

**TESIS DE MAESTRÍA EN HISTORIA**

**De hijos de *gringos* a *jóvenes dorados*: La formación de bachilleres en el  
Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914 y 1940.**

Autor: Lic. Francisco Ramallo.

Director: Dr. Gastón Julián Gil.  
Co-directora: Mg. Mónica Bartolucci.

Mar del Plata, noviembre de 2013.



## INDICE GENERAL

<b>Agradecimientos</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>11</b>
Itinerarios, trayectos y recorridos de investigación	18
<b>Capítulo 1. Premisas teóricas, líneas de abordajes y consideraciones metodológicas</b>	<b>21</b>
Los colegios nacionales de la <i>Argentina Moderna</i> en las ciencias sociales.	25
Líneas metodológicas, materiales y fuentes de nuestra investigación	32
<b>Capítulo 2. Políticas educativas, instrucción pública secundaria y colegios nacionales en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX</b>	<b>41</b>
Los colegios nacionales en la Argentina (1863-1930)	47
Los colegios nacionales y la política educativa de la “República radical” (1916-1930)	53
<b>Capítulo 3. El colegio nacional de un pueblo “feliz”, la educación de una ciudad en construcción</b>	<b>63</b>
Educando a los marplatenses	67
Finalmente, Mar del Plata tiene su colegio nacional.	76
Entre el internado de <i>vanguardia</i> y el proyecto oficial	82
Creación y funcionamiento del Colegio Nacional de Mar del Plata	90
<b>Capítulo 4. La formación y los formadores en el Colegio Nacional de Mar del Plata</b>	<b>95</b>
Debates curriculares en los colegios nacionales en los inicios del siglo XX	96
Los planes de estudio, las asignaturas y los libros en los colegios nacionales	99
Los <i>sagrados</i> formadores	104
La formación de profesores en Argentina en los inicios del siglo XX	106
El personal docente del Colegio Nacional de Mar del Plata en los años veinte	110
El aula: entre las letras y la política	119
<b>Capítulo 5. Los jóvenes dorados</b>	<b>125</b>
<i>Exitosos, transitorios y veraneantes</i>	128

Circulando por fuera y por dentro: los alumnos <i>transitorios</i>	135
La educación del balneario: los alumnos <i>veraneantes</i>	140
Habitando la ciudad: los alumnos, sus residencias y la <i>caminata</i> al colegio	142
<b>Capítulo 6. “Mi hijo el Doctor”: Un camino hacia la formación de hombres públicos y profesionales</b>	<b>147</b>
Un camino hacia la formación de un elenco de <i>ciudadanos públicos y profesionales</i>	150
Los <i>Tiribelli</i> : De bachilleres, arquitectos y promesas familiares.	156
Un sueño familiar: Algunas notas sobre la trayectoria profesional de Auro Tiribelli.	162
<b>Consideraciones finales.</b>	<b>167</b>
La formación y argentinización de los <i>gringos</i> en la <i>ciudad feliz</i>	169
Los jóvenes dorados y el camino hacia hombres públicos y profesionales	174
Hacia un modelo de los colegios nacionales en la Argentina moderna	177
Perspectivas y futuros trayectos de indagación.	180
<b>Fuentes y bibliografía.</b>	<b>183</b>
Bibliografía general.	183
Bibliografía específica sobre políticas educativas, educación secundaria y colegios nacionales.	187
Bibliografía específica sobre Mar del Plata y El Colegio Nacional	190
Fuentes en archivos.	192
Fuentes en libros y publicaciones.	193
Fuentes Editadas	193
Prensa periódica y revistas	193
Fuentes Orales.	193
<b>Anexo.</b>	<b>195</b>
Capítulo 2	196
Capítulo 4	197
Capítulo 5	199
Registro de alumnos <i>exitosos</i>	202
Registro de alumnos <i>pasajeros</i>	210
Registro de alumnos <i>veraneantes</i>	223

## Agradecimientos

A mi bisabuela Bruna, quien a pesar de haber cumplido numerosos sueños y dejar un enorme legado en su familia, se lamentó porque su hijo Mario no pudiera convertirse en un *joven dorado*. No obstante, mi abuelo logró convertirse para siempre en nuestro héroe.

Hace unos años, siendo todavía muy niño me dibuje en mi cuaderno de cuarto grado imaginándome en el futuro. En aquél dibujo, me representé como un profesor de geografía y de historia (desconozco que sería la historia para mí en ese momento), y desde allí ante la pregunta ¿qué querés ser cuando seas grande? elegí esa opción. Más tarde en el transcurso de mi secundaria, aquella decisión se volvió irrevocable, frente al impulso de buenos profesores y la elección conjunta de mis mejores amigos. En las aulas universitarias comprendí que para ser un *buen profesor* de esta disciplina también debía conocer como hacer la historia, como construirla. En ese camino, me encontré con la colaboración de algunos buenos docentes y otros buenos investigadores, en especial el acompañamiento de quienes, cómo no podía ser de otra manera, serían mis directores en este iniciático recorrido.

De manera que, el primer agradecimiento en la construcción de este trabajo está destinado al ámbito que comenzó a enseñarme cómo hacer la historia, a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Y con ella, al sistema educación pública y gratuita que nuestro país nos ofrece, y que nuestras generaciones sabrán defender y ampliar. A Gastón Gil debo reconocerle su compromiso en mi formación con sus cotidianas invitaciones a gozar de la lectura, desde mis más tempranos acercamientos a los libros. Su constante dedicación como director y primo, frente a alegría de compartir gran parte de nuestras familias. En particular, a Mónica Bartolucci debo agradecerle por entusiasmarme, y por enseñarme a pensar históricamente el pasado de los hombres y mujeres. Por supuesto que estos agradecimientos para con ellos, no radica sólo en sus consejos y sus experiencias, sino también en las risas compartidas.

Asimismo, agradezco el apoyo y colaboración de los miembros de grupos de investigación en los cuales inicié este breve camino de investigación, “*Estudios Histórico-Antropológicos*” e “*Historia y Memoria*” con sede en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A título personal destaco las lecturas y tardes de trabajo compartidos con Natalia Arce, colega, compañera y amiga que me acompañó constantemente en la etapa de la escritura de mi tesis.

De igual manera mi agradecimiento a Laura Graciela Rodríguez, cuyas sugerencias me han permitido esclarecer puntos más precisos en la búsqueda que implica un proceso de investigación. A José María Gil, por su colaboración permanente, su apoyo personal e institucional desde IDEFYS, como su invitación acompañarlo en una de sus estancias en el exterior. En aquél caso en la Rice University (Houston, Texas), donde además de pasar una bella navidad me encontré con una biblioteca, de la cual traje material en el 2010 que todavía continúo analizando.

Un reglón destacado es para el acompañamiento constante de Luis Porta, con quien comencé a trabajar y a compartir ideas y modos de pensar. En esta ocasión, además debo señalar su renovada lectura y colaboración. En el mismo sentido agradezco a Sonia Bazán por su colaboración y por los futuros trayectos de indagación que iniciamos. A ambos y a todos sus equipos de trabajo, les debo un encuentro con mi vocación profesional y la esperanza de soñar, como dicen nuestros maestros, un mundo donde quepan otros mundos posibles. En ese marco, agradezco al espacio de formación y de trabajo que me ofrecen las cátedras “Problemática Educativa” y “Adolescencia, Educación y Cultura”, en el Departamento de Ciencias de la Educación de nuestra facultad.

A mis profesores de los cursos y seminarios de la maestría. En especial a la Dra. Lidia Fernández, quien nos aportó una mirada diferente del trabajo académico al proponernos una lectura detenida y reflexiva, además de presentarnos un campo tan rico como novedoso. Por otro parte, destaco las sugerencias del rumbo de la investigación que me brindó la Dra. Beatriz Bragoni, y el entusiasmo y

acompañamiento que la Dra. Valentina Ayrolo brindó en los encuentros de los dos talleres de tesis que compartí.

En el mismo sentido, agradezco a mis compañeros de aquellos cursos, por las reuniones de compartir lecturas y por las posibilidades de aprender conjuntamente. Otro espacio de agradecimientos debe ser destinado a alguno de mis *profesores memorables* que desde distintas asignaturas me ayudaron a comenzar a comprender el trabajo de la historia, y continuaron haciéndolo ayudándome en esta etapa ya sea en un congreso o en los pasillos de nuestra unidad académica.

Por otro parte, la experiencia de la construcción de esta tesis se nutrió del programa de posgrado de Especialización en Docencia Universitaria, que también se dicta en nuestra facultad. En particular un cálido agradecimiento para los profesores Alicia Camilloni, Chachi Di Franco, Susana Celman, Rebeca Anijovich y tantos otros. Especialmente fue muy importante, el trabajo y las jornadas de discusión de mis amigos Eduardo Devoto y María Elena Génova, quiénes me permitieron revisar desde otros ángulos mi formación como profesor, y al mismo tiempo colaboraron en abrir el abanico de posibilidades de abordaje de esta investigación a partir de nuevas lecturas. En estos cursos también celebro el haber conocido a María Eugenia Hermida, quién gentilmente colaboró conmigo e iniciamos algunas propuestas de trabajo conjunto.

Otra experiencia que colaboró recientemente en mi formación fue mi visita a Universidad de Sevilla, con el apoyo de Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado, y acompañamiento del Dr. José Gonzales Monteagudo. Especialmente destaco su sencillez y desinterés, su predisposición a conocer mi investigación y colaboración bibliográfica. A la vez que colaboró en que mi estancia también sea una oportunidad para conocer no sólo las bibliotecas y archivos del sur de la Península Ibérica.

Mi agradecimiento a la comunidad educativa del ex Colegio Nacional de Mar del Plata y especialmente a quién fue su director, Juan Carlos Raschetti. A la comisión de ex alumnos y a Luciana Yohai por acompañarme en el proyecto de

institucionalizar el archivo de la institución. Mi agradecimiento también se extiende a los profesores Gabriel Cabrejas y Eduardo Chiaramonte por acompañarme en las jornadas de investigación en el sótano o biblioteca del colegio. Al Dr. Jorge Luis Giménez, entrevistado y colaborador constante. A la profesora Laura Benadiba, y a la fundación Otras Memorias, por su apoyo en la creación del Programa de Historia Oral sobre el Colegio Nacional de Mar del Plata y por sus amigables acercamientos.

A María Victoria Crego, con quien inicié el abordaje de las fuentes que posteriormente utilicé para esta tesis y con quien decidimos emprender el proyecto de escribir la historia institucional del colegio en cuestión. A mis amigos y compañeros de estudio, con quienes discutí e informé cómo iba pensando mi problema de investigación, Marina Amoretti, Cristian Maestromei, Ezequiel Caballero y Cintia Caiati.

A la comunidad educativa del Colegio Don Orione y del Instituto Pablo Tavelli, en especial a María Eugenia Pizzul por acompañarme en esta instancia de formación. A mis estudiantes, por compartir su alegría y enseñarme en cada clase el valor del diálogo, de la comunicación y por permitirme la posibilidad de convertir una clase en un encuentro a construir entre todos. A aquellos jóvenes debo agradecerles el sensibilizarme y el mostrar un recorrido tan maravilloso como desconocido.

Por su puesto, como no podía ser de otro modo, me reservo las últimas líneas en decirles gracias a mis afectos más íntimos. Mi profundo agradecimiento a mi abuelo Mario Castañón, que actuó como informante clave y como motorizador en esta experiencia de investigación. A mi papá Roberto, quien abandono sus estudios de profesor en historia, entre otras cosas para formar mi familia. A él también tengo que agradecerle un libro, que heredé de sus años de estudiante, que me marcó tan profundamente como la vieja enciclopedia de color rojizo, de dónde copiaba preguntas para construir una evaluación, que cuando volvía de su trabajo completaba casi diariamente. Esperaba ansiosamente aquellas noches de exámenes de la historia de los romanos, los griegos y los fenicios, cuando no les tocaba a los



reyes de la edad media o las casas reales de la edad moderna, pero sobre todo disfrutaba enormemente cuando escuchaba las definiciones del diccionario que me hizo creer por mucho tiempo que él era autor. Entre otras cosas, me gustaría agradecerle por enseñarme a pensar el pasado y por soltarme la mano para crecer.

A mi mamá Claudia, haciendo un esfuerzo por sintetizar su apoyo, quiero agradecerle cada una de sus palabras y abrazos que me regaló. En particular, mi agradecimiento hacia ella radica en enseñarme a creer en las personas y en uno mismo, en depositar en mí las mejores expectativas y en pedalear esa bicicleta que cada día la lleva a trabajar.

Finalmente a Johanna, por tantas horas de amor y compañía. A quién debo decirle fuertemente gracias, porque no hubiera podido entusiasarme sin su maravilloso apoyo. Ella no sólo es la mejor compañera que desearía, sino que además sus consejos y su aprobación me permitieron salir más de una vez de los callejones sin salida.

Francisco Ramallo  
Mar del Plata, primavera de 2013.



## Introducción.

*“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, de Guillermo Del Ciancio.

El protagonista del tango *Giuseppe el zapatero* popularizado en la década del 30, ilustró algunos de los rasgos del imaginario social asociado al valor de la instrucción en la primera mitad del siglo XX en nuestro país. De modo que, esta pieza poética-musical al igual que la célebre novela de Florencio Sánchez *Mi hijo el Doctor* son algunos de los registros que describen el clima de época respecto a lo que significó la educación como un valor para ascender en la escala social y cultural. Desde fines de siglo XIX, la sociedad argentina adquirió una mayor complejidad producto de los acelerados procesos de modernización económica, y principalmente por las consecuencias de las experiencias migratorias (Romero: 1976, Germani: 1987, Korn: 2000, Romero y Gutiérrez: 2004).

En los inicios del siglo XX, Mar del Plata mostraba, al igual que otras ciudades argentinas, un tejido social heterogéneo, caracterizado por la fuerte y activa presencia de hombres recién arribados al país, caracterizados por el deseo y la expectativa de la mejora económica y el ascenso social, con esa carga individual, arribaron a una ciudad cuya característica esencial era su transformación funcional de acuerdo con los cambios y requerimientos del marco económico nacional (Bartolucci: 2009; 113).

En este contexto, como metafóricamente señala la letra del citado tango, una gran cantidad de hombres de origen inmigratorio, llevaron adelante el esfuerzo de educar a sus hijos en el colegio nacional local. Este esfuerzo significó un cambio sustancial en la vida de estos jóvenes. La canción finaliza relatando: *“El hijo necesita hacerse posición”*, pues en aquella *sociedad meritocrática* las nuevas generaciones de argentinos fueron educadas con la promesa y el mito, que se progresaba gracias al esfuerzo, al talento y al trabajo duro. La educación, traía consigo el principio de igualdad en el contexto de una sociedad que se

reconocía nominalmente como igualitaria (Mendez: 2010). Así, el constante esfuerzo llevado a cabo por un grupo de *gringos*<sup>1</sup>, permitió que soñaran con tener un lugar más alto en la escala de lo social. Para ese anhelo, la tarea de *instruirse* en el ámbito secundario, fue una expectativa sumamente presente entre los sectores en ascenso de una ciudad dinámica y nueva como lo era Mar del Plata en los inicios del siglo XX.

Las páginas que siguen son fruto del ejercicio de reflexionar sobre el universo social y cultural que se recoge en el fragmento de la canción que elegimos para comenzar nuestro trabajo. En nuestra tesis, estudiamos la circulación de algunas de las políticas educativas que tendieron a la formación de bachilleres y futuros profesionales, en el contexto de la naciente sociedad de masas de principios del siglo XX. Una sociedad en crecimiento, que se amplió notablemente con el ascenso de nuevos sujetos sociales, en lo que numerosos historiadores y científicos sociales han llamado la *Argentina Moderna*, haciendo referencia a la modernización económica, social, cultural y política que vivió el país (Romero: 1976, Germani: 1987). Analizamos el modo en que un grupo específico se apropió de los efectos de ciertas políticas educativas que le permitieron ascender socialmente y consolidarse como *ciudadanos públicos y profesionales* en un contexto urbano particular<sup>2</sup>.

Nuestra perspectiva de análisis se exploya en considerar a las políticas educativas en forma dinámica, ya que, no necesariamente se puede planificar y predecir cuáles serán los resultados (o productos) por el accionar de diferentes actores y los denominados contenidos residuales e inesperados. Algunas investigaciones mostraron que si bien las políticas educativas pueden ser pensadas para un fin determinado, los procesos que generan no necesariamente responden a las metas y objetivos propuestos. Muchas veces, abren camino a otros aspectos no previstos anteriormente. Este fenómeno, entre otros, fue abordado en lo que Saint Martin (2002) denominó *estrategias de reconversión o mutación de capital*. La socióloga francesa recuperó los cambios de capital de las investigaciones de Pierre Bourdieu y estudió cómo las estrategias de ciertos grupos pueden llevar a que se produzcan sucesos imprevistos.<sup>3</sup> En consecuencia, nuestro interés recayó en analizar cómo los hombres y las

---

<sup>1</sup> El concepto gringo, de diferentes usos según el contexto temporal y especial, hace referencia al extranjero. Sobre todo resalta la utilización de una lengua no inteligible y costumbres distintas a las locales. En nuestra

<sup>2</sup> Las palabras en cursiva aluden tanto a categorías retomadas de algunos autores (identificadas como tales) como a categorías nativas, es decir expresiones de los propios actores estudiados.

<sup>3</sup> Sobre la propuesta de Monique de Saint Martin sobre los procesos de reconversión y de mutación del capital, en castellano véanse sus trabajos: “El fin de los herederos” En: Revista de Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana N°3, julio-diciembre 2006; “¿Meritocracia o

mujeres aquí estudiados se apropiaron de la circulación de las políticas de formación de bachilleres. En otras palabras, recuperaremos el accionar de ciertas familias en ascenso, en el contexto de la sociedad de masas y en el marco de una ciudad balnearia en construcción, con respecto a las decisiones que se registraron frente a la instrucción secundaria.

La mirada de las problemáticas que atraviesan nuestro estudio pondera a los sujetos sociales analizados. En esa línea, consideramos que la importancia de recaer en ellos radica en comprender como actúan. Tal como señaló Marc Bloch en su clásico y sugerente *Introducción a la historia* (1945) recordamos que, un buen historiador se parece al ogro de la leyenda, ya que cuando huele la carne humana sabe que allí encontrará su presa.<sup>4</sup> Tomamos una perspectiva que evita observar las políticas educativas como un todo coherente y homogéneo, y que presenta la variedad de medidas ensayadas en distintos momentos, rescatando las dificultades para implementarlas y diferentes formas de acción por parte de los actores y grupos involucrados, en la línea de los planteos de Bohoslavsky y Soprano (2010), Rodríguez (2012) y Plotkin y Zimmermann (2012).

Reflexionar en estos términos implica poner de manifiesto que las investigaciones de carácter sociológico y las miradas macrohistóricas de las políticas educativas dejaron velada una perspectiva microhistórica, necesaria y esclarecedora, para comprender los diversos fenómenos sociales que se desarrollaron como resultado del fenómeno de la instrucción pública en nuestro país. Entre los extremos de una reducción de los colegios nacionales como un todo homogéneo que simplificaría la riqueza de nuestro objeto, y la trayectoria individual de diferentes sujetos, preferimos abordar a los actores como personas que, en un contexto político, económico y social dado, actúan en relaciones sociales específicas a partir de las cuales toman sus decisiones, asumiendo una racionalidad históricamente producida.<sup>5</sup>

---

cooptación? La formación de las élites en Francia” En: Revista de Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana N°5, julio-diciembre 2007; y Marcela Ferrari, Valentina Ayrolo, Ana Laura Lanteri y Mariano Fabris (2010) “Entrevista a Monique de Saint Martin”. En: *Entrepasados* N°32.

<sup>4</sup> En la misma línea de lo que Marc Bloch llamó la mirada de los propios actores, Justo Serna y Anacleto Pons (2001) destacaron la importancia de ponerse en el lugar de las personas que analizamos. En tanto consideramos que estudiar a las políticas educativas “en su lugar” implica evitar una racionalidad retrospectiva y reconocer la distancia que, más allá de semejanzas inmediatas, nos separa de estos habitantes de un tiempo extraño del que poco sabemos. En palabras, de Luisa Passerini (2003) y su noción de subjetividad, significa que nuestras preocupaciones no son las suyas, que su espacio no es el nuestro y que por tanto, sus respuestas fueron diferentes e investidas por una lógica diversa.

<sup>5</sup> A nivel metodológico sobre esta perspectiva consideramos entre otros aportes, los del historiador italiano Giovanni Levi. Véase Giovanni Levi (1989) “Les usages de la biographie” *Annales ESC*, pp. 1325-1336; (1993) *Sobre microhistoria*. Buenos Aires, Biblos y su clásico (1990) *La herencia inmaterial: la historia de un exorcista*

En el cruce epistemológico que converge en nuestra investigación entre el Estado y la sociedad, 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.<sup>6</sup> Buscamos transitar un estudio desde los sujetos y sus prácticas, teniendo en cuenta principalmente los aportes que se desarrollaron desde la “historia desde abajo” y la historia de la vida cotidiana. En consecuencia, al analizar las políticas educativas estudiamos al Estado y al interpretar lo estatal abordamos a los sujetos, a los *rostros humanos* que lo construyen y representan (Bohoslavsky-Soprano: 2010).

En un estudio sobre la formación de las ciencias sociales, Wallestein (1997) resaltó que uno de sus rasgos constitutivos fue operacionalizar pares opuestos que permitieron explicar la denominada realidad social. En particular, según este autor, fueron tres las principales divisiones dicotómicas que cobraron relevancia: antiguo/moderno, civilización/salvajismo y Estado/sociedad. Especialmente, esta última división es la que menos reflexión generó y parecería ser la más vigente y visible en los estudios sobre la sociedad.<sup>7</sup> No obstante, desde los años ochenta se desarrollaron perspectivas teóricas 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 era pensando por la tradición marxista clásica (Plotkin y Zimmerman: 2012). En adelante, algunos nuevos estudios del Estado pasaron a reparar en las prácticas de actores sociales más extensos y en términos de un conjunto de individuo mucho más amplio.

---

*piamontés del siglo XVII*. Madrid, Nerea. Especialmente, seguimos como modelo la perspectiva tomada por Mónica Bartolucci (2012) para analizar a los intermediarios juveniles en la militancia política de los años sesenta en la ciudad de Mar del Plata.

<sup>6</sup> Para este tipo de enfoques de teorizar sobre la naturaleza de lo estatal, a partir de la práctica y los estudios empíricos ver el trabajo de Margaret Somers (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 N°77-78, o las investigaciones del análisis de lo institucional sobre lo estatal, entre otros, ver: Valenzuela Espinosa, Iván (2004) “El enfoque institucional, la modernización del Estado y el desarrollo” En: Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Arturo Prat Iquique (Chile) N°14, pp. 4-19. Estos estudios sobre el Estado y sus instituciones, no utilizan enfoques normativos sino que reconstruyen las definiciones.

<sup>7</sup> En su explicación Wallerstein concibe a las ciencias sociales como productos modernos del siglo XIX. Asimismo, además de las pares opuestos señalados, suma 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 (los cuales se presumían como dominios autónomos, pero los límites de las unidades de análisis coincidían en realidad con las fronteras geográficas del Estado) (Wallerstein: 1997: 5).

El desarrollo de estas perspectivas teóricas 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 permite identificar un mapa plural del Estado (Soprano, 2010). Centrando la mirada en los individuos y grupos que lo componen, estos trabajos ayudaron a comprender cómo funciona el Estado desde abajo y desde los actores sociales. En efecto, al reparar en las prácticas cotidianas, los contextos en los que se desenvuelven los sujetos y los recorridos institucionales que los limitan y habilitan en la multiplicidad de contratos sociales en los que participan estudiamos quienes son el “Estado” y quienes los representan (Bohoslavsky-Soprano, 2010: 39).

Nuestra tesis, en diálogo con estas aproximaciones de lo estatal, indaga un problema específico en relación a las políticas educativas, los colegios nacionales y la sociedad de masas. Específicamente, nos concentramos en la experiencia del Colegio Nacional de Mar del Plata. La mencionada institución se fundó en 1919, en el marco de un proceso de negociaciones que transcurrió con una serie de proyectos y alternativas dispares hasta su definitiva aprobación legal, sobre este aspecto nos explayaremos en el tercer capítulo. La fundación de esta agencia constituyó una instancia a partir de la cual podemos visualizar cómo un conjunto de sujetos buscaron formar bachilleres en el contexto de una ciudad “nueva” y en pleno proceso de redefinición de su estructura social y económica (Ramallo: 2012).<sup>8</sup>

En este recorrido, el estudio, el análisis y la descripción de lo acontecido en relación a la formación de bachilleres fue importante no sólo para pensar la experiencia de los colegios nacionales, sino también las características de la sociedad argentina de las primeras décadas del siglo XX, en términos de la educación de los jóvenes. Nuestro trabajo abre un camino de indagación en relación al tránsito por el Colegio Nacional de Mar del Plata, durante los años veinte, y las posibilidades que brindó a muchos de sus estudiantes para ascender en la escala social.

---

<sup>8</sup> Una primera aproximación a nuestro proyecto fue desarrollada en nuestra tesina de licenciatura “*Instrucción pública y ascenso social. Una mirada desde el Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914-1929*”. Dirigida por Mag. Mónica Bartolucci y codirigida por Dr. Gastón Gil. Facultad de Humanidades, UNMDP, Mayo 2012.

De esta idea se desprende el título de nuestra Tesis “*De hijos de gringos a jóvenes dorados*”, reconociendo que este fenómeno se produjo en el marco de un contexto esperanzador y de grandes expectativas en relación a los beneficios de la instrucción pública. En los inicios del siglo XX, el Colegio Nacional de Mar del Plata se presentó como el espacio de formación de los hijos de los inmigrantes en ascenso, hasta entonces mayormente excluidos de la instrucción secundaria en el contexto nacional. Estos jóvenes que lograron acceder al bachillerato en el contexto local, canalizaron las expectativas de ciertas familias que buscaron ascender socialmente, en la puerta de entrada a un mundo de prestigio y distinción, simbolizada en el acceso a una profesión y resumida con las populares palabras *mi hijo el Doctor*.<sup>10</sup>

Así, la idea central que retomamos en nuestra tesis plantea que el colegio nacional, creado y definido para la formación los sectores privilegiados, durante las primeras décadas del siglo XX en el contexto urbano de Mar del Plata fue el espacio de instrucción de un conjunto de jóvenes pertenecientes a *sectores en ascenso*, quienes canalizando un conjunto de enormes expectativas respecto a la educación, lograron conformarse como *hombres públicos y profesionales*. Posteriormente, algunos de esos jóvenes consiguieron un trabajo favorable en la función pública, estudiaron una carrera universitaria prestigiosa, se convirtieron en profesionales, y se contactaron con redes sociales que posibilitaron una mejora material y simbólica en sus vidas.

Al analizar el ascenso social a través de la instrucción pública secundaria, retomamos aportes de problemáticas vinculadas con la función de la educación pública, las teorías sobre

---

<sup>9</sup> Esta expresión puede identificarse en los propios escritos de la época en relación a los estudiantes del colegio. En algunas entrevistas a alumnos de los años treinta notamos que ellos mismos se definen como *juventud dorada*. A la vez, el adjetivo dorado aparece asociado a otras adjetivaciones como los jóvenes brillantes, los elegidos y los líderes del mañana.

<sup>10</sup> Entre quienes accedieron al estudio del bachillerato veremos que en su mayoría provenían de familias de origen extranjero, 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 más básico fue el análisis del tránsito de sectores no manuales a sectores 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. Luego, se desarrollaron “nuevas” investigaciones que complementan a los modelos macroestructurales clásicos con el análisis de los vínculos personales, a partir de los cuales los individuos elaboraron sus estrategias de movilidad. Véanse 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 Míguez “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.



funcionamiento del Estado, la conformación de “expertos” en los saberes del Estado, la formación de las elites en la Argentina, y la propia y compleja historia de una ciudad como Mar del Plata. La exploración aquí presentada inicia un camino de indagación en relación a los sujetos sociales que participaron en los colegios nacionales de la *Argentina Moderna*. En este trayecto comenzamos a caracterizar a los alumnos de los colegios nacionales. Nos preguntamos sobre, ¿quiénes fueron los estudiantes del bachillerato en el momento de la construcción de la Argentina de masas?, ¿Quiénes estudiaron en los colegios nacionales durante las primeras décadas del siglo XX? ¿A quiénes formó el Estado Argentino en sus colegios?.

En ese marco nos interesa estudiar las acciones de estos hombres, en una mirada de sus compartimientos que recupere a los *gringos* como sujetos que no conocían lo esperado de antemano. Buscando recaer en las decisiones que bajo distintas estrategias llevaron adelante hombres y mujeres, en una sociedad en construcción que les permitió cumplir algunos de sus anhelos. Muchos de los inmigrantes de principios de siglo, compartían en su imaginario la idea de nuestro país como una sociedad igualitaria, donde muchos de sus sueños podían ser posibles.

Por último, nos parece necesario destacar la línea temporal que utilizamos en esta investigación. Los años en los que se focaliza nuestro trabajo se relacionan con una periodización, que conjuga la propia historia de la institución analizada con el momento de la construcción de la Argentina como una sociedad de masas. Apostamos por una forma de clasificar el pasado, íntimamente vinculada a nuestro caso, pero que no pierde de vista las problemáticas de un momento histórico claramente identificado. Nuestra periodización, retoma de este modo, como ejes constructivos los inicios de la creación del colegio nacional de Mar del Plata y el fin de los años treinta que coincide con la finalización de los estudios superiores de las cohortes de la primera década de los bachilleres de la institución. Nuestro relato se inicia en 1914 con las negociaciones para que se funde un colegio en la ciudad, tomando como referentes a las cohortes de alumnos entre 1920 y 1929. En esta línea, rupturizamos los abordajes que toman como referente empírico una institución y le imprimen periodizaciones macrosociales: estos se enmarcan en una acción o se determinan por la promulgación de constituciones, leyes, decretos o normativas generales, generadas por instituciones parlamentarias o legislativas, sin tener en cuenta un análisis profundo y microsocioal.

Nuestro propio corte cronológico, si bien se asocia a la Argentina de la naciente sociedad de masas, no está subscripto únicamente a una colección de leyes, decretos y otros instrumentos normativos. Creemos, tal como lo planteó Narodowski (1997), que la historia de las políticas públicas del sector “educación” no es la historia de la educación. Por otro lado, la historia de las ideas pedagógicas y de la micropolítica institucional (en este caso el colegio nacional) no puede ser encuadrada en períodos determinados por niveles macro: las instituciones tienen ritmos propios, tal vez más rápidos o lentos, sus cambios y discontinuidades difícilmente puedan ser detectadas con un punto de inflexión cronológico totalizador. Así, reconocemos e intercalamos distintos niveles de análisis, de forma que las mutaciones en cada uno de ellos no implican cambios abruptos, sino más bien modificaciones graduales y paulatinas que no necesariamente presentan una correspondencia lineal entre distintos niveles. En síntesis, apostamos a una mirada parcial que puede captar un sin número de singularidades, una enorme cantidad de especificidades propias que, parafraseando a Narodowski (1997) nos permitan ser útiles para rebalsar el ámbito de lo jurídico y de las políticas públicas, para sumergirse en fenómenos tal vez menos evidente pero más complejos.

### **Itinerarios, trayectos y recorridos de investigación.**

Las búsquedas iniciadas en este estudio se vinculan a la incomodidad de las explicaciones existentes respecto a la experiencia de los colegios nacionales en particular y de la formación secundaria en general. Si bien los abordajes sobre estas instituciones, claves en la construcción del Estado, recibieron la atención de algunos especialistas, consideramos que existe un descuido y una ausencia. En especial, identificamos la falta de una interpretación o un relato organizado que pueda dar cuenta de los múltiples fenómenos y la diversidad de experiencias, que se desarrollaron en el extenso territorio nacional, que se vinculan a esta clase específica de agencias estatales. Bajo esta apreciación, el recorrido que presentamos en nuestra tesis se presenta como la descripción y el análisis de un caso, que dado sus propias características matiza algunas de las apreciaciones, señaladas por algunos estudios que se realizaron bajo otras ópticas.

En síntesis, en las próximas páginas estudiaremos la formación de bachilleres en el contexto de una ciudad dinámica y “nueva”, explorando un fenómeno de cambio social por

parte de un grupo local en ascenso, que pone en discusión las características de una institución destinada a los sectores privilegiados. Indaga, lo que podríamos denominar, siguiendo a Saint Martin (2006), *procesos de reconversión* de políticas educativas. Nuestros trayectos, y la forma en la que está organizada nuestra investigación, en gran parte están vinculados al camino que las propias fuentes trabajadas nos fueron trazando. En especial, buscamos presentar en cada uno de los capítulos problemas específicos a partir de ciertos recortes de la información analizada, no obstante la estructuración de nuestro problema permitió interrelacionar diferentes facetas de un mismo interrogante.

El primer capítulo, está concentrado en identificar algunas ideas sobre la sociedad de masas y el ascenso social a principios del siglo XX. Por otra parte, describimos brevemente los abordajes de los colegios nacionales en la *Argentina moderna*, en términos de reconstruir los caminos de indagación desarrollados por otros investigadores y estudiosos del tema. También, incorporamos ciertos reparos o líneas metodológicas que dan cuenta de las perspectivas consideradas para nuestro estudio y los reparos técnicos que explican desde dónde construimos nuestros datos.

En el segundo capítulo, caracterizamos algunas cuestiones generales referidas a la creación de los colegios nacionales como agencias estatales específicas, en el marco de la construcción del Estado y de la *Argentina moderna*. En el capítulo siguiente, nuestra óptica se centró en analizar cómo se produjo esa planificación estatal en una ciudad de las características de Mar del Plata en los inicios del siglo XX. Para ello, también recaímos en considerar el desarrollo de la instrucción en este contexto urbano. Abordamos allí, las tensiones provocadas para conformar el colegio nacional local y las condiciones en que surgieron las distintas iniciativas, pensando en las particularidades y generalidades de la ciudad.

En el cuarto capítulo establecimos los lineamientos generales de los planes de estudio y los diseños curriculares de la formación académica y social impartida por el colegio a sus alumnos. Nos permitimos estudiar el *rostro humano* de esta formación, indagando quiénes fueron los formadores y el cuerpo docente de la institución: estudiamos al cuerpo docente entre 1914-1930, dando cuenta de sus trayectorias vitales y profesionales (nacionalidad, edad, estudios realizados, cargos ocupados en la gestión pública, carreras docentes, producción académica, actuación política), incluimos una breve descripción de los

profesores, que permitió caracterizar a los hombres que llevaron la tarea de educar a los futuros *jóvenes dorados* que analizamos en la investigación.

Caracterizamos las trayectorias educativas de los estudiantes del colegio en el quinto capítulo. En ese marco, revisamos sus orígenes sociales y étnicos, los perfiles socio-ocupacionales de sus familias y las escolarizaciones previas. En particular, caracterizamos a los elencos estudiantiles de la década del veinte e identificamos tres grupos mayoritarios que denominamos como *exitosos*, *temporarios* y *veraneantes*. Finalmente en el último capítulo, nos interesó focalizar al grupo de alumnos que logró completar su instrucción secundaria, reconocido como los *exitosos*. En relación a ello, recorrimos algunas de sus trayectorias posteriores y reflexionamos sobre cómo el acceso al bachillerato permitió ciertas posibilidades de ascender socialmente. En este abordaje final, incluimos algunas notas sobre una familia y un individuo en particular, Auro Tiribelli. La trayectoria de este *joven dorado* muestra la historia de uno de los *hijos de gringos* que, a través del acceso a la educación secundaria y su posterior desarrollo como profesional logró convertirse en una figura distinguida de la sociedad local.

## Capítulo 1. Premisas teóricas, líneas de abordaje y consideraciones metodológicas.

*“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 sociedad móvil a la que hicimos referencia en la Introducción fue dinámica en el contexto de la ciudad balnearia por excelencia de la Argentina, Mar del Plata. Es en el surgir de las masas, definida como una época de transición, cuando se desarrolló una acelerada modernización general caracterizada por su extraordinaria rapidez. Las ciudades en el nuevo siglo XX eran activas, multiplicando sus poblaciones, crecían ofreciendo nuevos servicios, con nuevas edificaciones y redes de transporte. Pero sobre todo, en ellas se complejizaba la sociedad de la mano de los hijos de la inmigración, ya que muchos de ellos colmaban las calles de los sectores populares (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, no se trató de familias que estando en una buena posición enviaron a sus hijos a estudiar, ni tampoco de familias que bruscamente ascendieron con el acceso de sus hijos al bachillerato. Más bien podríamos pensar que el proceso de ascenso social coincidió, y se acentuó, durante la experiencia de la instrucción de los futuros *jóvenes dorados* que nos proponemos estudiar y donde la educación ocupó un lugar preponderante en sus vidas. En tal sentido, es necesario resaltar que esta experiencia de instrucción está asociada al campo de las políticas activas del Estado en relación a la obligatoriedad, laicidad y gratuidad.

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 interesante en relación a la urbanización de las ciudades latinoamericanas, convirtiéndose en un objeto de estudio privilegiado en los

ensayos sobre *modernismo y modernización*.<sup>11</sup> Así, el pueblo surgido de la ampliación de la frontera agropecuaria se transformó rápidamente en una ciudad dinámica y turística. A contrapelo de otros sitios preexistentes, 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, a modo de ejemplo, en un lapso de poco más de treinta años sus habitantes pasaron de mil a cerca de veinticinco mil, hacia 1914.<sup>12</sup>

Respecto al escenario local, la historiografía de las dos últimas décadas desarrolló una línea de indagación de gran aporte a nuestro trabajo, insistiendo en la idea de la formación de una ciudad moderna, que fue complejizando sus esferas económica, social, política y cultural. El despertar del siglo XX demostró que la ciudad ofreció, en el proceso de su propia formación como ciudad moderna, crecientes posibilidades de desarrollo. Entre ellas, la creación de nuevas instituciones, y específicamente de instituciones educativas. En ese sentido, los distintos estudios locales nos permiten pensar un contexto donde el crecimiento y la formación de la ciudad en sí misma se imbricaba con las historias personales de quienes formaban el entramado social, en gran parte recientemente arribados al país y en pleno proceso de inserción social.<sup>13</sup>

En particular Mar del Plata entre 1880 y 1930 recibió importantes oleadas de inmigrantes, al ritmo de un acelerado crecimiento de la ciudad y la propia diversificación de la economía local. Algunos de los inmigrantes lograron transitar el camino del ascenso social y formaron parte de las pequeñas burguesías urbanas. Incluso, tal como lo demuestra 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.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> A razón de este aspecto, las compilaciones de Fernando Cacopardo (1997, 1998) ofrecen una detallada consideración.

<sup>12</sup> Sobre ello proponemos algunas líneas más adelante, en el tercer capítulo.

<sup>13</sup> Sobre la inserción social de los inmigrantes, su ascenso social y la construcción de Mar del Plata como una ciudad nueva y moderna. Véase Bartolucci, Mónica. (editora). (2003), *Mar del Plata, imágenes urbanas, vida cotidiana y sociedad*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata; Bartolucci, Mónica (2009). *Pequeños grandes señores: italianos y estrategias de ascenso social. Mar del Plata 1910-1930*. Buenos Aires, Prometo; Cacopardo, F. (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; Da Orden, María Liliana. (2005), *Inmigración española, familia y movilidad social en la Argentina moderna. Una mirada desde Mar del Plata*, Buenos Aires, Biblos; Favero, Bettina (compiladora). (2008) *Voces y memoria de la inmigración: Mar del Plata en siglo XX*. Mar del Plata. Eudem; 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 Política, [www.historiapolitica.com](http://www.historiapolitica.com); Pastoriza, Elisa (2009). *Un mar de memoria: Historias e imágenes de Mar del Plata*. Buenos Aires, Edhasa; entre otros.

<sup>14</sup> El ascenso social que alcanzaron los inmigrantes que decidieron quedarse y convertirse en lo que Bartolucci (2009) denominó *pequeños grandes señores*, evocan a aquellos personajes que cumplieron funciones de servicio,

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*, 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 entre 1880 y 1930 (Romero: 1976). 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*. Estas nuevas burguesías 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 (Ibídem: 260).<sup>15</sup>

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

---

desarrollaron actividades comerciales de cierta magnitud y desplegaron formas de intermediación social o económica al interior de una comunidad (Ibídem: 16).

<sup>15</sup> A grandes rasgos, la idea de ascenso social comenzó a ser trabajada en la historiografía en los inicios de los años ochenta. El debate académico de esta idea recuperó las investigaciones de la movilidad social producto de los pioneros estudios sociológicos de la década del sesenta, principalmente las investigaciones de Gino Germani. En aquellos estudios, se asoció la movilidad social con los procesos de industrialización y urbanización cruzados por la problemática de la inmigración, en un proceso común a toda la sociedad americana. La hipótesis germaniana, respecto al caso argentino, hacía hincapié en el proceso de modernización sin industrialización durante el período de inmigración masiva, ya que se desarrolló un proceso de movilidad ascendente demostrado empíricamente en el aumento de las categorías ocupacionales calificadas y el propio surgimiento de los sectores medios de la sociedad. Por otra parte, Germani señaló que, este crecimiento se había dado con más facilidad entre los inmigrantes que entre los nativos. Véase los trabajos de Gino Germani, *Política y sociedad en una época de transición: de la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires, Paidós, 1962; *Sociología de la modernización: estudios teóricos, metodológicos y aplicados en América Latina*. Buenos Aires, Paidós, 1971 y *Urbanización, desarrollo y modernización*. Buenos Aires, Paidós, 1976.

XX, denominando al proceso mediante el cual los nuevos nativos, frutos de la inmigración, cubrieron todo: 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 sujetos: 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, señaló que los factores fundamentales para que este movimiento fuese posible fueron la capacidad de ahorro desde principios de siglo en casi cualquier posición de la escala ocupacional y la nivelación que produjo la educación obligatoria y gratuita. Así, 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 (Korn, 2000; 63). Debemos tener en cuenta que Argentina fue uno de los países del mundo con mayor porcentaje de extranjeros durante gran parte de las primeras décadas de siglo XX.

Luis Alberto Romero y Leandro Gutiérrez (1995) en un trabajo sobre las identidades políticas de los sectores populares durante el periodo de entreguerras, a partir de la experiencia de la ciudad de Buenos Aires, mostraron como predomina una fisonomía marcadamente heterogénea, con diversidad de orígenes y de tradiciones. En el mencionado trabajo, explicitaron que la diversidad de condiciones laborales en un mundo de pequeños establecimientos de fuerte rotación en el empleo, de escasa demanda especializada y diversidad de destinos, permitió que la *aventura del ascenso* separe a los exitosos de los fracasados. Sobre esta masa magnética y fluida, en vías de conformación operó el Estado en la búsqueda de legitimidad y consenso de un orden político y social bajo la educación como su instrumento fundamental (Ibídem: 10).

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).



Otros trabajos sobre la inserción de los inmigrantes en la sociedad argentina dan cuenta que la confianza en la movilidad social ascendente fue acompañada de una visión optimista del progreso social que se reflejó en la adopción de un determinado modelo de familia. 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.<sup>16</sup>

Nuestra intencionalidad estará puesta en recuperar estos estudios para poder vincular los abordajes sobre el ascenso social con la construcción del sistema educativo secundario y la experiencia de los colegios nacionales. En este primer capítulo, sintetizaremos las investigaciones en relación con los colegios nacionales en Argentina. En la última parte del capítulo, presentaremos algunas consideraciones metodológicas que resultaron claves para el abordaje de nuestro problema de investigación.

### **Los colegios nacionales de la *Argentina Moderna* en las ciencias sociales.**

Los estudios sobre los colegios nacionales presentan múltiples miradas y perspectivas, generalmente 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 la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP desarrolló estudios vinculadas con la enseñanza de diversas disciplinas en los colegios nacionales.<sup>17</sup> Por ejemplo, Joaquín V. González se preocupó por indagar cómo se enseñaba en los colegios nacionales la psicología, la geografía y la historia en relación a la formación de los docentes y a las habilidades de aprendizaje de los niños.<sup>18</sup>

Posteriormente y sobre todo en las últimas décadas, se desarrolló un importante conjunto de investigaciones que analizaron los planes de estudios, los currículum, 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,

---

<sup>16</sup> 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. Además, el mito del “crisol de razas” viene siendo discutido en varios trabajos, como la compilación de Claudia Briones (2005) y el trabajo de Luiz Viel Moreira (2005) sobre los conflictos entre criollos y los recién llegados.

<sup>17</sup> La Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP fue creada en 1914, siendo una de las primeras que se fundó en el mundo en su género.

<sup>18</sup> Véase la Revista Archivos de Ciencias de la Educación (1914) dirigida por Victoria Mercante, Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad de La Plata.

los estudios iniciáticos de la Sociología de la Educación que inauguró Juan Carlos Tedesco (1994, 2000) y algunos trabajos de la Historia de la Educación como los de Adriana Puiggrós (1991, 1993, 2006) o Inés Dussel (1994, 1997, 2008), donde se establecieron notas generales de la especificidad de los colegios nacionales de nuestro país.<sup>19</sup>

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.

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 de comienzos del siglo XX. En particular, se indagó desde distintos nudos problemáticos la necesidad de la construcción de la nacionalidad, la creación de ciudadanía activa y al servicio del Estado. Puiggrós presentó una visión coincidente con lo señalado por Tedesco, con respecto a la función política que los grupos dirigentes asignaron a la educación. A su vez, 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, coincidente con el régimen oligárquico que llevó adelante un modelo basado en la renta de la tierra, 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.<sup>20</sup>

En su 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

---

<sup>19</sup>Paradójicamente en los años noventa se realizaron una gran cantidad de estudios sobre el tema, mientras los colegios nacionales desaparecían por la desconcentración y la mayoría se convirtieron en establecimientos provinciales. Sobre este proceso véanse los textos críticos de Adriana Puiggrós (2003, 2006).

<sup>20</sup> El abordaje propuesto por Puiggrós (1991) es un gran ejemplo de los enfoques normativos, realizados con ópticas desde arriba y colmado de impostura y prejuicios analíticos.

desempeñar papeles de conducción política. Así, la hipótesis central de su estudio se centra en que 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. Ante esta apreciación, Martín Legarralde (1999) planteó a través del análisis de la creación del Colegio Nacional de La Plata, ciertos matices. En primer lugar, señaló que las elites fueron preexistente a los colegios nacionales, de modo que la misión no pudo ser la de crear a las elites sino en 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 y, en consecuencia invita a realizar indagaciones específicas en cada lugar. Finalmente, plantea 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 como actor político que habría asignado una función política a los colegios nacionales se convirtió rápidamente en un grupo marginal en las disputas del orden político.<sup>21</sup>

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, que retomaremos más adelante para explicar las características principales de la formación de los docentes y de los alumnos, explicitados en el cuarto capítulo de nuestro trabajo. María del Carmen Fernández (2001) analizó la concepción de ciudadanía en las dos instituciones fundacionales del nivel medio: los colegios nacionales y las escuelas comerciales. Bajo su interpretación, los colegios representaron a un sujeto portador de una ciudadanía plena y ampliada, frente a otros proyectos de ciudadanía restringida.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Martín Legarralde (1999) adoptó una perspectiva preocupada por reconocer la especificidad de los colegios nacionales como modelo pedagógico. De esta manera, 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 destaca la idea que los colegios nacionales tiene su origen en un contexto de relaciones políticas y articulación con los intereses de los sectores dirigentes, entendida en la tensión entre el poder central encargado de la creación de los colegios nacionales y los grupos poderosos locales.

<sup>22</sup> 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

Otros estudios sobre los colegios nacionales ofrecen registros asociados a las historias institucionales de estos establecimientos. Muchos de ellos, escritos a modo de anecdotarios se constituyen como verdaderos apuntes para analizar estos espacios que son sumamente sugerentes al momento de sistematizarlos y ponerlos en discusión integralmente. La comparación de estos materiales sería una buena manera de sintetizar la experiencia de conjunto de estas instituciones que se cristalizaron a lo largo y ancho del país. Especialmente, estos trabajos se refieren a los colegios que conservaron mayor prestigio y aluden a sucesivos homenajes simbólicos, como bodas de la plata, oro, diamante o el centenario.

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, en las etapas liberal, oligárquico y tradicional, en muchas ocasiones fue generalizada para pensar la experiencia de todo el sistema de enseñanza secundario. Parafraseando a Germán Soprano (2010), podríamos señalar que, este enfoque porteño-céntrico sesgó la mirada de un conjunto de procesos complejos y naturalmente más amplios. En el mejor de los casos este enfoque se fue dejando de lado pero, lejos de conformarse como una mirada plural y heterogénea del país, se constituyó como aproximaciones parciales de la propia historia de un colegio notable y prestigioso, como pueden ser los abordajes existentes del Colegio Nacional de Monserrat en Córdoba o el Colegio Concepción en Paraná.

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 sobre la conformación de la *Argentina Moderna*, José Luis Romero, Tulio Halperín Donghi, Natalio Botana y Ezequiel Gallo caracterizaron desde esta perspectiva a los colegios nacionales. Diremos que, 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 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

---

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).

penetración: lo material, ya que fueron 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.

En diálogo con esta interpretación, el sociólogo Torcuato Di Tella (1970) destacó que, los colegios nacionales dependieron del gobierno central en todos sus aspectos, y tendieron a formar elites homogéneas e integradas en los valores de la elite central. De modo que, 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 (Ibídem; 99). Di Tella, basa su análisis del desarrollo de la política educativa en las tensiones, conflictos y enfrentamientos entre facciones y grupos dentro de los sectores dirigentes nacionales.<sup>23</sup>

En general, el conjunto de los estudios históricos tomaron a los colegios nacionales como símbolos de la modernización del país, en una mirada que podríamos denominar “*colegio-ferrocarril*” dada la linealidad y racionalidad otorgada<sup>24</sup>. Esta lectura comenzó a ser cuestionada por nuevas miradas que destacan las prácticas locales y la pluralidad de experiencias desarrolladas en todo el territorio. Aquí podemos ubicar los abordajes en relación a los colegios nacionales como agencias estatales, cuyos aportes consideraremos en nuestras apuestas metodológicas.

Desde el enfoque etnográfico se enriquecieron los estudios sobre los colegios nacionales, entre ellos se reparó en considerarlos como instituciones constructoras de prestigio y capital simbólico, en términos de Bourdieu. Un ejemplo de estas aproximaciones

---

<sup>23</sup> Frente a las exploraciones que vinculan a los colegios nacionales con la construcción del Estado argentino, se podrían discutir estos enfoques desde los nuevos aportes de la historia política. Entre ellos, 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. De modo que, comprender la formación del Estado Nación bajo la articulación de las periferias con el centro, invita a indagar las experiencias locales y las instituciones previas, que posteriormente se convirtieron nacionales. En ese marco, una línea de abordaje a futuro se desprende de analizar en qué aspectos los colegios nacionales se apoyaron en experiencias de educación secundaria y superior anteriores, tales como el Colegio de San Carlos, el Monserrat, o el de Paraná.

<sup>24</sup> Aclaramos que esta categoría en relación con los estudios sobre los colegios nacionales es un aporte nuestro, que se desprende también de una mirada que intenta rupturizar la perspectiva clásica de estos estudios.

es el trabajo de Alicia Méndez “*El colegio. La formación de una elite meritocracia en el nacional Buenos Aires*” (2013), donde a través de una labor etnográfica estudió al Colegio Nacional de Buenos Aires como el espacio de socialización de un ideal republicano y democrático de país.<sup>25</sup>

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 y articuladas. Así, el sistema educativo estaba integrado en mayor medida con la estructura universitaria que con las escuelas primarias (Puiggrós; 1991, Tedesco; 1994). De manera que, los colegios nacionales desempeñaron el papel de escuela preparatoria del alumnado para acceder a las diversas carreras brindadas por las distintas facultades del sistema de educación superior.

Particularmente, en la Argentina de la primera mitad del siglo XX los colegios nacionales fueron abordados como un horizonte de referencias sobre el cual se proyectaron los estudios universitarios. Osvaldo Graciano (2008) en un análisis sobre los profesionales reformistas señaló que, este grupo correspondió en su mayoría a miembros de las clases medias de origen inmigratorio que habían realizado sus estudios medios en el colegio nacional platense. Retomando algunas líneas de este análisis, recuperamos los procesos por los cuales los egresados de las instituciones de educación media y luego universitaria, pasaron a desempeñarse como funcionarios de las agencias estatales, a la vez que, existieron numerosas formas de intercambio de personas, ideas y prácticas sociales entre esos ámbitos educativos y otras agencias estatales.

Si bien el desarrollo de los colegios nacionales estuvo vinculado al despliegue material del Estado, lo que posibilita definirlos como agencias culturales de la esfera de la expansión estatal, esta perspectiva no implica asumir una visión lineal del despliegue del sistema secundario, por el contrario, permite comprender a los colegios nacionales como instituciones públicas, que representaron la esfera estatal en un territorio donde se desarrollaron acciones y relaciones entre diferentes actores (ya sean públicos y privados,

---

<sup>25</sup> Este libro 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”.

individuales y grupales). Esas relaciones fueron orientadas a objetivos tales como: la formación de un ser ciudadano y la construcción de élites profesionales o políticas.

Los estudios de la construcción de elites estatales, los cuadros burocráticos y los profesionales brindan sugerentes rasgos sobre la naturaleza de los colegios nacionales. En tal sentido, destacamos los aportes del campo de la historia que articularon la estructura universitaria con una serie de instituciones de enseñanza media. A modo de ejemplo podemos destacar el estudio de Osvaldo Graciano (2008), la interpretación 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) sobre la Escuela Nacional de Comercio de la Capital Federal.<sup>26</sup> Conjuntamente a esta perspectiva, Mariana Fiorito (2009) destacó que la fundación de los colegios estuvo orientada a dotar a las provincias de espacios necesarios para la formación de las élites políticas dirigentes. En su abordaje, centrado en las obras arquitectónicas de los colegios, analizó cómo la infraestructura estatal adquirió un carácter tendiente al progreso, al desarrollo social y resultaron ser los mojones que señalaron la colonización del territorio y la modernización del país.<sup>27</sup>

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. De manera, que su creación se enmarcó en el proceso de laicización de la educación en la Argentina, asociada al contexto de la constitución de un

---

<sup>26</sup> A partir de la experiencia de estos funcionarios Escobar (2010) estudió cómo el asentamiento de los colegios nacionales en el interior funcionó como un medio por el cual el Estado Nacional obtenía prestigio y legitimaba su poder, de manera que, la creación de los colegios nacionales indicó una voluntad homogeneizadora del Estado, que buscó formar a los miembros de las elites. Esta iniciativa tuvo varios inconvenientes en el proceso de institucionalización de aquellos establecimientos, traducidas en carencias materiales, como falta de espacio físico o instalaciones inadecuadas, falta de personal idóneo para la ejecución de determinadas tareas y salarios bajos.

<sup>27</sup> El análisis de Fiorito consiste en la elaboración, descripción y análisis de una serie de cartografías de la colonización del territorio, la expansión de las redes de transporte y la localización de las escuelas de enseñanza media en el territorio argentino poniendo acento en tres momentos diferentes del país: la conformación y consolidación del Estado nacional (1862-1916), el período de los gobiernos radicales (1916-1930) y la restauración conservadora (1930-1945). Según su estudio, estos edificios representaban un intento del Estado nacional por establecer vínculos dinámicos con los habitantes para generar una idea de nacionalidad social y un sentimiento de pertenencia a un pueblo uniforme. De manera que, la escuela secundaria fue, y sigue siendo, un importante artefacto público en las ciudades, un espacio democrático, homogeneizador y nacionalista. Esta ideología en relación a que la educación secundaria permitiría el progreso, fue llevada al espacio territorial y de este modo, la escuela se convirtió en un dispositivo modernizador en las ciudades, un símbolo de pertenencia y un testimonio del proceso de construcción de modernidad por parte del Estado en todo el país. Sin embargo, en la fundación de las escuelas también se evidencia el desequilibrio entre las regiones del país, se destaca la importancia de la distribución territorial y la posibilidad de entender la construcción de una red nacional a partir un mismo programa arquitectónico. De esta manera, la construcción de la nación se materializa a partir de hitos de carácter nacional: un programa emblema para la construcción del territorio (Fioriti: 2007;20).

Estado y una sociedad moderna. Los autores dan cuenta de cómo las medidas que dieron origen a la institución, estuvieron básicamente encaminadas a la conformación de una estructura que posibilitó los cambios económicos, sociales y políticos locales, que impulsaron los grupos que lograron hegemonizar ese proceso.<sup>28</sup>

### ***Líneas metodológicas, materiales y fuentes de nuestra investigación.***

José Luis Romero (1988) planteó la existencia de una gran ausencia respecto a la historia social y cultural de la educación, y esbozó la necesidad de crear este campo de estudios en amplitud y diálogo con las otras ciencias sociales. Específicamente insistió en cruzar las miradas con la antropología.<sup>29</sup> En ese camino, en las últimas dos décadas la historia abrió lugar para el estudio de escuelas y colegios, los procesos de escolarización, la formación de profesores y un amplio arco de fenómenos sociales y culturales que posibilitan un juego de diferentes temporalidades y ritmos entre la esferas sociales, políticas y culturales.

Al plantear los tópicos a estudiar, Romero señaló diferentes líneas de investigación que deben abandonar los reflejos normativos. En este sentido, destaca el análisis de las políticas educativas, el adoctrinamiento educativo, el “avance” del Estado sobre la sociedad civil y su progresiva centralización, la sociabilidad de sus protagonistas, los proyectos que no llegaron a consolidarse y las concepciones de la educación. Hoy podríamos decir que si Romero tenía intención de fijar una agenda de investigación, no se equivocó en predecirla ya que la serie de estudios que existen sobre este conjunto es hoy más amplia en cuanto a temas, perspectivas y enfoques. El impulsor de la historia social argentina, se preocupó por

---

<sup>28</sup> 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.

<sup>29</sup> La exposición a la que nos referimos de Romero (1988) comprende la que esbozó hacia los años setenta, en relación a la construcción de una historia de la educación como un campo autónomo. Allí, además, resaltó que la educación como un tema de la historia debe ser entendida como un tipo de relación y articulación que vincule a los sujetos con la sociedad. La crítica de su discurso se centró en que tradicionalmente la historia de la educación enfocó sus problemas exclusivamente de manera individual, perdiendo de vista la relación social. En tanto, estudiar la educación es analizar la sociedad, porque es interpretar como cada comunidad histórica intentó incorporar en sus jóvenes una particular cosmovisión del mundo. Así, estudiar la educación es indagar la cultura, los valores, las concepciones aceptadas, los ideales elaborados. Es estudiar al Estado, a las escuelas y las familias. Es descubrir en cada momento como estos agentes locales actuaron: esa sería la función de una historia de la educación. Véase específicamente: “Reflexiones sobre la historia de la cultura” y “Ideas para una historia de la educación”. En su: *La vida histórica* (1988). Buenos Aires, Sudamericana.



plantear la posibilidad de construir una historia sobre la educación que trascendiese el campo de las políticas educativas centradas en las relaciones causa-efecto y prestando especial atención a las singularidades de las instituciones escolares. En el sentido señalado, nuestra investigación refuerza la idea sobre que, las instituciones educativas producen regularidades propias, singularidades, que no dependen únicamente de los desarrollos macrosociales.

Entre las preocupaciones planteadas por Romero, era central el estudiar las continuidades y rupturas en las trayectorias de individuos y grupos, sirviéndose de análisis microsociales, integrar las relaciones entre el diseño y ejecución de las políticas educativas y las formas específicas en que aquellas fueron procesadas. Lo que queda pendiente de la visión de Romero es la visión directa o del testimonio sin intermediarios, que contemplen la mirada desde los sujetos, frente a las ya desarrolladas grandes síntesis, nacionales o, incluso latinoamericanas.

Esta investigación se propone comprender las políticas educativas como una compleja articulación entre Sociedad y Estado, donde distintos sujetos y grupos sociales producen y actualizan sus prácticas cotidianas dentro de formaciones institucionales y normas, que configuran y determinan su funcionamiento. Esto implica no personalizar la esfera estatal y permite revalorizar la importancia de las relaciones y tensiones intraestatales. Apostamos por realizar un análisis histórico-antropológico, donde se organizan y ponen en práctica una serie de variados recursos metodológicos que exceden con amplitud las ortodoxias disciplinares (Gil, 2010). Esta conjunción de técnicas, abarca la prosopografía, la etnografía de archivos, el análisis enunciativo y otras estrategias metodológicas que permiten trabajar sobre las diversas fuentes y materiales utilizados.

La mirada histórico-antropológica parte de desarrollar una labor etnográfica, ya que los propios materiales se encuentran en diversos estados de organización. Este tipo de aportes, más recurrentes en la historia cultural, 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 tanto el historiador como el antropólogo se enfrentan a regiones oscuras y silenciosas para deducir las interpretaciones de los sujetos estudiados. En palabras de Darton, “el funcionamiento mental es tan impenetrable en las selvas como en las bibliotecas” (Ibídem;

12), ya que los *otros* no piensan 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 esta línea de abordaje, nos propusimos incluir nociones de las formas de narrar el pasado de los propios sujetos involucrados. Esta perspectiva recupera una mirada etnográfica, especializada en contemplar las representaciones de los actores sociales estudiados. Estos, constituyen datos relevantes para dialogar con las categorías analíticas escogidas y emergentes. A su vez, colaboran en discutir ciertos enfoques disciplinares que diagraman escenarios ideales y suponen el modo en que los actores sociales se deben comportar “racionalmente”. A diferencia de los posicionamientos “normativos” que construyen sus objetos *a priori*, “desde arriba” y encuadran los datos empíricos (obtenidos en entrevistas, materiales y observaciones) para confirmar esas construcciones conceptuales, el enfoque propuesto apunta a interrelacionar los datos obtenidos, tanto en el *aquí y ahora* (la interacción con los sujetos que recuerdan) como a través de otras técnicas de recolección de datos en el estudio del pasado (por ejemplo, etnografía de archivos, etnografía de *lo escrito*).

Altamirano (2005) señala que el resurgir de la narrativa en la historia, y el fuerte dialogo entre la historia y antropología, llevó reconocer las *voces del pasado*. Estas voces de los sujetos y sus lenguajes, se relacionan con un desandar y con un viaje hacia ponerse en los zapatos de los hombres de antaño. El giro “hermenéutico” manifiesto en el valor crítico que se concede al lenguaje con que los sujetos atribuyen sentido a la acción, a las fuerzas en presencia, la rehabilitación de la palabra del actor histórico implica un abordaje donde se recupera al sujeto desde su lugar, en términos de tomar lo que ellos piensan que están haciendo y como interpretan el mundo.

En la secuencia metodológica, retomamos la utilización de la prosopografía como una técnica específica para hacer biografías colectivas y recuperar las características comunes que hacen al background de los grupos analizados. Esta aproximación microanalítica parte de la delimitación de un corpus de individuos, que integra un sujeto 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)<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Si bien los estudios de Marcela Ferrari se focalizan en los elencos políticos, sus investigaciones despliegan herramientas metodológicas que colaboran en indagar nuestros propios problemas. En el caso de los políticos,

Este tipo de abordaje sociográfico permite demostraciones empíricas de experiencias sociales previas, permite realizar asociaciones y reconocer cómo la pertenencia a cierto sector social condiciona prácticas en contextos específicos. Podemos encontrar una desventaja en estos enfoques: la de tener un menor rendimiento en la relación costo/beneficio entre inversión de horas de investigación y resultados obtenidos. Estas aproximaciones microanalíticas permiten describir exhaustivamente un proceso luego de un tiempo prolongado.

La perspectiva de la mirada microhistórica iniciada por los historiadores italianos Giovanni Levi y Carlo Ginzburg, basada en la reducción de la escala de observación, en un análisis microscópico y de estudio intensivo del material documental, pone el acento en la dimensión de las relaciones sociales (Levi: 1993). Este enfoque no busca una individualización de comportamientos típicos para ilustrar normas o modelos, sino que, se propone descubrir mecanismos que permitan dar cuenta de la variación y la diferenciación de los comportamientos. De manera tal que los objetos de análisis no son sólo los grupos sociales analizados, sino los mecanismos propios de la acción de los sujetos, que permiten definir el horizonte específico y contextual en el que actúan y el conjunto de restricciones y recursos que pueden movilizar.<sup>31</sup>

Los aportes de esta perspectiva se asocian a la intención de “bajar al Estado” y estudiar a los sujetos sociales que lo representan y recrean, dando cuenta, a la vez, de una enorme diversidad en el accionar de las agencias estatales en la cual, cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce una parte de la configuración social general y donde se generan formas particulares de organización e instituciones singulares que las legitiman. El reconocimiento de un grado relativo de autonomía en algunos estudios recientes, pone de manifiesto que, estas agencias puedan diferenciarse como un ámbito capaz de generar una cultura singular.

---

Ferri (2012: 243) plantea que, señalar ciertas características y atributos, como edad al asumir al cargo, nivel de estudios, nacionalidad, relaciones de propiedad y producción, ocupaciones previas al ejercicio de un cargo, entre otras, aportan a la comprensión de los perfiles socio-económicos de los actores del pasado. Estos estudios contribuyen a comprender, nunca a predecir, las transformaciones y regularidades, y a entender cómo los atributos son traducidos en capitales. Sobre sus estudios específicos pueden consultarse los textos de Ferrari, M. *Los políticos en la república radical: Prácticas políticas y construcción del poder* (2008) y *Resultados electorales y sistema político en la provincia de Buenos Aires* (2010).

<sup>31</sup> La noción de estrategia para caracterizar el comportamiento de los sujetos cuyas trayectorias investigamos, responde a la idea de que cada individuo tiene un juego diferente de relaciones que determinan sus reacciones y sus elecciones, en una determinada estrategia normativa. Puntualmente “*lo que las dimensiones de los universos sociales de diferentes categorías de gente y diferentes campos de relaciones demuestran es la naturaleza precisa de la escala operando en la realidad*” (Levi: 1993; 18).

Tanto la perspectiva mencionada como el análisis de lo institucional y el sociopsicoanálisis, del cual tomamos insumos y herramientas analíticas tributan a esta investigación. Siguiendo a Lidia Fernández (1993) consideramos a la institución educativa como objeto cultural que expresa poder social. Allí, un conjunto de sujetos que poseen una particular forma de organizarse le imprimen un estilo institucional particular, que opera como intermediario entre las condiciones y los resultados. Específicamente, para nuestro problema centrado en el análisis de la institución educativa a principios del siglo XX a la luz de las nociones y categorías analíticas de lo institucional, abordamos las relaciones de poder, las tensiones y conflictos entre los distintos grupos institucionales, las tensiones que se producen entre los deseos de los individuos y la necesidad de adecuarlos a las formas sociales admitidas a través de las producciones culturales (Dejours: 1987, Enríquez: 2002, Fernández: 1993 y 2006, Mendel: 1972 y 1974).

Respecto a nuestros materiales, tal como lo señaló Levi (1993), admitiremos que si una investigación se basa en estudiar el pasado, requiere la lectura de una masa muy amplia de documentos heterogéneos y cotidianos que tienen algo parecido con la investigación de campo. Cada uno de los documentos (informantes) ponen de manifiesto un detalle o una huella, como si estuviéramos escuchando lo que sucede poco a poco. Entre los registros utilizados los expedientes y legajos de los alumnos del Colegio Nacional de Mar del Plata ocupan un lugar central. En este tipo de fuentes, de destacada la variabilidad se presentan diferentes informaciones relacionadas al origen de los alumnos y de sus padres, sus perfiles socio-ocupacionales, sus pautas de la residencia y sus trayectorias educativas.<sup>32</sup>

Encontramos en las fuentes una serie de datos referidos a la vida escolar (como calificaciones, circulares del Ministerio de Instrucción Pública, contenidos curriculares, sanciones disciplinarias, entre otros datos) y a la propia cotidianeidad de la enseñanza, materializada en exámenes, trabajos prácticos y diferentes vestigios de los pasos por las aulas. Esto nos permitió formularnos una gran cantidad de preguntas. 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

---

<sup>32</sup> Las fuentes se encuentran en una institución local (actualmente E.E.M N°22) con la cual tenemos contacto y acercamiento desde el año 2009. Este es un fondo documental inexplorado, en un archivo en formación y cuya organización aún no se encuentra finalizada.

sujetos analizados (en cuanto a su origen social, edad, nacionalidad, etc) nos presentan lo que Jean Claude Caron (1996) llamó las *expresiones juveniles pasadas*.<sup>33</sup>

En la línea de la multiplicidad de fuentes, incorporamos otros registros como los legajos del cuerpo docente, los actos administrativos, las resoluciones del rectorado y los datos estadísticos del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1919-1929. El análisis de los distintos actos administrativos del entorno institucional del colegio nacional nos permitió enriquecer el panorama, teniendo una visión más integrada de la institución. En efecto, los actos administrativos proporcionan un material que permiten apreciar de que manera las políticas nacionales se plasmaron en este ámbito de instrucción secundaria. A grandes rasgos, 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, inasistencias, etc); 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 1º, 2º, 3º y 4º 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, que brindan información general, planillas de asistencias mensuales, datos estadísticos de los alumnos y de los gastos de la institución.

Sumamos también los informes que los rectores del colegio presentaron ante el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en el período analizado, y los datos estadísticos del propio ministerio y de otros colegios nacionales (presentes en el Archivo General de la Nación). En la misma línea, consultamos las memorias e informes que se realizaron desde el ministerio entre los años 1917 y 1930, para conocer en forma comparativa los montos de

---

<sup>33</sup> En su trabajo sobre los jóvenes y la segunda enseñanza en la Francia del siglo XVIII Caron plantea que los registros son un gran problema. Esa juventud se expresó sólo en contadas ocasiones mediante la palabra escrita, a no ser que se consideren sus producciones escolares. Estas fuentes, son de gran utilidad para el estudio del funcionamiento y la ideología de los sujetos en los establecimientos escolares (Carron: 1996;170). Su impresión de estas huellas destaca lo muy normalizados que se muestran esos trabajos. Por lo general las únicas fuentes disponibles, salvo algunas excepciones, suelen ser indirectas. En su mayoría están conformadas por los informes oficiales realizados por ministros o secretarios, los informes de rectores de los colegios, las comunicaciones de los padres o los tutores, las intervenciones de policías o administrativos de la justicia. Así, para conocer cómo actúan podemos consultar las quejas de los "otros". Sin embargo, existen pocas muestras que nos han quedado, de un discurso director de esa juventud acerca de sí misma. Existen memorias y otros recuerdos, que suelen otorgar mucha importancia a esos años de aprendizaje del saber, generalmente las noticias periodísticas o los recuerdos de novelistas son un registro que rescata estas experiencias.

presupuesto asignados, la cantidad de alumnos y docentes, las reformas curriculares y las actividades realizadas. En particular, fueron útiles para el estudio, la normativa producida por el ministerio en cuanto a leyes, decretos, circulares, disposiciones, boletines oficiales y resoluciones.

En la misma línea, trabajamos con otras fuentes complementarias, que permitieron complejizar la mirada en relación a “cuestiones no visibles” en los documentos anteriormente señalados, tales como, 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), los libros de texto que circulaban (consultada en la Biblioteca Nacional de Maestros). Algunos artículos periodísticos y libros de los primeros historiadores locales compendiaron un sinnúmero de datos para explorar, que colaboraron en el reconocimiento de nuestros sujetos.

Las imágenes y una serie de documentos personales, por ejemplo las cartas y libretas de Ezequiel Calleja y las fotografías y planos de Auro Tiribelli, dieron cuenta de la experiencia cotidiana de los sujetos analizados. Plummer (1989) en plena crisis del paradigma estructural advirtió la necesidad de *humanizar* a las ciencias sociales, poblando a los sujetos en los relatos y sensibilizando sus acciones. El sociólogo mencionado, planteó que es en los documentos personales, 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. Esta clase de registros permiten interpretar, comprender y describir las pequeñas historias. En esta misma línea, desde la metodología de la historia oral, construimos fuentes orales que describieron la cotidianeidad de los fenómenos que abordamos, a partir de conversaciones en profundidad con miembros de las familias analizadas (Tiribelli) y las experiencias de alumnos de la institución en los años treinta (entrevistas a Jorge Giménez, Federico Capurro y Rafael de Diego).

A modo de cierre del capítulo, recuperamos la mirada cultural en relación a los colegios nacionales como agencias estatales y la necesidad de indagar en esta mirada a partir del uso de una multiplicidad de fuentes como única manera de humanizar, desarmonizar e individualizar los relatos. En el camino de poder rupturizar una perspectiva de la historia social y cultural de la educación centrada en el campo de las políticas normativas, en pos de

otra que, recuperando el planteo de Romero (1988), advierta sobre la individualización de las instituciones y lo que les ocurrió a los diferentes sujetos.





## Capítulo 2. Políticas educativas, instrucción pública secundaria y colegios nacionales en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX.

*“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<sup>34</sup>.*

El discurso que antecede del fundador de los colegios nacionales, nos recuerda las expectativas que lo habían conducido a crear esta institución central en la construcción de la Nación Argentina. Desde 1863 en la ciudad de Buenos Aires, y luego en casi todas las capitales provinciales y las grandes ciudades, lentamente se fue conformado un modelo de enseñanza secundaria específico que presentaba con grandilocuencia un carácter iluminador y elitista. Tal como afirmaba su fundador, los colegios nacionales serían el lugar de formación de las elites dirigentes del país hacia el progreso, y sus egresados (los bachilleres) quienes guiarían a las *masas salvajes*. Este modelo, que presentaba dicotómicamente enseñanza primaria para las masas y enseñanza secundaria para las elites, 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”*.<sup>35</sup>

En aquella creación de los primeros colegios se consagró un fin explícitamente político. Anteriormente comentamos que Juan Carlos Tedesco planteó que el desarrollo de la educación en este marco cumplió, más que una función económica y social, una función predominantemente política. La función política de la enseñanza tuvo el significado más potente en el nivel medio y superior, donde se tendió a formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos. Este modelo 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

---

<sup>34</sup> Discurso de Bartolomé Mitre en el Senado de la Nación, 16 de julio de 1870. En: Solari, M (1991). Historia de la Educación Argentina. Buenos Aires, Paidós, Pág. 169.

<sup>35</sup> Ídem.

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)<sup>36</sup>.

Estos espacios de formación política por excelencia de los futuros líderes, 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 y continuada en el siglo XX, las instituciones educativas fueron un espacio social centrado en la aceptación del modelo de nación emergente. Desde fines del siglo XIX, junto con el proceso de conformación del Estado nacional argentino, las instituciones escolares, entre las que resaltaban los colegios nacionales, constituyen uno de los pilares predominantes a través del que se transmitieron los valores de la nacionalidad y la integración social.

El marco de construcción de la enseñanza secundaria en nuestro país fue precisamente el decreto de creación de colegios nacionales en varias capitales provinciales, firmado por el presidente Bartolomé Mitre en el año 1863. Esa labor fue completada con la fundación de la Escuela Normal de Paraná en 1870 y la creación de bibliotecas públicas (Romero: 2006; 105). Inés Dussel caracterizó al período 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, 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).<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Tedesco (1994) además demostró que pese a que existían otros proyectos y modelos de instrucción en la época, lo que unificó a todo el pensamiento educativo dentro de la categoría oligárquico fue que aun los diversos intentos pragmáticos resaltaron ese carácter.

<sup>37</sup> 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 de inicio corresponde a la hipótesis de que los colegios nacionales en 1863 constituyen el inicio de la enseñanza media en la Argentina.

**Cuadro de desarrollo de la instrucción secundaria entre 1863 y 1930.**

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

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

En la diferenciación de este nuevo tipo de enseñanza existió una tensión que recorre una serie de proyectos de reformas educativas, centradas en un debate que discutía 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 por la creación de las Escuelas Normales. Estas 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 a los colegios nacionales. Durante su posterior presidencia enfocó su atención en la constitución e integración de un sistema educativo masivo. Con Sarmiento, el normalísimo 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 sujetos 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.

La Escuela Normal, a diferencia del Colegio Nacional, contó 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, y por lo tanto la composición social del alumnado. En

muchos casos significó una alternativa para quienes no concurrían a aquellos por su carácter elitista o porque no lo veían como una vía segura de trabajo pago. Los estudios al respecto señalan que abarcó 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 del alumnado. 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. Contribuyeron además otros factores como el bajo reconocimiento social de la tarea docente, que no atraía a los varones de las clases altas y medias y las expectativas que despertó en las familias con hijas mujeres como posible salida laboral respetable (Fernández: 2001; 104). Así, la Escuela Normal se caracterizó por una progresiva feminización del alumnado. 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 de la población.

La Escuela Normal de Paraná sirvió de modelo y norma a las escuelas similares que después se fundaron en el país<sup>38</sup>. 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, en péquelas ciudades, rurales y regionales. La “réplica” del normal de Paraná, logró uniformidad y regularidad en la formación de profesionales homogéneos.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> En su trabajo Fernández (2001) explica 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.*

<sup>39</sup> 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 ortografía; en quinto, francés e historia general; en sexto gramática y ortografía, ejercicios de composición e historia argentina.

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 los alumnos adquieran una educación sólida sin necesidad de movilizarse grandes distancias. Este es un momento de discusión y la expectativa de una reforma estaba presente en los discursos de un amplio espectro ideológico, de manera tal que, frente al avance de una cultura restrictiva se constituyeron crecientes discursos alternativos (Roitenburd: 2010; 175). 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.

Debido a su función preparatoria, los colegios nacionales se convirtieron en una antesala para la universidad y no en una prolongación de los estudios primarios. Si bien formaban parte del nivel medio, el nexo era con el nivel superior. Esta situación junto con el hecho, en una primera etapa, que 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.

El paso por el Colegio Nacional permitió articular un capital cultural que ya poseía la mayoría de los alumnos por su pertenencia a un estrato social alto, sumando al que iban incorporando, producto de la enseñanza recibida, con un “capital institucionalizado” que refiere tanto a los títulos o credenciales otorgadas como a las posibilidades que ellos permiten (Gómez Campos y Tenti: 1989). De esta manera 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. La ampliación o restricción del acceso y la permanencia puede leerse en clave de ciudadanía política. Los intentos de proyectos de reformas y su frustada 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 o ampliada respectivamente.

Quienes se opusieron a esta función preparatoria, se mostraron partidarios de extender la idea de enseñanza común y general también al nivel medio. 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”<sup>40</sup>, vaticinando la aceptación de una oligarquía intelectual sobre el ejercicio de las instituciones.

Cabe considerar que el Colegio Nacional, aún cuando se trató de una institución reservada a una minoría, también se convirtió en un espacio de acceso de algunos jóvenes provenientes de clases medias en ascenso. Como señala Tedesco (1986), con aspiraciones hacia el ejercicio de la función pública, que luego engrosarían las filas del radicalismo y su reclamo de abrir el juego político a través de mecanismos que garantizaran el ejercicio pleno de una ciudadanía política ampliada (Fernández: 2001; 101).

Frente a lo señalado desde la historiografía referente a la educación media y específicamente a los colegios nacionales, la construcción del sistema educativo fue pensada como el avance de un Estado, que se expande de manera lineal sobre el territorio nacional. En ese sentido, 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 las primeras décadas del siglo XX, fue estudiado 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, colegios y hospitales en las principales estaciones del país.

Esta mirada que podríamos denominar “*colegio-ferrocarril*” fue la que primó en los estudios clásicos de la enseñanza media, ejemplos son los trabajos del historiador platense Fernando Barba (2002), los de Adriana Puiggrós (1990; 1991 y 2006) y otras investigaciones recientes sobre el tema que siguen tomando esta perspectiva. Desde nuestra perspectiva, creemos que este modo ver el desarrollo de la enseñanza secundaria tiene su origen en la experiencia propia de la escuela primaria argentina, que se fue expandiendo dinámicamente

---

<sup>40</sup> 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).

de manera lineal y estrechamente relacionada con el progreso material que iba marcando cada punto del entonces territorio en construcción. En cada ciudad, pueblo o paraje frente a cada plaza principal se creaba una celebrada escuela primaria. Sin embargo, el desarrollo de la enseñanza secundaria, caracterizada por ser minoritaria, presenta un panorama más complejo, o al menos de características singulares.

Nuestra mirada, en este sentido, busca entender el desarrollo de la instrucción pública secundaria como un proceso particular, y no necesariamente similar a la creación de escuelas elementales, de manera tal que, si bien consideramos las vinculaciones entre el sistema de enseñanza primario y el secundario sus desarrollos son procesos independientes, que conjugaron variables diferentes. La educación media en el contexto estudiado se vinculaba más al sistema universitario que a la instrucción primaria, existiendo una continuidad más débil en términos de los porcentajes de alumnos de la escuela primaria al colegio nacional local, que con relación de este hacia las universidades nacionales.

De esta forma y, a partir de nuevas perspectivas teóricas y metodologías del análisis de lo estatal, estudiaremos a los colegios nacionales como instituciones públicas que representaron al Estado nacional en su vasto y delimitado territorio en construcción, donde se desarrollaron un entramado de acciones y relaciones en una doble vía entre actores (públicos y privados, individuales y grupales) cuyas estrategias fueron orientadas a objetivos tales como: la formación de ciudadanos y la construcción de élites profesionales y políticas. Por otro lado vale la pena señalar que el ámbito de los colegios nacionales, se presentó como un escenario que excedió a la búsqueda del título de Bachiller Nacional, lo consideramos como un lugar de encuentros y desencuentros, donde convergieron distintos sujetos sociales y factores, tales como el sistema escolar, el ámbito universitario, el mundo del trabajo y el de los propios jóvenes en el momento de su llegada a la mayoría de edad para el ejercicio de la vida adulta.

### **Los colegios nacionales en la Argentina (1863-1930).**

Debemos considerar distintos momentos del sistema de enseñanza en nuestro país que configuran características particulares de los colegios nacionales. En esta línea, si bien nuestra periodización se basa en la clásica cronología de la historia política, contempla una mirada que no deja de lado el desarrollo de la instrucción pública en Argentina y, dentro de

ella, la difusión del bachillerato como puerta de entrada a la educación superior.<sup>41</sup> En esta línea, creemos que un primer momento, al que hemos denominado los colegios nacionales de la *Argentina Liberal* (1863-1880), estuvo caracterizado por la creación de esta agencia específica sobre todo en las capitales del interior del país. Durante este período 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.

En 1863, a instancias de Bartolomé Mitre se fundó el primer colegio nacional del país sobre la base del colegio Libres del Sur y con dependencia de la Universidad de Buenos Aires. 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). Sin embargo, el Colegio Nacional de Buenos Aires buscó aires menos selectos y, en palabras de Méndez (2010) se trató de un elitismo de corte diferente caracterizado por la voluntad del entonces presidente de incorporar a jóvenes sin linaje nacional en el proyecto del colegio y el de la nación misma.<sup>42</sup>

El director de este colegio fue el intelectual francés Amadeo Jacques designado por el propio presidente. Inspirado en su nación 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 la institución. Definiendo de esta manera el perfil de enseñanza secundaria, se fue avanzando en la estructuración nacional de este nivel de instrucción. Sobre este modelo institucional crecieron otros colegios nacionales en el interior del país: los primeros fueron creados en Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta siendo el modelo de todos ellos el de Buenos Aires, que impartió las reglamentaciones, el régimen interno y los planes de estudio.

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

---

<sup>41</sup> Sobre los problemas teóricos y metodológicos de la utilización de periodizaciones macro políticas en la historia de la educación, véase Narodowski (1997), al que aludimos en la introducción. El autor plantea las limitaciones de pensar que “una mudanza en la presidencia de la república implicara necesariamente trastocar todas o algunas de las prácticas educativas, de las relaciones de poder o las instituciones y de las ideas acerca de la educación” (ídem. 153).

<sup>42</sup> Alicia Méndez (2010) 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 desde su creación hasta 1957 se combinaron en 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.



normalismo. Al respecto, Jorge María Ramallo (2002) planteó que este período se caracterizó por una situación paradójica en materia educativa. 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.

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 pugnas 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 alumnos en los colegios mientras que, dos años más tarde el número llegaba a dos mil cuatrocientos estudiantes.

De esta primera camada, 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 Buenos Aires o Córdoba 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. A modo de ejemplo, existen interesantes crónicas que nos demuestran cómo las distintas ciudades comenzaron a movilizarse para contar con su propio colegio nacional. En todas ellas, se repite generalmente un mismo relato: 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 su futuro edificio.

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 conflictivos 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. Sumado a ello, la falta de espacio físico o el deterioro de las instalaciones fue un problema constante que se hallaba presente desde la fundación de casi todos los colegios nacionales. Al caracterizar a los colegios nacionales de este periodo, 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. 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 muchos casos dependió de la buena voluntad de ciudadanos particulares (Escobar: 2010; 9).<sup>43</sup>

Un segundo momento en la historia de estas agencias transcurrió entre los años de consolidación del Estado Nación al que denominamos los colegios nacionales de la *Argentina moderna* (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 la *República Conservadora* se crearon 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, estatal, laico y graduado para la enseñanza primaria. Sin embargo este impulso del Estado a la educación

---

<sup>43</sup> Otro de los obstáculos tuvo que ver con la cuestión de la disciplina. Los problemas disciplinares entre los alumnos y los docentes eran reclamos recurrentes en los informes de rectores. Por otra parte, 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.

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 Capital Federal, la Escuela Carlos Pellegrini, siendo la primera escuela de comercio. Posteriormente, en 1897 se fundó la Escuela Industrial de la Nación Otto Krause en la ciudad de Buenos Aires, a la que le siguieron nuevas escuelas de comercio en Rosario y otras capitales provinciales<sup>44</sup>.

A mediados de los años ochenta, se crearon distintas comisiones para fundar colegios en otros puntos del país. En ese marco, 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 vigentes 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<sup>45</sup>. En 1905 esta institución pasó a formar parte de la universidad platense y más tarde la difusión de este

---

<sup>44</sup> A nivel superior, en 1903, se organizó la formación de profesores de secundario, siendo el primer antecedente al Instituto Nacional del Profesorado Secundario.

<sup>45</sup> 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.

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 central 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 Avellaneda en 1904 y el Liceo Nacional de Señoritas en 1907, 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 crearon cuatro colegios nacionales en la provincia de Buenos Aires por inquietud del Senador Nacional Dr. Manuel Láinez, 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 ciudadanos en búsqueda de la obtención del bachillerato.

Durante las dos 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.<sup>46</sup> 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

---

<sup>46</sup> 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.

carreras liberales se descuidaba la industria, el desarrollo económico y cualquier tipo de propuesta práctica.

### **Los colegios nacionales y la política educativa de la “República radical” (1916-1930).**

El proyecto de la Escuela Intermedia que se inició en 1915 implicó una nueva secundaria especializada para los sectores populares, que no podían acceder ni a la formación de bachiller ni 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 estas medidas del nuevo gobierno radical recayó en la idea de que la Escuela Intermedia dividía per se 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. Por otra parte, 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.

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 relativamente amplios una enseñanza enciclopedista y humanista que promovió la aparición de un grupo 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 (Ascolani: 2009, Puiggrós: 2006, Tedesco: 1994). De modo tal que, la continuidad en esta materia fue uno de los rasgos que la democracia ampliada que planteó el radicalismo mantuvo sin grandes alteraciones.

Desde la asunción al poder de Yrigoyen se puso el acento en la necesidad de crear mayor número de establecimientos para destinarlos a colegios nacionales, escuelas normales

y escuelas de artes y oficios. 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, 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<sup>47</sup>. 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 con lo cual la nueva ley otorgaba un carácter ampliatorio y complementario de los estudios primarios.

Una vez más, la enseñanza secundaria atravesó un clima de reformas que abarcó a grandes sectores 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 ninguna reforma

---

<sup>47</sup> 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)

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 con la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa, como las manifestaciones locales. En esa línea, podemos citar la Reforma Universitaria<sup>48</sup>.

Las políticas educativas de los gobiernos de Yrigoyen y de Alvear tuvieron extensas líneas de continuidad pero 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. La segunda gestión de la UCR más que focalizar la atención en la democratización de la enseñanza secundaria se ocupó de ampliar el sistema disponible e incorporar nuevos establecimientos educativos. El Ministro Celestino Marcó puso énfasis en la reforma de los planes de estudios de los bachilleratos y escuelas normales: para los colegios nacionales se estableció un ciclo de cuatro años de carácter general y una etapa superior de dos años llamada licenciatura que proliferaba y preparaba para la universidad. Esta propuesta, en algunos colegios se aplicó por unos meses y en otros no llegó a implementarse, debido a su fracaso en la organización. En enero de 1923 se aprobó un decreto del presidente Alvear que planteó, entre otras cuestiones, el ingreso restringido para los colegios nacionales, 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.*<sup>49</sup> Estas medidas buscaron evitar que

---

<sup>48</sup> 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.

<sup>49</sup> Decreto del Presidente Alvear caratulado "*Fijese el maximun de inscripción en cada división de primer año*", 1923. Memorias del Ministerio de Instrucción Pública, del año 1923. Se fijó el máximo de treinta y cinco alumnos al máximo de inscripción en cada una de las divisiones. Los cupos estuvieron pautados por tres ideas rectoras: la valoración de la enseñanza pública regular por sobre la particular (o privada), la de orden municipal y la pública de carácter libre. Se escribió "*los señores 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. En ese sentido el examen escrito comprendía redacción, ortografía y cálculo, mientras que el oral abarcaba aritmética, geometría, idioma nacional, historia y geografía argentina. Los contenidos que se evaluaban estaban en total vinculación con los impartidos

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, 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, frente a las decisiones de la agenda educativa de la *República Radical*, la creación de colegios nacionales fue central 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 que intentó no dejar de lado el 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

---

en la enseñanza primaria. Además, se exigía una clasificación mayor (de cuatro a seis) en Idioma Nacional, Matemáticas, Historia y Geografía. Sumado a ello, existieron modificaciones vinculadas a la modalidad de tribunal para los exámenes. Este debía conformarse por tres profesores de primer año, y los señores rectores y vicerrectores presidían las evaluaciones. Además, terminado el examen el rector inscribirá a los alumnos por méritos de clasificaciones hasta llenar las vacantes.



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%, mientras que las escuelas normales superaban la mitad del dinero asignado.<sup>50</sup>

En este contexto, en la creciente ciudad de Mar del Plata se creó 1919 un colegio nacional. En ese entonces, estudiaban el bachillerato casi doce mil alumnos frente al fuerte desarrollo de las escuelas normales cuyos estudiantes los cuatuplicaban en número. De modo tal que, la selecta 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, cuya distribución regional resaltó a Buenos Aires, el Litoral y Córdoba 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 país. De manera tal que, el crecimiento educacional siguió un curso asincrónico similar y la zona con mayores oportunidades de instrucción secundaria fue la Capital Federal, en donde concentró cerca de la mitad de los colegios de toda la nación.<sup>51</sup>

#### 1.2. Distribución de los colegios nacionales 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 %
San Luis	1	1,92 %
<b>TOTAL</b>	<b>52</b>	<b>100 %</b>

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

<sup>50</sup> 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 lo que representó el 26, 5%, 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%.

<sup>51</sup> Ver Anexo cuadro de los colegios nacionales, en su relación entre los alumnos y sus porcentajes en 1919 y 1929.

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 se 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 inglesas 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 Colegio del Salvador que representaron más del cuarenta por ciento de los estudiantes de colegios incorporados de la ciudad de Buenos Aires.<sup>52</sup> Los alumnos de estos colegios debían rendir cada una de sus materias a través de exámenes 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.

A nivel nacional, la única zona donde la actividad particular representó realmente un hecho de envergadura fue Buenos Aires. En el Litoral su importancia era mucho menor y en el resto del país fue casi nula. En Argentina, 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 el año 1919 eran cincuenta y dos los colegios incorporados a los colegios nacionales, de los cuales más del 46 % estuvieron asentados en la Capital Federal y el 25 % se concentró en la provincia de Buenos Aires. Esto indica una alta concentración de ofertas educativas en esta región y una fuerte diferenciación con las ciudades del interior del país donde las posibilidades de continuar los estudios secundarios eran reducidas.

En el Colegio Nacional de Mar del Plata en 1923, se incorporó como instituto anexo e incorporado el colegio San José de Tandil. Este establecimiento tuvo una larga y extensa tradición en la formación de los sectores más acomodados de la ciudad serrana. El colegio San José 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

---

<sup>52</sup> Otras instituciones en la Capital Federal fueron el Colegio Lhomond, el Colegio Franco-Argentino, el Lacordaire, el Colegio Frances, el Rollín, etc

sus alumnos puedan obtener el título de bachiller (Dipaola: 2003). En el archivo que trabajamos, las comunicaciones con el Colegio San José adquieren una gran relevancia: cada año los jóvenes tandilenses debían viajar a la ciudad balnearia a rendir los exámenes correspondientes a sus cursos y acreditar los conocimientos recibidos en la institución católica.<sup>53</sup>

Las autoridades del Colegio Nacional de Mar del Plata, al igual que los colegios *nuevos* de aquel entonces reclamaron un incremento económico para su funcionamiento. El dinero que el Estado nacional gastó en esta institución fue mínimo en comparación a otros colegios más importantes en el escenario nacional como el de Buenos Aires o el Córdoba que tenían ingresos masivos y una mayor cantidad de estudiantes.

En 1922 Carlos Farfán el entonces rector del Colegio Nacional de Mar del Plata solicitó ante el ministerio la aprobación de un nuevo presupuesto más adecuado para las necesidades de una de las *ciudades más importantes del país*. En el proyecto que presentó acompañado por el respaldo de otros funcionarios de la ciudad como el Intendente y el presidente del Club Mar del Plata requirieron una reconsideración de la importancia de la institución. Entre los aspectos a considerar en su asignación exigieron un ampliación del presupuesto para el personal del colegio apelando a que *“los rectores ganan \$800, \$650 y \$500, y los de reciente creación, incluso los que ya han completado su organización, como este, tenemos \$350 mensuales, sueldo que este lejos de guardar proporción con la categoría y las exigencias del cargo, mucho menos en Mar del Plata donde la vida es cara. Los Colegios nacionales de Dolores, Azul, Chivilcoy, Mercedes (Buenos Aires), Gualeguaychú (Entre Rios), Rio Cuarto (Córdoba), Jujuy, Catamarca, la Rioja y San Luis, tienen cinco divisiones y sus rectores ganan \$500. Se añadió además que, en el colegio local funcionaron cinco divisiones con una asistencia de alumnos superior de los de Jujuy, La Rioja y San Luis y a muchos otros y su presupuesto fue menor. Entre las notas se esgrimió que se elevará el sueldo del*

---

<sup>53</sup> 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) no puede asistir porque ha declarado que se le hace imposible ir a Mar del Plata, 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.

rectorado y su personal, por las ventajas materiales y por su *ya reconocida importancia sobre otros colegios de categoría*.<sup>54</sup>

En otro orden, en un pedido posterior las autoridades del colegio buscaron que se considerara su importancia en el escenario nacional, escribiendo:

*“Salvo el colegio de Bragado y el de Mar del Plata que tienen una partida de \$100 mensuales para gastos generales todos los demás inclusive los de reciente creación en Junín, Necochea, Goya, Mercedes, Posadas y Santa Rosa de Toay tiene \$200, y otros colegios tienen sumas aún mucho mayores. Como este colegio carece de todo, hasta de su mobiliario más indispensable y ha sido habilitado desde el corriente año para recibir en sus aulas como alumnos regulares por el tiempo que deseen y tomarles exámenes a todos los estudiantes que concurrir a veranear a esta ciudad y necesiten gozar de este beneficio, la partida que tiene de \$100 para gastos resulta muy ínfima ante sus necesidades, por cuya razón solicito que se le aumente a \$300 mensuales, teniendo en cuenta que este colegio ya ha prestado desde el corriente año sus servicios a estudiantes de todas las latitudes y hay urgencia de dotarlo de lo más necesario a los fines de la enseñanza*”<sup>55</sup>.

En otros términos: se solicitaba una partida de \$100 para la compra de libros, o el dinero que se crea conveniente como subvención a la Biblioteca Popular “General Manuel Belgrano” creada bajo los auspicios del Colegio Nacional y en acción conjunta con el pueblo, haciéndole notar que, en esta ciudad no existe ninguna biblioteca subvencionada por el gobierno de la Nación y que la acción de esta, neutralizará los efectos de la biblioteca “Juventud Moderna” de tendencia ácrata que funciona en las proximidades del Colegio Nacional<sup>56</sup>.

Finaliza su pedido, apelando a que el nuevo presupuesto tendrá el apoyo necesario que el pueblo necesita, *“la creación de esta institución cultural esta llamada a ser la única que hará obra patriótica y ofrecerá beneficios inmediatos a los estudiantes y a la sociedad de Mar*

---

<sup>54</sup> Además Fárfan reclamó que se eleve el sueldo del secretario de \$150 a \$200, exponiendo nuevamente el mismo argumento de mayor cantidad de alumnos que otros colegios, quien además desempeña la labor de tesorero, y se le imposibilita desempeñar o atender otro puesto. Asimismo solicita, que se incluya en el presupuesto un dinero para un escribiente (\$150), ya que los excesos de trabajo en el colegio hacen indispensable e impostergable los servicios de dicho empleado. En esta misma línea, el rector solicitaba que se incorpore el sueldo de un mayordomo (\$100) que ya existe, y se le paga por la cooperación de los padres del colegio. También se solicita la incorporación de un ordenanza, el colegio tenía solo uno y se pide uno más. En el mismo sentido, solicita que se incluya una partida para un bibliotecario-archivero (\$90), que no puede ni debe faltar en ningún colegio de este tipo, y menos en este. Esto sería un factor positivo para todo el establecimiento educacional, desde lo administrativo hasta lo pedagógico. Además, que se incluyan los sueldos para cinco celadores (40\$ para cada uno), elementales para la vigilancia y el cuidado de los alumnos. Finalmente, se obliga de acuerdo al plan de estudios, la regularización de los sueldos para los docentes incorporados. En ese sentido, es de destacar la propia jerarquía dentro de los docentes por su espacio curricular. Recibían un salario diferenciado. En 1922 se pide la ampliación de 102 horas de ciencias y letras a \$36 la hora, hace un total de \$3.670 mensuales, 28 horas de Idiomas extranjeros a \$24 la hora, que significan \$840, y 14 horas de Educación Física y Estética de \$24 la hora, que hacen un total de 336 mensuales.

<sup>55</sup> Proyecto de nuevo presupuesto para el Colegio Nacional de Mar del Plata en 1923, AHCNMM.

<sup>56</sup> La biblioteca Juventud Moderna fue creada en 1911 por algunas tendencias de anarquistas y socialistas.

*del Plata*". Para mediados de la década del veinte, los índices se habían modificado considerablemente. Su presupuesto siempre fue de los más bajos del país. En promedio en Mar del Plata de bajos costos, de manera que fue un espacio sumamente efectivo para formar ciudadanos, en términos de lo invertido y los bachilleres egresados.<sup>57</sup> En este marco, el Colegio Nacional de Mar del Plata solicitó ser reconocido como una institución central en la Argentina, ya que el colegio simbolizaba a todo un proyecto de nación y de modernidad.

---

<sup>57</sup> Para 1921, su incremento llegó al 0,98% del total. Su costo era de \$72.768 pesos anuales, siendo la cuarta inversión más pequeña, luego de los colegios de Necochea, Posadas y Goya. Entre las estadísticas informadas por las memorias de la instrucción secundaria, un punto central era el balance del costo medio mensual y anual de los alumnos en cada uno de los Colegios Nacionales. Es decir, se controlaba cuanto dinero se invertía en cuantos alumnos. Para el análisis de esta evolución estadística hemos tomando tres momentos claves en la historia del colegio nacional de Mar del Plata. El año de su creación (1919), el momento medio de nuestro análisis (1924) y el corte cronológico que hemos establecido (1929). Para el año 1919, el Colegio Nacional de Mar del Plata se presentaba como el segundo más económico en términos del presupuesto enviado para su funcionamiento y la cantidad de alumnos regulares de la institución. Entre treinta y nueve colegios, luego del de Bragado (también creado en 1919), el marplatense con sus 59 alumnos su costo anual medio de cada alumno era de \$301 pesos, mientras el promedio medio general se acercaba al \$446. Registrándose colegios de elevado costo por parte del Estado, en tanto los colegios más costosos en términos de cantidad de alumnos, eran los de Jujuy, La Rioja y San Luis cuyo costo ascendía a más de \$1.100<sup>57</sup>. Ese año el Colegio recibía \$17.600, sobre un total de \$5.300.000, en tanto recibía un ingreso del 0,33 % en el total ofrecido a las instituciones de este tipo en el país. A modo de ejemplo, otros colegios recibían 4,6 % (\$243.300 pesos anuales) El importe máximo se destinaba al Colegio Mariano Moreno de Buenos Aires, pues nucleaba el 11,9 % del presupuesto (\$ 630.240 pesos anuales).



### Capítulo 3. El colegio nacional de un pueblo *feliz*, la educación de una ciudad en construcción.

*Este poblado está destinado a ser un poblado feliz.*  
Patricio Peralta Ramos.<sup>58</sup>

Cuenta el relato mítico de la fundación de Mar del Plata 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 se conformó en 1874, siendo el lugar de una vida simple que fue complejizándose a la par del crecimiento económico y al arribo de diferentes pobladores. Rápidamente la futura ciudad se constituyó como un escenario de grandes posibilidades, mirando constantemente el mar que la rodeaba.

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. Se encontraban la pampa y el mar como dos inmensidades, en palabras de Elisa Pastoriza (2011), los movimientos de la ciudad se daban al ritmo del oleaje y las variaciones de colores de aquel horizonte interminable, que fueron un medio oportuno para soñar. De esta forma, cuando analizamos la construcción de la ciudad balnearia moderna la identificamos como un espacio atípico en su contexto económico, político y social, en el cual 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 (Pastoriza: 2011; 36-37).

Por esta naturaleza balnearia, la trayectoria histórica de Mar del Plata es la historia de un caso paradigmático en relación con los procesos nacionales. La ciudad fue un experimento social de la considerada primera ciudad turística del país y el modelo para el resto de los emprendimientos turísticos de toda la región. Si bien Mar del Plata fue

---

<sup>58</sup> Citado por Barili (1964) y Cova (2006).

imaginada y promocionada como una ciudad al estilo de una Biarritz, fue algo más que la simple voluntad de hacer un balneario aristocrático. 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. Por ejemplo, el uso de la costa y el clima marítimo se constituyó como una instancia terapéutica, pensando en que el clima de Mar del Plata era portador de “salud”. En ese sentido Mar del Plata fue concebida como un espacio curativo y terapéutico que se entrecruzaba con la caridad y la filantropía (Molinari, Zuppa y Reynoso: 2005).

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 1907, el mismo año en que Mar del Plata era declarada ciudad, Bejamín 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 la naturaleza. Allí, se relató la vida en el balneario, los paseos, el progreso material y se presentaron algunas *historias sagradas locales* como por ejemplo la *magnífica leyenda del Torreón del Monje*.

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 una serie de publicaciones en un pequeño libro publicado en enero de 1917, que se presentó como una colección de imágenes de los parques, mansiones y chalets que eran *orgullo de ciudad*. En su introducción describió el crecimiento urbano como un milagro único en el mundo. 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”.*

La historiografía y los estudios realizados en las dos 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, Pastoriza- Da Orden: 1991). 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 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. Durante el resto de año Mar del Plata tomaba otra fisonomía<sup>59</sup>.

Por otro parte, entre 1880 y 1930 Mar del Plata 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 sociedad cosmopolita. En este sentido, la nueva dinámica de la localidad y su concordante fisonomía que definieron el carácter distintivo de Mar del Plata, fueron el resultado de una ecuación compuesta por las favorables condiciones estructurales de una ciudad en vías de transformación y la actitud esencialmente creativa de sujetos que imprimieron un cambio y dirección característica (Bartolucci, 2009;12).<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> 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).

<sup>60</sup> También Bartolucci cuando analizó el espíritu que se encaró en las figura de los fundadores y primeros vecinos de la ciudad, destacó que, desde su creación fue 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

Es necesario recuperar que 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, 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, las investigaciones de Ana Laura Lanteri (2006; 2008), remarcaron 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, estos 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.

La historiografía del escenario local referente al período estudiado aquí, nos permite recuperar la idea de que la sociedad valoraba fuertemente el *sagrado deber* de la educación. En ese sentido, la educación fue una de las metas más importantes para muchas familias que creían mejorar por ese camino la posición socioeconómica de sus hijos. Algunos, especialmente los inmigrantes parecían tener una “*caudalosa aspiración cultural, desmedida en relación con sus posibilidades económicas*”, que ponía de manifiesto la imagen de integración y de ascenso social que representaba la inserción en el sistema educativo (Barili: 1967).

En resumen, la imagen que los estudios sobre Mar del Plata nos brindaron es la de una ciudad moderna, desde el proceso de formación, que ofreció crecientes posibilidades, entre ellas, la creación de nuevas instituciones ocupó un lugar fundamental y más aún las de aquellas relacionadas con la educación. Esto, en gran parte quedó expresado en el aumento de escuelas primarias públicas. Para 1919 las escuelas provinciales llegaron a veinte y las primarias nacionales a tres<sup>61</sup>. Por su parte, la instalación de escuelas secundarias y de

---

mandó a construir en 1881, cuando todavía faltaban cinco años para que el ferrocarril se implantará en la ciudad (Bartolucci, 2009; 14).

<sup>61</sup> La mayoría ubicadas en la zona urbana del centro, pero otras un tanto más alejadas como la estación “vieja” del ferrocarril, el barrio “Tierra del Fuego”, las cercanías del hipódromo y el Puerto.

formación profesional acentuaron estas características aunque, en menor medida y a más largo plazo. A partir de 1914 muchos hijos de familias residentes especialmente las mujeres podían obtener su título de maestro en la ciudad sin necesidad de trasladarse a La Plata, como había que hacerlo hasta entonces. Desde 1919, era probable que el hijo de un comerciante, por ejemplo, continuara sus estudios en el colegio nacional como paso previo a la Universidad. Muchos trabajadores podían adquirir una profesión en alguna de las academias que impartían cursos técnicos como el oficio de los tenedores de libros que era uno de los más comunes en ese tiempo. Las mujeres sobre todo, de acuerdo con la educación de la época y las crecientes posibilidades de incorporarse al mercado de trabajo, concurrían a las escuelas “profesionales” a aprender enfermería, corte y confección, y otras manualidades útiles (Pastoriza-Da Orden: 1991; 180).

### **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).*

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 algo ajeno. Rápidamente, en la pequeña ciudad se fueron construyendo escuelas y bibliotecas, lo que hizo que, en cada zona del poblado exista una escuela frente a cada plaza. Así, al compás del crecimiento local se fueron creando nuevos establecimientos, primero la escuela número uno, luego la dos, la tres y desde allí en adelante fueron creciendo los números.

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. Las primeras medidas de este consejo estuvieron ligadas a la creación de una escuela para las niñas del poblado ya que, sólo los niños podían estudiar en la escuela común N°1, y una escuela para la zona rural que se estableció en la

Laguna de los Padres. Estas primeras acciones profesionalizaron la gestión educativa guiadas por César Gascón (1846-1897) quien 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 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, le permitió 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, había carencias de valores intelectuales<sup>62</sup>. Al llegar a la ciudad contó con un importante capital social, fundado en las vinculaciones personales con los grandes impulsores de la educación en aquella época, como también lo fueron los ex presidentes Mitre y Sarmiento. Esa imagen de prócer se completó con su actividad en el servicio público, en desmedro de su labor lucrativa. Otro de sus biógrafos, destacó que César *emprendió la tarea civilizadora de propender a la difusión de la enseñanza* creando escuelas, construyendo edificios y seleccionando personal docente tanto en la zona urbana como en la rural (Guerra: 1967).

Durante su prolongada gestión, se fundaron cinco escuelas y se construyó el edificio de la Escuela N°1, que había sido la primera, siendo la más importante hasta que se conformó el colegio nacional local. Dos de sus colaboradores más importantes fueron los docentes Lucas Francisco Sánchez<sup>63</sup> y Pascuala Mugaburu.<sup>64</sup> Otros de los vecinos que adquirieron importancia en la gestión educativa fueron el escribano Manuel G. Canatta (presidente del Consejo Escolar desde 1893) y Julio César Gascón, hijo de César, quien se hizo cargo del consejo desde 1907. Durante las dos últimas décadas del siglo XIX y la primera del siglo XX, las escuelas primarias provinciales tuvieron un acelerado proceso de expansión,

---

<sup>62</sup> 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*”. Además, fue el fundador de la Unión Cívica en la ciudad, partido que presidió desde 1889 hasta 1891, cuando se produjo el separatismo radical.

<sup>63</sup> Según Alió, había llegado a Mar del Plata como empresario de una compañía teatral. Pero su carácter de “hombre de pluma” le permitió recuperarse de su rotundo fracaso económico. Era español, nacido en Zaragoza en 1860. A los trece años viajó a Argentina, y diez años más tarde llegó a Mar del Plata. Se desempeñó como director de la Escuela N°1 durante un largo período, y al jubilarse instaló una de las primeras librerías de la ciudad.

<sup>64</sup> Pascuala Mugaburu, siendo muy joven fue designada “ayudante”, como se llamaba en esa época a las maestras de grado sin título.

tal como aparece ilustrado en el siguiente cuadro, donde se muestra que, la proliferación de instituciones educativas fue en constante crecimiento.

### 2.1. 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.
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 personal en base a Abásolo (1946).

Además de las escuelas provinciales, detalladas en el cuadro anterior, existieron en la ciudad cinco escuelas nacionales. A diferencia de los anteriores, estos establecimientos de carácter común y especial fueron creados 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). La enseñanza particular fluctuó considerablemente en cuanto al número de establecimientos, abriéndose cerca de cuarenta establecimientos particulares que atendieron el nivel primario y, en algunos casos, impartieron preparación técnica y secundaria. En ese sentido, pueden mencionarse 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 enseñanza pública, la educación particular se caracterizó una discontinuidad en su funcionamiento, es decir un constante movimiento de establecimientos que cerraban y abrían sus puertas.

## 2.2 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.	
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 personal en base a Abásolo (1946).

La rápida expansión de las escuelas de este período estuvo relacionada con la obligatoriedad de la enseñanza primaria impuesta por la Ley 1420, que además llevó a un *boom* en el número de niños inscriptos. Esto produjo una fuerte caída en el nivel de analfabetismo en la región. No obstante, los indicadores nacionales demuestran que no todos los niños inscriptos concurren efectivamente a las escuelas, sobre todo en una época en que estaban incorporados al mundo del trabajo (Tedesco: 1994). No podemos dejar de reconocer, tal como lo señaló Devoto (2009) que, el acceso a la educación primaria permitió a muchos niños tener mayores oportunidades de participación en la vida social, sobre todo y, en mayor proporción en los inmigrantes, muchos de ellos analfabetos que se esforzaron por enviar a sus hijos a las escuelas. De esta forma, las escuelas y los colegios se constituyeron 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 de sus vidas.

La enseñanza secundaria tuvo un desarrollo más lento y fragmentado. Al analizar este proceso, Horacio Abásolo (1946), tomó como punto de partida la creación de la Escuela Normal Popular en 1914 y las instituciones que surgieron en los años cuarenta, que completaron en gran parte de la oferta educativa disponible para aquella época. En el siguiente cuadro, presentamos un esquema que da cuenta de cómo, en la primera de mitad del siglo XX se fueron creando espacios de formación y de instrucción por parte del Estado nacional, provincial y municipal. En particular, se puede identificar cómo, en los años treinta se llevó a cabo la concreción de distintos proyectos de espacios educativos, que tuvieron su origen luego de la creación de colegio nacional, siendo éste, el espacio básico de instrucción secundaria que articuló la educación de la época.

### 2.3. Escuelas y colegios secundarios en Mar del Plata (1914-1944).

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 <sup>65</sup>	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

Elaboración propia en base a Abásolo (1946).

Tal como lo hemos señalado, la primera institución de enseñanza secundaria fue la Escuela Normal Popular, que se fundó en mayo de 1914. Su creación, resolvió el problema educacional planteado 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. 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.

En mayo de 1920 Julio César Gascón, presidiendo la brigada local de la Liga Patriótica Argentina<sup>66</sup>, fundó la primera Escuela Industrial de la ciudad. Esta comenzó a funcionar en una propiedad cedida gratuitamente por el propio Gascón en la calle 25 de Mayo 3050, ocupando, por su iniciativa, el cargo de directora Adelina Méndez Funes de Millán<sup>67</sup>. En la inauguración el 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*

<sup>65</sup> Los ateneos eran centros culturales y educativos donde se impartían cursos profesionales, técnicos y de idiomas, como por ejemplo clases de inglés y mecanografía. Desde los años treinta a los años cincuenta, tuvieron gran importancia en muchas ciudades del país, funcionando a través de asociaciones mutuales y cooperativas.

<sup>66</sup> La Liga Patriótica Argentina fue un grupo de ultraderecha creado a partir de las huelgas de fines de 1918 y principio de 1919. 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. En Mar del Plata este grupo antiirigoyenista tuvo una destacada actuación en la creación de instituciones y de eventos culturales.

<sup>67</sup> Ex directora de la escuela N°1 y la N°6, además era la esposa del magisterio José R. Millán y autora de varios libros de textos escolares.



*que predomina en los espíritus de aquellos que realizan el bien por el bien mismo” (Abálos: 1946; 142).*

En el mismo discurso, Gascón destacó que la Liga que dirigía buscaba elevar el nivel de cultura del pueblo, ya que era la única manera de solucionar el problema moral. En ese marco, la 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 se brindó en esta escuela fue de carácter gratuita y 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. La Escuela Industrial, era una escuela comunitaria que organizó un grupo de vecinos de forma autónoma, que luego absorbe la estructura estatal y que, por falta de acompañamiento del vecindario cierra sus puertas y es cerrada. Más allá de eso, 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 directo del Colegio Industrial de la Nación). Otro establecimiento educativo fue la Escuela Profesional de Mujeres obra del impulsó del médico Fermín Errea, quien fue una figura relevante en la constitución del colegio nacional. Entre los argumentos para su funcionamiento se destacó:

*“Las características de la vida moderna hacen cada día más indispensable la enseñanza práctica de la mujer, no tan sólo con el fin de instruir la 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” (Abálos: 146; 145).*

En diciembre de 1929 se creó el Ateneo de Mar del Plata, una institución que nucleó una serie de proyectos educativos y culturales entre los que se destacaron el Instituto de Cultura Popular que dictó cursos vocacionales para ambos sexos y la Biblioteca Pública de la

ciudad<sup>68</sup>. Desde su fundación, esta institución estableció una estrecha relación con el colegio nacional local. La comisión de la Biblioteca Pública estaba integrada por once miembros que representaban a las instituciones educativas y culturales locales distribuidos de la siguiente manera: dos por el Concejo Deliberante, dos por Consejo Escolar, dos por Magisterio Provincial, dos por el Colegio Nacional y tres miembros por el vecindario<sup>69</sup>.

El Instituto de Cultura Popular inició sus actividades en abril de 1930 en el edificio del Escuela N°1. Este instituto cumplió 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 y artes decorativas, clases de alfabetización para adultos mayores. Todo ello a través de un convenio con la municipalidad, en el cual los obreros y empleados menores de cuarenta años tenían la obligación de concurrir a los cursos de primeras letras. Su director fue Horacio Abásolo y dieron clases varios profesores del colegio nacional local como: Edgardo Arata, Domingo Brunet y Cuyás, Emma S. de Claveles, Gaspar Martín, Guillermo Quintana y Antonio Varela.

En junio de 1930 se creó la Escuela Complementaria Nocturna para adultos de carácter vocacional, la que comenzó a funcionar en el edificio del colegio nacional. Su actividad fue atendida por los propios profesores. 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.<sup>70</sup> La Escuela de Artes y Oficios se creó en septiembre de 1928 a partir del proyecto presentado por el Diputado Nacional Fermín Errea. El político radical esgrimió como principales fundamentos de la propuesta, que la ciudad necesitaba un espacio para la formación profesional de los jóvenes, sobre todo en el campo de la construcción, uno sectores más dinámicos del crecimiento económico local. Allí presentó:

---

<sup>68</sup> La biblioteca Popular, base la actual Biblioteca Pública Municipal, fue creada por iniciativa del Intendente José Camusso.

<sup>69</sup> La primera comisión directiva fue presidida por Emilio Grau y Julio César Gascón fue su vicepresidente. Fueron secretarios el profesor Néstor J. Guerra y Francisco F. Eyto. Actuaron como vocales: Horacio Abásolo, Rodolfo Moisan y los profesores del colegio nacional, Dr. Antonio Mir y Enrique Orlandini

<sup>70</sup>El Golpe de Estado de 1930 inició un ciclo de gobierno militares en nuestro país, y con ello el desarrollo de una política represiva y autoritaria que atravesó la historia argentina.

*“Mar del Plata carece en absoluto de institutos oficiales, donde se prepare a la juventud, en el aprendizaje de los oficios y aplicación de las artes más comunes, que aseguren al obrero una aptitud técnica completa para desempeñarse con la eficacia en la lucha por la vida. La instalación de una escuela de artes y oficios prestará a la ciudad beneficios incalculables. Bastaría para justificar esto, recordar tan sólo el aumento pasmoso de la edificación, que se intensifica cada vez más todos los años; las ventajas que este hecho reporta a la juventud adiestrada en los diversos oficios afines, son evidentes, a tal punto, que la ciudad ha podido contemplar en las dos últimas décadas el surgimiento de un gremio numeroso y fuerte, el de los constructores, cuya prosperidad se ha hecho clásica en Mar del Plata”. (Abásolo: 1946; 157-158).*

Entre los fundamentos Errea destacó también que *“el Estado está en deuda con la hermosa y progresista ciudad balnearia; son muchas las obras de aliento que debe realizar para el afianzamiento de su grandeza material y el porvenir de su cultura, dadas las modalidades peculiares de la ciudad”*. (Abásolo: 1946; 158). Pese la descripta urgencia e importancia en el escenario marplatense de esta iniciativa, el proyecto no tuvo la acogida necesaria y se archivó. No obstante, con ese vacío las autoridades municipales crearon en 1934 la Escuela Municipal de Artes y Oficios. 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. Ya en 1936, Francisco Eyto, diputado nacional y profesor del colegio nacional, presentó el proyecto de creación de una Escuela Nacional de Artes y Oficios en Mar del Plata. En esta nueva presentación, se apeló a la creciente ciudad de los residentes, diciendo:

*“Mar del Plata, 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 de todo el año que encuentran en los distintos órdenes de la actividad local su medio de subsistencia. No es solamente la riqueza y la actividad aportadas por el turismo, la fuente de donde Mar del Plata obtiene su vitalidad” (Abásolo: 1946; 168).*

Esa Mar del Plata era la invisibilizada ciudad estable, que reclamaba no ser sólo un balneario sino también una ciudad moderna y pujante, en pleno proceso de desarrollo. Este proyecto fue aprobado y luego de que varios inspectores llegaron a Mar del Plata visitando la escuela municipal para su posterior nacionalización, se creó el Colegio Industrial de la Nación. Con este último establecimiento educativo se consolidó el sistema secundario local, articulado en el colegio nacional como núcleo embrionario de la formación de los jóvenes marplatenses.

## **Finalmente, Mar del Plata tiene su colegio nacional.**

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<sup>71</sup>.

En la ocasión el Ministro Salinas planteó un discurso que resumió de forma elegante el proceso de negociaciones que antecedió al 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, nuestro objetivo es ilustrar 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. Nos interesó poder dar cuenta de los acuerdos y los desacuerdos entre los representantes del Estado nacional y la acción de un grupo de vecinos movilizadas, que en buena medida representaron los intereses del poder local. Esto, nos permitió indagar las tensiones de intereses entre estos grupos, dejando de lado un modelo dicotómico y polarizado, con la idea de poner énfasis en los diferentes sujetos que intervinieron en las negociaciones de una institución clave para el desarrollo tanto nacional como local. En ese marco, fue útil analizar las figuras políticas, los vecinos públicos notables por su función local, los funcionarios del Estado y las familias, entre otros sujetos que adquirieron relevancia.

En este marco, entendemos el hecho puntual de la creación del Colegio Nacional de Mar del Plata como parte de un proceso de tensiones con vías tanto formales como

---

<sup>71</sup> Entre ellos estaban presentes Julio Ortiz, Manuel G. Canata, J. S. Salinas, Luciano Arrué, Silvio Bellati, Ramón S. Gené, Abelardo Córdova, Fermín Errea, Manuel María Oliver, Francisco Eyto, Ricardo Consiglieri, Alfredo Villafañe, Alejandro Bergalli, Enrique Alió, Margarita Letoile y Pascuala Mugaburu.

informales<sup>72</sup>, 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. Para analizar los proyectos que se idearon para la creación de un colegio nacional en el escenario local, examinamos historias institucionales, libros burocráticos y actas del archivo de la institución. En el año 1946 se publicó el compendio titulado *Reseña educacional de Mar del Plata* escrito por el educador marplatense Horacio Abásolo<sup>73</sup>, donde se realizó una descripción de los distintos establecimientos educativos de la ciudad.<sup>74</sup> 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.

Las primeras ideas para la creación de un colegio nacional en la ciudad se visualizaron en 1914, en un contexto en el cual Mar del Plata tenía 32.940 habitantes, según el censo nacional de aquel año. En ese entonces, un grupo de *vecinos-ciudadanos* (De Privitellio: 2003) se nucleó con el objetivo específico y concreto de generar un proyecto para la creación de un colegio nacional.<sup>75</sup> Esta primera iniciativa, partió de un grupo de vecinos conformado por Julio César Gascón, Vicente P. Constantino, Pedro Errecaborde, Serafín Galán Deheza, Manuel G. Canatta, Aníbal Gascón. Según una crónica periodística de aquel entonces, *se constituyeron para gestionar la instalación de un colegio al gobierno nacional*.<sup>76</sup> Aquellos *vecinos-ciudadanos*, aparecieron, muchas veces, como intermediarios entre el Estado, en sus distintos niveles (nacional, provincial y municipal), y los habitantes. Eran un

---

<sup>72</sup> Suele existir una distancia entre la letra de la norma y su proceso de aplicación. El colegio comenzó a dictar clases durante el verano, antes de que esta modalidad sea aprobada por las autoridades correspondientes, lo que muestra la existencia de vías legales informales pero no necesariamente ilegales.

<sup>73</sup> 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 N° 2 y de la Escuela Común Mixta N° 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.

<sup>74</sup> 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*.

<sup>75</sup> Para caracterizar a este grupo tomamos la categoría del trabajo *Vecinos y Ciudadanos* de Luciano De Privitellio. Su sugerente definición, alude 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 van conformando y poblando los barrios del perímetro urbano tienen un rol central. En un acertado análisis, nos muestra a los vecinos como ciudadanos en acción, en un contexto de cambio local traducido 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.

<sup>76</sup> Diario La Capital de Mar del Plata, 8 junio de 1914.

canal de comunicación para la representación de reclamos y la mejora de condiciones colectivas. Especialmente cobraron mayor importancia en aquellas referidas a la educación y la salud. Los vecinos fueron agentes promotores de cambios que pusieron en juego sus contactos e influencias donde, el principal recurso que movilizaron fue su capital social, que según las estrategias de reconversión, abarca también su capital político y simbólico<sup>77</sup>.

Una caracterización de los vecinos que impulsaron el proyecto, permite señalar que el grupo estaba conformado por ciudadanos adultos medios que en su mayoría eran profesionales: médicos, abogados, ingenieros, escribanos, martilleros. Además de ser profesionales, tenían la particularidad de ser funcionarios públicos. Esta posición en los escalafones menores del Estado tanto nacional, como provincial y municipal no es un dato menor, ya que la totalidad de los impulsores ejercieron cargos y espacios de poder en la ciudad. Sumado a ello, los vecinos que actuaron en el proyecto se caracterizaron por haber participado en la creación de otras instituciones y por haber compartido proyectos comunes en la creación de hospitales, escuelas y bibliotecas. Esta experiencia, estudiada bajo el concepto norteamericano de *Institución Builder*, da cuenta de instituciones en las que participan y se desenvuelven los mismos actores en contextos de institucionalización y modernización.<sup>78</sup>

Otro rasgo característico está vinculado a la relación entre educación e higienismo: 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. Mar del Plata, en la dinámica de las curas y los baños terapéuticos atrajo a la ciencia médica por la importancia que se prestó al clima local.<sup>79</sup>

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

---

<sup>77</sup> 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).

<sup>78</sup> Podemos pensar a algunos de los sujetos estudiando bajo el concepto *institution-builder* que hace referencia directamente a *un creador de instituciones*. En nuestro país, esta idea fue utilizada por Alejandro Blanco (2005) para analizar el caso paradigmático de Gino Germani en relación con las ciencias sociales argentinas.

<sup>79</sup> 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. *De Médicos e instituciones de Salud, 1870-1960* (1995). Mar del Plata, HISA-UNMdP.

médico Juan Héctor Jara, quien no sólo participó en la creación del colegio nacional sino que fue profesor y el primer presidente de la cooperadora<sup>80</sup>. 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.

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. En este caso, 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.

Por otra parte, los miembros de la *comisión pro colegio nacional* eran personajes conocidos 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 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, de una trayectoria acaudalada en la gestión pública local. Fue Comisionado Municipal entre 1916 y 1917 y primer Secretario Consejo Escolar en 1881, del que luego fue su presidente en 1883. Fue uno de los grandes *civilizadores*<sup>81</sup> de la ciudad en las primeras décadas del siglo XX,

---

<sup>80</sup> 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 esos mismo años. Fue reemplazado en la cátedra por el doctor 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 Obrero Católicos. A modo anecdótico destacamos que donó su biblioteca personal que fue puntapié inicial para la construcción de la biblioteca del colegio “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.

<sup>81</sup> Aludimos a esta caracterización, ya que entendemos que encarna los valores civilizadores en el marco de la tan aludida dicotomía que caracterizo la construcción de nuestro Estado nacional.

desarrolló una destacada acción como educador y creador de instituciones como la Escuela Normal Popular, el Colegio Nacional, el Ateneo, la Biblioteca Municipal, el Museo Regional, entre otras<sup>82</sup>. 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 y por autoetiquetarse como “historiador profesional”.

Otro de los miembros de esa comisión, Vicente P. Constantino, nacido en 1865, hijo de un capitán de fragata que había participado en la Guerra del Paraguay, se instala en 1908, a los cuarenta y tres años en Mar del Plata ejerciendo su profesión de médico con especialidad en garganta, nariz y oídos. En su biografía, el historiador local Roberto T. 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, ejerció además el 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.

---

<sup>82</sup> En 1938 fue el primer director del Museo Regional, Histórico y Tradicional de Mar del Plata, donde ejerció el cargo “ad-honorem”. 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.



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 marco de acciones con una tradición más amplia. 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.<sup>83</sup> Su labor tuvo efectos rápidamente ya que la escuela fue fundada en mayo de 1914 por el apoyo del sistema educativo provincial de la gestión de Antonio Tassi, buscando hacer funcionar un espacio de formación en todos los 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.

El primer director de la Escuela Normal Popular fue José Millán, quien por su vinculación con en el campo educativo del momento colaboró en el proyecto de creación del colegio<sup>84</sup>. 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 conformo la comisión para el futuro colegio, que era el paso siguiente para desarrollar la oferta educativa secundaria. 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. Seguramente en ellos, estaba presente la idea de que esta nueva iniciativa permitiría que sectores más amplios puedan

---

<sup>83</sup> 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. Fue administrador general de la estancia que Miguel Alfredo Martínez de Hoz poseía en Chapadmalal y 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.

<sup>84</sup> 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 N°4, luego en 1898 se trasladó a Mar del Plata donde dirigió la Escuela N°1, 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. En 1929 fue designado profesor de historia del Colegio Nacional de Adrogué hasta que se retiró en 1940.

acceder a la instrucción secundaria en Mar del Plata, proceso al que nos dedicaremos en los próximos capítulos.

### **Entre el internado de *vanguardia* y el proyecto oficial.**

La comisión constituida por el grupo de vecinos anteriormente señalados, interesó al Dr. Manuel María Oliver<sup>85</sup>, hombre vinculado a Mar del Plata y a las *altas esferas educacionales del país*. En ese entonces, se desempeñaba como vicerrector del Colegio Nacional Nicolás Avellaneda y Director de la Escuela Intermedia Modelo “General Pueyrredón” de la Capital Federal. Oliver, era un amante de la ciudad, había escrito el libro *Gotas de agua salada* (1923), donde describió cómo 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 de visitante, 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 un experimento, donde las rocas, los árboles y la arena irradiaba luces en cada rincón construyendo 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!*. En gran parte, 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).*

---

<sup>85</sup> Hombre público 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 Peninteciaria Nacional, Buenos Aires, 1914), en colaboración con F.G Sommariva, escribió *Lecciones de historia americana y argentina: época colonial* (Buenos Aires, García Santos, 1922) orientado hacia la instrucción secundaria y obra adaptada a los programas en vigencia de los Colegios Nacionales. Entre su producción ocupa un lugar especial, la obra *Gotas de agua salada: apuntes marplatenses* (s/d, 1925), donde nos brinda sus ideas e imágenes del balneario y la localidad.

Ese balneario que Oliver veía, le inspiró a pensar en 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 arqueológicas, 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 según los discursos de los grupos dominantes de la época. En aquellos tiempos que corrían se insistió en remarcar que, las muchachas y muchachos eran presa libre para el desenfreno y la rebeldía. 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. Anda en “patotas” o “patotitas”, esa criolla institución de la cual tuve el honor de ocuparme hace algún tiempo, mostrándola al país en todos los círculos de la existencia colectiva. “Chicos” expertos en gomina, se juntan por “camadas” para hacer diabluras. La “camada” en el orden de las categorías humanas, se forma por analogías de dinero, hábitos, idiosincrasias e intereses. 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).*

Frente a lo señalado respecto a las imágenes de la ciudad y de la juventud de Oliver, nos queda destacar que el educador colaboró en la concreción de la propuesta, brindándole un marco académico y burocrático. 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 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, mereciendo *“la unánime aprobación de los entendidos y también de los profanos que confiaban en las reconocidas dotes del autor”* (idem). De este modo, el marco pedagógico

centrado en las ideas innovadoras de Oliver en buena medida estaba vinculado al estilo del colegio que plantearon embrionariamente los vecinos. Desde esta intervención, el proyecto gozó del prestigio y aceptación de un hombre de envergadura en el campo educacional. Con su apoyo, se constituyó la primera propuesta escrita para discutir ante las autoridades nacionales. Posteriormente la comisión vecinal con el proyecto redactado se entrevistó con el Ministro de Instrucción Pública de aquél entonces Carlos Saavedra Lamas<sup>86</sup> y con el subsecretario de instrucción Horacio Rivarola. La reunión resultó ser sumamente positiva para ambas partes ya que los vecinos se entusiasmaron con el futuro apoyo que prestaría el ministro quien celebró el carácter “singular” y de “vanguardia” de la propuesta. De aquél encuentro las fuentes consultadas nos señalan que “*el ministro se mostró entusiasta y decidió llevar a cabo la fundación con rapidez*” (idem).

Con este hecho, la comisión ya contaba con el apoyo del Ministro de Justicia e Instrucción Pública y con el de otras figuras de segundo orden. De allí en más, se esperó 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. Para desgano de los impulsores, el proyecto no fue aprobado y no se continuó con su labor en el Senado de la Nación. Sin embargo, el rechazo del proyecto fue el motor para repensar alternativas descartadas en la iniciativa presentada y para pensar nuevas ideas para una segunda propuesta. En ese marco, emergieron nuevas discusiones y se consensuaron nuevas alternativas que mostraron la contundente movilización del grupo de vecinos. Así, se gestaron un abanico de alternativas para la creación del ansiado espacio de instrucción estatal. Entre los distintos proyectos, podemos identificar dos grupos o dos modelos centrales de institución.

A grandes rasgos el estudio-proyecto preparado por la comisión vecinal, con el asesoramiento del Dr. Manuel María Oliver, consistió en organizar un gran internado en Mar del Plata, que denominaremos: el *internado de vanguardia*. Desde su génesis, se pensó que concurrirían a él jóvenes estudiantes no solo de ámbito local, sino también de todo el país. La idea de un colegio nacional como internado recuperó las experiencias frustradas de otros colegios secundarios en el país. Aquí se buscó algo más que repetir aquella experiencia: los hacedores y contemporáneos del proyecto pensaron la raíz de esta institución como un

---

<sup>86</sup> Saavedra Lamas fue 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.

colegio de *vanguardia* que diera luz a una forma nueva de instrucción legitimada en un contexto privilegiado.

En ese contexto, este proyecto fortaleció el perfil identitario de Mar del Plata y legitimó a sus grupos dirigentes, promoviendo a la ciudad como un polo de atracción de educación secundaria. De esta manera, se formaba a los jóvenes que luego, en un gran número ingresaban a la Universidad de una forma singular y con un estilo único en toda la cultura de nuestra región. Su singularidad estuvo asociada a los programas vinculados con disciplinas prácticas y especiales, como las ciencias experimentales, las fisicoquímicas, la astronomía, la historia natural, la biología, la oceanografía y las enseñanzas náuticas. Se intensificaron los ejercicios al aire libre, fundamentalmente los relacionados con ejercicios atléticos, la natación, lo militar y la pesca.<sup>87</sup> Esto, mostró un currículum especializado, acorde al contexto y al ideario de los vecinos que proyectaron una ilusión de ciudad y de colegio nacional. Para tal fin, se debió procurar el proveer a la casa de estudios de elementos adecuados y especiales: una ubicación urbana estratégica, dotación de piscinas, de laboratorios y de canchas de tenis. El deporte formó 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 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 y estatales. Otra característica del internado es 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: 46; 113).<sup>88</sup>

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

---

<sup>87</sup> Se trataba de crear un internado en Mar del Plata con un ciclo intermedio para estudiantes locales y de todo el país, terminado el cual, se operaría la elección de la carrera a seguir. Estas se orientaban hacia las ciencias experimentales: físico-químicas, naturales, astronómicas, oceanográficas, náuticas, etc. En gran parte, este modelo respondía a la ciencia experimental de universidades europeas y de Estados Unidos.

<sup>88</sup> Las falsas, según nuestra lectura, serían aquellas que quedaban fuera de las profesiones liberales.

y marplatenses de los sectores más altos de la sociedad<sup>89</sup>. 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 solar y un edificio. A cambio de este aporte, la extensión en Camet ofrecida por el Club Mar del Plata pasó a manos municipales y se diseñó allí un Paseo Público Arbolado.

En febrero de 1915 el Dr. Saavedra Lamas llegó a Mar del Plata en compañía de Manuel María Oliver y de algunos vecinos iniciadores. En aquella ocasión, visitaron el inmueble que entregaría la comuna como primera instancia de funcionamiento y convinieron los últimos detalles. 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: 46; 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).

El carácter de esta propuesta, requirió un alto presupuesto para su funcionamiento. De manera que, el Estado nacional debía desembolsar una gran cantidad de dinero en gastos de infraestructura como piletas, canchas de tenis e instalaciones propias para un internado. 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.

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

---

<sup>89</sup> El Club Mar del Plata fue una institución clave en la ciudad, en la gestión política de la ciudad sobre todo, por sus vínculos con el poder nacional. Tenía un gran peso, por sus contactos de primer nivel.

intenso debate polarizado en “*internado o normal*”, en donde el autor de nuestra fuente destacó 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 ámbito local y con alguna pequeña 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 los colegios nacionales 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.<sup>90</sup> Algunos indicios 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 Mercedes (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 el colegio tal cual el consenso estatal. Luego de su creación se comenzó a pensar su reforma, de manera tal que, ese imaginario de singularidad de Mar del Plata siguió operando durante gran parte de la historia institucional del colegio.

De tal forma, al fracasar las gestiones de la propuesta inicial se aceptó el proyecto y se desplegaron los lineamientos oficiales de este tipo de instituciones. Así, 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: él mismo preparó el proyecto de ley que confió el diseño al arquitecto francés Luis

---

<sup>90</sup> Un fuerte apoyo provenía de instituciones educativas locales que apoyaron la propuesta, con un fuerte trabajo en reuniones, cartas, difusión en prensa. Agustín Murguerza, comisionado escolar en 1915, Edelmira S. de Vázquez, directora de la escuela Complementaria, Isabel Alió de Francheri, presidenta de la Sociedad Protectora de la Niñez, B. Mitre, entre otros.

Jamín y la dirección de obras a Luis Agote.<sup>91</sup> 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. 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)”.*

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 Olaechea y Alcorta<sup>92</sup> 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 y aprobado 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.<sup>93</sup>

---

<sup>91</sup> Adolfo Dávila nació en Chilecito, La Rioja, en 1849. Cursó sus estudios en Córdoba y luego obligado a emigrar por razones políticas, terminó su carrera de derecho en Montevideo. A su regreso al país, fue designado director del diario La Prensa. Fue, además de diputado y senador por la provincia de La Rioja, presidente de la Sociedad de Grandes Hoteles que en 1907 formó las bases de la Sociedad Anónima Club Mar de Plata. En enero de 1908 en las primeras reuniones de esta última Sociedad, se fijaron los objetivos de la institución (comprar y vender bienes raíces, fomentar el desarrollo de la ciudad, instalar pistas de golf y lawn tennis, un teatro, un parque y construir una sede social, una rambla de mampostería. Posteriormente fue presidente del Club Mar del Plata.

<sup>92</sup> Hijo de Pedro Olaechea y Alcorta, abogado y político fue elegido Diputado Nacional por la provincia de Santiago del Estero durante el periodo 1908-1912. Por razones de salud debe renunciar a su cargo (29 de 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. En 1919 era Rector del Colegio Nacional de Santiago del Estero.

<sup>93</sup> Según los datos del censo escolar en 1917 existían 517 alumnos de 12 años de edad que, por el plan de estudios de la provincia, deben haber terminado su instrucción primaria. Ahora bien, si de este total se piensa que un



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 distinciones de colores políticos a favor de una obra de cultura desinteresada es sin duda en 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 que gozaban 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 cultura y progreso nacional.

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 del país. Este rasgo, se pone de manifiesto en 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 quienes presentaron los proyectos en orden legislativo nacional. En 1907, Alberto del Solar privilegió 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. Otro historiador contemporáneo de la ciudad, afirmaba que, en Mar del Plata se conocían los argentinos, refiriéndose especialmente a los argentinos “influyentes” (Barili: 1970). En la misma línea, un famoso diario porteño, retrató esta cuestión en sus páginas de manera muy breve y graciosa, 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*”<sup>94</sup>. En síntesis, este fue el colegio de un lugar de encuentros, tal como lo fue la propia ciudad. Muchas figuras públicas se relacionaron durante los meses del verano en La Rambla, el Bristol o el Club Mar del Plata.

---

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 de la creación del colegio, cuya vida propia está asegurada. Por otra parte, la población escolar de Mar del Plata, que asciende a la respetable cifra de 3.470 alumnos, es digna de que se piense en su porvenir intelectual”. Además, se hizo a 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).

<sup>94</sup> Diario La Nación, 11 de enero de 1928.

## Creación y funcionamiento del Colegio Nacional de Mar del Plata.

*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).*

Desde principios de 1919 se empezó a palpar 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 nacional. 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”*.<sup>95</sup> 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 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 N°1 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 convencerlos para que siguieran sus estudios secundarios.<sup>96</sup>

La necesidad de la creación del colegio quedó demostrada con la gran cantidad de alumnos inscriptos. El colegio comenzó a funcionar en el local de la Escuela Provincial N° 1, cuyo edificio se había habilitado poco antes de

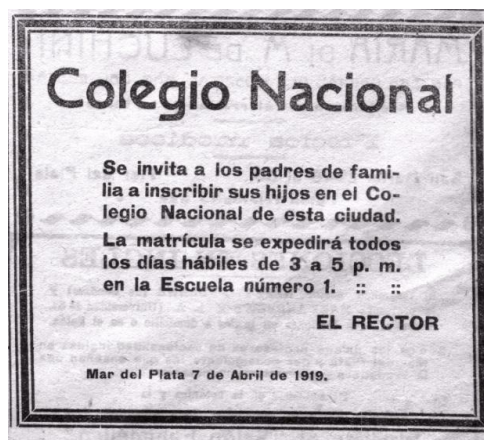


Imagen de la invitación para inscribir a los alumnos en el colegio, diario *La Capital* de Mar del Plata 7 de abril de 1919.

<sup>95</sup> Boletín Municipal de año 1919. Decreto del Intendente Arrué y de su secretario M.C Urrutia.

<sup>96</sup> 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, se destaca el haber sido Rector Normalizador de la Universidad Nacional de Mar del Plata entre junio de 1975 y marzo de 1976.

marzo de 1917. En este edificio, el *nacional* 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 pasa 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. En 1919 se inscribieron al colegio cuarenta y nueve alumnos de los cuales veinticinco (51%) se anotaron en primero, diecinueve (39%) en segundo año y cinco (10%) en tercero.

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.<sup>97</sup> 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 balnearia, le imprimió a la institución determinadas características singulares. De manera que, el proyecto originario siguió operando a lo largo de los años de manera *común*, al que se le hicieron algunas modificaciones que recuperaron los rasgos especiales: un ejemplo de ello, es el cursado de clases de alumnos veraneantes.

En el verano de 1920 cuando todavía el colegio tenía sólo unos pocos meses de existencia se conformó una oferta singular, comenzaron a funcionar las *aulas del verano* donde los docentes de la institución brindaban clases particulares para los alumnos de otros colegios nacionales que estaban veraneando en la ciudad. 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. El *nacional* buscó cuestionar su lugar común primeramente desde su misma puesta práctica y luego, desde

---

<sup>97</sup> 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. Desde 1925 con la figura de Fermín Errea se discutió 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 del piedra fundamental y en 1945 comenzar a dar clases en el nuevo edificio del colegio.

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 clases regulares para los jóvenes que vivían en la ciudad y en la temporada estival el *nacional* 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 en el balneario hasta el mes de abril. Esto habla de la existencia de una estructura político-educativa local que poseía cierta autonomía para generar proyectos propios y, a su vez, el fortalecimiento identitario de la ciudad balnearia. Por tanto, la actividad turística generó la aparición de los alumnos *veraneantes*, que la prensa local los definió como *“los alumnos de todos los establecimientos de enseñanza del país, cuyas familias se hallaban veraneando en Mar del Plata, pueden rendir en los meses de febrero y marzo exámenes complementarios, facilitándose así la permanencia de dichas familias hasta la iniciación de las clases”*, haciendo alusión a la función que brindaba y cumplía el colegio en este período.<sup>98</sup> De este modo, 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 por el ingreso de sus hijos a los colegios en el mes de abril”*.

Otro condimento importante a mencionar es que, el colegio nacional fue un centro de actividades culturales. Allí se brindaron conferencias de intelectuales que visitaron la ciudad, se organizaron actividades deportivas y su biblioteca fue un espacio de encuentro de los jóvenes con la lectura. En los años cuarenta, el polo cultural que se generó en el colegio impactó a la propia mecenas Victoria Ocampo, la fundadora de la Revista Sur, quien se había quedado maravillada con la obra del colegio en una de sus visitas. Esto lo expresa en una carta a su amigo, el sociólogo francés Roger Callois: *“ayer hubo una fiesta escolar en el colegio*

---

<sup>98</sup> 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. En esta nota, se realiza una breve descripción de la historia del establecimiento.

*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*<sup>99</sup>.

En particular, la biblioteca adquirió una gran importancia. Al poco tiempo de creación, se convirtió en la más grande de la ciudad, agrupando siete mil volúmenes disponibles para su lectura. Aquella cifra la colocó en un lugar destacado entre sus similares existentes en otras ciudades de la república, tal como se destacó en una noticia de la época: “*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*”<sup>100</sup>. Además, en las instalaciones del colegio, se realizaron conferencias, fiestas patrias y cursos para adultos. La Cruz Roja Argentina y la Sociedad San José tuvieron su sede de trabajo en aquel edificio<sup>101</sup>.

En síntesis, el colegio nacional de Mar del Plata fue uno de los principales centros educativos y culturales de la ciudad, sus puertas permanecieron abiertas durante todo el año, combinando la instrucción de los jóvenes marplatenses con los hijos de algunas de las familias más ricas del país. En palabras de uno de sus profesores fue un *templo*, una *f fuente e índice de la cultura* de un pueblo de cien mil habitantes que *estuvo llamado a ser uno de los institutos modelo de que pudiera vanagloriarse nuestra patria* (Abásolo: 1946; 134). Esta vocación del colegio se relacionó con el imaginario de ciudad, que estaba llamada por su propio destino a ser un poblado feliz, tal como diría su fundador.

---

<sup>99</sup> Carta de Victoria Ocampo a Roger Callois, 28 de abril de 1944 En: AA.VV (1999). *Correspondencia Victoria Ocampo/ Roger Caillouis (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. Victoria Ocampo se encargó de que el hijo de los caseros de su casa de veraneo, Villa Victoria, completara sus estudios. Raúl Rubio, gracias a su apoyo, realizó la escuela primaria en el Colegio Peralta Ramos y su bachillerato en el Colegio Nacional.

<sup>100</sup> Diario La Prensa, 13 de septiembre de 1925, “La Biblioteca del Colegio Nacional desarrolla una benéfica acción”.

<sup>101</sup> Entre los actos administrativos se presentan peticiones que solicitan las instalaciones del colegio para dictado de cursos o celebraciones de actos. Por ejemplo, durante los años 1924 y 1925 la sociedad “San José” que presidió la Sra. Elisa Alvear de Bosch ocupó una parte del edificio en el que está instalado el colegio.



#### **Capítulo 4. La formación y los formadores en los colegios nacionales: El curriculum y los profesores del Colegio Nacional de Mar del Plata.**

*“La patria en nuestro solar ha abierto a todas las posibilidades del esfuerzo humano, al genio de sus hijos y de todos los hombres de buena voluntad que a él llegan por todos los caminos del mundo. El colegio y la patria, casa grande donde hay lugar para todas las razas y tolerancia para todos los credos, tierra generosa, donde se confunden al unísono, el cielo y su bandera, que es, a la faz del mundo, un símbolo esclarecido de amor, paz y libertad”. Antonio Mir, discurso del rector en las bodas de plata del Colegio Nacional de Mar del Plata (citado por Abásolo: 1946; 133).*

El discurso del profesor y rector Dr. Antonio Mir, con motivo de uno de los aniversarios de la creación del colegio, resaltó la bondad de la patria, la misión de la educación patriótica y la socialización política a la que estaban consagrados los colegios nacionales. Estos rasgos, fueron las principales características de la enseñanza secundaria, siendo la formación de ciudadanos el eje que atravesó toda su planificación. En esta compleja tarea que fue encarada por los representantes de la mayor parte de los Estados nacionales del mundo occidental entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, las instituciones educativas tuvieron un papel central.

En este capítulo, prestaremos atención al campo de la formación. En este sentido, nos interesa caracterizar el tipo de educación que se brindó en los colegios nacionales durante las primeras décadas del siglo XX. En ese camino, algunos de los interrogantes que guiaron el recorrido corresponden a identificar cómo y qué se enseñaba, cómo están organizados curricularmente los estudios, qué características presentaban los planes de estudio del bachillerato, entre otras cuestiones. También, nos centraremos en la especificidad del bachillerato, teniendo en cuenta sus particularidades, a la vez que nos interesa estudiar como la uniformidad general de la enseñanza actuó en el Colegio Nacional de Mar del Plata.

En la segunda parte de este capítulo, nos concentraremos en analizar al cuerpo de docentes de este colegio. En términos de reconocer, quiénes y cómo eran esta clase de funcionarios estatales, qué perfiles sociales representaban, cómo y cuál fue su formación, en qué espacios habían estudiado, qué otras profesiones practicaron, entre otros ejes de indagación. Consideramos a los educadores como un grupo específico de funcionarios,

caracterizado por poseer un conjunto de saberes particulares y por su pertenencia común a la institución analizada. Para poder identificarlos, las fuentes que utilizamos se remitieron principalmente a los actos administrativos del colegio durante los años veinte, especialmente los informes del personal docente.<sup>102</sup> Estos hacen referencia a tres cuestiones fundamentales: los datos familiares, los estudios realizados y los cargos desarrollados en lo que concierne a la administración estatal.<sup>103</sup> Fueron de gran utilidad otros registros como: la prensa local, la producción de distintos espacios de sociabilidad de la época, como por ejemplo las revistas *Mar del Sur*, los *Cuaderno del Instituto de Cultura Popular* y algunos escritos públicos como libros y artículos que también nos permitieron caracterizar a los hombres y mujeres que aquí estudiamos.

### **Debates curriculares en los colegios nacionales en los inicios del siglo XX.**

Entre 1863 y 1920 se produjo el momento de gestación de la estructura institucional y curricular del sistema secundario argentino. Anteriormente, los colegios y escuelas profesionales no estuvieron organizados en base a 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 comenzó a delimitar un territorio diferenciado, tanto en sus objetivos como en su población estudiantil (Dussel: 1997; 14).<sup>104</sup>

---

<sup>102</sup> Nos referimos a saberes que suponen una diferencia sustancial con respecto al conocimiento. Estos implican no sólo conocer sino también saber hacer. De esta manera, se reconoce una condición de realizar y un sentido de experimentación. Sobre el desarrollo del cuerpo de funcionarios específicos en el Estado y los conflictos por la delimitación de las competencias y funciones de las agencias estatales se desarrollaron una serie creciente de investigaciones. A modo de ejemplo, son referencias ineludibles las compilaciones Bohoslavsky, Ernesto-Soprano, Germán (editores). (2010) *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires, Prometeo y Plotkin, Mariano Bel-Zimmermann, Eduardo (comp.) (2012). *Los saberes del Estado*. Buenos Aires, Edhasa y Plotkin, Mariano Bel-Zimmermann, Eduardo (comp.) (2012). *Las prácticas del Estado*. Buenos Aires, Edhasa.

<sup>103</sup> Estas fuentes 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.

<sup>104</sup> En lo que respecta al curriculum de la educación media en Argentina en el período analizado, Inés Dussel en *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)* estudió las acciones y propuestas de los distintos grupos curriculares que buscaron configurar la educación secundaria. Desde la historia curricular, los estudios culturales y la teoría política, la autora explicita que, el curriculum no obedece unívoca o linealmente a las demandas del Estado, las clases sociales o las corrientes pedagógicas sino que es una producción cultural que surgió de luchas y estrategias propias de lo educativo.



En lo que refiere al curriculum de los colegios nacionales, se organizaron a partir de una impronta enciclopedista y generalista. Desde Jacques, el mentor del Colegio Nacional de Buenos Aires, el 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 (Fernández: 2001; 97).

Al analizar la dimensión curricular de los colegios nacionales, Tedesco (1994) señaló que este tipo de educación cumplió una función política, ya 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. Esta demanda, explicó la elección de una determinada orientación sin especialización y 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.<sup>105</sup> Si pensamos en términos de los proyectos fundacionales de la construcción del sistema educativo, el curriculum de los colegios nacionales convirtió a las ideas de Mitre en la opción hegemónica, mientras que, los ideales de Belgrano y Alberdi acerca de la vinculación entre educación y trabajo productivo quedaron ausentes.

El modelo de instrucción secundaria que se plasmó en los colegios nacionales recibió constantes críticas desde los inicios de su puesta práctica, 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.<sup>106</sup> 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. Estos, eran conocimientos

---

<sup>105</sup> El carácter “enciclopédico” de los colegios, dejando a un segundo lado las ciencias exactas y los saberes prácticos, refuerza la distancia entre estos colegios y las orientaciones productivas. Esta cuestión es una de las argumentaciones más solidas que utiliza Tedesco (1994) para plantear la formación de puestos políticos en los colegios nacionales.

<sup>106</sup> La división entre los curriculum caracterizados por humanismo clásico o humanista moderno, siguiendo a Dussel (1997) alude principalmente a la incorporación de las lenguas extranjeras a este último.

necesarios para la formación de una clase política, que dirigió su mirada hacia los países europeos, tanto desde sus motivos culturales como por sus relaciones económicas. Frente a estas características, las propuestas de cambio para orientar la enseñanza en pos de contenidos productivos fueron numerosas. La orientación humanística aumentó progresivamente hasta mediados del siglo XX (Fernández: 2001; 99).

Como ya lo hemos mencionado en el primer capítulo de nuestra investigación, las escuelas normales crearon una matriz que constituyó una estrategia político-cultural del Estado vinculado a la escuela primaria común del proyecto sarmientino. Esta matriz, se opuso al modelo de formación elitista del bachillerato. En ese sentido, Sarmiento había debatido con Mitre acerca de la necesidad de concentrar las energías en la escuela primaria y normal, quitándole la centralidad a los colegios nacionales. Durante la gestión del *padre del aula* se inició una ampliación del campo educativo considerable, a partir de la consolidación de la tradición del normalismo. Esto se logra en términos físicos, con el acceso a la educación y, en términos culturales, ya que incluyó una ampliación de sujetos hasta entonces excluidos de la enseñanza secundaria o superior. En consonancia con este proyecto de modelo educativo, se crearon establecimientos de instrucción secundaria diferenciados, como fueron la Escuela de Comercio (1896) y la Escuela Industrial de la Nación (1897).

Una tensión importante que recorre los proyectos de reformas educativas está asociada a si la escuela secundaria se transformaba en la prolongación de la instrucción primaria, o si, en cambio, se alineaba con la estructura universitaria. Si bien en el largo plazo podríamos considerar que la enseñanza secundaria se fue moldeando como la prolongación de la escuela primaria, en los años de nuestro análisis, el debate no estaba lejos de estar saldado (Dussel: 1997). En tal sentido, los colegios nacionales eran el blanco de numerosas críticas que se centraron en acusar la formación de elitista y humanista, que sólo tenía relación con la preparación para el ingreso al estudio de las profesiones liberales del sistema universitario nacional.

Esto aconteció en el marco de la Argentina de las primeras décadas del siglo XX, momentos en los que se vivía un clima de reforma social general. La cuestión educativa fue uno de los ejes de debate constante. En aquel entonces, por motivos muchas veces divergentes, se formularon distintos diagnósticos que apuntaron al deterioro de todos los niveles educativos. La expectativa de una reforma estaba presente en los discursos de un amplio espectro ideológico, que frente al avance de una cultura restrictiva abarcó una gran

presencia de discursos alternativos (Roitenburd: 2010;). Específicamente, en el campo de la educación secundaria, los distintos diagnósticos discutían sobre dos ejes: el sujeto social al que estaba destinada cada tipo de formación, y las formas y estilos que debían aplicarse. En otras palabras podríamos sintetizarlo en: quiénes se educaban y cómo se los educaba.

Una de las respuestas a este debate que mayor impacto tuvo, fue la reorganización del sistema educativo que se planteó con la escuela intermedia. Su impulsor, el ministro Saavedra Lamas, planteó como principal objetivo el de lograr una adecuación de la educación a las necesidades del desarrollo económico argentino. Para ello aplicó criterios de la escuela activa, del pragmatismo y el utilitarismo. Esta reforma buscó acercar a los jóvenes con la naturaleza, el mundo del trabajo y el de la producción, se pensó en una aplicación práctica de la educación criticando las formas tradicionales de enseñanza, que desde esta visión sólo instruía y no educaba. El historiador Enrique Barba (2002) al respecto destacó que, los críticos de la educación tradicional, advirtieron con el proyecto de la Escuela Intermedia el peligro que pesaba sobre el futuro de la nación. En la medida en que no se revirtiera la tendencia que generaban los colegios nacionales y las carreras liberales, se estaba descuidando la industria y se abandonaba propuestas de una educación práctica.

Así, la crítica más fuerte de la propuesta encarada por Saavedra Lamas se fundó en la formación enciclopedista y la ausencia de rumbos alternativos que se generaban a partir de la formación en los colegios nacionales, siendo la razón principal de la “crisis” en todo el sistema educativo argentino. En tanto, la escuela intermedia tuvo la finalidad de quebrar la imagen piramidal del sistema de instrucción y buscó crear nuevas posibilidades, fruto de la expresión de nuevas vocaciones y el alejamiento de las carreras tradicionales. Algunas de las novedades que trajo la reforma, fue la constitución de núcleos de materias en los colegios nacionales y la erradicación del examen de ingreso para iniciar los estudios del bachillerato.

### **Los planes de estudios, las asignaturas y los libros en los colegios nacionales.**

El bachillerato nacional se organizó como una educación de excelencia que reorganizó el discurso pedagógico y el conocimiento escolar, incluyendo una fuerte formación estética y literaria fundada en una doctrina positivista ambigua. Este carácter ambiguo, 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). De manera que, el objetivo principal de la formación en los

colegios nacionales, en el transcurso de cinco años de cursado, estuvo orientado a la voluntad de compendiar el saber total de la época bajo un criterio disciplinar. Ese enciclopedismo, fue el ideal formativo e integral de los colegios y se convirtió en la única aceptación posible para la enseñanza durante varias décadas.

En otro plano, Inés Dussel (1997) señaló que, el canon curricular de los colegios nacionales se afirmó sobre una base de republicanismo, laicismo, tradicionalismo cultural y pedagógico que proveyó argumentos para construir la autoridad cultural en Argentina. Los planes de estudio de la escuela media 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 se constituye en los elementos que fundaron un tipo de dominio cultural, que no permitió el experimentalismo (Dussel: 1997; 153).

Desde lo formal, entre 1863 y 1930, los planes de estudios 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 relación al cursado del título de Bachiller Nacional en el Colegio Nacional de Mar del Plata, se realizó en los cinco años pautados y con los cinco niveles que correspondía. Recordemos que en el marco de la normativa, algunos colegios nacionales podían intervenir su propio curriculum incorporando saberes específicos a su contexto y situación. Por ejemplo, los colegios de Catamarca y San Juan incorporaron a su enseñanza saberes relacionados con la minería. En el caso de Mar del Plata, por su propio proyecto de ley de creación tuvo el mismo plan de estudios que el colegio de Dolores. Sin embargo, desde su gestión se realizaron intentos para desarrollar enseñanzas prácticas relacionadas con el ámbito 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. Por ejemplo, la enseñanza de la biología marítima, la constitución de un gabinete de psicología experimental y la adaptación de la enseñanza de la música a los

sonidos de la naturaleza.<sup>107</sup> Esta última propuesta, ideada por el profesor Ezequiel Calleja, se fundamentó en el imaginario de ciudad *dorada y bendecida en sus privilegios naturales*. Si bien estas experiencias, de carácter fragmentario no tuvieron institucionalización, siguieron poniendo en juego los ideales del proyecto fundacional del colegio que comentamos en el capítulo anterior.

Las veinticuatro asignaturas que se brindaron en las cátedras de Mar del Plata fueron reagrupadas en las aéreas ciencias y letras, idiomas extranjeros y educación física y estética, sumando a la carga horaria convencional de cada una de las materias, cuatro horas semanales de educación física. La enseñanza de la historia ocupó un rasgo central en la formación de los alumnos, siendo la única que se repitió en el plan de estudios de cada año. En importancia horaria encontramos geografía, matemática y francés, en tanto que el conocimiento de la nación en su pasado y en su territorio, sumado a la exquisitez de la lengua francesa, evidenciaron el carácter humanista de la enseñanza. De esta manera, la presencia y profundidad de estas materias reflejó el peso de las humanidades por sobre las ciencias, en lo que el historiador francés Carron (1996), al estudiar las propuestas de segunda enseñanza en occidente, sintetizó como: *los regímenes pasan, las humanidades perduran* haciendo referencia a la continuidad de este estilo y contenido de enseñanza.

### **3.1. Detalle de cantidad de años de las asignaturas dictadas en los años veinte en el CN Mar del Plata.**

<b>Cantidad de Años en que se dicta la materia</b>	<b>Materia</b>
5	Historia
4	Geografía, Matemática y Francés
3	Castellano, Dibujo y Caligrafía e Inglés
2	Biología, Física, Química, Literatura, Italiano y Ejercicios Militares
1	Anatomía, Fisiología e Higiene, Mineralogía y Geología, Psicología, Filosofía, Instrucción Cívica, Música, Lógica, Cosmografía y Trigonometría.

Referencias: Elaboración propia en base a boletines de alumnos y documentos de los actos administrativos.

Escribir unas líneas sobre la formación de los jóvenes en los colegios nacionales, implica revisitar al texto escolar como un instrumento de la praxis educativa, y pensar en su discurso como parte integral del modelo educativo. En palabras de Bertoni (1986), los libros y sus contenidos representaron un fragmento de la formación discursivo-ideológica de la educación, de modo tal que también constituyeron ejes de la enseñanza secundaria. En la

<sup>107</sup> Al respecto se pueden consultar los pedidos realizados por rectores y profesores del Colegio Nacional de Mar del Plata para reconsiderar su plan de estudios. Esto se encuentra presente en las Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1919-1929) en el Archivo General de la Nación.

época, los materiales utilizados en los colegios debían ser supervisados por ciertos organismos estatales de control, específicamente era responsabilidad de los inspectores conocer el material disponible para cada asignatura y revisar el utilizado en cada casa de estudios. De esta manera, esta oficina estatal se encargó de controlar la producción y circulación de los libros, reglando su participación a través de distintos canales como las leyes, reglamentos, licitaciones y distribución de libros en los colegios.

Los materiales utilizados en los colegios nacionales durante las primeras décadas del siglo XX correspondieron, dentro de la historia de los libros de lectura, al momento en que surgió el libro de lectura como “sub-género” de los libros de texto escolares (Linares: 2011). Si bien la mayoría de los estudios en el campo de los textos escolares se centran en la instrucción primaria, se reconocen un conjunto de características propias en la forma de impartir el conocimiento y en responder a los valores de los sectores privilegiados de principios de siglo XX.<sup>108</sup> Los libros escolares de los colegios nacionales se caracterizaron por la elaboración de textos por parte de editoriales y autores especializados en los temas, conjuntamente al despliegue editorial generado cuando la editorial Estrada y otras firmas importantes, comenzaron a editar libros de autores nacionales provenientes del incipiente campo educativo.<sup>109</sup>

Estos libros se caracterizaron por un discurso tendiente hacia la conformación de la identidad nacional y la transmisión de la idea de una sociedad donde no existía conflictividad social. La organización social dividida en clases no generaba conflictos, ya que se consideraba natural que existieran grupos inferiores y grupos superiores (Braslavsky: 1992). Algunos estudios destacaron la supremacía de las normas morales que se implantaron

---

<sup>108</sup> Según Linares (2011) desde su materialidad, los libros de lectura tuvieron una encuadernación de tapa dura. Este aspecto se relaciona con la ritualización de la escena de la lectura escolar que se impuso a fines de siglo XIX con la presencia de la lectura oral expresiva. Los libros eran pequeños y de tapas duras porque permitían que el joven, de pie, al lado del pupitre o al frente de la clase, tomara el libro con la mano izquierda y con la derecha diese vueltas las páginas.

<sup>109</sup> El estudio de los textos escolares abarca diferentes líneas de análisis y perspectivas muy variadas: las que van desde el interés por analizar la relación entre el número de libros por estudiante y los progresos escolares, hasta trabajos centrados netamente en la calidad del texto considerado como recurso para la adquisición y transmisión de conocimientos. Por ejemplo, los estudios sobre la transposición didáctica en los textos escolares, sobre los valores implícitos que transmiten los libros, entre otros. El conjunto de los trabajos sobre los textos escolares dejó de lado las instituciones y los sujetos que están presentes en el momento de producción del libro, tales como la gestión estatal, las editoriales, los autores, los potenciales sujetos lectores, el rol de la iglesia católica, las concepciones pedagógicas o los parámetros culturales. La gran parte de los trabajos abordan los textos escolares de nivel primario y son muy pocos los que hacen referencia a los textos escolares de la instrucción secundaria, entre estos, los estudios de la manualística focalizaron en la segunda mitad de siglo XX. En su mayoría, abordan estudios relacionados con la multiculturalidad, relaciones de género, los análisis de las imágenes que construyen dichos soporte respecto a la familia, símbolos patrios, urbanidad e higiene, trabajo, religión, moral, entre otros.

con su utilización en las aulas y, el discurso moralizante y adoctrinador basado en la estructura de máximas o moralejas.<sup>110</sup> Luis Alberto Romero (2001) señaló que, la idea de nación y nacionalismo visualizada en los textos escolares, podría ser sintetizada en dos atributos: la soberbia y la paranoia. Planteó 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).<sup>111</sup>

En el caso de la enseñanza de la historia argentina, se confeccionaron manuales sobre cada uno de los programas: uno de ellos fue el libro *Historia Argentina* escrito por José R. Millán, uno de los educadores locales que participó del proyecto fundacional del colegio marplatense. Se advirtió que, además del uso de los textos escolares, los jóvenes debían complementar sus lecturas con otras obras generales, como las de Bartolomé Mitre, *Historias de San Martín y Belgrano*, la colección *Historia Argentina* de Vicente Fidel López, *Historia de la Confederación* de Adolfo Saldías o el *Manual de Historia de la Civilización Argentina* de Luis M. Torres. José Millán en la introducción de su libro *Historia Argentina* escribió:

*“Entre los varios objetivos que satisface la enseñanza de la Historia, el texto de Historia Argentina debe llenar cumplidamente el que despierta el amor a la nacionalidad. En nuestro país esta finalidad de la enseñanza de la Historia Patria es una imperiosa necesidad, dado nuestro abundante cosmopolitismo. Es necesario que en todo texto de Historia Argentina se enseñe a comprenderla, a conocer nuestros grandes hombres y las grandes obras que llevaron a cabo para constituir la Nación Argentina”<sup>112</sup>.*

En este marco, la enseñanza en los colegios y su evocación por la vía del ritual patriótico jugaron un papel importante y se transformaron en elementos fundantes del proceso de nacionalización de las masas. En el caso de la enseñanza de la historia, se recalcó explícitamente la formación de los jóvenes es pos de amar la nacionalidad bajo la *necesaria* argentinización, para construir una patria grande. Este fue el rasgo que marcó a fuego la

---

<sup>110</sup> En el trabajo *La Argentina en la escuela*, Luis Alberto Romero, Hilda Sabato y Luciana Quintero (2004) analizaron desde el estudio de una diversa gama de textos escolares, cómo se construyen e imponen los discursos de la nacionalidad que se tornaron como dominantes desde las primeras décadas del siglo XX. Su análisis del discurso de los textos de historia, geografía y civismo muestran una imagen estereotipada, monolítica y homogénea de la Argentina en construcción y una diversidad de aspectos respecto a las ideas sobre lo estatal y la nación.

<sup>111</sup> Romero (2010) tomó como premisa de su trabajo que los libros de texto tuvieron un papel significativo en la construcción de la idea de nación, ya que operaron como mediadores de lo que sería el sentido común basado en las disciplinas académicas y las tradiciones ideológicas.

<sup>112</sup> Millán, José R. (1918). *Historia Argentina: Curso elemental*. Buenos Aires, Kapeluz. Pág. 7.

enseñanza y que quedó materializado en hombres de carne y hueso que, con una función cuasi sacra se encargaron de educar a los futuros ciudadanos y dirigentes de la nación.

### **Los sagrados formadores.**

*“Cultivando con honor y desinterés la tradición de la escuela argentina, fieles en el pensamiento, en la palabra y en los hechos a la función del educador, esto es, en la tarea de 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.*

Antonio Mir, rector del Colegio Nacional de Mar del Plata de los años treinta, al hacer un balance de la institución que había dirigido en la ciudad, destacó tal como iniciamos en nuestro relato, la función del educador como una misión ética y civilizatoria para la construcción de la patria y del propio Estado. Durante el marco temporal que se desliza nuestra investigación, el educar al ciudadano se convirtió en un elemento decisivo no sólo para el proceso de conformación nacional, sino también para la modernización económica, social y cultural de la Argentina de principios del siglo XX. En la educación recayó una responsabilidad asociada a la transformación social y los formadores adquirieron la fisonomía de *salvadores* del Estado Nación que se estaba creando y construyendo.

Las investigaciones sobre esta temática ratificaron que la formación de profesores fue una preocupación central en la planificación de las políticas educativas del Estado nacional en las primeras décadas del siglo XX (Dussel: 1999, Pinkasz: 1992). Debemos tener en cuenta que estamos en un momento fundacional en el campo de la formación de profesores. Entre 1902 y 1907 se crearon los profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en las Universidades de La Plata y de Buenos Aires, de manera tal que, en las dos primeras décadas del siglo XX se organizó gran parte del sistema de formación docente, que permaneció casi inmutable hasta mediados del novecientos. 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.<sup>113</sup>

---

<sup>113</sup> La titulación de Profesor habilitaba para enseñar en institutos de formación, colegios nacionales y escuelas normales y para actuar como Inspectores educacionales.



En este contexto la formación docente de 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.<sup>114</sup> Con esta intención, se buscó monopolizar la formación de un profesorado nacional de excelencia. González 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).<sup>115</sup>

Esta necesidad de formar un profesorado nacional de excelencia expresada por González fue influenciado por la obra de Langlois *La préparation professionnel à l'enseignement secondaire* (1902), concentrando la atención en la enseñanza pedagógica por sobre el conocimiento disciplinar, fue fundamentada en que, la formación otorgada en los colegios nacionales era incompleta para convertir a un hombre en profesor, en tanto que se requería una formación pedagógica específica. En uno de sus discursos expresó:

*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 ó 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 á muchos Estados europeos á 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 ó facultades pedagógicas, con su correspondiente práctica escolar y prueba de suficiencia* (González: 1905; 112).

Desde esta perspectiva, la formación del profesorado secundario fue una de las principales preocupaciones públicas, a partir de una impronta puesta en la construcción de la emergente nacionalidad y la ética cívica. En palabras de González, deberían ser *salvadores que efectuarían las variadas enseñanzas que la cultura actual exige de los profesionales y de los gobiernos. Jerarquizando la condición docente y supliendo el descuido de los gobiernos*

---

<sup>114</sup> 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 presidente (1905 - 1916) y profesor. Sobre el proyecto educativo de Joaquín V. González, véase 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, enero-marzo de 1992.

<sup>115</sup> 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.

*anteriores, al formar docentes con un alto y noble ministerio social y patriótico* (González: 1905; 119).<sup>116</sup>

En el análisis del proyecto de González, Maristella Svampa (2010) planteó que en su propuesta aparece sobredimensionada la educación como mecanismo de integración social y que se ubica dentro de un marco cultural que llevó la impronta de las tradiciones argentinas. En el cuadro gonzaliano, los educadores debían ser los intelectuales orgánicos que estarían encargados de articular al Estado con la sociedad, a partir del concepto de patria. Señaló 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)

Durante las dos primeras décadas del siglo XX fue el momento en que 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. A su vez este nuevo profesor entró en conflicto con el anterior: basado en la pertenencia a un extracto social.<sup>117</sup> Al respecto Daniel Pinkasz (1992), agregó que, este proceso debe enmarcarse en la construcción de un nuevo grupo ocupacional que reivindicó la profesionalización de la ocupación que tuvo fuertes diferencias por su origen de clase y estatus social.

## **La formación de profesores en Argentina en los inicios del siglo XX.**

Los estudios sobre la formación de los profesores de enseñanza secundaria durante la segunda mitad del siglo XIX y los inicios del siglo XX, explicitan tres espacios de instrucción: las escuelas normales y colegios nacionales, los institutos pedagógicos superiores y las universidades nacionales. Específicamente en los inicios del siglo XX, las universidades y los institutos fueron los que concentraron en forma creciente el desarrollo profesional de los docentes. Al respecto Graciela Krichesky (2009), planteó que en nuestro país la universidad

---

<sup>116</sup> Se contrató en Europa, en número suficiente, los profesores especiales necesarios para la implantación en el país del instituto especial de pedagogía teórico-práctica, destinado a realizar aquel propósito, sobre la base de los sistemas y métodos experimentados con éxito en Naciones que, en tales materias pueden servirnos de modelo, como Alemania. Se hace urgente la implantación inmediata del sistema enunciado, con las adaptaciones impuestas por el medio en el que debe desenvolverse.

<sup>117</sup> En términos de Bourdieu sería la diferencia entre el “capital cultural incorporado” del “institucionalizado”. Hasta ese entonces pesaba más el capital incorporado, el “doctor” (en tanto proveniente de un estrato social) que su institucionalizado (el título de abogado o médico) que le era sólo en parte instrumental para la enseñanza secundaria. Para Pinkasz, el nacimiento de la profesión de profesor secundario debe ser leído en la clave de la disputa entre dos sujetos sociales que detentan armas (capitales) diferentes (Pinkasz: 1992).

fue fundacionalmente la primera formadora de docentes para la enseñanza media y que sólo hasta comienzos del siglo XX tuvo ese monopolio. La citada autora aclaró que, estos docentes enseñaron en una escuela media principalmente vinculada con la idea de los colegios nacionales, actuando de manera preparatoria para el ingreso a la educación superior y para la formación de los cuadros de la administración pública. En tal sentido, desde el principio los graduados universitarios fueron los profesores *naturales* de los colegios nacionales, dado que, para el pensamiento de los sectores de la elite de la época, era natural que los docentes de la escuela preparatoria para la universidad fueran los propios egresados universitarios. En efecto, el carácter elitista de estos colegios y su casi exclusiva función preparatoria preuniversitaria mostró la continuidad entre una instrucción y la otra (Krichesky: 2009; 224).<sup>118</sup>

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 diferenciada, 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. También, el caso de las escuelas normales con un proceso de endogamia creciente en las décadas siguientes (Dussel: 1997). Conjuntamente, esta situación fue alimentada con una serie de reglamentaciones en los

---

<sup>118</sup> La idea de colegio nacional como preparatorio para la universidad llevó a Krichesky a plantear que los destinatarios de este tipo de educación fueron los selectos miembros de las elites, con lo cual, los estudios secundarios se diferenciaron del mandato homogeneizador que marcó el origen de la escuela primaria en nuestro país. Por otro lado, debemos considerar que esta lectura se presenta en el marco de la hipótesis que a lo largo del tiempo la tradición academicista moldeó la formación de los primeros docentes que enseñaron en una escuela secundaria para pocos, ha tenido y aún tiene una profunda prevalencia en las propuestas universitarias de formación docente y en las representaciones de docentes y alumnos que dan cuerpo al trabajo en las aulas. Esto genera una gran dificultad para revertir la construcción de la identidad profesional de docentes del siglo XXI. El profesorado secundario se sigue pensando en términos de los viejos colegios nacionales, y no en las escuelas de acceso masivo y de expansión de la matrícula que caracterizan a nuestro país desde la segunda mitad del siglo XX (Krichesky: 2009, 223).

colegios nacionales, que acabaron con cercenar cada vez más la participación de los profesores normales.<sup>119</sup>

### 3.1. La titulación del profesores para 1912

	Colegio Nacional	Escuela Normal	TOTAL
<b>Maestros provinciales</b>	3	1	4
<b>Maestros normales</b>	47	148	195
<b>Profesores normales</b>	79	191	270
<b>Título universitario o superior</b>	207	66	273
<b>Título extranjero</b>	18	7	25
<b>Sin Título</b>	152	137	289
<b>TOTAL</b>	<b>509</b>	<b>558</b>	<b>1067</b>

Fuente: Pablo Pizzurno. *Enseñanza secundaria y especial. Informe correspondiente al año 1912. S/E.*

Durante la década del diez sólo ingresaron al estudio del profesorado superior los profesionales universitarios que obtuvieron el título de profesor, pero luego, al extenderse la formación a cuatro años se permitió el ingreso a los alumnos que habían completado el nivel medio de formación. Esto, consolidó un circuito de formación docente con espesor propio. Para mediados de los años veinte, la educación superior nacional ofreció la mayor parte de las disciplinas que formaban parte de los planes de estudio del nivel medio. En la segunda década del siglo XX, se 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.<sup>120</sup>

De esta forma, se fue gestando una tradición de enseñanza, cuyos rasgos esenciales fueron un sólido conocimiento de la materia que enseñaban y la creencia de que la formación pedagógica era débil, superficial e innecesaria (Liston y Zeichner: 1993, Davini: 1995). Esta tradición, consideró los contenidos a enseñar como objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos y le impuso al profesor el rol de transmisor de las certezas que proporcionaban los contenidos científicos de la academia.<sup>121</sup>

<sup>119</sup> Para Inés Dussel fueron los profesores normales que tenían el campo profesional crecientemente recortado, los que intentaron evitar la creación del Instituto del Profesorado Secundario, para conservar su posición en detrimento de la especialización y profesionalización de los profesorado.

<sup>120</sup> 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.

<sup>121</sup> Recordemos que la estructura curricular de los colegios nacionales presentaba de manera predominante los contenidos de la enseñanza y tenía una organización en asignaturas vinculadas con las disciplinas de referencia

En términos generales a principios de siglo XX, el profesor fue considerado como un mero transmisor del conocimiento, que recibió desde afuera todo aquello que debía informar y presentar a sus alumnos para que estos lo aprendan y lo hagan suyo (Porta: 2002). En particular, 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 fueron: la vocación misional o el llamado *sacerdocio de la enseñanza* basado en el amor a la nacionalidad y el dominio del método positivista. En estas concepciones, Adriana Puiggrós (2006) señaló que surgió la idea del *profesor ejemplar*, aquél que vive la vocación y la enseñanza como *una entrega*.<sup>122</sup> 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. Su misión era sacrificarse por la nación renunciando en algunos casos a consideraciones de sus vidas privadas, que eran sumamente controladas.<sup>123</sup>

Los estudios sobre la formación de profesores en Argentina respecto a una comparación con otros países de la región, destacaron que los docentes se caracterizaron por poseer un alto capital escolar y cultural. Si bien los trabajos de Juan Carlos Tedesco (2003; 2005) al respecto, se centran en la segunda mitad del siglo XX muestran una línea de

---

con escasa o nula articulación entre sí. Por lo tanto, la estructura curricular exigió que los profesores tuvieran una fuerte formación en las disciplinas que daban origen a las asignaturas. Por ello, las universidades fueron desde el inicio las instituciones privilegiadas para ofrecer este tipo de formación. Más adelante, los institutos del profesorado, a pesar de que inicialmente reivindicaban la necesidad de proveer una formación profesional específicamente vinculada con la enseñanza, no rompieron con esta tradición. La estructura siguió siendo rígida y con débiles articulaciones entre contenidos disciplinares y pedagógicos (Pogré, Krichesky y otros, 2004).

<sup>122</sup> Los profesores debían moverse dentro de los carriles exigentes, dado que el propósito de vida tenía que favorecer el alejamiento de libertades y experiencias por fuera de la institución matrimonial. Algunos de los estudios específicos sobre el tema nos demuestran que el divorcio o la maternidad fuera de tiempo, eran ciertas licencias que adoptadas durante el ejercicio de la docencia podían significar despidos, cesantías o el funcionamiento de todo un sistema de ocultamientos para resguardar el buen nombre. Podríamos mencionar que, para el contexto de la educación primaria los maestros firmaban un contrato con el Consejo Nacional de Educación en el cual se determinaban explícitamente los deberes y obligaciones de los formadores de ciudadanía. Por ejemplo en 1923 el contrato planteaba: “*Este es un acuerdo entre la señorita y el Consejo de Educación y de la Escuela por el cual la señorita... acuerda impartir clases por un periodo de ocho meses a partir del... de 1923*”. Añade explícitamente que la señorita acuerda una serie de puntos, entre ellos, no casarse, no andar en compañía de hombres, estar en su casa entre las ocho de la tarde y las seis de la mañana, no pasearse por las heladerías del centro de la ciudad, no abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin el permiso del presidente del Consejo de Delegados, no fumar cigarrillos, no beber cerveza, vino ni otras bebidas espirituosas; no viajar en ningún coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre, no vestir ropas de colores brillantes, no teñirse el pelo, usar al menos dos enaguas, no usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.

<sup>123</sup> Pensemos además que, el aporte del discurso médico-eugenésico que irrumpió fuertemente en la escuela y la combinación entre “educación e higiene” se mostraba como la manera de extender aún más la tarea de los médicos higienistas como representantes del Estado.

continuidad entre lo que el autor denominó *hogares de docentes*, señalando que, en Argentina, la mayoría de los profesores tendieron a ubicarse en las clases medias o clases medias altas, a diferencia de otros países como Brasil que representan a sectores más bajos de la escala social. Identificó también que, los educadores del nivel medio representaron orígenes sociales proporcionalmente más elevados que los de los maestros del nivel primario (Tedesco: 2003).

### **El personal docente del Colegio Nacional de Mar del Plata en los años veinte.**

Unos meses antes de la fundación del Colegio Nacional de Mar del Plata un diario local publicó en sus páginas: *“con motivo de la ceremonia para celebrar que 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”*.<sup>124</sup> Desde la comisión vecinal formada en 1914 para gestionar la creación de esta institución se había resaltado que *“habría profesionales suficientes para llenarlo, 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 media, en el marco de una escasez de profesores para este tipo de instituciones en el contexto nacional. Estas dos líneas la de los distinguidos intelectuales locales y la de los profesores que tenían una *vocación civilizatoria* en la ciudad conformaron al primer cuerpo de docente de la institución.

El 27 de abril de 1919 comenzaron las clases de primer año y posteriormente en junio de ese mismo año las de segundo y tercero con un total de cincuenta alumnos inscriptos. 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 señora Pascuala Mugaburu, quién también era la directora de la Escuela Provincial N°1.<sup>125</sup> Según la reconstrucción que realizamos, este primer grupo, se caracterizó por estar formado por ciudadanos adultos que en su mayoría provenían de otros ámbitos del campo educativo. El primer rector de la institución fue Julio Ortíz, Maestro y Profesor Nacional quien se había desempeñado como profesor en la Escuela Normal Popular de Mar del Plata. Su paso fue

---

<sup>124</sup> 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”*,

<sup>125</sup> La Escuela Provincial N°1 creada en 1870 fue el espacio físico donde comenzó a funcionar el colegio, permaneciendo allí hasta 1920.

breve ya que permaneció en el cargo solo dos ciclos lectivos, abandonando la ciudad en enero de 1921 para hacerse cargo del flamante Colegio Nacional de Merlo.

En este grupo originario, se encontraba también una figura clave de 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 durante toda su existencia.<sup>126</sup>

Además de los mencionados, conformaron el grupo, dos docentes especializados en sus disciplinas. Julio Reyes que era profesor de inglés y Sebastián De María en educación física y estética. Este último, también dictó esporádicamente algunas cátedras del área de ciencias y letras. 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 primaria. La única mujer fue Pascuala Mugaburu quien fue una figura que tuvo gran impronta en la historia de la educación en el plano local. Fue maestra de grado Escuela Nº 2 de Niñas (1888-1895) y de la Escuela Común Mixta Nº 3 (1896-1917) y luego entre 1918 y 1919 fue maestra y directora de la Escuela Nº 1 que más tarde recibió su nombre. 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 la 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.

---

<sup>126</sup> 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.

Ya en el año 1920, comenzaron a regularse las cátedras del colegio y fue cuando se logró conformar un cuerpo de docentes perdurable que, en 1923 ascendió a diecisiete personas. Para el análisis de este grupo específico de funcionarios tomamos a un total de veintiséis individuos en base a los listados del personal en distintos momentos del arco temporal de nuestro trabajo (1922, 1925, 1928), de los cuales cuatro son mujeres y el 84,6% representaron al sexo masculino lo que señala una tasa de masculinización baja con respecto a los índices generales de esta década en nuestro país.<sup>127</sup> Los nuevos docentes que se incorporaron a la institución, también combinaron dos tipos de 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. Pese a sus trayectorias heterogéneas, combinaron un conjunto de rasgos que nos permiten pensarlos como un cuerpo de funcionarios particulares.

Entre todo ellos, dos ex alumnos comentaron que Mister Andrews simbolizó, quizás por sus rasgos particulares, a toda una generación de hombres ilustrados.<sup>128</sup> 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 Sud América. Para ello partió de Inglaterra para llegar a Buenos Aires en septiembre de 1912, peregrinó al principio por varios pueblos de Buenos Aires y después de cinco meses en Tandil y seis en Las Flores, la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera le pidió que viniese a Mar del Plata como pastor.<sup>129</sup>

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

---

<sup>127</sup> Para 1920 los profesores de los colegios nacionales eran 1300, frente a 3140 en las escuelas normales y 1120 en educación especial. 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.

<sup>128</sup> Entrevistas a Rafael de Diego (egresado del colegio de la promoción 1938) y a Jorge Giménez (egresado del colegio de la promoción 1937) entrevistados por Francisco Ramallo, varias oportunidades entre 2011 y 2012.

<sup>129</sup> Roberto Cova explica 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.



ciudad. Federico Capurro, otro estudiante de los años treinta recordó que *“Mister Andrews daba clases en su casa, que quedaba por la calle Alberti y atrás tenía su capilla. Durante el año nos daba clases a nosotros y en el verano daba clases de inglés para las familias inglesas o las familias de clase alta que venían a veranear. Daba cursos de gramática y de cultura, era un hombre de mucha cultura general. Una gran filosofía y 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. Él en sus clases nos hablaba de la vida, nos daba consejos. Era como tener un Aristóteles al lado, lo sabía todo”*.<sup>130</sup>

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 inmigrante. Arata cursó estudios relacionados con el arte en la Academia Nacional de Bellas Artes, en el campo educativo fue profesor del Colegio Nacional, del Instituto de Cultura Popular y de la Comisión Directiva de la Asociación Argentina de Cultura Inglesa y luego derivó hacia el periodismo, por lo cual entre otros cargos fue director del Diario La Capital de Mar del Plata.<sup>131</sup>

Alejandro Barontini también fue de los grandes educadores de la ciudad. Además de desempeñarse en el colegio nacional, 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 pidió trasladarse en octubre de 1925 al Colegio Nacional de Mar del Plata. Uno de sus alumnos entrevistados nos comentó que

---

<sup>130</sup> Entrevista a Federico Capurro (egresado del colegio de la promoción 1936), entrevistado por Francisco Ramallo, febrero 2012.

<sup>131</sup> 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 contra luz. Los temas viriles incluyen lienzos armoniosos, entre ellos se destacan Retrato, Contorno, Mi amigo Juan Manuel, Regreso del boyero o Naranjas para la patroncita.

“Barontini era muy buen profesor, era un señor muy importante, parecía un ministro. