

## Los profesores en el pasado de la educación: biografías del bachillerato argentino para una narración utópica

Francisco Ramallo, UNMdP  
franarg@hotmail.com

Luis Porta | UNMdP – CONICET  
luporta@mdp.edu.ar

### Resumen

La perspectiva narrativa en la historia de la educación convoca a interrogar la composición de los relatos del pasado y alimenta una pregunta pedagógica en nuestra inmediatez. En este artículo exploramos las biografías de los profesores de un bachillerato —el del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914 y 1940—, desde las voces de ex alumnos y un conjunto de materiales presentes en el archivo de esta institución. En efecto, la vida de estos docentes colaboró en caracterizar otros rasgos de la formación en los bachilleratos argentinos de principios del siglo xx y, a partir de ellos, ingresamos en los registros de otras prácticas de enseñanza —poco referenciadas en los relatos existentes al respecto—. Desde estos extravíos y asedios recuperamos pequeñas historias que perturban la rigidez, racionalización y generalización de nuestros pasados educativos y reflexionan sobre la enunciación de los relatos en la educación.

**Palabras clave:** investigación narrativa - biografías - profesores - prácticas de enseñanza - bachillerato

## **The teachers in the past of education: biographies about the Argentine high school to a utopical narration**

### **Abstract**

The narrative perspective in the history of education invite to question the composition of past tales and feeds a pedagogical question in our immediacy. In this article we explore the biographies of some high school professors—the one of the Colegio Nacional de Mar del Plata in the period between 1914 and 1940— from the voices of exstudents and a set of materials present in the archives of this institution. In fact, the lifes of these teachers collaborated in characterizing other aspects of training in the Argentine baccalaureates of the early twentieth century and, from them, we entered the registries of other teaching practices—little referenced in the stories aspects about—. From these deviations and sieges we recover small tales that disturb the rigidity, rationalization and generalization of our educational past and reflect about the enunciation of tales in education.

**Keywords:** Narrative research - biographies - professors - teaching practices - high school

## Introducción

A partir de nuestra investigación<sup>1</sup> sobre el bachillerato argentino en la primera mitad del siglo xx, propusimos desestabilizar el relato oficial de esta formación, desde el cuestionamiento de las miradas desde arriba, lecturas racionalistas y lugares comunes que caracterizan las historias sobre esta tradición específica de enseñanza en Argentina.<sup>2</sup> Conmovidos por una perspectiva narrativa, nos concentramos en el estudio de las biografías de diferentes actores sociales, indagando sus prácticas y sus experiencias en el Colegio Nacional del Mar del Plata (CNMdP). En tal sentido, intentamos evitar la esencialización, la normalización y la universalización de los grandes relatos, trazando pequeñas historias desde variaciones locales, experiencias personales y recuerdos en común —que no olvidan su lugar de enunciación aunque sí su pretensión de generalización—.

En este artículo indagamos, especialmente, las biografías de los profesores del CNMdP entre 1914 y 1940, desde las voces de ex alumnos y un conjunto de materiales presentes en el archivo de esta institución. A partir de la composición de sus biografías, cobraron sentido tramas de significación que escapan de enfoques normativos y las racionalidades retrospectivas. En la primera parte caracterizamos a los docentes de esta institución en términos de una biografía colectiva de este grupo. En la segunda parte, a partir de sus vidas, ingresamos en los registros de otras prácticas de enseñanza poco referenciadas en la historia de la educación. Finalmente, reflexionamos sobre la enunciación de los relatos en la educación y las pequeñas historias que perturban la rigidez, racionalización y generalización de nuestros pasados educativos.

En el marco del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, compartimos una perspectiva narrativa —conceptual y metodológica— que insiste en resaltar la experimentación, la variabilidad y la complejidad de la pedagogía en la historia de la educación (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015), (Bolívar Botía, 2002). 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 expanden un sentido biográfico algo más amplio del relatado. Entre los referentes y activistas de esta forma de conocer lo social, Susan Chase (2015) destacó que la potencia de la narrativa radica en que se consideran tanto las historias posibles como las limitadas por los recursos y las circunstancias; por tanto, se comunica el punto de vista del narrador y se incluyen los sentidos de por qué vale la pena contarlo. Podríamos decir, además, que se coloca el interrogante en la investigación y en las posibilidades se propone como proyecto democrático comprometido con la justicia social (Denzin y Lincoln, 2015).

