de masas, la modernización educativa y cultural (conjuntamente a la social, económica y política) que se constituyó como tal a partir de la construcción de un sistema de enseñanza público y nacional. Durante fines del siglo XIX y principios del XX podríamos afirmar que el mundo occidental se caracterizó también por la creación de sus sistemas estatales secundarios de educación. Los colegios y las escuelas como expresiones educativas nacidas en las diferentes modernidades eurocentradas, se convirtieron en los espacios legítimos para la educación de grupos cada vez más amplios de hombres y mujeres. La consolidación de los proyectos del Estado Educador de la mano de la ciencia y la transformación de las tradicionales sociedades en modernas, la masificación de consumos y pautas culturales, las transformaciones urbanas, la explosión cultural de las revistas, los libros, los teatros, el cine, las publicidades caracterizaron las experiencias educativas que se conformaron a partir de los bachilleratos en estas sociedades de masas. En este contexto, como metafóricamente se representó en la letra del tango citado al inicio de estas páginas, una

[84] Entre las visiones que matizan la imagen habitual y excesivamente optimista respecto del ascenso social de los inmigrantes véase el trabajo de María Liliana Da Orden (2005) que cuestiona la idea de rápida integración y la discusión del mito del "crisol de razas" en la compilación de trabajos organizada por Claudia Briones (2005) *Cartografías argentina.* Buenos Aires, Antropofagia, especialmente el artículo de Luiz Viel Moreira sobre los conflictos entre criollos y los recién llegados.

gran cantidad de hombres de origen inmigratorio llevaron adelante el esfuerzo de educar a sus hijos en el colegio nacional local. Esto significó un cambio sustancial en la vida de estos jóvenes ya que, "el hijo necesita hacerse posición" en una sociedad de masas meritocrática e igualitaria. Esta caracterización de la sociedad argentina es retomada de la investigación de Alicia Méndez (2013) en relación al Colegio Nacional de Buenos Aires, donde se reconoce que la educación traía consigo el principio de diferenciación en el contexto de una sociedad que se reconocía nominalmente como igualitaria

El fuerte valor social asignado a la educación representaba no sólo posibilidades materiales respecto al futuro sino también un fuerte valor simbólico y de asignación de prestigio. Para aquellos tiempos una "familia en ascenso" además de tener una vivienda moderna y un comercio importante, era fundamental tener un hijo profesional y "dotor". De ese modo, el éxito de la movilidad social era completo y "admirable" para sus contemporáneos y de hecho fueron sobre todo los inmigrantes y sus hijos quienes creyeron y construyeron el "Mito de la Sociedad Igualitaria". Este se constituyó en la idea de que es un país en el que "naides es más que naides: late una voz desde el fondo de la pampa", tal como la consiga gaucha dada a conocer por Juan Agustín García en "Sobre nuestra incultura" (1921). Aquél espíritu arrogante que caracterizó expresiones como "A mí no me llevan por delante", "¿Usted sabe con quién está hablando?", "¿Usted sabe, quien soy yo?" dan cuenta de una sociedad en la que "las personas se miran a los ojos". Si bien reconocemos que esa igualdad opera como un mito (hoy cada vez más cuestionado) su importancia fue clave en la "pasión igualitaria" que en gran parte fue promovida por la educación pública que ocupó nuestro análisis.

Guillermo O'Donnell (1984) también ilustró este paisaje frente a la contrastación con la sociedad brasileña, que hacen que Argentina sea reconocido como un país con un imaginario de clases medias y en el que ascenso social era algo incuestionable (por lo menos hasta los años sesenta).[85] Fernando Devoto y Boris Fausto (2009) al comparar ciertos

[85] Según este politólogo la sociabilidad no es sólo asunto de anécdotas sino que tiene mucho que ver con el tipo de instituciones de un país, al comparar la relación entre las clases sociales en la vida cotidiana en Buenos Aires y en Río de Janeiro a comienzos de los años sesenta, frente a la interpretación con que las clases brasileñas suelen "poner en su lugar" al subalterno diciendo "¿Usted sabe con quién está hablando?, los porteños responderían "y a mí que carajo me importa?". Esta respuesta no sólo revela el intenso igualitarismo de nuestra sociedad en comparación con la brasileña, sino también un marcado "rechazo a las jerarquías" propio de la cultura argentina. La respuesta deja traslucir un cuestionamiento a la autoridad y las diferencias de clase aun en aquellas situaciones en que no puede ignorarse. Si bien su explicación contribuye a pensar una

recorridos históricos de estas dos sociedades, subrayaron que el mito de la igualdad social en Argentina y el de la democracia racial en Brasil son respuestas a las relaciones étnicos-raciales por parte de los discursos hegemónicos de ambos estados. Al igual que el caso brasileño, en Argentina se estableció una correlación entre el tema racial y la inmigración en masas. Las concepciones racistas fueron las dominantes, cristalizándose en la teoría del blanqueamiento que presuponía la superioridad de la raza blanca, su dominación en la mezcla de razas y la cualidad por lo menos aceptables de los mestizos como fórmula transitoria.[86]

La educación en los colegios nacionales bajo esta aparente igualdad encontró tanto a los "niños bien" como a los hijos de "gringos" en sus aulas. En una etnografía sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires, Alicia Méndez (2013) resaltó cómo en esta institución se constituyó una elite meritocrática en el marco de una sociedad igualitaria; en la que las nuevas generaciones de argentinos fueron educadas con la promesa, la expectativa y el mito que se progresaba gracias al esfuerzo, al talento y al trabajo duro.[87] Bajo esta concepción, el constante esfuerzo llevado a cabo por un grupo de *gringos* en una sociedad igualitaria (y meritocrática) permitió que la instrucción en los colegios nacionales diera rienda suelta al soñar en un lugar más alto en la escala de lo social. En ese anhelo, la tarea de instruirse en el ámbito secundario fue una expectativa presente entre los sectores en ascenso de la ciudad dinámica y nueva que era Mar del Plata en los inicios del siglo XX. Al igual que en el contexto del Colegio Nacional de Buenos Aires, los egresados del colegio aluden con mucha frecuencia a la idea de esfuerzo, en muchos casos para justificar y hacer más legítimas las posiciones diferenciales a las que algunos accedieron en su vida profesional. Por otro lado,

---

sociedad relativamente autoritaria y al mismo tiempo violenta, las diferentes escenas que relata como podría ser conducir y estacionar un auto contribuyen a explicar ese sentimiento de igualdad (O'Donnell;1984).

[86]Asimismo con la intención de rupturizar los nacionalismos historiográficos estos historiadores sudamericanos explican que en tanto los argentinos vieron a su propio país, a lo largo del siglo XX, como una sociedad mucho más abierta e igualitaria que cualquier otra y en especial en confrontación con los Estados Unidos. El mito del "crisol de razas" aludía a ello, insistiendo sobre cuánto mejor les había ido a los inmigrantes europeos en este país, cuánto más integrada y menos conflictiva étnicamente había sido esta sociedad. En Brasil ocurrió un fenómeno semejante con relación al negro. También aquí intelectuales y elites insistieron con fuerza desde la segunda posguerra en la mayor apertura y menos discriminación existente en este país en relación comparativa también a Estados Unidos. Sobre estos aspectos puede consultarse nuestra tesis de Maestría en Estudios Étnicos y Africanos: Ramallo, Francisco (2016) "Pedagogias, Passados e ensinos da História: África e o mundo negro na escola secundaria argentina". Salvador, Universidade Federal de Bahía.

[87] Alicia Méndez (2013:21) explicó que la meritocracia escolar está directamente ligada con la capacidad de la escuela de sustraer a los individuos de las influencias sociales, de transformar de manera radical sus identidades y de influir sobre sus posiciones sociales ulteriores. La meritocracia es un principio de distinción que (al menos en abstracto) prescinde de los recursos que se obtienen por vía familiar.

afirmó Méndez (2013:23) que ese esfuerzo suele oscilar como una experiencia que los "modeló" o que los "domesticó" según la versión celebratoria o condenatoria.

Frente a lo señalado, resulta claro que la experiencia del bachillerato en el contexto aquí estudiado no puede ser interpretada por fuera del universo social y cultural que se recoge en el fragmento de la canción que elegimos para iniciar este recorrido. Es en ese surgir de las masas, cuando se desarrolló una acelerada modernización general, caracterizada por su extraordinaria rapidez y sobre todo por ese colmar de las calles de los sectores populares del que nos habló José Luis Romero (1976). Gran parte de esos sectores populares a los que Romero (1976) hizo referencia, en el contexto específico de Mar del Plata a la vez que accedieron a la instrucción (primaria, secundaria y en algunos casos universitaria) ascendieron posiciones en la escala social. En numerosas ocasiones advertimos que no se trató de familias que estando en una "buena posición" enviaron a sus hijos al *nacional*, ni tampoco de familias que bruscamente ascendieron con el acceso de sus hijos al bachillerato; más bien podríamos señalar que el proceso de ascenso social coincidió (y se acentuó) durante la experiencia de instrucción de los futuros *jóvenes dorados*.

Durante las primeras décadas del siglo XX Mar del Plata, como muchas de las ciudades argentinas, se constituyó como un escenario de modernización. Por sus rápidos procesos de transformación constituye un caso paradigmático en relación a la urbanización de las ciudades latinoamericanas, convirtiéndose en un objeto de estudio privilegiado en los ensayos sobre modernismo y modernización en nuestro país (Cacopardo, 1997; Cacopardo, 1998; Bartolucci, 2003; Da Orden, 2005 y Favero 2008). Entre 1880 y 1930 al ritmo de un acelerado crecimiento de la ciudad y la propia diversificación de la economía local, Mar del Plata recibió importantes oleadas de inmigrantes. Algunos de los inmigrantes lograron transitar el camino del ascenso social y formaron parte de las pequeñas burguesías urbanas. Tal como lo demostró Bartolucci (2009), el conjunto de inmigrantes (en su mayoría italianos) en los primeros años del siglo XX aparecieron como el grupo dinamizador del circuito económico local. El cambio social ascendente que alcanzaron los inmigrantes en las figuras de los "pequeños grandes señores" evoca personajes que desplegaron formas de intermediación social o económica al interior de una comunidad (Bartolucci, 2009; 16).

Durante los años veinte y treinta la ciudad cambió su fisonomía, con nuevas calles, plazas y edificios que fueron conquistando el territorio. La explosión urbana por el arribo

de una masa inmigratoria asumió un rol dinámico en la vida cotidiana, donde la velocidad y la comunicación comenzaron a ser paradigmas de una época de cambios. Entre estos años aumentó considerablemente la superficie pavimentada de calles, el tendido de cables, los transportes urbanos, y se crearon las primeras bibliotecas, colegios y hospitales. Al mismo tiempo los canales de distribución y consumo se masificaron, al igual que el periodismo escrito y radial que trataron de ganar espacio entre los nuevos ciudadanos (Pastoriza y Da Orden, 1991).

En el clásico "Latinoamérica: las ciudades y las ideas" (1976) José Luis Romero describió cómo al calor de las posibilidades que ofrecieron las nuevas perspectivas ocupacionales, aparece una ola de aspirantes con vocación de aventura que destruyó la armónica y estable sociedad tradicional, lo que llevó a una creciente movilidad social ascendente entre 1880 y 1930. En palabras de Romero los pequeños comerciantes afortunados, los empleados emprendedores, los artesanos habilidosos, los obreros eficaces y todos los que tenían una veta que explotar "abrieron paso entre los recovecos del armazón social y terminaron por dislocarlo" (Romero, 1976: 260). Estos nuevos grupos se constituyeron por quienes se mostraron poseedores de las aptitudes requeridas para afrontar las nuevas circunstancias, dejando de lado las limitaciones impuestas por los hábitos tradicionales y optando por otras formas de comportamiento. Así las posibilidades y la esperanza del ascenso correspondieron a las expectativas de movilidad social que crecieron vertiginosamente (Romero, 1976: 260).

Para el caso de la ciudad de Buenos Aires, Francis Korn (2000) analizó la movilidad social ascendente de los grupos migratorios entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, denominando al proceso mediante el cual los nuevos nativos (frutos de la inmigración) "lo cubrieron todo" como la "aventura del ascenso". La medida de tal aventura se dio precisamente en el cambio y la variedad en las distintas posiciones que ocuparon los actores: en la industria, el comercio, la administración pública, la instrucción, la jurisprudencia y las fuerzas armadas. Esta posibilidad de moverse hacia arriba fue tan grande, que pocas ocupaciones se adscribieron a un grupo social determinado. En ese sentido Korn (2000: 63) señaló que los factores fundamentales para que este movimiento fuese posible estuvieron vinculados a la capacidad de ahorro (que desde principios de siglo podría marcarse en amplias escalas ocupacionales) y la nivelación que produjo la educación

obligatoria y gratuita. Por lo que el "hacer la América" no fue solamente llenarse de fábricas o de cadenas de tiendas, sino también llenar todos los rubros de la vida cotidiana.

En ese mundo extranjero que se argentinizaba, predominaba una fisonomía social marcadamente heterogénea, con diversidad de orígenes y de tradiciones culturales. Luis Alberto Romero y Leandro Gutiérrez (1995:10) dirán que constituyó una masa magnética y fluida en vías de conformación, en donde operó el Estado en la búsqueda de legitimidad y consenso de un orden político y social bajo la educación como su instrumento fundamental. Otros estudios en relación al camino a la "aventura del ascenso" marcaron algunas tendencias a cumplir: era necesario reunir los ahorros para tener una casa propia, luego se pasaba por abandonar el trabajo dependiente e instalarse por su cuenta y, finalmente completaba el cuadro el darle una educación a los hijos. Si bien esta serie de pasos no se planteó de una forma lineal y consecuente a modo de receta, el logro sucesivo de estos hitos de la movilidad social y la obsesión por diferenciarse de los estratos más bajos, fueron un mismo y simultáneo episodio en la trayectoria de los grupos de clases medias en formación (Pastoriza y Torre, 1999; 58). La confianza en la movilidad social ascendente de los inmigrantes en la sociedad argentina fue acompañada de una visión optimista del progreso social que se reflejó en la adopción de un determinado modelo de familia (Miguez, 1999). En ese contexto la instrucción estaba concebida como un espacio en el cual se podrían establecer las condiciones para generar un cambio en la totalidad de los miembros de una familia.

CAPÍTULO 3
MAR DEL PLATA Y SU COLEGIO NACIONAL

"Este poblado está destinado a ser un poblado feliz".
Patricio Peralta Ramos.[88]

El relato mítico de la fundación de Mar del Plata cuenta que Patricio Peralta Ramos, su fundador, vio en la zona la posibilidad de construir uno de los puertos comerciales más importantes de la República y que sintió que el nuevo poblado estaba destinado a ser "feliz". El núcleo urbano primitivo de la población blanca se conformó en 1874, siendo el lugar de una vida simple que fue complejizándose a la par del crecimiento económico y el arribo de pobladores de diferentes orígenes (predominando entre ellos los europeos y dentro de ellos principalmente los italianos y españoles).[89]Rápidamente la futura ciudad se constituyó como un escenario de grandes posibilidades, que mirando constantemente el mar que la rodeaba trazaron características bien propias. Pues esta presencia del mar lo cambió todo, ya que Mar del Plata además del tejido urbano y la producción agropecuaria que caracterizó a los pueblos de la provincia de Buenos Aires a fines del siglo XIX, tenía una extendida playa rodeada por el océano en donde la pampa se encontraba con el mar (Gil, 2002; Bartolucci, 2009 y Pastoriza, 2011).[90]

Estas originales características atravesaron diferentes itinerarios políticos, económicos, sociales y culturales de la ciudad, y sobre todo a un conjunto de prácticas,

[88] Estas palabras, citadas en Barili (1964), suelen ser referenciadas recurrentemente en las narrativas "oficiales" de la fundación de la ciudad.

[89] Nuestro enfánsis en resaltar que en la narrativa fundacional el origen de la ciudad se produce con la instalación de una población blanca en la zona alude a la intención, solo inicialmente aquí desarrollada y esperamos fufuramente profundizada, de (des)centrar el relato eurocentrado del progreso y de la celebración de la modernidad. Pues consideramos necesario (re)instituir otras historias de poblaciones marginalizadas, exterminadas e invisibilizadas en la zona.

[90] La construcción de la ciudad se indentifica en un espacio atípico, con la playa como paisaje en contacto con el mar fue tomando un sentido cultural al despertar la idea de un espacio festivo, de recreo, descanso y curación. En los inicios del siglo XX la playa (en un sentido amplio) se incorporó a la cultura de toda la nación y el turismo pasó a formar parte del proyecto modernizador del propio Estado (Pastoriza, 2011; 36-37).

ideas y proyectos que se deslizaron en el campo de la salud y de la educación, cuyos límites iniciales parecerían estar poco difusos. En aquellos tiempos, hospitales, escuelas, centros curativos y bibliotecas eran parte de un mismo accionar que se arraigó entre la dirigencia local y una serie de mediadores de los escalafones más altos del Estado (nacional y provincial). Además una de las marcas locales al respecto, fue que muchos de estos proyectos se caracterizaron por las dificultades de su realización, dado lo pretensioso y lo complejo de las propuestas desarrolladas. En ellas se apelaba, a partir de itinerarios diversos y múltiples programas institucionales, a lo original y lo diferente que era este espacio urbano. Estos rasgos conformaron una suerte de experimentación pedagógica, que fue una constante en la construcción del sistema de instrucción pública local, pues las demandas por parte de Estado (nacional y provincial) fueron muchas veces tensionadas a partir de las necesidades que esta ciudad diferente tenía (Ramallo, 2013). A lo largo de este capítulo proponemos realizar un breve recorrido por lo que denominamos "Feliz Educación", insistiendo en la tendencia a construir espacios diferenciados de la enseñanza en este contexto local.

En ese recorrido remarcamos que los proyectos para fundar un Colegio Nacional en la zona fueron claves para la consolidación de un imaginario educativo atravesado por el mar, el veraneo y el aire de esta ciudad. En las tensiones ocasionadas entre diferentes grupos y actores sociales para crear la institución de instrucción secundaria por excelencia en nuestro país en la primera mitad del siglo XX, podemos identificar una profunda discusión que enfrentó al menos a quienes se encuadraron en las filas de los "oficialistas" y los "vanguardistas". Allí (tal como detallamos más adelante) los primeros tendían a reproducir los discursos oficiales de la enseñanza y a repetir las experiencias de las otras ciudades del país, mientras que los segundos optaban por otro camino: construir "una educación única en el escenario Latinoamericano". Si bien reconocemos que en estas discusiones (sobre todo entre los años 1917 y 1919) aparentemente triunfaron los posicionamientos del primer grupo, los impulsos "vanguardistas" nunca cesaron y con el correr del tiempo continuaron (re)actualizándose. Las prácticas y los discursos pedagógicos continuaron abonando a una educación diferenciada y se conformó un imaginario social que reconoció que al ser Mar del Plata una ciudad original necesitaba una educación original.

Estas instituciones educativas en sus diferentes itinerarios y experiencias dieron cuenta de un conjunto de prácticas, ideas y discursos que nutrieron una tendencia marcadamente localista y que más de una vez permeó a las propuestas del Estado (nacional y provincial), tal como además podría inicialmente advertirse con el posterior proyecto de la Universidad Provincial en los años sesenta (Bianculli, 2014). En su proyecto de creación se retomaron a partir de otro lenguaje y otros discursos, propios del andar de más de cuatro décadas, argumentos similares para crear una institución educativa fundamental para el crecimiento, el desarrollo y la modernización de esta ciudad.

Alejándonos de la idea de las dos ciudades dicotómicas que caracterizó gran parte de la producción historiográfica local (Maestromey y Ramallo, 2015), consideramos que la "Feliz Educación" conjugó la participación tanto de la sociedad "permanente" como de la "temporaria", ya que los actores y las instituciones sociales que participaron e intervinieron se diluyen tanto en una como en la otra. De modo que, el modelo de una ciudad aparentemente "doble" en los inicios del siglo XX, polarizada por un lado en la pequeña e invernal localidad y la veraniega y rica villa balnearia por otro, pierde relevancia en esta cuestión. No obstante por su naturaleza balnearia, la trayectoria histórica de Mar del Plata conforma un caso paradigmático en relación a otras ciudades del país. Aquí se presentaron diferentes experimentos sociales que abarcaron mucho más que ser considerada como la primera ciudad turística del país y un balneario de importancia internacional. En efecto, Mar del Plata, inicialmente imaginada y promocionada como una ciudad al estilo de una Biarritz, no sólo involucró la simple voluntad de ser un balneario aristocrático sino que también fue un reducto para los sectores más reformistas de la elite porteña que pusieron en marcha en esta ciudad una serie de prácticas e ideas relacionadas con la ayuda social (Pastoriza, 2011). Además de constituirse en un espacio curativo y terapéutico que entrecruzaba caridad, filantropía y experimentación, en el cual el uso de la costa y el clima marítimo conformaron una instancia terapéutica pensando en que el clima local era portador de salud (Molinari, Zuppa y Reynoso; 2005).

También debemos señalar que Mar del Plata emprendió con rapidez un proceso de modernización que condujo a la diversificación de sus actividades productivas y de sus relaciones sociales y sufrió un apresurado desarrollo urbano del cual el crecimiento del sistema de instrucción no fue un aspecto que permaneció ajeno. Rápidamente en la pequeña ciudad se fueron construyendo escuelas y bibliotecas, en unos pocos años en cada

zona del poblado existía una escuela frente a cada plaza. Al compás del ávido crecimiento local se fueron creando nuevos establecimientos, primero la escuela número uno, luego la dos, la tres y desde allí en adelante continuaron creciendo los números. De modo que la tendencia que Cacopardo (1997) identificó en términos urbanos también tuvo su eco en términos educativos. Según este estudio, el espacio urbano local se constituyó en un dinámico escenario de urbanización y sus rápidos procesos de transformación constituyen un caso paradigmático de los procesos de modernización de las ciudades latinoamericanas. Podríamos señalar que de aquel pueblo surgido de la ampliación de la frontera agropecuaria hacia la ciudad del turismo de masas, Mar del Plata se convirtió en muy poco tiempo en una de las ciudades de desarrollo más dinámico del panorama bonaerense. En el plano demográfico, en un lapso de poco más de treinta años sus habitantes pasaron de mil a cerca de veinticinco mil en 1914.

El rápido crecimiento urbano permitió que el poblado fundado en 1874 sea declarado ciudad oficialmente en 1907, por la avidez de su desarrollo desde sus orígenes concentró y generó una importante corriente de admiración. Los primeros cronistas coincidieron en describirla como un sitio original con un paisaje peculiar y con una constante mirada hacia un futuro prometedor. En el mismo año en que Mar del Plata era declarada ciudad, Benjamín Solar (bajo seudónimo de Bonsiú Kurile) escribió el primer libro sobre su historia "pasada y presente". Esta primera aventura editorial titulada "La vida en Mar del Plata: Pinceladas Realistas", mostró a la ciudad como un escenario privilegiado por una naturaleza marítima. Otros viajeros también relataron líneas sobre la historia de Mar del Plata haciendo hincapié en su belleza natural y en el futuro previsible del lugar, entre ellos Rodolfo P. Perraca confeccionó un pequeño libro publicado en enero de 1917, que se presentó como una colección de imágenes de una cultura material arraigada a su espectacular contexto con parques, mansiones y chalets que eran "orgullo de la ciudad". En su introducción describió el crecimiento urbano como un milagro único en el mundo y escribió:

> "Hace veinte años, don Eduardo Wilde, el erudito escritor que tanta páginas bellas y profundas ha dado a la literatura argentina, vaticinaba con esa aguda penetración que le era característica el porvenir de Mar del Plata, no sólo como balneario sino también como una ciudad del futuro, rica y elegante. Lo que escribió el literato en 1896 es ya hoy una realidad halagadora: Mar del Plata no sólo es playa veraniega sino también, ya la ciudad cuya grandeza futura se advierte en todas las manifestaciones de su vida estable, fomentada en su desarrollo, por el concurso de la población flotante que durante cuatro meses traslada la vida social de la orbe metropolitana a orillas del mar

> tranquilo y reconfortarle. Consecuencia del engrandecimiento material de la República, es el surgimiento de nuevas manifestaciones de la sociabilidad argentina y como aquél se hace a pasos agigantados, éstas alcanzan madurez en su tiempo que asombra a las viejas civilizaciones europeas. En efecto ¿Cuántos largos años han debido transcurrir para hacer de las playas de Francia y de Inglaterra, centros fijos de convergencia mundial? Mar del Plata, nacida hace apenas dos décadas, posee ya todas las condiciones que son exigibles a una ciudad veraniega. Y porque los que guiaron sus primeros pasos, comprendieron el porvenir que aguardaba a tal playa, ostentándose hoy con la gallardía propia de las creaciones inteligentes, a orillas del Atlántico, la ciudad que más legítimamente satisface el orgullo de Buenos Aires".

Gran parte de la historiografía y los estudios realizados en las últimas décadas respecto al escenario local, insistieron en la idea de la formación de una ciudad moderna, que fue complejizando sus esferas económica, social, política y cultural (Bartolucci, 2009; Lanteri, 2006). El comienzo del siglo XX marcó la transformación del saladero inicial al centro urbano moderno y la villa balnearia, en tanto que el lujoso centro balneario de las primeras décadas del siglo XX poco se parecía a poblados como Balcarce, Dolores o Tandil, con los que compartía el mismo origen rural (Pastoriza-Da Orden: 1991; 165). Este mundo urbano en formación y expansión atrajo una corriente de población que continuamente fluyó hacia la ciudad, dándole una imagen de permanente movimiento. Así se fue perfilando una sociedad permanente que habitó la ciudad durante todo el año y una Mar del Plata temporaria o estacionaria. Pastoriza y Da Orden (1991) afirmaron que no se trató de un enfrentamiento entre dos ciudades distintas, sino de una diferenciación de actividades e intereses cuya intersección coincidió con los meses estivales.[91]

Debemos señalar que la ciudad entre 1880 y 1930 se nutrió de oleadas de hombres y mujeres que, en busca de un mejor destino, se adaptaron a un nuevo escenario y convirtieron la primitiva población dedicada a la explotación agropecuaria en una pujante ciudad balnearia con una emergente sociedad cosmopolita. En este sentido la nueva dinámica de la localidad y su concordante fisonomía que definieron el carácter distintivo, fueron el resultado de una ecuación compuesta por las favorables condiciones estructurales

[91] El proceso de transformación de Mar del Plata en un balneario para los sectores sociales de élite de Buenos Aires se concretó a partir de la llegada del ferrocarril, poderoso agente del desarrollo en el naciente Estado argentino. La formación de instituciones elitistas como el Jockey Club, el asentamiento de una sede bancaria y la disponibilidad de hoteles, fueron creando la infraestructura para el futuro desarrollo de la ciudad. Con la llegada de las élites provincianas y porteñas Mar del Plata quedó, de alguna manera, dividida en dos partes: la costera reservada al turismo, con hoteles, ramblas y clubes y la otra, para los marplatenses, que se fue creando a la par y que tuvo problemas específicos (Gil, 2002; 27).

de una ciudad en vías de transformación y la actitud esencialmente creativa de sujetos que imprimieron un cambio y dirección característica (Bartolucci, 2009;12).[92]

Mar del Plata entre fines del siglo XIX y principios del XX fue una "ciudad nueva" que redefinió su esfera socioeconómica y su ordenación política; en un contexto signado por la injerencia de su autonomía política condicionada al poder provincial y nacional, pues se estaba construyendo el poder municipal a la par de la consolidación del Estado argentino (Lanteri, 2006). En esos términos, los estudios de los vínculos entre las autoridades legislativas y educativas en la Mar del Plata de principios de siglo XX, dieron cuenta de las tensiones entre el ámbito político local y el nacional. Al analizar las últimas décadas del siglo XIX la historiadora Ana Laura Lanteri (2006, 2008), remarcó las dificultades y avances en la construcción de un aparato estatal local, y dentro de ellos, los conflictos que se provocaron en la construcción de escuelas. Principalmente, tenían su origen en cuestiones presupuestarias ya que, en la época existían leyes y normativas que obligaban a las municipalidades a donar terrenos para la construcción de edificios escolares y exigían que destinaran al menos el quince por ciento del producto anual de sus ingresos para la educación común.

En tal sentido esta "ciudad nueva" y moderna desde su propio proceso de formación ofreció grandes posibilidades de creación de nuevas instituciones, más aún las de aquellas relacionadas con lo educativo y la modernización cultural; esto en gran parte quedó expresado con el vertiginoso aumento de escuelas primarias públicas. En treinta años del poblado las escuelas provinciales llegaron a veinte y las primarias nacionales a tres y a partir de 1914 muchos hijos de familias locales (especialmente y también las mujeres) podían obtener su título de maestro en la ciudad sin necesidad de trasladarse a La Plata (como había que hacerlo hasta entonces). [93]

[92] Las posibilidades futuras y las esperanzas marcaron el espíritu de los fundadores y primeros vecinos de la ciudad, que la creyeron como un sitio donde la concreción de los proyectos de sus habitantes era muy posible. El primer indicio en esta dirección fue el hotel de ciento diez habitaciones que Pedro Luro mandó a construir en 1881, cuando todavía faltaban cinco años para que el ferrocarril se implantará en la ciudad (Bartolucci, 2009; 14).

[93] Si bien la mayoría estaban ubicadas en la zona urbana del centro, existieron otras un tanto más alejadas como las de la estación "vieja" del ferrocarril, el barrio "Tierra del Fuego", las cercanías del hipódromo y el Puerto.

3.1 Educando a los marplatenses.

> "(...) arrojamos esta semilla en el surco abierto de nuestras renovadas esperanzas en la grandeza de nuestra patria, teniendo por testigos de este voto auspicioso el espíritu inmortal de nuestros próceres que parece agitarse sobre nuestras cabezas en el aleteo de las banderas y en la claridad augural de nuestro himno". **Julio César Gascón,** con motivo de la creación de la Escuela Normal Popular (Abásolo: 1946; 166).

Durante las dos últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX se consolidó el sistema de instrucción primaria local, incluyendo a veinte escuelas provinciales, cinco nacionales y más de treinta y dos particulares (fundadas entre 1870 y 1916).[94] En el año 1881 se creó el primer Consejo Escolar de General Pueyrredón compuesto por un grupo de vecinos de la zona que habían llegado en el pleno proceso de la fundación de la ciudad (entre ellos: Mateo Grela, Clemente Cayrol, Eduardo Peralta Ramos, César Gascón, Juan Soto y Eduardo Lasala). Su programa de acción estuvo concentrado en la construcción y ampliación de escuelas primarias en la ciudad y en la zona circundante, sus primeras medidas estuvieron ligadas a la creación de una escuela para las niñas del poblado ya que, sólo los niños podían estudiar en la escuela común Nº1, y una escuela para la zona rural que se estableció en la Laguna de los Padres.

Estas primeras acciones fueron guiadas por César Gascón (1846-1897) quién se hizo cargo del consejo en 1883. César Gascón había llegado a Mar del Plata con su familia en 1877, su mítica llegada fue atribuida a causa de un azaroso naufragio. Un relato al respecto describe "su arribo a estas playas lo hizo por mar en uno de los pailebots de la flotilla de barcos del fundador don Patricio Peralta Ramos, a quien lo ligaba amistad y a cuya incitación se debió su radicación aquí obligándolo a permanecer a bordo diez días" (Abásolo: 1946; 31). Esta llegada legendaria contribuyó para construir una imagen de "civilizador" de la zona y una pronta incorporación en un medio en el que (en palabras de su biógrafo Horacio Abásolo) se caracterizaba por las carencias de valores intelectuales.[95]

---

[94] Estos datos fueron tomados y posteriormente ampliados por el autor a partir del texto ABÁSOLO, Horacio J. (1946). *Reseña Educacional de Mar del Plata*. Buenos Aires, S/E, 1946.

[95] Además César Gascón al llegar a la ciudad trajo la representación de la Aduana de la Capital. Según Abásolo, era un hombre ilustrado que había leído mucho y poseía un caudal de erudición vasto, "entre sus mocedades, había hecho sus primeras armas en el periodismo, pero todos sus afanes patrióticos se canalizaron acentuadamente hacia la instrucción pública por la que sentía una profunda vocación, heredada de su ilustre antepasado Bernardino Rivadavia, el creador de la escuela argentina" (Abásolo: 1946; 31). Además, fue el

Además otro de sus biógrafos destacó que llegó a la ciudad con el renombre de haber estado vinculado personalmente con los grandes impulsores de la educación en aquella época, los ex presidentes Bartolomé Mitre y Domingo F. Sarmiento (Guerra: 1967).

Durante su prolongada gestión se fundaron cinco escuelas y se construyó el edificio de la Escuela Nº1, que había sido la primera y fue sin duda el espacio educativo más relevante (sobre todo en términos de actividades culturales y sociales) hasta la fundación del colegio nacional local. Dos de los colaboradores más importantes de César Gascón fueron los docentes Lucas Francisco Sánchez[96] y Pascuala Mugaburu[97], que adquirieron importancia en su gestión educativa al igual que Manuel G. Canatta (su sucesor como Presidente del Consejo Escolar en 1893) y Julio César Gascón (hijo de César) que se hizo cargo del Consejo Escolar en 1907. Además de las escuelas provinciales impulsadas desde estas gestiones tanto en espacio urbano como el rural (que detallamos en el siguiente cuadro) existieron en la ciudad cinco escuelas nacionales; a diferencia de las anteriores estos establecimientos, tanto de carácter común como especial, fueron impulsados en la segunda década del siglo XX (puntualmente se creó la Escuela Nº54 en 1910, la Nº69 en 1911 y las Nº 5, 69 y 165 en 1915.[98]

5. Detalle de escuelas primarias provinciales (1870-1916)

Nº de Escuela	Año de Fundación	Categoría.
1	1870	Internado de varones (luego mixta).
2	1882	Niñas (mixta).
3	1882	Mixta.
4	1883	Mixta.
5	1885	Mixta.
6	1886	Mixta.
7	1889	Mixta.
8	1890	Mixta.
9	1893	Mixta.
10	1897	Mixta.

fundador de la Unión Cívica en la ciudad, partido que presidió desde 1889 hasta 1891, cuando se produjo el separatismo radical.

[96] Según el cronista Arturo Alió (1924), Sánchez había llegado a Mar del Plata como empresario de una compañía teatral, pero se desarrolló como periodista y escritor. Era español nacido en Zaragoza en 1860, a los trece años viajo a Argentina y diez años más tarde llegó a Mar del Plata. Más tarde se desempeñó como director de la Escuela Nº1 durante un largo período y al jubilarse instaló una de las primeras librerías de las ciudad.

[97] Pascuala Mugaburu siendo muy joven fue designada "ayudante" (como se llamaba en esa época a las maestras de grado sin título), luego se formó como maestra y dictó clases en la Escuela Nº1 (que hoy lleva su nombre) y como profesora ejerció en el colegio nacional.

[98] Fue la Ley láinez Nº 4874 de 1905 la que posibilitó que las provincias solicitaran a la Nación la creación de escuelas primarias nacionales en su territorio.

11	1897	Mixta.
12	1899	Mixta.
13	1901	Mixta.
14	1901	Mixta.
15	1902	Mixta.
16	1902	Mixta.
17	1908	Mixta.
18	1910	Mixta.
19	1916	Noctura de adultos (luego mixta).

Fuente: elaboración propia en base a Abásolo (1946).

A diferencia de la gestión pública, la enseñanza particular fluctuó considerablemente en cuanto al número de establecimientos, abriéndose cerca de cuarenta instituciones particulares que atendieron el nivel primario y, en algunos casos, impartieron preparación técnica e inicialmente secundaria.[99] En ese sentido, pueden reconocerse los colegios católicos de mayor impulso y continuidad, fundados muy tempranamente: Santa Cecilia, Peralta Ramos, Stella Maris, San Vicente de Paul y el Asilo Saturnino Unzué. Otros colegios fueron creados años posteriores en barrios en expansión, como la escuela Sagrada Familia en el Puerto y el Don Bosco en la zona del mismo nombre. En comparación con la gestión pública, la educación privada se caracterizó por una discontinuidad en su funcionamiento, es decir un constante movimiento de establecimientos que cerraban y abrían sus puertas en diferentes contextos.

6. Detalle de escuelas particulares en Mar del Plata (1886-1918).

Colegio	Fecha de fundación	Directivos y responsables.	Observaciones
Santa Ana	1886		Dejo de funcionar en 1887.
Rivadavia	1887	Dominga Pérez Figueroa y Delia Méndez Funes.	Se clausuró en 1906.
Negrotto	1893	Adolfo Negrotto y Pascual Limiñana.	Impartía enseñanza primaria, superior y comercial.
Nuestra Señora del Carmen.	1893	Aurora M. de Lasta.	
La Unión	1893	Luis Carbajo.	
San José	1896	Manuela Zudaire y Juana Balerdi.	En 1936 se convirtió en Escuelita B. Rivadavia.
Sarmiento	1896	Pedro Taborda.	

[99] La definimos como inicialmente secundaria porque no se trataba de programas de formación acreditados en la estructura de la segunda enseñanza, sino que designaba experiencias de formación que complementaban la instrucción primaria y elemental.

Superior de Mar del Plata.	1896	Luis Giappone, Enrique Rodriguez, Rafael Vila y Luis Sarabia.	
Ítalo-Argentino.	1896	Vicente Salerni.	
Sarabia.	1896	Luis Sarabia.	Dejó de funcionar en 1897.
Argentino.	1897	Petrona D. de Musante.	
San Cornelio.	1897	Víctori Fabiani.	
Poidonoma.	1899	Predo Garófalo.	En 1903 se convirtió en el Liceo Mercantil y en 1904 Liceo Nacional.
Mar del Plata	1900	Josefa Onteda.	
Nuestra Señora del Huerto.	1901	Secundina Dominguez.	Desde 1905 se convirtió en Santa Cecilia.
Instituto De Franc.	1901	A. G. de Franc.	
Instituto Argentino.	1902	Enrique Heguren.	
Sagrada Familia.	1904	Hermano Ricardo Pérez Cabanela.	En 1913 pasa a llamarse Instituto Peralta Ramos.
Caballero.	1906.	Francisco Caballero de Tieno.	
Escuela Agrícola Camet.	1906.	Oscar Beauvais.	
Colmena Infantil.	1908.	Antonio Varela.	Acusada de enseñanza extremista.
Laplace.	1909.	Juan Sagrista.	
San Vicente de Paul.	1910.	Orden de San Vicente de Paul.	
Stella Maris.	1912.	Hermanas Adoratrices.	
Saturnino Unzué.	1912.		Anexo al Asilo.
Comercial Ortega.	1912.	Antonio Ortega.	Enseñanza comercial.
Academia Politécnica.	1915.	Antonio Ordóñez.	Enseñanza secundaria y comercial.
Parroquial San José.	1916.	Círculo de Obreros Católicos.	
Italiana Juan Bettoli.	1917.	Colonia italiana.	
Escuela Comercial Dans.	1917.	Manuel Fernández Dans.	
Academia Dubois.	1918.	Luis Dubois.	

Fuente: elaboración propia en base a Abásolo (1946).

Aquí resulta oportuno señalar que la rápida expansión de las escuelas de este período estuvo relacionada con la obligatoriedad de la enseñanza primaria impuesta por la Ley 1420 (en la Capital Federal y en los territoros nacionales) y la Ley Láinez de 1905, y otras normativas como la ley de 1875 para la provincia de Bueos Aires; que además llevó a

un "boom" en el número de niños inscriptos y que produjo conjuntamente una fuerte caída en el nivel de analfabetismo en la región. No podemos dejar de reconocer que el acceso a la educación primaria permitió a muchos niños marplatenses o recién llegados tener mayores oportunidades de participación en la vida social. Más aún en las familias inmigrantes, cuyos hijos nacionalizaron sus casas y dejaron atrás el analfabetismo que muchas veces los rodeaba. Con los hijos de los "*gringos*" las aulas se trasformaron en ámbitos de socialización para niños que provenían de hogares con tradiciones muy diversas, donde además pudieron adquirir una serie de conocimientos y saberes que les permitieron mejorar las condiciones individuales y colectivas de sus vidas en la nación en construcción.

A grandes rasgos (continuando una suerte de radiografía del sistema educativo local) podríamos señalar que, a diferencia de la primaria, la enseñanza secundaria tuvo un desarrollo más lento y fragmentado. Inicialmente dos instituciones fueron los espacios desde donde se inició el proceso de creación y consolidación de la segunda enseñanza: la Escuela Normal Popular (fundada en 1914) y el Colegio Nacional (en 1919). La primera institución de enseñanza secundaria fue la Escuela Normal Popular, que se fundó en mayo de 1914, buscando resolver el "problema pedagógico" planteado por no sólo la ausencia de profesores, sino también por la preparación deficiente de los docentes que anteriormente obtenían sus títulos mediante un ligero examen rendido periódicamente en la Dirección General de Escuelas, en la ciudad de La Plata.[100] Desde estas dos instituciones en la década transcurrida entre 1934 y 1944 se proyectaron y se completó gran parte de la oferta educativa disponible para aquella época, articulando proyectos educativos que dieron origen a espacios de formación y de instrucción por parte del Estado nacional, provincial y municipal: Ateneo de Mar del Plata (1930), Instituto de Cultura Popular (1930), Escuela Nocturna de Adultos Nacional e Industrial (1930), Escuela Normal Municipal (1932), Escuela Industrial (1934), Ateneo Bartolomé Mitre (1934), Escuela Profesional de Mujeres (1935), Escuela Municipal de Artes y Oficios (1936), Escuela Nacional de Comercio (1940) y Escuela Industrial "Osvaldo Magnasco" (1944).

Particularmente el Ateneo de Mar del Plata fue una institución que nucleó una serie de proyectos educativos y culturales entre los que se destacaron el Instituto de Cultura

[100] La primera comisión administrativa, fue presidida por Julio César Gascón y secundada por Juan Héctor Jara. Formaron parte de la misma: Carlos Constantino, Juan Gregores, Silvio Bellati, Luis F. Muro, Victorio Tetamanti, Pedro Errecaborde, Aníbal I. Gascón y Juan Agustín Rodríguez. Entre los profesores muchos de ellos posteriormente dictaron clases en el colegio nacional.

Popular, encargado de organizar cursos vocacionales para ambos sexos y la futura Biblioteca Pública de la ciudad. [101] Desde su fundación esta institución estableció una estrecha relación con el Colegio Nacional local, ya que sus profesores brindaban clases gratuitas y organizaban actividades para un público social mucho más amplio que sus alumnos bachilleres. Recordamos que los ateneos eran centros culturales y educativos donde se impartían cursos profesionales, técnicos y de idiomas, las más frecuentadas eran las clases de inglés y de mecanografía. Desde los años treinta a los años cincuenta tuvieron una gran importancia en varias ciudades del país, funcionando a través de asociaciones mutuales y cooperativas.

Por su parte, el Instituto de Cultura Popular que también inició sus actividades en 1930 (en el céntrico edificio del Escuela Nº1) cumplía las funciones de las universidades populares de la década del cuarenta, capacitando a hombres y mujeres mayores de catorce años a través de cursos técnicos y prácticos de carácter gratuitos: entre ellos, clases de aritmética, castellano, contabilidad, caligrafía, corte y confección. También se enseñó dactilografía, francés, italiano, inglés, dibujo artístico, dibujo lineal, música, labores, tallado de madera, telegrafía, taxidermia, artes gráficas, economía doméstica, artes decorativas y clases de alfabetización para adultos mayores. Todo ello se realizaba a través de diferentes convenios entre profesores, instituciones educativas y el Municipio, su primer director fue Horacio Abásolo y dieron clases varios profesores del colegio nacional como Edgardo Arata, Domingo Brunet y Cuyás, Emma de Claveles, Gaspar Martín, Guillermo Quintana y Antonio Varela, quienes consiguieron alfabetizar a los obreros y empleados municipales menores de cuarenta años. [102]

Por otra parte, la formación en oficios fue la que más creció en términos de matrícula durante los años treinta y cuarenta (Abásolo, 1946), siendo clave en ello la Escuela Municipal en Artes y Oficios (posteriormente nacionalizada y convertida en el Colegio Industrial de la Nación). Anteriormente, en los años veinte Julio César Gascón,

[101] La Biblioteca Municipal y la Biblioteca del Colegio Nacional de Mar del Plata intentaron alejar a los jóvenes y los lectores de la ciudad de la Biblioteca "Juventud Moderna" (creada en 1911) y caracterizada por difundir tendencias de anarquistas y socialistas en la ciudad.

[102]Además en junio de 1930 se creó la Escuela Complementaria Nocturna para adultos de carácter vocacional, comenzando a funcionar también en el edificio del colegio nacional y cuya actividad fue atendida por los propios profesores de la institución. No obstante su existencia fue breve, ya que con la *Revolución* del 6 de septiembre de 1930, la escuela se cerró porque no estaba contemplada en el nuevo presupuesto educativo.

presidiendo la "Brigada local de la Liga Patriótica Argentina"[103], fundó la efímera primera Escuela Industrial de la ciudad que funcionó en una propiedad cedida gratuitamente por el propio Gascón y dirigida por la maestra Adelina Méndez Funes de Millán.[104] Esta iniciativa cultural proyectaba ampliar la "civilización argentina" y "elevar el nivel de cultura del pueblo, ya que era la única manera de solucionar el problema moral de la sociedad", a lo que además su fundador señaló:

> "La brigada que presido procura el concepto de patria materializando una aspiración de cultura al fundar esta escuela, que ha de irradiar su eficiencia moral en nuestro ambiente. El fervor patriótico de la Liga no consiste, como piensan algunos, en rendir simplemente no con palabras sino con hechos un ideal que es la verdadera encarnación del patriotismo (...) El porvenir de la comunidad, el bien colectivo honradamente practicado en la estrecha solidaridad fraternal que nos une a los hijos del mismo suelo, libre de emulaciones vanidosas, porque la Liga sirve desinteresadamente a la causa de la civilización argentina, sin aspirar a las más mínima recompensa, ha de encontrar siempre en los ciudadanos que la componen el mismo entusiasmo que predomina en los espíritus de aquellos que realizan el bien por el bien mismo" (Abáloso: 1946; 142).

En ese marco, esta escuela tenía asignada la tarea de que "los pueblos amen un ideal, para que dispongan de fuerza y sacrifiquen su propio bienestar en pos del futuro y el progreso" (Ídem). La enseñanza que allí se brindaba comprendía los quehaceres relacionados con la manualidad tales como los tejidos, hilanderías, corte y confección, tapices, cestería, telegrafía, artes decorativas o la encuadernación. Se impartieron otras materias básicas como castellano, historia y economía doméstica. En otras palabras, la Escuela Industrial era una escuela comunitaria que organizó un grupo de vecinos de forma autónoma y que luego absorbió la estructura estatal nacional. Más allá de haber desaparecido rápidamente, esta estructura embrionaria fue la base para que posteriormente en 1928 se fundara la Escuela Profesional de mujeres y a mediados de los años treinta la Escuela de Artes y Oficios (antecedente relevante del Colegio Industrial de la Nación).[105] En la misma línea otro establecimiento educativo fue la Escuela Profesional de Mujeres,

[103] La Liga Patriótica Argentina fue un grupo de reconocido como de "ultraderecha" creado a partir de las huelgas de fines de 1918 y principios de 1919, en sus filas incluía tanto organizaciones paramilitares como círculos sociales formales; actuando como grupos de choque hostigando mediante el "matonaje" y acciones criminales a residentes extranjeros, organizaciones sindicales y grupos de trabajadores en huelga (Abásolo; 1946).

[104] Ex directora de la escuela Nº1 y la Nº16, además era la esposa del magisterio José R. Millán y autora de varios libros de textos escolares.

[105] En su primer Consejo Directivo participó Julio César Gascón como presidente, acompañado por Josué Catuogno como vicepresidente, Roberto T. Barilli como secretario y Ángel A. Manelli como su primer director.

impulsada por el médico Fermín Errea (una figura a la que luego nos volveremos a referir). Esta propuesta de formación se inscribió discursivamente en la cada vez más necesaria instrucción de las mujeres de la "moderna" sociedad argentina, y su apertura fue discursivamente enmarcada en la tendiente reivindicación de su lugar en el contexto internacional (con obvias referencias en el espejo de las sociedades europeas):

> "Las características de la vida moderna hacen cada día más indispensable la **enseñanza práctica** de la mujer, no tan sólo con el fin de instruirla en los quehaceres y manejos propios del hogar, ya de suyo de la mayor importancia por su influencia decisiva en los destinos económicos-sociales de la humanidad, sino también y de modo especial con el objeto de dotarla de todos aquellos conocimientos que la capaciten de modo definitivo para la lucha por la vida, dignificando, en consecuencia, **la misión trascendental que le fijara la naturaleza en su previsora sabiduría**. Acentuar esta transformación fundamental en la educación de la mujer, constituye hoy más que nunca un deber imprescriptible. Las viejas naciones de Europa, después de la guerra mundial, tan pródiga en fecundas enseñanzas para las nuevas generaciones, se han percibido de la **capacidad intelectual sobresaliente de la mujer**, demostrada en forma inequívoca durante la sangrienta contienda, al **reemplazar al hombre** en la industria, el comercio, la agricultura y en la mayor parte de sus actividades generales. Nuestro país con su reducida población, ofrece ancho campo al trabajo fecundo y remunerador" (Abásolo: 146; 145).

Más allá de las particularidades propias de cada una de estas experiencias educativas, estas instituciones educativas dieron cuenta de que existía una ciudad moderna en pleno desarrollo; que a pesar de muchas veces quedar invisibilizada en la imagen del balneario, requería de una estructura educativa acorde a su creciente población. Tal como también indicaría en 1936 el profesor del colegio nacional local y Diputado Nacional, Francisco Eyto en un proyecto para crear una nueva Escuela Nacional de Artes y Oficios en Mar del Plata: "No es solamente la riqueza y la actividad aportadas por el turismo la fuente de donde Mar del Plata obtiene su vitalidad, (…) no es solamente una ciudad de importancia como balneario y estación veraniega; una población permanente de más de cincuenta y cinco mil habitantes constituye la parte firme de sus residentes" (Abásolo: 1946; 168).

3.2 Los orígenes del nacional "feliz".

> "A esta margen del inmenso mar irán los jóvenes argentinos ansiosos de saber y adquirirán, la inspiración de nobles pasiones e ideas que formarán al ambiente de todas las germinaciones fecundas, que han creado esta solidaridad amistosa" Discurso de **Alejandro Barontini**, Bodas de Plata del colegio (Abásolo: 1946; 134).

El 27 de abril de 1919 cuando se fundó protocolarmente el colegio nacional la ceremonia de inauguración contó con la presencia de gran parte de las familias que habitaban en la ciudad. Las distintas crónicas del acontecimiento destacaron que se vivió una fiesta que simbolizó el "progreso de la futura Mar del Plata". El acto inaugural fue presidido por el Ministro de Instrucción Pública de aquél entonces (el Dr. José S. Salinas) y se acercaron distintas "personalidades" prestigiosas del ámbito local, entre ellos los impulsores del proyecto de la institución y los distintos funcionarios estatales que estuvieron involucrados. En esta ocasión, el Ministro Salinas esbozó un discurso que resumió de forma elegante el proceso de tensiones y negociaciones que antecedió a tal acto, afirmó: "Se ha creado esta casa de estudios, con fatiga y dificultades venciendo prejuicios y obstáculos. No hemos podido hacer más que esto. Mañana otros lo ampliarán. Mientras tanto, mientras seáis estudiantes, hacedlo como Sarmiento y al salir de ella y entrar en el cuartel grabad en la culata de los fusiles el nombre de Belgrano" (citado por Abásolo: 1946; 121).

En las páginas que continúan proponemos describir cómo fue el proceso mediante el cual surgió un colegio nacional en Mar del Plata, dando cuenta de distintos proyectos que emergieron para la creación de esta institución. En tal sentido nos interesamos por dar cuenta de los (des)acuerdos entre los representantes del Estado nacional y la acción de un grupo de vecinos que, en buena medida, representaron los intereses del poder local. Esto resaltó una serie de tensiones de intereses, dejando de lado un modelo dicotómico y polarizado, con la idea de poner énfasis en los diferentes actores que intervinieron en las negociaciones de una institución clave. En ese marco fue útil analizar las figuras políticas, los vecinos públicos notables, los funcionarios del Estado y las familias, entre otros actores que adquirieron relevancia.

En este marco, entendemos la creación del Colegio Nacional de Mar del Plata como parte de un proceso de tensiones (con vías tanto formales como informales), en una coyuntura política signada por el ascenso del radicalismo y por los cambios que se introdujeron en algunos aspectos de la sociedad de principios del siglo XX. [106] Para analizar los proyectos que se idearon para la creación de un colegio nacional en el escenario local,

[106] Reconocemos que suele existir una distancia entre la letra de la norma y su proceso de aplicación o puesta en práctica. Más adelante mencionamos cómo el colegio comenzó a dictar clases de verano, antes de que esta modalidad sea aprobada por las autoridades correspondientes.

examinamos historias institucionales, libros burocráticos y actas del archivo de la institución. Especialmente el compendio titulado "Reseña educacional de Mar del Plata" publicado en 1946 por el educador marplatense Horacio Abásolo[107] (que ya hemos citado), con la intención de construir una descripción de los distintos establecimientos educativos de la ciudad.[108] Esta fuente de datos, permite recuperar dinámicas importantes como las actas internas de la comisión y las cartas y notas de los proyectos, nos brinda una visión nativa de quienes alimentaron la "gloria" de los colegios nacionales. También hemos incluido otros tipos de fuentes como las editadas y crónicas periodísticas, a partir de la prensa local.

Si bien en abril de 1919 se fundó protocolarmente en la "ciudad feliz" su colegio nacional, las primeras ideas para su creación comenzaron en 1914 en un contexto en el cual Mar del Plata tenía 32.940 habitantes (según el censo nacional de aquel año). Esta primera iniciativa partió de un grupo de vecinos[109] conformado por Julio César Gascón, Vicente Constantino, Pedro Errecaborde, Serafín Galán Deheza, Manuel Canatta y Aníbal Gascón, cuya caracterización indica que eran ciudadanos argentinos profesionales (con ocupaciones de médico, abogado, ingeniero, escribano y martillero). Además tenían la particularidad de ser funcionarios públicos, esta posición en escalafones menores del Estado (tanto nacional, como provincial y municipal) no es un dato menor en el sentido que ejercieron cargos y ocuparon espacios de poder político en la ciudad. Sumado a ello los vecinos que actuaron en la propuesta de fundación de este colegio habían participado en la

[107] Horacio J. Abásolo fue docente y director de escuelas. Formó parte de los primeros egresados de la Escuela Normal Popular, egresando en 1919. Conformó la 1ª Comisión del Pro-Ateneo (1929), fue director y organizador del Instituto de Cultura Popular (1930), y Presidente del Club Nación. Se desempeñó como Director de la Escuela de Niñas Nº 2 y de la Escuela Común Mixta Nº 16. Esta obra se publica luego de la muerte de Horacio Abásolo, con las palabras preliminares de Julio César Gascón, uno de los vecinos que estuvo más comprometido con el proyecto para la creación del Colegio Nacional.

[108] De corte descriptiva la obra da cuenta de la proliferación de espacios de enseñanza, en buena medida inspirada en un espíritu positivista que remarca "los símbolos del progreso local en materia educativa".

[109] Para caracterizar a este grupo retomamos la categoría de "Vecino-Ciudadano" (De Privitellio, 2003), desarrollada para aludir a la Buenos Aires de entreguerras en la cual los vecinos de una sociedad en expansión y en construcción de su propia hábitat (expresada en los nuevos barrios que lentamente fueron conformando y poblando los barrios del perímetro urbano) tienen un rol central. Se representan así a los vecinos como ciudadanos en acción en un contexto de cambio local, traducido en este caso en la creación del Concejo Deliberante en 1917, la sanción de la Ley municipal de sufragio, la apertura de las nuevas elecciones y los partidos políticos y fundamentalmente con un fuerte compromiso con el progreso urbano y cultural.

creación de otras instituciones y compartieron proyectos comunes para construir e institucionalizar hospitales, escuelas y bibliotecas.[110]

Según una crónica periodística de aquel entonces "se constituyeron para gestionar la instalación de un colegio al gobierno nacional".[111] Aquellos vecinos aparecieron muchas veces como intermediarios entre el Estado, en sus distintos niveles (nacional, provincial y municipal) y los habitantes, siendo un canal de comunicación para la representación de reclamos y la mejora de condiciones colectivas. A la vez que fueron agentes promotores de cambios que pusieron en juego sus contactos e influencias más allá de la ciudad.[112] Entonces un primer rasgo característico en sus acciones está vinculado a la relación entre educación y salud; pues hospitales, escuelas, centros curativos y bibliotecas eran parte de un mismo proyecto que se arraigó entre la dirigencia local y un grupo de vecinos de la ciudad. Recordamos que Mar del Plata en la dinámica de las curas y los baños terapéuticos atrajo a la ciencia médica por la importancia que se le prestó al clima local.[113] En ese contexto los orígenes de la salud pública en Mar del Plata se remontan a la creación de Hospital y Asilo Marítimo, entre los años 1892 y 1893. Esta institución fundada bajo la órbita de la beneficencia porteña y específicamente de la filantropía de las damas de la alta sociedad, fue el primer gran núcleo de control sanitario de la ciudad. Su director fue el médico Juan Héctor Jara, quien no sólo participó en la creación del colegio nacional sino que fue profesor y el primer presidente de su cooperadora.[114]Estos encuentros se fortalecieron

[110] Esta experiencia también puede ser pensada por el concepto de "Intitución Builder" (creador de instituciones) utilizada por Alejandro Blanco (2005) en el análisis de la figura de Gino Germani en relación con las ciencias sociales argentinas, esta idea alude a que las instituciones en las que participan y se desenvuelven los mismos actores en contextos de institucionalización y modernización.

[111] Diario La Capital de Mar del Plata, 8 junio de 1914.

[112] Sobre el análisis de la expansión urbana en ciudades intermedias como el caso de Mar del Plata a partir de las estrategias involucradas de vecinos en procesos de construcción de identidades colectivas, véase Canestrato, Lado y Nuñez (2005).

[113] Para un análisis de la historia de la salud en Mar del Plata, ver: Alvarez, Adriana; Reynoso, Daniel y Molinari, Irene (2004). *Historias de salud y enfermedad en la Argentina de los siglos XIX y XX*. Mar del Plata, HISA-UNMdP, y Alvarez, Adriana y Reynoso, Daniel (1995). *De Médicos e instituciones de Salud, 1870-1960*. Mar del Plata, HISA-UNMdP.

[114] Su paso por el Colegio Nacional fue breve ya que ingresó inaugurando la cátedra de Anatomía, Fisiología e Higiene, en marzo de 1920 y falleció en junio de eses mismo años. Fue reemplazado en la cátedra por el Doctor Antonio Mir. Además Jara fue director del Hospital Mar del Plata, integró el consejo escolar como tesorero, fue representante de la UCR en el Consejo del Municipio y formó parte del Círculo de Obreros Católicos. A modo anecdótico destacamos que donó su biblioteca personal que fue puntapié inicial para la construcción de la biblioteca del colegio (denominada "Manuel Belgrano"). Sobre su vida y trayectoria profesional puede consultarse el libro de, Juan R. Monteagudo (1979). *Dr. Juan Héctor Jara (1869-1920) Pionero en la medicina en Mar del Plata, su vida y su trabajo: Apuntes biográficos.* Mar del Plata, Centro Médico de Mar del Plata- Municipalidad de General Pueyrredón.

además con los proyectos de creación de un Laboratorio de Biología Acuática en 1909 y de un Solárium, compartieron entre sus promotores a muchos de los miembros de la comisión para crear el colegio nacional.[115]

Además, los miembros de la "Comisión Pro Colegio Nacional" eran personajes reconocidos en la ciudad por su participación en asociaciones locales y por ocasionalmente ocupar funciones políticas dentro del municipio o la esfera pública. Entre ellos Julio César Gascón (figura central de la gestión pública de la educación a la que nos venimos refiriendo) ocupó un lugar destacado por su impulso y por su relevancia en la participación de instituciones locales. Julio César fue martillero de profesión y una figura multifacética, fue Comisionado Municipal entre 1916 y 1917 y primer Secretario del Consejo Escolar en 1881, del que luego fue su presidente. Podríamos afirmar que fue uno de los "*civilizadores*"[116] de la ciudad en las primeras décadas del siglo XX, participando en instituciones como la Escuela Normal Popular, el Colegio Nacional, el Ateneo, la Biblioteca Municipal y el Museo Regional.[117] Además se lo reconoce como periodista e historiador: si bien Gascón no fue el primero en escribir sobre el pasado de Mar del Plata, logró conformar un relato denso y legitimado a partir de la escritura de efemérides, la participación en comisiones de homenajes a próceres (locales y nacional) y por autodenominarse como "historiador profesional".

Otro de los miembros de esta comisión Vicente P. Constantino, nacido en 1865 e hijo de un capitán de fragata que había participado en la Guerra del Paraguay, se instaló en

[115] En 1914 los médicos del Sanatorio Marítimo propusieron a la Sociedad de Beneficencia que apadrinara la fundación de un Solárium para alojar allí a los enfermos bacilosos más graves y en este caso también se apeló a las merecidas condiciones naturales de la ciudad. El Solárium se inauguró en febrero de 1918 por una donación especial del presidente Yrigoyen para asistir y rehabilitar a los niños tuberculosos óseos, ganglionares y cutáneos. Este proyecto fue pensado con grandilocuencia, a partir de una arquitectura de tipo positivista, incluyendo un sistema de pabellones diferenciados por actividad que superó otras tipologías conocidas (Molinari, Zuppa y Reynoso: 2005). Desde el Solárium se divisaba el mar, rodeado de jardines y ubicado de manera que recibiera los rayos de sol todo el día. Mar del Plata fue considerada como lugar privilegiado terapéuticamente, única en la región sudamericana, ya que reunía una serie de condiciones como el aire puro y el clima marítimo que eran ajenos a la exacerbada urbanización que se presentaba en Buenos Aires y las grandes ciudades.

[116] Aludimos a esta caracterización ya que entendemos que encarna los valores civilizadores en el marco de la tan aludida dicotomía discursiva que caracterizo la construcción de nuestro Estado nacional.

[117] En 1938 fue el primer director del Museo Regional, Histórico y Tradicional de Mar del Plata, organizó las bases del museo que tenía la función de procurar datos o informes a la municipalidad y otras entidades que requieren información histórica. Entre sus obras históricas se destacan: Gascón, Julio César (1942) *Orígenes históricos de Mar del Plata*. La Plata, Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires- Talleres de Impresiones oficiales; y Gascón, Julio César (1946). *El Arcón de mis recuerdos.* La Plata, Talleres de Impresiones oficiales. Recordemos que su padre César Gascón (1846-1897) hijo de vascos, llegó a la ciudad en 1877 cuando el pueblo era muy pequeño y se hizo cargo del Consejo de Educación unos años más tarde en 1883.

Mar del Plata en 1908; a los cuarenta y tres años ejerciendo su profesión de médico con especialidad en garganta, nariz y oídos. En su biografía, el historiador Roberto Barili resaltó que "fue uno de los gestores más importantes de la habilitación del Colegio Nacional con internado" (Barili: 1964; 68). Desempeñó numerosos cargos públicos entre ellos el de Inspector General de Farmacias, Director de la Asistencia Pública, Médico de la Prefectura Marítima y Director del Hospital Mar del Plata, además del cargo de Presidente del Honorable Concejo Deliberante durante la intendencia de Julio César Gascón.

Respecto a Manuel Canata, uno de los primeros diplomados, instaló una escribanía en la zona y tuvo una destacada acción política. Fue candidato a Intendente en elecciones de 1886, jefe del primer Registro Notarial de Mar del Plata, secretario de la Comisión de Beneficencia del Hospital Mar del Plata en 1902, presidente del Consejo Escolar en 1893 y tesorero del mismo organismo entre 1894 y 1897, formó parte del Concejo Deliberante en 1898 y posteriormente, en 1919, presidente de la Comisión Vecinal de Mar del Plata. Finalmente, Pedro Errecaborde y Aníbal I. Gascón también fueron hombres públicos de gran renombre en la ciudad. El primero de ellos, fue uno de los miembros de la Comisión Administrativa de Escuelas Normales Populares en los comienzos de 1914 y posteriormente Comisionado Municipal desde el 3 de febrero al 17 de marzo de 1921. Aníbal Gascón, hijo de César y hermano de Julio César, también integró la Comisión Administrativa Escuelas Normales Populares y ejerció cargos de jerarquías menores en el municipio.

Este grupo de hombres tenía la experiencia común de haber participado conjuntamente en otros proyectos previos, especialmente muchos de ellos conformaron la comisión administrativa de la Escuela Normal Popular. Este antecedente nos aleja de una imagen esporádica de su movilización y los ubica en el marco de acciones más amplias. La comisión para la creación de la Escuela Normal Popular fue presidida por Julio César Gascón y conformada entre otros por Juan Héctor Jara como vicepresidente, Carlos Constantino como Inspector y Pedro Errecaborde, Luis F. Muro y Victorio Tetamanti como vocales.[118] La escuela se fundó en mayo de 1914 en el marco de una iniciativa provincial de la gestión de Antonio Tassi, que buscó hacer funcionar un espacio de formación en todos los

[118] Este último fue fundador del Hospital Mar del Plata en 1903 y del Diario *La Capital* de Mar del Plata en 1905 (principal medio masivo de la comunicación local). Nació en 1860 en Cavalasca (Italia) y fue administrador general de la estancia que Miguel Alfredo Martínez de Hoz poseía en Chapadmalal. Con el fin de apoyar la gestión de su empleador como Comisionado de Mar del Plata cargo en el que fue designado por el gobierno provincial, fundó el diario junto a un grupo de personas del Partido Conservador de Buenos Aires.

partidos más importantes de la Provincia de Buenos Aires. Básicamente el objetivo de esta primera institución secundaria fue otorgar títulos habilitantes de maestros y conformar un cuerpo especializado para la enseñanza primaria. He aquí una diferencia entre la rapidez en la creación de la Escuela Normal Popular y la tarea de convencer a las autoridades nacionales para la creación de un colegio nacional.

