

# Narrativas y trayectorias invisibilizadas. La memoria escolar y los estudiantes del Colegio Nacional de Mar del Plata

Francisco RAMALLO y Luis PORTA



detalle "Ferma x Gaggero (5)",  
óleo sobre bastidor de fibrofácil.  
Gustavo Gaggero

## Resumen:

En este artículo proponemos resaltar las posibilidades de (re)construir a partir del concepto teórico de Memoria Escolar una historia de la educación desde una mirada al interior de las instituciones educativas; posible de recoger a partir de registros pocos considerados (tales como las voces de diferentes actores a partir (auto)biografías y de los propios archivos escolares). Para ello, en la primera parte de este texto delimitamos el concepto de Memoria Escolar (en términos de los autores, textos y experiencias que lo abonan) y posteriormente ponemos en juego este concepto en la identificación de los estudiantes de un colegio nacional. Este análisis argumenta que, si bien los colegios se caracterizaron por representar una enseñanza "tradicional", "selectiva" y "elitista", en la práctica actuaron como espacios abiertos y permeables 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 relatos al respecto). Finalmente, reflexionamos sobre el papel de los relatos en el campo de la educación, encontrando a la Memoria Escolar como un territorio desde donde recuperar experiencias y tramas argumentativas que construyen y posibilitan otros relatos de las prácticas educativas.

**Palabras clave:** narrativa, memoria escolar, bachillerato, colegios nacionales.

## Narratives and invisible trajectories. The school memory and the students of the National School of Mar del Plata

### Abstract

This article aims at highlighting the possibilities of (re)constructing a history of education around the category of School Memory, which emphasizes a look within educational institutions and relies on testimonies, (auto) biographies and school files and records. We begin by defining School Memory in terms of related categories, texts and constituting experiences; then we show the interplay of such concept with the identification of the students in a National High School. From these analyses we have been able to conclude that, although High Schools used to represent "traditional", "selective" and "elitist" teaching, in practice they served as open spaces for the access of different social classes—actually, they exercised a wider appeal than that which is described in the literature of the time. Eventually, we reflect upon the role of narrative in the field of education, venturing School Memory as the territory which enables the recovery of experiences and argumentative plots and make other educational practices possible.

**Key words:** narrative; school memory; high school; national high schools

\* Docente e investigador Facultad de Humanidades (UNMdP), Miembro de GIEEC -CIMED UNMdP- Becario CONICET. Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR).

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

\*\* Docente e Investigador I (UNMdP). Investigador Independiente de CONICET. Director DE CIMEd y GIEEC en la Facultad de Humanidades, UNMDP. Argentina | [luisporta510@gmail.com](mailto:luisporta510@gmail.com)

Universidad Nacional de Mar del Plata.  
Funes 3330, Mar del Plata, Argentina

## Introducción

**E**n esta investigación nos proponemos desestabilizar el relato oficial sobre el bachillerato argentino en la primera mitad del siglo XX, narrativa que fue reproducida por la historiografía de la educación y consolidó así el bachillerato argentino, en particular y la enseñanza secundaria, en general. El planteo es cuestionar ciertos “lugares comunes” que caracterizaron los estudios sobre los colegios nacionales. Para ello, a partir del análisis de caso de un Colegio Nacional, el de Mar del Plata, reconocemos aspectos que profundizan las miradas sobre la formación en estas agencias estatales desde lo que llamamos Memoria Escolar. Nuestra perspectiva sugiere rescatar una dimensión cultural, subjetiva y emotiva de la experiencia educativa interpelada desde las biografías, la ponderación de lo vivido y de lo sentido a partir de la incorporación de un conjunto de materiales y registros olvidados e invisibilizados. (Benadiba, 2007; Bartolucci, 2015; Flores, Yedaide y Porta, 2013; Porta, Álvarez y Yedaide, 2014; Ramallo y Benadiba, 2015; Ramallo, 2016).