## Los profesores de un bachillerato: una biografía colectiva

Uno de los ejes desde el que tensionamos el relato oficial sobre el ba-

<sup>1</sup> Ramallo, Francisco (2017). El bachillerato como experiencia: Narrativas y entrecruzamientos biográficos en el Colegio Nacional de Mar del Plata. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes, Mención en Ciencias de la Educación. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.

<sup>2</sup> En Argentina, los colegios nacionales están casi desaparecidos por la *desnacionalización* y la *provincialización* del sistema educativo de los años 1990, de modo que a excepción de unos pocos incorporados en el sistema universitario nacional a partir de la transferencia de la nación a las provincias pasaron a ser escuelas de enseñanza media y hoy escuelas secundarias básicas.

chillerato fue el de la formación y sobre él identificamos algunas perturbaciones que provocan hallazgos sugerentes para comenzar a problematizar la manera en la que estamos componiendo la historia de la educación. En tal sentido, recuperamos otras tramas de la educación en los colegios nacionales al indagar el currículo desde sus prácticas, al interior de la escuela y, principalmente, a partir de biografizar la vida de los profesores. Conocer sus trayectos vitales fue clave para entamar una mirada que identifique quiénes fueron y cómo podríamos caracterizarlos en términos colectivos.<sup>3</sup>

Enfocamos sus trayectorias colectivas como el recuperar del «rostro humano» de esta formación (Bohoslavsky y Soprano, 2010) y más allá de reconocer ¿quiénes y cómo eran?, ¿qué perfiles sociales representaban?, ¿cómo y cuál fue su formación?, ¿en qué ámbitos se desarrollaron?, ¿qué otras profesiones y ocupacionales tenían? o ¿qué redes y vínculos establecieron entre ellos?, sus vidas colaboraron en comprender la propia enseñanza. Como primera aseveración podríamos destacar que, lejos de constituir un cuerpo de funcionarios homogéneo, se contraponen, al menos, dos grupos. Uno de ellos involucró a intelectuales y figuras reconocidas en el ámbito local. El otro, quizás más profesionalizado, estuvo conformado por un cuerpo de funcionarios especializados. Aunque de diversas procedencias, existió también una repetición de trayectorias comunes.<sup>4</sup> Pese a su diferenciación señalada, ambos grupos compartieron relaciones cercanas con la política y con la producción de conocimiento académico, científico y literario. Tal como expresó Birgin (1999) estos profesores, a diferencia de los maestros de la escuela primaria —que se vanagloriaron de su neutralidad o asepsia política— se enorgullecían de sus relaciones con el poder político. A la vez que sus vínculos con el conocimiento solían gozar de una autonomía construida en una relación estrecha con el campo intelectual, siendo muchos de ellos productores de los propios textos escolares, literarios y científicos (Birgin, 1999: 28).

Una radiografía general del cuerpo docente del CNMdP entre 1914 y 1940, indica que más del 60% había nacido en Argentina y solo unos pocos eran extranjeros —un español, un italiano, un inglés, un francés y un chileno—. Respecto a su estado civil, existió un predominio de casados sobre los solteros y los viudos (65%) 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 34 años, a pesar de que algunos profesores muy jóvenes apenas superaban los 20 años y otros más grandes rondaban los 50 años.

A grandes rasgos, notamos una heterogeneidad respecto a los espacios de formación; sin embargo, es posible identificar trayectorias académicas en instituciones comunes. En tal sentido, solo dos individuos se formaron en el exterior: Henry Andrews poseía una titulación de la Universidad de Londres y Carlos Vicuña se formó como abogado en el Instituto Nacional de Chile. En primer lugar, se impuso la formación de profesores especia-

<sup>3</sup> Para ello los materiales que utilizamos se remitieron principalmente a los actos administrativos del colegio, especialmente los informes del personal docente (la hoja de vida o el *curriculum vitae*). Estos hacen referencia a tres cuestiones fundamentales: datos personales y familiares, estudios realizados y cargos desarrollados en lo que concierne a la administración estatal. Además 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, libros y artículos periodísticos, que también permitieron caracterizar a los hombres y mujeres que aquí estudiamos. Y por supuesto las voces de los estudiantes fueron claves para caracterizar sus trayectorias al interior del colegio y en la ciudad.

<sup>4</sup> En el indagar de cómo se configuró históricamente el trabajo de enseñar en Argentina, Alejandra Birgin (1999) caracterizó a la docencia a partir de formalización como empleo público, con título específico y con una misión atribuida. 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.

lizados en distintos campos del saber en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario; el 22% se había formado en esta institución en especialidades de las diferentes ciencias. El segundo espacio se constituyó en torno a las universidades nacionales y, específicamente, a la Universidad de Buenos Aires, el 18% del grupo analizado había estudiado allí; egresando como ingenieros (Civil y Agrónomo), doctor en Medicina, farmacéutico, bioquímico y doctor en Química.<sup>5</sup> Tres docentes estudiaron en escuelas normales, dos en la Escuela Normal de Paraná, uno en la Escuela Normal del Profesorado y uno en la Escuela Normal Nacional N°2 de Capital Federal. Josefa Colombo fue la única ex alumna del CNMdP 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 del extranjero.

Al analizar los cargos desempeñados notamos una intersección en la administración estatal en sus distintos escalafones (nacional, provincial y municipal): más del 65% antes de convertirse en profesor del CNMdP había desarrollado cargos públicos en otras oficinas. Entre ellos, el 60% lo hizo 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 (en la provincia de Buenos Aires). 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 40% 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 N° 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 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 (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 parti-

<sup>5</sup> 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.

cipado en iniciativas de desarrollo local; desempeñándose como docentes del Instituto de Cultura Popular, la comisión administrativa de la 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.

Respecto de sus trayectorias anteriores a formar parte del cuerpo docente del colegio, a nivel general, los encontramos en dos actuaciones 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».<sup>6</sup> Por su parte, la Escuela Normal Popular aglutinó, desde 1914, a los profesionales de la ciudad interesados en educar a los futuros maestros unos años antes de la fundación del CNMdP en 1919.

Sumado a este conjunto de características, 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, en el sentido que muchos de ellos recorrieron el país dictando clases y trabajando por la «civilización nacional» en diferentes puntos del extenso y recientemente delimitado territorio. Otro rasgo característico se visualizó en el ejercicio del periodismo. En tal sentido, cerca del 35% fueron hombres de letras y, como tales, participaron en la prensa local y otras aventuras literarias.<sup>7</sup> En efecto, esa constante movilidad se asocia al organizar de la *nacionalidad*, que muchos de ellos expresaban, también, fundando bibliotecas o escuelas, escribiendo libros y participando del orden político municipal en el cual estaban establecidos, en donde la *carrera docente* también actuó como una carrera política.<sup>8</sup>

### Biografías y prácticas de enseñanza

Las biografías de los profesores permitieron, además, profundizar la historización de sus ecos en las aulas, a partir de identificar otras prácticas de enseñanza que muchas veces se constituyeron como divergentes y extraordinarias (Ramallo y Porta, 2017). Especialmente las lecciones *paseo por la ciudad* —una de las prácticas que promovían diferentes pedagogos de la «Escuela Nueva», que enriquecieron la pedagogía desde la segunda mitad del siglo XIX— fueron recurrentes, por ejemplo, en la contemplación de sus características territoriales y climatéricas con el uso de instrumentos meteorológicos. Intuitivamente o no, la «lección del paseo» 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

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> Cuatro de los docentes se desempeñaron como directores de varios diarios locales 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*.

<sup>8</sup> Esta práctica bajo el ideal civilizador de construir la esfera estatal fue muy común en el desarrollo de otras agencias y oficinas del Estado. La idea de educadores como cuerpos de funcionarios móviles también se confirma al consultar otros registros, como el libro aniversario de los veinticinco años del colegio en que se reproducen las adhesiones de ex rectores del CNMdP que en 1944 ocupan cargos en Buenos Aires, La Pampa, Jujuy y San Luis.

colocaba en un lugar entusiasta» (Entrevista 2). Asimismo, otro ex alumno recordó que el profesor 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 rememoró: «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. La dibujábamos y competíamos por quién lo hacía mejor». Barontini hacía descubrir a sus estudiantes cuándo florecían las semillas. Uno de ellos recordó que, registrando su floración, hacían diarios en donde describían la vida de las plantas (Entrevista 4). Este profesor 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 y encontraron numerosas especies de las que describieron sus composiciones y aprendieron mucho más que biología (Entrevista 3). 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.

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, junto 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 el final de su primer ciclo lectivo solicitó permutar sus horas y presentar una propuesta audaz. Escribió una carta al rector solicitando «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».<sup>9</sup> 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».<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Carta al Rector Ing. Alejandro Bergalli, expediente iniciado el 20 de noviembre de 1924.

<sup>10</sup> Ídem.

Ese «compromiso didáctico» quedó manifestado prontamente, luego de ser trasladado en el cargo y cuando presentó su proyecto de creación del Laboratorio de 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».<sup>11</sup> Lo que resaltó en su proyecto fue 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). Las «cosas raras» que Gueventter hacía en sus clases también fueron rememoradas por otro de sus estudiantes; Roberto 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. Intentábamos hipnotizarnos, pero Gueventter se reía y nos decía: “van a poder hacerlo el próximo año, después de que hayan estudiado psicología”» (Entrevista 4).

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 porque no los había entusiasmado, esa mañana obligó a cada estudiante a agarrar 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 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 William Shakespeare. 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 4). Aquella escena estuvo para siempre en la memoria de Roberto Cova. El incidente en el mar, con el que comienza la obra, perduró como una imagen nítida, como algo que él mismo vivió.

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. Había 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 3). Otro ex alumno recordó: «Martín era excelente persona, un hombre preparado, una eminencia, un erudito,

<sup>11</sup> Expediente Mauricio Gueventter. Creación del Laboratorio de Psicología Experimental, 1925.

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 4).

### **Las vidas: una narración utópica en la historia de la educación**

Las biografías de estos profesores perturban la lectura enciclopedista y antiexperimental que, a decir de algunos especialistas, caracterizó la enseñanza del bachillerato argentino en la primera mitad del siglo xx (Tedesco, 1994), (Dussel, 1997, 2008), (Puiggrós, 1991, 2006). Sus vidas pueblan relatos de otras enseñanzas a las registradas en la historia canónica. En los grandes relatos quedan en el olvido 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 Martín, o las vanguardistas lecciones de música entre la espuma y la sal de Ezequiel Calleja.

Sin embargo, desde una investigación narrativa, lo cotidiano, lo creativo y lo experimental —o, si se quiere, lo sutil— del pasado educativo cobran sentido. La narrativa realza aquellos territorios que suelen quedar en la superficie de los análisis y que contribuyen a explicar experiencias, identidades, discursos y prácticas atentos a lo vivido. Resaltamos anteriormente que se trata no solo 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). Kathleen Berry (2008) diría que estas pequeñas narrativas cuentan historias invisibles que contrastan con los poderes discursivos y sacan a la luz las luchas contra los sistemas establecidos de poder —que se crearon por medio del discurso y las prácticas inherentes a 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).

A partir de las biografías de vida y enseñanza se re-describió a la docencia como un proyecto de política, práctica y educación. La identificación de los profesores de este bachillerato argentino —aparentemente tan alejando en el tiempo— les pone rostro y nos permite afiliarnos con un pasado poblado de sujetos de resistencia, contradicciones y cambio. Estas biografías convocan a re-escribir una historia en la que los profesores podamos componer un pasado de la educación que también fue de creación, libertad y afectividad.

A partir de estas diferentes vidas se recuperan *otras* prácticas de enseñanza, que colaboran en construir una historia otra de la educación —sin caer necesaria y dicotómicamente entre los discursos hegemónicos y los alternativos—. En una historia más allá de la rutina, se recogen acciones

más allá de la tradición y la verdad de la autoridad o las definiciones oficiales, a la vez que, a partir de la consideración de la práctica, se promueve una afirmación del poder y de la identidad profesional docente.

Estas pequeñas historias remarcan singularidades entre lo instituido y lo instituyente, en donde las memorias institucionales, los estilos docentes y las marcas propias de la formación producen experiencias particulares. En este camino, el pasado está atento a lo diferente, al cambio y la innovación.

Rescatar las biografías significa mirar y pensar la enseñanza como vida que se vive, como vidas que se cruzan y no tanto, o no solo, como planes o programas que se aplican (Contreras, 2016). Lo cual supone entrar en controversia con la narrativa oficial y con el lenguaje oficializado en el mundo educativo, que está siempre intentando conducir la mirada a la enseñanza como acciones planificadas y tratando de señalar que lo importante y lo que cuenta son los resultados de dichas acciones programadas. Finalmente, destacamos que buscamos ampliar el optimismo en la investigación educativa, preocupándonos por lo bueno y lo valioso de las prácticas. Estas vidas y relatos de profesores enseñando de otras formas potencian el agenciamiento y la transformación de lo cotidiano. Recoger estas marcas rememora otras maneras de educar y agenciarnos en tal creación sin límites del pasado, más aún para desnaturalizar los vicios que nos conforman en la obsesión por lo conocido.

A partir de esta manera de narrar, intentamos perturbar a los relatos oficiales en un tránsito de enunciación de *relatores nostálgicos* a *narradores utópicos* (Nosei, 2010). Entendiendo una narración utópica como aquella que vigoriza el relato fosilizado, lo abre y lo ramifica para dar lugar a nuevas historias con nuevos sentidos. Al recoger estos dos tipos de enunciadores, retomados de una investigación de Cristina Nosei (2010) confirmamos cómo 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.

## Bibliografía

BERRY, Kathleen (2008). Lugares (o no) de la pedagogía crítica en *Les petites et les grandes histories*. En: MCLAREN, Peter y Joe Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.

BIRGIN, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas del juego*. Buenos Aires: Troquel.

BOHOSLAVSKY, Ernesto y Germán Soprano (2010). *Un Estado con rostro humano: Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo.

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio [en línea] (2002). ¿De nobisipsissilemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.4, Nº1. Recuperado de: <http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-contenido.html>.

CHASE, Susan (2015). Investigación narrativa: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En: DENZIN, Norman e Yvonna K- LINCOLN (compiladoras). *Métodos de recolección y análisis de datos. Volumen vi*. Barcelona: Gedisa.

CONTRERAS, José (2015). Profundizar narrativamente la educación. En: De Souza, Elizeu Clementino (org.) *(Auto)biografías y documentación narrativa*. Redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA.

DENZIN, Norman e Yvonna Lincoln (compiladoras) (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Volumen vi. Barcelona: Gedisa.

DUSSEL, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Eudeba.

DUSSEL, Inés (2008). Currículum y conocimiento en la escuela media argentina. En: Anales de la educación común. *Revista Tercer Siglo*, N4.

PUIGGRÓS, Adriana (dir.) (1991). *Sociedad civil y Estado. En los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, Adriana (2006). *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

RAMALLO, Francisco y Luis Porta [en línea] (2017). Narrativas «otras» sobre las prácticas de enseñanza en el colegio nacional de mar del plata (1914-1940). *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. 28, Nº55, 31-50. Recuperado de: <http://www.pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/249/302>

TEDESCO, Juan Carlos (1994). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: CEAL.

YEDAIDE, María; Zelmiray Álvarez y Luis Porta (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, Vol. 13, Nº 1, 27-35. Recuperado de: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/1685>

## Entrevistas

**Entrevista 1.** Federico Capurro, entrevistado por los autores en febrero 2015. Estudiante del CNMdP entre 1931 y 1936.

**Entrevista 2.** Jorge Luis Giménez, entrevistado por los autores en varias oportunidades entre 2011 y 2013. Estudiante del CNMdP entre 1932 y 1937.

**Entrevista 3.** Rafael De Diego, entrevistado por los autores en varias oportunidades entre marzo y mayo de 2015. Estudiante del CNMdP entre 1933 y 1938.

**Entrevista 4.** Roberto Cova, entrevistado por los autores en septiembre de 2015 y enero 2016. Estudiante del CNMdP entre 1938 y 1943.

**Francisco Ramallo** | Universidad Nacional de Mar del Plata , Argentina  
Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED). Jefe de Trabajos Prácticos en la Cátedra Problemática Educativa. Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), actualmente es Becario postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET).

[franarg@hotmail.com](mailto:franarg@hotmail.com)

**Luis Porta** | Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET, Argentina  
Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) e investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Profesor titular de la Cátedra Problemática Educativa y director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) y del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Doctor en Pedagogía (Univesidad de Granada), dirige la carrera de posgrado de Especialización en Docencia Universitaria en la UNMdP).

[luporta@mdp.edu.ar](mailto:luporta@mdp.edu.ar)