El primer director de la Escuela Normal Popular fue José Millán, quien por su vinculación con el campo educativo del momento colaboró en el proyecto de creación del colegio.[119] Si bien en esta ocasión se trató de un proyecto unificado de construcción de estos espacios en todo el ámbito provincial, su creación colaboró en conformar la idea para la fundación de un colegio nacional en la ciudad. En el mismo momento de la creación de la escuela se conformó la comisión para el futuro colegio, que era el paso siguiente para desarrollar la oferta educativa secundaria local. Desde ese momento, los impulsores sabían que la propuesta permitiría que muchos de los jóvenes no tuviesen que viajar a otros sitios a estudiar, fundamentalmente al Colegio Nacional de Dolores y al de La Plata de manera que, podrían permanecer más tiempo con sus familias en su ciudad y seguramente en ellos estaba presente la idea de que esta nueva iniciativa permitiría que sectores más amplios puedan acceder a la instrucción secundaria en Mar del Plata.

3.3 ¿Vanguardia u oficialismo?

La comisión constituida por el grupo de vecinos anteriormente señalado interesó al Dr. Manuel María Oliver[120], quién colaboró en la concreción de la propuesta brindándole un marco académico y burocrático para su presentación. En el registro vinculado a la iniciativa

[119] José R. Millán fue Inspector de Escuelas de las provincias de Buenos Aires y de Mendoza. Director Escuela Normal de Mar del Plata, Profesor de Historia del Colegio Nacional de Adrogué y escritor de textos escolares de historia para la instrucción secundaria. Nació en Paraná en 1869 y se graduó de maestro en la Escuela Normal de su ciudad natal en 1891. Realizó estudios especiales de Historia Argentina y Universal. En Paraná fundó y dirigió la Escuela Nº4, luego en 1898 se trasladó a Mar del Plata donde dirigió la Escuela Nº1, la Escuela Complementaria y la Nocturna de Adultos. En 1910 publicó su primer libro de historia para alumnos de tercer grado, que continuó con libros de historia argentina, americana y universal.

[120] Político e intelectual nacido en Entre Ríos y radicado en la Capital Federal. Entusiasta de la historia publicó una serie de escritos entre ellos: *El fuerte de la Ensenada* (Buenos Aires, Sesé, 1911), *La Vida De Gervasio Posadas: el primer Director Supremo y crónica de 1814* (Talleres Graficos De La Penintenciaria Nacional, Buenos Aires, 1914), en colaboración con F.G Sommariva, escribió *Lecciones de historia americana y argentina: época colonial* (Buenos Aires, García Santos, 1922) orientada hacia la instrucción secundaria y adaptada a los programas en vigencia de los colegios nacionales. Entre su producción Mar del Plata ocupó un lugar especial, la obra *Gotas de agua salada: apuntes marplatenses* (s/d, 1925), describe la vida en el balneario y la localidad en los años veinte.

de creación del colegio se destacó que su labor acogió el pedido "en un trabajo concienzudo que incluía los factores climatéricos, étnicos, morales y económicos que convenía aplicar en la técnica didáctica pedagógica en Mar del Plata" (Abásolo, 1946; 13). Ese estudio-proyecto se publicó en los diarios más importantes de Buenos Aires y de Mar del Plata en 1914, mereciendo "la unánime aprobación de los entendidos y también de los profanos que confiaban en las reconocidas dotes del autor" (idem). El marco pedagógico centrado en las ideas "innovadoras" de Oliver en buena medida estaba vinculado al estilo del colegio que trazaron embrionariamente los vecinos de la ciudad, no obstante desde esta intervención el proyecto gozó del prestigio y aceptación de un intermediario en el campo político y educativo y con su apoyo se constituyó la primera propuesta presentada ante las autoridades correspondientes.

En ese entonces, Manuel María Oliver se desempeñaba como vicerrector del Colegio Nacional Nicolás Avellaneda y Director de la Escuela Intermedia Modelo "General Pueyrredón" de la Capital Federal. Pero además era veraneante y un "amante" de la ciudad, inspirado en ello escribió el libro "Gotas de agua salada" (1923), describiendo cómo en cada otoño las lujosas mansiones de la ciudad atlántica eran cerradas, los jardines eran abandonados y las calles quedaban solitarias durante la ausencia del calor. Desde su mirada imaginaba que los pasos de los transeúntes resonaban en los ámbitos de los ecos sonoros y que todo era silencio en el ambiente. El libro de la ciudad "cambiante e inestable" fue presentado así:

> "Este libro contiene algunas siluetas y apuntes trazados desde Mar del Plata, durante mi estancia veraniega. (…) Mar del Plata es un inmenso gabinete experimental rico en materiales de observación. En él, mi pluma ha retozado como una abeja en las mieles de dicha, o se ha convertido en lanceta de avispa, aguijón certero hundido en neurópatas, alocados de vicios y snobismo en el mundo criollo de la falsa" (Oliver, 1923; 9).

Para Oliver aquella ciudad era una combinación entre "el deseo del hombre y la vida de la naturaleza"; en donde "las rocas, los árboles y la arena irradiaban luces en cada rincón de un escenario singular y abundante en posibilidades. La arena que corría por todos lados, representaba esa imagen de ciudad dorada, donde "¡Mar del Plata es pináculo, cumbre de la victoria!" (Oliver, 1923; 11). En su lectura el origen de los rasgos singulares entre todas las otras ciudades, estaba en las virtudes naturales y los efectos que estas imprimían. Decía el educador:

> Un arco iris que parece pincelada de los dioses se dibuja en el cielo del lado del mar. Es un arco perfecto, que mide el destello luminoso. La lluvia ha cesado y del horizonte de las sierras viene la vislumbre del sol, ya muriente. (…) Me despido de las nubes, del océano; los últimos que me saludan son los altos árboles, que se inclinan acariciados por el viento pampero, que ya ulula salvaje y desmelenado, como potro en libertad (Oliver, 1923; 49).

Ese balneario que Oliver caracterizó posteriormente, le inspiró a idear un experimento pedagógico plasmado en un internado especial, en un proyecto que merecía ser único. Enamorado de la belleza de la ciudad, pensaba que su hermosura era tal, que no podía traducirse en palabras, ni mucho menos en fotografías y obras de arte. En el mismo libro, escribió:

> "Esas postales chillonas y antiestéticas son indicaciones arqueológicos, elementos de museo, nunca el reflejo cabal y agradable de esta ciudad, que es por su belleza cuadro riente y seductor. Si yo ejerciera alguna autoridad o censura sobre los álbumes impresos, secuestraría esas miles de postales que empobrecieron a Mar del Plata con su arcaísmo fotográfico" (Oliver, 1923; 60).

Nos queda por destacar que, esa imagen maravillosa del balneario que se presentó en sus escritos fue uno de los rasgos centrales del proyecto para la creación de un colegio en Mar del Plata, donde esta ciudad haría carne la función de "civilizar a los jóvenes", tan necesaria en los discursos de los grupos dirigentes de la época. En los tiempos que corrían se insistió en remarcar que, las muchachas y muchachos eran presa libre para el desenfreno y la rebeldía. Pese a ello este escenario era diferente, con respecto a los jóvenes escribió: "los jóvenes que, según el eterno lugar común constituyen la esperanza de la patria, no creo en esperanzas ya que soy en esto partidario de la realidad, sintetizan en Mar del Plata un modelo admirable de actividad" (Oliver, 1923;64-65).

En el registro vinculado a la iniciativa de creación del colegio, se destacó que su labor acogió el pedido con el mismo entusiasmo que expresó en todas las descripciones sobre el balneario, a la vez que redactó las normas solicitadas en un trabajo "concienzudo". Ese estudio-proyecto se publicó en los diarios más importantes de Buenos Aires y de Mar del Plata, mereciendo "la unánime aprobación de los entendidos y también de los profanos que confiaban en las reconocidas dotes del autor" (Abásolo: 1946; 13).

Posteriormente la comisión vecinal con aquel proyecto se entrevistó con el Ministro de Instrucción Pública de aquél entonces Carlos Saavedra Lamas[121] y con el subsecretario de Instrucción Pública Horacio Rivarola[122], en una reunión que resultó ser "sumamente positiva para ambas partes", ya que los vecinos se entusiasmaron con el futuro apoyo que se les prestaría desde el ministerio. Nuestro registro destacó que los entrevistados celebraron el carácter "singular" y de "vanguardia" de la propuesta, en aquél encuentro además "el ministro se mostró entusiasta y decidió llevar a cabo la fundación con rapidez" (ídem). A partir de allí la comisión ya contaba con el apoyo del Ministro de Justicia e Instrucción Pública y con el de otras figuras del campo educativo. De allí en más, se esperaba que sólo faltase la aprobación en el seno de la labor parlamentaria, por lo que en octubre de 1915 la propuesta fue presentada en la Cámara de Diputados de la Nación.

No obstante para desgano de los impulsores el proyecto no fue aprobado y no se continuó con su labor en el Senado de la Nación, ya que no cumplía con los requisitos normativos vigentes para crear una institución de esas características. Sin embargo el rechazo del proyecto fue el motor para (re)pensar alternativas descartadas en la iniciativa presentada y para consolidar nuevas ideas para una segunda propuesta. En ese marco, emergieron nuevas discusiones y se consensuaron otros proyectos que dan cuenta de la contundente movilización del grupo de vecinos. En ese abanico de alternativas gestado para la creación del ansiado espacio de instrucción estatal, podemos identificar al menos dos grupos o dos modelos que disputaron las características de la institución.

El primero de ellos a grandes rasgos era el estudio/proyecto preparado por la comisión vecinal con el asesoramiento el Dr. Manuel María Oliver, que consistió en organizar un gran internado en Mar del Plata y denominamos: el "internado de vanguardia".

---

[121] Carlos Saavedra Lamas (1878-1959) fue un político, diplomático y jurista, galardonado con el Premio Nobel de la Paz en 1936 siendo el primer latinoamericano en obtener este galardón. Fue Diputado y Ministro de Justicia e Instrucción Pública (1915) y de Relaciones Exteriores (1932-1938) y una figura clave en la historia de la educación de la Argentina, ideólogo y referente del campo específico de la educación presentó un proyecto de reforma integral al sistema educativo además de intervenir en los grandes debates sobre la educación del momento.

[122] Además de su gestión pública el Abogado, Doctor y Profesor (también fue Decano de la Facultad de Derecho y Rector de la Universidad de Buenos Aires) Horacio Carlos Rivarola era uno de los especialista del campo de educación secundaria más reconocido de nuestro país en los inicios del siglo, entre sus obras más importantes se destacan "Bases constitucionales de la organización de la enseñanza: la idea de utilidad en la enseñanza secundaria argentina" (Imprenta Tragant, 1917), "Legislación escolar y ciencia de la educación" (Editorial Argentina de Ciencias Políticas, 1921), "El gobierno de la instrucción pública" (Editorial Argentina de Ciencias Políticas, 1927) y "La educación pública en la Constitución Argentina" (Universidad Nacional del Litoral- Instituto Social, 1938).

Desde su génesis se pensó que concurrieran a él jóvenes estudiantes no solo de ámbito local, sino también de todo el país y la idea de un colegio nacional como internado recuperó las experiencias frustradas de otros colegios secundarios en el país.[123] Lo que queda claro es que la propuesta buscó algo más que repetir aquella experiencia que los hacedores y contemporáneos del proyecto pensaron como un colegio de "vanguardia", dando luz a una forma nueva de instrucción legitimada en un contexto privilegiado y original.

En ese contexto este proyecto fortaleció el perfil identitario de Mar del Plata y legitimó a sus propios grupos dirigentes, promoviendo a la ciudad como un polo de atracción de la educación secundaria disponible en aquel entonces. En virtud de ello "se formaría a los jóvenes que luego en un gran número ingresarían a la Universidad de una forma singular y con un estilo único en toda la cultura escolar de nuestra región" (Abásolo: 1946; 14). Su singularidad estuvo asociada también a los programas vinculados con disciplinas prácticas y especiales, destacándose especialmente las ciencias experimentales, las fisicoquímicas, la astronomía, la historia natural, la biología, la oceanografía y las enseñanzas náuticas. A la vez que se proponían intensificar los ejercicios al aire libre, fundamentalmente los relacionados con ejercicios atléticos, la natación, la navegación militar y la dirección de la pesca. Se trataba de crear un internado en Mar del Plata con un ciclo intermedio para estudiantes locales y de todo el país, que terminado el cual se operaría la elección de la carrera universitaria de vanguardia orientaban hacia las ciencias experimentales y no sólo a las clásicas humanidades y profesiones liberales. En gran parte este modelo respondía a las ciencias experimentales en auge en las universidades europeas y norteamericanas y esta cuestión además da cuenta de currículum especializado, acorde al contexto y al ideario de los vecinos que proyectaron una ilusión de ciudad y con ella de su colegio nacional.

Para tal fin, se esperaba crear un escenario único e inexistente, que se debía proveer a partir de elementos adecuados y especiales: una ubicación urbana estratégica, laboratorios de trabajo, dotación de piscinas y de canchas de tenis ya que, el deporte formaba parte fundamental del ideal de conformar un ámbito sano, asociado a la naturaleza terapéutica propia de la ciudad. Otro de los aspectos de su singularidad, estuvo marcado por el período funcional del ciclo lectivo diseñado de acuerdo con el clima local. Se pensó

[123] Los internados habían sido cerrados a fines de 1870 y puntualmente el Colegio Nacional de La Plata nació con la idea de conformar un Internado y al poco tiempo esta condición fue retirada.

que en los meses de primavera, verano y otoño se cursarían las clases, dejando las vacaciones en los noventa días de invierno entre junio, julio y agosto. Esto implicó la planificación de un tiempo funcional diferenciado no sólo a los colegios nacionales, sino también a otras instituciones educativas del país. Otra característica del internado sería que los profesores habitarían en el colegio, convivirían con los alumnos "para labrar sus características y alejar a la juventud de las falsas profesiones que se consideraban carcoma social y parasitismo funesto" (Abásolo: 1946; 113).[124]

Esta propuesta contó con el apoyo de distintos actores sociales, desde el mencionado Manuel María Oliver del campo educativo-pedagógico al ministro Saavedra Lamas de la gestión pública de la educación, el Intendente F. Martínez de Hoz representando al poder municipal y el Club Mar del Plata que nucleaba al grupo de porteños y marplatenses de los sectores privilegiados de la sociedad.[125] Estos últimos se comprometieron a donar algunas hectáreas en el Parque Camet para el colegio o para permutarlas por algún terreno central de propiedad municipal. Teniendo en cuenta las relaciones entre las distintas escalas de poder, en el proyecto quedó convenido que la comuna entregaría al gobierno de la Nación un terreno y un edificio. A cambio de este aporte, la extensión en Camet ofrecida por el Club Mar del Plata pasaría a manos municipales y se diseñaría allí un paseo público arbolado para la zona.

En febrero de 1915 el Dr. Saavedra Lamas llegó a Mar del Plata en compañía de Manuel María Oliver y de algunos vecinos iniciadores del proyecto, en aquella ocasión visitaron el inmueble que entregaría la comuna como primera instancia de funcionamiento y convinieron los detalles de su funcionamiento. El ministro "a su regreso a Buenos Aires personalmente trazó los lineamientos de la creación del internado secundario en Mar del Plata, el primero en Argentina en su género, arquetipo de crisol renovador" (Abásolo: 1946; 113). Existió una conversación entre Saavedra Lamas y el Dr. Oliver en la que el Ministro manifestó "he explicado al Presidente Dr. De La Plaza, el pensamiento de fundar un colegio de avance en Mar del Plata y lo apoya de inmediato" (Ídem).

[124] Aquí no queda claro cuáles serían las "falsas profesiones" según nuestra lectura serían aquellas que quedaban fuera de las profesiones liberales. Por otro lado y con respecto al habitar en el colegio se esperaba crear un espacio de encuentros cotidianos y constantes, que a pesar de que nunca se llevó a cabo tal como aquí se propuso, más tarde existieron dos rectores que residieron y establecieron su domicilio en la institución durante los años cuarenta.

[125] El Club Mar del Plata fue una institución clave en la ciudad sobre todo por los vínculos de notable "peso político" en el poder nacional.

El carácter de esta propuesta requería de un alto presupuesto para su funcionamiento, ya que el Estado nacional debería desembolsar una gran cantidad de dinero en gastos de infraestructura como piletas, canchas de tenis e instalaciones propias para el internado proyectado. Además las innovaciones planteadas requerían elementos de tecnología de punta: telescopios, elementos de laboratorios y otras maquinarias científicas. Fue entonces un rasgo central en el proyecto la primera categoría en materia presupuestaria. El argumento de la imposibilidad económica, de los costosos gastos fue cuestionando la viabilidad de esta propuesta que terminó más tarde conformando un nuevo plan. Esta alternativa surgió en buena medida como respuesta a la situación, recuperando debates que anteriormente se habían llevado en la comisión vecinal. En esa línea, se conformó una nueva vertiente de proyección de colegio nacional que denominaremos, por sus rasgos en oposición a la anterior como "oficial". Tuvo como principal característica el ser una propuesta viable que mantenía los lineamientos oficiales y tradicionales de la enseñanza secundaria y que contó con un grupo más amplió de educadores que celebrabó esta iniciativa.

La nueva propuesta combinó un esquema de colegio nacional oficial, básico y común. Las características del internado fueron abandonadas y dejadas de lado luego de un intenso debate polarizado en "internado o normal", en donde el autor de nuestro más detallado registro señaló que: "se malogró una hermosa concepción social, educacional, cultural que habría destacado a Mar del Plata entre todas sus similares (Abásolo:1946; 114). En consecuencia, el proyecto se basó en una institución oficial que buscó repetir exactamente la experiencia de otros colegios nacionales en el país, el presupuesto se planteó similar a los otros colegios y su población estudiantil se destinó básicamente al ámbito local (con alguna pequeña y esperable afluencia regional). La nueva propuesta estuvo inserta más fuertemente en un proyecto de mayor alcance ligado a la idea de extender el sistema básico de enseñanza secundaria a través de colegios homogéneos en todo el territorio argentino.

La propuesta "ampliada" alcanzó un importante apoyo de la comunidad local cuando algunos de los vecinos ansiosos con la creación de esta institución, se resignaron al anterior rasgo "vanguardista" y decidieron aceptar la nueva opción.[126] Algunos indicios

[126] Un fuerte apoyo provenía de otras instituciones educativas localesm que en reuniones, cartas, difusión en prensa informaban el estado del proyecto. Entre las figuras más relevantes se encontraban Agustín

hacia este vuelco permiten vislumbrar que el gobierno nacional únicamente estaba dispuesto a repetir la experiencia común desarrollada en el territorio de la nación. En esa línea, en 1917 por decreto presidencial Yrigoyen autorizó la creación de cinco colegios nacionales: los de Santa Rosa, Posadas, Junín, Goya y Villa Mercerdes (San Luis), junto a seis escuelas normales y doce escuelas de arte y oficio en distintas provincias. Esta situación probablemente colaboró a que algunos de los vecinos aceptaran al colegio tal cual el consenso estatal lo ofrecía y quizás luego de su creación comenzarían a pensar reformas o aplicaciones propias que se correspondieran con el singular imaginario de Mar del Plata, que sin duda continuó operando durante gran parte de la historia institucional del colegio.

De esta forma, al fracasar las gestiones de la propuesta inicial se aceptó el proyecto y se desplegaron los lineamientos oficiales de este tipo de instituciones. Los vecinos que planearon aquel colegio de "vanguardia" terminaron transformándolo en un proyecto tradicional, acorde al contexto que defendían los representantes del Estado nacional. Para ello, la comisión vecinal cambió su rumbo de contactos y se dirigió al Senador Nacional por la provincia de La Rioja, Adolfo E. Dávila. El senador Dávila había sido presidente del Club Mar del Plata e integrante de la Comisión para la construcción de Rambla Francesa en Mar del Plata.[127] Los líderes de la comisión Gascón, Constantino y Errecaborde se entrevistaron con el Dr. Dávila y le solicitaron que interpusiera su influencia, para que el proyecto del colegio dejara de ser un anhelo y se convierta en realidad. [128]

La gestión del "gran amigo de la ciudad" Dávila no avanzó demasiado y se detuvo al cabo de unos meses por una larga enfermedad del senador. Frente a ello, Gascón y Constantino se acercaron al Diputado por la provincia de Santiago del Estero Pedro

---

Murguerza (comisionado escolar en 1915), Edelmira S. de Vázquez (directora de la escuela Complementaria) e Isabel Alió de Francheri (presidenta de la Sociedad Protectora de la Niñez B. Mitre).

[127] Adolfo Dávila nació en Chilecito (La Rioja) en 1849. Cursó sus estudios en Córdoba y luego exiliado por razones políticas terminó su carrera de derecho en Montevideo. A su regreso al país fue designado director del diario La Prensa. Además de Diputado y Senador por la provincia de La Rioja, en nuestra ciudad fue presidente de la Sociedad de Grandes Hoteles que en 1907 formó las bases de la Sociedad Anónima Club Mar de Plata y posteriormente fue presidente del Club Mar del Plata.

[128] Escribieron en una de sus cartas: "Los que suscriben, constituidos en comisión e interpelando los anhelos de esta población, se dirigen al Sr. Senador "leader" de los progresos en Mar del Plata y auspiciador de toda obra elevada y altruista, pidiéndole quiera gestionar y patrocinar ante los poderes públicos la instalación de un colegio nacional, institución necesaria para la población, que en constante aumento se ve obligada a enviar a sus hijos lejos de la localidad para completar sus estudios: útil, pues que siendo un centro de cultura e intelectualidad traerá como consecuencia el aumento de cultura ciudadana formando ciudadanos probos, inteligentes y aptos para hacer la felicidad del suelo donde han nacido". Citada por Abasolo (1946: 116)".

Olaechea y Alcorta[129], quien acordó presentar un proyecto de ley de manera rápida y eficaz confirmando el rechazo a la idea del internado y ofreciendo optar por la propuesta oficial. Al cabo de unos meses, luego de discusiones entre los propios vecinos, la mayoría aceptó la creación del nuevo instituto tal como se les ofreció. El proyecto fue presentado el 18 de septiembre de 1917, su aprobación consistió en cuatro artículos donde se resaltó que se crearía un colegio nacional que funcionaría en idénticas condiciones al actualmente existente en la ciudad de Dolores de la misma provincia. Los fundamentos del acuerdo giraban contundentemente en seis cuestiones principales: la necesidad de un colegio secundario, la zona de influencia donde se hizo alusión a las características naturales de la ciudad, las características de la población escolar de Mar del Plata, el particular ambiente, la características de sus cátedras y la facilidad de un local para utilizar como sede.[130]

El proyecto fue aprobado en todas sus partes y se concretó oficialmente el 27 de abril de 1919. En aquellos días de celebración el diario La Capital publicó un titular que decía "Esta conjunción de hombres y voluntades sin distingos de colores políticos a favor de una obra de cultura desinteresada es sin duda un hecho elocuente de nuestra sociabilidad, a la vez que demostrativo de inteligente dirección impresa al colegio nacional local". A raíz de esto, pasaron por Mar del Plata numerosas figuras, hombres y mujeres de gran prestigio y distinción en la sociabilidad no sólo local sino también nacional. Ministros, secretarios, inspectores, profesores, educadores, políticos y escritores se encontraron celebrando ese día la apertura de una nueva casa de la cultura y del anunciado progreso nacional. [131]

[129] Abogado y político fue elegido Diputado Nacional por la provincia de Santiago del Estero durante el periodo 1908-1912, aunque por razones de salud debió renunciar a su cargo en abril de 1910. Entre los proyectos de ley en los que participó se destacan la construcción de un hospital, un edificio para oficinas nacionales y una escuela normal mixta en Santiago del Estero. Además de que para 1919 fue Rector del Colegio Nacional de Santiago del Estero.

[130] Según los datos del censo escolar en 1917 existían 517 alumnos de 12 años de edad que habían terminado su instrucción primaria, "Ahora bien si de este total se piensa que un quince por ciento desea y necesita de la instrucción secundaria, se tendrá un total de 77 alumnos; número más que suficiente para justificar la necesidad del la creación del colegio, cuya vida propia está asegurada. Por otra parte la población escolar de Mar del Plata que asciende a la cifra de 3.470 alumnos, es digna de que se piense en su porvenir intelectual. Además de la enorme afluencia de jóvenes y niños que concurren durante la temporada veraniega a esas playas en busca de una tonificación eficiente a su salud debilitada o quebrantada" (del proyecto de ley).

[131] En aquel entonces la burocracia educativa en esta materia se componía de los siguientes cargos: Ministro, Secretario, Inspector de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, Rector y profesor. Sobre ello puede consultarse DUSSEL, Inés (1995) "Pedagogía y burocracia: nortas sobre la historia de los inspectores" En: Revista Argentina de Educación, Nº23 y LEGARRALDE, Martín (2008). La formación de la burocracia

3.4. La Fundación: una escena

> "Ese día llovía torrecialmente y el viento era fuertísimo, con ese buen augurio iniciamos (me dijo un profesor que allí estaba)" (Entrevista 4).

El proyecto fue aprobado en todas sus partes y se concretó oficialmente el 27 de abril de 1919, en aquellos días de celebración, ni la lluvia torrencial ni el fuerte viento opacaron la celebración. Desde unas semanas antes, se había empezado a palpitar la creación del colegio en la ciudad. En febrero de 1919 el entonces Intendente Municipal, el radical Luciano Arrué, invitó al vecindario a embanderar todos los edificios para celebrar la próxima inauguración del colegio. Allí se estableció que se iniciaba un "fausto acontecimiento y hecho trascendental por el grande impulso que recibirá el desarrollo de la cultura pública, con las consiguientes ventajas para la sociedad en general".[132] Aquellos momentos fundacionales recreaban un clima de ilusiones colmadas de fe hacia el futuro en dónde muchos hombres y mujeres comenzaron a sentir el sueño de educar en el bachillerato local a sus hijos. Entre las legendarias crónicas de los días previos a la inauguración, Roberto Cova (1969) comentó que los miembros del "movimiento" se juntaban todas las semanas en la Escuela Nº1 ultimando todos los detalles y el entonces joven Josué José Catuogno fue uno de los líderes juveniles cuya actividad principal consistía en recorrer los domicilios de los alumnos de la pequeña ciudad y convencer a otros jóvenes para que iniciaran sus estudios secundarios.[133] También Josué J. Catuogno recordaba que el día que comenzaron las clases:

> "Mi tío Fernando Catuogno (el 'Negro Pescador' nos facilitó dos 'canastas dobles', tiradas por una yunta cada una, para movilizar a los invitados. No se trata de canastos grandes sino de vehículos de tracción a sangre, lindos cochecitos con caja de mimbre, en esta con dos asientos laterales y acceso posterior, provistos ese día de capota, dadas las condiciones atmosféricas. La tal capota, de una especie de hule, se abotonaba convenientemente para

educativa en la Argentina: los inspectores nacionales y el proceso de escolarización, 1871-1910. Buenos Aires, FLACSO.

[132] Boletín Municipal de año 1919. Decreto del Intendente Arrué y de su secretario M.C Urrutia.

[133] Josué José Catuogno, uno de los primeros egresados del Colegio Nacional, luego fue un reconocido abogado de la ciudad. En su juventud fue uno de los creadores de FORJA en Mar del Plata y posteriormente tuvo una extensa participación en el peronismo local. En su trayectoria además se destaca el haber sido Rector Normalizador de la Universidad Nacional de Mar del Plata entre junio de 1975 y marzo de 1976.

impedir la entrada de agua. Una de las canastas las manejaba yo, y con ellas fuimos a buscar y a llevar a toda la gente que participó de la ceremonia de apertura de los cursos e inauguración de la nueva casa" (Cova, 1969; 12).

La escena de la fundación se inscribe en los pequeños momentos que transcendieron el tiempo y son (re)actualizadas frecuentemente en otras historias. El día de la fundación del colegio formó parte de numerosas narrativas, una y otra vez anunciadas generalmente en los actos aniversarios. Aquellas historias descriptas por uno de nuestros entrevistados a partir de lluvias y truenos, que con augurio marcaron los solemnes discursos, fue contada de unos a otros. Más allá de sus características remarcamos aquí que estas escenas (pequeñas o grandes) se las recolectan desde las memorias, a partir de trazos diminutos que recuperan las historias de la gente en este colegio. Profundizan aspectos de la existencia humana cotidianos y pocos conocidos, que suelen remarcar valores subjetivos. Estos relatos que hablan de lo anecdótico en un recoger de los sentimientos, miedos, alegrías, juicios de valor, expectativas y realidades temporales, que se manifiestan tanto en un momento histórico concreto, como a través de trayectorias personales y de proyecciones de un pasado particular hacia el futuro (Bartolucci, 2015a).

Fotografía del día de la inauguración del colegio (Archivo General de la Nación).

Al mismo tiempo aquella celebración tuvo sus repercusiones en otros puntos del país. Recordemos que los caminos del proyecto abandonaron un carácter localista y se caracterizaron por la presencia y colaboración de hombres de diferentes lugares de la Argentina. Este rasgo, pone de manifiesto otra característica de la singular sociabilidad de la ciudad; es un educador de Buenos Aires quien colabora en la construcción del proyecto, un senador de La Rioja y un diputado de Santiago del Estero quiénes presentaron las propuestas en el orden legislativo nacional. Podemos traer las palabras que a principios del siglo XX Alberto del Solar usó para privilegiar a Mar del Plata por ser un centro de reunión social y un escenario donde "el trato, las costumbres sensibles y los códigos de comportamiento resultaron ser la mejor escuela de formación social". En la misma línea un famoso diario porteño retrató esta cuestión en sus páginas de manera muy breve y un tanto

cómica, escribiendo "Mar del Plata, es la capital por excelencia de la República. ¿Dónde está el presidente?: en Mar del Plata. ¿Dónde están los ministros?: en Mar del Plata. ¿Dónde los magistrados, los legisladores, etc? En Mar del Plata. Mar del Plata es, en suma, la Meca Argentina"[134]. Otro historiador contemporáneo de la ciudad afirmó que en Mar del Plata se conocían los argentinos, refiriéndose especialmente a los argentinos "influyentes" y "notables" (Barili: 1970). En síntesis este colegio y los imaginarios que de él se esperaban ilustran el lugar de encuentros que esta "feliz" ciudad representó para un grupo de hombres y mujeres.

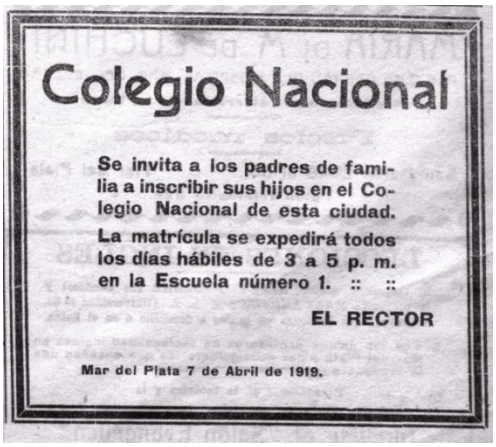
3.5 Cuadernos al viento con arena

> "Hace ya mucho tiempo que la escuela primaria ha dejado de ser suficiente para llenar las necesidades de instrucción de la juventud. Yo no es bastante con "saber leer y escribir", según la clásica exigencia. Hasta para las tareas manuales el moderno maquinismo ha creado necesidades de mayor preparación y en esa circunstancia debe buscarse una de las causas de esa afluencia de jóvenes a los establecimientos secundarios que llenan el vacío aparte del cumplimiento de su misión originaria de ser la antesala de la universidad" (Abásolo, 1946; 139).

La necesidad de la creación del colegio quedó demostrada con la gran cantidad de alumnos inscriptos, comenzando a funcionar en el local de la Escuela Provincial Nº 1 (cuyo edificio se había habilitado poco antes de marzo de 1917). En este edificio, el CNMdP funcionó en dos aulas en la planta alta y una pequeña sala de rectoría y secretaria. Las clases se dictaron en el turno tarde de 15 a 19 horas, ya que en ese horario la escuela se encontraba con una menor cantidad de alumnos. A medida que pasó el tiempo se fueron adecuando los programas de estudio de cada una de las asignaturas con una mayor carga horaria y se dispusieron de salones especiales. Para mediados del año 1919 en el colegio ya funcionaban primero, segundo y tercer año, inscribiéndose cuarenta y nueve alumnos de los cuales veinticinco se anotaron en primero(51%), diecinueve en segundo año (39%) y cinco en tercero (10%).

[134] Diario La Nación, 11 de enero de 1928.

Para el ciclo lectivo del año veinte la situación era otra: el colegio contaba con una planta de docentes permanentes y regularizados, una buena cantidad de alumnos y se constituyó la asociación de padres de alumnos. Garantizando su adecuado funcionamiento en abril de ese año pasó a funcionar a un local alquilado que pertenecía a los De La Plaza, una tradicional familia de Mar del Plata.[135] Anteriormente mencionamos que, con la creación del colegio se produjo un clima intensamente festivo, en aquella ocasión el Ministro de Instrucción Pública esbozó: "los nuevos tiempos dirán si habrá que transformar el gran instituto de hoy en un internado que los progresos argentinos han de exigir, para el crisol de las generaciones ansiosas de conquistar en plenitud realizadora" (Abásolo: 1946; 117). Desde el inicio se abrió camino al despertar de ciertos rasgos del proyecto y la propia realidad local (caracterizada por una fuerte actividad veraniega) le imprimió a la institución determinadas características singulares.


Colegio Nacional

Se invita a los padres de familia a inscribir sus hijos en el Colegio Nacional de esta ciudad.
La matrícula se expedirá todos los días hábiles de 3 a 5 p. m. en la Escuela número 1. :: ::

EL RECTOR

Mar del Plata 7 de Abril de 1919.

Imagen de la invitación para inscribir a los alumnos en el colegio, diario *La Capital* de Mar del Plata 7 de abril de 1919.

En el verano del año 1920 cuando todavía el colegio nacional tenía sólo unos pocos meses de existencia comenzaron a funcionar las aulas del verano, esta práctica pedagógica fue organizada por los propios profesores de la institución como una manera de recaudar fondos para un funcionamiento más adecuado a lo que el colegio nacional "feliz" necesitaba. Los docentes brindaban clases particulares para los alumnos de otros colegios nacionales que estaban veraneando en la ciudad, para que estos no se alejen de sus estudios en sus largas temporadas. Así, estos jóvenes podían reforzar y preparar sus exámenes permaneciendo el mayor tiempo posible en el balneario, con lo cual el flamante colegio nacional cumplió con una función única en su género. Una vez más aparecieron esos

[135] Allí funcionó hasta el año 1944 cuando se terminó de construir su edificio propio. El adquirir un edificio para el Colegio Nacional fue un nuevo proceso de negociaciones que se inició en 1920. Especialente desde 1925 la figura de Fermín Errea fue clave en diferentes ámbitos de la legislación nacional y provincial. Luego de diversas gestiones de vecinos en diferentes espacios de poder, vecinal, municipal, provincial y nacional se logró recién en 1943 la colocación de la piedra fundamental y en 1945 comenzar a dar clases en el nuevo edificio del colegio.

originales rasgos que cuestionaron su lugar común, desde su misma puesta en práctica y luego, desde 1922, formalmente logró legitimar su función ante el Ministerio de Instrucción Pública que aprobó la movilidad temporal de los estudiantes para rendir sus exámenes directamente en esta institución.

Desde ese momento, durante el ciclo lectivo de marzo a noviembre se dictaron las clases regulares para los jóvenes que vivían en la ciudad y en la temporada estival. El CNMdP actuaba como una extensión de los otros colegios del país. Esta comodidad permitió que algunos jóvenes de Buenos Aires, La Plata, Rosario o Córdoba pudieran rendir sus exámenes permaneciendo hasta el mes de abril. Ello reforzó además la existencia de una estructura político-educativa local que poseía cierta autonomía para generar proyectos propios y a su vez que fortaleció las marcas identitarias de la ciudad. Aunado esto a la actividad turística, generó la aparición de los alumnos veraneantes, que la prensa describió como "los alumnos de todos los establecimientos de enseñanza del país que pueden rendir en los meses de febrero y marzo exámenes complementarios, facilitándose así la permanencia de sus familias hasta la iniciación de las clases".[136] En consecuencia, el colegio y la ciudad estuvieron atravesados por el imaginario de la ciudad "feliz", en donde Mar del Plata no es sólo de los marplatenses sino también que es la ciudad de todos los argentinos. En la nota que señalamos se destacó que "las familias podrán disfrutar tranquilamente de todo el verano en estas playas incomparables y no tendrán que apresurar el regreso a la metrópoli".

Refiriendo a ello también, es cierto que el colegio nacional cumplió un papel más amplió que el de formar bachilleres. Era un centro de actividades culturales de la ciudad, allí se despidió el cadáver de Alfonsina Storni en 1938, se organizaban los actos patrióticos de mayor relevancia, Victoria Ocampo y otros miembros de la Revista Sur eran invitados a brindar conferencias. De hecho, en una ocasión ese polo cultural que se generó en el colegio impactó a la mecenas Victoria Ocampo, quien se había quedado maravillada con la obra del nacional local en una de sus visitas. La fundadora de la Revista Sur, le expresó en una carta a su amigo el sociólogo francés Roger Callois: "ayer hubo una fiesta escolar en el colegio

[136] Diario *La Capital* de Mar del Plata, 28 de abril de 1944 columna titulada "Alumnos veraneantes" en el marco de las bodas de Plata del colegio.

nacional de Mar del Plata (…) Era una Mar del Plata desconocida la que vi ayer. No sé por qué tenía la impresión de no estar en Mar del Plata".[137]

De igual manera, la biblioteca de este colegio adquirió una gran relevancia en el plano cultural local, al poco tiempo de creación se convirtió en la más grande de la ciudad. Agrupando siete mil volúmenes disponibles para su lectura, ocupó además un lugar destacado entre sus similares existentes en otras ciudades de la República. Allí también se desarrolló una dinámica poco usual en la época, tal como se destacó en una noticia de la prensa porteña: "por primera vez en el país se ha ensayado en dicho colegio, por medio de su biblioteca, la entrega a los alumnos de todos los textos que exigen sus estudios, medida que les evita gastos de importancia y les permite disponer de diversos textos de consulta"[138]. No sólo las conferencias, fiestas patrias y cursos para adultos eran las actividades aquí desarrolladas, sino que este espacio articuló obras benéficas, la Cruz Roja Argentina y la Sociedad San José tuvieron su sede de trabajo en aquel edificio. Sumado a la organización de eventos deportivos y agrupaciones estudiantiles como las primeras agrupaciones de boy scouts en los años veinte y el Club Colegial fundado en los años cuarenta.

Atendiendo a estas consideraciones reconocemos al *nacional* como el principal espacio que articuló las marcas identitarias de la ciudad en la "*Feliz Educación*" del poblado. Sus puertas permanecieron abiertas durante todo el año, tal como indicaremos más adelante, combinando la instrucción de los jóvenes marplatenses con los hijos de algunas de las familias más ricas del país. Este centro educativo y cultural fue, en palabras de uno de sus profesores, "un templo y una fuente e índice de la cultura que estuvo llamado a ser uno de los institutos modelo de que pudiera vanagloriarse nuestra patria" (Abásolo: 1946; 134). En virtud de ello, esta vocación del colegio se relacionó con el imaginario de la ciudad que lo acunó y que siguiendo una de sus narrativas fundacionales estaba llamado por su propio destino a ser parte de un poblado feliz. Igualmente al desarrollo del sistema educativo local,

[137] Carta de Victoria Ocampo a Roger Callois, 28 de abril de 1944 En: AA.VV (1999). *Correspondencia Victoria Ocampo/ Roger Caillois (1939-1978)*. Buenos Aires, Sudamericana. Prólogo, selección y notas de Odile Felgine con la colaboración de Laura Ayerza de Castillo y Juan Álvarez Márquez. Pág. 117. En otra investigación entrevistamos a Raúl Rubio (hijo de los caseros de su casa de veraneo Villa Victoria) y nos contó que Victoria se encargó de que Raúl completara sus estudios, realizando la escuela primaria en el Colegio Peralta Ramos y su bachillerato en el Colegio Nacional.

[138] Diario La Prensa, 13 de septiembre de 1925, "La Biblioteca del Colegio Nacional de Mar del Plata desarrolla una benéfica acción".

el Colegio Nacional constituyó un lugar de encuentros y un espacio institucional que atravesó con enorme profundidad una tensión entre lo local y lo nacional/provincial.

Es posible observar, tal como demostró Flavia Fiorucci (2012) en relación a las escuelas normales, su importante presencia en la vida cultural de una ciudad del interior. Sobre todo para las primeras décadas del siglo XX en la renovación cultural y en las formas modernas de la vida cotidiana, estas instituciones educativas otorgan vida intelectual y consumo cultural. En las ciudades intermedias, que en su mayoría no contaban con centros universitarios, las escuelas y los colegios operaron como animadores y organizadores de la vida cultural en las poblaciones en que se radicaban. Entre las diferentes agencias educativas, el colegio nacional local resaltó sobre las demás en términos de su importancia y de su prestigio social y político. Además del cursado del bachillerato, se organizaban las actividades culturales más importantes de la ciudad, como el recibimiento de hombres de las artes y las ciencias tanto del país como del extranjero. Sumado a ello fue uno de los ámbitos de inicio de la política para muchos jóvenes que, en sus aulas y en sus pasillos abrazaron identidades políticas (siendo el radicalismo local y FORJA las banderas que más adeptos encontraron). De alguna manera, la casa de estudio del bachillerato local ocupaba ese espacio de socialización que luego la Universidad Provincial y la Universidad Católica (posteriormente la Universidad Nacional) condujeron a otras dimensiones de la política juvenil de nuestro país.

TERCERA PARTE

CAPÍTULO 4
LA FORMACIÓN Y LOS FORMADORES EN UN BACHILLERATO

> "Pertenecer al colegio era una responsabilidad, una gran responsabilidad. Éramos lo que estudiábamos, los que dejábamos la tontería y los vicios para estudiar. Lo que destinábamos tardes enteras a leer libros" (Entrevista 3).

> "Los tiempos del colegio eran terribles. Se vivía para el colegio; por la mañana las clases, por la tarde los deberes en casa y conversar con nuestra familia sobre lo aprendido en el día. Recuerdo que mi madre nos servía el desayuno y a las ocho ya estábamos en el colegio. A las doce salíamos caminando con mis dos amigas y nos despedíamos hasta la puerta de nuestras casas. Después de almorzar, no había juego sino estudio y estudio. El único día de descanso era el domingo, el sábado eran días de lecciones en casa" (Entrevista 6).

> "Se estudiaba mucho, eran muchas materias. Y leíamos libros, muchos libros. En mi casa la biblioteca que teníamos era prácticamente la mía, la del colegio. Se estudiaba, siempre se estudiaba. Ese verano lo aproveché muy bien acá, iba a bailar, salía y estudiaba. Preparé todas las materias en ese verano. Era muy raro pasar de un año a otro sin tener materias" (Entrevista 1).

Las voces de Rafael, Rosa y Federico describen sus días en el bachillerato e ilustran otras miradas de la formación que resaltan lo cotidiano. Rafael destacó la responsabilidad de lo que implicaba ser estudiante del CNMdP en términos de su dedicación y su esfuerzo personal. Rosa describió los tiempos del colegio, en una serie de escenas que ocupaban no sólo el aula sino también las tardes de estudio en su casa, sus días y sus rutinas como estudiantes. Las conversaciones de Rosa con sus hermanos, padres y tíos sobre lo aprendido en el colegio o la biblioteca familiar que se armó en la casa de los Capurro a partir de las clases de Federico, dan cuenta además de un aspecto importante de la formación que trasciende a los estudiantes y que coloca a las propias familias en ese universo sociocultural que representó el CNMdP. En tal sentido es posible advertir que esta formación transcurre en un ámbito en el que son los jóvenes y también sus familias quiénes se involucran con la experiencia del bachillerato.

Relatos como estos describen tanto las clases como los recreos, la disciplina, los horarios y la rutina escolar, el estudio de los alumnos en sus casas y en las bibliotecas. Por ejemplo, en uno de ellos se destacó que existía una pequeña tradición en el colegio; vestir los días viernes de una manera más prolija porque la última hora muchas veces los

profesores llevaban a los estudiantes a caminar por la ciudad y a conversar, "por supuesto sobre moralidad, '*camaradería*' y compañerismo" recordó Rafael (Entrevista 3). "Era un orgullo estar en aquellas caminatas y ni decir de las celebraciones", destacó Rafael al describir los uniformes que usaban en los desfiles de marchas militares en la ciudad durante los años treinta. A lo que también agregó: "salíamos a marchar por el centro de la ciudad, y las personas que nos cruzaban saludaban emocionados al vernos, hasta algunos se sacan sus sombreros" (Entrevista 3). También la serie de actos y celebraciones escolares en las que Federico recordaba las largas horas que se pasaban cantando con alegría extensas canciones que aprendían con Ezequiel Calleja y que los llenaba de orgullo (Entrevista 1). Más allá de lo señalado en estos relatos se describe una formación que estaba atravesada por una serie de rituales y que constituía una particular enseñanza.

En este capítulo, proponemos indagar cómo era la formación en este colegio nacional desde el interior de la institución, en una mirada que, recuperando la Memoria Escolar (en la que descansan las coordenadas teóricas y supuestos metodológicos de esta investigación) permita priorizar las prácticas de enseñanza, en la diversidad de sus experiencias. De esto modo los currículos, planes de estudios y programas de clases de los docentes son interpretados en diálogo con las producciones de los alumnos en las aulas y algunas de sus voces. Combinamos diferentes registros en los que son posibles delimitar rasgos poco conocidos o poco abordados en la historia de esta educación: legajos de estudiantes (en sus trabajos prácticos y evaluaciones), entrevistas orales a sus estudiantes (en las que por ejemplo se relataron "grandes clases" de los profesores del CNMdP) y las observaciones expresadas por los profesores en los Informes de Rectores de los colegios nacionales que cada año se presentaban ante el Ministerio de de Justicia e Instrucción Pública de la Nación (presentes en el AGN).[139]

En la primera parte del capítulo, proponemos revisar las prácticas de enseñanza en el bachillerato y a partir de ellas identificar una tensión entre los relatos existentes en la historiografía de la educación y nuestro estudio. Para ello, establecemos algunas

[139] El Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación fue creado como tal en 1900, en las Memorias de este ministerio se detallaban anualmente las características del funcionamiento de cada dependencia. Dentro de ellas los informe de los rectores de cada uno de los colegios nacionales describen los principales problemas que tuvieron que afrontar los rectores en su gestión (tales la infraestructura, la falta de material de estudio, la escasa preparación de los alumnos que ingresaban al primer año, la falta de cooperación de los padres en cuando a la educación de sus hijos, los problemas de conducta, los inconvenientes inherentes al plan de estudios y los recortes de presupuestos).

consideraciones sobre los estudios de esta formación; en su gran mayoría desarrollados desde lo discursivo, lo normativo y el curriculum. Luego resaltamos los rasgos que se visualizan y ponderan en una mirada desde "la vida en las aulas" (Jackson, 1968), al interior de las escuelas, explorando las "contradicciones y resistencias de la cultura escolar" (Julia, 2000) que podemos reconstruir a partir de los registros señalados.[140] De este modo, nuestro abordaje recupera otras tramas de la formación en los colegios nacionales al indagar el curriculum a partir de sus prácticas a través de las voces de estudiantes o de los registros de clases y trabajos en las aulas. Ponemos en cuestión (no los discursos sino las prácticas) de la lectura enciclopedista y anti-experimental que al decir de Inés Dussel (1994, 2008), Adriana Puiggros (1990) y Juan Carlos Tedesco (1994) caracterizaron la enseñanza del bachillerato. A partir de ellas, remarcamos la experimentación pedagógica y las "otras" propuestas de formación, tales como el Laboratorio de Psicología Experimental que Mauricio Gueventer creó en el año 1925, las lecciones de las grandes obras de la literatura clásica "universal" frente al mar y a otros escenarios de la "naturaleza" que caracterizaron las clases de Gaspar Martin, o las vanguardistas lecciones de música entre la espuma y la sal de Ezequiel Calleja que caracterizamos más adelante. Estas otras propuestas ponderan un aspecto no menor en el que también haremos hincapié: ilustran a las "otras enseñanzas" refiriéndonos a ellas con el uso de la palabra "otras" aludimos a la intención de recoger lo invisibilizado, lo opaco, lo espectral, lo que no se puede registrar en los términos de intangibilidad de la matriz eurocéntrica de la modernidad occidental (Souza Santos, 2006).

En la segunda parte de este capítulo enfocamos las biografías y las trayectorias colectivas e individuales de los profesores del CNMdP, el "rostro humano" (Bohoslavsky y Soprano, 2010) de esta formación colabora en profundizar una mirada concentrada en los actores y en su hacer cotidiano en la institución. Más allá de reconocer: quiénes y cómo eran, qué perfiles sociales representaban, cómo y cuál fue su formación, que saberes portaban, en qué ámbitos se formaron, qué otras profesiones practicaron, que redes y vínculos establecieron entre ellos, sus vidas colaboran en caracterizar a los formadores de

[140] En este recorrido es ineludible la contribución de Phillip Jackson (1968) con su pionera etnografía en el aula y su mirada al interior de la enseñanza. Pues la investigación de Jackson demarcó como las concepciones positivistas consideran los fenómenos educativos como naturales y confían en leyes científicas para explicarlos, a lo que contrapone concebir la "realidad" como una continua construcción.

bachilleres en la encarnación de un proyecto educativo.[141] Los materiales y registros que utilizamos se remitieron principalmente a los actos administrativos del colegio durante los años veinte, especialmente los informes del personal docente (estos hacen referencia a tres cuestiones fundamentales de estos actores: los datos familiares, los estudios realizados y los cargos desarrollados en lo que concierte a la administración estatal).[142] Fueron de gran utilidad otros registros como: la prensa local, las revistas de distintos espacios de la sociabilidad de este grupo en aquella época (como por ejemplo las revistas "Mar del Sur" y "Cuadernos del Instituto de Cultura Popular") y algunos escritos públicos (como libros y artículos periodísticos) que también permitieron caracterizar a los hombres y mujeres que aquí estudiamos. Una vez más las voces de los estudiantes fueron claves para caracterizar sus trayectorias al interior del colegio y en la ciudad.

4.1. **El colegio nacional entre el curriculum y las clases**

Los análisis sobre la formación en los colegios nacionales destacaron su impronta enciclopedista y generalista, su carácter tradicional, sus rasgos positivistas "ambiguos" y su tendencia humanista (Puiggros 1990, Tedesco, 1994; Dussel, 1997; Dussel, 2008). La impronta enciclopedista y generalista se constituyó como tal desde el inicial Amadeo Jacques (mentor del Colegio Nacional de Buenos Aires) cuyo curriculum se centró en una enseñanza general e integral. Esta formación se fundamentó, por un lado, en la necesidad de que los alumnos recibieran una formación completa para que dominaran todas las ramas del saber y por otro en una psicología de las facultades preocupada por la ejercitación de cada una de ellas. Este carácter dual brindó una opción clásica-científica y una formación predominantemente intelectual.

---

[141] Nos referimos a saberes y no a conocimiento porque creemos que estos suponen una diferencia sustancial, ya que implican no sólo conocer sino también saber hacer. En esa condición de realizadores y experimentadores los docentes pueden ser interpretados como un cuerpo de funcionarios específicos en el Estado con competencias y funciones en agencias estatales delimitadas. Al respecto de estos análisis puede tomarse como marco Bohoslavsky y Soprano (2010), Plotkin y Zimmermann (2012a) y Plotkin y Zimmermann (2012b).

[142] Estos materiales se presentan como la hoja de vida o el curriculum vitae de los miembros de personal docente en base a las dimensiones exigidas por el Circular N°8/1927 del Ministerio. De allí recabamos datos respecto al nombre y apellido, nacionalidad, estado civil, fecha de nacimiento, titulaciones, estudios cursados, cargos desempeñados, entre otros aspectos. A estas fuentes administrativas añadimos además las Resoluciones de Rectorado, las Comunicaciones del Colegio al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y los Comunicados de Estadísticas y Personal del señalado Ministerio durante la década del veinte.

Especialmente Inés Dussel (1997) señaló que la creación de los colegios nacionales empezaron a delimitar un territorio diferenciado, en cuya diferenciación existió un tensión que recorre las reformas de enseñanza: o bien la escuela secundaria se transforma en prolongación de la primaria o se alinea con la Universidad. Esta tensión por un lado se remarcó en la dependencia al curriculum universitario que fue predominante en la organización disciplinaria (cuya estructura persistió hasta la promulgación de la Ley Federal de Educación en 1993) y por otro lado, pese a esta larga pervivencia de la estructura por disciplinas para los años treinta del siglo XX la enseñanza secundaria se fue moldeando como la prolongación de la escuela primaria. Esto al menos sino fue desde sus contenidos, operó en la búsqueda de recibir a la misma población y en la continuación de los rituales de la cultura escolar (Dussel, 1997; 14).

En términos del canon curricular, los colegios nacionales se afirmaron sobre una base de republicanismo, laicismo, tradicionalismo cultural y pedagógico; que se caracterizaron por la exclusión del trabajo, la desconfianza de la cultura contemporánea, la negación de la voz adolescente, el predominio de las formas y corrientes científicas y estéticas menos dinámicas. Esto constituyó uno de los elementos que fundaron un tipo de dominio cultural, que no permitió el experimentalismo (Dussel, 1997; 153), incluyendo una fuerte formación estética y literaria fundada en una doctrina positivista ambigua, carácter que estuvo marcado por una hegemonía positivista que nunca fue total si consideramos el peso y la carga total que tenían las materias científicas sobre las humanísticas (Dussel, 2008).

Anteriormente, Juan Carlos Tedesco (1994), bajo la hipótesis que este tipo de educación cumplió una función política, explicó que el bachillerato tuvo una orientación sin especialización caracterizado por la adopción de un plan de estudios enciclopédico, en el cual predominó la enseñanza humanista en detrimento de los contenidos vinculados a los requerimientos del ámbito productivo. Al decir de Tedesco (1994), el carácter "enciclopédico" de los colegios (dejando a un segundo lado las ciencias exactas y los saberes prácticos) es el rasgo fundante de la distancia entre el bachillerato y las orientaciones productivas en la enseñanza. En esta interpretación se fundamenta que a través de los colegios nacionales (y también de la educación superior) se tendió a formar una elite intelectual y dirigente destinada a cubrir las funciones políticas y administrativas que la nueva organización estatal requirió (Tedesco, 1994; 113). Sumado a ello, el autor señaló que

si indagamos en términos de los proyectos fundacionales del sistema educativo, el curriculum de los colegios nacionales convirtió a las ideas de Bartolomé Mitre en la opción hegemónica; mientras que los ideales de Manuel Belgrano o Juan Bautista Alberdi acerca de la vinculación entre educación y trabajo productivo quedaron sino ausentes, en un segundo plano.

De este modo, el bachillerato nacional se organizó como una educación de excelencia que reorganizó el discurso pedagógico y el conocimiento escolar, incluyendo una profunda formación estética y literaria fundada en una doctrina positivista ambigua. En los debates curriculares sobre la escuela media, Inés Dussel (1997) reconoció un grupo curricular inicial defensor del curriculum humanista que sentó las bases en una estructura en asignaturas se mantuvo hegemónica durante más de un siglo. Si bien sus fundamentaciones fueron cambiando, se asoció a la psicología de las facultades y a la profesionalización de las ciencias y disciplinas liberales. A este grupo inicial se fueron yuxtaponiendo otros grupos y propuestas, más integrados o más enfrentados a esta coalición hegemónica; los normalistas (que intentaron con éxito algunas reformas en los saberes y la cultura escolar), los utilitaristas (como la propuesta de Reforma del Ministro Magnasco), las disidencias de pedagogos defensores de la psicología adolescente y el valor del trabajo en una pedagogía autoritaria y determinista (entre los que podemos ubicar a Mercante) y quienes desconfiaban de la acción estatal y proponían un curriculum flexible e integrador de las culturas contemporáneas (como la articulación de escolanovistas, pragmáticos y utilitaristas en la obra de Ernesto Nelson) (Dussel, 1997; 15).

Es cierto que el modelo de instrucción secundaria que se plasmó en los colegios nacionales recibió constantes críticas desde sus inicios, en particular entre 1870 y 1912 los planes de estudios fueron objeto de numerosas reformas que apuntaron fundamentalmente a modificar la organización interna de los colegios. A grandes rasgos: los cambios curriculares se realizaron desde una concepción que intentó abandonar el humanismo clásico para adherir a la conformación de un curriculum humanista moderno (incorporando en este último a las lenguas modernas). Un ejemplo de esto, lo constituyó la reducción de las horas destinadas a la enseñanza de latín y su reemplazo por idiomas modernos como el inglés y el francés. A decir de María del Carmen Fernández (1994; 99) estos eran conocimientos necesarios para la formación de una clase política que dirigió su

mirada hacia los países europeos, tanto desde sus relaciones económicas como desde sus motivos culturales.

En el marco de estas normativas, algunos colegios nacionales podían intervenir su propio curriculum incorporando saberes específicos a su contexto y su situación. Por ejemplo, los colegios de Catamarca y San Juan incorporaron a su enseñanza saberes relacionados con la minería. El CNMDP tuvo el mismo plan de estudios que el colegio de Dolores, sin embargo desde sus diferentes rectorados se realizaron intentos para desarrollar enseñanzas prácticas relacionadas con el ámbito de lo marítimo. Aunque poco se avanzó en ese sentido se organizaron una serie de innovaciones e intervenciones pedagógicas que diferenciaron esta casa de estudios dentro del contexto nacional. Entre ellas, por ejemplo podemos mencionar a los estudiantes veraneantes, estudiantes de diferentes colegios nacionales que durante la temporada veraniega en la ciudad continuaban sus estudios y rendían aquí sus exámenes (tal como lo abordamos en el próximo capítulo).

Desde lo formal, los planes de estudio de los colegios nacionales en la primera mitad del siglo XX comprendieron tres ramas de conocimiento: las letras y humanidades (idioma nacional, francés, inglés, etc.), las ciencias morales (historia, geografía, instrucción cívica, filosofía, etc.) y las ciencias exactas (matemáticas, física, etc). Se estableció complementariamente el área estética que incluyó la música, el dibujo, los ejercicios físicos y el trabajo manual y se dictaron algunas materias que fueron variando a lo largo del tiempo y las instituciones. Entre ellas, por ejemplo los diferentes curriculum incorporaron higiene, economía política, moral, nociones del derecho, estenografía, contabilidad, mineralogía, botánica, geología y otras asignaturas específicas. En nuestro caso, las veinticuatro asignaturas que se brindaron en las diferentes cátedras del CNMdP fueron reagrupadas en las aéreas ciencias y letras, idiomas extranjeros y educación física y estética.

Específicamente, en este curriculum si tenemos en cuenta la carga horaria de cada una de las asignaturas, podríamos señalar que la enseñanza de la historia ocupó un lugar importante en la formación de los alumnos, siendo la única que se repitió en cada uno de los años del bachillerato.[143] En el caso de esta disciplina, en uno de sus programas del profesor del CNMDP, Francisco Eyto se resaltó: "El estudio de la historia no persigue otro fin que

[143] En términos de carga horaria continuaban: geografía, matemática y francés (cuatro años), Castellano, Dibujo y Caligrafía e Inglés (tres años), Biología, Física, Química, Literatura, Italiano y Ejercicios Militares (dos años) y Anatomía, Fisiología e Higiene, Mineralogía y Geología, Psicología, Filosofía, Instrucción Cívica, Música, Lógica, Cosmografía y Trigonometría (un año).

amar a nuestra patria".[144] En este curriculum, lo nacional adquirió una relevancia fundamental, era la manera de ordenar el proyecto estatal de la modernidad local y atravesar las identidades en construcción de la Argentina de principios del siglo XX. Lo nacional abarcó un discurso moralizante y adoctrinador caracterizado por dos atributos: la soberbia y la paranoia (Romero, 2010). Explicó Luis Alberto Romero en un análisis al respecto de los libros de texto de la enseñanza de esta disciplina que si bien la construcción de esa idea de nación es un proceso político y cultural común a todos los estados occidentales del siglo XX, en Argentina tuvo particulares rasgos generados por la inmigración masiva y la democratización social y política que atravesó el país (Romero, 2010; 1).

"En el colegio, vívíamos la patria", dice Roberto (Entrevista 2). "El estudio del bachillerato era también el hacerse Argentino" (Entrevista 5) remarcó Carlos a recordar las clases y los actos escolares en el colegio. Pues en este "curriculum nacional" las celebraciones patrias "festejaban la nación"; "era la fiesta de ser argentino, se festejaba la nación argentina".[145] En aquellos rituales se encontraban los profesores y otros funcionarios públicos, los estudiantes y sus familias y diferentes vecinos de la ciudad.[146]Sobre uno de los actos escolares señaló Carlos "mirá hacíamos de todo, el 25 de mayo era una fiesta. Primero cantábamos el Himno Nacional en la plaza Luro, después organizábamos partido de fútbol en la cancha de plaza España, marchábamos por la calle San Juan (actual Yrigoyen, donde estaban las instalaciones del colegio) y finalmente reunión en el Teatro Odeón".[147] Este festejo de la nación atravesó al bachillerato. A decir de uno de los rectores "el colegio nacional organizó los festivales patrios más hermosos que se hayan realizado en esta

[144] Programa Historia 4 año 1928, CNMdP (ACNMdP).
[145] Las expresiones entre comillas responde a expresiones tomadas de la Entrevista a Carlos Tomasini (citada en la bibliografía).
[146] En relación a los festejos patrios existen diferentes materiales en el archivo del CNMdP que dan cuenta de aspectos no poco interesantes, sobre todo identificamos una serie de tensiones entre las autoridades del colegio y el poder ejecutivo local (principalmente durante los años veinte en la experiencia de gobierno socialista que caracterizó a Mar del Plata). Por ejemplo, en 1921 a partir de la "Comisión Pro-Homenaje a la Revolución de Mayo" el rector Carlos Farfán y el Intendente Teodoro Bronzini acordaron una agenda de celebración conjunta para el 111° aniversario de la Revolución de Mayo y ello condujo a diferentes intercambios entre los que se discutían la pertinencia de los actos "convencionales" (tal como los describía el Intendente Teodoro Brozini) y "reuniones populares" como las propuestas por la comuna en el puerto y otras zonas más alejadas de la ciudad.
[147] Entrevista a Carlos Tomasini (citada en la bibliografía).

ciudad, según lo afirma el público, en los que el pueblo todo y sin distinciones de ninguna clase, ha puesto de manifiesto su culto y veneración por la Patria".[148]

Debemos tener en cuenta que el ritual patriótico jugaba un papel clave y se trasformaba en uno de los elementos más importante del proceso de nacionalización de las masas en las grandes marchas que ocupaban a las fiestas patrias, la liturgia patriótica y la apelación a un pasado común (Cattaruzza, 2010; 25). A partir de ello se intentaba lograr la extensión del sentimiento de nacionalidad entre sectores sociales vastos, imponiéndose a otras formas de identidad la instauración de cierto grado de uniformidad cultural (Bertoni, 2001; 98). Tal como señaló la historiadora Lilia Ana Bertoni (2001) las festividades patrias y rituales escolares constituían ceremonias sociales, el izar la bandera, las fiestas patrias, la enseñanza de la geografía nacional y de una historia especialmente elaborada, estaba destinado a crear ese imaginario, esa conciencia de ser argentino.

Ese rasgo de "vivir la patria", "hacerse argentinos", "sentir la nacionalidad" formaba parte de la cotidianeidad de la enseñanza del bachillerato. Más allá de los curriculum y la importancia normativa de la agenda patria en la educación, en los registros de las clases y en las voces de los estudiantes lo nacional, lo patriótico y lo argentino se vuelve insoslayable en la experiencia diaria del CNMdP. Nos hablaban de la "gran nación, eran patriotas los mismos profesores. Nos hacían amar y respetar a nuestro país", nos contó Federico (Entrevista 1). En ese sentido, en las distintas producciones de los estudiantes del CNMdP la educación patriótica atravesó y tergiversó cada uno de los espacios curriculares, no sólo desde la historia sino desde distintos campos del saber del curriculum humanista y enciclopedista de la época.

Desde las clases de castellano, historia, francés, música, caligrafía, los alumnos emanaban el necesario sentimiento nacional. De hecho, la cuestión de la construcción de la nacionalidad aparece central en los escritos de los jóvenes de los años veinte (teniendo en cuenta que son en su mayoría eran hijos de inmigrantes), "hágase, pues, amar a la patria en la belleza y producción de la tierra argentina, en la acción fecunda de sus habitantes, en la libertad de sus leyes, en su historia gloriosa y en la virtud de sus ciudadanos más eminentes"[149], escribía el profesor de caligrafía en las actividades para sus alumnos. En sus clases además de aprender a manejar la estética de la escritura, los alumnos recibieron

[148] Informe de Rectores de Colegios Nacional, CNMdP año 1932 (AGN).
[149] Legajo de alumno (E.F) fechado en 1922 (ACNMdP).

enseñanzas de lo nacional. La nacionalidad apareció como algo que se aprendía, qué debía enseñarse y qué se construía a partir de la lectura. José en uno de sus exámenes de literatura e idioma nacional de su bachillerato en 1923, escribió:

> "No puede entonces caber en cabeza humana la esperanza de que se organizaran los pueblos sin la presencia de puros blancos. El llamamiento a los blancos se explica por el deseo de fomentar la cruza y de robustecer a las generaciones inmediatas con la hermosura plástica la fuerza muscular y la iniciativa para los negocios, que los europeos poseen y que los argentinos hemos heredado".[150]

Las palabras de este joven de quince años (como parte de un ejercicio encargado por su profesor, más allá de su contenido sería evaluado por su forma, debiendo reconocer oraciones verbales y no verbales, adjetivos, sustantivos, entre otros aspectos normativizados de este campo de saberes) remarcan no sólo la educación patriótica sino también otros aspectos asociados a ella: el emblanquecimiento de la población, la cuestión étnica, la asimilación de los grupos migratorios. Este fragmento ilustra de una manera extraordinaria la articulación entre ciertas ideas que caracterizaron los proyectos de conformación de la sociedad argentina hacia mediados del siglo XIX y principios del siglo XX. La asociación que aquí se explicita deja claro que para quién escribió, progreso, organización y raza blanca son sinónimos. El racismo, el mundo superior blanco y la concepción de la Argentina como un país hijo de Europa y heredero de su "hermosura" y "éxito", son algunas de las representaciones y las imágenes que marcan los trazos de este pequeño testimonio.