En estas intersecciones optamos por adscribir a un abordaje que pondere a la Memoria Escolar como un concepto teórico, pues promete una vertiente de temas y problemas, que aportan a interpretar la educación como un objeto históricamente privilegiado. El propósito principal de este concepto parecería sentar las bases para una crítica a las investigaciones que no ponen en el centro de la escena el funcionamiento interno de la escuela. Esta categoría, alimentada de enfoques narrativos y etnográficos, los estudios sobre la vida cotidiana, de la cultura material y simbólica de diferentes grupos y las perspectivas microhistóricas, donde los actores son piezas clave, pone a prueba las macro explicaciones e invita a reflexionar sobre la vida en las aulas (Jackson, 1968) y sobre una perspectiva al interior de la escuela (Julia, 2000).

En este artículo proponemos, a partir del concepto teórico de Memoria Escolar, resaltar las posibilidades de (re)construir una mirada sobre la educación desde las prácticas, desde el interior de las instituciones educativas en una trama sensible tanto a los procesos sociales como a las experiencias individuales comúnmente descartadas, ocultadas y marginalizadas de los grandes relatos de nuestro sistema edu-

cativo; y para ello queremos explorar contradicciones y resistencias de la cultura escolar. En la primera parte de este artículo delimitamos el concepto de Memoria Escolar (en términos de los autores, textos y experiencias que lo abonan) y, posteriormente, lo ponemos en juego en la identificación de los estudiantes de un Colegio Nacional. Este análisis argumenta que, si bien los colegios se caracterizaron por representar una enseñanza “tradicional”, “selectiva” y “elitista”, en la práctica actuaron como espacios abiertos y permeables a los cuales 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 relatos. Finalmente, encontramos a la Memoria Escolar como un territorio desde donde recuperar experiencias y tramas argumentativas que construyen y posibilitan otros relatos de la educación.

## Entre voces y archivos escolares: La Memoria Escolar de un bachillerato

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 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 como pueden ser los edificios, los pupitres o los útiles. Aquí, el concepto de “cultura escolar” se vuelve ineludible, propuesto a mediados de los años noventa por el investigador francés Dominique Julia, quien 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, las prácticas que permiten la transmisión de esos saberes y la incorporación de estos comportamientos, estando orientadas estas normas y prácticas a finalidades que pueden variar según las épocas (Julia, 2000).

El propósito principal de este concepto era sentar las bases para una crítica a las investi-

gaciones 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 luz sobre la vida interna de las instituciones educativas. En el registrar de los diversos aspectos de la vida escolar para una reconstrucción lo más completa del pasado educativo, otros autores como David Tyack y Larry Cuban (2001) aludieron a la “gramática de la escuela”. Se entiende por ésta a formas organizativas que gobiernan la instrucción, es decir, formas estandarizadas de concebir aspectos como el tiempo y el espacio, la transmisión de saberes, la asignación de calificaciones, la división de los alumnos en aulas o la tarea de los docentes. Lo más llamativo en este caso alude a que, desde este marco interpretativo, se buscó indagar los rasgos constitutivos de una escuela “verdadera” o “auténtica”.

La Memoria Escolar se funda en la adopción de estas otras formas de conocer lo escolar y, 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 esas experiencias. Por otra parte, la Memoria Escolar se entiende como la práctica de evocación y recreación individual, colectiva y/o pública de un pasado escolar común. Sobre esta última acepción nos encuadramos, ya que no está interesada en estudiar las influencias ejercidas a nivel psicológico por las experiencias escolares anteriores en relación a la propia concepción presente de “hacer escuela”, sino que más bien busca la forma de indagar aspectos no contemplados, tales como las experiencias escolares vividas individualmente (narradas oralmente y por escrito, o mediatizadas por objetos de la cultura material o imágenes capaces de restituir de forma directa o indirecta informaciones relativas a la evolución estética y funcional del aula) o bien, las prácticas educativas “rea-

les” que se desarrollaron en el propio contexto escolar (como los rituales escolares o las medidas disciplinarias utilizadas por los docentes).

A su vez, esta segunda acepción alude a 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 archivo de una escuela, escucha un relato o se identifica en una antigua fotografía escolar (comúnmente llamado pasado escolar vivido). Otros abordajes comprenden la Memoria Escolar como la representación de la escuela en la industria cultural que imprime en el imaginario colectivo estereotipos indelebiles (pasado escolar construido) o representaciones que se ofrecen de las conmemoraciones públicas, promovidas por instituciones en base a una determinada política de la memoria (memoria pública).<sup>2</sup>

Por otra parte, consideramos necesario aclarar que si las memorias individuales pueden estudiarse individualmente o comparadas, la memoria colectiva en su lugar sólo puede ser estudiada como proceso, ya que consiste en una reconstrucción social del pasado (Halbwachs, 1949), que 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 las prácticas educativas y de los métodos de enseñanza más allá del período para el que fueron originalmente concebidos y en que se difundieron inicialmente.

En este sentido, 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 y cómo eso se corresponde con la realidad o es el resultado de los prejuicios y estereotipos ya arraigados en el sentido común. En consecuencia, optamos por comprender que nuestro objeto de estudio no consiste simplemente 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

de otros agentes sociales y culturales que han contribuido en parte a determinarlo.

Bartolucci (2015) destaca que la historia del pasado educativo narrado o recordado por los protagonistas provee un cúmulo de fuentes innovadoras y categorías interpretativas de carácter historiográfico e interdisciplinario, que permiten rescatar diferentes prácticas culturales o marcas de época. La Memoria Escolar tiene itinerarios posibles que contribuyen 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 los “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, la ansiedad del momento del abanderado del mes, emociones pautadas en el sujeto y modeladas socialmente a lo largo de un tiempo inscripto en el proceso de las tradiciones culturales.<sup>3</sup>

En Argentina, las contribuciones más visibles en relación a este concepto fueron realizadas por Benadiba (2007; 2009) a partir del trabajo con las fuentes orales en el aula. Desde las perspectivas que señala Benadiba se recuperan historias de la “gente común” en su vida educativa. Su enfoque de la Memoria Escolar se fundamenta en un trabajo que implica no sólo modificar las formas de hacer historia sino que, sus múltiples usos generan aperturas con las propias tramas de las memorias, la sensibilidad histórica, la comprensión de otras subjetividades e identidades y, especialmente, un compromiso con la representación de nuestros pasados (Ramallo y Benadiba; 2015).

Por su parte, Jesús Domingo Segovia (2010:125) al reflexionar sobre la existencia de la memoria institucional, plantea 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 una cultura institucional específica. Según el autor esta clase de memoria se refiere a los procesos, las decisiones y los saberes ya experimentados en el pasado, desde rincones del olvido movidos por la curiosidad, los intereses y los ideales que preñan el recuerdo

de orientaciones y significados contextuales. 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, culturas y conocimiento que refuerzan, elaboran y contradicen las rutinas formales.

Asimismo Segovia (2010) afirma que la memoria está latente y 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 significado, valores, sentimientos e identidad, son los soportes analizadores y catalizadores de relatos de vida cargados de significados particulares, contextuales y experienciales. Años antes, Balasubramanian (1994) 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). 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 y explicados únicamente en sus contextos propios.

Podemos decir, a partir de estas perspectivas, que la Memoria Escolar designa un territorio que se construye a partir de otros materiales y otros documentos que poca importancia tuvieron en los relatos de la educación. En nuestra investigación se recuperan otras tramas de la formación en los colegios nacionales. Al indagar el currículum a través de las voces de estudiantes o de los registros de clases y trabajos en las aulas (conservados en el archivo del CNMdp) cuestionamos la lectura enciclopedista y anti-experimental que caracterizan los relatos sobre la enseñanza del bachillerato. Este aspecto concentrado en las “otras enseñanzas” remarcó la experimentación pedagógica y las otras propuestas de formación, tales como: un Gabinete de Psicología Experimental creado en 1925, las lecciones de las grandes obras de la literatura clásica “universal” frente al mar y a otros escenarios de la “naturaleza” que caracte-

rizaron las clases de Literatura olas vanguardistas lecciones de música entre la espuma y la sal. Estas consideraciones nos permiten interpretar al sistema educativo independientemente de los objetivos del Estado y bucear en los rastros de experiencias, prácticas y articulaciones mucho más diversas de lo que nos cuentan los grandes relatos de la historia del sistema educativo argentino. Si bien las enseñanzas que podrían caracterizarse como enciclopedistas y positivistas dominaron la escena de formación en el bachillerato, también existieron desprendimientos en ese modo de enseñar, a partir de “prácticas otras” llevadas adelante por algunos de los profesores del CNMdP.

En segundo lugar, 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. Nuestro argumento es que, si bien los colegios se caracterizaron por representar una enseñanza “tradicional”, “selectiva” y “elitista”, en la práctica actuaron como espacios abiertos y permeables 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). Entre ellos la formación en el bachillerato marplatense fue protagonizada por actores poco considerados y de gran relevancia, las mujeres que representaron un tercio del alumnado y los gringos e hijos de inmigrantes, cuya cifra superó las dos terceras partes.

El análisis de los expedientes de los estudiantes y una serie de entrevistas permitió identificar a los alumnos del CNMdP y caracterizar sus diversas trayectorias escolares. Dada su heterogeneidad clasificamos en diferentes grupos: “exitosos”, “transitorios” y “veraneantes”. De modo tal que un tercer aspecto refiere a la experiencia de la “juventud dorada” (a la que tanto los entrevistados como una serie de materiales referencian como condición de pertenecer a un Colegio Nacional o al menos al de Mar del Plata), en términos de sus diferentes trayectorias y de sus “usos” de la experiencia del bachillerato. Más allá de las aulas buscamos reconocer a los “otros estudiantes” y

sus “otras experiencias”, los pasajes temporales por la institución y las otras lógicas que atravesaron sus bachilleratos.

Aunque en ese recorrido aún nos queda preguntar(nos) hasta qué punto estos aspectos se resaltan como originalidades locales o representan a otras instituciones aún no indagadas. Allí arriesgamos que Mar del Plata como territorio de la “feliz educación”<sup>4</sup> educó en su colegio nacional a un conjunto de estudiantes, que para aquel entonces eran aparentemente excluidos en otros bachilleratos del país y lo hizo a partir de otras prácticas o con otras enseñanzas a las que habitualmente se podrían conocer según los relatos existentes. Ello coloca este contexto en una tensión con la historia del bachillerato argentino, del que aún poco sabemos a pesar de los mitos que continúan caracterizando los relatos de nuestros pasados.

## La Memoria Escolar y los estudiantes de un colegio nacional

A partir de los expedientes y legajos personales presentes en el archivo del Colegio Nacional de Mar del Plata (CNMdP) encontramos una diversidad de trayectorias escolares que clasificamos en diferentes grupos de estudiantes. Destacamos aquí los tres mayoritarios: “exitosos”, “transitorios” y “veraneantes”<sup>5</sup>. Los primeros llevan este nombre por el éxito de la empresa, tal como ellos mismos la llamaron. Cursaron y finalizaron sus estudios de bachillerato (libres o regulares), concurren al colegio en los meses de marzo a diciembre y, por lo general, llegaron a término en los cinco años que pauta el programa de estudio<sup>6</sup>. Sin embargo, el grupo mayoritario estuvo conformado por los estudiantes que llamamos “transitorios”. Éstos cursaron entre uno y cuatro años con la expectativa de convertirse en bachilleres nacionales y por distintas circunstancias abandonaron sus estudios. El tercer grupo se constituyó como la novedad del CNMdP. Los “veraneantes” eran estudiantes que cursaron en otros colegios nacionales o en otras instituciones incorporadas a ellos, pero rindieron diferentes materias a través de los exámenes complementarios en el CNMdP entre los meses de diciembre, febrero y marzo. Fue una clase de estudiantes que se desarrolló únicamente en esta institución en lo que refiere al ámbito nacional.<sup>7</sup>

Respecto a las trayectorias de los “exitosos” ciento diecisiete alumnos recibieron su título de Bachiller Nacional entre los años 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 relación con 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 remarcaron un porcentaje de representación femenina que osciló entre el 5 y 12 % según los datos estadísticos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación entre 1921-1926.<sup>8</sup> Esta particularidad en la alta tasa de mujeres que estudiaron en el Colegio se destacó desde su propia creación 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 no eran admitidas en todos los colegios. Desde mediados de la década del diez y principalmente en los años treinta los distintos colegios nacionales fueron incorporando la educación femenina en sus aulas sin restricciones ni excepciona-

lidades como lo era hasta entonces. A modo de ejemplo: la tasa de estudiantes femeninas en el Colegio Nacional de Santa Rosa (creado en 1917 y con similar presupuesto al caso aquí analizado) representó al 17, 5% del alumnado entre los años 1921 y 1929 siendo 19 mujeres y 89 hombres egresados.<sup>9</sup>

De los ciento diecisiete alumnos “exitosos” documentamos sesenta casos, en una reconstrucción que posibilitó conocer una serie de datos sobre los propios alumnos, sus padres y las trayectorias escolares previas. 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 80% del grupo, frente a otros 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. En cuanto a la familia y el lugar de origen de sus padres, la enorme mayoría nació fuera del país, de manera tal que los estudiantes fueron en muchos casos primera generación de argentinos y provenían de distintos grupos étnicos y nacionalidades. Cuantitativamente, el 61,5% de las familias tenían origen inmigratorio y especial-



“Ferma x Gaggero (5)”, óleo sobre bastidor de fibrofácil. Gustavo Gaggero

mente 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 35 %, siendo un grupo minoritario frente al heterogéneo colectivo inmigratorio.

Otro aspecto que nos permitió reconocer al grupo recayó en la ocupación y desarrollo profesional de los miembros de las familias estudiadas, desde los registros del desempeño laboral de los padres y de los empleos realizados por las madres se indicó que la mayoría de los estudiantes fueron hijos de cuentapropistas, ya sea como empresarios de distintos rubros: construcción, producción agropecuaria y pesquera o comerciantes. Numéricamente correspondían al 46,2 % del total y dentro de ellos los comerciantes resultaron ser el grupo mayoritario siendo “pequeños grandes señores” que habían logrado una posición económica tal que les permitió que sus hijos concurrieran al Colegio Nacional. El grupo de progenitores no fue 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 (conformando estadísticamente el 18% del grupo). Frente a ello, debemos tener en cuenta que, en el contexto local 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. 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. 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 (representando el 12%). 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 un tío de un joven quien contribuyó a la formación de su sobrino, práctica que solía ser muy común en ese entonces (incluso ese

padrinazgo era común en contextos con el padre vivo).

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 (77,7%), en su mayoría provenientes de la Escuela N° 1 local. Los datos al respecto señalan una clara preponderancia en las trayectorias escolares que vincularon la Escuela N°1 con el Colegio Nacional, entre otras instituciones particulares como el Instituto Peralta Ramos. 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 sólo el 15,4% continuaron sus estudios luego de dos o tres años de espera).

En comparación con este grupo, los “transitorios” representaron un perfil con pocas variaciones, en muchos casos constatamos que se trató de las mismas familias y en otros es posible afirmar que representaron orígenes sociales incluso más amplios. Si bien la mayoría, el 46,5%, abandonó sus estudios en el primer año, el 87,7 % de los alumnos abandonó sus estudios en los tres primeros años y allí podemos observar que especialmente existió un alto porcentaje que abandonaron en el tercer año. De manera tal que la deserción en sus estudios no resultó ser escalonado ni en orden descendente del primer al último año, sino que el tercer año fue una instancia de determinación en la permanencia entre el adentro y el afuera, entre la obtención o la abstención del título. Quizás 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”.

Esto marcó una tendencia que dividió al bachillerato en dos, una primera etapa de gran deserción y una segunda etapa con un mínimo porcentaje de bajas entre los estudiantes. En muchos casos, el tercer año fue suficiente como expectativa educativa y parecería que se trataba de un “capital cultural” aceptado por la sociedad local. Al mismo tiempo, 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. Segura-

mente el 22% de nuestros datos estadísticos se enorgullecí al poder decir “yo llegué hasta tercer año del Colegio Nacional” como base para ser considerado un joven “culto” y “educado”.<sup>10</sup> Especialmente entre este grupo, las mujeres fueron las que mayor importancia le dieron al tercer año, que abandonaron muchas de ellas para casarse y formar una familia bajo el mandato de “reinas del hogar”. A modo de ejemplo, uno de estos alumnos fue José Venturi quien ingresó al colegio y cursó sus primeros años con altas calificaciones y buen rendimiento, pero al llegar al tercer año abandonó sus estudios y comenzó a trabajar en una firma local de exportación con quienes se había contactado a partir de sus “relaciones en el colegio”.<sup>11</sup>

En relación a los estudiantes “veraneantes” el contexto es otro; la nacionalidad de los alumnos presentó una enorme mayoría de argentinos (85%), aunque también entre los extranjeros aparecieron otros grupos nacionales: españoles (7%), italianos (4,5%), uruguayos (4%), franceses e ingleses (2%) y rusos (1%). Los orígenes sociales más altos se presentan en las “notables” ocupaciones de sus padres, sus marcas de prestigio con el uso de apellidos de renombre social, domicilios en residencias y mansiones de veraneo en la ciudad. 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 pocos que provenían de colegios del Gran Buenos Aires, como el de San Isidro, o de las ciudades de Córdoba y Rosario. Entre 1919 y 1929 más de doscientos cincuenta alumnos concurren 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, cifra similar a los indicadores generales de la enseñanza a nivel nacional.

## La Memoria Escolar y los relatos en la Historia de la Educación

A partir de este análisis no dudamos en afirmar que 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. A pesar de que el Colegio de Mar del Plata no formó parte de la serie de instituciones creadas por Bartolomé Mitre y por la sucesión de sus políticas durante el siglo XIX, continuó (re)produciendo y (re)construyendo aquel 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 de 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, por supuesto, también en términos de actores, grupos y sectores sociales.

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. Apostamos por una interpretación más amplia y abarcativa, en 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, el CNMdP fue un espacio al cual accedieron estudiantes de diferentes lugares en la escala social que los reconocidos por los discursos de la época y por los estudios al respecto.

El concepto de Memoria Escolar se tornó clave para orientar nuestro relato de la historia de las prácticas del bachillerato marplatense ya que pone de manifiesto la importancia de una investigación narrativa en la ampliación de nuestra comprensión sobre la vida en las aulas. 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”. 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 que caracteriza a los relatos oficiales de la razón, de los estados y de las ciencias (Souza Santos, 2006).

En este artículo nos concentramos en las coordenadas teóricas que sustentan nuestra investigación desde registros poco considerados: entrevistas con los sujetos, sus expedientes, informes de funcionamiento de la institución enviados a las autoridades y otros registros que colaboran a desocultar esas “otras experiencias”. Esto remarca una indagación de los procesos sociales a partir de una multiplicidad de voces y subjetividades, que se producen en el marco de contextos que habitualmente se caracterizan por las luchas de sentido. Las entrevistas y los documentos del archivo escolar están poblados de relatos biográficos, narrativas alegóricas, recuerdos fragmentados, clichés narrativos, descripciones, metáforas e informaciones que involucran lo que los antropólogos llaman las formas “nativas” de narrar el pasado. Los relatos sobre el bachillerato argentino suelen, en la mayoría de sus casos, reproducir el discurso oficial en una apología a la obra fundacional de su creador, el presidente Bartolomé Mitre. Una segunda versión de estos relatos podría establecerse a partir de los trabajos más clásicos de la Historia de la Educación en Argentina como las de Juan Carlos Tedesco, Adriana Puiggrós o Inés Dussel que serían ejemplos de una lectura “desde arriba” que, tal vez por su pretensión de generalización, suelen reproducir lugares comunes<sup>12</sup>. Una tercera lectura comprende una imagen más compleja, asociada a las diferentes prácticas desde las nuevas miradas de lo estatal y su “rostro humano” (Bohoslavsky y Soprano, 2010).

La Memoria Escolar contribuye a develar los límites del relato o los relatos oficiales, evidencia aquellas tramas que desconocen la “vida en las aulas” y dejan inmóvil y opacan la capacidad de agencia de los diferentes sujetos que se encuentran en el acto de educar. Desde la Memoria Escolar se recuperan tensiones que remarcan singularidades entre lo instituido y lo instituyente, donde los estilos institucionales, los estilos docentes y las marcas propias de la formación producen experiencias particula-

res. Estas son historias profanas que interpe-lan, 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 e irrumpen los totalitarismos epistémicos.

En esta línea, apostamos por una mirada en que lo instituido, más allá de lo establecido y determinado, esté atento a lo diferente para lograr una historia centrada en las contradicciones, contingencias, incertidumbres. Esta historia privilegia los buenos lugares y experiencias narradas por los sujetos, es más opaca pero más cotidiana, menos cercada por los dolorosos “lugares comunes” que atraviesan la enseñanza.

## Notas

- 1 El recorte temporal de nuestra investigación alude a una periodización propia, interna y que tiene que ver con las singulares lógicas de la institución, abarcando 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.
- 2 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”.
- 3 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 (2015) 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 mediante Golpes de Estado de gobiernos militares al poder o los proyectos desarrollistas y autoritarios a la vez.
- 4 La expresión “feliz educación” alude al imaginario educativo atravesado por el mar, el veraneo y lo original de esta ciudad, rasgos que caracterizaron una tendencia a construir espacios diferenciados en la enseñanza, en donde el Colegio Nacional fue primordial.

- 5 Un 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. Y por último reconocimos a una serie de estudiantes regulares del Colegio San José de Tandil que desde 1923 formaron parte de la institución en su carácter de incorporado al CNMdp.
- 6 Durante la década del veinte su número total asciende a ciento diecisiete, siendo el único segmento identificado exactamente desde el aspecto cuantitativo.
- 7 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.
- 8 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%.
- 9 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.
- 10 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.
- 11 Ídem.
- 12 Juan Carlos Tedesco. (1994) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, CEAL; Adriana Puiggrós (dir.) (1991) *Sociedad civil y Estado. En los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna e Inés Dussel (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Buenos Aires: Maipue.
- Benadiba, L. (2009). *Historia Oral: fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad*. Rosario: SurAmérica Ediciones.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). *Un Estado con rostro humano: Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo.
- 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.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Eudeba.
- 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 N° 5 Pág. 173/188*. Disponible en: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/710/729](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/710/729)
- Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel.
- Jackson, P. (1968/1996) “La vida en las aulas”. Nueva introducción del autor, Madrid: Paideia-Morata.
- Julia, D. (2000) “Construcción de las disciplinas escolares en Europa”, en Ruiz Berrio, Julio (org.) *La cultura escolar en Europa: Tendencias emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Julia, D. (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”, em *Revista Brasileira de História da Educação* N° 1.
- Plamper, J (2014). “Historia de las emociones: caminos y retos”, en *Cuadernos de Historia Contemporánea*. Vol 36, Universidad Complutense de Madrid, 2014.
- Porta, L.; Alvarez, Z. y Yedaide, M. (2014): “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.
- PUIGGRÓS, Adriana (dir.)(1991) *Sociedad civil y Estado. En los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Ramallo, F. y Benadiba, L. (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>
- Ramallo, F. (2016) “La Memoria Escolar en las Otras Historias de la Educación: Una propuesta desde la Feliz Educación (Mar del Plata, 1914-1940)”. En: *Dossier Historia Oral. Revista Historia Para Todos* Año 1, Número 1. Universidad Nacional de Tucumán (ISSN 2524 – 9320). Pp-pp 71-78. Consulta On line: <https://rhptdossier.wordpress.com/2016/05/27/dossier-no-1>

## Bibliografía

- Balasubramanian, V. (1994). “Organizational learning and information systems” En: E-Papyrus, Inc., and Graduate School of Management, Rutgers University Newark, NJ 07102.
- Bartolucci, M. (2015) “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.

-historia-oral-y-memoria-coord-laura-benadiba-ma-  
yo-2016-issn-2524-9320/

Segovia, J. D. (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. Consulta On line: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/10](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/10)

Tedesco, J. C. (1994) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: CEAL.

Tyack, D y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Traverso, E. (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.

Fecha de Recepción: 31 de octubre de 2016  
Primera Evaluación: 20 de noviembre de 2016  
Segunda Evaluación: 7 de diciembre de 2016  
Fecha de Aceptación: 7 de diciembre de 2016



"Ferma x Gaggero (7)", óleo sobre bastidor de fibrofácil. Gustavo Gaggero