En un examen de la materia castellano, un estudiante debió enfrentarse al ejercicio de analizar gramaticalmente una serie de oraciones que el mismo propone, allí ejemplificó una oración verbal (bimembre) de la siguiente manera: "el alumno debe estudiar para su propio progreso y el de su pueblo".[151] El alumno es un futuro ciudadano que lucha por el progreso individual y colectivo mediante la educación. Del mismo modo, en otra clase de castellano un joven expuso una oración para analizar diferentes categorías de palabras (acciones, sustantivos, adjetivos) escribió: "La civilización argentina ha logrado el más alto de los desarrollos por la solemne actuación de los grandes hombres que han conducido el

[150]Expediente personal y legajo del alumno (J.M.A.O) fechado entre 1923 y 1927 (ACNMdP).
[151] Legajo de alumno (C.T) fechado en 1924 (ACNMdP).

destino de nuestro pueblo".[152] La civilización era una idea que se nutría con el progreso y con la nación, y la grandeza de nuestra patria apelaba a sus grandes hazañas.

Otro estudiante realizó una actividad centrada en la transcripción del contenido de una poesía en francés, en la cual el joven debía producir un nuevo texto en forma de prosa en base a la información que la profesora le había brindado. Escribió el alumno en su hoja:

> "Tenemos bosques inmensos, cordilleras grandiosas que no han dado a la luz todavía sus tesoros, planicies dilatadas, ríos de consideración mundial, costas vírgenes y un océano lleno de maravillas, que permanecen todavía ignoradas por el pueblo (...) La naturaleza humana es hostil a lo desconocido, por eso se explican muchas indiferencias y odios, que son síntomas evidentes de la incultura".[153]

Esta actividad nos ejemplifica la enseñanza de un idioma extranjero a partir de producciones que resaltaban la grandeza nacional. Resalta el alumno la relación entre conocimiento y cultura. El eje del texto se centró en la descripción de la geografía, ligada a la soberanía y la base de la nación. La necesidad de proclamarse como habitantes de una geografía específica y para ello reivindicar toda una tradición geográfica, como estrategia reafirmadora de identidad, pone en juego la creencia que las fronteras también pueden ser uno de los elementos constructores de la nación y de definir quiénes eran los ciudadanos.

Estos fragmentos, sintetizan algunas de las grandes ideas que estructuraban la formación de los jóvenes; la nación, el progreso y sobre todo el ideal de ciudadano occidental heredado de la condición de europeo. Tal como en las palabras de José, la raza blanca aparecen como símbolo del progreso, frente a ello es aún más clara la frase de un joven: "Cuando más blanca será la nación, más avanzado, bello y civilizado será su porvenir".[154] El ciudadano que se estaba creando debía ser argentino, blanco, heredero de la cultura europea, civilizado y bello. La raza blanca y la raza argentina eran equivalente de civilización. En diferentes voces, raza, civilización y nacionalidad son utilizadas indistintamente para definir la pertenencia al progreso argentino, "tierra de promisión" y "granero del mundo". [155]

---

[152] Legajo de alumno (J.C.C) fechado en 1919 (ACNMdP).
[153] Legajo de alumno (E.C.T) fechado en 1924 (ACNMdP).
[154] Legajo de alumno (M.J.C) fechado en 1925 (ACNMdP).
[155] La imagen de la Argentina blanca y construida a partir de la gran ola de inmigración europea no da cuenta de los contextos diversificados del extenso territorio nacional y ocultó la presencia de otras comunidades sumamente relevantes (como los indígenas y los afrodescendientes), sobre todo en las provincias del interior. Al respecto puede consultarse el tercer capítulo de nuestra tesis: Ramallo, Francisco (2015) *África na Argentina:*

4.2 Las otras enseñanzas

> "La geografía considerada desde el punto de vista didáctico deber ser eminentemente descriptiva para el pequeño mundo perceptivo de las mentalidades que vienen de llegar de un sexto grado infantil. Razón de más para que el método de enseñanza a emplear sea el inductivo, base de todas las ciencias positivas y el que se aconseja ir por graduaciones de lo simple a los más complejo o abstracto (...) siendo la reproducción de lo expuesto el propósito de enseñar". Clorindo R. Solla, profesor del CNMdP.[156]

La "reproducción" de los contenidos que exponía en sus clases era para Clorindo R. Solla la forma de enseñar la geografía para los jóvenes estudiantes del bachillerato, sus percepciones se caracterizaron por una lectura que el mismo describió como "lógica y evolutiva", pues "el estudiante debe saber primero lo que es un arroyo y después conocer los movimientos de la tierra y finalmente la multiformidad de las razas y las civilizaciones".[157] Estas no fueron las únicas perspectivas para enseñar la geografía en el CNMdP, de hecho Jorge Luis Giménez recordó que el mismo profesor de geografía, les pidió que realicen una cartografía de la ciudad, marcando en ella los principales accidentes geográficos de la costa y la sierra que allí se manifestaban. A esto, una vez se le sumó un paseo por el escenario urbano y la contemplación de sus características territoriales y climatéricas, con el uso de instrumentos meteorológicos. Intuitivamente o no la "lección del paseo" (una de las prácticas que promovían diferentes pedagogos de la "Escuela Nueva", que enriquecieron la pedagogía desde la segunda mitad del siglo XIX) se presentó en estas clases, cuando algunos estudiantes se sorprendieron de lo "cercana que era esa geografía que aparecía en los libros y que los colocaba en un lugar activo" (Entrevista 4).

Pedagogías descoloniais e histórias outras nas aulas. Tesis de Maestría en Estudios Étnicos y Africanos. Centro de Estudios Afro-Orientales (CEAO)- Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Universidade Federal de Bahia.

[156] Carta de Clorindo R. Solla a Alejandro Bergalli del 20 de noviembre de 1924, en la que detalla de su programa de estudio para la enseñanza de la geografía.

[157] Idem.

Esa no fue la única vez que Jorge Giménez caminaba las calles de la ciudad en sus clases en el CNMdP, con el profesor de Mineralogía y Geología habían estudiado las rocas de la costa y las manifestaciones geomorfológicas que el sistema de Tandilia embravecía en el cercano relieve. Rafael de Diego recordó que Alejandro Barontini en sus clases de biología realizaba lecciones paseos por la ciudad, recolectando huellas de la flora local "sus clases de Botánica nos tenían juntando el junquillo que encontrábamos, conocíamos la germinación y la forma en que se alimentaban nuestras plantas, estudiábamos con entusiasmo la vida de las semillas" (Entrevista 3). También recordó: "especialmente a lo largo de varios meses estuvimos investigado sobre una especie que crecía en ese momento mucho en la costa, que tiene una flor que se llama o le dicen uña de león,[158] la dibujábamos y competíamos por quién lo hacía mejor". Barontini hacia descubrir a sus estudiantes cuándo florecían las semillas, registrando su floración recordó uno de sus estudiantes que "hacíamos diarios en donde describíamos la vida de las plantas".

Flor de la planta "Uña de León" (fotografía del autor).

Otros espacios también fueron el escenario de algunas de las lecciones de Alejandro Bergalli, quién en sus clase de biología indagaba la vegetación de la zona. Su formación como Ingeniero Agrónomo y su investigación sobre las plantaciones de árboles y arbustos en la Sierra de la Ventana, lo convirtieron en un gran conocedor de cada rincón verde de la zona. Rafael de Diego rememoró con profundidad cuando recolectaron las diferentes hojas de Plaza Pueyrredón (en la Avenida Libertad y Maipú) y encontraron numerosas especies de las que describieron sus composiciones y aprendieron mucho más que biología. Bergalli en sus clases ponía en juego sus estudios sobre algunas plantas de la zona serrana, aquellas especies vinculadas a los ambientes rocosos constituían también sus lecciones de Mineralogía y Geología, de las que Roberto Cova recordó:

[158] La especie "Carpobrotus Edulis" es una planta perenne de porte rastrero, de color verde vivo y suele tener las puntas púrpuras por efecto del sol. En suelos muy salinos, pueden poseer una especie de costra salina que les da un color blanquecino en superficie. Sus flores son similares a grandes margaritas de entre 6 y 9 cm de diámetro. Tienen numerosos pétalos imbricados de color púrpura, amarillo o anaranjado y estambres amarillos.

> "estudiábamos la obra de Florentino Ameghino imaginando los terrenos de la Pampa donde descubrió los fósiles y en los que se basó para hacer sus investigaciones de geología y paleontología. En ese momento éramos muy chicos (pantalones cortos aún) y Bergalli era un apasionado que nos hacía estudiar y estudiar. Era un gran conocedor que conseguía transmitirnos su emoción, más tarde (ya de grande) cuando me compré las Obras Completas de Ameghino y comencé a leerlas, sentí un viaje hacia esas clases. Fue impresionante cuando me di cuenta de todo lo que nos había enseñado, no sé cuál era su didáctica, no sé cómo lo hacía, pero era muy talentoso. Cuando comencé a dar clases, mi modelo eran esas grandes lecciones, esas conversaciones, ese modo que tenía Bergalli (y que otros no tenían) de enseñar. Además, él estaba muy actualizado, nos leía revistas científicas del momento y nosotros nos sentíamos científicos trabajando con fósiles. (…) En sus clases hacíamos como si fuese un laboratorio, de hecho muchos trabajos nuestros y todo el material que el usaba, primero conformó el Museo de Ciencias Naturales del colegio y después fue la base para el Museo Municipal "Lorenzo Scaglia", yo no aprobé mi informe sobre el origen del hombre y tuve que hacer un trabajo sobre la adaptación de un planta, no era así nomás. Armé una carpeta, en la que dibujaba cada detalle. A mí me gustaba mucho el dibujo y me destaqué armando diferentes sombreados" (Entrevista 2).

Entre estas otras prácticas de la formación en el bachillerato rescatadas a partir de la Memoria Escolar, el Laboratorio de Psicología Experimental que ideó Mauricio Gueventter ocupó un lugar especial. Gueventter había nacido en Berlín y conjuntamente con su familia llegó al país en 1905; en Buenos Aires estudió odontología, profesión que desarrolló en el Hospital Mar del Plata al igual que su padre que era médico cirujano. El oficio de enseñar lo había atrapado, en 1921 se recibió de Profesor de Enseñanza Secundaria por el Instituto Nacional del Profesorado y en 1923 en su especialidad Filosofía y Psicología. Ese mismo año tomó su primer cargo como profesor en el CNMdP dictando la cátedra de Mineralogía y Geología, no obstante estaba más interesando en enseñar psicología y se sentía atraído por los métodos experimentales de esta disciplina. Hacia final de su primer ciclo lectivo solicitó permutar sus horas y presentar una propuesta audaz, escribió en una carta rector: "solicito a ud. el permiso para permutar asignaturas con el Profesor de Psicología por la cátedra a mi cargo, fundando mi pedido en el hecho de poseer título de especialista en aquella materia y por diversas razones de orden pedagógico".[159] Entre las razones anticipa su intención de crear un Laboratorio "que será todo un orgullo del colegio" y agregó "ninguna ambición bastarda me guía al solicitar la permuta. No deseo más horas, ni molestar en lo más mínimo. Mi intención es que se me asignara una materia de mi especialidad y de mi compromiso didáctico".[160]

Ese "compromiso didáctico" quedó manifestado prontamente, luego de ser trasladado en el cargo y cuando presentó su proyecto de creación del Laboratorio de

[159] Carta al Rector Ing. Alejandro Bergalli, expediente iniciado el 20 de noviembre de 1924 (ACNMdP).
[160] Ídem.

Psicología Experimental del Colegio Nacional de Mar del Plata en el año 1925. El mismo describe el proyecto como, "la primera propuesta en su género en la enseñanza secundaria de nuestro país".[161] En la fundamentación de este "proyecto didáctico" escribió:

> "La psicología actual no es la misma de hace cincuenta años y me considero en condiciones de enseñarla como corresponde, encarando su estudio bajo su verdadera faz biológica y experimental sin las teorías anticuadas y anacrónicas que todavía circulaban en algunos textos desnaturalizando por completo su estudio. En el caso de conceder me propongo organizar paulatinamente, un laboratorio de Psicología experimental que no dudo será de grandísimo provecho para los educandos y que hará honor en el futuro al colegio". [162]

Lo que además se resaltó en su proyecto era que el laboratorio estaba orientado al trabajo pedagógico, con el sesgo clínico pedagógico que caracterizaba a la nueva psicología a la que adscribía el profesor y que se fundamentaba en la obra de Rodolfo Senet (1872-1938). Recordó Rafael:

> "cuando Gueventter hablaba de los órganos sexuales, nosotros éramos chicos y nos reíamos. En ese momento todo eso nos causaba mucha gracia, él era un gran profesor, cuando estudié medicina una de las primeras materias la aprobé por todo lo que él me había enseñado. Su clases eran algo revoltadas (para lo que se acostumbraba en ese momento) y nosotros lo volvíamos loco, él siempre hacía cosas raras. Lo más gracioso era que tenía estrabismo, entonces cuando llamaba a alguien a dar lección lo miraba y decía usted y se paraban dos, y nos reíamos" (Entrevista 3).

Las "cosas raras" que en sus clases hacía Gueventter también fueron rememoradas por otro de sus estudiantes, Carlos comentó que un día su profesor de psicología hipnotizó a uno de sus compañeros; "Lo recostó en un banco y probó hipnotizarlo, nosotros nos quedamos como locos y queríamos hacer lo mismo. Intenbamos hipnotizarnos, pero Gueventter se reía y nos decía: van a poder hacerlo el próximo año después de que haya estudiado psicología" (Entrevista 5).

También Gaspar Martín en sus clases solía desplegar algunas prácticas poco usuales. Un día el "gallego erudito" (como lo llamaban a escondidas algunos de sus estudiantes) se enojó al percibir que pocos jóvenes habían leído el libro que él había indicado para su clase. Preocupado por que no los había entusiasmado, esa mañana obligó a agarrar a cada estudiante sus cuadernos y libros y les dijo: nos vamos. La incertidumbre de los alumnos convirtió aquella escena en un espectáculo, que se profundizó más tarde

[161] Expediente Mauricio Gueventter- Creación del Laboratorio de Psicología Experimental, 1925 (AHCNMdP).
[162] Ídem.

cuando llegaron a la costa de la ciudad. La mañana era particularmente fría y el mar que estaba enfrente de los ojos de los jóvenes fue el escenario que el profesor de literatura eligió para presentar la obra "La Tempestad" de Willian Shakeaspeare. La brisa del mar convirtió algunos de los pasajes de esa gran obra de la literatura clásica universal en inolvidables para algunos de aquellos jóvenes. La clase siguiente se repartieron los personajes entre los alumnos y "no faltó ni la lluvia en esa historia" (Entrevista 2).

Aquella escena estuvo para siempre en la memoria de Roberto Cova, el incidente en el mar que con el que comienza la obra perduró como una imagen nítida, cómo algo que el mismo vivió. El estudiante del colegio nacional remarcó que en esa época en literatura se solían leer libros en las distintas clases, pero que estás clases eran diferentes:

> "Leíamos y leíamos. Cada día leíamos un capítulo y nos pedían el resumen del capítulo para la clase siguiente, y después nos preguntaban sobre eso en los exámenes. Así una y otra vez, teníamos que contar lo que pasaba, caracterizar a los personajes. El "gallego" nos hacía poner en el lugar de los personajes, nos pedía que le respondiéramos como si fuésemos Próspero, o cualquier otro.[163] Nos hacía ver su carácter y pensar, sus clases eran clases de literatura, filosofía, teatro y todo, todo junto. Era un sabio, sabía de lo que estaba hablando. Estaba convencido, tenía certeza de lo que se enseñaba" (Entrevista 2).

Gaspar Martín era profesor de la cátedra de castellano desde marzo de 1925, se había doctorado en Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires en mayo de 1920 y un año antes recibió su título de Profesor de Enseñanza Secundaria. Además de sus lecciones en el colegio nacional era escritor, de hecho había escrito una serie de libros de textos específicos para utilizar en los colegios nacionales, que usaba con sus propios alumnos. Quienes a sabiendas de que él era el autor, discutían sus explicaciones y expresiones. Uno de ellos recordó "Era un hombre muy culto, muy preparado y sobre todo sabía enseñar, aunque a veces se atropellaba cuando hablaba y tenía poca paciencia. Me acuerdo que lo cargábamos porque no podía decir Atlántico, y decía alántico, con su característico tono español" (Entrevista 5). Al que otro ex alumno recordó cómo "Martín era excelente persona, un hombre preparado, una eminencia, un erudito, un enciclopedista y había escrito tres libros. Para mí era el profesor más culto, incluso comentaba que había conversado con José Ortega y Gasset. Era un lujo tenerlo" (Entrevista 2). En sus clases de castellano "nos hacía escribir". Decía uno de sus estudiantes":

[163] Próspero refiere al personaje de la obra "La Tempestad" de Shakeaspeare, Duque legítimo de Milán que fue expulsado de su posición por su hermano y se encuentra en una isla desierta tras naufragar su buque.

> "(…) Además le gustaba mucho el mar. Varias veces escribimos poesías sobre el mar, pero él era bravo, si era una porquería nos decía esto es una porquería. Él nos decía que éramos afortunados, por ser jóvenes del nuevo mundo. Había venido de España, y en las clases de castellano estudiamos muchos escritores españoles desconocidos. A nosotros nos parecía un territorio lejano, que él nos acercó. Nos contaba relatos de lugares, nos hacía conocer el mundo. A veces traía postales y fotos, después de sus clases todos soñábamos con ir a España" (Entrevista 2).

Otro de sus alumnos, el memorable profesor Jorge Giménez[164], expresó que cuando empezó a dar clases se acercó con una amiga y colega a Gaspar Martín, porque era un profesor que respetaban mucho y le comentó: "Profesor ¡los chicos no estudian! ¡Los chicos! Es un problema los chicos". Y nos dijo "Pero, ¡por favor! Déjenlos. Dejen a los chicos que hagan lo *suio*".[165] Más tarde el propio Giménez reconocía esa pedagogía de Martín y la aplicaba:

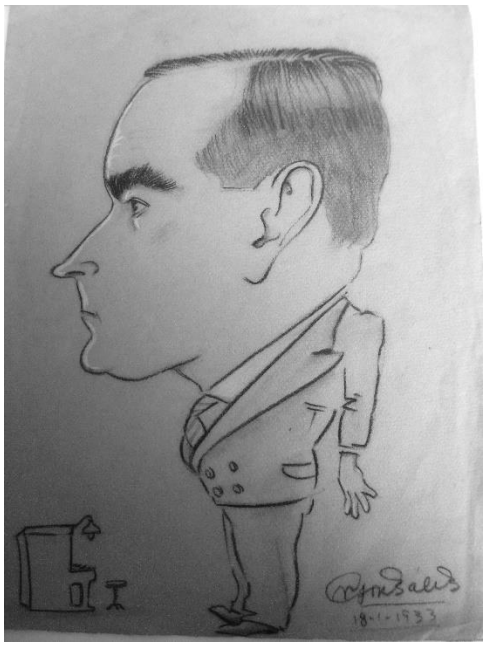
> "Hoy lo aplico. Dejo a los chicos que hagan lo *suio*. Están haciendo cosas más importantes que las que yo les doy. Están haciendo… Están viviendo el tránsito de la adolescencia. ¡Están haciendo una cosa muy importante! Más importante que la que yo le doy. Están haciendo el tránsito, ese tránsito tan difícil ¿no?". (…)Yo parto de la idea que nos dijo ese profesor {Gaspar Martin} "el alumbramiento viene después". Y eso lo tengo acá marcado. El alumbramiento viene después. En la vida de uno también pasó eso. El alumbramiento vino después, solo. Y le doy más importancia a eso que a la materia que estoy dictando. Se la dicto lo mejor posible. (…) Estoy a su lado constantemente. Si me precisa… Ellos saben que si me precisan me tienen. Y en la materia les doy todo lo que tengo." [166]

La huella del "gallego" en Giménez, como en otros de sus estudiantes, estaba demarcada por esas otras prácticas de enseñanza que lo habían contado como un referente para algunos de sus alumnos. También entre esos grandes profesores Ezequiel Calleja (1907-1995) fue otro de los memorables del CNMdP, cuyas clases se constituyen en leyendas. Recordó Federico "Calleja era toda una figura, era de esos hombres que tienen una chispa especial. Tenía la capacidad de crear, de construir, de convertir una clase en una melodía (…), cuando fue mi profesor era unos años mayor que yo y ya era toda una institución" (Entrevista 1). En lo que Carlos destacó "Decir Calleja era nombrar al nacional y después más tarde al comercial (del que fue su rector durante mucho tiempo) (…) él enseñanza música para la vida, sabía cómo hacerlo" (Entrevista 5).

---

[164] El Dr. Jorge Luis Giménez (1919-2014) fue alumno, profesor y rector del CNMdP, fue profesor durante más de cuarenta años de la Facultad de Humanidades y de Ciencias Económicas y Sociales, siendo Director del Departamento de Ciencias Sociales y profesor de las cátedras Historia Económica Argentina I y II.
[165] Fragmento de entrevista al Jorge Giménez, realizada el 16/5/2012 por Cristina Sarasa y Graciela Flores, en el marco de las investigaciones sobre los "profesores memorables" de la UNMdP.
[166] Ídem.

Ezequiel Calleja fue músico, periodista, pedagogo y deportista (del que hablaremos más adelante por ser además de profesor estudiante del CNMdP), en sus clases incitaba a que sus estudiantes conozcan a la "perfección" las melodías de la música clásica. Estudiaban a los diferentes compositores y por lo menos deberían reconocer una música que pudieran tocar, "sobre todo en el habitual piano que todos usábamos". Sus clases por lo general eran el salón de entrada al colegio y la gente que pasaba por la vereda, muchas veces se detenía a escuchar. "El rasgo más característico de Calleja, era la disciplina", contó uno de sus estudiantes:



Caricatura del "Mono" Calleja, realizada por uno de sus estudiantes (1933).

> "Calleja era un apasionado de la música y de la educación. Su vida eran sus enseñanzas, a los que no andábamos muy bien con la música nos hacía ir hasta los sábados. Él no se importaba por eso, iba al colegio cualquier día y con cada uno se ponía un rato. Era un tremendo de la disciplina, nos ordenaba que daba calambre. Con él solfeábamos, solfeábamos que *mamma mía*. Era muy didáctico, no solo enseñaba la música escrita sino que nos hacía tocar. Teníamos que tocar, y tocar bien. Los exámenes de músicas patrias eran terribles, (…) la Marcha de San Lorenzo era algo que sí o sí teníamos que saber, era su preferida porque él era sanmartiniano" (Entrevista 6).

"Calleja era tan exigente, tanto como su talento", agregó Rosa (Entrevista 6). Además de músico Calleja era deportista y por eso "nos hacía hacer ejercicios y coreografías; eran difíciles pero nadie se confundía. Éramos cincuenta o cien y hacíamos presentaciones gimnásticas. Otras veces cantábamos en el coro (allí estaban los mejores) y los otros tocábamos las panderetas. Eso sí, todos teníamos que hacer algo, por más talento o no talento" (Entrevista 6). En su profesión Calleja se destacó por "llevar la música a todos, y por hacer de la música un paseo" (Entrevista 5). En uno de los informes de rectores del CNMdP se describe la experiencia y la importancia de las clases de Ezequiel Calleja, pues recorría las calles del centro de la ciudad marchando con sus estudiantes que "a viva voz cantaban las canciones de nuestra patria, cuya perla era el coro en sus presentaciones en las

más distinguidas reuniones".[167] Además de profesor siendo secretario del CNMdP Calleja argumentó, en su proyecto de Coro del Colegio Nacional de Mar del Plata:

> "Si bien los materiales son escasos, la enseñanza de la música en este colegio es fundamental. El material escolar redúcese en rigor a unos escritorios, tribunas, una máquina de escribir y un viejo piano (donado recientemente). Se puede afirmar sin embargo que el colegio tuvo los muebles necesarios y ninguna clase careció del instrumental más indispensable a su ilustración, gracias a la activa buena voluntad de los profesores y la gentil contribución de la Escuela Nº1. No tener los instrumentos es un problema, más un problema mayor es no saber qué hacer cuando se carece de los mismos". [168]

Este posicionamiento de Calleja en relación a poder dar "buenas clases", o al menos cumplir correctamente más allá de los recursos materiales del colegio, era otro de los rasgos de su práctica docente. En su pluma volvió a marcarse una vez más cuando escribió:

> "La falta de recursos se soluciona con claridad, con decisión y vocación de enseñar cómo sea que podamos hacerlo, pero bien. (...) La preparación pedagógica para el ejercicio de la docencia posee resaltantes deficiencias del personal, aún con título superior universitario adolecen de fallas insanables, en razón de no poseer las aptitudes para transmitir los conocimientos a sus alumnos (...) La falta del material escolar (sobre todo materia de gabinetes y laboratorios) podría ser suplidas por aptitudes pedagógicas destinadas a mejorar el cumplimiento de la enseñanza".[169]

En lo que también destacó que "los alumnos se han distinguido por su contracción y por el interés especial que han demostrado tener hasta el último día de clase. Quizás porque haya amenizado las clases diarias con varias conferencias y proyecciones luminosas". Y si bien solicitó aumentar la cantidad de diapositivas existentes el colegio, resaltó como rasgo el carácter de los profesores de enseñar y su preocupación por "enseñar bien" por sobre las condiciones existentes.[170] Estos registros además develan otra característica en las clases de Calleja, "además de enseñar a tocar en el piano a los grandes compositores de la música clásica y de las marchas argentinas, incitaba a que reconozcamos sonidos propios". Recordó, su hija y alumna, que con el "mono" estudiaron la música del lugar, que les pedía investigar sobre los ritmos locales. "Él nos explicaba que el paisaje sonoro surge del paisaje natural. Entonces nos volvíamos locos buscando músicas" (Entrevista 7).

---

[167] Informe de Rectores de colegios nacionales, año 1933 (AGN).
[168] Ezequiel Calleja. Carta al rector para creación del Coro del Colegio Nacional de Mar del Plata, año 1937 (ACNMdP).
[169] Ezequiel Calleja. Informe de Rectores de Colegios Nacionales año 1937 (AGN).
[170] Ídem.

Estos profesores "solían adaptarse a las necesidades de sus alumnos", tal como explicitó Josefa Colombo en su informe sobre sus clases de matemática, en el que detalló:

> "Respecto a matemáticas de primer año ha sido un año de intensa labor, pues los alumnos con deficiente preparación no ingresaron en condiciones de recibir directamente la enseñanza correspondiente al curso. Por este motivo me vi obligada a recordarles los últimos conocimientos que habían adquirido en el sexto grado(…) salvando este inconveniente me he dedicado de lleno al desarrollo del programa, esmerándome en hacer la mayor cantidad de trabajos prácticos".

Posteriormente en este informe se hace referencia a una innovación; "He probado de hacer ejercitar a varios alumnos simultáneamente en el pizarrón, sin dejar inactivos a los demás jóvenes, que al mismo tiempo trabajan en sus carpetas, el resultado ha sido altamente satisfactorio".[171] A lo que Rafael remarcó sobre las operaciones matemáticas "nos hacían llenar el pizarrón, hacer ejercicios y después volver al original, y después desde el último resultado volver al primero"; dando de una manera "extraordinaria" de aprender (Entrevista 3).

4.3. Los profesores

> "Cultivando con el honor, fieles en el pensamiento, en la palabra y en los hechos, esto es en la tarea de enseñar; modelar caracteres e iluminar cerebros, martillando conceptos y remarcando ejemplos, todo lo cual se afirma en el mantenimiento de una doble misión educativa, la de reforzar, por una parte, los conocimientos del joven estudiante y por otra, encauzar sus condiciones morales porque su mantenimiento, más que una premisa ética, es la solución del problema, del problema porvenir de la Patria" (Abásolo: 1946; 133). **Antonio Mir**, discurso con motivo de las Bodas de plata del Colegio Nacional de Mar del Plata.

El profesor y médico Antonio Mir (rector del CNMdP de los años treinta) al hacer un balance de la institución que había dirigido en la ciudad (tal como inicia la cita de este relato), destacó la función del educador como una misión ética y civilizatoria para la construcción de la patria y del propio Estado nacional. Pues en sus manos estaba la solución del porvenir de la nación, en la profunda tarea de moldear sus caracteres e iluminar sus cerebros. En los relatos producidos en el CNMdP los profesores adquirieron la fisonomía de "héroes salvadores", constructores del Estado Nación que se estaba creando y

[171] Carta de Josefa Colombo a Alejandro Bergalli, 3 de diciembre de 1924.

construyendo desde diferentes acciones y múltiples espacios, con una responsabilidad asociada a la trasformación de los valores sociales.

Al tener adjudicados la función de ser formadores de ciudadanos los profesores fueron un instrumento primordial para completar la acción "civilizadora" encarada por los proyectos hegemónicos de construcción estatal. Las características del buen docente entonces concentran: la vocación misional o el llamado "sacerdocio de la enseñanza" basado en el amor a la nacionalidad y el dominio del método positivista. Tal como expresó el rector en su discurso, en estas concepciones surgió la idea del "profesor ejemplar", aquél que vive la vocación y la enseñanza como "una entrega"; en esos términos los formadores no eran concebidos ni como artistas ni como profesionales, sino más bien como milicianos que servían al Estado en la tarea de divulgar la ciencia y sobre todo formar al ciudadano (Puiggrós, 2006). Su misión era sacrificarse por la nación renunciando en algunos casos a consideraciones de sus vidas privadas, que eran sumamente controladas en consecuencia con su apostolado. Escribió Julio Ortíz en uno de sus informes como rector del CNMdP:

> "El personal docente es apto, preparado y laborioso, la austeridad de su vida sustenta el apostolado de su enseñanza. Dan de ello razón su asistencia y puntualidad perfectas durante el año, los resultados de su actuación dentro y fuera del establecimiento y la compresión cabal de sus funciones bajo el imperativo patriótico de la hora presentar que desde el primer momento los ha hecho a todos solidarios en la labor diaria.".[172]

Con estas palabras el rector y profesor Julio Ortíz se dirigió a las autoridades del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y en el informe que anualmente cada uno de los rectores de los treinta y ocho colegios de aquél entonces debían presentar privilegió tres aspectos de los profesores del CNMdP. En primer lugar resaltó la experiencia del cuerpo docente, "la enseñanza aún con las dificultades inherentes a toda iniciación se caracteriza por los expertos en cada área que demostraron ser cada uno de los profesores, orientando sus actividades según los acabados modelos que presenta la experiencia docente".[173] En segundo lugar, el esfuerzo y superación constante que implicó no tener los elementos necesarios para sus clases "fútil pretensión fuera haber ya encarnado el ideal que también

[172] Julio Ortíz "Informe Colegio Nacional de Mar del Plata". *Memoria Ministerio Justicia e Instrucción Pública*. Año 1919 . Pág. 80.
[173] Ídem.

vive en renovación constante; superándose a sí misma el día en día".[174] En último término, destacó el aprovechamiento de oportunidades para educar jóvenes que necesitan más rigor en sus clases, "se han empeñado en caracterizar la enseñanza por la ejercitación metódica y fecunda que fomenta la iniciativa mental, despierta la aptitud creadora y hace florecer la personalidad del educando".[175] Todo ello, en un clima de trabajo "ordenado" y en el que la "eficacia de los que trabajan en la institución por la disciplina encauzada por su vía natural la actividad de los alumnos, antes en su gran mayoría sometidos a la tortura de la memorización y el concepto dogmático de la autoridad, el gobierno de ellos y la obra disciplinadora del colegio fue sencillamente hasta el punto de no hacerse notar en ninguno de los tres cursos (todos con asistencia mixta de jóvenes y ubicados), la falta de vicerrector, jefe de celadores, celadores y ayudante".[176]

En el indagar de cómo se configuró históricamente el trabajo de enseñar Alejandra Birgin (1999) caracterizó a la docencia como funcionarios del Estado, a partir de su formalización como empleo público, con título específico y con una misión atribuida desde el Estado nacional. En las contribuciones de este estudio destacó que en los inicios del siglo XX existieron diferencias significativas entre enseñar en las escuelas primarias y en los colegios de enseñanza secundaria, "mientras el magisterio se constituyó alrededor de la delegación del objetivo de formar ciudadanos disciplinados, el profesorado se constituyó alrededor de la formación de dirigentes" (Birgin, 1999; 20). De manera tal que, desde estas diferencias en la atribución de funciones, maestros y profesores constituyeron vínculos distintos con la política y con el conocimiento científico. En una tendencia en la cual los maestros se vanagloriaron de su neutralidad o asepsia política mientras que, por el contrario el profesorado se enorgulleció de sus relaciones con el poder político tanto desde los sentidos explícitos de su tarea de enseñanza como desde su pertenencia como miembros de dicho grupo (Birgin, 1999; 20).

En cuanto al vínculo con los conocimientos científicos, para el magisterio se planteaba la necesidad de "saber lo necesario" en una competencia cuyo procedimiento es la aplicación de lo normal. En cambio, en los inicios del siglo XX los profesores gozaban una autonomía construida en una relación más estrecha con el campo intelectual, siendo

[174] Ídem.
[175] Ídem.
[176] Ídem.

mucho de ellos, además productores de textos escolares y científicos. A diferencia de la docencia primaria, los profesores eran funcionarios activamente articulados al proyecto nacional, preocupados por formar la élite política local (Birgin, 1999; 28).

Durante fines del siglo XIX y principios del siglo XX, el trabajo de enseñar estaba caracterizado por una "pedagogía espontánea", ejercida por profesores empíricos que en general estaban dotados de un saber práctico adquirido por medio de la experiencia (Tenti, 1988). La institucionalización y centralización de la actividad sistemática de educar que procuraba conformar un cuerpo de agentes homogéneos, a partir del título libró una batalla contra los maestros espontáneos. Durante las dos primeras décadas del siglo XX apareció en nuestro país un nuevo sujeto social reconocido como el profesor secundario diplomado, portador de una nueva legitimidad expresada, materializada y simbolizada en un diploma (Pinkasz, 1992). Explicó Daniel Pinkasz (1992) que, el nacimiento de la profesión de profesor secundario debe ser leído en clave de la disputa entre dos sujetos sociales que detentan estas armas o capitales diferentes. Este nuevo profesor entró en conflicto con el anterior en lo que refiere a la pertenencia a un extracto social más amplio. Hasta ese entonces, era más importante el capital incorporado: el "doctor", en tanto proveniente de un estrato social, que su institucionalizado (el título de abogado, médico o propiamente profesores) que implicaba un conocimiento instrumental para la enseñanza secundaria. Este proceso debe enmarcarse en la construcción de un nuevo grupo ocupacional que reivindicó la profesionalización de la ocupación y que tuvo fuertes diferencias por sus orígenes de clase y estatus sociales con quienes desarrollaban anteriormente sus funciones.

En los albores del nuevo siglo la gran mayoría de los profesores secundarios eran graduados universitarios o de institutos superiores, que fueron reemplazando a los intelectuales sin título que caracterizaron los orígenes de la enseñanza media. Durante los primeros años del siglo XX lentamente se fue identificado un cuerpo docente nacional que presentó dos líneas cada vez más diferenciadas, por un lado la preponderancia de graduados universitarios en los colegios nacionales, y por otro la de profesores y maestros en las escuelas normales. Esta diferenciación reforzó los distintos perfiles en las instituciones secundarias, tal es el caso de los colegios nacionales en vinculación con el circuito universitario (y otras formas de consagración externas) y también en las escuelas normales con un proceso de endogamia creciente en las décadas siguientes. Conjuntamente, esta situación fue alimentada con una serie de reglamentaciones en los

colegios nacionales que acabaron con cercenar cada vez más la participación de los profesores normales (Dussel, 1997).

Esto consolidó un circuito de formación docente que para mediados de los años veinte ofreció la mayor parte de las disciplinas que conformaban los planes de estudio del nivel medio y sistematizó una regulación para el dictado de cada una de las asignaturas en los colegios nacionales que se correspondió con el origen de los diplomas de los docentes. Por ejemplo, se estableció que aquellos diplomados de las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales podían dictar clases de idioma nacional, filosofía, literatura, instrucción cívica e historia y los diplomados de la Facultad de Filosofía y Letras en idioma nacional, filosofía, literatura, historia y geografía. Por su parte, los de Ciencias Exactas acreditaban en matemáticas, física, geografía y dibujo lineal, los doctores en ciencias físico-químicas en química, física y geografía. Los egresados en Ciencias Médicas en física, química y ciencias naturales. A los diplomados universitarios o bachilleres en letras extranjeros se les permitió brindar clases en el idioma correspondiente a la nación que haya expedido su respectivo título y los diplomados de la Academia de Bellas Artes y de Institutos especiales habilitaban para dibujo.

En relación a los profesores de los colegios nacionales se demarcaron tres grandes espacios de formación: las escuelas normales y colegios nacionales, los institutos pedagógicos superiores y las universidades nacionales. En el sistema universitario la titulación de Profesor habilitaba para enseñar en institutos de formación, colegios nacionales y escuelas normales y para actuar como Inspectores según las normativas vigentes hasta los años cuarenta; entre 1902 y 1907 se crearon los profesorados de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en las Universidades de La Plata y de Buenos Aires. Es notable que no existió una especialización disciplinar específica hasta el año 1916, cuando se instalaron los profesorado en Letras y en Ciencias en la UBA y los cursos de profesorado que duraban en promedio tres años comenzaron a ser reemplazados por áreas y disciplinas particulares.

En este contexto la formación docente en la educación superior combinó tanto a las entonces universidades nacionales en Buenos Aires, Córdoba y La Plata, como al Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Este último se creó en 1904 por un decreto del presidente Manuel Quintana e impulso de Joaquín V. González con el objeto de terminar con el origen heterogéneo en la formación del profesorado para la enseñanza secundaria,

aunque con un alcance limitado en términos del territorio argentino.[177] Con esta intención se buscó monopolizar la formación de un profesorado nacional de excelencia, su fundador planteó "he sido y soy aún de los que aspiran a fundar una verdadera autonomía profesional de la enseñanza: sería la clase más establecida y respetada de la República, como en la antigüedad el sacerdocio" (González; 1905: 106-107).[178] La necesidad de formar un profesorado nacional de excelencia expresada por González, concentrando la atención en la enseñanza pedagógica por sobre el conocimiento disciplinar, resaltó el valor de la formación pedagógica específica que era lo que implicaba convertir a un hombre en profesor, en sus palabras:

> "Para obtener un buen profesor de enseñanza secundaria no basta que éste sepa todo lo que debe enseñar ni más de lo que debe enseñar, sino que es necesario que sepa cómo ha de enseñar, porque lo primero puede obtenerse con en el estudio individual ó en institutos secundarios o universitarios superiores; pero la última condición sólo es posible adquirirla en el estudio metódico y experimental de la ciencia de la educación razón es esta que ha inducido a muchos Estados europeos a crear institutos especiales de preparación del profesorado, ya independientes, ya como parte de la de la formación de sus Universidades, teniendo en cuenta que aún los graduados en éstas, requieren para adquirir la aptitud de enseñar el paso por dichos institutos o facultades pedagógicas, con su correspondiente práctica escolar y prueba de suficiencia (González: 1905; 112)".

Tambien en la voz de González deberían ser "salvadores que efectuarían las variadas enseñanzas que la cultura exige de los profesionales y de los gobiernos, jerarquizando la condición docente y supliendo el descuido de los gobiernos anteriores al formar docentes con un alto y noble ministerio social y patriótico" (González: 1905; 119). Según Maristella Svampa (2010) en la propuesta de González aparece sobredimensionada la educación como mecanismo de integración social, por lo que se ubica dentro de un marco cultural que llevó la impronta de las tradiciones culturales argentinas. En el cuadro gonzaliano los educadores debían ser los intelectuales orgánicos que estarían encargados de articular al

[177] Joaquín V. González es reconocido como un intelectual reformista, además de ocupar cargos públicos destacados como Gobernador, Diputado y Senador fundó la Universidad de La Plata de la que fue profesor y presidente. Sobre el proyecto educativo de Joaquín V. González recomendamos la lectura de los textos Eduardo Zimmerman (1995) *Los liberales reformistas: la cuestión social en la Argentina, 1890-1916.* Buenos Aires, Sudamericana y Eduardo Zimmerman (1992) "Los intelectuales, las ciencias sociales y el reformismo liberal: Argentina, 1890-1916" En: Desarrollo Económico V31- Nº124.

[178] González, Joaquín V. *El profesorado nacional*" En: Educación y Gobierno. Discursos del ministro de Instrucción Pública y ex ministro del Interior 1902-1905. Buenos Aires. Didot, 1905. Pág. 106-107.

Estado con la sociedad a partir del concepto de patria. Por tanto que, si en Sarmiento la escuela era factor general de progreso, en González la escuela comienza a vislumbrarse como lugar de creación de la Nación (Svampa: 2010; 119). Más allá del discurso de González, en los discursos de los profesores del CNMdP podemos advertir cómo lo pedagógico y lo patriótico recorrieron su identidad profesional.

Vestimenta de secretarios y celadores para colegios nacionales, según presupuesto modelo por el Ministerio, año 1916 (AGN)

Respecto al CNMdP el 27 de abril de 1919 cuando comenzaron las clases de primer año y posteriormente en junio de ese mismo año las de segundo y tercero con cincuenta alumnos inscriptos, a medida que se iniciaban las actividades, nuevos profesores comenzaron sus cátedras. En ese entonces, el primer cuerpo docente estuvo conformado por cuatro hombres profesionales: Julio Ortíz, Alejandro V. Bergalli, Sebastián De María y Julio Reyes y por la señorita Pascuala Mugaburu (quién también era la directora de la Escuela Provincial Nº1, donde comenzó a funcionar el colegio). Este primer grupo se caracterizó por estar formado por ciudadanos argentinos de prolongados desarrollos profesionales y que en su mayoría provenían de otros ámbitos del campo educativo. El primer rector de la institución Julio Ortíz era Maestro y Profesor Nacional, se había desempeñado en la ciudad como profesor en la Escuela Normal Popular. Su paso fue breve ya que permaneció en el cargo solo dos ciclos lectivos, abandonando Mar del Plata en enero de 1921 para hacerse cargo del flamante Colegio Nacional de Merlo.

En este grupo originario se encontraba también una figura clave en la historia de colegio y de la ciudad Alejandro V. Bergalli, quien fue el líder de la institución durante dos décadas desempeñándose como rector durante dos períodos alternados (1922-1931) y (1934-1939). Bergalli gozó de un gran prestigio en el oficio de su labor, no sólo como docente sino también como Ingeniero Agrónomo. Era uno de los hijos del terrateniente bonaerense Vicente Bergalli y se había graduado de Ingeniero Agrónomo en la Universidad de La Plata con una tesis sobre las plantaciones de árboles y arbustos en la Sierra de la Ventana. Alejandro ocupó una gran cantidad de cargos en varias instituciones de la ciudad (como el Instituto de Cultura Popular y el Club Náutico), fue un destacado militante de la

UCR local, combinando su labor docente con la de periodista. Entre sus escritos preparó una publicación quincenal de carácter social llamada "Revista del Sud" que fundó en agosto de 1923 y dirigió hasta los años cuarenta.[179]

Además de los mencionados, conformaron este grupo dos docentes especializados en sus disciplinas, Julio Reyes profesor de inglés y Sebastián De María de educación física y estética. Este último según los registros consultados, desde julio de 1915 se había desempeñado como maestro del Consejo Nacional de Educación (con lo cual había realizado obras educativas en numerosas localidades de la provincia de Buenos Aires) y tenía una larga experiencia como maestro en la escuela primaria. La única mujer Pascuala Mugaburu, fue una figura que tuvo gran impronta en la historia de la educación en el plano local. Fue maestra de grado en la Escuela Nº 2 de Niñas (1888-1895) y de la Escuela Común Mixta Nº 3 (1896-1917) y luego maestra y directora de la Escuela Nº 1 (que más tarde recibió su nombre). Además, se desempeñó como profesora de Instrucción Cívica de la Escuela Normal Popular y participó en varias instituciones benéficas, entre estas representó a la Sociedad Beneficencia de la Capital Federal como inspectora de enseñanza en el Hogar Saturnino Unzué y fue secretaria de la Sociedad de Beneficencia de Socorros de los Pobres. En lo que refiere al Colegio Nacional de Mar del Plata, fue profesora de francés y de geografía hasta que falleció en 1928.

Posteriormente, comenzaron a regularse las cátedras del colegio y la cantidad de profesores ascendió a diecisiete en 1920. En nuestro análisis tomamos a un total de veintiséis individuos en base a los listados del personal en dos momentos del arco temporal de nuestro trabajo (1922 y 1935), de los cuales cuatro son mujeres y el 84,6% representaron al sexo masculino (en consonancia con la tasa de masculinización de los índices generales de esta década en nuestro país).[180] Los nuevos docentes que se incorporaron a la institución también combinaron ambos itinerarios y trayectorias: algunos tenían la experiencia de haber trabajado en otras organizaciones educativas a lo largo y ancho de país, mientras que otros accedían por sus vínculos en la sociabilidad local.[181] Pese a sus trayectorias

[179] Sobre un informe de la revista véase Boletín Municipal, año XIII, Nº2. Citado en: AA.VV. (1991) *Mar del Plata: una historia urbana*. Buenos Aires, Fundación Banco de Boston.

[180] Para 1920 los profesores en los colegios nacionales el 92% eran hombres y solo había 113 profesoras. Respecto a sus títulos de origen, los abogados eran mayoría (324), continuaban profesores secundarios (241), profesores universitarios (140), médicos (117), maestros especializados (97), ingenieros (30), doctores filosofía y letras (29), entre otros. Fuente: Estadística Ministerio de Educación.

[181] En tal sentido advertimos que la norma vigente es que no hay concursos, sino que es el rector del colegio

heterogéneas, combinaron un conjunto de rasgos que nos permiten pensarlos como un cuerpo de funcionarios particulares.

Entre todos ellos, dos estudiantes comentaron que Mister Andrews simbolizó, quizás por sus rasgos particulares, a toda una generación de hombres ilustrados (Entrevista 3). Henry Andrews había nacido el 28 de noviembre de 1880 en Hampton (cerca de Londres), en su país de origen realizó la carrera eclesiástica y después de algunas experiencias entre las clases más pobres de Londres y del valle del Támesis el pastor decidió dedicarse a la obra misionera en América del Sur. Para ello, partió de Inglaterra para llegar a Buenos Aires en septiembre de 1912, peregrinó al principio por varios pueblos de la provincia y después de cinco meses en Tandil y seis en Las Flores, la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera le pidió que se establezca en Mar del Plata como pastor.[182]

Andrews combinó durante toda su vida su labor religiosa y la enseñanza de la lengua inglesa, esta última actividad no sólo como profesor en el colegio sino también en un taller en su propia casa e iglesia donde preparó en el idioma extranjero a los niños y jóvenes de la ciudad. Federico Capurro otro estudiante de los años treinta recordó que:

> "Mister Andrews daba clases en su casa y atrás tenía su capilla. Durante el año daba clases a los jóvenes de Mar del Plata y en el verano daba clases de inglés para las familias de clase alta que venían a veranear. También dictaba cursos de gramática, de literatura y de cultura inglesa, él era un hombre de mucha cultura general. Un gran filósofo, a mí me sirvió muchísimo todo lo que me enseñó sobre todo en conceptos generales de la vida. En ese momento los profesores eran muy fríos, pero él no lo era. En sus clases nos hablaba de la vida y nos daba consejos. Era como tener un Aristóteles al lado, lo sabía todo" (Entrevista 1).

Otro de los "hombres del nacional" fue el artista, pintor, escultor, periodista y docente Edgardo J. Arata, quien había nacido en la Capital Federal en 1895 en el seno de una familia de inmigrantes italianos. Arata cursó estudios relacionados con el arte en la Academia Nacional de Bellas Artes, participando de varias muestras nacionales. En el campo educativo, además de desempeñarse como profesor del Colegio Nacional, dicto clases en el Instituto de Cultura Popular y formó parte de la Comisión Directiva de la

---

quién aceptaba o rechazaba a los docentes que querían acceder a las cátedras.

[182] Roberto Cova comentó que "para generaciones de personas vinculadas con el Colegio Nacional, por ejemplo, Mr. Andrews era una figura conocida. Si no lo tuvimos como profesor de inglés lo veíamos caminar por los pasillos durante sus horas libres o veíamos su bicicleta cuando entraba al colegio o salía de él". Andrews falleció, a los 88 años, en 1967 siendo una figura muy reconocida por los marplatenses de su época. Sobre más detalles biográficos véase el libro de Roberto Cova *Mar del Plata. El barrio del Oeste, 1876-1940*, Cooperativa de Electricidad, Mar del Plata.

Asociación Argentina de Cultura Inglesa. Luego derivó hacia el periodismo y entre otros cargos fue director del Diario La Capital de Mar del Plata.[183]

Alejandro Barontini también fue de los grandes educadores de la ciudad. Además del CNMdP fue docente del Instituto de Cultura Popular y presidente de la comisión administrativa de la Biblioteca Municipal Pública. Había nacido el 28 de enero de 1896 en la ciudad de Buenos Aires, donde se graduó en 1920 de profesor de Enseñanza Secundaria con especialidad en Ciencias Biológicas en el Instituto Nacional del Profesorado. Dos años más tarde fue nombrado auxiliar de secretario del Instituto del cual había egresado y 1923 comenzó su carrera docente en el Colegio Nacional Bartolomé Mitre. Posteriormente fue nombrado en el Colegio Nacional de Necochea, del cual además fue rector interino durante el invierno de 1924 hasta que se trasladó en octubre de 1925 a Mar del Plata. Uno de sus alumnos entrevistados nos comentó que "Barontini era muy buen profesor, era un señor muy importante y parecía un prócer. Aunque se decía que estudiaba las clases el día anterior, las daba muy bien" (Entrevista 1).

El mismo estudiante recordó que "las chicas tenían ejercicios físicos con Josefa Colombo, quién también enseñaba geografía, era muy elegante y muy linda sobre todo porque era la profesora más joven y a veces se ganaba alguna cargada, la macaneaban mucho", Colombo fue la primera egresada de la casa de estudios en convertirse en docente (Entrevista 1). Había nacido en 1903 en Mar del Plata y en 1918 se recibió de Contadora Mercantil por la Escuela de Comercio de Buenos Aires. Una vez creado el Colegio Nacional estudió allí y formó parte de la primera camada de bachilleres, graduada en noviembre de 1922 fue nombrada como profesora en julio de 1923 hasta que en 1939 abandonó la ciudad.

Domingo Brunet fue además de profesor, escritor y periodista. Entre este último oficio dirigió el diario *El Faro* publicado desde 1920, y los "Cuadernos del Instituto de Cultura Popular" (institución de la cual formaban parte varios de los mencionados educadores). Fue nombrado profesor del colegio en junio de 1920, anteriormente había sido profesor de trabajo manual y de literatura en la Escuela Normal Mixta de Mendoza y

[183] Fueron sus maestros de dibujo Máximo Olano, Enrique Fabbri, Corintio Trezzini, Alberto Rossi, Giudici y Ripamonete. En la pintura le guiaron Bermúdez, Fader y Quirós. En 1932 le fue adjudicado un premio estímulo en el Salón Nacional. Entre sus preferencias pictóricas se destacan las figuras femeninas y viriles, atento sobre todo al estudio del carácter. Para más información consultar AA.VV. (1945) *Historia del Arte en Argentina.* Buenos Aires, S/E. Biografía Edgardo J. Arata. Allí se destaca que sus obras tienen modelos con fondos claros, con efectos de contraluz. Los temas viriles incluyen lienzos armoniosos, entre ellos se destacan Retrato, Contorno, Mi amigo Juan Manuel, Regreso del boyero o Naranjas para la patroncita.

profesor de idioma nacional en los cursos temporarios para maestras sin título en la provincia de Mendoza. Instalado en Mar del Plata, ejerció la docencia de idioma nacional y literatura en la Escuela Normal Popular. Entre las obras literarias que publicó, escribió un libro de poesías sobre la ciudad titulado "Mientras la mar canta" que algunos de sus estudiantes leyeron en sus clases.

Gregorio Clifton Goldney fue profesor de inglés y francés. Hijo de ingleses había nacido en nuestro país en 1890, obtuvo el título de Bachiller y de Maestro por la Escuela Normal de Paraná en diciembre de 1914. Fue maestro de la Escuela N°4 y director de la Escuela N°35, ambas en el partido de Avellaneda. Luego se desempeñó como maestro de la Escuela N°10 de la Capital Federal hasta octubre de 1918 y en septiembre de 1919 ingresó como Profesor de Idioma Extranjero en el Colegio Nacional de Chivilcoy (desde donde solicitó el traslado al colegio de Mar del Plata en junio de 1923). Posteriormente en abril de 1926 pasó a formar parte del Colegio Nacional de Mercedes en San Luis.

Otro educador fue Juan Eugenio Cavándoli nacido en 1901, era la segunda generación de argentinos de su familia. En abril de 1920 se recibió de Maestro en la Escuela Normal de Paraná y en julio de 1923 de Profesor en Ciencias en la Escuela Normal de Profesores N°2 de la Capital Federal. Una vez finalizado sus estudios se radicó en Mar del Plata, entre los cargos que se desempeño destacamos el de maestro en la Escuela N°1 y el de secretario del Colegio Nacional, del que luego fue profesor y más tarde en los años cincuenta su Rector. Como Cavándolí, Ricardo Consiglieri tuvo una extensa participación en el *nacional* local. Consiglieri era ingeniero de profesión a la vez que dictó clases de matemáticas y de cosmografía. De sus clases uno de sus alumnos recordó que realizó un "anteojo terrestre", fabricado con tubos de cartón y unos cristales de anteojos en desuso para demostrar el trabajo científico de las temáticas que abordaba en sus clases (Cova; 2006). Su labor docente se restringió al colegio, sin embargo trabajó en el puerto y en la Municipalidad

Los políticos radicales Fermín Errea, Alejandro Bergalli, Luciano Arrué, Francisco Eyto y un amigo caminando por la Rambla Bristol" (Archivo Personal Mercedes Omaña Arrué).

donde participó en la dirección general de obras hidráulicas del Ministerio de Obras Públicas en la ciudad y fue el ayudante operador de las obras del Puerto de Mar del Plata que dirigía Alfredo Villafañe.

Por su parte, Francisco F. Eyto además de ser docente era reconocido en la ciudad por su sólida actuación política. El profesor Eyto nació en Paraná en 1888 egresando de la reconocida Escuela Normal de Profesores en 1908. Allí brindó sus primeros servicios en el magisterio de la provincia de Entre Ríos y ocupó diversos cargos en la docencia iniciando su dilatada actuación política. Trasladado a la provincia de Buenos Aires, desempeñó la docencia en varios establecimientos. En su nuevo destino, continuó intensamente su actividad cívica cumpliendo funciones de responsabilidad en el radicalismo al que representó en la Convención Nacional a partir de 1937 cuando fue designado secretario. Su militancia solidaria con el gobierno constitucional le valió ser encarcelado por la dictadura a poco de producido el golpe de 1930 y confinado en el sur del país. En 1936 Eyto resultó ser elegido diputado nacional por la provincia de Buenos Aires mereciendo la reelección para 1940-1944, pero el abrupto final en junio de 1943 pospuso sus planes.

Su preocupación por la educación quedó reflejada en su actuación como legislador nacional y como representante de la educación en su jurisprudencia hasta que falleció en Mar del Plata el 21 de marzo de 1950.[184] De su paso por el colegio uno de sus alumnos señaló:

> "el profesor de historia Eyto fue diputado y era muy bueno, él daba cátedra. Había que escucharlo, se sentaba adelante y empezaba a dar clases. Era excelente, sabía mucho. En una oportunidad unos compañeros míos (que se sentaban en el fondo del aula) se pusieron a hablar, a macaniar y a no hacerle caso. Él se molestó y agarró un manojo de llave que tenía y se lo tiró por la cabeza. Agarró las llaves desde el pizarrón y le pegó. Le pegó en la cabeza, casi lo mata y desde allí todos sabíamos que debíamos prestarle atención" (Entrevista 1).

Silvano Arístides Hernández nació el 10 de julio de 1896 en Dolores hijo de inmigrantes españoles, cursó sus estudios secundarios en su ciudad natal y luego de haberse recibido de Maestro Normal se formó como suboficial de reserva en la Escuela Nacional del Ejército. En la gestión educativa fue director de la escuela nacional N°139 hasta que en abril de 1924 ingresó como docente en el colegio nacional, combinando sus

[184] Puede consultarse su biografia política em: EYTO, Francisco F. por Enrique Pereira. En: *Diccionario Biográfico Nacional de la Unión Cívica Radical*. S/ F. F. Eyto: Datos de los archivos del diputado provincial (MC) de Entre Ríos D. Miguel A. Pacheco y del dirigente de la U.C.R Prof. Dr. Jorge Marcelo D'Agostino.

clases con el Colegio Industrial y la Escuela Laínez Nº5. Se destacó como instructor de tiro, como promotor y creador del Club Atlético Peñarol y el Lawn Tenis Club Mar del Plata. También formó la Asociación Tradicionalista La Posta, en donde dictó clases de folclore y viajó por todo el país como jurado en las fiestas folclóricas. En ese marco, durante los años sesenta presidió la comisión del Museo Tradicionalista "José Hernández" e impulsó la construcción del monumento al Gaucho. También fue recordado por fundar centros de cooperadoras de asistencia social y proveedurías de materiales y alimentos para los más necesitados.

Alejandro Bergalli, Ezequiel Calleja y otros profesores del CNMdP en una cancha de tenis en la costa de la ciudad en los años treinta.

Antonio Mir era un médico reconocido en la ciudad que se interesó tanto por la salud como por la educación, además de profesor del *nacional* participó en la primera comisión para creación de Ateneo de Mar del Plata en 1929 y fue fundador del Club Náutico. Había llegado a Mar del Plata en la segunda década del siglo XX desde el "pago de la Magdalena" e instaló un consultorio en el centro que atendía en las horas libres de su trabajo en el Hospital Mar del Plata. Uno de sus alumnos lo recuerda como un hombre de caballerosidad, de carácter diplomático y de figura patriarcal (Cova: 1969; 11). Dictó sus primeras cátedras en 1920 cando debió sustituir al Dr. Jara y más tarde en 1939 se hizo cargo del puesto de su gran amigo Bergalli, siendo rector desde 1939 a 1954. En 1940 realizó las gestiones para crear el primer año de la Escuela de Comercio anexa y fue un gran promotor de emprendimientos culturales.

Antonio H. Varela fue periodista, docente y director de la escuela *La Colmena Infantil* que fundó en 1908. Este emprendimiento educativo abarcó el nivel infantil, elemental, superior y comercial, preparando allí a numerosas familias completas como los Bronzini, Inda, Fava, Ratery y Caldararo. Como periodista usando el seudónimo de R. Han Ravel

dirigió desde 1915 "La Voz de los Aliados", desde 1923 el semanario "El Sol" y más tarde el diario "La Capital". En los años treinta, publicó un libro donde hacía apología a sus ideas comunistas y tuvo una destacada actuación en filas de la izquierda que combatió al nacionalismo y el fascismo. Como profesor de ciencias en el colegio nacional un alumno rememoró "a Varela lo llamábamos gusanito, él era comunista y discutía con el profesor de inglés Andrews que era religioso. Varela era comunista, socialista y anarquista, era un hombre muy preparado daba clases de italiano y de francés, enseñaba bastante bien pero a base de fuerza y rigor y siempre en sus clases había algo de política" (Entrevista 1). En nuestra ciudad, creó el Instituto de Cultura Popular, brindando instrucción básica para adultos. Se retiró luego de desempeñarse como inspector de colegios incorporados a la enseñanza secundaria.

Argentino Valentini había nacido en 1885 siendo hijo de una de las primeras familias en establecerse en Mar del Plata. Su padre Antonio fue el fundador de la primera farmacia en 1887 y del partido socialista local, del cual Argentino heredó su profesión y vocación política.[185] Sus estudios secundarios los cursó como pupilo en el Colegio Nacional de Buenos Aires y en 1908 se recibió de Farmacéutico y Bioquímico, luego de haber estudiado siete años en la Facultad de Medicina de la UBA. Más tarde completó su formación con un doctorado en química que finalizó en 1913 en Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la UBA. Fue farmacéutico de la Casa de Expósitos de la Capital Federal y químico del Ministerio de Agricultura durante la década del diez. En los años veinte, se trasladó a Mar del Plata, y combinó su cátedra en el colegio nacional con su labor profesional. Finalmente, incursionó en la gestión educativa siendo presidente del Consejo Escolar en 1932 y entre 1934 y 1937, tesorero en 1933 y vocal hasta 1939.

Por último, otro de los intelectuales del colegio fue Alfredo Villafañe, de profesión ingeniero. Se había recibido en 1905 en la especialidad civil que dictaba la UBA y más tarde incursionó en el campo educativo estudiando el profesorado de Matemática y Física de Instituto del Profesorado Secundario del que se graduó en 1919. En 1920 visitó Mar del Plata contratado por el Ministerio de Obras Públicas de la Nación para trabajar en las obras

[185] Antonio Valentini nació en Italia en la provincia de Pessaro el 19 de noviembre de 1852. Se graduó de farmacia en Urbino en 1884, al año siguiente viajo a América y en 1887 se radicó en Mar del Plata. En 1899 fundó el semanario "Il pensiero Italiano". Además actuó en numerosas instituciones locales, fundando la Sociedad Cosmopolita de Socorros Mutuos, la Banda de música Garibaldino y el Partido Socialista. Sirvió a la comuna como Concejal Municipal y Consejero Escolar, hasta su muerte en octubre de 1921.

del Puerto y decidió radicarse aquí. Fue presidente de la Biblioteca "Sarmiento" desde 1922 y en 1923 comenzó a trabajar en el *nacional*, al igual que sus colegas, participó de otras instituciones culturales y combinó la docencia con su profesión.[186]

4.4 El trabajo de enseñar entre la política y las letras

Unos meses antes de la fundación del CNMdP un diario local publicó en sus páginas: "pronto se contará con una institución loable para la vida futura de la ciudad, hoy se recibirá a los nuevos profesores: hombres que traen consigo una vocación civilizadora".[187] Ya desde la comisión vecinal (formada en 1914 para gestionar la creación de esta institución) se había resaltado que "habría profesionales suficientes para dotarlo, pues aquí hay médicos, ingenieros, abogados, escribanos, profesores normales, contadores" (Abásolo: 1946;116). En efecto en ese momento se buscó demostrar que nuestra ciudad ya tenía una cantidad de individuos que podían hacerse cargo de la enseñanza secundaria, en el marco de cierta escasez de profesores para este tipo de instituciones en el contexto nacional. Estos "distinguidos intelectuales" locales (tal como ya anticipamos) junto con otros profesores de diferentes orígenes y trayectorias que tenían una "vocación civilizatoria" en la ciudad conformaron al primer cuerpo de docente de la institución.[188]

Una radiografía general del cuerpo docente del CNMdP indica que la mayoría habían nacido en Argentina (su porcentaje superó el setenta por ciento) y sólo unos pocos

[186] También fue docente su esposa Angélica Álvarez García de Villafañe, argentina nacida en 1886, que fue profesora de caligrafía. Otra de las mujeres de grupo fue Ginés García, docente de castellano, historia, matemática y trigonometría, habilitada por sus estudios en el Instituto Nacional del Profesorado. Por otra parte, dos profesores "fugaces" de la casa marplatense fueron Juan Pedro Curutchet, formado como Maestro Normal (especializado en el área de ciencias) proveniente de la Escuela N°1 de la Capital Federal y Segundo Ibisato Aloiza. Este último era un español, nacido en 1882 en Vitoria (Alava, España), se había formado en su país de origen como Profesor de Música (recibido en 1918). Ejerció la docencia en diferentes institutos de música de la Capital Federal, durante dos años (1927-1929) fue profesor del nacional local. Ezequiel Calleja, uno de los primeros egresados del colegio, fue su alumno predilecto durante su temprana adolescencia. Su esposa recuerda que el profesor Ibisato viajó durante años cada quince días a dictarle lecciones al joven Calleja y este cuando se convirtió en secretario del colegio fue el principal gestor en "traer" a su maestro.

[187] Diario La Capital de Mar del Plata 13 de febrero de 1919, nota titulada "*El Colegio Nacional de Mar del Plata: la ilusión de la eficacia en la acción educativa*",

[188] Complentaban el cuadro de los funcionarios locales dos grupos el de los secretarios y administrativos y los porteros, mayordomos y celeadores; entre los primeros los responsables fueron Luis Massone (abril de 1919 a marzo de 1921), Juana Olivera (marzo de 1921 a marzo de 1926), Isaac Rapoport (junio de 1926 a febero de 1927) y Juan E. Cavándoli (marzo de 1927 a seprimebre de 1930) y entre los segundos ocuparon un lugar destacado Bonificacio Maldonado y Felipe Larripa.

eran extranjeros (un argentino naturalizado de origen italiano, un español, un inglés, un francés y un chileno). Respecto a su estado civil existió un predominio de casados sobre los solteros y los viudos (indicado en el sesenta y cinco por ciento) y en el caso de las mujeres las tres cuartas partes eran jóvenes solteras. Si tenemos en cuenta la edad en promedio, los profesores tenían unos treinta y cuatro años, a pesar de que algunos profesores muy jóvenes apenas superaban los veinte años y otros más grandes rodeaban los cincuenta años. Es por ello que, considerando los años de nacimiento, observamos una preponderancia de nacidos en las dos últimas décadas del siglo XIX, quienes a comienzos del siglo estaban completando o habían completado sus estudios.

A grandes rasgos, notamos una heterogeneidad respecto a los espacios de formación. Es posible identificar trayectorias académicas en instituciones comunes. En tal sentido sólo dos individuos se formaron en el exterior (tales son los casos de Henry Andrews quien poseía una titulación de la Universidad de Londres y de Carlos Vicuña formado como abogado en el Instituto Nacional de Chile). En primer lugar, se impuso por su preponderancia no mayoritaria la formación de profesores especializados en distintos campos del saber en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario; el veintidós por ciento se habían formado en esta institución en especialidades de las diferentes ciencias. El segundo espacio que se impuso en la formación, se constituyó en torno a las universidades nacionales específicamente a la Universidad de Buenos Aires, el dieciocho por ciento del grupo analizado había estudiado en la UBA, egresando en particular como Ingenieros (Civil y Agrónomo), Doctor en Medicina, Farmacéutico, Bioquímico y Doctor en Química.[189] Tres docentes estudiaron en escuelas normales, uno en la Escuela Normal del Profesorado de la Escuela N°2 de Capital Federal y dos en la Escuela Normal de Paraná y uno en la Escuela Normal Nacional de Buenos Aires, y Josefa Colombo fue la única ex alumna de la institución en ejercer la docencia. También fueron ámbitos de formación la Academia Nacional de Bellas Artes (donde estudió el profesor de dibujo Edgardo Arata) y los denominados profesores de educación estética que presentaron sus títulos de música y maestro en artes.

Al analizar los cargos desempeñados notamos una intersección en la administración estatal en sus distintos escalafones nacional, provincial y municipal: más del setenta y cinco

[189] Junto con la Universidad de Córdoba eran los únicos espacios de formación universitaria del país hasta que, en 1904 se sumó la Universidad de La Plata.

por ciento, antes de convertirse en profesor del CNMdP había desarrollado cargos públicos en otras oficinas. Entre ellos, el setenta por ciento lo hicieron en materia de educación, desempeñándose en otros colegios nacionales como por ejemplo el "Mitre" de la Capital Federal, el de Necochea, Chivilcoy y el de Bragado. Existió una presencia importante en las secretarías de institutos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, tales como auxiliar de secretaria del Instituto Nacional del Profesorado Secundario y cargos menores del propio ministerio. Otros habían trabajado en escuelas normales (Escuela Normal Mixta de Mendoza o la de Santa Rosa) y el cuarenta por ciento del grupo (antes de ser docente del bachillerato) había trabajado en la instrucción primaria ya sea como directivos (directores de la Escuela Nacional N°1 y Nº 5 de Mar del Plata y N°139 de Mendoza) o como maestros de grado (Escuela Nacional N°1 y N°4, N°35 de Mar del Plata, N°35 de Avellaneda, N°10 de Capital Federal). Por otro lado, algunos de los educadores ocuparon puestos importantes en la burocracia educativa: por ejemplo a nivel nacional el de Inspector de colegios incorporados a la enseñanza secundaria, a nivel provincial en el Consejo de Educación de la Provincia de Buenos Aires y a nivel municipal como presidentes, tesoreros o vocales del Consejo Escolar. Del mismo modo, la labor en las bibliotecas adquirió gran relevancia: cuatro fueron bibliotecarios y cinco participaron en el emprendimiento que significó el Ateneo de Mar del Plata.

En otros términos, la tercera parte del total del grupo había desarrollado cargos públicos en otras oficinas de la administración estatal, principalmente en las áreas de salud e ingeniería civil, especialmente en el Ministerio de Salud, el de Agricultura y el de Obras Públicas de la Nación. Otros tres docentes tuvieron importantes cargos políticos y otras tantas representaciones menores: La militancia dentro del radicalismo fue la más notoria y el caso más notable es del Francisco Eyto electo como Diputado Nacional en dos oportunidades. Fuera de la órbita estatal, varios profesores habían participado en iniciativas de desarrollo local, desempeñándose como docentes del Instituto de Cultura Popular, la comisión administrativa biblioteca barrial y la Asociación de Cultura Inglesa. Se vincularon además en varias organizaciones de la sociabilidad de la época como el Club Náutico y la Sociedad de Socorros de los Pobres, actuando como fundadores, miembros de la comisión y socios.

En lo que refiere a sus trayectorias anteriores, a nivel general los encontramos en dos actuaciones previas colectivas: en 1908 donde varios de los docentes del colegio se

desempeñaron en la Colmena Infantil y luego en la Escuela Normal Popular creada en 1914. Respecto a la primera institución el Dr. Jacinto Tarantino egresado del colegio de la promoción 1922 recordó que: "la Colmena reunía desde alumnos de primer grado a muchachotes del último curso secundario orientados en diversas especialidades más o menos concretas, allí los alumnos podíamos ser castigados con una anciana pedagogía en la cual creían los padres de la aldea".[190] Agregó que, quienes dirigían el asunto con mucha exigencia eran "Veneno" Varela, Gaspar Martín y Julio Reyes. De este último, Tarantino recordaba que cuando fue a rendir una materia libre al Colegio Nacional de Dolores fue acompañado por el profesor quién se quedó esperando en la estación su regreso. La anécdota continúa en que al volver Jacinto contento con 9,50 en matemáticas y 9,50 en geométrica recibió una respuesta cortante y dura "pudiste haber andado mejor".[191] La Escuela Normal Popular, por su parte, aglutinó a los profesionales de la ciudad interesados en educar a los futuros maestros.

Sumado este conjunto de características del perfil, identificamos una constante movilidad de los docentes en el escenario educativo nacional. Esta cuestión estaría explicada en la tradición "civilizadora" del modelo ideal de profesor que brevemente comentamos al inicio de este capítulo. Tal como señalamos, con las palabras de Rector Antonio Mir, la enseñanza debía iluminar los cerebros de aquellos jóvenes, martillando en ellos conceptos y remarcando ejemplos a imitar, de manera tal que las funciones de hombres dedicados a instruir era reforzar en conocimiento, encauzar las condiciones morales y, sobre todo, amar a la patria. Investidos en estas ideas, muchos de los profesores del CNMdP abrieron camino al andar, recorriendo el país, dictando clases y trabajando por la "civilización nacional" en diferentes puntos del extenso territorio. Este viaje constante

[190] Diario La capital, 28 de abril de 1969. Noticia con motivo de las bodas de oro del aniversario de la creación del colegio Nacional de Mar del Plata, donde se entrevistó a Jacinto Tarantino y a María del Carmen Caldararo, antiguos egresados y uno de los primeros alumnos. El entrevistado explicita: Quizás los resignados "a ser pegados" impusieron al profesor Varela un sobrenombre que se hizo célebre: "Veneno". Pero los egresados de la casa de Varela que se incorporaron al Nacional llevaron sus inquietudes; sus ímpetus. En la calle San Juan debieron sufrirlas Gaspar Martín" que "nunca pudo dominar la clase" y el profesor Reyes, acusado de lento, cuyas reacciones tardías impresionaban a los muchachos y les abrían el camino de nuevas bromas".

[191] Específicamente el cuerpo docente de "La Colmena Infantil" estuvo formado por los profesores Mister Andrews como profesor de inglés (Universidad de Londres), Atilio Romanini, profesor de dibujo (Academia de Arte de Bolonia), Srta. María Castro dictaba clases de gramática, geografía e historia (Bachiller), Srta. L. Varela de francés y escritura a máquina (Bachiller), Juan Fava, contabilidad comercial (Tenedor de Libros), D. Donati en matemática (Bachiller), Madame Ricaut, en corte y confección y de idioma italiano (Profesora Diplomada). Además había maestras de primero, segundo y tercer año.

nos demuestra un cuerpo de funcionarios estatales especializado, una elite letrada que en sus recorridos "civilizó" y "argentinizó" a los futuros ciudadanos.[192]

La idea de educadores como cuerpos de funcionarios móviles se volvió a confirmar al consultar otros registros: por ejemplo, para el aniversario de los veinticinco años del colegio la lectura de las adhesiones demuestran empíricamente algunos patrones en la movilidad de las trayectorias. Los saludos y felicitaciones de los ex rectores en 1944 muestran a Julio Ortíz y Bergalli en Buenos Aires, a Carlos Farfán en Jujuy y a Antonio Luchini en Mercedes (San Luis).[193] Al respecto Romina Escobar (2010) también señaló que los profesores de los colegios nacionales al organizar la "nacionalidad" creaban escuelas, bibliotecas, publicaciones, escribían libros, participan en partidos políticos y construían los eslabones claves para el desarrollo de lo estatal. En muchos casos existió una vinculación entre los cuerpo de profesores de los colegios y el orden político municipal en el cual estaban establecidos, en donde la "carrera docente" actuó como una carrera política.

Otro rasgo característico de estos formadores de ciudadanía se visualizó en el ejercicio del periodismo. En tal sentido, cerca del treinta y cinco por ciento fueron hombres de letras y como tales participaron en la prensa local y otras aventuras literarias. Muchos de los docentes se desempeñaron como directores de varios diarios como "La Capital", " El Faro", "La Voz de los aliados" y de otras publicaciones como el semanario "El Sol", "La Revista del Sud" y los "Cuadernos del Instituto Popular". Por ejemplo, el profesor Varela dirigió varias publicaciones y colecciones de libros. El periodismo local se otorgó a sí mismo la misión de dar voz y de fiscalizar los actos de gobierno, sumado a la aureola de la "función civilizadora" con que se desempeñaban quienes ejercían esa función de forma sumamente heroica. La prensa, de la mano de la educación fue uno elementos de modernización, donde los diarios y revistas y los colegios aparecen como formadores de nacionalidad.

[192] Esta práctica bajo el ideal civilizador de construir la esfera estatal fue muy común en el desarrollo de las principales agencias y oficinas del Estado Nacional.

[193] En las carpetas de personal cesante y personal nombrado entre 1930-32 Alejandro V. Bergalli dejó el CNMdP el 3 de octubre de 1931 luego de haber tramitado un traslado al Colegio Nacional de Bragado donde fue nombrado rector el 13 de septiembre de 1931. El traslado es un intercambio con el Rector Antonio Luchini de dicha institución (quien permuta su cargo de Rector y seis horas semanales de Ciencias y Letras con Bergalli). Un caso similar se presentó con la cesantía de Clara de Ottaviana con fecha 14 de octubre de 1931 donde deja su cargo de Secretaria, para pasar a tener funciones como auxiliar de secretaria en el Colegio Nacional de Bahía Blanca y 2 horas semanales de Ciencias y Letras en la Escuela Nacional de Comercio de la misma localidad. Su cargo es cubierto, en este caso, por la Señora Clotilde G. de Santostegui, una maestra de grado de la Escuela Normal mixta de la localidad bonaerense de San Pedro.

Alejandro Bergalli además de ser el rector del CNMdP fue el líder de una publicación que compartió con sus colegas profesores, la "Revista del Sur". Este fue un magazine quincenal que se inició en agosto de 1923 y dirigió hasta 1942 cuando se dejó de publicar por el retiro de Bergalli de la ciudad y por los problemas de financiamiento y de mantenimiento que requería. En si, era una publicación de carácter social que apareció el segundo y el cuarto domingo de cada mes y entre algunos de sus fines buscaba "cultivar la vida espiritual de los jóvenes"[194]. Recordó sobre Alejandro uno de sus alumnos:

> "no se perdía ningún detalle. Su vida estaba allí, cada día revisaba hasta los rincones. Diría que entraba hasta en la casa de los estudiantes. Vivía en un chalet frente a la Plaza Mitre, que los estudiantes y muchos vecinos de la ciudad reconocían. "Cada vez que pasaba por esa calle, yo me ponía duro como si estuviese dentro del aula". Era un moralista. En cierta medida era casi como un intendente (Entrevista 3).

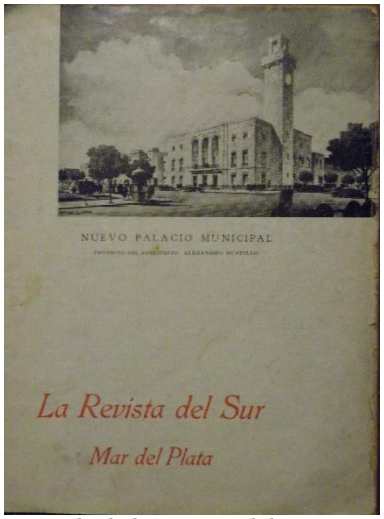
La labor de los profesores del colegio estaba asociada a la idea de civilizar, así en ese camino de búsqueda del progreso en muchos casos se configuró un triángulo de acción en un grupo de hombres que involucraba el dictar clases para la ciudadanía, en escribir en la prensa y en ocupar cargos políticos. Educación, Prensa y Política se formaron como ejes de una misma relación. El periodismo local se otorgó a sí mismo la misión de dar voz en de todo canal de expresión y de fiscalizar los actos de gobierno, sumado a la aureola de función civilizadora con que se desempeñaban quienes ejercían esa función, de forma sumamente heroica.

Recordemos que la prensa junto con la educación fue uno de los elementos de modernización cultural; los diarios y revistas como los colegios operaron como formadores de nacionalidad. Explicó Etchenique (2007) en un estudio sobre la prensa, que los docentes solían combiar su profesión con la de escritores y periodistas. Los profesores fueron uno de los sectores principales en iniciar y desarrollar el periodismo local y regional. Algunos de ellos dirigieron periódicos y revistas, otros escribían en sus columnas (preferentemente de temas educativos), otros desarrollaron el periodismo propiamente escolar. En realidad, el doble enlace periodismo-docencia es triple si agregamos a ese tándem la literatura. La

[194] Las historias de la vida privada de Alejandro Bergalli también recorrían los pasillos de colegios, pues él a pesar de ser una persona extremadamente respetada y tomada como ejemplo de moralidad para la época tuvo uno de los primeros divorcios públicos de la ciudad. Paradojalmente no sólo fue sólo un divorciado sino que convivió con una ex estudiante, posteriormente joven profesora del colegio.

relación entre periodismo y literatura se fue edificando a medida que ambas actividades desenvolvían sus potencialidades, en una función que abarcaba tanto el trabajo de cronistas, columnistas y ensayistas como la producción de textos escolares.[195]

La "Revista del Sur" actuó como un espacio de comunicación entre los educadores del colegio, preocupado por ejercer una "labor pedagógica" por fuera de las aulas. Allí, no sólo escribían artículos de opinión sino que también difundían actividades literarias y artísticas, informaban sobre enlaces, compromisos, bautismos y otros aspectos que hacían a las notas sociales. Incluso varios profesores auspiciaron la revista con adhesiones y publicidades.[196] En este proyecto editorial de alcance local se publicaban notas periodísticas relacionadas con la política, la cultura, la historia y la pedagogía. El análisis de algunos de sus números reparó en dos cuestiones o aspectos principales: por un lado el desarrollo y el progreso local en materia educativa (recuperando el imaginario educativo local caracterizado en el capítulo anterior) y por otro la formación ciudadana de los jóvenes.



Portada de la Revista del Sur, 1938.

Ese camino de búsqueda del progreso configuró en muchos casos un triángulo de acción en un grupo de hombres que involucró el enseñar, el escribir en la prensa y el ocupar ciertos cargos políticos. De modo tal que: educación, prensa y política se formaron como ejes de una misma tarea. Por otro lado, también es cierto que cerca del veintiséis por ciento ejerció su profesión por fuera de la tarea de enseñar: los casos más ilustrativos son los del

[195] Sobre las revistas como agentes y productos de la modernización cultural recomendamos consultar los trabajos de María de las Nieves Agesta en relación a las asociaciones culturales, las relaciones personales y las redes intelectuales en la conformación de la elite bahiense (Bahía Blanca, 1882-1927). Especialmente: Fotografía de prensa y proyecto regional: La fotografía en la construcción de una identidad regional en el interior argentino (Bahía Blanca, 1900-1930) En: A contracorriente. Una revista de historia social y Literatura de América Latina; Año: 2015 vol. 12 p. 296 – 345 y Literatura en los márgenes: El Modernismo en una ciudad del interior argentino (Bahía Blanca, 1900-1930) Journal of Hispanic Modernism; Lugar: Phoenix; Año: 2014 p. 152 – 169.

[196] Algunos profesores del colegio eran los propios auspiciantes. Entre ellos: Josué J. Catuogno (abogado y profesor del colegio), Juan Raúl Begue (abogado y marido de la profesora María Otilia Álvarez Pinto de Begue), Dr. Antonio Mir (médito cirujano), Jacinto Tarantino (ex alumno y abogado), las lecciones de inglés de Henry Andrews (profesor) y sus señora Emma de Andrews, entre otros. Además de las propagandas de los uniformes del colegio de la Casa De Leonardis.

médico Antonio Mir, los ingenieros Alejandro Bergalli y Domingo Brunet, el pintor y escultor Edgardo Arata y el propio Mister Andrews como Pastor de La Iglesia Evangélica local.

En resumen, podríamos decir que, este grupo de hombres aparecen como figuras públicas reconocidas por la sociedad local, que escribían en sus periódicos y revistas, colaboraban en sus instituciones, gestionaban sus espacios de poder político y poseían vinculaciones con actores de las distintas escalas de poder municipal, provincial y nacional. Todas estas características estuvieron atravesadas por su propia consideración de "salvadores de la patria", en un contexto en el que la educación era concebida como un preciado bien y como tarea cuasi sacra.

CAPÍTULO 5
LOS ESTUDIANTES

> "El colegio ha influido como un factor poderoso en la rápida evolución operada en este pueblo, el cambio se manifiesta no tan sólo en los alumnos sino en los hogares y en el ambiente social. La marcha general de este instituto ha sido bien orientada y altamente benéfica por su acción instructiva y cultural llenando en forma práctica y con éxito los propósitos que han motivado su creación, educar a los jóvenes de la ciudad". **Carlos Farfán**, Informe de Rectores año1921.[197]

El colegio que Carlos Farfán presentó en su informe, se adjudicaba ser la muestra más cabal del progreso de la ciudad y se vanagloriaba por modificar y dar sentido a su noble espíritu. La institución que conducía estaba logrando cambios culturales y sociales en la vida de los estudiantes y las familias, quienes eran reconocidos como los beneficiados de gozar del prestigio de una cultura nacional, "moderna" y "civilizada". En este capítulo analizamos a los estudiantes y a sus familias, buscamos caracterizar las trayectorias escolares de estos jóvenes en términos de reconocer su ingreso, permanencia y finalización en los estudios secundarios. Esto nos llevó a indagar aspectos tales como los requisitos de admisión, la frontera que separó el adentro y del afuera de la institución y el acceso de las mujeres a la instrucción. En esta línea analizamos el origen social y étnico de los alumnos, su reconocimiento generacional y sus pautas de resistencia, concentrándonos en un retrato de los grupos de estudiantes.

El colegio nacional había generado un gran entusiasmo en muchos jóvenes y familias de diferentes espectros sociales de la ciudad de Mar del Plata, éstos vieron a esta institución como la plataforma posible para acceder a la instrucción secundaria. Algunos estudios sobre el escenario local que refieren a la educación de los jóvenes dieron cuenta de cómo la expansión económica de la ciudad fue marcando distintas y crecientes necesidades de la formación profesionales, más aún con la instalación de escuelas secundarias (y de formación profesional) que acentuaron las características dinámicas del balneario y muchos hijos de las familias residentes podían obtener su título sin necesidad de trasladarse a La Plata como había que hacerlo hasta entonces. Elisa Pastoriza y Liliana Da

[197] Informe de Rectores de Colegios Nacionales. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, año 1921 (AGN).

Orden (1991; 180) remarcaron que desde la década del viente era probable que el hijo de un comerciante continuara sus estudios en el colegio nacional como paso previo a la universidad y que muchos trabajadores podrían adquirir una profesión en alguna de las academias que impartían cursos técnicos, como el oficio de tenedor de libros (que era uno de los más comunes). Por su parte, las mujeres además del bachillerato o la escuela normal también tuvieron crecientes posibilidades de incorporarse al mercado de trabajo concurriendo a escuelas profesionales para aprender enfermería, corte y confección u otras manualidades útiles.

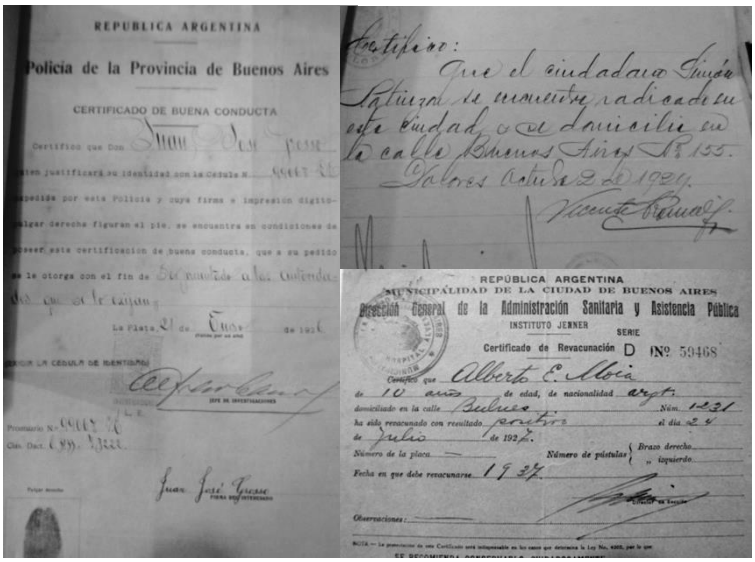
Si bien las cifras suelen variar y deberían revisarse en el marco general de la enseñanza y en sus contextos locales, el acceso a este nivel de formación suponía una escolaridad primaria completa y un desahogo financiero de la familia que permitiera sufragar los estudios y prescindir de la fuerza de trabajo del muchacho o la muchacha. La otra cara de esas cifras fue el abandono de los estudios, las repeticiones de cursos o asignaturas, la prolongación de la escolaridad, los niveles socioeconómicos y socioculturales, a lo que deberíamos sumarle variables de análisis como el número de hijos en la unidad familiar o la distancia territorial al establecimiento.[198]

Un primer rasgo a señalar en este capítulo es que los estudiantes que ingresaron al colegio nacional durante la década del veinte en el contexto marplatense no pertenecían a lo que podríamos identificar como sectores privilegiados. A pesar de su escasez, los estudios realizados sobre el ingreso en otros colegios nacionales reconocen una serie de requisitos que establecían admisión (como podría ser el portar un apellido honrado) (Méndez, 2013). Sin embargo, en el colegio local las instancias formales de admisión fueron más bien reducidas, no obstante existieron una serie de reparos burocráticos marcados por algunos criterios que los registros indagados evidencian y que, cada uno de los inscriptos

[198] Tal como indiciamos en el primer capítulo desde lo metodológico trabajamos con los expedientes y legajos de los alumnos de la institución como principales registros para reconstruir sus trayectorias. Estos materiales permitieron averiguar información como fecha de nacimiento, lugar de origen y nacionalidad, año de ingreso al colegio, año que finalizaron o abandonaron los estudios, escuela dónde realizaron sus estudios primarios, movimientos entre distintos establecimientos escolares, domicilios y cambios que se efectuaron en cuanto a su residencia, entre otras cuestiones. Recabamos datos sobre sus padres, pudiendo establecer algunas caracterizaciones como la fecha de nacimiento, nacionalidad, ocupación y, en algunos casos, reconstruimos informaciones personales sobre los abuelos de los alumnos. El procesamiento de la información permitió conocer algunas características generales e identificar grupos sociales a los que pertenecían los diferentes alumnos. Sumado a la serie de interrogantes que señalamos también guiaron nuestra lectura otras cuestiones que refieren a la vida escolar de los alumnos, como conocer las calificaciones, analizar sanciones disciplinares y contemplar algunos datos singulares de las trayectorias educativas.

debía presentar (certificado de nacimiento, cédula de identidad del alumno, certificado de buena salud y vacunación, comprobante de aprobación de sexto grado firmado por Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, certificado personal y familiar de Buena Conducta emitido por la Policía de la Provincia de Buenos Aires, entre otros).

En este marco, para el ingreso a la institución se requería la certificación de la educación primaria, la constancia de haber aprobado el sexto grado que daba cuenta de la finalización de estos primeros estudios. Pese a su masividad, significaba una promoción individual y social en los aspirantes con padres analfabetos. Un segundo aspecto, radicaba en que se requería un certificado de buena conducta del alumno y de su padre. Éste debía ser expedido por la policía de la provincia de Buenos Aires que, si bien no dejaba de ser una formalidad, demostraba y significaba la "decencia" de la familia y la "respetabilidad" de sus miembros.



Certificado de Buena Conducta (personal y familiar) emitido por la Policía de la Provincia de Buenos Aires, certificados de "adecuado comportamiento sanitario", de los legajos y expediente de alumnos, (ACNMDP).

En tercer lugar, ocupó un rol importante la documentación sanitaria, ya que ser un joven "sano" implicaba ser un sujeto apto para la instrucción. El control sanitario cumplió una doble función: era una regulación estatal sobre la población, actuaba como un dispositivo de "discriminación" y diferenciaba y establecía que estudiarían allí los "niños sanos".[199] Si bien algunos estudiantes consultaron a sus médicos familiares para presentar constancia de su buena salud, el Dr. Fermín Errea (médico especializado en niños y figura clave del radicalismo local) fue el encargado de revisar a los futuros alumnos del colegio

[199] La normativa educativa de la época era explícita en plantear que los niños enfermos o con discapacidades físicas y mentales serían los destinatarios de los institutos de enseñanza especial.

nacional.[200] Errea, además de confeccionar los certificados de salud de los niños, controlaba y revisaba a los profesores para sus licencias sanitarias y fue el médico de urgencia del establecimiento en sus primeros años de funcionamiento.

Por último, otra instancia registrada para el ingreso al colegio se estableció con una entrevista personal entre alumno, familia y rector. De esta última escena no contamos con información precisa que dé cuenta de la descripción de la situación, sólo el registro identifica "asistió" o "debe asistir". Si bien la entrevista con el rector era en el colegio, la voz de un estudiante recordó que muchas veces los propios rectores iban a las casas de los estudiantes. En el ingreso también ocuparon un lugar especial las recomendaciones (muchas de ellas explicitadas en cartas en los legajos de los estudiantes), los "recomendados" solían ser los hijos de los profesores o de figuras públicas respetables y notables de la ciudad. [201]

5.1 Trayectorias escolares.

En enero de 1931 se destacó en una noticia del diario porteño La Prensa que el CNMdP ya había entregado ciento sesenta títulos de bachiller y más de mil certificados parciales, en unos pocos años el colegio (fundando en 1919) había formado una gran cantidad de jóvenes.[202] Algunos de los bachilleres graduados finalizaron sus estudios y se marcharon a estudiar a otras ciudades donde lentamente comenzaron a poblar distintas universidades y otros se quedaron en la ciudad logrando buenos empleos en oficinas y administraciones de organismos estatales. El grupo mayoritario estuvo conformando por los jóvenes que, con sus certificados parciales de estudios (principalmente aquel que daba cuenta de la aprobación del tercer año) abandonaron la costosa empresa de convertirse en bachilleres nacionales.

[200] Además el Dr. Fermín Errea (1880-1950) fue un destacado político radical. Se convirtió en un referente del radicalismo de la ciudad de Mar del Plata. En el ámbito local fue Concejal entre 1918-1919, Diputado Provincial durante mayo 1918 a marzo de 1921, y Diputado Nacional desde junio de 1924 y abril de 1930. Errea atendía en un consultorio céntrico, ubicado en la calle San Martín 3048 en las horas de consulta de 13 a 16 hs, ya que por la mañana atendía en el Hospital Marítimo

[201] En relación al CNBA Alicia Méndez (2013) señaló que el proyecto que dio vida al Colegio Nacional de Buenos Aires se implementó durante sus primeros años de existencia, mediante un sistema de reclutamiento organizado en base a criterios discrecionales que combinó dos modalidades: la del favor, implementada en la forma de patrocinio/protección y la meritocrática, efectivizada por medio de exámenes de ingreso a aquellos alumnos que llegaban al Colegio sin recomendación por parte de personas influyentes.

[202] Diario La Prensa, Capital Federal 18 de enero de 1931.

Para el año 1920 en Argentina existían ciento setenta y un instituciones de enseñanza media, con una cantidad de alumnos que ascendía a setenta mil, siendo uno de los países con el mayor índice de estudiantes de toda Latinoamérica.[203] Los estudiantes agrupados por 40.608 (58%) mujeres y 29.300 (42%) varones, en su mayoría estaban vinculados con las escuelas normales que eran ochenta y dos en todo el territorio frente a los veintisiete colegios nacionales y otras instituciones de enseñanza minoritarios.[204] En este panorama minoritario de la enseñanza del bachillerato en Mar del Plata se conformó un pequeño colegio que lentamente logró ocupar una posición intermedia en el escenario nacional respecto a su población escolar. Según los registros de los expedientes y legajos personales presentes en el Archivo del CNMDP del período abordado podemos diferenciar distintos grupos de estudiantes que categorizamos a partir de cinco trayectorias escolares. Ellas dan cuenta de la existencia de una heterogeneidad de circuitos escolares, en distintos pasajes de la vida escolar de los estudiantes.

En primer lugar identificamos un grupo de alumnos (libres o regulares) que cursaron y finalizaron sus estudios de bachillerato en la institución, estos fueron los jóvenes que concurrieron al colegio en los meses de marzo a diciembre. Por lo general durante los cinco años que pautaba el programa de estudio y que lograron recibir el título de Bachiller Nacional. Por el éxito de la empresa (tal como ellos mismos la llamaron) los denominamos como "exitosos". Su número total ascendió a ciento diecisiete, siendo el único segmento identificado exactamente desde el aspecto cuantitativo en esta investigación. Sin embargo el grupo mayoritario (estimado en más de trescientos veinte jóvenes según los legajos consultados) estuvo conformado por los estudiantes que llamamos "transitorios". Estos se caracterizaron porque cursaron entre uno y cuatro años y, por distintas circunstancias abandonaron sus estudios.

En tercer lugar, con un alto número de importancia identificamos a un grupo que se constituyó como la novedad del CNMdP: los "veraneantes". Eran estudiantes de otros colegios nacionales (o de otras instituciones incorporadas a ellos) que cursaron y rindieron sus diferentes materias a través de los exámenes complementarios en el colegio entre los

[203] Si bien no existen indicadores claros para toda la región para aquel momento México y Brasil superaban a nuestro país en cuando a la cantidad de estudiantes secundarios, pero sus tasas con respecto a la población total disminuían considerablemente los porcentajes de estudiantes secundarios.
[204] En el año 1920 dependían del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública ochenta y dos escuelas normales, veintisiete colegios nacionales, dieciséis escuelas profesionales, catorce escuelas de artes y oficios, siete escuelas comerciales, cinco colegios industriales y un conjunto de instituciones especificas.

meses de diciembre, febrero y marzo. Formaron una clase de estudiantes que se desarrolló únicamente en esta institución en lo que refiere al ámbito nacional.[205] En términos cuantitativos, si bien resulta díficil diferenciar específicamente su cantidad, la lectura de los registros al respecto evidenció un alto porcentaje en el éxito de esta modalidad (ya que el número de legajos consultados superó los doscientos).

El cuarto grupo identificado corresponde a los individuos caracterizados por ser alumnos libres de distintos colegios nacionales que no cursaron estudios regularmente en una sola institución, sino que rindieron en determinadas épocas y lugares los exámenes de las diferentes materias del plan de estudio de bachillerato nacional. Por su situación de constante circulación los llamamos estudiantes "móviles" y podemos caracterizarlos por haberse trasladado de ciudad en ciudad y por haber tenido una edad mayor al promedio de los alumnos regulares. Si tenemos en cuenta a los tres primeros grupos su importancia es menor, se trató de unos treinta y cinco casos documentados con sus legajos personales. A modo de ejemplo, Atilio Luchini fue uno de ellos, quien en 1925 rindió materias de cuarto y quinto año luego de haber cursado de primer a tercer año en el Colegio Nacional de Dolores y de haber rendido materias de cuarto en el Colegio Nacional de La Plata. Otro fue Roberto A. Valinoti quien en 1921 a los diecisiete años se inscribió como libre en primer año, luego rindió materias en el Colegio Nacional "Manuel Belgrano" de Capital Federal hasta 1923 y, posteriormente en 1925 volvió a la ciudad para inscribirse como alumno libre en el cuarto año del CNMdP del que pronto pidió un pase para el de Dolores (donde finalizó sus estudios). También es ilustrativa la trayectoria de Juan Leicach, este joven cursó primer año como libre en el Colegio Nacional del Uruguay y luego en 1923 se inscribió como libre en CNMdP, argumentando su inscripción temporaria por motivos laborales ya que trabajaba en las filas del Ejército Nacional (más tarde en 1924 se le negó su inscripción porque el Inspector no aceptó que con diecinueve años continuara en el segundo año).

Por último, reconocimos a una serie de estudiantes regulares del Colegio San José de Tandil[206] que desde 1923 formaron parte de la institución en su carácter de incorporado al

[205] Respecto a la modalidad del Colegio Nacional como "acreditador de saberes" de otros colegios del mismo tipo en los años de la década de 1920, tenemos referencia de instituciones de enseñanza como la Escuela Normal de Paraná donde distintos alumnos que vivían en zonas desfavorables rindieron sus materias en forma de alumnos libres con un cursado especial. Aquí la situación es distinta ya que, su innovación radica en la relación entre la institución y las características propias de la ciudad como centro balneario-turístico.

[206] El Colegio San José de Tandil fue fundado el 9 de marzo de 1908 en torno a una pequeña comunidad de cinco hermanos y treinta alumnos distribuidos en los primeros años de la educación primaria. Se constituyó

CNMdP.[207] El grupo de los "incorporados" también numéricamente fue muy pequeño en comparación con las primeras tres trayectorias, sólo registramos treinta y dos casos. Por ejemplo, Juan César Gandolfo (hijo de comerciantes italianos nacido en 1913) cursó a modo de internado los cincos años en el Colegio San José de Tandil y logró finalizar sus estudios. Para la posterior acreditación oficial del bachillerato y para poder estudiar en una Universidad, Gandolfo rindió los exámenes de tercero, cuarto y quinto año y consiguió su título en 1929. Lo mismo ocurrió con Alfredo Fort (hijo de españoles nacido en 1911) quién viajó cada año a Mar del Plata para rendir los exámenes correspondientes pero, a diferencia del anterior abandonó sus estudios en el tercer año en 1925.

7. Resumen trayectorias estudiantes.

Estudiantes	Características
exitosos	Cursaron y finalizaron sus estudios del bachillerato (durante el ciclo lectivo convencional, marzo a diciembre).
transitorios	Cursaron entre uno y cuatro años del bachillerato
veraneantes	De otros colegios nacionales (o de sus instituciones incorporadas) cursaron y rindieron diferentes materias a través de los exámenes complementarios entre los meses de diciembre, febrero y marzo.
móviles	Alumnos libres de distintos colegios nacionales que no cursaron estudios regularmente en una sola institución
incorporados	Alumnos regulares del Colegio San José de Tandil que rindieron sus examentes complentarios en el CNMdP

Esta diferenciación de los estudiantes del colegio muestra una heterogeneidad de trayectorias escolares y la existencia de distintos grupos de estudiantes. Dada la importancia que reviste, nos concentramos en estudiar a los tres grupos mayoritarios los "exitosos, transitorios y veraneantes" para determinar las características generales que cada uno presenta. Respecto a las trayectorias "exitosas" ciento diecisiete alumnos recibieron su título de Bachiller Nacional entre 1919 y 1929, de los cuales ochenta y cuatro fueron de sexo masculino (72%) y treinta y tres fueron mujeres (28%). Considerando esta proporción el caso del CNMdP presentó como particularidad un mayor índice de mujeres en sus aulas,

en el primer colegio católico de varones de la ciudad de Tandil y la primera obra de los Hermanos de la Sagrada Familia en la Argentina. La institución creció y se transformó a través del tiempo ampliando la oferta de sus servicios la sociedad, así surgieron el Nivel Secundario hacia 1920 y posteriormente una Biblioteca Pública.

[207] La modalidad de los colegios incorporados se regularizó durante la gestión de José Salinas en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. En si consistía en que los colegios nacionales brindarán un tutela académica a las instituciones de enseñanza particulares, como los colegios religiosos o de enseñanza especializada. Al respecto, ver informes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación (1918-1921) presentes en el Archivo General de La Nación (AGN).

con relación a los indicadores de la época para otras instituciones del mismo tipo. En tal sentido el colegio se mostró muy por encima de los indicadores nacionales que señalaron un nueve por ciento de representación femenina según los datos estadísticos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación entre 1921-1926.[208]

Esta particularidad en la alta tasa de mujeres que estudiaron en el colegio se destacó desde su propia proyección cuando se presentó la institución en su carácter mixto, siendo toda una innovación para la época. En 1914 excluyendo el antecedente de la Escuela Normal Mixta de Quilmes y algunas pocas excepciones en otros colegios nacionales, las mujeres eran destinatarias de otro tipo de instrucción (principalmente las escuelas normales y en el caso de la Capital Federal el Liceo Nacional de Señoritas). Fue recién en los años treinta cuando los distintos colegios nacionales fueron incorporando la educación femenina en sus aulas sin restricciones ni excepcionalidades. A modo de ejemplo, podemos señalar que la tasa de estudiantes mujeres en el Colegio Nacional de Santa Rosa (creado en 1917) representó al 17, 5% del alumnado entre los años 1921 y 1929 (siendo diecinueve mujeres y ochenta y nueve hombres egresados[209]; mientras que el cercano Colegio Nacional de Dolores osciló entre el 2 y el 11% de estudiantes femeninas. [210]

Respecto a las distintas cohortes de alumnos que lograron finalizar sus estudios, encontramos con avances y retrocesos un incremento cuantitativo. Entre los años 1924 y 1927 se registró la mayor cantidad de alumnos egresados y con ello un aumento considerable en la tasa de mujeres que obtuvieron su titulación de Bachiller Nacional. Especialmente el año 1926 resultó ser sumamente fructífero en la cantidad de egresados.

8. Cantidad y porcentaje total de egresados y de tasa mujeres egresadas (1919-1929)

Año	Cantidad total de egresados	Porcentaje de egresados por año	Cantidad de mujeres egresadas.	Porcentaje de mujeres egresadas.
1920	7	6,0%	1	14 %
1921	5	4,2%	0	0 %
1922	7	6,0%	2	29 %
1923	11	9,4%	4	36 %

[208] Informe y datos estadísticos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, presentes en el Archivo General de La Nación (AGN), por ejemplo para el año 1921 representaron el 6%, para 1922 el 8%, para 1923 el 5%, para 1924 el 9 % y para 1926 el 12%.

[209] Reconstrucción propia en base al Informe y datos estadísticos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, presentes en el Archivo General de La Nación (AGN), entre 1920 y 1929.

[210] Reconstrucción propia en base a los listados publicados en el libro AA.VV (1981). Colegio Nacional "Aristóbulo del Valle-1906-1981", Bodas de Brillantes.

1924	15	12,8%	4	27%
1925	9	7,6%	0	0 %
1926	22	18,8%	7	32 %
1927	15	12,8%	5	23 %
1928	13	11,1%	4	31 %
1929	13	11,1%	5	36 %
TOTAL	**117**	**100%**	**32**	**28%**

Fuente: Elaboración propia en base a los registros de bachilleres del Colegio Nacional en su primera década.

De los ciento diecisiete alumnos "exitosos" tomamos una muestra de sesenta casos, lo que representa una reconstrucción de sus trayectorias que superó la mitad del alumnado. Ello permitió conocer una serie de datos sobre los propios alumnos, sus padres y las trayectorias escolares previas que efectuaron. Como primeros indicadores tomamos la nacionalidad y fecha de nacimiento de los alumnos: este grupo se caracterizó por estar formado en su enorme mayoría por ciudadanos argentinos, representando más del 90% del grupo, frente a cinco extranjeros españoles, uruguayos e italianos. Podemos señalar una preponderancia de los nacidos entre 1905 y 1909 sobre un corpus de alumnos que nacieron en el arco temporal que transcurrió entre 1902 y 1915. [211]

En cuanto a la familia y el lugar de origen de sus padres, la mayoría nacieron fuera del país, de manera tal que los estudiantes fueron en muchos casos primera generación y provenían de distintos grupos étnicos y nacionales. Cuantitativamente, el 61,5% de las familias tenían origen inmigratorio y especialmente los italianos superaron ampliamente a los otros grupos nacionales representando cerca del 40%. Por su parte los padres que eran ciudadanos argentinos, sólo conformaron el 38,5 %, siendo un grupo minoritario frente al heterogéneo colectivo inmigratorio.[212]

[211] Específicamente desde el campo de los estudios migratorios se desarrollaron una serie de investigaciones que verificaron la movilidad social bajo múltiples aspectos, por ejemplo, el análisis del tránsito de sectores manuales a sectores no manuales calificados. Sumado a estos trabajos las investigaciones de la historia social y económica argentina como el clásico *La Pampa Gringa* aportaron miradas para estudiar la integración y el ascenso de grupos migratorios específicos. Posteriormente otras investigaciones complementaron los modelos macroestructurales clásicos con el análisis de los vínculos personales, a partir de los cuales los individuos elaboraron sus estrategias de movilidad; ejemplo de ellos son los artículos de Beatriz Bragoni "Redes, inmigración y movilidad social en Mendoza: racionalidad empresaria y modos de relación política de una parentela de origen finisecular, 1880-1930", Eduardo Miguez "La movilidad social en la frontera bonaerense en el siglo XIX. Datos, problemas y perspectivas", María Liliana Da Orden "Inmigración, movilidad ocupacional y expansión urbana: el caso de los españoles en Mar del Plata, 1914-1930" publicados en distintos números de la revista Estudios Migratorios Latinoamericanos.

[212] Cuando nos referimos a inmigrantes lo hacemos destacando la pluralidad y la diversidad que tuvieron el contexto local. Según las localizaciones barriales veremos que en su mayoría correspoden a "los inmigrantes del centro".

9. Nacionalidad de los padres de los alumnos "exitosos"

Nacionalidad.	Cantidad de Alumnos.	Porcentaje.
Argentina	**30**	**38,5 %**
Italia	**28**	**35,9%**
España	11	14,1%
Francia	4	5,1%
Uruguay	3	3,9%
Rusia	2	2,6%
TOTAL	78	100%

Fuente: Elaboración propia en base a los expedientes consultados en el ACNMdP.

En lo que refiere a la edad de los padres notamos que el 31,4% había nacido entre 1880-1884, mientras que los demás se dividieron fragmentariamente entre los nacidos entre 1850 y 1894 con una preponderancia en la franja de nacidos entre las décadas 1870 y 1880. Podríamos afirmar que en su mayoría los padres tenían un promedio de edad de treinta y ocho años al momento en que sus hijos cursaron sus estudios en el colegio nacional, con lo cual habían sido padres de los mismos en plena juventud (en un promedio de edad de veintitrés años, siendo una tasa promedio normal en la época correspondiente).

Retratos de Rector y de la promoción de estudiantes del año 1922. (Cova, 1969).

Otro aspecto que permitió reconocer al grupo, recayó en la ocupación y desarrollo profesional de los miembros de las familias; al indagar desde los registros del desempeño laboral de los padres y de los empleos realizados por las madres indicó que la mayoría de los estudiantes fueron hijos de individuos que desarrollaron actividades cuentapropistas, ya sea como empresarios de distintos rubros: construcción, producción agropecuaria y pesquera o comerciantes. Numéricamente correspondían al cuarenta y seis por ciento del total y dentro de ellos los comerciantes resultaron ser el grupo mayoritario. No obstante el grupo de progenitores no fue un grupo homogéneo, sino

que existió una considerable heterogeneidad en cuanto a su ocupación y ejercicio profesional.

Un rasgo llamativo fue la presencia de padres que desarrollaron empleos manuales y algunas ocupaciones que no permitían demasiadas ventajas económicas como podían ser los trabajos de albañil, carpintero y herrero que conforman estadísticamente el dieciocho por ciento del grupo. Frente a ello, debemos tener en cuenta que en Mar del Plata la construcción y la pesca fueron las actividades económicas que funcionaron como núcleos receptores de mano de obra y que, estos grupos lograron una acelerada movilidad social con la continua expansión de la ciudad (Bartolucci, 2009). En ese sentido, la presencia de ocupaciones como albañiles, constructores y carpinteros se relacionan con la importancia, presencia y particularidades que la industria de la construcción tuvo en el plano local.

10. Ocupación de los padres de los "exitosos"

Tipo de Ocupación	Ocupación	Cantidad	Porcentaje
1- Profesional.	Abogado	1	2,5%
	Escribano	1	2,5%
	Martillero Público	1	2,5%
	Subtotal	**3**	**7,6%**
2- Cuentapropista.	Comerciante	12	30,8%
	Empresario	6	15,4%
	Subtotal	**18**	**46,2%**
3- Funcionarios Públicos.	Funcionario Público	9	23,1%
	Militar	2	5,1%
	Subtotal	**11**	**28,2%**
4-Empleos manuales.	Albañil	3	7,7%
	Carpintero	2	5,1%
	Herrero	2	5,1%
	Subtotal	**7**	**18%**
Total		**39**	**100%**

Fuente: Elaboración propia en base a los expedientes consultados en el ACNMdP.

Si bien la mayoría de las madres se ocupaban de los "quehaceres del hogar", no faltaron algunas mujeres que ejercieron trabajos por fuera del ámbito doméstico, como planchadoras, lavadoras y costureras, aunque fueron muy pocas excepciones representando el doce por ciento. Por otra parte, existen dos registros que dan cuenta de dos mujeres viudas que enviaron a sus hijos a estudiar al colegio con la ayuda de sus familias. En uno de los casos, se especificó que fue el tío de un joven quien contribuyó a la formación de su

sobrino. [213] En tal sentido, un alumno recordó que para la época esta práctica solía ser común, incluso ese padrinazgo existía en contextos con el padre vivo (Entrevista 4).

La trayectoria escolar previa de los alumnos demostró que, en la mayoría de los casos habían realizado sus estudios primarios en escuelas de carácter público (setenta y siete por ciento), generalmente provenientes de la Escuela Nº 1. Los datos al respecto señalaron una preponderancia en las trayectorias escolares que vincularon la Escuela N°1 con el colegio nacional como un pasaje fuertemente directo (ambos establecimientos compartieron el edificio en el primer ciclo lectivo), entre otras instituciones particulares como el Instituto Peralta Ramos que también fue una instancia recurrente. Un alumno del colegio de los años treinta destacó que, el transcurso de un nivel de enseñanza a otro era un cambio muy fuerte, "era un cambio tremendo, de la escuela primaria con una maestra amable y cariñosa pasábamos a que en cada media hora venía un señor distinto a dar la clase y en ese momento yo estaba asustado. Eran señores importantes, nosotros preguntábamos quiénes eran estos señores, por qué entraban sin presentarse y empezaban a dar las clases" (Entrevista 1).

Teniendo en cuenta la cantidad de años que transcurrieron entre la finalización de los estudios primarios y la inscripción en el colegio nacional, en su mayoría ingresaron inmediatamente luego de haber aprobado en el año anterior el sexto grado, en términos porcentuales fueron ochenta y ciento por ciento mientras que quince por ciento continuaron sus estudios luego de dos o tres años. Aquí debemos destacar que la enseñanza primaria en sí misma podía ser pensada como una consagración social, ya que las clases trabajadoras y los sectores más populares muchas veces no conseguían esa victoria.

5.2 Entre las fronteras del colegio

> "De los treinta y cinco en primer año a quinto años llegamos siendo solo dieciocho. Éramos todos buenos alumnos y habíamos quedado los más estudiosos, era difícil porque como éramos pocos teníamos que estudiar y estábamos muy exigidos (...) Eso sí, todos los muchachos después hicimos carrera, la mayoría estudió abogacía o medicina (Entrevista 1).

En la dinámica de funcionamiento del colegio existió una frontera que separó un adentro y un afuera en las trayectorias de los estudiantes, tal como se hace presente en el

[213] Legajos Expedientes de los alumnos E.C.R (1922) y de de J.P (1927), Colegio Nacional de Mar del Plata.

relato del alumno que antecede. Según algunos estudios del período, la denominada deserción escolar fue el factor que en mayor medida limitó los alcances del progreso educativo. Tedesco (1994) estudió la enorme magnitud de este proceso en todo el país y señaló que el nivel primario tuvo un impacto mayor en el abandono con respecto a los alumnos del nivel secundario. En los colegios nacionales si bien fue menos intenso que en el nivel primario, el problema de la deserción no dejó de ser importante. A modo de ejemplo, los datos empíricos de las dos últimas décadas del siglo XIX muestran un sesenta y ocho por ciento en todo el país y para el caso del Litoral la cifra asciende setenta y nueve por ciento en deserción de los alumnos.

Para analizar la deserción escolar desde nuestro estudio de caso, contamos con datos de ciento doce alumnos que permitieron conocer las principales características de este fenómeno. Si bien la mayoría dejó sus estudios en primer año representando el cuarenta y seis por ciento; el ochenta y ocho por ciento de los alumnos abandonó sus estudios en los tres primeros años y dentro de ellos podemos observar también que existió un alto porcentaje que abandonaron en el tercer año. De manera tal que, el abandono de sus estudios no resultó ser escalonado en orden descendiente del primer al último año, sino que el tercer año fue una instancia de determinación en la permanencia y obtención del título. En otras palabras, aprobar el tercer año implicó también una instancia intermedia creada por los propios actores sociales (y no por una normativa explícita), que permitía obtener el prestigio de "tener el tercer año del nacional" (Entrevista 2).

11. Cantidad y porcentaje de alumnos que abandonan sus estudios en el CNMdP (1919-1929)

Año en el que abandonan	Cantidad de alumnos	Porcentaje
1°	52	46,5%
2°	21	18,8%
3°	24	21,4%
4°	10	8,9%
5°	5	4,4%
TOTAL	112	100 %

Fuente: Elaboración propia en base a los expedientes consultados en el ACNMdP.

Esto marcó una tendencia que caracterizó un bachillerato dividido en dos, una primera etapa de gran deserción y una segunda etapa con un mínimo porcentaje de bajas.

En muchos casos, el tercer año fue suficiente como expectativa educativa y fue de por sí un capital cultural aceptado por la sociedad local. Algunos testimonios de la época confirmaron que el tercer año del bachillerato tenía un gran prestigio y se le otorgaba un valor simbólico que parecería ser la garantía de una buena instrucción, seguramente muchos de aquel el 21,4%, de nuestros datos estadísticos se enorgulleció al poder decir "yo llegué hasta tercer año del Colegio Nacional", como base para ser considerado un joven "culto" y "educado".

12. Datos estadísticos para el año 1924 de la probabilidad de graduados por año

Año	Número de alumnos	Número de alumnos recibidos	Número de alumnos que abandonaron	Porcentaje
Primero	33	13 (1928)	20	60%
Segundo	38	15 (1927)	23	60%
Tercero	35	22 (1926)	13	37%
Cuarto	39	9 (1925)	30	77%
Quinto	20	9 (1924)	11	55%
TOTAL	165	68	97	57%

Fuente: Elaboración propia en base a los expedientes consultados en el ACNMdP.

Otra arista que combinamos para reconstruir la deserción de alumnos en las aulas fue a través de los propios listados de la rectoría del CNMdP, en donde se aclaraba la cantidad de alumnos por curso que aprobaron cada una de las materias. Si bien el no haber aprobado las materias no significaba abandonar el año, consideramos que es un indicador que demuestra que las exigencias académicas fueron motivo de deserción. Por ejemplo, para el año 1924 contamos con quince alumnos que logran finalizar su bachillerato frente al grupo de veinte que había comenzado el quinto año. En el año 1925 contamos con nueve egresados frente a los treinta y nueve alumnos que cursaron 4° en 1924. El promedio general del año 1924 nos indica que el 52% de los alumnos aprobaron todas las asignaturas y el 48% no logran hacerlo. En efecto una manera de medir la cantidad de estudiantes que no continuaron sus estudios puede establecerse a partir de comparar la cantidad de alumnos que año a año finalizaron sus estudios con la cantidad de alumnos que deberían haberlo hecho.

Por otra parte, sabemos que alrededor del doce por ciento de los estudiantes que abandonaron sus estudios en el CNMdP continuaron sus trayectos de formación en otras

instituciones. El siete por ciento lo hizo a través de permisos especiales con pase a otros colegios nacionales, cuatro solicitaron su pase al Colegio Nacional de La Plata y al de Dolores, tres al de la Capital Federal y otros lo hicieron al de San Isidro, de Rosario y al Liceo Nacional de Señoritas. Con respecto a algunos estudiantes que se demoraron en sus estudios o abandonando temporalmente su bachillerato, existieron quienes volvieron en otros momentos a continuar su bachillerato siempre y cuando no transcurra más de un año.

Los estudiantes que dejaron las aulas para nunca más volver superaron los trescientos veinte, de los cuales sistematizamos el paso de ciento veinticinco para comparar los indicadores, con los que caracterizamos al grupo que logró convertirse en Bachiller Nacional. De este grupo, los varones representaron el 64, 8%, mientras que las mujeres el 35,2%. En comparación con el grupo de los *exitosos* la proporción de mujeres es aún mayor, lo que indica que en proporción fueron más las señoritas que abandonaron los estudios que los hombres. Esta diferenciación podría estar explicada en la temprana edad de las mujeres en sus matrimonios y las restricciones que tenían con respecto al mercado laboral, y a otros aspectos ligados a lo simbólico, como las exigencias y las expectativas de lo que se creía de las mujeres que iban al colegio.

En lo que refiere a la nacionalidad de este grupo también existió una preponderancia de los ciudadanos argentinos (82%), menor que la representada por el grupo anterior. Los estudiantes de otras naciones se ampliaron y diversificaron, destacándose los ciudadanos italianos y los uruguayos (5%), los rusos (3%) sumados a los españoles y franceses (2%). Al igual que en el grupo anterior si tenemos en cuenta la generación en la que nacieron, ésta abarcó el período 1902 y 1915 con una mayoría nacida entre 1905 y 1914 y particularmente más de la mitad (58%) nacieron entre los años 1910-1914.

En su conjunto, los padres de los alumnos que abandonaron sus bachilleratos extranjeros superaron el 74% y dentro de ellos los más importantes eran los nacidos en Italia que sólo fueron superados por el 26% de argentinos. En orden de importancia los españoles conformaron el 22% del total y le continuaron una gran cantidad de grupos étnicos, franceses (6%), rusos (4%), alemanes (3%), uruguayos, árabes, turcos e ingleses (2%). Respecto a la ocupación de sus padres el grupo de los *transitorios* presentó un panorama bastante similar al grupo de los *exitosos*, pero el trabajar numéricamente con

mayor cantidad de legajos y expedientes no permitió tener un panorama más amplio de la pluralidad de ocupaciones que se desarrollan en las familias del alumnado. El sector reconocido como cuentapropista que abarcó una mayoría de comerciantes y los empleos no manuales fue el más importante, ya que representó a la mayoría de los padres. Por otro lado, los oficios manuales como carpintero, constructor, albañil y jornaleros fueron un grupo extenso en la conformación del alumnado.

13. Ocupación de los padres de los alumnos "transitorios"

Tipo de Ocupación	Ocupación	Cantidad	Porcentaje
1)-Profesional	Martillero Público	2	2,1 %
	Rematador	2	2,1 %
	Abogado	1	1,1%
	Escribano	1	1,1%
	Médico	1	1,1 %
	Cirujano	1	1,1 %
	Farmacéutico	1	1,1 %
	Subtotal	9	9,8%
2)- Cuentrapropista	Comerciante	21	23 %
	Empresario	4	4,3 %
	Rentista	4	4,3 %
	Hotelero	3	3,2%
	Industrial	2	2,1%
	Subtotal	34	37,4%
3)- Empleados Públicos y Empleos no manuales.	Empleado Público	10	10, 9%
	Empleado	6	6,6 %
	Marinero/Marino	2	2,1 %
	Maquinista	1	1,1 %
	Jefe Militar	1	1,1 %
	Subtotal	20	22%
4)- Oficios manuales	Constructor	7	7,7%
	Carpintero	6	6,6 %
	Albañil	4	4,3 %
	Jornalero	4	4,3 %
	Picapedrero	3	3,2%
	Jardinero	2	2,1 %
	Carretero	2	2,1 %
	Subtotal	28	30,8%
TOTAL		91	100 %

Fuente: Elaboración propia en base a los expedientes consultados en el ACNMdP.

Si tenemos en cuenta la edad de los progenitores de los alumnos, la gran mayoría habían nacido en década de 1880 (69,4%) y específicamente entre los 1885 y 1889 (42 %), con lo cual, en muchos casos, eran menores que el grupo anterior. Estos eran padres más jóvenes con un promedio de edad, al enviar a sus hijos al colegio, de treinta y dos años. Frente a la trayectoria educativa de los alumnos "transitorios", notamos una preponderancia mayor de la instrucción pública (85,7%), con una pertenencia sumamente

mayoritaria al espacio institucional de la Escuela Primaria Nº1. Otras trayectorias de la enseñanza particular provenían de instituciones prestigiosas de educación religiosa como el Instituto Peralta Ramos para los niños y el Instituto Santa Cecilia para las niñas. En su mayoría, una vez que terminaron sus estudios primarios ingresaron al bachillerato pero, el número de alumnos que retomaron sus estudios dos o tres años más tarde fue más importante que el grupo anterior.

5.3. José y los otros estudiantes.

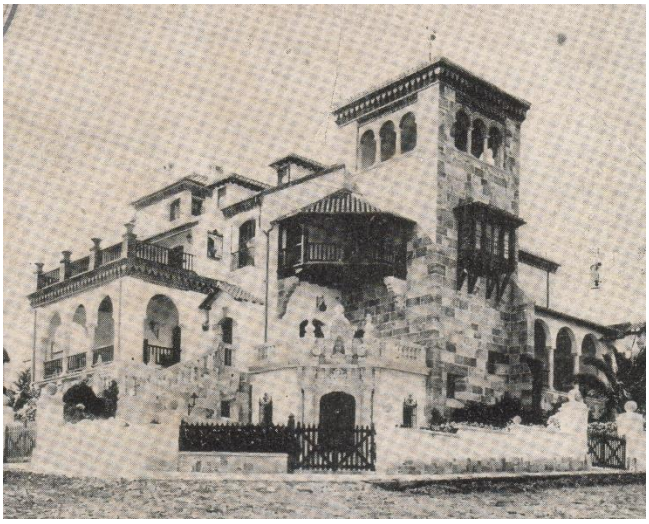
El verano de 1925 había sido una buena temporada para el pequeño "Hotel Venturi", que con sus doce habitaciones logró recaudar gran parte de la inversión que había hecho Angiolo unos meses antes, cuando instaló en el centro de la ciudad este emprendimiento familiar.[214] José era el hijo mayor y era literalmente un "hijo de los barcos", como afirma la expresión que caracterizó la identidad nacional, ya que su madre Zaira Bertocci dió a luz al primer varón cinco meses después de su llegada a Argentina.[215] Llevó el mismo nombre que su abuelo materno Giuseppe Bertocci, quién había quedado en el recuerdo de su hija y en la nostalgia de sus días en la montaña pistoiesa. La historia inmigrante de esta familia recoge varios viajes hasta los días en Mar del Plata, el último puerto de destino. Angiolo Venturi y Zaira Bertocci se habían casado en 1902 en la ciudad de Pistoia, en ese entonces en la provincia de Firenze (Toscana, Italia). Ambos provenían de pequeños poblados en la montaña que abandonaron unos meses después de su casamiento, cuando decidieron instalarse en Suiza. Allí en el poblado de Goschenen Angiolo consiguió un empleo para trabajar con la piedra, en estos primeros tiempos aprendió el oficio y nació en febrero de 1904 Ada, la hija mayor de la familia. Al cabo de dos años, decidieron volver a su tierra natal y en mayo de 1907 nació Bruna, a quién dejaron al cuidado de sus abuelos paternos cuando emprendieron un nuevo viaje. Esta vez se habían propuesto cruzar el Atlátinco y "hacerse la América", y con esa meta Angiolo viajó con su esposa y su hija mayor.

---

[214] El Hotel Venturi funcionó hasta fines de los años cincuenta, tres domicilios en sus primeros años en Entre Ríos y Belgrano, luego en Bolívar y Corrientes y finalmente en Brown y Las Heras. Los datos de esta biografía los recogimos a partir de diferentes entrevistas con su sobrino Mario Castañón y documentos personales de la familia. Al respecto también puede consultarse el libro: Ramallo, Francisco (2007) *Bruna Venturi: Historia de una mujer buena*. Mar del Plata, Estanislao Balder.

[215] No dejamos de advertir aquí que esa idea de "hijos de los barcos" alimentó un doloroso imaginario de los argentinos que ponderó la procedencia europea de la población por encima de otros orígenes étnicos.

La llegada al puerto de Buenos Aires se inició con una breve estadía en el Hotel de los Inmigrantes en febrero de 1910, desde el cual Angiolo consiguió un contacto para trabajar en las canteras de Mar del Plata. En ese entonces, nos rememoró su nieto Mario, era todo campo y se establecieron en una casilla cerca de la loma de Stella Maris. Angiolo intercaló varias ocupaciones y tareas, aunque la de "scarpelino" (que quiere decir picapiedrero en su dialecto toscano) le permitió rápidamente algunos logros económicos. En 1913 comenzó a trabajar en el tendido de los cables eléctricos del centro y se instala con su familia en la Usina Eléctrica de las esquinas Garay y Mendoza. Domicilio que compartió con el chalet que cuidadaba su esposa de los veraneantes Eduardo Peralta Ramos y Clotilde Arabehety. Ese mismo año nació Amelio el cuarto hijo y mandan a llamar, a través de demoradas cartas, a su hija Bruna que los esperaba con su abuela en Italia. Al año siguiente, las dos niñas empezaron primer grado en la escuela de la Capilla Stella Maris Adoratrices, Angiolo participó del entubamiento del arroyo "Las Chacras" y es contratado para trabajar en el frente de piedra del Chateau Frontenac (un edificio clásico de la costa marplatense). La repentina muerte de Zaira opacó la bonanza económica e interrumpió el estudio de las mujercitas, Ada de once años cuida a sus hermanos de cuatro y dos años, y Bruna es internada en el Asilo Saturnino Unzué junto a otras niñas huérfanas.



Chateau Frontenac, residencia de veraneao de la familia Leloir. Fotografía del autor.

La escena familiar se modifica unos años más tarde cuando en 1921 Angiolo se casó en segundas nupcias con una jovencita gallega, que continuó la crianza de los pequeños José y Amelio (alumnos de la Escuela Nº1) y lo hace padre tres veces más. En esos tiempos Bruna se casa a los dieciseis años y Ada viaja a Buenos Aires para trabajar como niñera de una familia adinerada (hasta que inicia su matrimonio con un viudo y padre de mellizas amigo de la familia que la empleba). José ayuda a su padre en el nuevo emprendimiento hotelero y cumple el sueño familiar de ingresar al bachillerato en marzo de 1925. En su

primer y segundo año consigue obtener muy buenas calificaciones en el colegio, aunque para 1927 abandonó sus estudios en la mitad del curso. Ese año, Amelio que estaba en edad para empezar a estudiar, no corrió la misma suerte que su hermano y comienza a trabajar desde pequeño con su padre, combinando empleos manuales en la construcción (principalmente asociados a la piedra) y las actividades hoteleras durante el verano.

El mismo año que José interrumpe sus estudios comenzó a trabajar en una distribuidora y exportadora de granos en la que participaba la familia Catuogno. El paso por las aulas del colegio nacional había conectado al joven Venturi con una red de familias "importantes" de la ciudad que lo acercaron a una sociabilidad más "sofisticada", su amigo y compañero de estudios lo conectó con una empresa en la que comenzó como cadete y luego prácticamente dirigió (Entrevista 9). En aquellos años también estableció vínculos con la familia Tiribelli (de la que hablaremos más adelante) y para cuya firma trabajó siendo gerente de la sucursal en la cercana ciudad de Miramar. Allí también conoció al hermano de quién sería su esposa para 1934, Dora Clementí.

Fotografía-Tarjeta Postal de Jose Venturi en el CNMdP, año 1926.

Estas no fueron las únicas marcas del nacional, su experiencia en el bachillerato quedó en la memoria familiar y en el lugar de intelectual que ocupó en su familia. Además al no ser padre y al obtener un buen empleo José fue para sus sobrinos un tío con una mejor situación económica y con una capital cultural mayor, "era el leído de la familia. Siempre estaba con libros, cosa que mi papá nunca" (Entrevista 10). Además de su trabajo como gerente en una tiende artículos para la construcción, participó de varias asociaciones sociales y culturales en Miramar, presidiendo el Rotary Club en su edad madura. Además "sus vínculos sociales eran importantes, hasta los ochena y siete años que vivió se encontraba siempre con abogados y médicos renombrados de la ciudad", contó otro de sus sobrinos (Entrevista 9).

José era el único de sus hermanos en tener una gran biblioteca en su casa, realizó varios viajes por el país y por el exterior y fue un fanático de la fotografía. Ese constraste quizá fue mayor por algunas situaciones que no permiten el "éxito" económico de la familia,

comenzando porque en agosto de 1931 murió Angiolo y su esposa Aurora quedó a cargo del Hotel que administró como sustento para su hija Rosa de nueve y Jorge de tres años (Roberto murió siendo un niño de dos años). Ada, la mayor, si bien atravesó "buenos tiempos" viviendo con mucamas en un gran Chalet en Flores, quedo viuda muy joven con cuatro niños. Bruna fue madre de ocho y una trabajadora incansable junto a su marido. Amelio consiguió un buen empleo en la tienda de un amigo de su hermano José y se caso con Delia Castro García, sobrina de los dueños de la casa de venta de respuesto automovilísticos García Vega y en donde por recomendación de su tío comenzó a trabajar su sobrino (Entrevista 9).

En sus últimos años, José había comenzando a escribir algunas páginas de su autobiografía, que dejó escrita en unas pocas hojas con un orden cronológico y que conservó con fotografías y con libros de su paso por el colegio. Más allá del tiempo transcurrido y de las deduciones que podríamos hacer de sus vínculos, sus días en el bachillerato lo hicieron formar parte de esa "juventud dorada". Él formó parte de los otros estudiantes del colegio, de aquellos que se "quedaron a mitad de camino" y que formaron la mayor parte del alumnado.

5.4 Los veraneantes

> "Inútil sería elogiar las virtudes climatéricas de Mar del Plata sobradamente conocidas y basta solamente recordar la enorme afluencia de jóvenes y niñas que concurren durante la temporada veraniega a esas playas en busca de tonificación eficiente de su salud, para converserse de los beneficios que recibirían estos niños si pudieran permanecer sin interrumpir sus estudios todo el año en la ciudad balnearia. Luego la creación de este establecimiento, vendría a llenar una necesidad sentida, en el país. Una vez normalizada la situación económica de la Nación, este colegios estaría llamado a ser uno de los institutos modelos de que pudiera vanagloriarse nuestra patria, que practicaría el mens sana in corpore sano". **Proyecto de Ley CNMdP** (Abásolo; 1946: 120).

Ya describimos, sobre todo en el tercer capítulo, cómo Mar del Plata fue un ambiente propicio para el funcionamiento de un instituto "modelo" e "innovador" en los planes de enseñanza secundaria. Ya el proyecto de Ley que presentó el diputado Pedro Olaechea y Alcorta insinuaba una trayectoria escolar singular, los estudiantes *veraneantes*. Tambien explicitamos que, desde 1920 comenzó a funcionar esta modalidad de alumnos, particularidad de la institución que se encontró directamente relacionada con la estructura

social de Mar del Plata y un aporte original al sistema de enseñanza nacional. Esta idea de alumnos de verano recuperó el proyecto local y ese imaginario originario de ciudad que siguió operando en su idea de singularidad. Entre 1919 y 1929 más de doscientos cincuenta alumnos concurrieron en los meses de diciembre a marzo a cursar sus clases preparatorias y a rendir las materias y exámenes complementarios. Al trabajar sobre un corpus de ciento treinta y ocho alumnos que optaron por esta modalidad, notamos que estuvieron conformados en un 90,6% por hombres y en un 9,4% por mujeres, esto se relaciona de manera proporcional con los indicadores generales de la enseñanza a nivel nacional.

La nacionalidad de los alumnos presentó una enorme mayoría de argentinos (80%), pero también aparecieron otros grupos nacionales: españoles (7%), italianos (4,5%), uruguayos (4%), franceses e ingleses (2%) y rusos (1%). Respecto a la generación de alumnos este grupo abarcó a los nacidos entre 1902 y 1915 que en su mayoría nacieron entre los años 1910-1914. Una cuestión importante, su procedencia, indicó que la mayoría de los alumnos veraneantes (80%) provenían de colegios nacionales o instituciones incorporadas con una concentración en la Capital Federal, frente a otros que provenían de colegios del Gran Buenos Aires como el de San Isidro, o de la ciudad de Rosario.

14. Detalle de la procedencia de los alumnos "veraneantes"

Institución	Colegios que comprende	Cantidad	Promedio
CN. Belgrano	Central	25	18,1 %
	Colegio del Salvador	12	8,6 %
	Escuela Argentino Modelo	11	8,0 %
	Colegio Lacordaire	3	2,2%
	Colegio San José	1	0,7%
	Total	**52**	**37,7%**
CN. Rivadavia		**6**	**4,3%**
CN. Sarmiento	Central	8	5,8 %
	Colegio del Champagnat	6	4,3%
	Instituto Roque Sáenz Peña	3	2,1%
	Colegio San Carlos – Pío IX	1	0,7%
	Total	**18**	**13,0%**
CN. Avellaneda	Instituto La Salle	11	8%
	Central	9	6,5%
	Carmen Ariola Marín	4	2,9%
	San José	2	1,4%
	Total	**26**	**18,8%**
CN. Moreno		**7**	**5,0 %**
CN. Mitre	Central	4	2,9%
	Instituto Cury	1	0,7%
	Total	**5**	**3,6%**
CN. Pueyrredón	Central	8	5,8 %
	Colegio San José	1	0,7%

	Total	**9**	**6,5%**
CN. San Isidro		1	**0,7%**
Liceo Nacional de Señoritas	Central Colegio Guido Sparo **Total**	5 2 **7**	3,6% 1,4% **5,1%**
CN N°1 Rosario		**5**	**3,6%**
CN°2 Rosario		**2**	**1,4%**
TOTAL		**138**	**100%**

5.5 La caminata al colegio

En ese entonces la ciudad ocupaba una dimensión muy reducida y eran pocos los barrios que se alejaban de la parte central, las comunicaciones y medios de transporte eran muy sencillas y se concentraban en los circuitos turísticos. Sólo existía algún que otro automóvil, el famoso tranvía a caballo que recorría la avenida Luro y desde distancias alejadas llegaba el tren (lo que era todo un acontecimiento para los residentes locales). Un estudiante de los años treinta del colegio recordó que "la ciudad en ese tiempo era pequeña y que los alumnos del colegio nacional no necesitaban medios de transporte para llegarse hasta él, las manzanas edificadas no llegaban mucho más allá de la estación ferroviaria ni sobrepasaban gran cosa a las avenidas Colón y Libertad, salvo en unas pocas cuadras hacia sur oeste de la plaza Mitre y de este pequeño núcleo el centro era el mismo que hoy detenta ese honor" (Cova, 1969; 6). En ese habitar de la ciudad los estudiantes residían principalmente en la zona céntrica y sólo excepcionalmente algunas jóvenes provenían del puerto y otros barrios desde lo cuales se trasladaban cada día al colegio.

En ese sentido, recuperamos algunas líneas sobre la consideración de los estudios sobre la representación espacial en el escenario urbano considerado para nuestro caso. Antes de ello recordamos que Samuel Baily (1985) al estudiar los patrones residenciales de los italianos en las ciudades de Buenos Aires y de New York consideró que la elección de un lugar de residencia se encuentra influenciada, no sólo por factores estructurales como la oferta de trabajo el mercado de la vivienda o los sistemas de transporte, sino también por factores culturales como el deseo de vivir cerca del trabajo, de participar en las redes de parientes y "paesani" o simplemente de compartir lugares comunes.[216] Si bien el análisis de

[216] Las consideraciones de lo urbano fueron abordadas por diversos estudios producto de distintas disciplinas como la geografía e historia urbana, la arquitectura, la antropología o la sociología. Sobre esta temática a nivel metodológico consultamos Baily, Samuel "Patrones de residencia de los italianos en Buenos Aires y Nueva York: 1880-1918". En: Estudios Migratorios Latinoamericanos, año 1, n° 1, diciembre 1985; Baily, Samuel "El

los indicadores espaciales muy poco o nada nos dicen de las relaciones directas que establecieron las personas que compartieron un espacio, creemos que es posible considerarlo como un aspecto más para caracterizar a los tres grupos de alumnos y familias estudiados en este capítulo. A través de los domicilios de los alumnos del colegio nacional indagamos cómo estas familias habitaron el espacio urbano local e identificamos las concentraciones residenciales de cada grupo, como así también observamos el peso de las redes de relación en la conformación de un área o espacio urbano.

La historia urbana de Mar del Plata en la primera mitad del siglo XX develó un proceso de prologada mutación espacial y de metamorfosis acelerada. En un nivel general, Bartolucci y Pilcic (2009) señalaron que, el entramado urbano local podría resumirse en una estructura en la cual una vez atravesada la costa se percibieron hacia el interior del pueblo dos o tres núcleos poblacionales bien definidos. Uno de ellos alrededor de la vieja estación norte de ferrocarril donde en sus márgenes se desarrolló un conjunto de casas humildes, de material e incluso algunas más precarias de madera en cuyas bases colocaban ruedas para poder transportarlas hacia diferentes terrenos. Hacia 1910 en el sur cerca de la Plaza Mitre nació un nuevo barrio formado por un conjunto de viviendas caracterizadas por esmerados detalles de construcción. Allí vivieron los que lograron ascender en su posición a partir de su trabajo y del juego en la especulación del mercado de tierras urbanas que ofrecía la ciudad. Otro punto de referencia fue el Hospital Mar del Plata que agrupó un conjunto de viviendas populares y definitivamente al sur de la ciudad desde los años veinte surgió una "otra ciudad".[217] Allí se fue conformando un pueblo de pescadores no sólo a

desarrollo de la comunidad italiana en Bs. As." En: Desarrollo Económico, v. 21, n° 84 (enero-marzo 1982), Argiroffo, B. y Etcharry, C. "Inmigración, redes sociales y movilidad ocupacional: italianos de Ginestra y Ripalimosani en Rosario (1947-1958)" en: Estudios Migratorios Latinoamericanos, año 7, nº 21, 199, Marquiegui, D., "Aproximación al estudio de la inmigración italo-albanesa en Luján". En: Estudios Migratorios Latinoamericanos, año 3, nº 8, abril 1988, pp. 51-82; Weinberg, F. y Eberle, A., "Los abruzzeses en Bahía Blanca. Estudio de cadenas migratorias". En: Estudios Migratorios Latinoamericanos, año 3, nº 8, abril 1988, pp. 27-50; Villeco, A. y Curia de Villecco, M., "Los acerneses en Tucumán. Un caso de cadena migratoria". En: Estudios Migratorios Latinoamericanos, año 3, nº 8, abril 1988, pp. 83-102; Gandolfo, R., "Notas sobre la élite de una comunidad emigrada en cadena: el caso de los agnoneses". En: Estudios Migratorios Latinoamericanos, año 3, nº 8, abril 1988. Con respecto al escenario local recomendamos la lectura de los trabajos de Bettina Favero, "Venetos y sicilianos en Mar del Plata: los inmigrantes italianos de posguerra y el desarrollo de dos realidades barriales" En: Altreitalie, Torino, Edizioni Fondazione Agnelli Nº 27, luglio-dicembre 2003 y "La influencia de las redes de relación en los mecanismos de asentamiento espacial: pautas de residencia de tres grupos migratorios italianos en la ciudad de Mar del Plata, 1945 - 1960" En: Dossier "Los estudios migratorios en la Argentina. Una agenda inconclusa", Anuario del Centro de Estudios Históricos" Córdoba, diciembre 2007, pp. 81–104.

[217] Sobre la "otra ciudad" véase los trabajos de Gastón Gil (2002). *Fútbol e identidades locales: Dilemas de fundación y conflictos en una ciudad "feliz*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002; José Mateo "El arte de vivir con fe. Pesca,

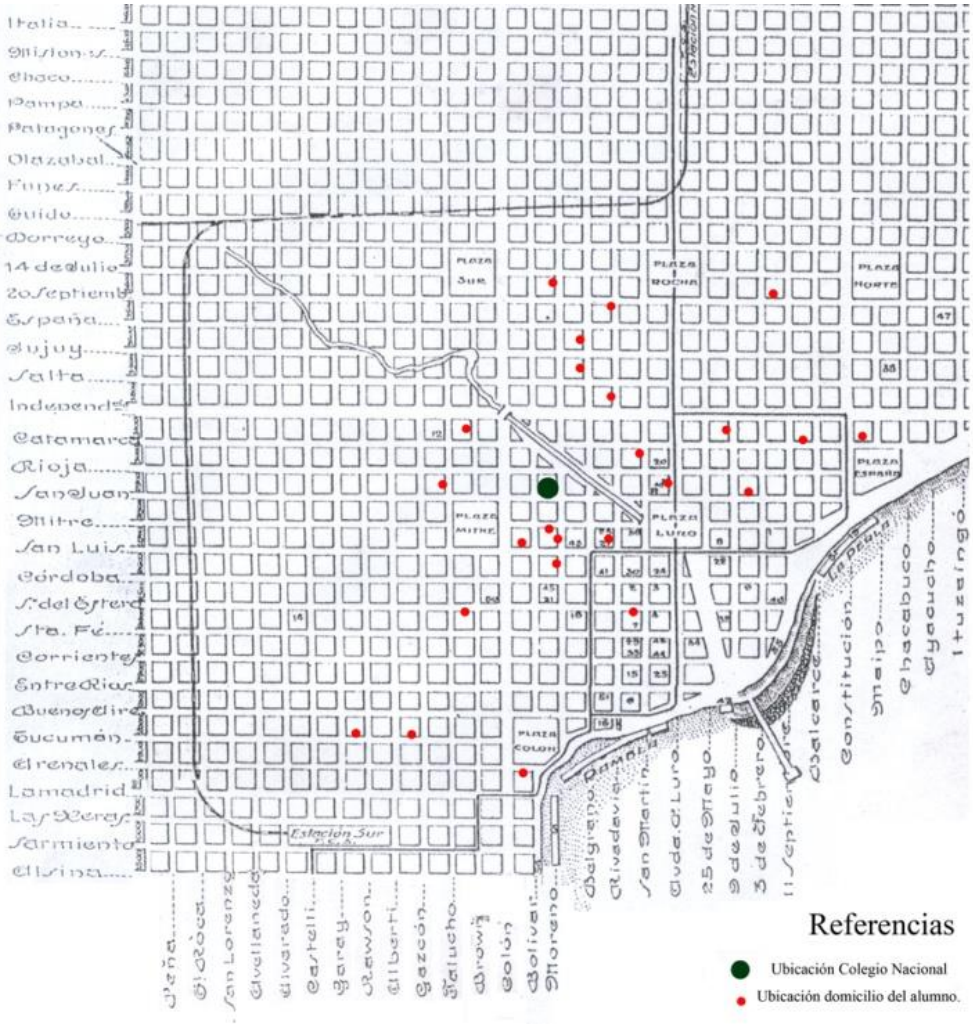
partir de empleados de las casas de la elite porteña, sino también las de los recién llegados inmigrantes en su mayoría italianos, quienes retoman en Mar del Plata su antiguo oficio de origen de pescador (Bartolucci y Pilcic, 2009).

Esta descripción de la estructura local se relacionó con las zonas de ocupación que detectamos en el análisis de las pautas de residencia de los alumnos y sus familias. En efecto, si tenemos en cuenta a cada uno de los grupos analizados, distinguimos algunas divergencias en el modo de habitar la ciudad en donde recordamos que la apropiación material actúa como una distinción también simbólica y el espacio indica un estilo de vida y grupos de status. En el grupo de *exitosos* como primera característica vivían en las intermediaciones de la zona céntrica y de la plaza Mitre con domicilios cercanos a las instalaciones del colegio.

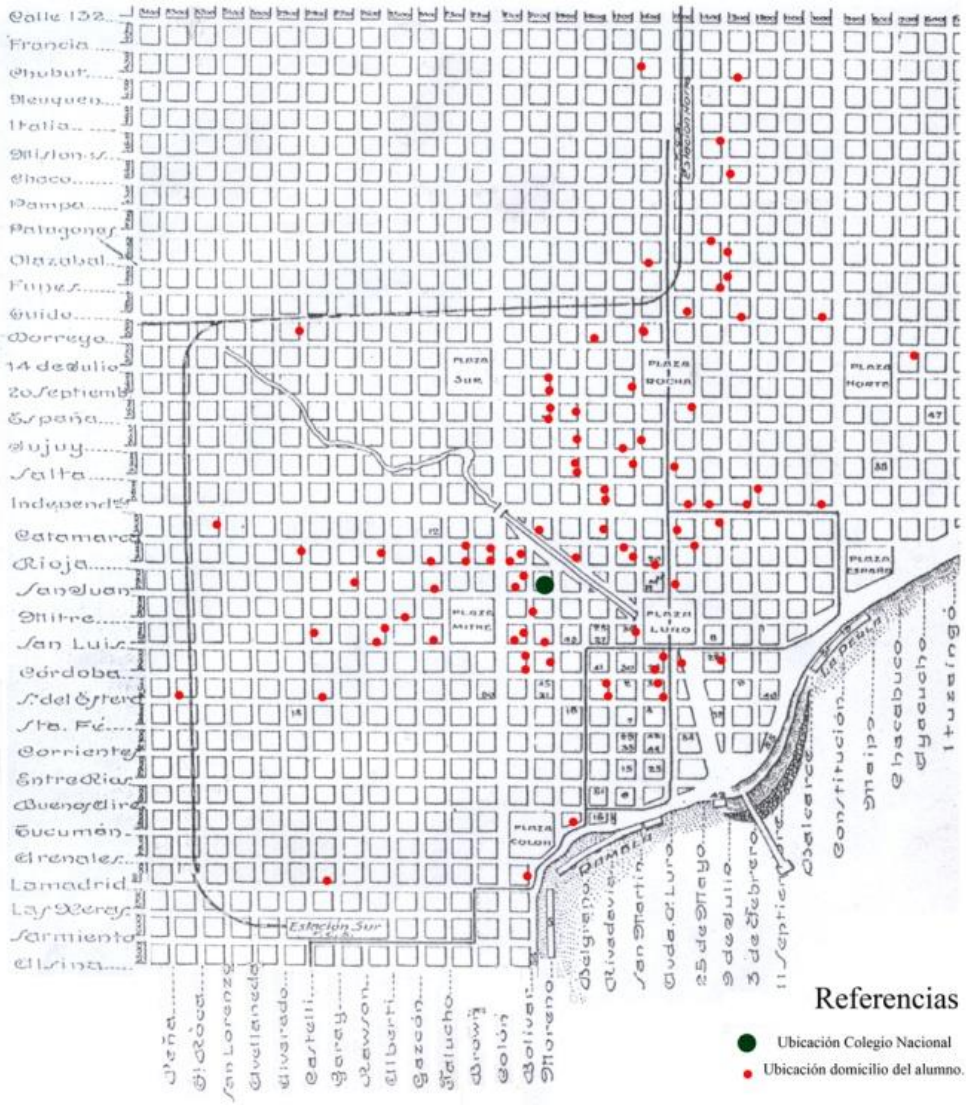
En el gráfico que presentamos sobre el plano de la ciudad, representamos las residencias de cincuenta y cinco alumnos de manera tal que visualizamos la cercanía entre los hogares y una gran concentración en aquella zona. Específicamente en el fragmento urbano que comprendía las avenidas Luro y Colón y las calles Buenos Aires y Catamarca vivían el setenta y seis por ciento de los estudiantes. Sumado a ello, otro aspecto en relación con las pautas de residencia fue que sólo el 22% de los alumnos modificó su domicilio en el transcurso de sus años de estudiantes, mientras que la gran mayoría tuvo un domicilio constante y estable. [218].

religión y religiosidad en el puerto de Mar del Plata" y Bettina Favero y Gerardo Portela "La otra Mar del Plata: el Pueblo de los Pescadores y los italianos 1930-1960" en: AA.VV (2005) Pasado y presente de la Mar del Plata social, Mar del Plata, EUDEM.

[218] Observamos pocas referencias al respecto del carácter de la vivienda en la que vivían, no pudiendo identificar en la mayoría de los casos si estas eran propias o alquiladas.

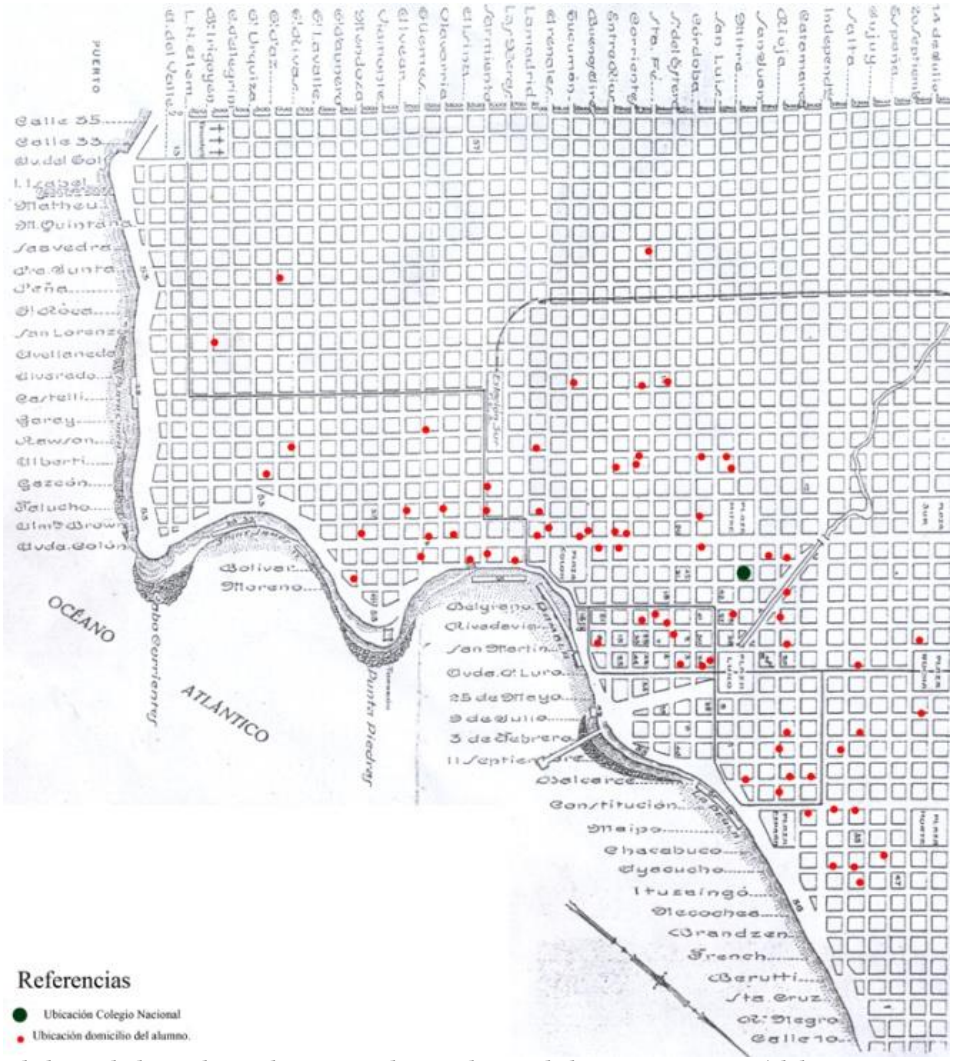


Mapa de la ciudad que ilustra las pautas de Residencia del los "exitosos" (elaboración propia).



Mapa de la ciudad que ilustra las pautas de Residencia de los "transitorios" (elaboración propia).

Por otro lado, el grupo de los *transitorios* representó un asentamiento más amplio en el espacio urbano, ocupando zonas más alejadas al centro. Se trató, en muchos casos de domicilios alejados del edificio del colegio y con una ocupación más fragmentada en donde existieron al menos tres núcleos: el barrio San José, el llamado barrio del Oeste y los alrededores de la Terminal Sud. En el mismo sentido, estos estudiantes registraron una movilidad mayor en sus domicilios con respecto al grupo anterior, en términos porcentuales el cambio residencial ascendió a un treinta y ocho por ciento.



Mapa de la ciudad que ilustra las pautas de Residencia de los "veraneantes" (elaboración propia).

Finalmente los "veraneantes" presentaron las características de la condición de habitantes temporarios del balneario. Entre sus domicilios recabamos información de ochenta y siete alumnos de los cuales veintidós estuvieron domiciliados en hoteles y residencias turísticas de la ciudad. Entre estos, se destacaron el lujoso Bristol Hotel que acogió a nueve estudiantes y otros espacios como el Majestic con cuatro alumnos, el Hotel Nogaro con tres, el Hotel Playa Chica con dos y uno domiciliado en el Hotel España. Frente a ellos, también existió un alto número que habitaron en chalets y mansiones de las zonas lujosas. Algunas de ellas fueron: el Chalet Coquita, el Chalet de las cinco Esquinas, la Villa Clara, la Villa Emilia, la Villa La Andina y el Chalet la Perla todos ubicados en las riberas o la loma Stella Maris. Por otra parte, existió una pequeña concentración en la zona del Cabo

Corrientes, tres alumnos con domicilio en la propia Rambla La Perla y seis en distintos puntos de la Rambla Bristol.

En líneas generales, las diferencias señaladas respecto a los tres grupos de estudiantes muestran particularidades con respecto a las pautas de residencia y la apropiación del espacio. Retomando la importancia que Van Zanten (2010) le otorgó al vecindario y la localización de las familias en el espacio urbano, podríamos decir que este fue una referencia fundamental para el acceso a determinadas instituciones, siendo los colegios espacios claves de configuración barrial.[219]De tal modo, los lugares de residencia y las redes que allí se desarrollaron entre los vecinos y padres de los compañeros de clases de los jóvenes seguramente ejercieron efectos sobre las expectativas escolares, y probablemente existió algo parecido a lo que la socióloga francesa denominó "efecto residencial", ya que jugó un rol central el ambiente social a favor de los consejos y la ayuda que el entorno elegido podía proveer.

5.6 Las mujeres.

La educación de las mujeres fue uno de los rasgos centrales en la ampliación que el bachillerato del período aquí estudiado planteó en el contexto local y una tensión en relación a los otros relatos sobre esta enseñanza. Recordemos que los colegios nacionales concebidos en su origen como el lugar de formación de los futuros universitarios tenían como sujeto a educar "naturalmente" a los hombres, incluso era tan natural que no se explicitaba como requisito ser varón en contextos en donde la presencia femenina era nula. De modo que, en el mejor de los casos las mujeres tenían un lugar ambiguo en esa conformación, en el sentido que si bien las puertas de muchos colegios comenzaron abrirse para las jóvenes, socialmente se esperaba su desarrollo en el mundo del hogar y no en los bachilleratos y mucho menos en las universidades nacionales.[220]

La mayoría de los colegios nacionales comenzaron a contar con mujeres entre sus estudiantes en las primeras décadas del siglo XX y, si bien tuvieron una contundente

[219] Una de las cuestiones más interesantes del enfoque de Van Zanten al estudiar la elección de las escuelas por parte de las familias de clase media en la Francia de fines del siglo XX alude a cómo en la oferta escolar se ponen en juego una serie de mediaciones distinguidas entre mediaciones familiares y locales.

[220]Este apartado recoge algunas de las recomendaciones que la Dra. Laura Graciela Rodriguez realizó en relación a la discusión de ciertos fragmentos de esta tesis, como así también los continuos comentarios y el aporte bibliográfico que la Dra. Romina Cutulli me brindó y me entusiasmó a profundizar.

presencia masculina en el contexto nacional las mujeres representaron numéricamente un pequeño sector que comenzó a crecer año a año.[221] En el colegio Nacional de Buenos Aires por ejemplo, las mujeres no ingresaron hasta 1959, a excepción de algunas a principios de siglo XX. Méndez (2013:66) al reconstruir la presencia femenina identificó que una mujer se presentó en calidad de "libre" en 1892. En 1902 se registraron tres mujeres en calidad de regular y en 1906 apareció la última inscripta. Los otros colegios de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires también tuvieron una historia similiar. Hernán Camarrota (2014) en su investigación consideró una novedad que el Colegio Nacional de Morón sea mixto desde su fundación en 1949.

En el contexto local, en el grupo de alumnos que consiguió obtener el título de bachiller nacional y también entre los estudiantes que abandonaron sus estudios ocuparon un lugar importante las mujeres. Ya señalamos anteriormente la importancia que tenían en esta institución respecto a otras del mismo tipo. [222] Si bien el número de mujeres en abandonar sus estudios fue mayor que el de los hombres, la cantidad de graduadas fue elevadísima. Ello en parte podría estar explicado en las propias características de un colegio nacional con límites menos rígidos que otras instituciones de este tipo en el escenario argentino, en una ciudad "nueva" y con un imaginario educativo atravesado por sus singulares rasgos. No obstante a pesar de esta "gran" presencia poco sabemos sobre los destinos de estas jóvenes una vez acaba su experiencia en el bachillerato. En efecto, en la muestra seleccionada sólo identificamos una de ellas convertida en profesional, y reconocemos que sí existieron quiénes ingresaron al sistema universitario de aquél entonces.

Josefa Colombo formó parte de los siete graduados del año 1922, ya nos habíamos referido a ella cuando caracterizamos a los profesores. Pues había sido una alumna destacada, que fue nombrada docente del CNMdP unos meses después de haberse graduado. Estudiante "prodigiosa" había nacido en 1903 en Mar del Plata y a los quince

[221] Por ejemplo, para el año 1919 las memorias y estadísticas del Ministerio de Justicia e Instrucción pública señalaron que respecto a los colegios nacionales los varones representaban a nivel nacional el 89% (siendo 10.603 alumnos) mientras que las mujeres era una minoría de 1288 mujeres en todos los colegios nacionales del país, representado el 11%.

[222] Desde sus comienzos en el CNMdP en los inscriptos las mujeres conformaron un número cercano al treinta por ciento de los estudiantes. Entre las mujeres inscriptas en el CNMdP en 1919 se encontraban María del P. Albistun, Estrella O. Cañadas, Manuela A. Carboni, Dominga Cayrol, Aurora Garcia Ramos, Carmen Garcia Ramos (en primer año), Dolores Del Molino, Haydée Oteiza, Laura Piñeiro, Nélida Sordelle, Carmen Caldararo, Olga Christiansen (en segundo año) y Victoria Albistun Remo Fabbri (en tercer año).

años en 1918 se recibió de Contadora Mercantil rindiendo exámenes libres en la Escuela Nacional de Comercio de la Capital Federal. Una vez creado el colegio nacional local estudió allí, graduada en noviembre de 1922 fue nombrada como profesora en julio de 1923. Se desempeñó como profesora hasta 1939, siendo soltera abandonó la ciudad luego de un escándalo al descubrirse su romance con un profesor divorciado del colegio. Más allá de la gran novela que circuló durante años en la institución, aquí diremos que poco sabemos de esta mujer que a los treinta y seis años comenzó una nueva vida alejada de este lugar.

Rosa, alumna del CNMdP en los años treinta, manifestó que su padre autorizó que la joven realizara sus estudios secundarios pero que, inmediatamente los acabase debería casarse y formar una familia (Entrevista 6). En su relato destacó: "terminé el colegio y ese verano mi padre ya me estaba buscando novio. Tenía miedo que estudie, pero no por el hecho de estudiar. Él tenía miedo que fuese una solterona" (Entrevista 6). Pese a haber conseguido convertirse en bachiller, el mandato de su familia resaltó la imposibilidad de convertirse en profesional ya que tenía que convertirse en una "reina del hogar", una buena madre y esposa. Efectivamente a los veinte años se casó y fue madre de dos hijos. Sin embargo, a los cuarenta y ocho años enviudó y allí empezó a trabajar como profesora en una escuela del pueblo en donde residía" (Entrevista 6).

Otra fue la situación de María del Carmen Caldararo, ella si ingresó a estudiar farmacia en la Facultad de Medicina de la UBA.[223] Esta joven graduada en 1923 recordó que durante su último año de bachillerato se juntaba en su casa con sus compañeros a organizar como continuarían sus estudios universitarios. María vivía en el centro de la ciudad en un chalet sobre la calle Rivadavia y su casa era centro de reunión durante el tiempo libre de los compromisos estudiantiles. En una ocasión comentó: "papá nos procuró a todos, cinco mujeres y dos varones, el acceso a la Universidad y a mí me había destinado a la Facultad de Farmacia. El problema se planteó cuando hubo que dejar la ciudad. En esa época no se estilaba separar a las chicas de los padres".[224] Pese a esta elección más tarde María del Carmen Caldararo cambió las probetas por el piano y se recibió de profesora de música.

[223] Su padre fue José Caldararo, comerciante y Sub Inspector Consejo Escolar en 1914, provenía de una familia de inmigrantes Italianos de la provincia de Potenza tenía también un pulpería en la que los pasajeros tenían hambre o que estaban muy cansados paraban, las diligencias venían a Mar del Plata por la vieja Ruta 2.
[224] María del Carmen Caldararo, entrevista a razón de las Bodas de Oro Colegio Nacional de Mar del Plata. Diario La Capital de Mar del Plata, 28 de abril de 1969.

En estos tres casos, aunque limitados en su profundidad, la formación en el bachillerato y el ejercicio de la docencia representó el acceso a una profesión calificada, honrada y reconocida socialmente.[225] María del Carmen Caldararo fue la única bachiller identificada que ingresó a la universidad. Era claro que, pese a la enorme continuidad y vinculación entre los colegios nacionales y las universidades (cuestión analizada en el último capítulo) las mujeres tenían menos posibilidades de incorporarse a las diferentes carreras universitarias.

Los prejuicios de la época constituían grandes obstáculos en el desarrollo profesional de las mujeres. El educador e historiador marplatense Juan Guerra (1967) en una reflexión al respecto destacó, uno de los aspectos que también Caldararo resaltó en su entrevista, las dificultades de la distancia y el vivir lejos del control familiar impidieron muchas veces el emprender estudios superiores, que en aquel entonces implicaban residir en otra ciudad. Comentó Guerra (1967; 16):

> "La fundación del Colegio Nacional brindó a la juventud marplatense la posibilidad de realizar los estudios secundarios sin necesidad de alejarse del hogar durante la mayor parte del año y abrirse camino hacia la Universidad. Pero esta ventaja que se anhelaba igualitaria para ambos sexos, habría de tornarse poco menos que ilusoria para las niñas, cuando llegara el momento del traslado a la Capital Federal para incorporarse a las facultades, porque a ello se opondrían los prejuicios sociales de la época y la solidez del vínculo familiar"

Estas consideraciones remarcaron cierta igualdad entre hombres y mujeres al interior del colegio local, que parecerían haber quedado atrás una vez fuera de las aulas. Un estudiante recordó que "las mejores de sus clases eran las mujeres, con quiénes a veces competíamos y mayormente nos ganaban" (Entrevista 2). A lo que Federico resaltó otra arista "aunque las mujeres tenían la fama de ser más aplicadas, había muchas que eran menos estudiosas y más "atorrantes" que los varones" (Entrevista 1). También Rafael rememoró que su compañera Perla "era muy inteligente y muy astuta, casi diría que era la mejor de la clase. Tarea que no era fácil, en mi generación estudió Cavalloti y otros tipos

[225] El magisterio nació como una profesión que incorporó en sus filas tanto a hombres como a mujeres pero con el correr de los años y sobre todo en las primeras décadas del siglo XX, se fue acrecentando la proporción de mujeres hasta caracterizar al magisterio como una profesión netamente femenina Al respecto puede consultarte Alliaud, Andrea (1992). Los maestros y su historia. Un estudio socio-histórico sobre los orígenes del magisterio argentino. Tesis de Maestría, FLACSO, IICE, UBA.

muy buenos. Sin embargo, ella era una luz, se recibió con honores como profesora de historia y fue rectora del colegio" (Entrevista 3).

Pese a lo oculto que suelen estar las mujeres en estas historias, hemos reconstruido tres pequeños trazos que se alejan de la excepcionalidad que caracteriza la presencia femenina en los relatos del bachillerato. La dificultad que implica sacar del anonimato a la serie de mujeres aquí graduadas, coincide la necesidad de construir una narrativa atenta al más allá de lo que hemos optado por recordar.

CAPÍTULO 6
EL DEVENIR DE LA "JUVENTUD DORADA"

> "El colegio nos daba una cultura común basada en la moralidad y en el sentirnos como los jóvenes dorados de la ciudad. Nos enseñaban a ser correctos, puros y fuertes. Sobre todo a no degenerarnos, aunque para esa moral todo era degenerado". (Entrevista 1).
>
> "Éramos jóvenes, pero no cualquier jóvenes. Éramos los estudiantes del Colegio Nacional, los líderes del mañana". (Entrevista 6).

En las voces de algunos estudiantes y profesores recurrentemente la expresión "juventud dorada" irrumpe como una manera "nativa" de designar la pertenencia al CNMdP y la experiencia que significaba vivir el bachillerato. Esta marca identitaria se caracterizó además por aludir a "una sensación de ser un joven culto y moral, que tendría una buena vida. Y que posiblemente sería un médico, un abogado o una persona reconocida en la ciudad" (Entrevista 4). En estos relatos lo que queda claro es que se opta por una moralidad determinada que implica entre muchas otras cuestiones, profundos dilemas sobre lo que está bien y lo que no lo que está. En ese camino la corrección moral ocupó un lugar importante en la "gesta patriótica" que llevaban adelante los profesores y que también los propios estudiantes compartían entre sí. Al respecto uno de ellos fue elocuente:

> "Éramos lo 'mejorcito' de la ciudad. Nos sentíamos felices y afortunados, teníamos las posibilidades de convertirnos en grandes hombres. Entre nosotros nos ayudábamos mucho, no éramos ni ricos ni genios, pero nos sentíamos importantes. Cuando desfilábamos en alguna fiesta patria la gente nos miraba y nos admiraba, nos llamaban 'juventud dorada'" (Entrevista 5).

En tal sentido los "jóvenes dorados" eran, según la voz de Rafael, los que dejaban la tontería y los vicios para progresar, para ser disciplinados, esforzados y exitosos.[226] En las voces de los estudiantes se remarcó profundamente que esta juventud era ante todo una "juventud moral", en el sentido que buscaba los "buenos actos, la corrección y la sanidad del

[226] Desconocemos que sería la tontería y cuales serían vicios, no obstante parecería que ello designa a todo lo que no alude al progreso, la moral y la sanidad.

ser" (Entrevista 5). Tal como expresó Federico en el fragmento que reproducimos inicialmente aquel colegio que brindaba una suerte de cultura común moral enseñaba a ser correctos; "a partir de una formación juvenil en la institución que no se dirigía a sólo a la esfera intelectual sino también al desarrollo de la personalidad, una formación del ser total del hombre" (Entrevista 1). O el "mandato moral" como lo definió Rafael:

> "Teníamos un mandato moral, que era ser hombres cultos y buenos, buenos para la sociedad. El colegio nos enseñó eso, nos daba cultura. Con defectos, claro, con métodos que quizás hoy sean anticuados pero nos enseñaban a ser 'grandes hombres'. Nos enseñaban a saber cómo actuar para ser hombres importantes. Los profesores en las clases nos decían hasta cómo teníamos que sentarnos, cómo hablar, cómo dirigirnos. Nos daban consejos de cómo presentarnos. Nos iluminaron y nosotros nos dejamos iluminar. Nos enseñaban a ser, a ser algo que éramos" (Entrevista 3).

En la mayoría de las entrevistas a los estudiantes del CNMdP se destacó como la disciplina brindó un capital "moral" a sus alumnos, actuando como un freno a la rebeldía de aquél entonces. La disciplina, entonces, tenía que ver con cumplir reglas pautadas pero sobre todo "corregir comportamientos inadecuados, desde la queja hasta la honorabilidad"[227], tal como expresa el rector del colegio en su informe de 1923. En el, resaltó además la labor del CNMdP en la modelación de un carácter sano en un contexto de "queja y rebeldía absurda que atañe a los jóvenes"[228]:

> "Singularmente el nuevo y original fenómeno de las huelgas estudiantiles, tan inexplicables como descocadas, cumple reconocer la intervención de otros factores, tales como la falta de autoridad paterna que en muchos casos llega hasta la falta de concepto acerca de lo que es un colegio o una escuela, como asimismo de los deberes que los alumnos han contraído con la Nación, que les brinda el privilegio de la enseñanza media y superior gratuita y no obligatoria".[229]

La disciplina, el cumplimiento de lo pautado, ocupaba un lugar central en la rutina escolar. Los horarios, las inasistencias, el comportamiento en el aula, pero además implicaban una serie de prácticas de elegancia y honorabilidad. Recordó un alumno de los años treinta que los profesores "parecerían ministros, eran hombres disciplinados que nos

[227] Informe de Rector del CNMdP, año 1923. Ministerio de Instrucción Pública (AGN).
[228] Idem
[229] Idem

enseñaban desde matemática hasta como vestirnos[230]" (Entrevista 2). Esa manera de vivir la juventud guiada por los "salvadores de la nacionalidad y del progreso" (los profesores cuyas trayectorias protagonizan uno de los anteriores capítulos) implicaba un disciplinamiento constante del cuerpo y de valorización de la elegancia, de los modos y usanzas propias de los "hombres cultos y honorables".

Además está "juventud dorada" se definió a partir de su futuro promisorio; del proyecto de vida que se iniciaba en las aulas del bachillerato. Recordó Jacinto Tarantino:

> "En aquellos años en Mar del Plata, con sus cuarenta mil habitantes, la vida se desgranaba plácida. Terminadas las clases y el verano llevaba a la playa desde los primeros soles hasta mediodía, pero el estudio nunca quedaba atrás". [231]

Las palabras de Tarantino, exclamadas cuando el colegio cumplía cincuenta años de su creación en 1969, recordaban la vida de ciertos jóvenes de Mar del Plata en las primeras décadas del siglo XX. Tarantino destacó que el CNMdP había formado y le había otorgado a la ciudad importantes figuras "públicas y profesionales" de renombre, no sólo del ámbito local sino también de la esfera nacional. Mencionando algunas trayectorias de los hombres y mujeres "distinguidos" que pasaron por el colegio, el ex alumno decía "en Mar del Plata han quedado Vicente Tarantino y Josué Catuogno. Horacio García Vega es médico en la Capital Federal y Julio J. Malmieca atiende su consultorio odontológico en Miramar. La dama del misterio es Olga Christiani, que nunca supimos más nada de ella", dando cuenta del exitoso devenir de sus "camaradas" egresados del CNMdP. [232]

Otro de los jóvenes de aquel entonces Josué Catuogno[233] destacó además el esfuerzo que implicaba pertenecer a esta juventud. En la biografía que Roberto Cova

---

[230] En relación a ello el uniforme era de suma importancia. Recuerda el mismo entrevistado "Teníamos trece años, los pantalones cortos quedaban atrás, ya nos vestíamos como señores. Teníamos que llevar pantalón de vestir de color gris, camisa y corbata. Después también usábamos un bléiser, que algunos tenían unos que eran de cajetilla".

[231] Jacinto Tarantino, entrevista a razón de las Bodas de Oro Colegio Nacional de Mar del Plata. Diario La Capital de Mar del Plata, 28 de abril de 1969.

[232] En aquella ocasión también se entrevistó a María del Carmen Caldararo, quien recordó que "todo consistía en ir de casa al colegio y del colegio a casa. Sin embargo, los domingos permitían algunas efusiones. Después de la misa de once en San Pedro, era obligado caminar, aún en pleno invierno, hasta la rambla que se convertía en el centro social. Los más perezosos recalaban en el Jockey, San Martín y Santiago del Estero, quebrando la mañana con un aperitivo.

[233] Josué Catuogno provenía de una familia de inmigrantes italianos, su abuelo Pascual Catuogno (nacido en 1861 muy cerca de Sorrento) llegó en 1890 a Buenos Aires (en donde se dedicó a comercializar papas hasta que

escribió de Catuogno se destacó que este fue uno de los líderes juveniles del movimiento para crear el colegio pasando por las casas de los alumnos primarios e intentando convencer a sus padres de que continuaran sus estudios secundarios (Cova: 1969; 12), en la su propia voz expresó:

> "Viví mi infancia en el barrio de 'Tierra del Fuego', al sureste de la vieja terminal, por lo que cruzar la Plaza Colón no era una empresa fácil. Pertenecíamos a la juventud dorada de Mar del Plata aunque ayudáramos o nuestros padres o parientes en sus negocios o trabajos. Hacíamos a pie el camino hasta el centro dos veces por día: a la mañana al colegio, y a la tardecita a la biblioteca, que funcionaba en la calle Rivadavia esquina Córdoba. El "alma mater" de la biblioteca era el ingeniero Alfredo Villafañe" (Cova: 1969; 12).

También recordó que los estudiantes del CNMdP se juntaban en "patotitas", en grupos por "camadas" que conversaban de sus clases tanto como de hacer diabluras.[234] Al respecto Catuogno rememoró:

> "En el verano nos reuníamos en la Rambla, en la "Tienda inglesa" de Nicolás González Sueyro, con sus hijos y otros compañeros, grupo al que se agregaban algunos estudiantes de Buenos Aires, mayores que nosotros, que nos dejaban absortos con su experiencia de alumnos universitarios; recuerdo entre ellos al Dr. Carlos Ottolenghi, médico, a su hermanos Mauricio, abogado, y al Dr. Florencio Escardó" (Cova: 1969; 12).

Esa sociabilidad también trascendía las puertas del colegio, en el vivir de una juventud que si bien tenía como centro al CNMdP involucraba a otros espacios estudiantiles y de responsabilidad social. [235] Ese ideal de educación moral y sana se fomentaba con la formación política, el liderazgo social y la cooperación; entre las asociaciones juveniles "Joven Argentina", la Cruz Roja Argentina y los Boy Scout ocuparon

---

luego de enviudar cambió de ruta y se mudó a Mar del Plata con sus hijos: José Antonio, María Rosa, Miguel Salvador y Carmelo Pascual). En Mar del Plata su hermano Fernando Catuogno fue el dueño del legendario balneario Negro Pescador y sus hijos continuaron su trabajo con la exportación de papas y en 1916 nació la firma Catougno y Cía, que se extendió por la región del mar y las sierras.

[234] El escritor Manuel María Oliver (uno de los colaboradores del Proyecto originario del CNMdP) describió con preocupación las actividades de estos jóvenes y remarcó su temor por las "patotas" o "patotitas", "esa criolla institución de chicos expertos en gomina que se forma por analogías de dinero, hábitos, idiosincrasias e intereses. Que también contribuye a cristalizar la similitud de crecimiento, o las inevitables afinidades psíquicas. (…) Los "patotitas" colocan a mano, vivo material de experimentación. Si son destructoras, crueles, desalmadas, sus componentes heredaron taras guachas, atavismo de indígenas, insistidos de inmigrantes "condottieres" (Oliver: 1923; 64-65).

[235] Sobre las formas específicas de dar significado a la juventud en la educación secundaria de fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, recomendamos la lectura del abordaje discursivo que realizaron Southwell, Legarralde y Ayuso (2005).

un lugar importante. Además de que se compartían actividades con otros clubs de la ciudad, en especial con el Club Náutico (fundando en 1920 y del formaban parte algunos de los profesores); las bibliotecas fueron el ámbito de encuentro más preponderante. Los jóvenes se juntaban a menudo en las tardes en la biblioteca, en donde además de estudio compartían actividades literarias. [236]

En sus trayectorias, esta experiencia colaboró, realzó y potenció la promoción social. Al iniciar nuestro estudio creíamos que, únicamente se beneficiaron, quiénes lograron finalizar su bachillerato pero, en función de reconocer la cantidad de alumnos que concurrieron hasta el tercer año y que tuvieron una situación pasajera en la institución, repensamos nuestros postulados. En nuestra definición, destacamos que ser un "joven dorado" no era un sinónimo de bachiller, sino que formar parte del colegio nacional, al menos por un tiempo, garantizaba ciertos vínculos de sociabilidad, el intercambio de ideas y un afán de progreso individual que amplió las posibilidades de una nueva generación de argentinos (tal como detallamos en el anterior capítulo con la biografía de José Venturi).

En las próximas páginas de este capítulo dejamos atrás la experiencia juvenil "dorada" y nos acercamos a los diferentes recorridos de los bachilleres en el devenir de su vida adulta. Para ello indagamos en profundidad la biografía de uno de ellos (Auro Tiribelli) y especialmente nos concentramos en el ingreso de los bachilleres al sistema universitario argentino de las décadas de 1930 y 1940. De aquella "muchachada" y experiencia común que significó el ser un "joven dorado" se trata este última parte de la Tesis, que finaliza con la identificación de un grupo de bachilleres que continuaron el vertiginoso camino hacia convertirse en profesionales. Y más aún, que conformaron y representaron a gran parte de los grupos dirigentes locales en los mediados del siglo XX.

Estos "jóvenes dorados" con el correr de los años llegaron a ocupar posiciones destacadas en el mundo de la política, las ciencias, las letras y las artes de la ciudad. En algunos de sus relatos puede notarse como el CNMdP les permitió imaginarse como figuras importantes en la ciudad, en lo que el bucear por sus biografías advierte grandes cambios y ascensos sociales. En los que por ejemplo un hijo de comerciantes italianos radicados en la

[236] En tal sentido es bien interesante cómo la creación de la Biblioteca Popular "General Manuel Belgrano" fue una preocupación para los profesores del CNMdP. En Mar del Plata en 1911 se había fundado la Biblioteca Juventud Moderna de tendencias anarquistas y socialistas y muchas veces los jóvenes allí compartían sus tardes de estudio. La biblioteca creada bajo los auspicios del CNMdP intentó neutralizar los efectos de la biblioteca de tendencia ácrata.

ciudad desde dos décadas atrás aspiró a ingresar a la facultad de Derecho de la UBA y otro a la de Medicina de la Universidad de La Plata.[237] Eran, en palabras de Francis Korn (2000), los hijos de los inmigrantes que se volvieron médicos, abogados, ingenieros y empleados de la administración pública a partir de los beneficios de la educación laica, obligatoria y gratuita. Sus padres y sus familias soñaron con un hijo "dotor", lo que no sólo significaba que ejercieran una profesión noble sino también que sean indiscutiblemente ciudadanos argentinos.

En ese recorrido debemos destacar que estos jóvenes y sus familias, como amplios sectores de la sociedad argentina de principios de siglo XX, creyeron en el poder de la educación como elemento de progreso social y apostaron en ello gran parte de sus esperanzas.[238] Sus valores y aspiraciones tuvieron profundas significaciones simbólicas en condicionar las propias aspiraciones a obtener un título universitario. El valor que tenía la educación despertó en sus promesas de bachillerato, límites inimaginables como el acceso de algunas jóvenes a las facultades o el ingreso de muchachos de familias de los sectores populares al sistema universitario argentino. Sumado a ello, el CNMdP fue capaz de proporcionar a sus alumnos redes sociales, vínculos, información y conocimiento que sus familias por sí solas, no podían otorgarles, constituyéndose como un medio para convertirse en ciudadanos públicos y profesionales.

Algunos estudios vinculados al estudio de la historia de las universidades en Argentina, como los de Osvaldo Graciano (2008), comenzaron a demostrar ciertas prácticas de movilidad social en los alumnos a través de los beneficios de la instrucción y específicamente de la formación secundaria pública en la zona Litoral del país. En tal sentido, a través de un análisis de las trayectorias de un grupo de hombres de la universidad platense Graciano (2008) destacó su pertenecía común al Colegio Nacional de La Plata como lugar de formación y su origen inmigrante. En esta investigación, el bachillerato ya no aparece como un lugar de reproducción de los sectores privilegiados o las burguesías

[237] La primera universidad en nuestro territorio nacional fue la de Córdoba (1613), le siguió la de Buenos Aires (1821), la de La Plata (1905), la de Tucumán (1912) y la del Litoral (1919).

[238] Algunos estudios del ámbito europeo destacaron que los sectores sociales de clases medias y específicamente aquellos que provienen de los grupos migratorios son los que más importancia le brindaron al ascenso social a partir de la educación. Los padres de clases medias fueron, por diversas razones más propensas que los de la alta burguesía o de las clases bajas a adoptar una posición diferenciada, informada estratégicamente y políticamente consciente con respecto a su experiencia social de la instrucción (Van Zanten, 2007; González Monteagudo, 2010).

locales, sino como espacios de fuerte presencia de sectores inmigrantes en ascenso. También Alicia Méndez (2013;15) destacó que la formación de elites dirigentes e ilustradas a partir del CNBA, para este momento estuvo caracterizado por un reclutamiento a grandes rasgos abierto. Siendo que el producto de este reclutamiento fue un alumnado diverso en términos socio-demográficos y también étnicos. Advierte que no debemos confundir por ello, la existencia de un sistema muy restrictivo en términos de permanencia y de pertenencia, profundamente meritocrático (que fue base para que este colegio pueda constituirse como una institución de referencia a una elite).

En consonancia con estas últimas perspectivas, nuestra investigación sobre la procedencia de los alumnos del CNMdP presentó a esta institución como un lugar flexible y abierto para amplios sectores de la sociedad argentina de principios del siglo XX. Compartimos además las contribuciones que incorporó Alicia Méndez (2013) al estudiar los procesos de formación de elites meritocráticas a partir del Colegio Nacional de Buenos Aires, en donde se asumió como rasgo característico de la instrucción secundaria, la jerarquía y la inclusión como valores complementarios. De manera tal que, reconocer que los alumnos de los colegios nacionales se basaron en dispositivos de jerarquización, no excluye la posibilidad de acceso de otros grupos sociales y ni el ponderar un carácter igualitario y democrático del ideal liberal argentino. Desde esta lectura tributaria para pensar el acceso a la instrucción como una vía de cambio social, también se afirma que los hijos de la inmigración fueron quiénes reforzaron la prestigiosa idea de mérito individual como camino para el ascenso social.

Este último estudio puso en evidencia cómo los criterios que se consideraron para estudiar la conformación de grupos de elites en Argentina dejaron velado el análisis de la instrucción como factor de movilidad social. En los debates que se dieron a propósito de la formación de las elites estatales se adoptaron criterios según los cuales los recursos necesarios para acceder a la conducción política, económica y social de la sociedad fueron la posesión de tierras, la pertenencia a un estrato social particular y la antigüedad en el país (Germani, 1965), la ocupación y el nivel de formación de los padres de los legisladores (Cantón, 1966), la "tradicionalidad de la familia" y la actividad económica (Halperin

Donghi, 1992 y Sigal y Gallo, 1971).[239] Estos estudios no fueron suficientes para explicar, por ejemplo, la experiencia de un colegio nacional, en donde el acceso de sus egresados de orígenes socioeconómicos dispares fueron parte de una trayectoria ascendente.

6.1 Auro y los bachilleres universitarios

El zapatero Félix Tiribelli oriundo de Sant`Angelo in Vado llegó a Mar del Plata en 1897, como fruto de la cadena migratoria de vadeneses iniciada por la familia Valentini-Zaccagini. Sabemos que Félix Tiribelli en su lugar de origen tenía la profesión de zapatero, sin embargo decidió escuchar y seguir los consejos de su yerno Alberto Dini; quién había logrado instalarse exitosamente y lo convenció de arribar a Mar del Plata.[240] Un año más tarde llegó su mujer Águeda Góstoli y sus hijos José, Mario, Leopoldo, Domingo, María y Teresa. En sus inicios, los hermanos realizaron algunas tareas informales como repartir zapatos o juntar monedas en la rambla hasta que ingresaron al mundo de la construcción (industria que estaba en expansión a partir de la transformación que se generaba en la joven ciudad). En pocos años cada uno de los hermanos fue constituyendo su propia familia sin perder de vista los objetivos comunes a los cuales se enfrentaron e implicando rumbos conjuntos.[241]

En 1905 formaron una sociedad e iniciaron la actividad de carpinteros en un pequeño local ubicado en las calles Bolívar y La Rioja. Desde allí, comenzaron a tomar pequeños trabajos que le permitieron abrir un aserradero en las calles Castelli y La Rioja entre los años 1912 y 1914. A partir de ese momento, se fue formando una pequeña industria y consolidando una empresa familiar. Desde el punto de vista residencial, los hermanos compartieron la zona que rodeó el aserradero, el corralón de maderas y la carpintería mecánica, así el barrio reconocido como Plaza Mitre tuvo la impronta de esta familia tanto

[239] En el plano internacional Christopher Charle (1987) planteó que existió cierto margen de indeterminación entre quienes accedieron a los distintos niveles de instrucción dado por el ensanchamiento de la base social de la enseñanza secundaria a partir del siglo XX.

[240] Bartolucci (2001) señaló que Alberto Dini apareció en el recuerdo y en el imaginario familiar como "el gran señor que llegó a tener su coche con caballos, un petit hotel y hasta una empresa de construcción", encarnando el ideal máximo del ascenso social. Además según algunos miembros de esta familia fue Alberto Dini quién entusiasmó a sus cuñados con la idea de establecer una carpintería.

[241] Una de las bisnietas de Félix recordó "El gran oficio familiar fue el de carpinteros. Los Tiribelli amaban la madera, y amaban trabajar con ella. (…) Mi abuelo Mario dibujaba muy bien, y con su hermano Leopoldo como les gustaba diseñar, hacían unos muebles hermosos. Y así cada uno se ocupaba de lo suyo, pero sin perder de vista que hacia el otro. No sabes los muebles que hacían" (Entrevista 8).

por sus viviendas como por sus comercios.[242] Mónica Bartolucci (2001; 276) resumió la trayectoria laboral de los cuatro hermanos varones en pocas líneas: "en 1905 instalan una pequeña carpintería a una cuadra de la plaza; de allí se mudan a un lugar un poco más grande y en 1912 ya se encuentran fundando el aserradero sobre unos terrenos un poco más alejados de la plaza, pero siempre dentro de la misma zona que los cuatro hermanos habían comprado en 1910".

De manera tal que, hacia los años diez la familia había logrado el primer gran triunfo después de su llegada y uno de los pasos principales en el camino del ascenso, lograron convertirse en propietarios. Los Tiribelli, siempre en el negocio de la construcción se dedicaron a comprar terrenos para construir casas que posteriormente vendieron, realizando constantes inversiones en las tierras urbanas y siendo uno de los grupos promotores del mercado inmobiliario de la ciudad. Con el primer galpón para la empresa levantado en la calle Rioja 2136 comenzó la ilusión de los negocios urbanos, en ese mismo terreno luego Leopoldo Tiribelli construyó su primera casa.[243] A medida que la empresa creció, el aserradero de la familia Tiribelli generó nuevas fuentes de trabajo y se convirtió en un polo de atracción para el establecimiento de nuevas viviendas a su alrededor. Los lotes que en un primer momento habían sido comprados por los hermanos al solo efecto de la especulación inmobiliaria pero terminaron en un emprendimiento que cambió la fisonomía del barrio de la Plaza Mitre. El barrio se fue convirtiendo poco a poco en un punto de referencia para las familias que lograron ascender en la escala social. Este lugar comienza a ser rodeado por viviendas que, para los años veinte podían mostrar detalles de confort (Bartolucci, 2001). Durante los años veinte y treinta construyeron una serie casas de renta o

[242] Las casas de los Tiribelli estaban ubicadas en La Rioja 2163 (De Leopoldo T, construida en 1908), Alberti 2500 (De Mario T, construida en 1909), Santa Fé 2567 (también de Mario T, construida en 1922), La Rioja 2245 (De José, cuya construcción hace Luis Lemmi, su cuñado en 1911), Castelli 3033 (De de Domingo T, construida en 1924), Hipólito Yrigoyen 2872 (De Teresa Tiribelli de Lemmi) y Hipólito Yrigoyen 2892(De Marietta Tiribelli de Dini, construida en 1910). Al respecto, Estela Tiribelli (hija de Armando T.) recordó "teníamos un trato cotidiano con toda la familia, vivíamos en el mismo barrio todos. Estábamos cada uno enfrente del otro. Todos los Tiribelli estábamos allí, en Gascón y Santa Fé, Alberti, Santiago del Estero (…) todos juntos" (Entrevista 8).

[243] La casa propia era un símbolo, no sólo era una posibilidad de prosperar y vivir en mejores condiciones, sino también un capital que preveía de un seguro limitado para un eventual futuro poco promisorio. Sobre el fenómeno "casapropismo" en Mar del Plata consultamos los trabajos: Bartolucci, Mónica "El surgimiento urbano del sector Plaza Mitre en el recuerdo de dos familias" En: Cacopardo, Fernando (compilador). (2001) *¿Qué hacer con la extensión?: Mar del Plata, ciudad y territorio*. Buenos Aires, Alianza, y Bartolucci, Mónica. "Los senderos hacia la propiedad urbana. Estrategias de un grupo de extranjeros a principios del siglo XX en la ciudad de Mar del Plata" En: Cacopardo, Fernando (compilador). (1996) *Mar del Plata: Ciudad e Historia*. Buenos Aires, Alianza.

locales de comercio y, más tarde algunos de los hermanos o sus hijos mandaron a construir buenos chalets pintoresquistas y algunas quintas de recreo. Varias de esas obras, fueron proyectadas por los arquitectos de la familia, primero Américo Dini hijo de Marietta Tiribelli graduado en 1919 y fallecido joven, y luego Auro Tiribelli hijo de Mario y graduado en 1934.[244]

En paralelo con el desarrollo de la empresa y la construcción de las viviendas, algunos de los miembros de la familia comenzaron a participar de ciertos clubes sociales de renombre como el Club Náutico, en entidades características de los exitosos inmigrantes locales como el Círculo Italiano y otras instituciones características de la identidad de la ciudad como la Asociación de Propaganda y Fomento de Mar del Plata y la Banda Municipal. En el marco de ese cambio de inmigrantes recién llegados a la gran familia en los años veinte, los Tiribelli son reconocidos como os exitosos del lugar[245]. En los años de la década de 1940 la familia llegó a su mayor auge, donde se registraron grandes éxitos sociales (además de sus casas propias, el acceso al automóvil y la construcción de quintas en las afueras de la ciudad), y la participación de sus padres en instituciones de la ciudad. Esa es también la época cuando se dan los cambios de barrios, casas más confortables, cambios de costumbres en el consumo, relaciones sociales más amplias, se emparentaron con el ascenso y el crecimiento en la profesión adquirida en el nuevo país (Bartolucci, 2001; 278).

Los estudios al respecto contemplaron las estrategias de ascenso social de la familia desde los aspectos inmobiliarios (como la construcción de la casa propia y la compra de terrenos para la especulación en el mercado de tierras) y los aspectos relacionales (las redes que mantuvo la familia, prestándole especial importancia a los vínculos matrimoniales), pero poco indagaron sobre el impacto de la instrucción en su cambio social. Respecto a las relaciones que estableció la familia, se identificó la estrategia de los matrimonios de las mujeres con hombres dedicados a la misma actividad de la casa paterna (el rubro de la

[244] La quinta de Mario de T., fue construida en 1940 por Auro T. Las nietas de Mario rememoraron "eran dos manzanas una calle daba a Luro y la otra a Rivadavia.(…) tenía un jardín redondo, con ligustros ondulados. En la de atrás se sembraban frutas, había muchos árboles frutales y álamos. Ahí nos juntábamos todos, nosotras muchas veces íbamos para allí. Por ejemplo íbamos en verano y nos quedábamos unos días. Pasábamos las fiestas y el carnaval todos e familia (…) En el año 69 la vendimos". Entrevista a Susana y Elba Tiribelli (hijas de Mario T.) y a Estela y Mirta Tiribelli (hijas de Armando T.) (Entrevista 8).

[245] Muchos de sus integrantes siguieron con la tradición de las empresas, otros se convirtieron en activos comerciantes y otros, como profesionales, tuvieron una actuación sobresaliente en el desarrollo de la ciudad.

construcción). Los vínculos laborales que sellaron los casamientos de las hermanas María y Teresa Tiribelli, reforzaron la estrategia de optar por un oficio en el cual además podían recibir ayuda de parte de sus parientes políticos. Por otro lado, las investigaciones locales del caso de los Tiribelli remarcaron que la clave del éxito estuvo en la diversificación de tareas que los hermanos optaron en cuanto las funciones del trabajo. En ese sentido, algunos miembros de la familia se dedicaron a las relaciones públicas, otros al trabajo cotidiano de la carpintería y otros fueron los más hábiles para los asuntos comerciales. Así, los hermanos supieron ampararse en la estrategia de la asociación familiar, donde cada uno de los integrantes cubrieron las deficiencias de los otros y en donde el modelo de la empresa familiar fue capaz de aliviar el peso de las decisiones (Bartolucci, 2009).

Nuestra (re)lectura del caso y enfoque que proponemos, es demostrar que el acceso a la instrucción secundaria fue una más de las estrategias de promoción social, que los sectores inmigrantes llevaron adelante en aquella "aventura del ascenso". Analizando los perfiles sociales y étnicos de los alumnos del colegio, identificamos que el número de hijos de inmigrantes es preponderante y cuya representación mayoritaria se relacionó tanto con hogares de pequeños comerciantes y empleados jerarquizados como también de herreros, carpinteros, albañiles, jornaleros y otros oficios menos distinguidos en la escala social. Entre los estudiantes que finalizaron sus estudios, la obtención del bachillerato fue una altísima muestra del capital cultural diplomado. En la sociedad de la época, este título articuló la experiencia de ampliación social de quiénes estudiamos y su futuro prestigio como "ciudadanos profesionales". El caso de la familia Tiribelli y, particularmente en la trayectoria de Auro, presenta el acceso a la instrucción secundaria como un complemento fundante para la proyección de una vida socialmente reconocida como noble, profesional y predominantemente pública.

Considerando únicamente aquellos aspectos relacionados directamente con la instrucción y a pesar de no tener el número exacto, sabemos que la mayoría de los nietos de Félix Tiribelli realizaron los estudios correspondientes al nivel primario, la mayor parte de ellos en la Escuela Nº1 (los de hijos de Domingo, Leopoldo, Ana María, María Teresa y José T.) y en la escuela particular Dans (los hijos de Mario T.). Sin embargo, de los seis hermanos Tiribelli cinco de ellos realizaron el esfuerzo necesario para que sólo algunos de sus numerosos hijos accedieran a la instrucción secundaria. En términos cuantitativos, de los cuarenta y cuatro nietos de Félix Tiribelli el veintisiete por ciento tuvo la oportunidad

de ingresar al bachillerato y sólo diez jóvenes el veintidós por ciento fueron alumnos del colegio nacional local.[246] Dentro de ellos, el porcentaje aún es menor si tenemos en cuenta sólo a los siete (dieciséis por ciento) que lograron finalizar su bachillerato entre los años veinte y cuarenta.

En lo que refiere al ingreso y permanencia en el sistema universitario nacional, sólo tres miembros de la familia iniciaron una carrera universitaria; Américo Dini el mayor de los nietos (hijo de Maria Teresa T.) y los hijos de Mario T. (Auro y Juan Carlos).[247] Los tres eligieron estudiar la carrera de arquitectura, que representaba ser un profesional del oficio familiar (la construcción y la carpintería). Parecería que en la formación universitaria la familia desarrolló una estrategia colectiva que implicó el estudio de una única profesión. Américo Dini fue el primer profesional en 1929 se recibió y ese mismo año reconstruyó el galpón de la empresa familiar, junto con su tío el constructor Arturo Lemmi. El resto de sus primos, por su mayor edad rindió en forma libre y luego regular su bachillerato en el Colegio Nacional de Dolores (ya que en ese momento en Mar del Plata aún no se ofrecía ese grado de formación).

En resumen, los distintos miembros de la familia se esforzaron para que algunos de sus hijos (primera generación de Tiribelli nacidos en la Argentina) pudieran gozar los beneficios de los estudios secundarios. En el camino hacia ello crearon una empresa familiar que fue ampliando sus tareas y sus capitales, luego se relacionaron con las empresas constructores más importantes de la ciudad (a través del casamiento de sus hermanas con los constructores Dini y Lemmi), posteriormente se convirtieron cada uno en propietarios y soñaron con que algunos de sus hijos se conviertan en profesionales. Iniciando de este modo un camino para ampliar su promoción social y su reconocimiento en "hacerse la América".

---

[246] Diez miembros de la familia fueron al Colegio Nacional de Mar del Plata, entre ellos: Domingo obligó a su hijo Héctor Tiribelli (nacido en 1909) a ingresar al colegio en 1923, pero luego de haber cursado hasta el tercer año Héctor abandonó sus estudios para comenzar a trabajar en la exportación de granos de cereal que llevaban adelante algunos miembros de la familia Catuogno. Por su parte, dos hijos de Mario estudiaron en el nacional, Auro y Juan Carlos, el segundo en orden de nacimiento uno en 1926 y el otro 1946. Otros alumnos de la familia fueron Nello V.M Lemmi (quién cursó su bachillerato entre 1930 y 1934) y Jorge D. R Lemmi (que lo realizó entre los años 1931 y 1938), los hijos mayores de Ana María de Tiribelli y Blas Lemmi. José envió a estudiar a varios de sus hijos pero sólo se recibió Víctor A. Tiribelli (que estudió entre 1935 y 1939). Finalmente, Leopoldo aprobó que su hija Ofelia Elvira estudiase el bachillerato siendo la única mujer de la familiar en hacerlo, sólo curso el primer año y su hermano Leopoldo A. Tiribelli ingresó en 1935 y se graduó en 1939.

[247] Juan Carlos Tiribelli al igual que su hermano Auro veinte años mayor estudió arquitectura en la Universidad Nacional de Córdoba, pero abandonó sus estudios en el segundo año de la carrera.

Auro Luis Tiribelli nació en Mar del Plata en 1908 era el segundo hijo de Mario, una empresario industrial dedicado al rubro de la construcción que había logrado junto a su familia fundar una de las firmas más importantes de la ciudad. Al igual que sus hermanos coetáneos realizó sus estudios primarios en la Escuela Dans y desde muy temprana edad, desde los años de los "pantalones cortos", comenzó a ayudar a su padre en el negocio familiar. Cada uno de los Tiribelli se fue incorporando al negocio colaborando de diferentes maneras: al principio trabajando como ayudantes y cadetes hasta que luego lograban atender al público; "el estar detrás del mostrador de ventas de la firma, era un orgullo para los propios miembros de la familia" (Entrevista 8).

Desde temprana edad Auro se destacó por su afición al dibujo y, como sus hermanos, sintió una gran atracción por la lectura y la música. Sus dibujos pasaron de ser unos primeros retratos y paisajes (que sus descendientes conservan con cariño) a diagramar muebles con su padre y su tío para la empresa familiar. Los hermanos Leopoldo y Mario eran los encargados de diseñar los muebles de la carpintería, que con el tiempo lograron su exquisitez les dio fama de muebles de lujo para el hogar. Según la memoria familiar parecería que ese arte compartido, nacía de su profundo amor por la madera (Entrevista 8). En 1921 a la edad de trece años como muchos de sus "camaradas" ingresó al CNMdP con la promesa de realizar un gran esfuerzo personal. Acompañado por otro esfuerzo de tipo colectivo, ya que detrás de aquella meta se encontraba la ilusión de sus padres, que buscaban tener un hijo profesional. En un colegio en el que compartió sus lecciones con muchos otros jóvenes también como él hijos de inmigrantes. Mientras tomaba clases a la tarde, algunas mañana ayudaba a su padre en el negocio; "Auro contaba que atendía el negocio desde los once o doce años, en esa época todos trabajaban o hacían algo. Todos trabajaron en la carpintería, en el negocio, o ayudaban en algún lado", contó una de sus sobrinas (Entrevista 8).

Auro finalizó su bachillerato en 1926, al año siguiente ya había comenzado sus estudios universitarios. Con la promesa de desarrollarse profesionalmente y canalizando las expectativas laborales de su familia ingresó en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Córdoba, de donde se graduó en 1934. Su inclinación por el dibujo combinado con la expectativa familiar de trabajar en el rubro de la construcción llevó a que Auro, como su primo mayor, decida estudiar la carrera de arquitectura. También su hermano menor Juan Carlos (nacido dos décadas después, en 1928) eligió luego de finalizar

su bachillerato, continuar su misma trayectoria educativa eligiendo la Universidad de Córdoba. No obstante Juan Carlos interrumpió sus estudios luego de dos años y posteriormente los abandonó.[248]

En el momento en que Auro estudió arquitectura la formación en esta disciplina se hallaba en un período de expansión y ampliación, anteriormente a los años treinta los arquitectos empleados en oficinas técnicas provenían de la Escuela de Arquitectura de la universidad de Buenos Aires. Sin embargo en 1923 con la creación de las Escuelas de Arquitectura de las Universidades Nacionales de Córdoba y del Litoral, la oferta académica ampliada brindó nuevas alternativas al medio profesional y una reconsideración de la profesión (Parera, 2012).[249] Pensemos que, en el marco de la consolidación de la estructura estatal en la Argentina de principios del siglo XX, algunas disciplinas fueron legitimadas como saberes de Estado ya que permitieron en sus diferentes campos de aplicación dar una aporte para resolver las problemáticas que planteaba la construcción de un Estado y una nación moderna. En ese marco, esta consolidación estatal se manifestó a partir de la tecnificación de su aparato burocrático, en el que la arquitectura alcanzó un rol importante como motor de la producción de conocimiento social. Esta disciplina alcanzó significativa relevancia en la elaboración de los instrumentos conceptuales para analizar y diagnosticar necesidades edilicias inéditas, así como para implementar soluciones operativas y herramientas específicas para resolver las problemáticas planteadas por el proceso de modernización.

Auro se graduó en 1934 y ese mismo año comenzó a trabajar en su ciudad natal. Primero con algunos trabajos en los negocios familiares y luego con sus primeros chalets, hasta que en pocos años logró convertirse en un arquitecto prolífico y de gran renombre. Su labor como profesional de la arquitectura le permitió alcanzar prestigio y una identificación de su familia con la propia historia de la ciudad, en lo que podríamos denominar un "perfil marplatense". Los estudiosos de su obra arquitectónica afirman que ese "perfil

[248] La memoria familiar le adjudica a Juan Carlos ser un dandy. Sus sobrinas afirmaron "al ser el menor y por haber nacido en la época de las vacas gordas, debió haber abandonado la carrera porque era una persona a la cual no le gustaba los sacrificios y el estudiar posiblemente lo haya sido para él (Entrevista 8).

[249] La primer carrera de arquitectura fue creada en la UBA en el seno de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en 1901, recibiendo un reducido número de estudiantes que cursaban un Plan de Estudios compartido en gran medida con la carrera de ingeniería civil. Sin embargo, será recién la reforma del Plan de Estudios de 1914 la que terminó de definir la especificidad disciplinar, siendo que estableció un modelo de enseñanza rigurosamente atento a la diferenciación respecto de la ingeniería (Parera, 2012).

marplatense" se vio materializado y reflejado en las numerosas edificaciones que realizó en la ciudad y que su obra caracterizó a la edificación de Mar del Plata entre las décadas de 1930 y 1970. En su labor representó una doble inflexión en el desarrollo de la arquitectura marplatense, por un lado continuando la tradición del constructor Aula Baldassarini (con el llamado pintoresquismo marplatense que se anclaba en la utilización de la piedra local). Y por otro lado, introdujo en su producción los postulados de la arquitectura moderna.[250]

En los primeros años de la década del cuarenta, Tiribelli orientó sus esfuerzos a la búsqueda de un lenguaje que sintetizó la renovación racionalista y la tradición arquitectónica marplatense, a la vez que representó al segmento social que resultó ser su núcleo comitente. En efecto, se convirtió en el arquitecto de los sectores locales representantes de las clases medias, principalmente ligadas al ejercicio profesional. Sin intención de romper con los valores estéticos y urbanos que caracterizaban a Mar del Plata, Auro definió una producción arquitectónica propia; que se diferenciaba de la obra gestada desde Buenos Aires por las clases más altas y, por supuesto, de las casillas de madera o las casas chorizos de los inmigrantes. La obra de Auro Tiribelli resultó ser un elemento clave en el corrimiento de estación balnearia de élite anexa a Buenos Aires a ciudad autónoma, efectuado en Mar del Plata para esa época. Ejemplos arquitectónicos de ese proceso son las casas Belotti, Stefanoni, Naveda y Reddel que marcan la estabilización del "estilo Mar del Plata", donde junto a una cuidadosa planificación del proyecto se unió la invención de una pauta formal que impregnó la conformación de importantes sectores urbanos (Cova, 2006). Por tanto, la obra de Tiribelli materializó el devenir de un grupo social, marcando un estilo reconocible y propio por su materialidad y proporciones.

En síntesis, la trayectoria profesional de Auro Tiribelli fue la de quien diseñó el modelo habitacional de las incipientes clases medias urbanas locales (principalmente de origen inmigratorio). Teniendo en cuenta que este estilo de casa no surgió como resultado

[250] Entre su obra arquitectónica debe destacarse, el Hotel Ocean, el Nuevo Hotel Ostende en 1939 y el City Hotel en 1941 y sus múltiples casas unifamiliares tanto de uso permanente como de veraneo. Además de los nombrados, construyó numerosos hoteles, como el Garden, Miglierina, L´Ete, Benedetti, Waldorf y Vasa. También construyó locales comerciales como el de la firma Cabrales aún en uso original. Proyectó la sede del club Kimberley, como asimismo el estadio local y el Hogar Nuestra Señora de Lourdes. Desde los años 40, proyectó edificios de renta, entre los cuales destaca la Mansión Santa Fe y los departamentos Baldasserre por su particular forma de resolución de la tipología. Hacia los 50 y 60 construyó y proyectó grandes edificios de propiedad horizontal. Una de sus últimas obras es la torre Perla del año 1971. Además de las obras marplatenses, Tiribelli proyectó viviendas y edificios en Buenos Aires, Morón, Luján, Miramar, Dolores y Balcarce.

de un proceso dirigido por tecnócratas sino como un logro de las clases medias, que tradujo sus ideales en una forma arquitectónica que reconvirtió las principales características de las grandes mansiones de la "belle epoque" a una escala doméstica (Nuñez, 2002). A su vez, podríamos señalar que, la trayectoria social y económica de los Tiribelli demuestra una familia italiana arribada a Mar del Plata durante el período de inmigración masiva, que conformaron una firma familiar que se identificó con el desarrollo local y con las experiencias migratorias más exitosas de la ciudad.[251] En especial, la historia de vida de Auro permitió recorrer la vida de uno de los "jóvenes dorados" y su propia diferenciación social en el marco de una familia de origen inmigratorio en ascenso.

6.2 Los bachilleres en la Universidad

> "Allá [en Córdoba] en arquitectura habían estudiado muchos del colegio, como Auro Tiribelli, Barroso y Córsico Picolini. Pensemos que no había nada acá, no había nada de nada de nada. Córdoba era muy tranquilo para estudiar, era una ciudad con muchos estudiantes. Por todos lados había chapas de profesionales, cosa que acá faltaba" (Entrevista 1).

Entre los bachilleres del CNMdP durante los años veinte el setenta por ciento continuó sus estudios de nivel universitario, aunque por supuesto que no todos consiguieron finalizarlo. De aquellos ciento diecisiete jóvenes tomamos como muestra las trayectorias de cuarenta y cuatro casos delimitadas a partir de nuestros registros, los expedientes de alumnos y las copias de las certificaciones enviadas a las universidades de destino. De ellos el setenta por ciento continuó estudios superiores o universitarios, mientras que el porcentaje restante se dividió entre aquellos que comenzaron a trabajar en organismos estatales (establecimientos educativos o de la administración pública) y quiénes finalizaron sus trayectorias educativas formales con el logro de completar sus bachilleratos. La mayoría de los estudiantes continuaron sus estudios en diferentes unidades académicas de la universidad argentina, en un contexto donde la educación

[251] Sobre la familia Tiribelli se desarrollaron una serie de estudios que la tomaron como un caso paradigmático para visualizar la exitosa integración de los inmigrantes en la sociedad marplatense de comienzos del siglo XX. Entre ellos el estudio de la cadena migratoria de Pastoriza, Elisa y Bartolucci, Mónica (2005), *Recuerdos en común. Italianos en Argentina 1880-1960. Sant'Angelo in Vado*. Mar del Plata, UNMdP, Ed. Suarez. Particularmente Mónica Bartolucci (2009) analizó en su tesis de maestría publicada con el nombre de "Pequeños grandes señores: italianos y estrategias de ascenso social. Mar del Plata 1910-1930", el ascenso social de esta familia a través de la especulación financiera en el mercado de tierras y su participación en el mercado local de la construcción inmobiliaria.

universitaria de las décadas del veinte y del treinta estaba articulada con una serie de institutos de enseñanza elemental y media cuyos objetivos prioritarios fueron formar y seleccionar a los futuros grupos de aspirantes al estudio de una profesión universitaria. [252]

Al finalizar los estudios secundarios se abrió un nuevo universo de expectativas para los jóvenes que habían logrado convertirse en bachilleres nacionales. Entre las variables que indagamos sobre el futuro de los jóvenes bachilleres, ocupó un lugar importante el conocer qué estudios eligieron para su desarrollo profesional. En otras palabras ¿En qué ámbitos se proyectaron?, ¿Qué ocupaciones creyeron que serían las más acertadas para el desarrollo de las expectativas propias (y agregaríamos familiares)?

Al tener en cuenta las carreras que eligieron en las distintas dependencias de las universidades argentinas, la gran mayoría optó por estudiar en las casas de estudio de Derecho, Ingeniería y Medicina. Al pensar en esta elección (individual y familiar) debemos tener en cuenta que los abogados, ingenieros y médicos conformaban en ese momento vínculos y saberes centrales para los aparatos burocráticos y las elites estatales que encaraban la modernización del Estado. Osvaldo Graciano (2008) explicó que las si bien fueron principalmente las políticas estatales las que condicionaron el desenvolvimiento profesionalista de las casas de estudios en torno al predominio de las ramas de medicina, el derecho y la ingeniería, fue la misma sociedad la que reforzó su centralidad en el sistema universitario. Las disciplinas vinculadas directamente a la producción fueron las más concurridas, con un lento crecimiento de las carreras humanísticas y sus profesorados a lo largo del siglo XX. Entonces es posible admitir que el importante número de jóvenes que optaron por estudiar ingeniería y arquitectura, similar al de los que estudian derecho y medicina, se relacionó con los cambios propios de las primeras décadas del siglo XX; en las cuales las demandas del sistema político y el estatal fueron abriendo el paso, además de la permanente demanda profesionales de derecho y de médicos, a las profesiones técnicas tales como ingenieros agrónomos, veterinarios, contadores y químicos.

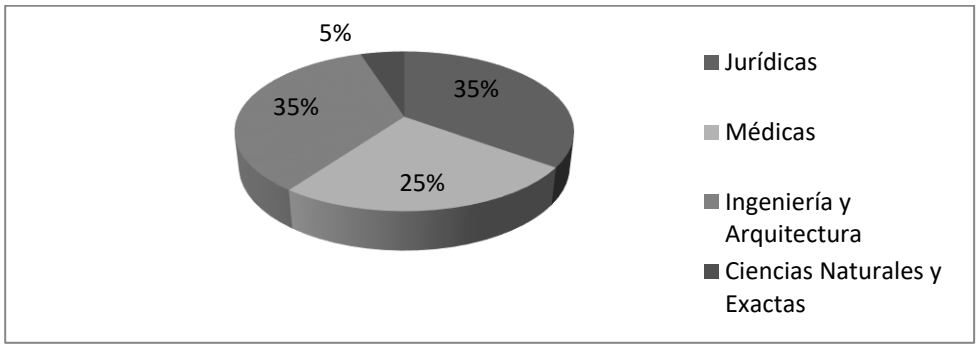
[252] Esta continuidad y articulación entre los dos niveles de formación adquiere visibilidad también en el análisis de las fuentes administrativas del colegio, donde se destacan las informaciones que enviaban distintas universidades o centros de estudios ofreciendo sus carreras a los alumnos de la institución. Por ejemplo la Facultad de Medicina o de Derecho de Buenos Aires, Rosario, La Plata y Córdoba cada año enviaban libretas y folletos con las carreras y planes de estudio que allí podían cursarse. Incluso llegaban al colegio algunas informaciones de los centros de estudio en el exterior, principalmente de países como Alemania y Estados Unidos.A modo de ejemplo comunicados de la Unión Panamericana para estudiar en Estados Unidos (con institutos para perfeccionar el idioma inglés), de universidades de Alemania y Austria para estudiar química.

15. Detalle de estudios universitarios de los alumnos del CNMdP

Tipo de estudio realizado	Profesión estudiada	Cantidad	Porcentaje
Universitaria/Jurídicas.	Escribano	1	3,2%
	Abogado	5	16,1%
	Procuradores	1	3,2%
	Subtotal	**7**	**22,6%**
Universitaria/Médicas.	Médico	3	9,7%
	Farmacéutico	1	3,2%
	Veterinario	1	3,2%
	Subtotal	**5**	**16,1%**
Universitaria/Ingeniería y Arquitectura.	Ingeniero Civil	3	9,7%
	Ingeniero Agrónomo	1	3,2%
	Agrimensor	1	3,2%
	Arquitectura	2	6,5%
	Subtotal	**7**	**22,6%**
Universitaria/ Ciencias Exactas y Naturales.	Químico	1	3,2%
	Subtotal	**1**	**3,2%**
Superior no universitaria/ Relacionadas con Educación y Arte.	Profesor Nacional	3	9,7%
	Estudios de Música	1	3,2%
	Estudios de Bellas Artes	2	6,5%
	Subtotal	**6**	**19,3%**
Superior no universitaria/ Relacionadas con conocimientos técnicos.	Tenedor de libros	3	9,7%
	Subtotal	**3**	**9,7%**
Superior no universitaria/ Otros.	Formación bancaria..	1	3,2%
		1	3,2%
	Subtotal	**2**	**6,5%**
Total		**31**	**100%**

Fuente: Elaboración propia en base a los expedientes consultados en el ACNMdP.

16. Gráfico de elección de las carreras por facultades



Fuente: Elaboración propia en base a los expedientes consultados en el ACNMdP.

Además Osvaldo Graciano (2008; 41) señaló que la expansión de la matrícula universitaria fue un fenómeno extendido en las primeras dos décadas del siglo XX; ya que mostró la rápida valorización de las profesiones liberales por parte de los hijos de inmigrantes y de su exitosa integración a la estructura del conocimiento, convirtiendo a

ésta en un camino para promoverse socialmente. Beneficiarios de la ampliación del sistema educativo en general, su creciente participación en la universidad estableció también los elementos de competencia y conflicto con las élites, la orientación y las funciones de la enseñanza universitaria, que estallarían en torno a las protestas de 1918. A comienzos del siglo XX el afianzamiento de las funciones profesionales prevaleció en todos los sectores de la universidad, aún aquellos que habían nacido con otras perspectivas como la Facultad de Ciencias Exactas que se orientó casi exclusivamente hacia la formación de ingenieros civiles. Desde fines del siglo XIX los sectores gobernantes percibieron la amenaza potencial que significaba la ampliación del número de profesionales que, por su formación y por la particular estructura económica urbana, eran candidatos a integrar la clase política del país (Tedesco, 2000; 124).

Es de destacar que Mar del Plata no tuvo universidad hasta finales de la década del cincuenta, lo que implica no pocas singularidades en relación a los otros colegios nacionales "preunviersitarios" (como podrían ser los de de Buenos Aires, Córdoba, La Plata o Rosario). De forma tal que los estudios universitarios implicaban trasladarse a otro lugar. Parta continuar los estudios, entonces, era necesario viajar y establecerse en otra ciudad (lo que era aún más díficiles para las mujeres). En los relatos de su vida de estudiante universitario recordó Federico:

> "No éramos ricos, ricos eran los de Buenos Aires. En Mar del Plata casi no había ricachones. Nuestros padres, si bien algunos estaban mejor que otros, se esforzaban mucho y nosotros nos esforzábamos mucho. Me acuerdo que en Córdoba a veces tenía que pagar algunos aranceles, que no se ni como los pagaba. Para cada examen me ponía nervioso, pero no sólo por el estudio sino porque tenía que pensar cómo iba a pagar. Era un montón lo que tenía que pagar, pero de alguna manera lo conseguía" (Entrevista 1).

Otro de los estudiantes recordó que ya en el cuarto año empezaban a dedicarse a la libreta de ahorro, "hasta los profesores del colegio nos preguntaban cómo iban las libretas, y nos daban consejos para aguantar" (Entrevista 3). "Si bien estábamos lejos, también era cierto que teníamos más tiempo para estudiar, porque no teníamos ningún compromiso familiar" (Entrevista 2). La elección de Buenos Aires, La Plata o Córdoba, se determinaba por los conocidos de la familia, "siempre algún pariente o un vecino había en algún lugar" (Entrevista 1). La mayoría vivía en pensiones, o casas de familias.

Además en esa experiencia universitaria los "jóvenes dorados" solían compartir espacios de encuentros, basados en la solidaridad y la "camadería"[253]. En los años cuarenta se creó el Centro Universitario Marplatenses (CUM) con sede en La Plata, la Capital Federal y Mar del Plata; en un recorte de la prensa local se destacaron entre las actividades las cenas de "camadería de los estudiantes locales de la Universidad de La Plata".[254] En la reunión de las Bodas de Plata el Dr. Antonio Mir, rector del colegio destacó los vínculos entre el CNMdP y la Universidad Nacional de La Plata, profundizados desde los primeros tiempos de la institución. [255]

6.3 La "muchachada" y los "horizontes extensos".

Aquel día el cielo de Nueva York explotaba en colores, los fuegos artificiales que celebraban el fin de la Segunda Guerra Mundial hicieron recordar a Federico uno de sus recuerdo más profundos en su colegio. Era el 7 de mayo de 1945 y el espectáculo que duró tres días fue una sorpresa para el joven arquitecto que viajaba a cursar una novedosa maestría. Entre tantas imágenes en su cabeza rememoró al instante a Mister Andrews, en una sensación parecida como una predicción cuando su profesor de inglés les decía que serían "grande hombres" por vivir situaciones que pocos llegan a conocer. También recordó las historias de la Gran Guerra y de la Guerra en Europa que su profesor de historia tan alarmado le había contado.[256] En su voz "ellos iniciaron un camino y nos hicieron grandes

[253] La idea de "camadería" en las entrevistas a los estudiantes del CNMdP alude a un vínculo amistoso o de respeto con intereses o afectos en común, en el compartir de una tradición.
[254] La Capital de Mar del Plata, del 31 de enero de 1944.
[255] Entre los miembros del CUM de la UNL y la UBA se destacaron el Dr. Alberto Gónzale Colombo, Dr. Jorge Valentini, Ing. Nino Ramella, Arq. Alberto Córsico Piccolini, Ing. Héctor Fernández, Alberto Posat, Federico E. Frontini, Alberto Rionegro, Ing. Guillermo Alonso, Escribano José R. Vilas, Prof. Carlos Vecchio, Dr. Alberto Rodriguez, Ing. Rául López, Dr. Carlos Gónzalez Sueyro, Ing. Alberto A. Lagrange, Ing. Francisco F. Ferrara, Ing. Nello V. Lemmi, Ing. Ubaldo Carnaghi, Dr. Josué Jose Catuogno, Dr. Oscar Mariani, Carlos Rocatti, Raúl Balado, señoritas Marta Gónzalez, Senirma Stantien, Susana García, Edith Guatelli y María Cristina Mattalía. Señor Tomas Franzese, Roberto del Valle
[256] También Mister Andrews había aparecido otra vez en un momento muy importante en la vida de Federico. "(…)El examen final para recibirme de inglés era un ensayo que tenía varias horas para hacer. Lo tenías que escribir en inglés sin ningún error y luego traducirla perfectamente al español. El tema para la composición era "Huellas en las arenas del tiempo". No había nada más abstracto que eso, pero estuve pensando, mientras todos escribían; y ahí pensé lo importante no es mi filosofía o pensamiento sino la redacción. Pensé esta gente no va a calificar mi tema o filosofía, sino lo que escriba. Así que dije no importa la estupidez que escriba siempre y cuanto la escriba bien. Y allí efectivamente empecé a recordar frases y cosas del profesor Mister Andrews, con dichos populares británicos como "la mano que mece la cuna dirige el mundo". Recordé las

hombres. Yo en ese momento sentía que estaba ahí por el colegio y ya pensaba que volvería a sus aulas como profesor; y así fue, cuando regrese empecé a dar clases de inglés y de dibujo (Entrevista 1).[257]

Federico describió su experiencia en el bachillerato como "un viaje que proyectó horizontes extensos" (Entrevista 1). Algo parecidas eran las sensaciones de Rafael de Diego y Jorge Luis Giménez, al reconocerse como ex alumnos del nacional y expresar como el colegio proyecto "buenas vidas y lindos sueños" (Entrevista 4). Además Federico volvió a usar la metáfora del horizonte para referirse a "las recomendaciones, colaboraciones, consejos e informaciones que se vivían en el nacional" (Entrevista 1).[258] Federico formaba parte de la "muchachada", al igual que el arquitecto Auro Tiribelli, el médico y político Oscar Alende, el arquitecto, pintor y militante de izquierda Juan Carlos Castignino, los médicos Blas Moia y Emilio Ratery, los hermanos Jacinto y Héctor Tarantino, los abogados Armando Fertitta y José Josué Catuogno, entre muchos otros formaron una generación de profesionales, los primeros nacidos en la ciudad. A la vez que representaron el ascenso social de un segmento social de la ciudad en la primera mitad del siglo XX caracterizado por su origen inmigratorio. Sus historias de vida en la mayoría de los casos entraman narrativas de grandes cambios y asensos sociales, con padres no escolarizados (muchas veces cuasi analfabetos) que impulsan sus esfuerzos y vertiginosamente hicieron realidad sus sueños de "hijos doctores".

También podría ser la historia de la familia Ratery. A partir de una herrería en la que trabajó Pedro Lorenzo Ratery y sus hijos, Julio fue ingeniero y Emilio médico.[259]Julio Ratery había estudiado en Buenos Aires, graduándose en 1924, volvió al año siguiente y fue en encargado de grandes obras locales como el entubamiento del arroyo las Chacras en 1925. Siendo muy joven en 1927 fue designado por el Intedente socialista Rufino Inda como

---

frases y aforismos que Andrews siempre decía, que tenían que ver con su filosofía y su forma de ver el mundo" (Entrevista 1).

[257] Federico se graduó de Arquitecto y de Traductor Público y de Profesor de Inglés en la Universidad de Córdoba. Fue profesor del colegio entre 1945 y 1953.

[258] Los tres estudiantes que aludieron a ello hicieron carreras de posgrado Capurro (Master en Arquitectura), Jorge Luis Gímenez (Doctorado en Historia) y De Diego (Doctorado en Medicina).

[259] Julio Lorenzo Ratery según la tradición familiar había nacido en Barruelo de Santillán en Palencia en el norte de España el 10 de agosto de 1868. Era hijo de Jean Baptiste Ratéry (1835-1906) nacido en Lendrivie, comuna de Bagnac, distrito de Figeac al sur de Francia, minero de carbón que paso a España en 1865 y se caso con Segunda Alonso. Su hijo mayor Pedro Lorenzo se marchó a Buenos Aires en marzo de 1888, allí se casó en con Eusebia Hernández. Comenzó trabajando en la metalurgia en la firma "La Cantábrica" que lo envió a Pigué, luego se trasladó a Tres Arroyos y finalmente a Mar del Plata donde esbleció una herrería en el centro (Independencia y Bolviar), que luego continuaron sus hijos Lorenzo y Luis (Cova, 2006 ;223-233).

Jefe de la Oficina Técnica Municipal. Más tarde fue profesor del Ateneo Cultural, participó en la asamblea de fundación del Club Náutico, presidió la Liga Marplatense de Fútbol, integró diversos órganos directivos como los del Club General Mitre, la Sociedad de Socorros Mutuos La France y el Centro de Ingenieros, Arquitectos y Agrimensores.

O la historia del médico Blas Moia, nacido en 1907 en Mar del Plata era hijo de un matrimonio de inmigrantes italianos que logró acceder no sólo a su casa propia sino también a un comercio y una serie de propiedades que luego les permitieron tener una renta mensual. Fue el único de sus cinco hermanos que completó sus estudios secundarios, su talento y su constancia en el estudio lo convirtieron en uno de los médicos de mayor trascendencia de la cardiología argentina. Se había graduado en medicina en la UBA en 1930, combinando su profesión con la de profesor universitario.[260] Además fue Miembro Correspondiente y De Honor de numerosas sociedades científicas, nacionales y extranjeras. Falleció en 1994 a los ochenta y siete años siendo el fundador de la Sociedad Argentina de Cardiología y de la renombrada Revista Argentina de Cardiología.[261]

En la medicina también el médico Oscar Alende pasó por las aulas de CNMdP, aunque su notabilidad llegó de la mano de la política. Oscar Alende había nacido en Maipú en julio de 1909. Una vez graduado de bachiller comenzó a trabajar como escribiente en la dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, ejerciendo tareas periodísticas en la revista de educación de esa Dirección. Con ese empleo de medio tiempo cursó los tres primeros años de Medicina en la Universidad Nacional de La Plata, donde su

[260] En el campo docente su formación la hizo al lado de quien fuera su maestro: el profesor Dr. Rafael Bullrich en la Sala XII del Hospital Ramos Mejía, en donde ya en 1932 era Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra de Clínica Médica, pasando posteriormente a ser Docente Libre y acceder en 1948 a ser Profesor Adjunto de Patología General y Médica, haciéndose cargo también del curso de Especialista en Cardiología para graduados. En el área asistencial se inició como practicante menor en 1927 en el Hospital Alvear y en 1930 ingresó como médico asistente del Hospital Ramos Mejía, llegando en 1946 a obtener la Jefatura del Servicio de Clínica Médica del Hospital Alvear, cargo que declinó el 23 de septiembre de 1946 al asumir la Jefatura del Servicio de Cardiología 'Pabellón Dr. Luis Inchauspe" del Hospital Ramos Mejía, construido y donado a la Municipalidad de Buenos Aires. En ese pabellón Moia permaneció durante ventisiete años hasta 1973 fecha de su jubilación ordinaria.

[261] En 1934 fundó la Revista Argentina de Cardiología (que fue la séptima revista científica en el mundo especializada en temas cardiológicos y la primera en contar con resúmenes en inglés, alemán y francés), la editó durante veintitres años sin interrupción. En el campo científico produjo y colaboró en más de trescientas comunicaciones científicas y participó en numerosas reuniones de la especialidad, tanto en el país como en el extranjero. Merecen citarse, entre sus aportes, los trabajos sobre Insuficiencia Cardíaca y también sus escritos en capítulos de libros, entre ellos Cardiology An Encyclopedia of the Cardiovascular System (New York), Libro de Oro dedicado al Dr. D. Sodi Pallares (México) y, entre nosotros, en el clásico libro sobre Patología Médica de la colección del doctor Casanegra (El Ateneo) .
Vease el número de 1994 en el que escribe su biofrafía: http://www.sac.org.ar/wp-content/uploads/2014/04/941.pdf

intención política lo llevó a ser presidente del Centro de Estudiantes y vicepresidente de la Federación Universitaria de La Plata. Más tarde se recibió en 1933 en la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA, y a partir de ello fue jefe de Cirugía Gastrointestinal del Hospital Rawson, profesor de una Escuela Quirúrgica Municipal y miembro de la Academia Argentina de Cirugía. En esos años fue también cofundador en la Argentina de los Comités de Ayuda a la España Republicana. Por otra parte su militancia dentro de radicalismo lo llevó a ser Diputado Provincial (1948 -1952), presidente del bloque UCR (1950-1952), Diputado Nacional (1952 -1955), Consejero de la Junta Consultiva Nacional (1955 y 1957), Gobernador de la provincia de Buenos Aires (1958 -1962) y Presidente del Comité Nacional de la UCRI. En 1963 fue candidato a Presidente de la Nación por la UCRI y en 1973 candidato a Presidente de la Nación por la Alianza Popular Revolucionaria, más tarde en 1983 fue presidente del Comité Nacional del Partido Intransigente, Diputado Nacional en los períodos 1985-1989 y 1989-1993. En 1993 nuevamente resultó electo Diputado Nacional y falleció en ejercicio de su mandato.[262]

Es mencionado varias veces en este texto José Josué Catuogno quien una vez que terminó su bachillerato se fue a estudiar a La Plata medicina. Luego cambio de padecer y se graduó en cuatro de años de abogado. Cuando se graduó volvió a Mar del Plata y puso un estudio con otros de sus camaradas del nacional que estudiaron con él en La Plata, con el Dr. Capelli y el Dr. Julio Reyes en los años treinta crearon un grupo local de la F.O.R.J.A y luego otras agrupaciones nacionalistas. Además de abogado ejerció la docencia en el CNMdP y posteriormente en la Universidad Nacional de Mar del Plata, de la que fue su rector en los años setenta. [263]

Otro de los graduados cuya familia creció a la par de sus pasos fue el reconocido artista Juan Carlos Castagnino. Nacido en 1908 vivió en las afueras de la ciudad muy cerca de la estación Camet en un área rural, siendo el sexto hijo de un artesano forjador de herrajes finos y de Mariana Rivas. Con gran esfuerzo de su madre y su familia (ya que su

[262] Publicó numerosos trabajos médicos de su especialida y escribió varios libros, entre ellos "Entretelones de la Trampa", "Los que Mueven las Palancas", "Marcha al Sur", "Mi Memoria" y "El País que nos Dejan".

[263] Su sobrino Carlos Tomasini nos comentó: "Se ve que en su juventud era muy jodon. Él estuvo estudiando en La Plata, estuvo cuatro o cinco años, estudiando y le mandaba a decir a mi abuelo que estaba todo bien. Con el tiempo mi abuelo empezó medio como a sospechar. Entonces un día se fue a La Plata, a la universidad y preguntó por en que año estaba su hijo y le dijieron que ni siquiera estaba inscripto. Le agarró un disgusto tan grande, que le agarró un ataque y se cayó de la escalera de la facultad, porque se descompuso y se cayó. Entonces a José le agarró tal cargo de conciencia, que se puso a estudiar abogacía, y se recibió rapidísimo, en cuatro años. (...)" (Entrevista 5).

padre falleció cuando era niño) en 1922 ingresó al CNMdP. Allí cursó los tres primeros años y los dos últimos los realizó dando exámenes libres. Por lo que se demoró durante tres años más y finalmente en 1928 logró completar su bachillerato. En sus días de estudiante, durante el verano trabajaba en una casa de fotografía de la Rambla Bristol y en invierno ayudaba a dar clases de apoyo a un ingeniero. Completado su bachiller comenzó sus estudios en la facultad de arquitectura de la universidad de Buenos Aires e impulsado por su vocación artística ingreso también a una escuela de Bellas Artes. En 1933 realizó su primer mural con el mexicano Siqueiros, luego viajó a Europa, Centroamérica y Oriente varias veces. Su militancia política de izquierda, con adhesión al partido comunista se puso de manifiesto en algunas de sus obras, de allí que algunos lo consideran un gran representante del realismo social y la pintura ideológica. Finalmente tras una larga vida artística su corazón dejó de latir el 21 de abril de 1972.[264]

Y así podríamos continuar entramando recorridos con recuerdos comunes. Lo cierto es que estos "jóvenes dorados" fueron no sólo profesionales, como habían soñado sino también reconocidos ciudadanos. En 1958 Juan Carlos Castagnino obtenía un premio por su pintura y una gran cantidad de artistas lo consagraba como representante del arte argentino, el abogado Oscar Alende era elegido gobernador de la provincia de Buenos Aires. En el ámbito de la medicina Blas Moia sobresalía a nivel nacional en el campo de la cardiología, formando una serie de discípulos y fundando la revista más importante de estudios cardiológicos argentinos. En Mar del Plata eran tiempos donde el arquitecto Auro Tiribelli construía las casas que luego identificarían la ciudad con un estilo propio. Estos individuos como el entramado social de aquellos tiempos habían crecido en el desarrollo de sus profesiones a un ritmo vertiginoso y en el pasado de los aquí mencionados compartían una experiencia, la del bachillerato.

[264] En 1945 cuando se inauguró el nuevo edificio del CNMdP, por lo que Castagnino recordado el paso de los años por este colegio pinta un mural en una de las paredes de la biblioteca. En el plasmó una frase de Esteban Echeverría que dice "Agrandad la esfera de las ideas para contribuir a la noble obra de la gran revolución de mayo". Este mural fue una especie de homenaje, por un lado a sus ancestros y por otro a ocho grandes próceres de nuestra patria: Mariano Moreno, Bernardino Rivadavia, Juan Bautista Alberdi, Domingo Sarmiento, Bartolomé Mitre, José de San Martín, Manuel Belgrano y Esteban Echeverría.

EPÍLOGO Y CONSIDERACIONES FINALES

> "En la circulación de lugares comunes pedagógicos, detrás de la unanimidad de la fachada, puede darse lugar a que se desarrollen teorías y prácticas contradictorias que, en realidad, persiguen finalidades opuestas. Ahora bien, nuestros niños merecen algo mucho mejor. Merecen un poco de lucidez. Merecen un esfuerzo por descubrir las cuestiones pedagógicas y políticas en juego en nuestra educación. Merecen adultos que se mantengan en pie, que no renieguen de nada pero que tampoco se dejen engañar". **Philippe Meirieu** (2016; 19).

La formación en los colegios nacionales representó una tradición específica de enseñanza en nuestro país, que aún tiene ecos en el presente. Está viva en los viejos pasillos de las nuevas escuelas, en las memorias, en los relatos y en las experiencias de las personas que allí viven y vivieron. Resuenan y sedimentan el presente, alimentan posicionamientos y constituyen modelos desde donde educar a los jóvenes de nuestro siglo. A lo largo de este texto propusimos indagar esta formación desde una perspectiva narrativa, que anclada en la Memoria Escolar recogió pequeñas historias y contrarrestó grandes relatos. Perturbamos el relato oficial, desnaturalizamos su versión canónica, con la intención de construir un relato otro en el que los actores sociales sean quiénes movilizan las historias.

El otro relato que construimos a partir de nuestra investigación, es tal en varios sentidos. Sobre todo en el terreno del más allá de lo conocido y de los dolorosos lugares comunes que caracterizan nuestras enseñanzas. Además, porque se desprendió de una perspectiva clásica y normativa de la historia de la educación y ponderó desde el concepto de Memoria Escolar (sedimentado por otros y autoconstruido por nosotros mismos) las experiencias de los actores en los procesos sociales analizados. También porque intentó evitar la esencialización, la normalización, la generalización y la universalización de los grandes relatos; trazando pequeñas historias, extraídas de lo local, que son cotidianas, inmediatas, concretas y vividas. A su vez y, en conjunción con ello, tensionó el relato oficial, profanó su gloria y se ubicó más allá de la celebración de la modernidad. En defensa del individuo, de su agencia y de su capacidad de acción, proponiendo una intervención histórica, pedagógica y ante todo política.

Nuestro relato, a diferencia del canónico, es local y está situado. Está construido desde variaciones locales, experiencias personales y recuerdos en común; que no olvidan su lugar de enunciación aunque sí su pretensión de generalización. Se plantea más allá de una historia de la educación atenta a la consolidación del sistema educativo, celebrando su progreso y su excluyente modernidad. En la perspectiva enunciada por Jurjo Torres (1992) recordamos que la historia de la educación desde que se generaliza a toda la población puede ser leída también en sus efectos como la historia de la institucionalización y de la legitimación del fracaso escolar de los grupos sociales desfavorecidos. En el problematizar del ingenuo y agresivo discurso que insiste explícitamente, una y otra vez, que a partir de la educación conseguimos una sociedad más igualitaria, sin preguntarnos cuál es nuestro lugar allí (Torres, 1992; 33).

Asimismo esta Tesis indagó un tema poco trabajado en la historia de la educación a partir del narrar de una experiencia, que contribuye a pensar algunas tensiones con los relatos oficiales. Pese al discurso elitista de estos colegios y que, efectivamente fueron espacios de conformación de elites locales, los colegios nacionales fueron (re)definidos en nuestro relato como espacios "abiertos" y "democratizados" si los comparamos con el registro canónico. En una historia que se corre de una trama lineal, que se reconoce más opaca e incierta y sobre todo que recoge el valor de la experimentación, del hacer y del ser de sus protagonistas. Además de resaltar la experimentación, los diversos proyectos de formación en pugna y la enorme heterogeneidad de prácticas que caracterizaron a este colegio nacional.

La diferencia local de esta experiencia del bachillerato está atravesada por el imaginario de una "ciudad feliz", desde el cual no sólo se construyeron los relatos oficiales sobre la historia de la ciudad sino también los proyectos políticos y pedagógicos de esta formación. El imaginario de la "feliz educación" caracterizó a las propuestas educativas locales por su pretensión de diferenciación, asentada en sus rasgos contrastantes con el contexto nacional y en su particular condición de ser además una ciudad balnearia. Ello permeó un bachillerato diferente, en el que emergieron otros proyectos de formación, otras enseñanzas y también (conjuntamente) acobijó a otros estudiantes y a otras trayectorias (novedosas en relación a las registradas en los grandes relatos).

En efecto, la propia fundación de la institución recoge pequeñas historias que resaltan los rasgos originales de este colegio, entre la reproducción del discurso oficial de lo

que se esperaba que fuese un colegio nacional y la propuesta local de construir una institución de "vanguardia" más allá de lo instituido en este modelo de enseñanza. Ciertamente, si recordamos las tensiones originarias, a pesar del "giro desde arriba" provocado al proyecto vinculado al desarrollo local no se abandonaron las resistencias al poder central. Por el contrario, aquel proyecto inicial de colegio siguió operando y acompañando la propia historia de esta institución, en diferentes rastros como las clases de verano y la aparición de los "estudiantes veraneantes". Entonces el CNMdP se presentó como un espacio de formación conformado por mujeres, gringos e hijos de los inmigrantes en ascenso. Estos jóvenes que lograron acceder al bachillerato en el contexto local, canalizaron las expectativas de ciertas familias que buscaron crecer socialmente, en la puerta de entrada a un mundo de prestigio y distinción, simbolizada en algunos casos en el acceso a una profesión y resumida con la popular metáfora "mi hijo el Dotor".

El relato oficial también fue desafiado en la identificación de los estudiantes, ya que remarcamos que el bachillerato marplantense fue conformado por actores poco considerados tales, como las mujeres (que representaron un tercio del alumnado) y los gringos e hijos de inmigrantes (cuya cifra superó las dos terceras partes de los jóvenes). Las trayectorias estudiantiles dentro del CNMdP también recogieron pequeñas tramas en las que la experiencia del bachillerato no sólo se limitaba a la búsqueda del título de bachiller, sino que existieron otros sentidos sociales y otros usos del bachillerato. Ejemplo de ello podría ser el cursar hasta el tercer año o simplemente transitar un tiempo suficiente para adquirir cierta "cultura general". Esos otros estudiantes, olvidados, también fueron "jóvenes dorados". En ese recorrido, sobre todo al detenernos en el devenir de los "jóvenes dorados", además destacamos cómo esa experiencia de formación estuvo atravesada por la idea de cambio social en el marco de una sociedad de masas y con las particularidades de una ciudad que constituyó un imaginario social diferenciado, que atravesó sus instituciones y sus prácticas pedagógicas. El desprender de nuestro relato no implica desconocer que esta experiencia significó también una transformación que haciendo uso de ciertas expresiones de la época llamamos como de hijos de "*gringos* a *jóvenes dorados*". Sin duda el CNMdP fue uno de los escenarios donde se canalizaron diferentes impulsos de algunos grupos sociales en ascenso, que protagonizaron apuestas sociales y experimentaciones pedagógicas. Estos jóvenes gozaron de "extensos horizontes", que muchas veces acabaron convirtiéndolos en grandes profesionales de la ciudad.

Todos estos rasgos fueron señalados a partir de interpelar la vida de estos individuos, recogiendo sus biografías y las pequeñas escenas e historias que constituyeron el desprendimiento de las grandes narrativas de estos pasados. En la vida de estos jóvenes, sobre todo en los consagrados, la experiencia del bachillerato muchas veces significó un momento crucial y definitorio, pues allí habían trazado el destino de sus vidas (Entrevista 1). Allí encontraron el lugar que sus familias querían; nos contó Rafael "ir al colegio era poder ser lo que esperaban que fuéramos y eso es lo que fuimos; lo que somos diría" (Entrevista 3). Como en muchos estudiantes de estas generaciones, la experiencia del bachillerato fue abrazada con tanta admiración, que los nuevos tiempos sólo inspiraron para ellos un sentimiento y un pensamiento nostálgico respecto de la educación. El mismo que creemos normalmente caracterizó (y aún caracteriza) a las escrituras sobre los colegios nacionales, tanto en sus reseñas institucionales como en la producción académica.

Por otra parte, esta experiencia también fue una "feliz" nacionalización y moralización. El relato oficial del bachillerato y las voces de algunos de los que formaron parte de esta experiencia fundó su gloria en la creación de "hombres de bien", "morales", futuros líderes y también constructores del ideal de colegio nacional "civilizador", "moderno", basados además de la "camaradería" en la selección y la exclusión. Los "jóvenes dorados" eran los ciudadanos respetables, los éticos, los disciplinados y los que glorificaban con sus vidas los propios relatos y los del colegio nacional. Estos hombres buen intencionados también representaron ejemplos de conducta social (profesionales, heterosexuales, padres de familias, generalmente cristianos), diferenciándose de otros por su "cultura" y su "éxito". Reconocer que para Rafael el colegio había colaborado firmemente en cumplir un sueño, una promesa y un mandato familiar de lo que se esperaba que el fuese; no implica descreer del valor de "realidad" de lo narrado. Sino que por el contrario, constituye pequeñas tramas que colaboran en pensar su relato en términos de una composición narrativa que termina siendo una ficción, y que cuya riqueza no radica en su posibilidad de confirmar o refutar la Historia, sino (más importante) de recuperar lo que la memoria tiene de eficaz en la composición semiótica de la subjetividad presente.

Nuestro relato está ubicado en un "combate" con esas lecturas melancólicas y racionalistas que respaldan posicionamientos y modos de comprender la educación en nuestro presente. Diría Meirieu (2016; 23) al respecto "hay que abandonar, además, tanto la nostalgia de un pasado idealizado, en el que 'los alumnos estaban motivados y eran

aplicados'". Los pedagogos somos portadores de una "insurrección fundadora" que nos sitúa siempre, en mayor o menor medida, en una posición de combate y nos hace aparecer como los "aguafiestas de la enseñanza rutinaria" (Meirieu, 2016) . En consecuencia, creemos que nuestros jóvenes merecen otro relato, uno en el que prevalezca la posibilidad y el optimismo por sobre la nostalgia, en donde los "otros" del pasado (como nosotros en el presente) podamos decidir, actuar, ser y existir.

De manera tal que recuperamos la idea de una narración utópica, aquella narración que vigoriza el relato fosilizado, lo abre y lo ramifica para dar lugar a nuevas historias. En este sentido Cristina Nosei (2010), al indagar el impacto de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria en sus investigaciones sobre el fracaso escolar, identificó dos tipos de enunciadores los "relatores nostálgicos" y los "narradores utópicos". Sustentándose en la lectura de Deleuze (1988) y atenta a la voz de los docentes entrevistados, planteó que el relator repite pasivamente siempre la misma historia (tal como un copista refleja una obra que le es ajena) mientras que el narrador cambia, construye y reconstruye la historia de la que se siente parte activa y responsable. Esta investigación (re)fundó el relato oficial (o los relatos oficiales) en un tránsito de enunciación de "relatores nostálgicos" a "narradores utópicos" (Nosei, 2010). Este decorrer también puede ser pensado como una respuesta a la pregunta nostálgica de mis "viejos profesores"; pues ese "orgullo" del colegio (que se vive tanto en las voces como en los documentos que registraron ese "glorioso pasado") hoy "felizmente" (para quién escribe) tienen otro sentido. Los tiempos son otros y esta investigación constituyó para nosotros un posicionamiento para desnaturalizar los relatos que nos rodean y ahora sí abogar por las "grietas" de "otros mundos (posibles)" (Walsh, 2014). Es aquí donde nos inscribimos recogiendo otras tramas de significación veladas en las historia de la educación, desde pequeños trazos que deconstruyen prejuicios analíticos y ponderan las acciones humanas. A la vez que animan a pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos y prácticas distintas a las reconocidas. Historias opacas que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber diferentes. Que nos encaminan a la rebeldía, la mezcla, la insurgencia, la organización y la acción para resistir, transgredir y subvertir la dominación; para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo (descolonialmente) a pesar del poder colonial (Walsh, 2014; 25).

En resumen podríamos decir que a lo largo de este texto indagamos la experiencia de un bachillerato, el del CNMdP (en un período temporal delimitado por nosotros mismos en la primera mitad del siglo XX), con el propósito de construir y representar otro relato en relación a los existentes sobre la formación y la vida en las aulas de los colegios nacionales; jerarquizando una intervención histórica, pedagógica y política. Más allá de caracterizar e interpretar este contexto educativo específico propusimos elaborar una escritura propia que pueda interpelar los "lugares comunes" y los prejuicios analíticos en un "recuperar de la pedagogía" análogo al que propuso Philippe Meireiu (2016). En tal sentido, recogimos la urgencia de volver a instalar la historia de la educación y de la pedagogía, en lo que pedagogo francés remarcó como "una necesidad de superar las simplificaciones y las caricaturas que se imponen en un terreno que se ha dejado baldío desde hace ya demasiado tiempo" (Meireiu, 2016; 194).

Esta investigación recuerda también que se han producido otras marcas y que es necesario, más allá de lo registrado, perturbar al texto hegemónico en la incesante búsqueda de un "equilibrio de voces" (Bidaseca, 2010); subiendo las bajas y bajando las altas. A lo agregaríamos, aún con más fuerza, que el recoger de historias olvidadas reconstruye posicionamientos invisibilizados. Desestabilizar las teoría de lo obvio, en la comprensión de mitos y la representación de una historia marginalizada y ocultada en nuestros tiempos, pone en el centro de la escena otra historia. Más allá de la casi inexistencia de los colegios nacionales (hoy transformados, sino desaparecidos) sus historias continúan presentes; en tonos nostálgicos y melancólicos, que proyectan un deber ser anacrónico y descontextualizado. El momento presente, con una década de una escuela secundaria obligatoria que se está (re)definiendo y (re)edificando, obliga a mirar más allá de la superficie y sino poco conocida (al menos) aún es mucho lo que sería necesario conocer sobre esta formación.

Mapa de principales aportes conceptuales de la investigación.

Narrar entre políticas, ciencias y memorias.

> "¿Dónde están las historias que revelan ejemplos personales y locales que indican dónde existe o no, en acción, la pedagogía crítica?" **Kathleen Berry** (2008; 117).

La necesidad de recoger realidades personales y locales, en una genealogía arqueológica que pueda darle materialidad o algún sentido de dónde hemos estado y en qué punto nos encontramos o no (como pedagogxs críticxs), fue profundizada en el preguntar de los lugares (o no) de las pequeñas y grandes historias. En la escritura de esta tesis confirmamos también que una investigación narrativa no sólo implica una metodología específica (como podría ser el enfoque biográfico-narrativo) sino que constituye otro modo de conocer. Una forma que destaca lo vivido y que es eminentemente política. De modo tal que aprendimos que la narrativa no tiene sólo un uso técnico, sino también uno epistémico y político. La perspectiva narrativa no es sólo un tipo de investigación, sino que además invierte la ecuación y remarca que la investigación es un tipo de narrativa. En gran medida es una práctica subversiva que pone la pregunta donde no se espera que se la haga.

En efecto la investigación narrativa supone una subversión epistémico política que deviene en implicancia, en un instrumento de inscripción ideológica y geocultural. Frente

al debilitamiento de las certezas en el plano ontológico y el socavamiento, entonces, de las pretensiones en el campo epistemológico y de los alcances de la voluntad gnoseológica humana, la opción ética se impone. No podemos, no obstante, dejar de preguntar(nos) sobre qué Historia debemos relatar y si realmente debe llevar la letra mayúscula que le arroga la legitimidad de "el" relato. Es por eso que nos interesa pensar que en esta lucha por la representación debemos intervenir, especialmente aquellos que resistimos aun la fuerza de convertirnos en objeto de una narrativa colonial (Smith, 2012); en la urgencia de asumir un agenciamiento político y relatar (en el sentido de re-instituir) otras historias. Entonces nos preguntamos por las historias, en minúscula, que deben ser narradas para el desaprendizaje y la emancipación de nuestras conciencias. Cuestionamos desde la memoria remarcando que cualquiera sea el relato del pasado, este debe ser puesto al servicio de "las gentes" para que recuperemos la autonomía que nos permita tejer los hilos de nuestra propia vida (Segato, 2015).

Especialmente el concepto de Memoria Escolar se tornó clave para orientar nuestro relato de la historia del bachillerato marplatense. A pesar de sus ambigüedades y sus (in)delimitaciones, pone de manifiesto la importancia de una investigación narrativa en el ampliar de nuestra comprensión sobre la vida en las aulas y devela los límites de las formas en las que se ha construido la historia de la educación (o al menos en relación a los relatos del bachillerato). Una mirada atenta a las voces (a partir de las entrevistas) y a los registros cotidianos de esa formación (presentes en el archivo del colegio) abren camino para construir "otras historias". En tal sentido, advertirnos también que refiriéndonos al uso de la palabra "otras", aludimos a la intención de recoger lo invisibilizado, lo opaco, lo espectral, lo que no se puede registrar en los términos de intangibilidad que caracteriza a los relatos oficiales de la razón, de los estados y de las ciencias "reales" (Souza Santos, 2006).

Una mirada atenta a lo que denominamos como Memoria Escolar (trazada a partir de una genealogía de autores, textos y experiencias) visualiza y pondera una perspectiva desde "la vida en las aulas" (Jackson, 1968) y al interior de las escuelas en el explorar de las "contradicciones y resistencias de la cultura escolar" (Julia, 2000). Reconstruidas a partir de registros de prácticas normalmente poco consideradas en la historia de la educación; las entrevistas con los actores sociales involucrados y el escuchar de sus voces, las lecturas de sus producciones áulicas, sus memorias públicas y privadas, los informes del

funcionamiento de esta institución enviados a las autoridades y otros instrumentos que colaboran en desocultar esas "otras experiencias". Allí nos detenemos para destacar como la Memoria Escolar contribuye a develar los límites del relato oficial (o si se quiere los relatos oficiales), evidenciando como aquellas tramas que desconocen la "vida en las aulas" dejan inmóvil y apagan la capacidad de agencia de los diferentes actores sociales que se encuentran en el acto de educar. Desde la Memoria Escolar es factible construir otra historia ya que, el indagar de las prácticas es también reconocer otros conocimientos y saberes. Se trata de una historia que permite reflexionar sobre lo que hicimos y hacemos los profesores, sobre dimensiones no reflexionadas de la acción educativa; ancladas desde el silencio, las contradicciones del oficio y la capacidad de combatir las resistencias al cambio. Entonces, intentando huir de una "realidad" considerada en muchas ocasiones como inamovible, natural, incuestionable y por lo tanto fuera de nuestro control.

También la Memoria Escolar recupera tensiones que remarcan singularidades entre lo instituido y lo instituyente. En donde los estilos institucionales, los estilos docentes y las marcas propias de la formación producen experiencias particulares. En este camino lo instituido más allá de lo establecido y lo determinado está atento a lo diferente, al cambio y la innovación en una historia de tensiones. Una historia fragmentada que recoge contradicciones, contingencias, incertidumbres, que es más opaca pero más cotidiana y menos cercada de los dolorosos "lugares comunes" que atraviesan la enseñanza.

Finalmente advertimos que la Memoria Escolar alude a una intervención política en términos de la representación. Los relatos más clásicos del bachillerato reproducen y dejan velada una perspectiva en la que los profesores hacían otras cosas, los alumnos eran otros y los diferentes actores vivieron experiencias bien diferentes a las expresadas normalmente. A partir de ello, se enuncia una complejidad mayor que se funda en la intención de construir "otras historias" de la educación. Estas historias profanas interpelan, fracturan e intervienen en los imaginarios colectivos desde la representación del mundo, socavan la autoridad de los patrones de nuestras historias, traen voces humanas, sensibilizan el pasado, recorren memorias, irrumpen los totalitarismos epistémicos y los cerramientos de diversas autoridades.

Desde estos posicionamientos trazados en la investigación y escritura de esta Tesis y en diálogo con nuestro trabajo pedagógico, las discusiones y la consolidación de esta línea de investigación en el *Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales* (GIEEC) y las

propuestas de formación y divulgación del *Programa de Estudios Interdisciplinario en Estudios Descoloniales* (PIED), profundizamos un abordaje narrativo en el campo de la historia de la educación. A partir de nuestra tesis, desde este recorte temático y las particularidades de nuestro estudio de caso de un contexto específico, destacamos una serie de aspectos o líneas de indagación que se remarcan al término del análisis realizado. Más allá de la rigurosidad con que intentamos elaborar y formular estas reflexiones, esperamos que sean consideradas como provisorias. En nuestros futuros recorridos proponemos profundizar el territorio de las "otras enseñanzas", concentrar la mirada en estas otras escenas que sedimentan el patrimonio histórico de una pedagogía crítica, quizás descolonial, y esencialmente política. En tal sentido el análisis de las prácticas permite recuperar experiencias pasadas de la "buena enseñanza" (Bain, 2012) y del agenciamiento de los profesores. Remarcando en las grandes tramas de la historia de la educación lo cotidiano, lo creativo y lo experimental. Aquellos territorios que suelen quedar en la superficie de los análisis y que contribuyen a explicar identidades y experiencias docentes (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010 y Porta, Álvarez y Yedaide, 2014). Y que, sobre todo, convocan a salir del pesimismo y posicionan la enseñanza en un lugar de transformación y de creación. En el que a decir de Huber et al (2014) la narrativa encarna el potencial de modelar una pedagogía extraordinaria de la educación.

Ello, también, convoca a profundizar la interpretación de los relatos en historia de la educación y preguntarnos sobre los regímenes de verdad establecidos en este campo de conocimiento. En el cuestionar de la autoridad de los relatos oficiales, apostamos a profundizar narrativamente la educación, en la línea propuesta por el pedagogo catalán José Contreras Domingo (2016). Ante todo que la educación puede ser pensada y vivida en sí misma como un proceso de creación. En tanto la educación no queda expresada en descripciones de hechos ni en interpretaciones de lo que ocurre, lo educativo apela a algo que no está en lo que pasa, sino en un modo de preguntar(nos) por eso que pasa y que remite a su sentido, su deseabilidad, su posibilidad; pero que también se desvela con sus dudas, sus incertidumbres y sus confusiones (Contreras Domingo, 2016; 40).

Ello, a su vez, implica una forma especial de mirar a la educación, no como un objeto que se estudia desde fuera, sino como una experiencia que se mira desde adentro. Más que tocar lo delicado, sutil y misterioso de la educación, de lo que se trata es de dejarse tocar

por ello. Contando historias, exponiendo situaciones vividas, también estamos incrustándonos en ellas. Lo importante de esta historia no se reduce a satisfacer nuestra curiosidad por lo que pasó; lo que importa de ella es lo que hace con nosotros y lo que nosotros hacemos con ella. El esfuerzo ha sido ese: (re)fundar un relato sobre esta formación; en una narración utópica que cree nuevas condiciones para educar, convivir, existir e (in)surgir más allá de lo aceptado, lo consagrado y lo celebrado.

Aprendizajes y narrativas (posibles)

> "Es la enseñanza de la disconformidad ante las injusticias, la enseñanza de que somos capaces de decidir, de cambiar el mundo, de mejorarlo; la enseñanza de que los poderosos no lo pueden todo; de que, en la lucha por su liberación, los frágiles pueden hacer de su debilidad una fuerza que les permita vencer la fuerza de los fuertes" (Freire, 2012:93).

La perspectiva narrativa en la investigación educativa coloca interrogantes en la construcción epistemológica de la Historia de la Educación. Tal como intentamos demostrar en esta Tesis, la narrativa realza lo cotidiano, lo creativo, lo experimental; o si se quiere lo sutil y lo inmediato del pasado educativo (Bolívar, 2002; Chance, 2015; Contreras, 2016; Porta, 2013 y Yedaide y Porta, 2016). Resaltamos anteriormente que se trata no sólo de una perspectiva metodológica sino también conceptual y epistemológica, a lo que agregaremos aquí que también alude a lo ontológico y a lo que nos define. En efecto, la narrativa construye autoridad, legitima relatos y posibilita otras historias (posibles). A partir de ellas recogimos, con profundo cuidado, autores, textos, voces, experiencias, escenas y diálogos que han sido poco recurrentes y que quisimos (re)autorizar en nuevas tramas de significación.

Esta tesis es un pequeño aporte al campo de la Historia de la Educación a partir de preguntarnos sobre historias, que aunque aún se tejen parcialmente y se plantean en una discontinuidad de los grandes relatos; irrumpen más allá de sus especificidades y contextos, y colaboran en la comprensión de la formación de la educación secundaria en Argentina. Entre extravíos y asedios desde una perspectiva histórica contribuimos a la necesidad de (re)pensar a este nivel educativo en el marco de la sanción legal de su obligatoriedad (desde hace ya una década). En esa educación secundaria que fue pensada desde sus orígenes "para pocos", este relato nos habla de mujeres, inmigrantes e hijos de gringos poblando las aulas del bachillerato de una ciudad del interior del país (que pese a

sus particularidades, se ubicó en un escenario "periférico") y de profesores innovando en sus enseñanzas; saliendo a la calle, poetizando la naturaleza y marcando otras huellas.

Aunque este texto no completó todas las respuestas que esperábamos al comienzo, hemos llegado a un lugar de reflexión recursiva para volver una y otra vez, a nuestras preguntas iniciales. En tal sentido ha sido claro para nosotros que esta Tesis no es definitiva; por el contrario la pensamos y la construimos desde sus inicios como provisional, y más aún, concentrada en nuestros aprendizajes y en la imprevisibilidad de su rumbo. Por lo tanto debemos señalar que es mucho lo que quedo por hacer y por profundizar. Nuestras preguntas crecen, se ensanchan y se deslizan. Hoy nuestro interés está comprometido con la práctica, con el reflexionar sobre los sentidos y los usos de la Historia de la Educación en la formación de futuros educadores y activistas de la educación. Y sobre todo con el uso de la perspectiva narrativa como formar de representar la "realidad", que se ha ido radicalizando y que creemos que nuestra comunidad de aprendizaje continuara haciéndolo aún más.

Asimismo en términos de las prácticas de investigación esta Tesis se propuso irrumpir el campo de la Historia de la Educación a partir de una perspectiva narrativa. Sus enfoques, métodos y técnicas hurgando en el pasado, incitaron a autoconstruir nuevos instrumentos en un trabajo en conjunto con la comunidad académica de la que formamos parte. Las entrevistas y los documentos cotidianos de la institución profundizaron un pasado educativo, que es inseparable y que no se puede escindir de nuestros días.

Por otro lado es cierto también que las decisiones que fuimos tomando fueron individuales pero también colectivas, apostamos y retomamos la apuesta del *Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales* (GIEEC) del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). En ese camino recogemos y ampliamos el optimismo en la investigación educativa, preocupándonos por lo bueno y lo valioso de nuestras prácticas y nuestros viejos y nuevos discursos esperanzadores. En ese sentido dejar atrás el reclamo, en una perspectiva preocupada por señalar los vicios de ese relato ha sido para nosotros un gran desafío, en el superar de una lectura atenta a marcar deficiencias en pos de otra que posibilite constituir otros relatos y otras autoridades. Por supuesto que este es un camino que requiere maduración y en el que aún tenemos mucho por andar. He aquí, un primer pequeño y gran paso.

No olvidamos que este texto está inscripto en nuestro trabajo en la universidad pública argentina, en el creciente desafío que compartimos en nuestra comunidad de habilitar otras narrativas, caracterizadas por nuestras presencias y afectos. Por tanto esta es una contribución también para el propio investigador y para el equipo en el que trabaja. Hoy terminando este trabajo académico, esta investigación individual y esta apuesta colectiva, me encuentro en un momento de transición reflexionando sobre si podría relacionar los diferentes ámbitos de mi vida. Y aquí retomo en mis aprendizajes la voz de Judith Butler (2016) que me recuerdan que el hecho de que pueda escribir de un modo autobiográfico estas últimas líneas, no alteran el lugar que ocupo como el sujeto que soy y tal vez dé al lector cierto consuelo el saber que hay alguien detrás.

Este texto me posicionó, cuestionó cuestione mi propio relato nostálgico, le respondió a mis "viejos" profesores, dialogó con mis maestros y me conectó con mi propia historia educativa. A lo largo de estos años conocí a muchas personas que me contaron sus historias o que me ayudaron a encontrarlas, otros marcaron mis caminos y me guiaron en estos aprendizajes. Desde el 2011 cuando comencé a explorar al archivo de un colegio y realizar las primeras entrevistas hasta hoy, mientras escribía se transformó mi vida. Crecí, aprendí y yo mismo me (re)funde. En el cuidado de una comunidad de aprendizaje, la praxis narrativa me constituyó y el relato que intente (re)fundar no fue sólo el del bachillerato sino también el propio. Sobre todo esta investigación me dejó grandes preguntas, y fundamentalmente grandes maestros y grandes amigos. En un círculo en el que estoy decidido a continuar dando vueltas, fueron gestos y sonrisas lo que me han enseñado para seguir soñando aún más alto.

BILBIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

(1) Bibliografía general

ADAMOVSKY, Ezequiel (2010). *Historia de la clase media Argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires, Planeta.

ALTAMIRANO, Carlos (2005). De la historia política a la historia intelectual, Prismas. Revista de Historia Intelectual, UNQuilmes, n° 9.

ANDERSON, Benedict. (1993) *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. FCE, México.

APPLE, Michel (1987). *Educación y poder*. Buenos Aires: Paidós.

ARCE, Natalia (2015) *Ni santos ni pecadores. Catolicismo, Sociedad de masas y vida cotidiana en argentina, 1940-1980.* Tesis de Doctorado en Historia, Universidad Torcuato Di Tella. Buenos Aires.

ARTIEDA, Teresa (2003) "Los discursos escolares sobre los indígenas. Continuidades y rupturas a fines del siglo XX". Educación, lenguaje y sociedad (vol III, núm.3) Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Universidad Nacional de La Pampa, pp. 59-74, pp. 60.

ARTIEDA, Teresa (coord.). (2009) *Los otros en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*. Luján, Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.

ASCOLANI, Adrián (2009) "La investigación reciente en Historia de la Educación en Argentina: campo, problemáticas y tendencias", En su: *El Sistema Educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario, Laborde Editor.

ASCOLANI, Adrián (2010) "Emociones y autocontrol en la escuela primaria argentina (Primera mitad del siglo XX)", Revista del IICE, Universidad de Buenos Aires, nº 28.

ASCOLANI, Adrián (2012). "Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina", en Educação, V.35, N°1, pág.42-53.jan/abr., Porto Alegre.

BAILY, Samuel (1985) "Patrones de residencia de los italianos en Buenos Aires y Nueva York: 1880-1918". En: Estudios Migratorios Latinoamericanos, año 1, n° 1, diciembre 1985.

BARBIER, J-M (2000) "L'analyse des pratiques : questions conceptuelles" En : Blanchard-Laville, C. et Fablet, D., (éds): *L'analyse des pratiques professionnelles.* Paris, L'Harmattan, pp. 35-58

BLANCO, Alejandro. (2006). "Estudio preliminar". En su: *Gino Germani: la renovación intelectual de la sociología*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. págs. 9-51.

BAIN, Ken (2012) "¿Qué es la buena enseñanza?" En: Revista de Educación Nro. 4. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, UNMDP. Pp-pp. 63-74.

BELMARTINO, Susana (2005). *La atención médica argentina en el siglo XX: Instituciones y procesos*. Buenos Aires, Siglo XXI.

BERTONI, Lilia Ana (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, FCE.

BIAGINI, Hugo (comp.) (1999). *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930.* La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

BIDASECA, Karina (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina.* Paradigma Indicial, Buenos Aires.

BIRGIN, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar: Entre la vocación y el mercado las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Troquel.

BOHOSLAVSKY, Ernesto- SOPRANO, Germán (2010). *Un Estado con rostro humano: Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires, Prometeo.

BOURDIEU, Pierre (1986). "L'illusion biographique" En: Actes de la Recherche en Sciences Sociales (62-63), juin 1986.

BOURDIEU, Pierre. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.

BOURDIEU, Pierre (1990). *Sociedad y Cultura*. México, Grijalbo.

BOURDIEU, Pierre (2011) "La ilusión biográfica". En: Acta Sociológica, núm. 56, septiembre – diciembre, 2011, PP. 121 – 128

BOURDIEU, Pierre- Passeron, Jean-Claude (2009). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.

BRAGONI, Beatriz (2004) *Microanálisis: ensayos de historiografía argentina*. Buenos Aires, Prometeo.

BRAGONI Beatriz y MÍGUEZ Eduardo (coords.). (2010) *Un nuevo orden político. Provincias y Estado Nacional, 1852-1880*. Buenos Aires, Biblos.

BUCHBINDER, Pablo (2006). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.

BUNGE, Alejandro (1940). *Una nueva Argentina*. Buenos Aires, Editorial Kraft.

BUTLER, Judith (2016). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires, Paidós.

CALCAGNO, Javier y LOVRICH, Gustavo (2013). *El mar: hizo falta tanta agua para disolver tanta sal.* Buenos Aires, Siglo XXI.

CARLI, Sandra (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires, Paidós.

CARLI, Sandra (2012). "La Investigación en Educación en la Argentina". En: www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/685/648

CATARUZZA, Alejandro (2010). *Los usos del pasado: La historia y la política argentinas en discusión, 1910-1945*. Buenos Aires, Sudamericana.

CASTRO GÓMEZ, Santiago (2005) *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón (eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

CORREIA DO PATROCINIO LUZ, Narcimária (2013). D*escolonização e Educação: Diálogos e proposições metodológicas.* Curitiba, CRV.
DARNTON, Robert (1987) *La Gran Matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México, FCE.
DE PRIVITELLIO, Luciano. (2003)*Vecinos y ciudadanos: Política en la Buenos Aires de entreguerras*. Buenos Aires, Siglo XIX.
DE OTO, Alejandro (2016). "Humanismo crítico y espectralidad. Notas a partir de dos textos de Aimé Césaire"En:Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / issn 1515–7180 / Vol. 16 nº 1.
DE OTO, Alejandro y KATZER, Leticia (2013). "Intervenciones espectrales (o variaciones sobre el asedio)" En: Tabula Rasa, 18, 127-143.
DE SOUZA SANTOS, B (2006). "La sociología de las ausencias y la Sociología de las Emergencias: Para una ecología de saberes". En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO Argentina.
DENZIN, Norman K- LINCOLN, Yvonna S (compiladoras) (2011) *El campo de la investigación cualitativa.* Volumen I. Barcelona, Gedisa.
DENZIN, Norman K- LINCOLN, Yvonna S (compiladoras) (2012) *Paradigmas y perspectivas en disputa.* Volumen II. Barcelona, Gedisa.
DENZIN, Norman K- LINCOLN, Yvonna S (compiladoras) (2013) *Estrategias de investigación cualitativa.* Volumen III. Barcelona, Gedisa.
DENZIN, Norman K- LINCOLN, Yvonna S (compiladoras) (2015) *Métodos de recolección y análisis de datos.* Volumen VI. Barcelona, Gedisa.
DELEUZE, G. (1988) *Mil Mesetas*, Valencia, Pre-Textos.
DI TELLA, Torcuato (1969) "Raíces de la Controversia Educacional Argentina" En: Di Tella, Torcuato y Halperín Donghi, Tulio. *Los fragmentos del poder*. Buenos Aires, Editorial Álvarez.
CUESTA BUSTILLO, Josefina (1998). "Memoria e historia: Un estado de la cuestión". En Revista AYER, 32: 203-246.
DEVOTO, Fernando (2009). *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
FANON, Frantz (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires, Editoral Abraxas (Traducción de Ángel Abad).
FERNÁNDEZ, Lidia (1994). *Instituciones educativas.* Buenos Aires, Paidós.
FERRARI, Marcela (2010) "Prosopografía e historia política. Algunas aproximaciones". En: Antiteses; Londrina - Brasil; vol. 3.
FERRARI, Marcela ; AYROLO, Valentina , LANTERI, Ana Laura y FABRIS, Mariano (2010) *Entrevista a Monique de Saint Martin.* En: Entrepasados Nº32.
FINOCCHIO, Silvia (2009) *La escuela en la historia Argentina*, Buenos Aires, Edhasa.
FOUCAULT, Michel (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.

FREDERIC, Sabina, GRACIANO, Osvaldo y SOPRANO, Germán (comp.) (2010).*El Estado y las profesiones liberales, académicas y armadas*. Rosario, Prohistoria.

FRASER, Ronald (1993). "La Historia Oral como historia desde abajo". En *Revista AYER*, 12: 79-92.

FREIRE, Paulo (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GALEANO, Eduardo (2003). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires, Catálogos.

GALLO, Ezequiel. *La pampa gringa*. Buenos Aires, Edhasa, 2004.

GEERTZ, Clifford (1994) La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa.

GERMANI, Gino (1987). *Estructura social de la Argentina: Análisis estadístico*. Buenos Aires, Ediciones del Solar.

GIL, Gastón Julián. (2007) "Una experiencia universitaria frustrada: Persecución y represión antes del golpe en la Universidad Nacional de Mar del Plata" En: Revista Socio-histórica. Primer y Segundo Semestre 2007.

GIL, Gastón Julián (2010). "Ethnography among 'experts': Notes on collaboration and sabotage in the field". En *Qualitative Research*, 10 (1), 49-69.

GIL, Gastón- RAMALLO, Francisco (2017). "Memoria, historia reciente y etnografía. Confluencias disciplinares entre la antropología y la historia oral" En: Aristas: Revista de estudios e investigaciones de la Facultad de Humanidades, UNMdP. Nº 7 "Estudios sobre Memoria".

GINZBURG, Carlo (2008). *Mitos, emblemas, indicios*. Barcelona, Gedisa.

GINZBURG, Carlo (2010). *El hilo y las huellas: lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires, FCE.

GÓMEZ, V. M. y TENTI FANFANI, E. (1989). *Universidad y profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

GRACIANO, Osvaldo (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina (1918-1955)*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

GRACIANO, Osvaldo (2003) "Estado, Universidad y economía agroexportadora en Argentina: el desarrollo de las facultades de Agronomía y Veterinaria de Buenos Aires y La Plata, 1904-1930" En: Theomai, Nº8 (en línea) www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero8/Index.htm

GUBA E y LINCOLN Y (2002) "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa." En Deman c y J.A Haro comp. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Hermosillo. Sonora.

GUTIÉRREZ, Leandro-ROMERO, Luis Alberto (1995). *Sectores populares, cultura y política: Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires, Sudamericana.

HALBWACHS, Maurice (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel.

JACKSON, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid, Paideia-Morata.

JULIA, Dominique (2000) "Construcción de las disciplinas escolares en Europa", en Ruiz Berrio, Julio (org.) *La cultura escolar en Europa: Tendencias emergentes*. Madrid, Biblioteca Nueva.

JULIA, Dominique (2001) "A cultura escolar como objeto histórico", em Revista Brasileira de História da Educação Nº 1.
KAES, Rene (1977). *El aparato psíquico grupal*. Barcelona, Granica.
KORN, Francis (2000). "La aventura del ascenso". En: Romero, José Luis- Romero, Luis Alberto. Buenos Aires: Historia de cuatro siglos. Toma 2: Desde la ciudad burguesa (1880-1930) hasta la ciudad de masas (2000). Buenos Aires, Altamira. (1° edición 1983).
KRICHESKY, Graciela (2009). "La Universidad, protagonista de formación de docentes para el siglo XXI". En: Marquina, Mónica- Mazzola, Carlos- Soprano, German (comp) (2009). *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires, Prometeo.
LAPASSADE, G. (1977). *El analizador y el analista*. Barcelona, Gedisa.
LAPASSADE, G. (1979). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Barcelona, Gedisa.
LEVI, Giovanni (1990). *La herencia inmaterial: la historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*. Madrid, Nerea.
LOSADA, Leandro (2008). *La alta sociedad en la Buenos Aires de la Belle Époque*. Buenos Aires, Siglo XXI.
MEIRIEU, P (2016) *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves.* Buenos Aires, Paidós.
MENDEL, G (1972). *Sociopsicoanálisis institucional I.* Buenos Aires: Amorrortu.
MENDIETA, Eduardo (2013). "La Deconstruction de la Historia Mundial: La Historia como chronotopología". En: Coloquio Internacional: pensamiento crítico del sur. Genealogías y emergencias. 25, 26 y 27 de septiembre de 2013. CCT-CONICET, Mendoza, Argentina.
MIGNOLO, Walter (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del signo-Duke University.
MIGUEZ, E. (1999), "Familias de clase media. La formación de un modelo". En: Devoto, F., y Madero, M. (directores), *Historia de la vida privada en la Argentina*, Buenos Aires, Taurus.
MORA Y ARAUJO, Manuel (1983). "Las clases medias consolidadas" En: Romero, José Luis- Romero, Luis Alberto. *Buenos Aires: historia de cuatro siglos*. Tomo II: *Desde la ciudad burguesa (1880-1930) hasta la ciudad de masas*. Buenos Aires, Altamira.
NEIBURG, Federico y PLOTKIN, Mariano (comp.) (2004). *Intelectuales y expertos: La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires, Paídos.
NORA, Pierre (1984). *Les lieux de mémoire*. París, Gallimard.
NOSEI, Cristina (2010) "La Formación de Profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar". En: III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado. Miramar, noviembre 2010.
O'DONNELL, Guillermo (1984) *¿Y a mí qué me importa?: Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil.* Buenos Aires, CEDES.
OSZLAK, Oscar (1987). *La formación del Estado Argentino.* Buenos Aires, Editorial Belgrano.
PARERA, Cecilia (2012) "Arquitectos en el Estado. Los modelos de formación universitaria como clave para comprender el accionar de las burocracias técnicas en los años treinta" En:

En: III Jornadas de Historia de la Universidad Argentina, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
PASSEGI, M. (2011). "Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación" en Revista de Educación y Pedagogía, vol.23, núm. 61, septiembre-diciembre.
PERRENOUD, Philippe (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona, Grao.
PLAMPER, J (2014)."Historia de las emociones: caminos y retos." Cuadernos de Historia Contemporánea. Vol 36, Universidad Complutense de Madrid.
PLOTKIN, Mariano Bel- ZIMMERMANN, Eduardo (comp.) (2012). *Los saberes del Estado*. Buenos Aires, Edhasa.
PLOTKIN, Mariano Bel- ZIMMERMANN, Eduardo (comp.) (2013). *Las prácticas del Estado*. Buenos Aires, Edhasa.
PODGORNY, Irina (1999) *Arqueología de la educación. Textos, indicios, Monumentos.* Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología.
PORTELLI, Alessandro (1991) "Lo que hace diferente a la historia oral" en W. Moss y otros. *La Historia Oral. Bu*enos Aires: Centro Editor de América latina, 1991.
RAMALLO, Francisco (2016) "La Memoria Escolar en las Otras Historias de la Educación: Una propuesta desde la Feliz Educación (Mar del Plata, 1914-1940)". En: Revista Historia Para Todos Año 1, Número 1. Universidad Nacional de Tucumán (ISSN 2524 – 9320). Pp-pp 71-78.
RIVERA CUSICANQUI, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, Tinta Limón.
RESTREPO, Eduardo (2012). *Antropología y estudios culturales*. Buenos Aires, Siglo XXI.
RESTREPO, Eduardo (2015) "Imaginación teórica e intervenciones políticas" En: Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas, Vol. 4, Núm. 7 (2015). Disponible en: http://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/11890/12244
ROMERO, José Luis (1976), *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*, Buenos Aires, Siglo XXI.
ROMERO, José Luis (1988). *La vida histórica.* Buenos Aires, Sudamericana.
ROMERO, José Luis (2004). *La experiencia argentina y otros ensayos*. Buenos Aires, Taurus. Compilado por Luis Alberto Romero y estudio preliminar de Carlos Altamirano.
ROMERO, José Luis y Romero, Luis Alberto (1983). *Buenos Aires, historia de cuatro siglos*, Buenos Airess, CREA.
ROMERO, Luis Alberto (2004). *La Argentina en la escuela: La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI.
ROMERO, Luis Alberto (2010). "Soberbia y paranoia: la idea de nación en los libros de texto del siglo XX". En: Devoto, Fernando (director) *Historiadores, ensayistas y gran público: La historiografía argentina en los últimos veinte años (1990-2010)*. Buenos Aires, Biblios.
SABATO, Hilda (coord.) (1999). *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. México, Fideicomiso Historia de las Américas FCE.

SAHLINS, Marshall (1997). *Islas de historia: La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona, Gedisa.
SAINT MARTIN, Monique de (2006). "El fin de los herederos" En: Revista de Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana Nº3, julio-diciembre 2006.
SANJURJO, Liliana (2002). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario, Homo Sapiens.
SAHLINS, Marshall (1997). *Islas de historia: La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona, Gedisa.
TRANIER, José (2012) "Educación para la emancipación: Notas para pensar en contextos de despersonalización y desarticulación social. (Rosario, Argentina, tras la gran crisis del 2001) En: Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | Núm. Especial: América Latina 2012.
TRANIER, José (2013) "Pensar la identidad institucional en contextos contemporáneos: sobre relatos, modelos, metáforas y abordajes. Rosario, Argentina, en los umbrales del Siglo XXI" En: Revista Educación 37(1), 161-178, ISSN: 03797082, enero-junio, 2013.
TORRES SANTOMÉ, J. (1992) *El curriculum oculto.* Madrid, Morata.
SARLO, Beatriz. (1990). *Buenos Aires, la modernidad periférica*. Buenos Aires, Nueva Visión.
SCHÖN, Donald (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Paidós.
SEGATO, Rita (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires, Prometeo.
SEGATO, Rita (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda.* Buenos Aires, Prometeo.
SENNETT, Richard (2009) *El artesano*. Barcelona, Anagrama.
SOPRANO, Germán (2010). "Haciendo inspección: Un análisis del diseño y aplicación de la inspección laboral por los funcionarios del Departamento Nacional del Trabajo (1907-1914)" En: Bohoslavsky, Ernesto- Soprano, Germán (editores). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires, Prometeo.
SOMERS, Margaret (1996-97). "Narrando y naturalizando la sociedad civil y la teoría de la ciudadanía: el lugar de la cultura política y la esfera pública" En: Revista Zona Abierta Nº77-78.
SOUTHWELL, Myriam (2009). "¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades" En Propuesta Educativa, (FLACSO), Año 17, nº 30, 2009, pp. 23-35.
SOUTHWELL, Myriam (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En: AA.VV. *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media.* Rosario, Homo Sapiens Ediciones,
SOUTHWELL, Myriam-LEGARRALDE, Martín-AYUSO, María Luz (2005) "Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo" En: Anales de la Educación Común, Año 1-Número 1/2. Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
SUÁREZ PAZOS, M. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. Revista de Educación, 335, 429-443.

SUÁREZ PAZOS, M (2005). La reconstrucción de la memoria escolar a través de las autobiografías. Ponencia presentada en el Seminari sobre memòria i fonts orals en història de l'educació, Girona.
SVAMPA, Maristella (2010). *El dilema argentino: Civilización o Barbarie*. Buenos Aires, Taurus.
TERÁN, Oscar (2010). *Historia de las ideas en la Argentina: diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires, Siglo XXI.
TYACK, David y CUBAN, Larry (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
TRAVERSO, Enzo (2007) "Historia y memoria. Notas sobre un debate" En: Franco, Marina y Florencia Levin. Comp. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* Buenos Aires, Paidós.
TUHIAWAI SMITH, Linda (2011) "Caminando sobre terreno resbaladizo: La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre". En: Denzin, Norman K- Lincoln, Yvonna S (compiladoras) *Paradigmas y perspectivas en disputa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa.* Barcelona, Gedisa.
VAN ZANTEN, Agnès (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. En: Revista de Antropología Social Nº16, 2007. Pág. 245-278.
VAN ZANTEN, Agnès (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris, Le lien social.
VANCE, Packard (1964) *Los buscadores de prestigio*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
WALSH, Catherine (2008). *"Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir"*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador.
WALSH, Catherine (2014) "Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala" Revista Entramados. Educación y Sociedad. UNMdP - Universidad La Gran Colombia. No. 1, Año 1 Consulta On line: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1118.
YEHIA, Elena (2007). "Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad/colonialidad/decolonialidad latinoamericanas y la teoría del actor red". En: Tabula Rasa, N6: 85-115.
ZIMMERMANN, Eduardo (2009). "Transformaciones del Estado en América Latina, 1870-1930". En: Ayala Mora, Enrique –Posada-Carbó, Eduardo (comps.) Los proyectos nacionales lantinoamericanos: sus instituciones y articulación. Vol. VII de la Historia General de América Latina. París, UNESCO.

(2) Bibliografías específicas

2.1. Memoria Escolar, narrativas y enfoque biográfico-narrativo

ALVAREZ, Z.; PORTA, L. Y SARASA, M.C. (2010) "La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables", Revista de Educación Nro. 1. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, UNMDP.

ÁLVAREZ, Zelmira y Luis PORTA (2012). "Caminos de indagación sobre la Buena Enseñanza: Aproximación biográfico-narrativa en la Educación Superior", *Revista de Educación* Nº 4. Año 3. EUDEM-CIMED: Mar del Plata.

ARFUCH, Leonor. (2002) *El espacio biográfico*. Buenos Aires, FCE.

BALASUBRAMANIAN, V. (1994). "Organizational learning and information systems" En: E-Papyrus, Inc., and Graduate School of Management, Rutgers University Newark, NJ 07102.

BARTOLUCCI, Mónica (2015a) "Memoria escolar: Notas sobre un campo historiográfico promisorio en el estudio de la Argentina reciente" En: III Workshop de discusión sobre problemas actuales de historia de la educación. FH-UNMdP, Marzo 2015.

BENADIBA, Laura (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Buenos Aires, Maipue.

BENADIBA, Laura (2009). *Historia Oral: fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad.* Rosario: SurAmérica Ediciones.

BERRY, Kathleen (2008) "Lugares (o no) de la pedagogía crítica en Les petites et les grandes histories" En: McLaren, Peter –Kincheloe, Joe (eds.). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Grao.

BIANCULLI, Karina (2014) "Hacia la construcción de las biografías institucionales de la Universidad Argentina: un recorrido teórico y metodológico" En: Revista Entramados Nº1, UNMdP-Universidad de Gran Colombia. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1080/1123

BOLÍVAR BOTÍA, A. (2002) "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", *RevistaElectrónica de Investigación Educativa*. Disponible en: http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contendido-contenido.html.

BOLIVAR BOTÍA, A y DOMINGO, J (2006). "La investigación Biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual" [112 párrafos] Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 7 (4), Art. 12. Disponible en: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm.

BRUNER, J (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

BRUNER, J (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CHASE, S (2015) "Investigación narrative: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces" En: DENZIN, Norman K- LINCOLN, Yvonna S (compiladoras). *Métodos de recolección y análisis de datos.* Volumen VI. Barcelona, Gedisa.

CLANDININ, D (2013) Engaging in narrative inquiry. Walnut Creek, Left Coaste Press.

CLANDININ, D y CONNELLY, F (2013). Narrative inquiry : experiencia and story in qualitative research. San Francisco, Jossey Bass.

CLEMENTINO DE SOUZA, Eliseo (org) (2015). (*Auto)biografías e documentacao narrativa*. Salvador, EDUFBA.

CONTRERAS DOMINGO, José (2016) “Profundizar narrativamente la educación” En: DE SOUZA, Elizeu Clementino (Org). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador, EUDEBa.

DE SOUZA, Elizeu Clementino (Org) (2016). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador, EUDEBa.

ERICKSON, F (1997). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2013) “La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docentes”. Entrevista realizada por María Marta Yedaide en Revista de Educación, Año 4, No. 5. Eudem, UNMdP, pp. 213-219.

FLORES, G; YEDAIDE, M. y PORTA, L. (2013): “Grandes Maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria”, en: Revista de Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Año 4 Nº 5 Pág. 173/188. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/710/729

HUBER, Janice; CAINE, Vera; HUBER, Marilyn y STEEVES, Pam (2014) “La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias” En: Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, UNMdP, Año 5, Nº7

LEVI, Giovanni (1989). “Les usages de la biografie” Annales ESC, 1989, pp. 1325-1336.

PORTA, Luis (2011). “Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior” en Pisano, M., A. Robledo y M. Paladini (Comps.) El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas. Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

PORTA, L y ÁLVAREZ, Z (2009). “Discurso, narración y prácticas docentes” En: Pini, Mónica (comp.) Discurso y Educación: Herramientas para el análisis crítico. Buenos Aires, UNSAM.

PORTA, L.; ALVAREZ, Z. y YEDAIDE, M. (2014a): “La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores”, en: Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Vol VII – Nº 1. ISSN: 1657-107X. p. 51-68.

PORTA, L.; ALVAREZ, Z. y YEDAIDE, M. (2014b): “Travesías del centro a las periferias de la Formación docente”, en: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Monográfico: Autobiografía y Educación: tradiciones, diálogos y metodologías. Aceptada su publicación.

PORTA, Luis y BOLÍVAR, Antonio (2010) “La investigación biográfico narrativa en educación”. En: Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, UNMdP. Año 1 Nº1, pp.201- 212.

PLUMMER, Ken (1989) *Los documentos personales: Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid, Siglo XXI.

RAMALLO, Francisco (2014) "El lugar de las historias de vida y la investigación biográfica narrativa en el campo de la educación. Entrevista a José González Monteagudo”. En:

Revista de Educación de la Facultad de Humanidades UNMdP Año Nº5, Nº7 Primer Semestre 2014. Pp-pp, 447-456. Consulta On line: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1002/1043.
RAMALLO, Francisco – BENADIBA, Laura (2015) "Historias sensibles y humanizadas: experiencias de trabajo entre la enseñanza, las fuentes orales, la memoria y los jóvenes. A propósito de una entrevista con Laura Benadiba" En: Revista Entramados: Educación y Sociedad, N2. UNMdP. Consulta On line: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1387
RICOEUR, P (1995). *Tiempo y Narración*. México, Siglo XXI.
ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
SEGOVIA, Jesús Domingo (2010) "Aprendiendo de la experiencia: memoria institucional y relatos de vida de la escuela" En: Revista de Educación N1 de la Facultad de Humanidades, UNMdP.
SERRANO CASTAÑEDA, José Antonio (2016) "La entrevista: entre zozobras y salir victorioso en la indagación" En: DE SOUZA, Elizeu Clementino (Org). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador, EUDEBa.
YEDAIDE, María Marta y PORTA, Luis (2016) "Siete tesis en el horizonte: Nuevos mitos y viejas utopías para la enseñanza" En: Revista Actualidades Investigativas en Educación, Universidad de Costa Rica Volumen 16, Número 1, Enero – Abril 2016. Pp. 1-17.

2.2. Educación secundaria y colegios nacionales en Argentina

AA.VV (1945). Historia del Colegio del Salvador y de sus irradiaciones culturales y espirituales en la ciudad de Buenos Aires. Tomo II (1866-1943). Buenos Aires.
ACOSTA, Felicitas. (2010) "La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales: Modelo institucional y desgranamiento en la escuela secundaria durante el siglo XX". Mimeo.
ALI JAFELLA, Sara (2004) "Dos instancias de escolarización diferentes en el periodo fundacional de la Universidad Nacional de La Plata: El Internado del Colegio Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación (1910-1920) " En: II Jornadas Historia de la Ciencia Argentina, UNTres de Febrero.
ALI JAFELLA, Sara (2006). *Travesías filosóficas y sociales de la "Escuela Nueva" en Europa y en Estados Unidos*. La Plata, Al Margen.
ALVAREZ, Gloria-GAMBA DE SOSA, Stella Maris y HERNÁNDEZ, Raúl Oscar (1996). *75° Aniversario del Colegio Nacional de La Pampa "Capitán General José de San Martín"*. Santa Rosa, Fondo Editorial Pampeano.
ASCOLANI, Adrián (comp.) (1999) *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario, Ediciones del Arca.

ARRIETA, Rafael Alberto (1963). "La asociación de ex alumnos del Colegio Nacional y su revista Atenea". En AA.VV. Universidad "nueva" y ámbitos culturales platenses. La Plata, UNLP. Pp. 235-245.

BARBA, Fernando Enrique. (2002) "La Enseñanza Media" En: Academia Nacional de la Historia. *Nueva Historia de la Nación Argentina*. Tomo 9: La Argentina del siglo XX. Buenos Aires, Planeta.

BONANTINI, C. (1996). *Educación y Sociedad: Análisis histórico estructural de la escuela media argentina*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.

BRASLAVSKY, Cecilia y otros (2001). *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, Santillana.

BUSTAMANTE VISMARA, José y SCHOO, Susana (2015) "Estados y educación a través de un motín estudiantil. Concepción del Uruguay, 1864". En: III Workshop de discusión sobre problemas actuales de historia de la educación, Centro de Estudios Históricos, FH-UNMdP. Mar del Plata, 20 y 21 de marzo de 2015.

CAMMAROTA, Adrian (2014). "'Somos bachiyeres'. Juventud, docencia y política en la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969)". Buenos Aires, Biblos.

CARLI, Sandra (1995) Entre Ríos escenario educativo, 1883-1930: una mirada a la cultura pedagógica normalista y sus transformaciones, Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos, 1995.

CARRON, Jean-Claude (1996). "La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: Colegios religiosos e institutos". En: Levi, Giovanni- Schmitt, Jean-Claude. Historia de los jóvenes. II Edad Contemporánea. Madrid, Taurus.

COLL CÁRDENAS, Marcelo. (1997). El Plan Saavedra Lamas y la escuela intermedia. La Plata, Serie Estudios e Investigaciones.

CUCUZZA, Héctor Rubén (director) (1997).Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955). Buenos Aires, Los libros del Riel.

CUCUZZA, Héctor Rubén (1996) "Hacia una redifinición del objeto de estudio de la Historia de la Educación" En su: *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

DI SARLI, Elena y COLDEIRA, María Luisa (2008). *Homenaje al Colegio Nacional en su Centenario, 1906-2006*. Bahía Blanca.

DUSSEL, Inés (1994). Los debates curriculares en la enseñanza media (1863-1920). Buenos Aires, UBA (mimeo).

DUSSEL, Inés (1997). *Curriclum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Eudeba.

DUSSEL, Inés. (2008) "Curriculum y conocimiento en la escuela media argentina" En: Anales de la educación común. Tercer Siglo, año 2, Número 4, Filosofía política del curriculum.

ESCOBAR, Nancy (2010) "Los funcionarios de los colegios nacionales: entre la precariedad y los enfrentamientos con las autoridades locales. 1863-1880". En: VIII Jornadas de

Investigadores del Departamento de Historia. Facultad de Humanidades, UNMdP. Noviembre 2010.
FERNÁNDEZ, María del Carmen (2001). "Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada" En: Historia de la Educación Anuario Nº3-2000-2001. Buenos Aires.
FINKEL, Sara (1977) "La clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educativo argentino, 1880-1930". En: Labarca, G. La educación burguesa. México, Nueva Imagen, pp. 93-136.
FIORITO, Mariana (2012). "La educación secundaria pública y la agenda de colonización territorial del estado Argentino, 1862-1945". Tesis de Posgrado Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
FIORUCCI, Flavia (2012) "Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia" En: Paula Laguarda Flavia Fiorucci (editoras) *Intelectulaes, cultrua y política en espacios regionales (siglo XX)*. Rosario, Prohistoria.
FIORUCCI, Flavia (2014) "Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)", Revista Mexicana de Historia de la Educación, vol. II, número 3, 2014, pp. 25-45.
CRAGNOLINO, Elisa (2006) "Estrategias educativas en familias del norte cordobés". En: Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy n.30 San Salvador de Jujuy jul. 2006
GONZÁLEZ COLL DE BOLAND, María M. (1981). *Homenaje al Colegio nacional de Bahía Blanca en su 75º Aniversario, 1906-1981.* Bahía Blanca, S/E.
LANGLOIS, Esteban R (2010). "La educación comercial en la Argentina moderna: El surgimiento de las ciencias comerciales como profesión" En: Frederic, Sabina, Graciano, Osvaldo y Soprano, German (comp.) El Estado y las profesiones liberales, académicas y armadas. Rosario, Prohistoria. Pp 51-80.
LARKER, José Miguel-GRANDINETTI, María Bibiana (2006) "Católicos versus liberales: La Fundación del Colegio Nacional de Santa Fe en el proceso de laicización de la enseñanza secundaria". En: El Centenario del Colegio Nacional de Santa Fe. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
LEGARRALDE, Martín (1999). "Joaquín V. González y el Colegio Nacional de La Plata: la formación de las élites como condición de la reforma política". En: Neuquén, VII Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia.
LEGARRALDE, Martín (2000). La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862-1887. En: Propuesta educativa, Año 10, nº 21, dic. 1999-2000. p. 38-43.
LEGARRALDE, Martín (2008). La formación de la burocracia educativa en la Argentina: los inspectores nacionales y el proceso de escolarización, 1871-1910. Buenos Aires, FLACSO.
LINARES, María Cristina (2011). "Los libros de lectura en la Argentina, sus características a lo largo de un siglo". En: Cucuzza, Héctor Rubén (director) *Los libros de texto en la Argentina*. Buenos Aires.

MANGANIELO, Ethel (1981). *Historia de la educación en la Argentina: Periodización Generacional.* Buenos Aires, Librería del Colegio.
MARRERO, Adriana. (2008). *El Bachillerato uruguayo*. Montevideo, Germanía.
MARTÍNEZ BOOM, Alberto- NARODOWSKI, Mariano (1997). Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina. Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas.
MANTOVANI, Juan (2012) *Bachillerato y formación juvenil*. Presentación de Isabelino Siede. La Plata, UNIPE. (1940).
MÉNDEZ, Alicia (2013). "El colegio. La formación de una elite meritocrática en el nacional Buenos Aires". Buenos Aires, Sudamericana.
MIGNONE, Emilio Fermín (1991). Expectativas sociales y educación media: un análisis del bachillerato. Buenos Aires, Centro de Estudios Avanzados de la UBA.
PINEAU, Pablo (2001). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un* proyecto de la modernidad. Buenos Aires, Paidós.
PINKASZ, Daniel (1992). "Los orígenes del profesorado secundario". En: Birgin, Alejandra (Ed.). Formación de Profesores: Impacto, pasado y presente. Miño y Dávila. Buenos Aires.
PUIGGRÓS, Adriana (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna.
PUIGGRÓS, Adriana (dir.)(1991) *Sociedad civil y Estado. En los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
PUIGGRÓS, Adriana (1996) "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica", En: Cucuzza, H. R., Historia de la Educación en debate, Buenos Aires: Miño y Dávila.
PUIGGRÓS, Adriana. (2006.) *¿Qué paso en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna.
PUIGGRÓS, Adriana (2012) *El inspector Ratier y los maestros de tierra adentro*. Buenos Aires: Galerna.
RAMALLO, Jorge María (1999) *Etapas históricas de la educación argentina.* Buenos Aires, Fundación Nuestra Historia.
ROITENBURD, Silvia N. (2010). "Política, Pedagogía y Reforma Escolar: Entre el Centenario y el debate de entreguerras". En: Roitenburd, Silvia N. - Abrotte, Juan Pablo. Historia de la Educación: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos. Córdoba, Brujas.
SAGUIER, Eduardo (1997). "Los rectorados y las cátedras de los colegios nacionales como espacio de lucha facciosa. El caso de las provincias argentinas en el siglo XIX". En: Anuario de Historia de la Educación Nº1, 1996-1997.
SANGUINETTI, Horacio (1995). El Colegio Nacional de Buenos aires. Buenos Aires, Manrique Zago Ediciones- Editorial Ateneo.
SCHOO, Susana (2009) "Orígenes y desarrollo de la educación secundaria, normal y especial en la Provincia de Buenos Aires: iniciativas provinciales nacionalizadas (1852-1920)". Tesis de maestría en Educación. Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

SCHOO, Susana (2012). "La organización de la educación secundaria, normal y especial en Argentina". En: Ruiz, G. (coordinador). La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación. EUDEBA. Buenos Aires.
SCHOO, Susana (2014). "Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)" En: Historia de la Educación, Anuario SAHE Vol 15, No 2.
SOLARI, M. (2000). Historia de la educación argentina. Buenos Aires. Paidós Educador. 1° Edición 1972.
SIEDE, Isabelino (2012) "Presentación Juan Mantovani: El hombre y el educador" En: MANTOVANI, Juan (2012) *Bachillerato y formación juvenil*. La Plata, UNIPE. (1940).
SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel (1997). "Una mirada vigilante: Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955)". En: Cucuzza, Héctor Rubén (dir). *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Buenos Aires, Los libros del Riel.
SOUTHWELL, Myriam (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato" en: TIRAMONTI, Guillermo (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo sapiens-FLACSO. pp. 35-69.
TEDESCO, Juan Carlos. (1994) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, CEAL.
TEDESCO, Juan Carlos (2000). "La universidad y su reforma". En: Romero, José Luis- Romero, Luis Albertoo. *Buenos Aires: historia de cuatro siglos*. Tomo II: Desde la ciudad burguesa (1880-1930) hasta la ciudad de masas. Buenos Aires, Altamira.
TIRAMONTI, Guillermina- ZIEGLER, Sandra (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades.* Buenos Aires, Paídos.
ZANOTTI, Luis (1984). *Etapas históricas de la política educativa.* Buenos Aires, EUDEBA.

2.3 Mar del Plata y su Colegio Nacional.

AA.VV. (1991) *Mar del Plata: una historia urbana*. Buenos Aires, Fundación Banco de Bostón.
AA.VV. *Mar del Plata de la prehistoria a la actualidad: Caras y contracaras de una ciudad imaginada*. Mar del Plata, Grupo HISA Facultad de Humanidades, S/F.
ÁLVAREZ, N., ROSTOYBURU C. y ZUPPA, G. (2005), *Pasado y Presente de la Mar del Plata Social, Coloquio I*, Mar del Plata, UNMdP – EUDEM – Cultura MGP.
ABÁSOLO, Horacio J. (1946). *Reseña Educacional de Mar del Plata*. Buenos Aires, S/E, 1946.
BARILI, Roberto (1964). *Mar del Plata. Ciudad de América para la Humanidad.* Mar del Plata, Municipalidad de General Pueyrredón.
BARTOLUCCI, Mónica (1996). "Los senderos hacia la propiedad urbana. Estrategias de un grupo de extranjeros a principios del siglo XX en la ciudad de Mar del Plata" En: Cacopardo, Fernando (compilador). *Mar del Plata: Ciudad e Historia*. Buenos Aires, Alianza.

BARTOLUCCI, Mónica (2001). "El surgimiento urbano del sector Plaza Mitre en el recuerdo de dos familias" En: Cacopardo, Fernando (compilador). *¿Qué hacer con la extensión?: Mar del Plata, ciudad y territorio*. Buenos Aires, Alianza.

BARTOLUCCI, Mónica (editora). (2003). *Mar del Plata, imágenes urbanas, vida cotidiana y sociedad*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Humanidades - Departamento de Historia.

BARTOLUCCI, Mónica (2008). "Revueltas, tomas y bataholas juveniles durante el conflicto Laica o Libre en Mar del Plata". En: Pastoriza y otros. *Pasado y Presente de la Mar del Plata Social*. Mar del Plata, EUDEM.

BARTOLUCCI, Mónica (2009). *Pequeños grandes señores: italianos y estrategias de ascenso social. Mar del Plata 1910-1930*. Buenos Aires, Prometeo.

BARTOLUCCI, Mónica- PILCIC, Talía (2009). "La ciudad material" En: Pastoriza, Elisa. *Un mar de memorias: Historias e imágenes de Mar del Plata*. Buenos Aires, Edhasa.

BARTOLUCCI, Mónica (2015b). "Peronización juvenil y violencia política en la década del sesenta. Mar del Plata, 1958-1971". Tesis de Doctorado en Historia, Universidad de Tres de Febrero (Inédita).

CACOPARDO, Fernando (comp.) (1998). *Mar del Plata. Ciudad e Historia*, Buenos Aires, Alianza.

CACOPARDO, F. (editor). (1997). *Apuestas entre dos horizontes. Mar del Plata, Historia y ciudad*. Bs. As. Alianza.

COVA, Roberto (1969). Reseña Histórica del Colegio Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, SE.

COVA, Roberto (2006). *Mar del Plata: El Bario del Oeste (1876-1940)*. Mar del Plata, Cooperativa de Electricidad Mar del Plata Ltda- Imprenta El Faro.

DA ORDEN, María Liliana. (2005). *Inmigración española, familia y movilidad social en la Argentina moderna. Una mirada desde Mar del Plata*, Buenos Aires, Biblos.

DA ORDEN, María Liliana. (2003). "La inmigración gallega en Mar del Plata: Trabajo, movilidad y relaciones personales (1895-1930)" En: Xosé Nuñez Seixas. *La Galicia Austral: La inmigración gallega en Argentina*. Buenos Aires, Biblios.

FAVERO, Bettina (compiladora). (2008). *Voces y memoria de la inmigración: Mar del Plata en siglo XX*. Mar del Plata. EUDEM.

FAVERO, B. (2006), "El análisis de tres grupos inmigratorios a través de las redes sociales. Los italianos de Acireale, Duronia y Vedelago en Mar del Plata", en: Estudios Migratorios Latinoamericanos, Buenos Aires, CEMLA, Año 20, nº 59.

GARCÍA, Delia María (2005). "Juventud y militancia política en la década del 30: El caso de Mar del Plata". En: III Jornadas sobre la política en Buenos Aires en el siglo XX. Mar del Plata.

GIL, Gastón (2002). *Fútbol e identidades locales: Dilemas de fundación y conflictos en una ciudad "feliz"*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.

GUERRA, Juan Néstor (1976). *Mar del Plata, sus calles, plazas y monumentos*. Mar del Plata, Ed. Apolo.
LANTERI, Ana Laura. (2006) Entre lo municipal, lo provincial y lo nacional: Relaciones de poder y prácticas "nacionalizantes" de las autoridades de una "ciudad nueva" (Mar del Plata, 1880-1916). En: Programa de Historia Politica, www.historiapolitica.com.
LANTERI, Ana Laura (2007). "Ritmos nacionales y compases locales: calles y monumentos en una ciudad "nueva". Mar del Plata (1880-1916)", Revista *Nexos*, Nº 24, año 14 - Julio de 2007, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, pp. 24- 30.
LANTERI, Ana Laura (2009). "Una nacionalidad en consolidación y una ciudad en construcción. Festejos patrios en las primeras décadas de Mar del Plata", Revista *Quinto Sol. Revista de Historia Regional*, N° 13, año 13, Instituto de Estudios Socio-Históricos, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, pp. 105-123.
MAESTROMEY, Cristian y RAMALLO, Francisco (2012) "Una historiografía "feliz": un análisis sobre los estudios de la historia de Mar del Plata (1907-1991)". En: XXIII XXIV Congreso de Historia Regional "José Lijo López". Gabinete Marplatense de Estudios Históricos Regionales. Mar del Plata, 17 al 21 de septiembre 2012.
MAESTROMEY, Cristian y RAMALLO, Francisco (2015) "Narrativas del pasado de la "*ciudad feliz*": Tres interpretaciones de la historia de Mar del Plata en los años sesenta y setenta" En: Boletín Electrónico Otras Memorias Núm. 5, Segundo Semestre 2015. Buenos Aires, ISSN 2451-5744, pp. 38-46.
MÉNDEZ, Graciela- ZUPPA, Silvia y ZUPPA, Graciela. "Llegar al balneario del Club Argentino de Mujeres: Un viaje diferente" En: Alvarez, N., Rostoyburu C. y Zuppa, G. (2005), *Pasado y Presente de la Mar del Plata Social, Coloquio I*, Mar del Plata, UNMdP – EUDEM – Cultura MGP.
MOLINARI, Irene-ZUPPA, Silvia y REYNOSO, Daniel. "Mejor curarlos que atenderlos toda la vida: las prácticas cotidianas del Sanatorio Marítimo en la década de 1920". En: Alvarez, N., Rostoyburu C. y Zuppa, G. (2005), *Pasado y Presente de la Mar del Plata Social, Coloquio I*, Mar del Plata, UNMdP – EUDEM – Cultura MGP.
PASTORIZA, Elisa (ed.) (2002), *Las puertas al mar. Consumo, ocio y política en Mar del Plata, Montevideo y Viña del Mar*., Mar del Plata, Biblos: UNMdP.
PASTORIZA, Elisa (2009). *Un mar de memoria: Historias e imágenes de Mar del Plata*. Buenos Aires, edhasa.
PASTORIZA, Elisa (2011). *La conquista de las vacaciones: Breve historia del turismo de la Argentina*. Buenos Aires, Edhasa.
PASTORIZA, Elisa y BARTOLUCCI, Mónica (2005), *Recuerdos en común. Italianos en Argentina 1880-1960. Sant'Angelo in Vado*. Mar del Plata, UNMdP, Ed. Suarez.
PASTORIZA, E., y TORRE, J.C. (1999), "*Mar del Plata, un sueño de los argentinos*", en: Devoto, F., y Madero, M. (directores), *Historia de la vida privada en la Argentina*, Bs. As.,Taurus.

RAMALLO, Francisco- CREGO, María Victoria (2011). Memoria e identidad de un colegio: Pasado y presente del Colegio Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Instituto de Estudios Filosóficos y Sociales (IDEFYS)- Grafica Armendho.
RAMALLO, Francisco (2012). "*Instrucción pública y ascenso social. Una mirada desde el Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914-1929*". Tesina de Licenciatura en Historia. Facultad de Humanidades, UNMdP.
RAMALLO, Francisco (2013) "De hijos de gringos a jóvenes dorados: La formación de bachilleres en el Colegio Nacional de Mar del Plata". Tesis de Maestría en Historia, Facultad de Humanidades, UNMdP.
RAMALLO, Francisco (2014) "Memoria e identidad de un colegio: Una experiencia en la construcción de un archivo de historia oral en el Colegio Nacional de Mar del Plata". En: Laura Benadiba (compiladora) *Otras memorias: testimonios para la transformación de la realidad. Tomo I.* Buenos Aires, Maipue.
RAMALLO, Francisco (2014) "Estudiantes y colegios nacionales en la primera mitad del siglo XX: una mirada desde la experiencia del bachillerato en Mar del Plata". En: Actas de las X Jornadas de Investigadores en Historia, Centro de Estudios Históricos, FH-UNMdP. Mar del Plata, 19 al 21 de noviembre de 2014. (En CD: ISBN 978_987_544_611_3).
REIS, Fernanda (2004). "Educación, Estado y Clases Medias: el Colegio Nacional de Mar del Plata en los años setenta". Informe Final de Beca Estudiante Avanzando. Secretaria de Investigación y Posgrado, Universidad Nacional de Mar del Plata 2004.

(3) Materiales e instrumentos utilizados

3.1 Registros en archivos

3.1.1 ACNMdP (Archivo Colegio Nacional de Mar del Plata). EEM Nº22, MDP.
Actos administrativos Colegio Nacional de Mar del Plata, 1919-1929.
Expedientes y Legajos alumnos regulares y libres del Colegio Nacional de Mar del Plata, 1919-1929.
Registros Personal Docente Colegio Nacional de Mar del Plata, 1921-1929.
Registros Asociación Cooperadora Colegio Nacional de Mar del Plata, 1921-1929.
Sanciones disciplinares de alumnos Colegio Nacional de Mar del Plata, 1925-1928.

3.1.2 Fondos digitales Colegio Nacional Mar del Plata (Archivo Digital Colegio Nacional de Mar del Plata). EEM Nº22, MDP.
Fondo Documental y Colección *Ezequiel Calleja y la Escuela Nacional de Comercio.*
Fondo Documental y Colección *Los primeros años del colegio (1919-1929).*
Fondo Documental y Colección *El colegio de la juventud dorada (1930-1955).*
Fondo Documental y Colección *El glorioso nacional (1955-1969).*
Fondo Documental y Colección *Los jóvenes del nacional de Mar del Plata (1970-1992).*

Fondo Documental y Colección *El colegio después del nacional (1993-2012).*

3.1.3 AGN (Archivo General de la Nación). Ciudad de Buenos Aires.
Documentos de Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de la Nación Argentina (1878-1914).
Boletines del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Memorias (1917-1948).
Informe e estadística del Ministerio de Instrucción Pública, 1916-1928.
Informe de Rectores de Colegios Nacionales, Ministerio de Instrucción Pública, 1921-1929.
Archivo Fotográfico: Fondos educación secundaria y Mar del Plata.

3.1.4 BNM (Biblioteca Nacional del Maestro). Ciudad de Buenos Aires.
Especialmente utilizamos publicaciones oficiales del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación (luego Educación), circulares de educación, libros de texto de docentes e historias institucionales, a modo de ejemplo los principales registros que trabajamos son: AA.VV (1907). *Instituto Nacional del Profesorado Secundario: Origen, desarrollo y organización*. Buenos Aires, Tipografía de Leo Mirau; AA.VV (1916). *Instituto Nacional del Profesorado Secundario: Primera década 1905-1915*. Buenos Aires, S/E; Avellaneda, Nicolás (1940). *Discursos del profesor honorario del Colegio Nacional de Buenos Aires "Nicolás Avellaneda" en la comida de camadería en honor de los bachilleres diplomados en el año 1889.* Buenos Aires, Talleres gráficos López y Cía.; Beltrán, Juan (1904) *El Colegio Nacional Oeste de la Capital Federal: el curso de 1903 y plan de estudios vigente*. Buenos Aires, S/E.. Beltrán, Juan (1927) *Instrucción cívica argentina: debates para el Colegio Nacional* Buenos Aires, Talleres gráficos; Charola, Florencio (1935) *Sobre la enseñanza de la cosmografía en el Colegio Nacional* . Buenos Aires, S/E; Levenne, Ricardo (1937) *El Colegio Nacional Mariano Moreno: significación histórica*. Buenos Aires, Talleres Gráficos; Portnoy, Antonio (1937). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación Buenos Aires; Saavedra Lamas, Carlos (1916). Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos. Buenos Aires, S/E; y Trucco, Sixto E. (1926) *Coordenadas, apuntes de cosmografía adaptados al programa del Colegio nacional m. Moreno*. Buenos Aires, Talleres Gráficos.

3.2 Prensa periódica y revistas

Diario La Capital, 1915-1919.
Diario El Trabajo, 1922-1929.
Revista Mar del Sud, 1927-1938.
Cuadernos de Cultural del Instituto de Cultura Popular, 1928-1930.

3.3 Entrevistas

A lo largo de nuestra investigación realizamos entrevistas y encuentros dialógicos con una serie de personas vinculadas al Colegio Nacional de Mar del Plata y a nuestro objeto de investigación, a su vez las mismas forman parte del Programa de Historia Oral del Colegio Nacional y la Escuela Nacional de Comercio de Mar del Plata, con sede en la Escuela de Educación Secundaria Nº22, y con un acervo a la fecha de 22 entrevistas coordinado por Francisco Ramallo y Laura Benadiba. En particular, aportaron mayor profundidad a nuestra investigación la serie de entrevistas aquí detalladas:

(1) Entrevista a Federico Capurro, entrevistado por Francisco Ramallo en febrero 2012. Profesor y Arquitecto, Máster en Arquitectura hospitalaria por la Universidad de Massachusett en 1945, Estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1931 y 1936.
(2) Entrevista a Roberto Cova, entrevistado por Francisco Ramallo en septiembre de 2011 y enero 2013. Arquitecto e historiador, estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata en los años cuarenta.
(3) Entrevista a Rafael De Diego, entrevistado por Francisco Ramallo en varias oportunidades entre 2011 y 2012, Médico y Doctor en Medicina (1961), tuvo una destacada actuación como médico en el Hospital Mar del Plata, Estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1933 y 1938.
(4) Entrevista a Jorge Luis Giménez, entrevistado por Francisco Ramallo en varias oportunidades entre 2011 y 2013, Profesor secundario y universitario, Doctor en Historia (1958) y Estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1932 y 1937.
(5) Entrevista a Carlos Tomasini, entrevistado por Francisco Ramallo en febrero de 2010). Estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1940 y 1945.
(6) Entrevista a Rosa XXX, entrevistada por Francisco Ramallo en mayo de 2014. Estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1939 y 1944, (quién pidió conservar su anonimato).
(7) Entrevista a Iris Primavesi y Diana Calleja, entrevistadas por Francisco Ramallo entre diciembre de 2011 y junio de 2013. Esposa e hija de Ezequiel Calleja, quien fue estudiante del colegio en los año veinte, celador, secretario, profesor y luego Rector de la Escuela Nacional de comercio hasta los año sesenta.
(8) Entrevista a Susana, Elba, Estela y Mirta Tiribelli, entrevistadas por Francisco Ramallo en diciembre de 2011, las cuatro entrevistadas son sobrinas del arquitecto Auro Tiribelli, Susana y Elba hijas de Mario y Estela y Mirta hijas de Armando Tiribelli.
(9) Entrevista a Mario Castañón, entrevistado por Francisco Ramallo en varias oportunidades entre 2013 y 2015. Sobrino del estudiante José Venturi, estudiante del Ateneo Cultural de los años cuarenta e informante del pasado marplatense.
(10) Entrevista a Ricardo Castañón, entrevistado por Francisco Ramallo en varias oportunidades entre el 2015 y 2016. Sobrino del estudiante José Venturi e informante del pasado marplatense.

ANEXO

ANEXO GENERAL

(1) Listado de año de creación y provincia de cada uno de los colegios nacionales (1863-1919). Elaboración propia en base a Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (AGN).

Establecimiento	Año de creación	Provincia
CN. Domingo F. Sarmiento.	1892.	Capital Federal.
CN. Bernardino Rivadavia.	1891.	Capital Federal.
CN. Mariano Moreno (Oeste)	1898.	Capital Federal.
CN. N. Avellaneda (Nordeste).	1906.	Capital Federal.
CN. Manuel Belgrano.	1916.	Capital Federal.
CN. J. M. de Pueyrredón	1919.	Capital Federal.
CN. Carlos Pellegrini.		Capital Federal.
CN de San Isidro.	1917.	Buenos Aires.
CN de Dolores.	1906.	Buenos Aires.
CN de Bahía Blanca.	1906.	Buenos Aires.
CN. de Mercedes.	1906.	Buenos Aires.
CN de San Nicolás	1906.	Buenos Aires.
CN de Azul.	1912.	Buenos Aires.
CN de Junín.	1917.	Buenos Aires.
CN de Chivilcoy	1914.	Buenos Aires.
CN de Bragado.	1919.	Buenos Aires.
CN de Mar del Plata.	1919.	Buenos Aires.
CN de Rosario.	1874.	Santa Fe.
CN de Santa Fe.	1905.	Santa Fe..
CN Concepción del Uruguay.	1864.	Entre Ríos.
CN de Paraná.	1889.	Entre Ríos.
CN de Gualeguaychú.	1915.	Entre Ríos.
CN de Corrientes.	1869.	Corrientes.
CN de Goya.	1917.	Corrientes.
CN de Río Cuarto.	1912.	Córdoba.
CN Santiago del Estero.	1869.	S. del Estero.
CN de Tucumán.	1864.	Tucumán.
CN de Salta.	1864.	Salta.
CN de Jujuy.	1869.	Jujuy.
CN de Catamarca.	1865.	La Rioja.
CN de La Rioja.	1871.	La Rioja.

CN de San Juan.	1864.	**San Juan.**
CN de Mendoza.	1864.	**Mendoza.**
CN de San Luis.	1869.	**San Luis.**
CN de Mercedes.	1917.	**San Luis.**
CN de Posadas.	1917.	**Misiones.**
CN de Santa Rosa.	1917.	**La Pampa.**
TOTAL 38 COLEGIOS.	-	-

(2) Escuelas y colegios secundarios en Mar del Plata (1914-1944).
Elaboración propia en base a Abásolo (1946).

Establecimiento	Fecha de Fundación
Escuela Normal Popular	12/05/1914
Colegio Nacional	27/04/1919
Escuela Industrial	26/03/1934
Ateneo de Mar del Plata	06/04/1930
Escuela Nocturna adultos nacional e industrial	15/07/1930
Escuela Normal Municipal	29/09/1932
Ateneo Bartolomé Mitre	14/05/1934
Escuela Municipal de Artes y Oficios	25/05/1936
Escuela Nacional de Comercio	09/04/1940
Escuela Industrial "Osvaldo Magnasco"	1944

(3) Detalle de las Asignaturas dictadas en los años veinte en el Colegio Nacional de Mar del Plata. Elaboración propia en base a boletines de alumnos y documentos de los actos administrativos.

Asignatura	1°	2°	3°	4°	5°
Matemática	X	X	X	X	
Historia	X	X	X	X	X
Geografía	X	X	X	X	
Castellano	X	X	X		
Biología		X	X		
Anatomía				X	
Fisiología e Higiene					X
Mineralogía y Geología					X
Física				X	X
Química				X	X
Psicología				X	
Filosofía					X
Instrucción Cívica					X
Literatura				X	X
Dibujo y Caligrafía	X	X	X		
Música		X			
Francés	X	X	X	X	
Inglés		X	X	X	
Italiano				X	X
Inglés	X	X	X		
Ejercicios Militares				X	X
Lógica					X
Cosmografía					X
Trigonometría					X
TOTAL	**7**	**10**	**9**	**12**	**13**

(4) **Listado del Personal Docente del Colegio Nacional en 1926.** Elaboración propia en base a informe presentado por el Rector del Colegio Nacional al Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, Pascual Guaglianone (presentado el 16 de noviembre de 1925 en base al circular N°33 del Ministerio).

Apellido y Nombre	Cargo que desempeña	Asignatura	Horas que dicta	Curso
Andrews, Henry	Prof. Idioma Extranjero.	Inglés	4	2°
Arata, Edgardo	Prof. Ed. Física y Estética.	Dibujo	2	1°2°
Barontini, Alejandro	Prof. Ciencias y Letras.	Castellano Matemáticas Castellano I. Cívica.	6 4 3 3	1°1° 2° 2° 5°
Bergalli, Alejandro V.	Prof. Ciencias y Letras.	Minealogía y Geología Biología Biología	2 3 3	5° 2° 3°
Brunet, Domingo	Prof. Ed. Física y Estética. Prof. Ed. Física y Estética. Prof. Ed. Física y Estética. Prof. Idioma Extranjero. Prof. Idioma Extranjero. Prof. Ciencias y Letras. Prof. Ciencias y Letras. Prof. Ciencias y Letras.	Dibujo Dibujo Dibujo Italiano Italiano Literatura Literatura Geografía	2 2 2 2 3 2 3 2	1°1° 2° 3° 4° 5° 4° 5° 1°1°
Colombo, Josefa	Prof. Ciencias y Letras. Prof. Ciencias y Letras. Prof. Ed. Física y Estética.	Geografía Matemáticas Ejercicios Físicos	2 5 3	1°1° 1°2° 1°,2°,3°
Clifton Goldney, Gregorio	Prof. Idioma Extranjero.	Francés Francés Inglés	4 8 7	1°2° 2°3°4° 3° y 4°
Eyto, Francisco	Prof. Ciencias y Letras.	Historia Historia Geografía	4 15 4	1°1° 2°,3°,4°,5° 3°

García, Ginés	Prof. Ciencias y Letras.	Castellano Historia Matemáticas Trigonometría	6 4 4 2	1°2° 1°2° 4° 5°
Gueventter, Mauricio	Prof. Ciencias y Letras.	Psicología Filosofía	3 3	4° 5°
Hernández, Silvano A.	Prof. Ed. Física y Estética.	Ejercicios Físicos Ejercicios Militares	5 2	1°,2°,3° 4 y5°
Martín, Gaspar.	Prof. Ciencias y Letras.	Física Geografía Castellano	6 3 3	4°y 5° 2° 3°
Mir, Antonio.	Prof. Ciencias y Letras.	Anatomía Fisiología e Higiene	3 2	4° 5°
Solla, Clorindo R.	Prof. Ciencias y Letras.	Cosmografía	2	5°
Varela, Antonio H.	Prof. Idioma Extranjero.	Francés	4	1°1°
Valentini, Argentino	Prof. Ciencias y Letras.	Química	6	4°y 5°
Villafañe, Alfredo M.	Prof. Ciencias y Letras.	Matemáticas Matemáticas Geografía	4 5 2	3° 1°1° 4°

(5) Cuadro de año de nacimiento de los profesores.

Años de nacimiento	Cantidad de profesores	Porcentaje
1871-1880	2	14,3 %
1881-1890	6	42, 8%
1891-1900	4	28, 6%
1901-1910	2	14,3 %
TOTAL	14	100%

(6) Cuadro de nacionalidad de los alumnos "exitosos".

Nacionalidad	Cantidad de alumnos	Porcentaje
Argentina	48	90,6%
Uruguaya	2	3,8%
Italiana	1	1,9%
Española	2	3,8%
TOTAL	53	100%

(5) Cuadro de generación de los alumnos "exitosos"

Años de nacimiento	Cantidad de alumnos	Porcentaje
1900-1904	7	14,3 %
1905-1909	**25**	**51,0 %**
1910-1914	16	32,6%
+ 1914	1	2,0%
TOTAL	49	100%

(6) Cuadro de fecha de nacimiento de los padres de los alumnos "exitosos"

Años de nacimiento	Cantidad	Porcentaje
1850-1854	1	2%
1855-1859	0	0%
1860-1864	4	7,8%
1865-1869	2	3,9%
1870-1874	8	15,7%
1875-1879	8	15,7%
1880-1884	10	19,6%
1885-1889	**16**	**31,4%**
1890-1894	1	2%
Total	51	100%

(7) Cuadro de ocupación de las madres de los alumnos "exitosos".

Ocupación	Cantidad	Porcentaje
Amas de Casa	46	88%
Planchadoras y Lavadoras.	4	8%
Costureras	2	4%
Total	**50**	**100%**

(8) Tipo de institución donde realizo la instrucción primaria de los alumnos "exitosos".

Institución Primaria	Cantidad de alumnos	Porcentaje
ESCUELAS PÚBLICAS	**14**	**77,7%**
Escuela N°1	14	77,7%
Otras	0	0
ESCUELAS PRIVADAS	**4**	**22,3%**
Instituto Peralta Ramos	2	11,1%

Otras	2	11,1%
TOTAL	18	100%

(9) Datos estadísticos para el año 1924 de cantidad y porcentaje de alumnos que aprueban o no aprueban todas las asignaturas.

Año	Cantidad total de alumnos	Alumnos que aprueban todas las asignaturas	Alumnos que no aprueban todas las asignaturas
Primer Año	33	19 (57,5%)	14 (42,5%)
Segundo Año	38	21 (55,2%)	17 (44,8%)
Tercer Año	35	21 (60%)	14 (40%)
Cuarto Año	39	20 (51,2%)	19 (48,2%)
Quinto Año	20	10 (50%)	10 (50%)

(10) Nacionalidad de los alumnos "transitorios"

Nacionalidad	Cantidad de Alumnos	Porcentaje
Argentina	82	82, 5%
Italiana	5	5, 2 %
Uruguayos	5	5,2 %
Rusos	3	3,1 %
Española	2	2, 1 %
Francesa	2	2, 1 %
TOTAL	99	100

(11) Generación de los alumnos "transitorios"

Años de nacimiento	Cantidad de Alumnos	Porcentaje
1900-1904	6	5, 7%
1905-1909	36	33,9 %
1910-1914	59	55,7 %
+ 1914	5	4,7 %
TOTAL	106	100%

(12) Nacionalidad de los padres de los alumnos "transitorios"

Nacionalidad	Cantidad de Alumnos	Porcentaje
Italiana	55	31,6 %
Argentina	46	26, 4%
Española	38	21,8 %

Francesa	11	6,3 %
Rusos	7	4, 0 %
Alemanes	6	3,4 %
Uruguayos	4	2,3 %
Árabes	3	1,7 %
Turcos	2	1,1 %
Ingleses	2	1,1 %
TOTAL	**174**	**100%**

(12) Cuadro de edad de los padres de los alumnos "transitorios"

Años de nacimiento	Cantidad	Porcentaje
1850-1854	1	1,6 %
1855-1859	0	0,0 %
1860-1864	0	0,0 %
1865-1869	2	3,2 %
1870-1874	3	4,8 %
1875-1879	7	11, 3%
1880-1884	17	27,4 %
1885-1889	26	42,0%
1890-1894	6	9,7 %
Total	62	100%

(13) Tipo de institución donde realizaron la instrucción primaria los alumnos "transitorios"

Institución Primaria	Cantidad de alumnos	Porcentaje
ESCUELAS PÚBLICAS	**96**	**85, 7%**
Escuela N°1	84	75,0 %
Escuela N°7	3	2,6 %
Otras	9	8,0 %
ESCUELAS PRIVADAS/PARTICULARES	**16**	**14, 3%**
Instituto Peralta Ramos	11	9,8 %
Santa Cecilia	3	2, 6%
Otras	2	1,8 %
TOTAL	**112**	**100%**

(14) Cantidad de años que transcurrieron entre la finalización de los estudios primarios y la inscripción en el Colegio Nacional.

Tiempo transcurrido	Cantidad de alumnos	Porcentaje
1 Año	25	62,5%
2 Años	6	15,0%
3 Años o +	9	22,5%
Total	**40**	**100%**

(15) Nacionalidad de alumnos “veraneantes”.

Nacionalidad	Cantidad de Alumnos	Porcentaje
Argentina	87	79, 8%
Española	8	7,2 %
Italiana	5	4,5%
Uruguaya	4	3, 7%
Francés	2	1,9%
Inglesa	2	1,9%
Ruso	1	1%
TOTAL	109	100%

(16) La generación de los alumnos “veraneantes”.

Años de nacimiento	Cantidad de Alumnos	Porcentaje
1900-1904	6	4,3 %
1905-1909	25	18, 1 %
1910-1914	74	53, 7 %
1914-1919	12	8,7 %
+ 1919	21	15,2 %
TOTAL	138	100%

(17) Registro personal de los legajos de los alumnos
a)- Registro de alumnos "exitosos"

Nombre y Apellido	Fecha de finalización (Inscripción)	Perfil Padres y Pautas de Residencia.	Trayectoria Educativa previa	Datos personales	Profesión/ actuación posterior
Abásalo, Tulio C.G.	1924			Hermano de Horacio Abásalo.	Escribano
Agüero, Beatriz M.	1926				
Aguillar Ortíz, Alonso	1928	Hijo de Juan B. Aguirre (español, 1874) y Maria Inchausti (argentina, 1871).		N. 10-10-1908, en Moldes (FCP), Córdoba. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP.	
Aguirre, Luis M.	1926				
Albistur, María del Pilar	1926				Hermana del pintor Joaquín Albistur.
Alchourrón, Rodolfo H.	1927			R. Ingresa a la Facultad de Agronomía de Buenos Aires en 1928.	Ingeniero Agrónomo (?).
Aldighieri, Amelia E.	1926				
Allende, Oscar.					
Aparicio, Juan C.	1927			N. 1909, Arg.En 1925 se desempeña como celador del CN MDP.	
Arrias,		Hijo de José Arias		N. 16-10-1910, en Mar	

Agustín	1928	(1873) y María Dolores González (1863).		Chiquita. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP.	
Arrué, Etna Mercedes	1928	Hija de Luciano Arrué (1875) y Mercedes Crovelto (1888).			
Baccilieri, Cina	1927				
Barassi, Ennio A.	1928			Fue tenista.	
Barroso, Gabriel	1926				
Bassanetti, Alfio L.	1927				
Bazán, Jorge O.	1927				
Begue, Juan R.	1920				Abogado, primer presidente del colegio de abogados.
Beltrami, Carlos Francisco.	1927	Hijo de Federico Carlos Beltrami (1873) y Celia Carmen Alsina (1888). Italianos.		N. 7-2-1910, en Mar del Plata. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP.	
Bianchi, Roberto F.	1926				
Bonnin, Armando	1925				
Braggio, Luis A.	1927				

Bucciardi, Alejandro A.	1924				
Bustamente, Fernando.	1921				
Caballero de Tineo, Eduardo	1924	Hijo de argentinos.			Abogado
Caldaro, María del Carmen.	1923	Rivadavia 2580.			
Calleja, Ezequiel	1924	Hijo de (argentino) y de (vasca).	Instituto Peralta Ramos.	N. 13-5-1907. Profesor, Secretario y Rector CN y ENC.	Profesor/ Músico
Calvo, Elba E.	1927				
Cañadas, Estrella O.	1923		Escuela Privada (1918).		
Capalbo, Teresa M.	1929				
Carbusiero, José M.	1929				
Castagnino, Juan C.	1927	Hijo de Cecilio Castagnino (arg. Herrero, 1866) y Mariana Rivas (1873).		N. 18-11-1908, Camet. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP.	Arquitecto, por la UBA (1941). Pintor.
Catuogno, Josué J.	1922				Rector UNMDP
Chiodi, Oscar R.	1928				
Christiani, Olga	1922				
Colombo, Josefa F.	1922			N.1903. Finalizó sus estudios en noviembre de 1922, y en julio de	Profesora del CN de

				1923 fue nombrada como profesora del CN. Además anteriormente en diciembre de 1918, se recibió de Contadora Mercantil por la Escuela de Comercio de Buenos Aires.	Mar del Plata.
Correa, Samuel E.	1928				
Córsico Piccolini, Alberto.	1925 (1921).	Hija de Ángel Córsico Piccolini italiano y María Eugenia Rivsa. Argentina. D: Moreno 2651.	Urbana N°1 (1920).	N. 7-2-1908.	
Cremonte, Francisco.	1923				
Crovetto, Manuel M.	1929				
Dunan, Isabel.	1926				
Eandi, Orlando	1924 (1920).	Sarmiento 728. 9 de Julio 3135.	Rinde libre en una escuela particular (1919).	Antes vivía en Ayacucho. Estudia en la Facultad de Filosofía y Letras en 1925.	
Ferrara, Francisco N.	1929 (1925)	Rivadavia 3281.		N.1909. Egresa a los 20 años.	
Fertitta, Armando V.	1920				
Finardi, Amelia Beatriz.	1924	Rio de Janeiro 312- Catamarca 1145.	Urbana N°1 (1919).	N.1907.	
Fiscalini, Elizabeth.	1923				
Franzetti, Carlos Osvaldo.	1926 (1921)	Hijo de Carlos Franzetti, italiano (1879) y Paulina		N. 5-9-1908, Bolívar. Estudia en la Facultad de Ciencias Médicas en	Médico (¿).

		Bahyla, francesa (1889).		La Plata en 1927. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP.	
Funes, Leopoldo R.	1921 (1919)	Jujuy 1657	Instituto Peralta Ramos.	Se anota en 3°, viene de CN de La Plata (1°) y de Dolores (2°).	
Galán Deheza, María A.	1928				
Galcerán, Ángel R.	1924				
García, Julia A.	1920				
García Ramos, Lidia A.	1923				
García Vega, Horacio	1922 (1919).	Tucumán 2589 Tucumán 1767		N.1902. Realizo 1° en el Colegio Nuestra Señora de Luján, en el Colegio Nacional de Buenos Aires. En 1922 pide certificiado para presentar y dice que es "empleado".	
González Sueyro, Nicolás.	1923	Hijo de Nicolás González, español (1879) y Maria Sueyro, española (1884).		N.1910. Pide rendir 1° y materias de 2°. Viene de la Escuela Normal de Dolores, donde cursó como alumno libre.	
González Sueyro, Benigno	1925	Hijo de Nicolás González, español (1879) y Maria Sueyro, española (1884).		N. 6-1-1906, en Mar del Plata. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP.	
González Sueyro, Raúl	1928	Hijo de Nicolás González, español (1879) y Maria Sueyro, española (1884).			
Goldfarb, María.	1929				
Gramigna, Raúl F.	1927				

Grant, Roberto H.	1929				
Grant, María J.	1929				
Grosso, Eneas H.	1924				
Herrero, Ernesto A.	1926 (1922)	Hijo de Conrado Herrero (Arg, 1862) y de Dominga Marti (italiana, 1861). D: Catamarca 950 y Jujuy 1559.		N.6/1/1910.	
Hunt, Ismael.	1929				
Inda, Carmen	1924				
Insua, Domingo H.	1920				
Malmierca, Julio J.	1922 (1921)	D: Moreno 3694.		N.1903. Curso de 1 a 4° en el CN de La Plata. Con lo cual curso solo 5°.	
Mariani, Oscar	1926	Hijo de Eduardo Mariani. D:Brown 3132.	Urbana N°1 (1921).	N.23-6-1909, en Mar del Plata. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP.	
Mariani, Eduardo.	1926	Hijo de Eduardo Mariani (1880) y Adelina Papeschi (1887). D: Brown 3132	Urbana N°1 (1921).	N.1908.	
Manzano, Nicolás	1926				
Mémoli, Miguel.	1925 (1919)	Su padre era Sabato Mémoli. Vivía en Santiago del Estero y Brown.	Urbana N°1 (1918).	Cuando se recibe pide el certificado para estudiar en la Universidad. En 1919 se anota como libre y 1920 como regular. (Exámenes digitalizados)	
Mestre, Eduardo.	1923 (1919)		Urbana N°1 (1918).	N.1909. Muy Buenas Calificaciones	
Miguens, Sara A.	1927				

Moia, Blas.	1922 (1919)	D: Av. Luro 2970.	Urbana N°1 (1918).	N. 1902. Muy Buenas calificaciones. Rindió muchas materias libres. (parecería que adelantó 1° año). En 1920 va a 2° y en 1921 a 4°.	Médico .
Monastersky, Moisés	1924	Hijo de Issac Monastersky. D: Villa Moisés, Belgrano 3376.		N. 1908. Cursa 4 y 5°, antes alumno CN Santa Fé.	
Montaña, Luisa Cleofe.	1926 (1921)	Hija de Alberto Montaña (1873) y María Isolina (1877).		N.6-4-1906, en Bs As. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP.	
Montaña, Pedro	1928				
Montobbio, Clorinda H.Manuela.	1927 (1923)	Hija de Roque Montobbio italiano (1864) y Clorinda Anselmina, italiana (1872). D: Mitre 2025, Moreno 2751 y Rivadavia 2730.		N.6-1-1908, CF. Se inscribe en noviembre de 1922. Antes era alumna del Instituo General Belgrano de la CF. Primero ingresa como alumna oyente y rinde libre varias materias.	Trabaja como Ayudante de 7° en el CN MDP (desde 1932, soltera) .
Mugaburu, Alfredo.	1926				
Musante, Alfredo B.	1923				
Nogueira,Tomás.	1920				
Nonavia, Evaristo.	1927				
Lapachet, Armanda Agustina.	1928 (1925)	Hijo de Pedro Luis Lapachet (1874) y Luisa Antonia Ruau (1877).		N. 26-9-1909, Coronel Vidal. En 1928 se desempeña como celador del CN MDP.	
La Frossia, Antonio Aníbal.	1929	Hijo de Antonio La Frossia (1883) y Rosa Carlucci (1893).		N. 19-2-1911, General Guido. En 1928 se desempeña como celador del CN MDP.	
Lázzari, Ángel		Hijo de Juan		N.16-04-1909. Mar del	

Clemente.	1926 (1921)	Llazari y Flavia Castiglioni. Santiago del Estero 1852.		Plata.	
Lecuna, Nélida.	1926				
Ocampo, Narciso E.J.I	1926				
Pascarelli, Floreal Amable	1928 (1922)	Hijo de Guillermo Pascarelli (1882, albañil) y Ada Camibri (1892). Ambos argentinos. D: San Martín 3070 Bolívar 2165.	Urbana N°1	N. 19-03-1910, Argentino.	
Pascarelli, Emma Nélida.	1929	Hija de Miguel Pascarreli, italiano (1880) y Carmen Marsicano, italiana (1885).		N. 12-1-1912, Mar del Plata. En 1929 se desempeña como celador del CN MDP.	
Peralta Ramos, Arturo J.	1920				
Peralta Ramos, Héctor	1920				
Pezzati, Guido Rómulo.	1927	Hijo de Guido Pezzati (comerciante de vinos) y Maria Antonelli. D: Rivadavia 3535.	Escuela Peralta Ramos.	N. 29-07-1908. Su hermano Pezzati Norberto (14-12-1912) ,ingresa en 1926 y recibe en 1930.	
Prezzano, Haydeé María Felisa	1928 (1924)	Hija de Ignacio y Rosa Cicleta (italianos) D: 20 septimebre 1253	Urbana N°1 (1922).	N.1909.	
Pozo, Luisa.	1926				
Ratery, Emilio.	1923				
Ricco, Remo	1924				

Rimoldi, Antonio Francisco.	1925	Hijo de Antonio Rimoldi (italiano, 1869) y Carlota Guffanti (italiana, 1875).		N. 20-3-1900, en CF. Casado. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP. Esta casado con Luisa Caffaro (nacida el 5-6-1901), y en 1922 tiene un hijo, Aníbal Romoldi.	Farmacéutico.
Rosenzvit, Bernardo	1925				
Rossi, Juan M	1925				
Rossi, Héctor Horacio.	1929	Hijo de Juan Baustista Rossi (1878) y de Juana María Rión (1881).		N. 27-6-1911. En 1928 se desempeña como celador del CN MDP.	
Ruffa, Juan Baustista.	1925	Hijo de José Ruffa (1880) y Laura Potenzone (1887). Comerciantes.		N. 27-09-1906. En Calabria, Italia. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP.	
Seré, Predo Bernardo.	1926	Hijo de Pedro Juan Seré (1882) y Celia Veriano (1885).		N. 24-8-1907, en Montevideo, Uruguay. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP.	
Stecca, Ángel	1924				
Tabarés, Amador S.	1926				
Taján, Rosendo R.	1921				
Tarantino, Héctor	1928 (1923)	Hijo de Nicolás Tarantino (italiano, comerciante) y Ángela Teian (italiana). San Juan 1311.	Urbana N°1	N. 22-03-1910. En 1924 cursa desde abril a agosto, el 2° en el CN de La Plata, luego vuelve al CN MDP. Se recibe en noviembre de 1928.	
Tarantino, Jacinto.	1922				
Tiribelli, Auro L.	1926				

Tizzoni, Diana de la Libertad.	1924		Urbana N°1 (1919).	N.1907.	
Tizzoni, María P.	1924 (1920)				
Trevissono, José	1924				
Trevisonno, Nicolás.	1923 (1919)		Urbana N°1 (1917).		Pide certificado para ingresar a la facultad.
Valdés, Josefa.	1929				
Valinoti, Roberto A	1925				
Valinoti, César E	1929				
Varela, Víctor Palemos.	1921			N. 1903. Cursa 1 y 2° en el CN Dolores.	
Varela, Rolando Waldemar.	1926 (1921)	Belgrano 3454	Urbana N°1		
Vignan, Alberto.	1921 (1920)			Cursa 1,2 y 3° en el Colegio San José de Tandil, 4° en el Colegio Británico y luego se pasa al CN de Mar del Plata donde cursa 4° y 5°.	
Villafañe, Alfredo R.	1923				Ingeniero Profesor de CN. Presidente de la

					Biblioteca Sarmiento, (fundada 1922).
Villafañe, María Martha.	1927 (1923)	Hija de Alfredo Marías Villafañe (1879) y Abigail Angélica Álvarez (1890). San Luis 2131	Urbana N°1	N.3-12-1910, CF. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP. En los exámenes puede verse la formalidad de la institución, al ser supervisados por Rector, secretario y profesor. Excelentes calificaciones: 10,9.	

Fuente: elaboración propia en base expediente y legajos de alumnos (1919-1929) consultados en el AHCNMDP.

b)- Registro de alumnos "transitorios".

Apellido y Nombre del alumno	Fecha de inscripción	Datos Personales	Perfil Padres	Pautas de Residencia	Educación Primaria	Trayectoria Educativa
Chirelli, Beatriz Concepción	1928	N.30-4-1915. En Buenos Aires	Hija de Guillermo Ghirelli (Guillermo y Concepción Tessatti) y de Julia Funan (Dreste Funan y Mauricia Ruiz)	Rambla Bristol 19.	Urbana N°1 (1927)	Se recibió en 1932.
Dartiguelongue, María Emilia.	1922			Hotel Familie	Santa Cecilia (1919)	Abandona en 1° año.
Del Molino, Blanca	1920	N.1906	-	.		Abandona en 1° año. Se inscribe en 1920 pero no aprueba asignaturas.
Delfino, Pedro Bautista.	1928	N.17-10-1913.	Hija de Antonio D. y Teolinia Nieves.	Dorrego y Ayacucho.	Urbana N°1	

Dell' Olio, Antonio.	1925	N.12-04-1908.	Hijo de Mauro D. (N.1865, italiano maquinista-marinero) y Teresa Di Bello (1872, italiana).		Urbana N°1	Abandona en 1° año.
Díaz Diógenes, Adolfo.	1923	N.1903.	Hijo de Julio César Díaz. 1882	Rivadavia 2582		Abandona en 1°, se pasa al CN de La Plata. Presta servicios a la infantería desde pequeño, decidió retirarse y estudiar.
Díaz González, Argentino.	1921			Brown 3074	Urbana N°1 (1918)	Abandona en 2° año. Cursa 1 y 2° año, pero abandona por "motivos laborales".
Diez, Modesta E.	1922	N.13-10-1906.	Hijo de Conrado Diez 1881 y Modesta Suárez 1886.	Jujuy 1642.		Abandona en 3°, en 1925.
Donicelli, Luis Augusto.	1928	N.10-3-1915 en Buenos Aires.	Hijo de Pablo D. (N.1888 Arg.) y María Martha Álvarez García (Arg).	San Luis 2593 Brown 3022	Urbana N°1	Se recibió en 1932.
Fabbri, Oscar.	1919	N.1906.			Urbana N°1 (1918)	Abandona en 2° año.
Ferrara, Filiberto.	1927	N.1913	Hijo de Francisco Ferrara y Sofía Rusos. Comerciantes	Rivadavia 3280	Urbana N°1	Abandona en 2° año Su hermano Francisco se recibe en 1929.
Ferrara, Nicolás.	1927	N.1910	Hijo de Francisco Ferrara y Sofía Rusos.Comercian tes	Rivadavia 3274	Urbana N°1	En Feb. 27 se inscribe como alumno libre de 1° año pero abandona. Su hermano

						Francisco se recibe en 1929.
Fernández, Isabelino Luis.	1926	Nació en Uruguay	Hijo de Máximo Fernández 1885.			Abandona en 1° año. En 1927 se muda a Córdoba, allí estudia en el Colegio Sagrada Familia.
Fernández, María Rosa.	1921	N.1-08-1905.	Hija de Estanislao Fernandez 1886, Empleado Público y Antonia Castilla.		Urbana N°1 (1920)	Abandona en 1° año.
Fiscalini, Elizabeth	1919					Abandona en 3° año. Primeras inscriptas.
Fiscalini, Raquel	1924	N.18.08.1909	Hija de Pampeo Fiscalini 1889 e Ignacia Arregui.	Moreno 2676.	Urbana N°1 (1922)	Abandona en 2° año.
Franzetti, Carlos	1924					Pase del CN Sarmiento (CF) en 1924. "Cambio el domicilio de localidad por lo que solicita permiso correspondiente para ingresar como alumno de 3° año"
Fredenhagen Cernadas, Carlos M.	1923	N.1909.	Hijo de Dolores Cernadas 1887. Padre Marino, nacido en 1888.	San Martín 2756. (En CF Callao 1358).	-	Abandona en 5°año, por enfermedad. Era alumnos Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF. En Feb y

						Mar. Rinde 3° en 1923, y luego cursa 4° en 1924 y 5° en 1925. El último año viaja a Italia por prescripciones médicas.
Freijo, Haydée Josefa.	1925	N.28-09-1910.	Hija de Valentín Freijo (Argentino, comerciante) y Manuela Lizaro.	Belgrano 3557.	Urbana N°1.	Abandona en 1° año. Tiene notas muy buenas, pero no continua.
Fumagalli, Pedro Francisco.	1922	N.1905.		Colón 2727		Abandona en 1° año. En marzo de 1922 se inscribe como regular el CN MDP en 4°, luego se pasa al CN Avellaneda, de CF.
Funes, José Javier.	1922	N.1909.		Jujuy 1657 20 de septiembre 1534.	Instituto Peralta Ramos.	Se atrasa unos años en 1929 esta cursando 4°, con veinte años.
Furman, Jacobo.	1926	N.10-2-1913.	Hijo de Marcos Furman (ruso, comerciante) y Paula Gouter. (rusa)	San Martín 3389	Urbana N°1. (1925).	Abandona en 1° año.
García Dupuy, Minelvina.	1926	N.8-1-1912.	Hija de Uructuoso García (fallecido) y Julia Justa Dupuy.		Urbana N°1 (1925).	Abandona en 3° año. Aclara que puede mandar a su hija a estudiar porque es "ayudada por su familia".

Giaccaglia, Mario Ciriacol Liberado.	1928	N.1913.	Hijo de Enrique Giaccaglia y Ulderica Nugau	Mitre y Alberti. Luego San Luis y Falucho.	Instituto Peralta Ramos	Se recibió en 1932.
Giglioni, Haydeé	1926	N.22-06-1911 en Maipú.	Hijo de Luis P. Giglioni (italiano y jornalero) y Marta Pajón (arg).	Catamarca 1523.	Urbana N°1	Curso hasta 2° año.
González, Benigno.	1919	N.1906		Santiago del Estero 2836.	Urbana N°1. (1918).	
González, Carlos.	1926	N.28-8-1911.	Hija de Nicolás Cruz González y Luisa Punyre.	Santiago del Estero 2836.		Se recibe más tarde, en 1930.
Grilli, José.	1923	N.7.10.1909. MDP	Hijo de Francisco Grilli y Josefa Bufarini (italianos, carpintero).	Lamadrid 2726.	Urbana N°1 (1922)	Abandona en 1°.
Grimberg, Adolfo.	1927	N.3-5-1914.	Hijo de Bernardo Grimberg y María Gueter. Comerciante	Luro 3824.	Escuela N°18 (Bs As).	Abandona en 1°.
Grosso, Juan José	1926	N.18-6-1913.	Hijo de José María Grosso (Empleado Público).	Funes y 14 de Julio. Rivadavia 3553.	Instituto Peralta Ramos.	Abandona en la mitad de 2°. Se reinscribe en el CN de La Plata. Referencia a los estudios como "preparatorios para la universidad". En 1926 se inscribe en 1° pero no aprueba ninguna materia, se reiscribe en 1927 y un año más tarde abandona en 2°,

Guerrico, Ricardo.	1921.	N.1-6-1907.	Hijo de Fernando Diego (Fernando y Rosaura Cach) y Ventura Martínez (Manuel M. y Josefa Durante).		Urbana N°1 (1920)	Cursa solo 1°, Pide pase para el CN San Isidro.
Guma, Alfredo Zacarías	1923	N. Maipú 18.3.1908.	Hijo de Leonardo Guma (italianon nacido en 1872) y Teresa Napolitano (italiana).	Rivadavia 2500		Cambia de Colegio en 4° año. (Dolores). Ingresa como alumno **"Oyente".** Cursa todo el bachillerato como libre, pide certificado 4° y se pasa al CN de Dolores.
Gutiérrez, Froilán.	1926	N.26-3-1913. (MDP)	Hijo de Inocencio Gutiérrez (hijo de Lorenzo y Concepción Álvarez) español **empleado** y Micaela Cantón (hija de Antonio y Francisca Fernández) española.	Explanada Arrias y French.	Urbana N°1 (1925)	Abandona en 1° año.
Hassein, Herama M.	1926	N.16-05-1912.	Hija de Dalil M. Hassein y Mahamud Herama Hassein. (turcos)	Córdoba 1683	Urbana N°1	Abandona en 2° año, cursado.
Husson, Enrique.	1921	N.21-10-1907.	Hijo de Julio Husson y Luisa Ricôme.			Abandona en 1°.
Insua, Juan Antonio.	1920		Su padre es escribano.			Abandona e 3° en 1921 y luego en 1927 retoma en CN de Dolores. Realiza 1°(1918) y 2°(1919) en

						el CN de Dolores, en 1920 se inscribe en CN MDP en 3° y luego en 1927 vive en Ayacucho y pide certificado de aprobación de 3° para terminar en el CN de Dolores.
Islas, Manuel	1919				Urbana N°1 (1918)	Abandona en 5°año, porque se pasa a un colegio de Capital Federal.
Izurieta, Ignacio Francisco Casimiro.	1927	N.1914.		Independencia 975.	Escuela N°52 (La Pampa).	Abandona en 1°.
Jauregui, Miguel Clemente.	1921	N.9-11-1906.	Hijo de Miguel Jauregui y Francisca Teodora Chanhajé. Empresario.		Urbana N°1	Abandona en 1°.
Jaureguy, Pedro.	1919		Hijo de Miguel Jauregui y Francisca Teodora Chanhajé. Empresario.		Urbana N°1 (1918)	Abandona en 3°.
Lanfranconi, Héctor.	1925	N.1912.		20 de septiembre 1777.	Urbana N°1 (1924)	Abandona en 3°. (Estudió Escuela de Comercio ubicada en Bolivar 3302)..

Lanfranconi, Juan Carlos Gerónimo.	1928	N.15-7-1911	Hijo de Carlos Lanfranconi (1872- hijo de César e Irene Caminadra) y de Florentina Maggi (1879- hija de Gerónimo) Argentino y Martillero Publico	Luro 3131 (" anteriormente domiciliados en la manzana 6 de esta ciudad")	Instituto Peralta Ramos	Abandona en 1°.
Laborde, María Esther	1921	N.20-3-1906. MDP	Hijo de Manuel Laborde y Clementina Gussverim. Jornalero.		Urbana N°1 (1920)	Abandona en 1°.
Llanos, Manuel A.	1925	N.1910		Freyze 960.	Urbana N°1 (1924)	Abandona en 3°.
Larrategui, Celia Angélica.	1921	N.5-8-1907.	Hija de Ruperto Larrategui y Carmen Ayastey.			Abandona en 1°.
Latorre, Miguel	1926	N.24-07-1911 MDP.	Hijo de José La Torre y Catalina Filippelli. Italianos Comerciantes.	Francia entre Luro y San Martín.	Urbana N°1 (1925)	Abandona en 3°.
Lázara, Manuel Argentino Carlos.	1926	N.10-3-1913.	Hijo de Manuel Lázara y Clara Loughi. Empleado Público.	Guido 1530	Instituto Peralta Ramos	Abandona en 1°.
Leiro, Fernando Ángel.	1921	N. 20-8-1908. En: San Salvador de Poyo.	Hijo de Marcelino Leiro Abelaina y Adelanda Boquero Martínez.	Belgrano 3454	Urbana N°1 (1920)	Abandona en °2, sigue estudiando en Bs As.
Lemos, Isolda.	1927	N.3-09-1912.	Hija de José María Lemos (Arg, empleado, 1880) y Elisa Albert (Arg, 1886).		Urbana N°1 (1926).	Abandona en 2°. Luego se pasa al CN de La Plata.
Levis, José Luis.	1928	N. 13-5-1914.MDP	Hijo de Amabice Levis y María Pezzati. Empleado-	Moreno 3582.	Instituto Peralta Ramos	Se recibió en 1933.
Lombardi, Amalia V.	1927	N.20-10-1912.	Hija de Pedro Lombardi 1881 y de Ida Cesnini 1883.	Castelli 2734	Urbana N°1	Abandona en 4° año en 1931.
López, Joaquín.	1923	N.10-3-1910.	Hijo de Ceferino López y Gloria Tejón.	Catamarca 2317	Urbana N°1 (1922).	En 4° se pasa al CN de Dolores.

López, Rafael.	1928	N.24-10-1912.	Hijo de Ceferino López y Gloria Tejón.	Catamarca 2317		Abandona en 1°.
Lotártaro, Agustín.	1924	N. 2-6-1911.	Hija de Francisco Lotártaro (italiano, carretero) y Anunciada Niglia (italaina)	Belgrano 3351		Abandona en 3°. Cursa como libre 3°, luego pide certificado por "razones liberales".
Lotártaro, María Rosa.	1922	N.9-5-1905.	Hija de Francisco Lotártaro (italiano, carretero) y Anunciada Niglia (italaina)			Abandona en 1°.
Malmieca, Uilses	1921	N.1904. Arg.	Hijo de Julio V. Malmieca. Farmacéutico y Cirujano. Hermano de Julio Malmieca recibido en 1922. Su padre vive en Balcarce y manda a su hijos a estudiar a MDP.	Moreno 3649. (Su padre habita en la planta urbana de la ciudad de Balcarce).	-	Realiza algunas materias de 1° en el CN La Plata. Ingresa en 2° , cursa hasta 4° pero el último año por cuestiones de salud lo finaliza en el CN La Plata.
Manzanares, Enrique	1926	N.24-11-1911. En Balcarce.	Hijo de Jacinto Manzanares y Sofía Mendilahargue. Empleado Público	3 de Febrero 3251 Catamarca 1767	Instituto Peralta Ramos	Abandona en 3°. Se recibió en 1930.
Mattalía, Violeta.	1924	N.29.09-1907 MDP	Hija de Miguel Mattalía e Irene Perani. Hija de italiano. Jornalero.	Bolívar 2790.	Urbana N°1 (1922)	Abandona en 2°.
Martínez, Josefa.	1920	N.1902		San Luis 1952	Urbana N°1	Se inscribe en 1920 y abandona sus estudios ese mismo año.
Martínez, Luis Francisco.	1924	N.26-9-1906.	Hijo de Ramón Martínez y de Emilia Cicardini.	3 de Febrero 3668.	Urbana N°1 (1920).	Abandona en 4°, pide pase al CN de Dolores

						(por trasladarse de ciudad).
Martínez, Pablo Segundo.	1929	N.15-6-1912.	Hijo de Pablo Martínez (Arg, 1886) y Josefa Agulen (Arg, 1892).	Dorrego 1492. Chubut 1435.		Abandona en 1°, luego continua en el CN de Rosario.
Martoran o, Antonio M.J.	1928	N.15-04-1915.	Hijo de Antonio y Analía Marcchinoli (italianos).Comer ciantes	Av. Independen cia 1538	Urbana N°1	Cursa medio año.
Mastaglio, Roberto Victoriano .	1921	N. 1907.			Urbana N°1 (1919)	Abandona en 1°.
Mazud, Nacip	1926	N.4-2-1913. En Coronel Vidal (Partido de Mar Chiquita).	Hijo de Hella Mohamad Mazud y Ermy Hcchern (Arabés de profesión comerciante). En 1922 se instala en MDP.	Belgrano 3356	Urbana N°1	Abandona en 1°.
Miguens, Carlos Benedicto.	1927	N.28.2.1914 en Balcarce.	Hijo de Carlos Miguens de (1882) y Antonia Raverta (1889). Abuelos: Ortensio Miguens y Mercedes Gomez Leida y Pablo Raverta y Pastora Nieto.	Olázabal 1679	Urbana N°1 (1926)	Abandona en 2° año.
Moia, Alberto Enrique.	1929	N.1917.	Hijo de Francisco Moia (italiano, de profesión rentistas, nacido en 1872). Hermano de Blas Moia.	Bolívar 2606 Bolívar 2668	Escuela particular.	En 1° pide pase al Colegio Mitre de la Capital Federal, por cambio de domicilio
Moia, Juan.	1923		Hermano de Blas Moia. Su familia vivió en la ciudad por más de treinta y cinco años y luego se trasladan a la capital			Abandona en 2° año.

			Federal			
Mones, Ruiz Pedro.	1922	N.1906.			Primaria en Bs As.	Se inscribe en 1922 y abandona sus estudios ese mismo año.
Montangero, Alberto Juan.	1928	N.22-02-1915.	Hijo de Antonio Montangero e Isabella Fodelly. Constructor.	San Juan 2325	Urbana N°1	Abandona en 3° año, en 1931.
Montaña, Alberto (h)	1928	N.18-09-1914 (en Lomas de Zamora)	Hijo de Alberto Montaña (1873) y María Isolina Cuelli (1876). Empleado Púbuco.	San Juan 2257	Urbana N°1	Abandona en 3° año (Excelentes calificaciones)
Moreno, Soledad.	1928	N.2-8-1912. En Tres Arroyos.	Hija de Cayetano Moreno (1888) y Candida Muro (1887- José Muro y Eusebio Vicenta). Españoles.	San Martín 3070.	Urbana N°1	Abandona en 4°. Se recibió en 1933.
Morteo, José H.	1926		Hijo de Francisco Morteo. Comerciante.	Domiciliado en la Rambla Bristol Local N°4.	Urbana N°1	Abandona en 2°. En 1927 pide certificado para ingresar a estudiar al Colegio Militar de la Nación.
Mugaburu, Alfredo.		N.9-5-1910.	Hijo de Pedro Mugaburu y María Trusardi.		Urbana N°1 Rinde libre 6°.	Abandona en 2°.
Mugaburu, Juan C.	1928	N.15-1-1915	Hijo de Pedro Mugaburu y María Trusardi.	Bolívar 2837	Urbana N°1 (1927)	Finaliza el bachillerato en 1934. Luego trabajar en el Banco de la Nación Argentina.
Munt, Ismael.	1925	N.6-6-1911.	Hijo de Miguel Munt (español, industrial) y	Jujjuy 1767		Abandona en 3°. Se recibe en

			Anonia Maije (española).			1931.
Muro, Blanca R.	1923	N. 6-9-1908. MDP	Hijo de Luis F. Muro y Ángela Fernández (Arg). Profesión Rematador. Españoles.	Luro 2561	Urbana N°1	Abandona en 1° año.
Muro, Carlos M.	1920	N. 1904. MDP	Hijo de Luis F. Muro y Ángela Fernández (Arg). Profesión Rematador	San Luis 2540	Urbana N°1	Abandona en 1°.
Muro, Lía.	1923	N.18-08-1906.	Gija deLuis F. Muro y Ángela Fernández (Arg). Profesión Rematador.	Luro 2561	Urbana N°1	Abandona en 1°.
Muñoz, Fabián	1923	N.4-8-1908. MDP	Hijo de Fabián Muñoz y Carolina Carlota Martínez	Catamarca 3101	Urbana N°1	Abandona
Muñoz, Raúl.	1928		Hijo de Niconedes Muñoz (N.1889, español, **empleado**) y Cristina García.	Independencia 1366	Escuela Comercial	Abandona en 2° año.
Natinson, Samuel Simón.	1924	N.27-11-1908. En Uruguay (Pcia. De Entre Ríos).	Hijo de Issac Natinson y Catalina Luchnier (judíos). Comerciantes.	Luro 3402	Urbana N°1	Abandona en 5°. Sin referencia de cambio de colegio.
Navarro, María de la Concepción Electra Sabina.	1921		Hija de Antonio Navarro y María del Jemo. Empleado Público.			Se inscribe condicionalmente, porque estudia magisterio libre, y cursa las materias.
Nicolai, Mario.	1926	Nacio en Italia en 1910.	Hijo de Carlos Nicolia (carpintero, italiano, 1885) y Narcisa Guarri (costurera, italiana, 1886).	Bolívar 3038	Urbana N°1	Abandona en 2° año para trabajar como cloaquista en 1929.

Novoa, Diego Manuel.	1928	N.1913.	Hijo de Lisario Novoa (N. 1885) español y **carpintero** y de Concepción Rodriguez (española).	9 de julio 4465.	Urbana N°1	Abandona en la mitad de 1°.
Odrozola, José Ignacio.	1921	N. 1-3-1916. Balcerce.	Hijo de Ignacio Odrozola (español, 1884, comerciante) y Amanda Aurora Josefa Casteluchio (uruguaya, 1892)			Abandona en 3°. En 1923 se traslada a la Capital Federal y, luego vuelve en 1923 y cursa 3° año.
Odrozola, Julio E.	1924	N.22-11-1907. Lobería.	Hijo de Ignacio Odrozola (español, 1884, comernciante) y Amanda Aurora Josefa Casteluchio (uruguaya, 1892)			Abandona en 1°.
Olivera Rovere, Margarita.	1922	N.4.3.1908. En San Nicolás de los Arroyos.	Hija de Carlos Olivera Marquez y de María Emilia Revere.(Españoles).		Urbana N°1	Abandona en 1°. En 1922 aprueba cursada primer año y abandona la ciudad. Pide certificado de aprobación de primer año, sin pedir pase para otro colegio.
Ordonez, Martina Remedios.	1927	N.25.04.1913	Hija de Andalacio Ordoñez y Joaquina Iriarte (españoles).	San Lorenzo 3146	Escuela Primaria Comercial (1926).	Abandona en 1°.
Otamendi, Dardo	1921				Escuela Primaria N°1 de CF.	Abandona en 3°. En 1921 se anota como libre de 1°, en 1922 rinde materias de 2! Y en 1923

						de 2° y 3°.
Pascarelli, Celina Angélia.	1920	N.2-8-1906.	Hija de Miguel Pascarelli (1880) y Carmen Marsicano (1885).			Abandona en 5°. En 1925 trabaja como celadora.
Pailos, Horacio.	1920.	N.1905			Urbana N°1 (1919)	Abandona en 1°. No aprueba ningún examen final.
Pelazzo, Alicia	1925	N.25-10-1906		Patagones 1312 (y 9 de Julio)	Rindió Libre, termina en 1919.	Rinde 4 últimas materias en el Liceo Nacional de Señoritas de CF. Pide las materias aprobadas para ingresar a la Facultad de Medicina.
Pérez, Manuel Alberto.	1922	N.4-04-1907.MDP	Hijo de Manuel Pérez 1883 y María Elena Lucas.	3 de Febrero 3511	Urbana N°1	Abandona en 1°.
Perticarare, Raúl.	1922	N. 23-10-1908.	Hija de José Perticarare y Ginni Lenzetti. EmpleadoPúblico.	Córdoba 3361		Abandona en 2°.
Pesce, Mateo.	1921			Suarez 346.	Urbana N°1 (1920).	Abandona en 2°.
Pezzati, Hilda M.	1920				Urbana N°1 (1919)	Abandona en 1°.
Piastrelli, César Mariano.	1925	N.18-6-1909.	Hijo de Mariano Piastrelli y Cecilia Bayón. Carpintero.	Luro 2927.	S/D.	Abandona en 1°.
Piastrellini, Giocondo.	1919				Urbana N°1 (1918).	Abandona en 3°.

Pintos, Emilio Felipe	1927	N.3.5.1923. MDP	Hijo de Emilio Pintos y Rosa Servrita. Hotelero.	La Rioja 1545.	Instituto Peralta Ramos	Abandona en 3°, por trasladarse la Escuela Nacional de Comercio de BS AS en 1930.
Ponce, Oscar,	1919				Urbana N°1 (1918).	Abandona en 3°. En 3° se muda a CF y pide certificado de aprobación.
Prigallini, María.	1925	N.1910.	Hija de Emanes Prigollini y Lucia Roteman 1892.	Luro 3331.	Urbana N°1 (1924).	Abandona en 1°.
Prigollini, Elena.	1923	N.15-3-1910. Bs. AS.	Hija de Marcos Prigollini 1881 (ruso, comerciante) y Luisa Rothnan 1884 (rusa).	Rivadavia 3114. Luro 3331.		Abandona en 1°, retoma en 1931 en otra insititución. En 1931 se pasa al Colegio "Presidente Roca".
Prigollini, Luna.	1920	N.1908.	Hija de Marcos Prigollini (ruso, comerciante) y Luisa Rothnan (rusa).	Rivadavia 3114. Luro 3331.	Urbana N°1 (1919)	Abandona en 5°. Cursa hasta 5° en 1924.
Prizollini, José Julio.	1928	N.21.01.1915.MDP	Hijo de Mancos Prizollini y Luisa Roitman.	Luro 3331	Urbana N°1	Abandona en 3°. Finaliza bachillerato en 1933.
Puig, Romulo Oscar.	1924	N.8.10.1909. MDP.	Hijo de Oscar Puig (Empleado) y Haydeé Bayá (Ama de casa).	Moreno 3672.	Escuela N°7.	En 2° año pide pasa para la inscripción en la Escuela Nacional de Comercio de Buenos Aires.
Puzzi, María Cecilia.	1928	N.20.12.1914.MDP	Hija de Armando Ángel Pozzi y Margarita H. Braggi. Marino	9 de Julio 4048	Urbana N°1 (1927)	Abandona

Rcihard, Ramona Rosa.	1928	N.1913.	Hija de Juan Richard y Raymunda Munnné. Hotelero.	Av. Pueyrredón 1730, luego 2934.	Urbana N°1 (1927)	En el legajo consta que curso y completo el 4° año.
Rothsohe, Edgardo Agustín.	1928	N.1916 (Arg).	Hijo de Agustín Rothsohe (Arg, carpintero, 1879 Hijo de Carlos y Carolina Wollk) y Luisa Tassaro (1885, hija de Nicolas y Catalina Solari).	9 de Julio 2646.	Urbana N°1 (1927)	Se recibe en 1934.
Saidman, Estrella.	1924	N.6-7-1911. MDP	Hija de Luis Saidman (1886- hijo de Ángel y Celina Felfeneder) y de Maria Cusuis (1887- Gregorio Cusuis y Rosa Chichinisky) Rusos y comerciantes.	Domicialiados en la manzana 172.	Urbana N°1 (1923)	Abandona en 1° . Sus padres son analfabetos.
Saint Antonin, Eglantina.	1922	N.9-8-1908.	Hija de Pablo Saint Antonini (francés) y de Ernestina Maria Luisa de Priau (francesa).	La Rioja 2073 San Juan 2011	Urbana N°1 (1921)	Deja a principios de 1926 en 4°
Santilli, Celia.	1921	N.27-01-1908.	Hija de Pedro S. 1881 y Josefa Zunzuneguin 1886.		Urbana N°1 (1920)	Abandona en 2°.
Taján, María Clotilde.	1924 (1926 ?)					
Tiribeli, Héctor	1923	N.10-10-1909.	Hijo de Domingo Tiribelli (italiano- comerciante y Cecilia Neri (Arg. Ama de casa).	Castelli 3831	Urbana N°1 (1922)	Abandona en 2°.
Tiribeli, Ofelia Elvira.	1927	N.1914.	Hija de Leopolfo Tiribelli y María Lemmi. Constructores.	La Rioja 2163	Urbana N°1 (1926)	Abandona en 1°.
Tommasini, Luis.	1921		Hijo de Victorio Miguel Tommasini (jefe militar) y Antonia	España 1752.	EP N°1 de Balcerce (1920).	Abandona en 4°, en 1926. Más tarde

			Quintana.			solicita permiso para rendir examen libre y no se lo permiten por la demora.
Tonetti, Alberto Agustín.	1928	N.13.03.1914.En Dolores	Hijo de Arturo Tonetti (1880- Agustín y Emilia Zanalia) Italiano y Ramona Saffouret (1884- Juan Bautista y Emilia Bonet) Francesa. Empresario de Afisnados.	Luro 2651 Córdoba 1627 Bolívar 2939	Urbana N°1	Abandona en 2°, en 1930.
Trevín, Maria Elena.	1928	N.7-2-1912.	Hija de José y Elvira García.	9 de Julio 4151	Urbana N°1 (1926)	En 1934 pide comprobante para ingresar a la Escuela Naval Municipal.
Ventura, Víctor	1919	N.1906			Urbana N°1 (1918)	Abandona en 2°.
Venturi, José		N.1911	Hijo de Angiolo Venturi 1878 y Zaira Bertocci. 1877 (italianos de Toscana). Profesión: Picapiedrero y Hotelero.		Urbana N°1	Abandona en 1°.
Zaccagnini, Pedro Aquiles	1921	N.1901.			Urbana N°1 (1919)	En 1922 aprobó 1°, dejo por "falta de medios" y en 1930 pide su reincorporación. Ver Expendiente caratulado Pedro Zacagnini.

Zanandrea, Cristina Leonor.	1928	N.7-10-1915.	Hijo de Francisco Zanandrea y Carolina Diana Fernández 1854.		Escuela Primaria Comercial	Abandona en 1°, habiendo cursado dos años. En 1929 se reiscribe nuevamente en 1° porque no aprueba ninguna materia.
Zanandrea, Francisco Argentino.	1928	N.11-2-1914.	Hijo de Francisco Zanandrea y Carolina Diana Fernández	Moreno 3528		Abandona en 1°. Pase a Escuela Comercial en CF.
Zíngaro, Ángel.	1927	N.11-10-1914.	Hijo de Carlos Zíngaro italiano, albañil y de Argentina Proverbio italiana-planchadora).	Guido 1034	Urbana N°1	
Zingaro, Armando.	1925	N. 11-08-1911, en Bs. AS.	Hijo de Carlos Zíngaro 1880 (hijo de Angel y Sabina Colli) 1882 italiano, albañil y de Argentina Proverbio (italiana-planchadora).	Guido 1334 Funes y Chacabuco.		Abandona en 1°.

Fuente: elaboración propia en base expediente y legajos de alumnos (1919-1929) consultados en el AHCNMDP.

c)- **Registro de alumnos "veraneantes".**

Apellido y Nombre del alumno	Fecha de inscripción del legajo	Datos Personales y Perfil Padres	Pautas de Residencia	Observaciones trayectoria educativa

Atorrasagasti, Alberto.	1927	N.1910	Ayacucho 265 MDP	Regular Escuela Argentino Modelo (incor. Al CN Belgrano) CF. Rinde en feb 27 materias de 4°año.
Bossi, Víctor D.	1928	N.1910.		Regular CN Belgrano, CF. Rinde en Feb. 1927 Lógica de 5°.
Cordero, José María.	1927	N.1914	Rambla La Perla N°7 y Rambla La Perla N°25.	Regular CN Rivadavia. En 1927 rinde materias de 1°, en 1928 se pasa como regular al CN Belgrano, rinde 2° y en 1930 de 4°.
De Elía, Manuel.	1922			Regular CN Sarmiento rinde materias de 5°.
De Pablo, Luis María Augusto.	1926	N.1914.	La Rioja 2070.	Regular del Instituto La SAlle (Incor. al CN Avellaneada, CF). Rinde materias de 2°.
Dunzelmann, Gustavo.	1929		Boulevard Colón 2399, "Villa Clara".	Regular CN Mariano Moreno, CF. Rinde en Feb.marzo, de 1929,30,31,32. Materias de 1° a 4° años.
Echeverría, Jorgelina.	1929	N.1911.	"Chalet 15 bis La Perla". (Catamarca 2086).	Alumna de Liceo Nacional de Señoritas. Rinde lógica, física, química, mineralogía y matemática de 5°.
Elli, Américo.	1924	N.1909.	3 de febrero 3092	Regular Instituto Cury, incorporado al CN Mitre, CF. Rinde en feb. 1924 materias de 1° (castellano, historio, geografía y francés).
Ereñú, Juan Pablo.	1924	N.1911.	Hotel Bristol.	Alumno del CN N°1 de Rosario, Santa Fé. Rinde aritmética , algebra y geometría de 1°.
Esteban, Fernando.	1921		Bolívar 2463.	Regular Colegio La Salle CN Avellaneda, Rinde 1°.
Esteves, Eduardo José.	1928	N.1912. Domicilia do en Miramar.		Regular del Colegio del Salvador (incor. Al CN Belgrano) CF. En febrero del 27.
Estrugamou, Rodolfo J.	1927	N.1913.	Hotel Bristol.	Regular CN. Sarmiento, CF.
Etcheverry, Aníbal.	1927	N.1911.	Alsina 2473.	Regular Escuela Argentino Modelo (incor. Al CN Belgrano) CF. Rinde en Feb. 1927 materias de 3°año y en 1928 de 4°.

Falbo, Homero Osvaldo Bernardo.	1925	N.20-8-1910, en Bs As. Hijo de Pablo Falbo y Herminda Heirecke.	"domiciliado en la calle de los cinco chalets de la ciudad". La Rioja 1223.	" un colegio de la Capital Federal". (Posiblemente Regular CN Mariano Moreno CF).
Falbo, Pablo Ernersto.	1925	N.1909.	"domiciliado en la calle de los cinco chalets de la ciudad". En la calle San Martín y Jujuy.	Regular CN Mariano Moreno CF. Rinde materias de 2°: No aprueba materias porque es encontrado copiándose.
Fedín Uriburu, Horacio.	1926		San Martín 2660.	Regular CN Sarmiento. Rinde materias de 4°.
Fernández, Juan Esteban	1929	N.1914.	Bristol Hotel. En 1933 en San Martín 2606.	Regular Colegio Champagnat (incor. CN Sarmiento) CF. Rinde en 1929 materias de 1°, en feb de 32 de 4° y en el 33 de 5°.
Fernández, Salvador Juan.	1928	N.1913	San Luis 1823	Regular Colegio La Salle (incorp. Al CN Avellaneda) CF. En Feb. 1928 rinde materias de 2° (matemática, francés. Inglés y dibujo).
Fernández Pico, Sergio.	1927	N.1911.	Güemes y Bolívar.	Regular Argentino Modelo (incor. Al CN Belgrano) CF. Rinde materias de 4° año (Historia y Psicología). En el permiso justifica rendir por el estar ausente de su localidad.
Ferraiolo, Francisco.	1924	N.1909. Hijo de Francisco Ferraiolo.		Regular Colegio Nacional Belgrano, CF. Rinde en Feb. 1924,25 y 26 Materias de 2°, 3° y 4°.
Ferrari, Ester.	1916.	N.1926		Regular Colegio Guido Sparo (incor. Al Liceo Nacional de Señoritas, CF.) En feb. 1928 rinde materias de 1°. Y luego en 1929 siendo alumna de Colegio Santa Rosa, materias de 2°.
Fiorito, Pedro.	1928	N.1912	Constitución 3271.	Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF. Rinde en Feb. Física de 4°.
Fortes, Rául.	1928	N.1911	Balcarce 3186.	Regular Colegio Nacional Belgrano, CF. Rendir examanes de complementarios Lógica de 5°.

				Anotado en el "turno voluntario de febrero".
Fresco, Eduardo.	1925			Regular CN Carmen Ariola de Marín (San Isidro) (incor. Al CN Avellaneda) CF. Rinde en dic de 1925 de 1° y en diciembre de 1926 de 2°.
Frigoni, José Luis.	1926	N.1909.	Bristol Hotel	Regular Colegio Nacional Belgrano, CF. Rinde materias de 4° y 5°.
Frigoni, Marcelo.	1926	N.1913	Bristol Hotel	Regular Colegio Nacional Belgrano, CF. Rinde materias de 1°.
Froilan, Sio.	1928		La Rioja 1250.	Regular del Colegio Nacional M. Belgrano. Rinde en Feb y Mar, materias de 5° año. (Similar a Scolpini, Carlos).
Gahan, Tomas.	1929	N.1916.	Santa Fé 1825.	Regular CN Sarmiento, CF. Rinde en Feb. 192º biología y matemática de 2°.
Gálvez, José Iván.	1927			Regular del Colegio del Champagnat (incor. CN Sarmiento) CF. Rinde Ciencias Biológicas de 2°.
Gálvez, José Jaime.	1927			Regular del Colegio del Champagnat (incor. CN Sarmiento) CF. Rinde dibujo de 1°.
García, José	1926	N.1912. Hijo de Lucía P. de García Reguera y Alberto García.	Belgrano 2790 y San Martín 2329 y 1928.	Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF. Rinde en Feb. Materias de 2° año. Pagaban una serie de sellos para rendir las distintas materias.
García Espil, Juan Alberto.	1928	N.1915.	Sarmiento 75. Independencia 1550.	Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF. Rinde en Feb. 1928 Caligrafía de 1°.
Gerino, Ángel J.	1925	N.1907	Salta 1255.	Regular CN Bernandino Rivadavia CF.
Gibbons, Alberto Eduardo.	1927	N.1909.		Regular Colegio Nacional N°1 de Rosario.

Gibbons, Malcohn H.	1927			Regular Colegio Nacional N°1 de Rosario. Se anota en materias de 2° pero no se presenta.
Gil, Luis Alberto.	1927	N.1905. Hijo de María Lafuente de Gil.	Arenales 2505.	Regular CN Nicolás Avellaneda, CF. En Feb. 1927 rinde geografía y francés de 1° y n Feb. 1929 francés, geografía, biología y matemática de 2°.
Girard, Carlos Alfredo.	1927	N.1910	Ayacucho 3345	Regular Colegio La Salle (incorp. Al CN Avellaneda) CF. En Feb. 1927 pide rendir Literatura, Física y Química de 4° y en Feb. 1928 rinde Lógica, Matemática y Física de 5°. Pide certificado de estudios para presentar en el distrito militar.
Girard, Raúl T.	1924	N.1908.	Balcarce 2936.	Regular CN Sarmiento, CF: En 1924 rinde francés de 1° y en 1925 inglés y castellano de 2°. Escuela primaria privada en Bs. As.
Goldavalena, Julio Alberto Expedito.	1926	N.1912. Hijo de Luisa H. de Goldavalena.	Luro 2688.	Regular CN. Nicolás Avellaneda CF.
Gonzalez, Fernando Manuel.	1928	N.1911.	Balcarce 2824.	Regular CN Belgrano, rinde materias de 4 y 5°.
Goyoaga, Carlos	1925	N.1913	9 de Julio 3635.	Regular CN Mariano Moreno de Buenos Aires. Rinde materias de 3°.
Grimoldi, Alberto Enrique.	1926	N.1909.	Colón 1926.	Libre CN Avellaneda. Rinde materias de 3°.
Iglesias, Manuel.	1929	N.1911.	Alberti 1882.	Regular CN Bartolomé Mitre, CF. Rinde en Feb. 1929 dibujo de 3°, italiano y anatomía de 4°.
Iribarren, Julían.	1928	N.1908.	San Luis 2424 San Martín 2427	Regular General Juan Martín de Pueyrredón. En Feb. 1928 rinde Instrucción Cívica de 5° y finaliza su bachillerato. Rinde su última materia en Mar del Plata.
Iturrape Culllen, Bernardo José.	1923		25 de mayo 3175.	Regular del Colegio Argentino Modelo (Incor.CN Belgrano), CF. En feb. de 192 rinde materias de 2°.

Haune, Carlos Alberto.	1928	N.1912	9 de julio 4464	Regular CN Sarmiento. Rinde materias de 1°.
Hume, Alejandro	1926	N.23-9-1912 en Córdoba. Hijo de Alejandro Scott Hume (extranjero) y María Isable Vaye.	General Paz 3470.	Regular CN San Isidro. Rinde materias de 1°.
Jaichenco, Samuel.	1929	N.1912	Luro 3358	Regular CN Belgrano, CF. En feb. de 1929, rinde dibujo de 3°.
Janza, Rosaura Iris.	1929	N.1914.	3 de Febrero 3383 Balcarce 3044	Regular Liceo Nacional de Señoritas. Rinde en 1919 francés de 1°, en 1930 castellano de 2° y en 1931 inglés y castellano de 3°.
Jauregui, Juan Carlos.	1929.	N.1914.	Falucho 1823.	Regular Colegio San Carlos (Pío IX), (incor. CN Sarmiento) CF. Rinde materias de 2°.
LLavallol, Arturo.	1923		Bolívar 2306.	Regular del Colegio del Salvador (incor. Al CN Belgrano) CF. En febrero del 23 rinde 3°
LLavallol, Esteban.	1923		Bolívar 2306.	Regular del Colegio del Salvador (incor. Al CN Belgrano) CF. En febrero del 23.
Leveratto, Lorenzo.	1921			Regular Colegio La Salle (incorp. Al CN Avellaneda) CF. En Feb. 1921 pide rendir materias de 3°.
Levene, Gustavo G.	1921			Regular CN Belgrano, CF. En feb. de 1921, rinde materias.
Lini, Jorge.	1926		Catamarca 1061.	Regular del Colegio del Champagnat (incor. CN Sarmiento) CF. Rinde en Feb y Mar de 1926 materias de 2° y en Feb. Y Mar de 1928 de 4°.
López Cabanillas, Gilberto.	1925	N.1906.	Hotel España	Regular CN Mariano Moreno de Bs As.

Lowie Guevarra, Raúl.	1929	N.1910 (Arg).	Hotel Majestic	Regular CN Belgrano, CF. Rinde Lógica de 5°.
Mackinlay Zapiola, Matías N.F	1928	N.1915	Tucumán 2912	Regular Argentino Modelo (incor. Al CN Belgrano) CF.
Madariaga, Miguel José	1925			Regular CN Sarmiento CF. Rinde materias de 2° año en Feb y Marzo.
Madrazo, Carlos Alberto.	1927	N. 1902.	Belgrano 2757.	Regular del Colegio La Salle (incor.CN Avellaneda) CF. Rinde materias de 2°.
Madrid Paez, Samuel Vicente.	1926	N.1911. Hijo de Elene Pruezo de Madrid Paez (padres españoles)	Domiciliado en Miramar	Regular Colegio Champagnat (incor. CN Sarmiento) CF. Domiciliado "accidentalmente" en Miramar. Vive en Buenos Aires
Mancino, Nicolás A.	1924	Hijo de Vicente Mancino y Lucia D" Amico.	"domiciliado en este vecindario"	Regular CN Bernardino Rivadavia CF. Rinde materias de 2° año.
Martino, Tito Héctor Carlos	1927	N.1912	La Rioja 1041.	Regular CN Nicolás Avellaneda, CF.
Martínez, Plácido.	1927			Regular Colegio Lacordaire (incor. Al CN Belgrano) CF.
Martínez Puyada, Gerardo.	1926	N.1909.	Santa Fé 3568 Corrientes 2130	Regular CN Belgrano CF. Rinde materias 4°.
Matta Saavedra, Enrique.	1925	N.1909.	Santiago del Estero 1957.	Regular Argentino Modelo (incor. Al CN Belgrano) CF. Rinde en Feb 1925 materias de 3°.
Maupas, Juan E.	1926	N.1907	Santa Fé 1177	Regular CN Belgrano CF.
Mendoza Zelis, Rafael.	1923		Rawson y Güemes.	Regula CN Belgrano CF. Rinde materias de 3°.

Mendez, Lorenzo A.	1925	N.1911. Hijo de Lorenzo Mendez y Juana Inés Montanci.	Brown 2436	Regular Coelgio San José (incor. CN Nicolás Avellaneda) CF. En 1925 rinde materias 2°, feb 26 de 3° y en feb de 28 de 5°.
Mendy Drago, Carlos M.	1922		Moreno 1227	
Menegazzo, Luis María.	1926	N.1912. Hijo de Mercedes Cané de Mendegazzo.	Luro 3358	Regular CN Bartolomé Mitre.
Mignaguy, Eduardo.	1925	N.1909.	Moreno 2188	Libre CN Avellaneda, rinde materias de 3° en 1925, luego vuelve en 1926 como regular de CN Mitre de 4°.
Miguens, Alfredo.	1924	N.1911	Pueyrredón y 148.	Regular CN Rivadavia, Rinde materias 1°.
Milia, Roberto Jorge.	1926	N.1925.	Corrientes 1875	Regular Argentino Modelo (incor. Al CN Belgrano) CF. Rinde en Feb 1926 materias de 3°.
Millé Uriarte, Andrés F.	1928	N.1915	Rawson 2272	Regular Coelgio San José (incor. CN Nicolás Avellaneda) CF.
Mingo, Fernando José.	1926	N.1909	Santiago del Estero 1726.	Regular Colegio Locordaire(incor. CN Belgrano) CF.
Monea, Héctor.		N.1908	Corrientes 2146.	Regular CN Mariano Moreno CF.
Montagna, Arturo.	1926	N.1909.	Alberti 2359.	Regular CN Mariano Moreno, CF. Rinde materias de 3° y luego de 4° año.
Morales, Gilberto.	1925	N.1911.	Gran Hotel Nagaró y luego Pueyrredón y San Luis	Regular Argentino Modelo (incor. Al CN Belgrano) CF. Rinde en Feb 1925 y en Feb de 1926.
Mujica Garmendía, Miguel Horacio.	1926			Regular CN Manuel Belgrano, CF. Rinde materias de 5°.

Muniagurria, Víctor Hugo.	1925		(Santa Fé 2652 en Bs As).	Regula CN Belgrano CF.
Nazar, Francisco.	1925	N.1908.	Luro 2526 Olavarrpia 2418	Regular CN Belgrano CF. Rinde materias de 4°.
Nougués, Miguel Alfredo.	1923		Bolívar 2425	Libre del CN Belgrano, en 1923 rinde materias de 1°, en 1924 de 2° y en 1925 de 3°.
Nuñez Acuña, Luis.	1924	N.1908.	Córdoba 1584. Su padre Luis Nuñez era Rector del CN Sarmiento.	Regular Instituto Roque Saenz Peña (incor. CN Sarmiento) CF. En 1924 rinde materias de 4° año y en 1926 de 5°. Finaliza en CN de Mar del Plata sus estudios, ridiendo en feb. De 1926 sus exámenes.
Paitoni, Antonio.	1921			Regular CN Mariano Moreno, CF. Rinde 1°.
Pacheco Alvear, Carlos José.	1926			Regula CN Belgrano CF.
Pando y Carabassa, José Alberto.	1927	N.1907.	Entre Ríos 2650.	Regular del CN Belgrano de CF. En Feb de 1925 rinde literatura de 5°.
Pardo, Alberto	1925	N.1910	Belgrano 2243.	Regular Colegio Roque Saenz Peña (incor. CN Sarmiento) CF.
Pasqualetti, Julio A.	1925	N.1907	Las Heras 2459	Regular CN Nicolás Avellaneda, CF. Rinde materias de 1°.
Passalacqua, Lelio D.	1925	N.1911	"Villa La Andina"	Regular del CN Belgrano de CF. En Feb de 1925 rinde matemática y castellano de 1°.
Paz, Ignacio.	1926	N.1906.	Bristol Hotel	Regular del Instituto Roque Saenz Peña (incor. CN Sarmiento) CF. Pide certificado para continuar sus estudios en la Facultad de Derecho de CF.
Peluffo, Tulio Bruno.	1926	N.1910.	Brown 2073.	Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF. Rinde materias de 4° año.
Pereyra Lucena, José Luis.	1928	N.1912.	Constitución 2944.	Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF.

Perissé Palleja, Emilio.	1923		Luro 2379	Regular del CN Belgrano de CF. En Feb de 1923 rinde francés de 4°.
Perlender, Carlos Alberto.	1927	N.1914. Hijo de Miguel Perlender.	Colón 2358.	Regular CN Carmen Ariola de Marín (San Isidro) (incor. Al CN Avellaneda) CF. Rinde en Feb de 1927 y Enero de 1928.
Pereyra Lucena, Felipe Rául.	1926	N.1914.	Constitución 2944.	Regular CN N. Avellaneda, CF. Rinde 1° año en 1926 y 2° en 1928.
Petruskin, Elvira.	1927	N.1912.	Colón 2663.	Regular Liceo Nacional de Señoritas. Rinde materias de 3° y en 1928 de 4°.
Pezzoni, Gastón Armando.	1925	Nació en 1905, en Uruguay.	Chalet "Coquita", Cabo Corrientes.	Regular CN Bartolomé Mitre, CF. Rinde materias de 2° año (matemáticas y castellano).
Pijoán, Carlos.	1921			Regular CN Bartolomé Mitre, CF. Rinde materias de 4°.
Pijoán, Joaquín.	1920			Regular General Juan Martín de Pueyrredón. En 1920 rinde materias de 5° año.
Pugliese, Hernan.	1923			Regular CN Nicolás Avellaneda, CF. Rinde materias de 2°.
Ocampo, Luis Antonio.	1928	N.1912.	Moreno 2470	Regular Colegio Champagnat (incor. CN Sarmiento), CF. Rinde materias de 4°.
Oks, Salamón.	1921		Belgrano 2966	Regular CN Pueyrredón.
Orbea, Enrique C.	1927	N.1912.	Belgrano 2683 Alsina 2473.	Regular Escuela Argentino Modelo (incor. CN Belgrano) CF. Rinde materias en 27,28 y 29.
Ordoqui, Horacio Vera.	1928		San Martín 3010	Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF. En Feb rinde Cs. Naturales y en marzo vuelve a rendir.
Ordoqui, Raúl Jorge.	1928	N.1913	San Martín 3010	Regular Colegio San José (incor. CN Pueyrredón) CF. Rinde materias de 3°.
Quesada, Lorenzo.	1929	N.1912. Hijo de Josué	San Martín 3650.	Regular CN Carmen Ariola de Marín (San Isidro) (incor. Al CN Avellaneda) CF. En feb. 1929

		Quesada.		rindió materias de 4°.
Quirno, Manuel.	1928	N.1912	Boulevard Colón 1964	Regular Escuela Argentino Modelo (Incor. CN Belgrano) CF. Rinde historia, inglés y castellano de 3°.
Quiroga, Raúl Antonio.	1928.			Regular del Colegio La Salle (incor.CN Avellaneda) CF. Rinde en Feb materias de 1°. No aprueba asignaturas.
Revordo, Carlos.	1926			Regular del CN Belgrano de CF. En Feb de 1926 pide rendir materias de 2°.
Revoredo, José.	1926	N.1909.	Hotel Playa Chica	Regular del Colegio Ladurie, CN M. Belgrano, CF. Rinde 4°.
Reynal O'Connor, Oscar.	1928	N.1908	Moreno 2550	Regular Escuela Argentino Modelo (Incor. CN Belgrano) CF. Rinde materias de 3°.
Rocca, Jorge Elías	1926		20 de septiembre 1873.	Regular del CN Avellaneda. Rinde en Feb. 1926, asiganturas de 2°.
Rodriguez Vaiga, Francisco.	2634		Mitre 1364.	Regular Colegio Ladurie, CN M. Belgrano, CF. Rinde 4°.
Rossini, Rogelio.	1925	N.1905	Luro 4469 Córdoba 2038	Regular del CN Mariano Moreno de CF. En Feb de 1925 pide rendir materias de 4°.
Rosón, Florentina.	1927	N.1911 (española)	Gascón 1970.	Colegio "Guido Sparro" del Liceo Nacional de Señoritas, CF. Rinde 1° en 1927 y de 2° en 1928.
Rouillón, Armando.	1926	N.1908.	Santa Fé 1861. "Hotel Nogaro".	Regular Colegio Nacional de Rosario N°2. Rinde materias de 4°.
Rubertis, José Hieno.	1927		Santiago de Estero y Puerredón y luego dos años en el Royal Hotel.	Regular CN Carmen Ariola de Marín (San Isidro) (incor. Al CN Avellaneda) CF. En feb. 1927 rinde materias de 2°, en 1928 de 3°, en 1929 de 4° y en 1930 de 5°.
San Miguel, Arturo.	1926	N.1910	Buenos Aires 1863.	Regular Colegio Nacional Bernardino Rivadavia. CF. Rinde materias de 2°.

San Miguel, Oscar.	1925	N.1909.	Brown 2302	Regular Colegio Nacional Sarmiento. En marzo de 1925 rinde materias de 2° año.
Serra, Francisco Juan.	1925		Independencia 1019.	Regular del CN Belgrano, CF. En Feb. 1925 rinde materias de 3°.
Seré, Eduardo.	1927	N.1910.	Colón 1482.	Regular del CN Sarmiento. En 1927 rinde materias de 3°, en 1928 de 4°, en 1929 se pasa al CN de San Isidro y luego rinde materias de 5°.
Scolpini, Carlos	1928		Córdoba 2502.	Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF. Rinde en Feb y Mar, materias de 5° año. (Similar a Froilan, Sio).
Spragoni Hernádez, Federico.	1925	N.1909.	Buenos Aires 2274 Santiago del Estero 1844.	Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF. Rinde materia de 3° y en 1926 de 4°.
Tabares, Jorge	1924	N.1909	Luro 2526 Córdoba 1627	Regular Colegio San Jósé (incor.CN Avellaneda). Rinde materias de 2° año y en 1925 de 3°.
Uribelarrea, Estanislao.	1924	N.1911	Colón 1700. Hermano de Uribelarrea, Miguel.	Regular CN Belgrano. En 1924 rinde materias de 1°, en 1927 de 4° y en 1928 de 5°, termina de rendir sus materias aquí.
Uribelarrea, Miguel.	1927	N.1913	Colón 1700. Las Heras 2242. Hermano de Uribelarrea, Estanislao.	En 1928 rinde materias de 2°, en 1929 de 3°, en 1930 de 4° y en 1931 de 5°.
Villamil Quán, Carlos.	1925.	N.1910	Entre Ríos 2365.	Regular Colegio Lasalle, incorporando al CN Avellaneda, CF. Rinde materias de 3°.
Vindré, Héctor.	1925		San Luis 1726	Regular CN Nicolás Avellaneda, CF. Rinde en 1925 materias de 3° (francés, dibujo y castellano). Es alumno regular del curso nocturno.
Vivot, Guillermo	1926	N.1913	Luro 2384	Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF. Rinde en Feb , materias de 1° año.
Weil, Pedro A.	1925	N.1907. Hijo de Sr. Weli,	Bristol Hotel	Regular CN Mariano Moreno, CF. De Weil Hermanos y Cia. Sociedad Exportadora de cereales.

White Nölturg, Eduardo R.	1925	N.1909. Arg. Hijo de Eduardo J. White.	Jujuy 1261	Regular Escuela Argentino Modelo (incor. Al CN Belgrano) CF. Rinde en feb 23 materias de 1°. Luego pasa al CN Avellaneda en 1925, rinde de 3°, en 26 de 4° y es Alumnos CN La Plata en 1927 rindieron la última materia de 5° año.
Wuille Bille, Alberto H.	1921		Bolívar 2319.	Regular del Colegio La Salle (incor.CN Avellaneda) CF. Rinde en Feb y Mar de 1921, 2 materias de 4°.
Zalic, Nicolás.	1929	N.1911 (Rumano).	25 de Mayo 3022.	Regular CN Bernardino Rivadavia.
Zatti, Carlos A.	1927	N.1912.	Córdoba 2370.	Regular Colegio La Salle, incorpoado CN Avellaneda, CF.
Zileri, Alberto.	1925	N.1903.	3 de Febero de 2583	Regular del Colegio Bartolomé Mitre. CF Rinde en Feb y Mar de 1921, materias de 3° y luego en Feb. 1922 de 4°.
Zuberbühler, Carlos Ignacio.	1925	N.1910. Hijo de Ignacio Zuberbüh ler.	Boulever Marítimo 1965 y luego 1977.	Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF. En 1925 rinde materia de 4° y en 1926 de 5°.
Zurueta, Haydée	**1927**	**N.1911.**	**Jujuy 672.**	Regular Liceo Nacional de Señoritas, En 1927 rinde materias de 1° y en 1928 de 2°.

Fuente: elaboración propia en base expediente y legajos de alumnos (1919-1929) consultados en el AHCNMDP.

ÍNDICE ANEXO EN CD.

1. Entrevistas (audios y notas).
2. Materiales archivos CNMdP.
3. Materiales otros archivos.

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

1. Resumen etapas de la investigación Pp. 53
2. Principales técnicas e instrumentos de acuerdo al objeto y los actores Pp. 61
3. Desarrollo cuantitativo de la instrucción secundaria entre 1863 y 1930 Pp. 81
4. Distribución de los colegios nacionales e incorporados en el territorio Argentino Pp. 92
5. Detalle de escuelas primarias provinciales (1870-1916) Pp.110
6. Detalle de escuelas particulares en Mar del Plata (1886-1918). Pp.111
7. Resumen trayectorias estudiantes. Pp.187
8. Cantidad y porcentaje total de egresados y de tasa mujeres egresadas Pp. 188
9. Nacionalidad de los padres de los alumnos "exitosos" Pp.189
10. Ocupación de los padres de los "exitosos" Pp.191
11. Cantidad y porcentaje de alumnos que abandonan sus estudios en el CNMdP Pp. 193
12. Datos estadísticos para el año 1924 de la probabilidad de graduados por año Pp.194
13. Ocupación de los padres de los alumnos "transitorios" Pp. 196
14. Detalle de la procedencia de los alumnos "veraneantes" Pp.201
15. Detalle de estudios universitarios de los alumnos del CNMdP Pp.229
16. Gráfico de elección de las carreras por facultades Pp.230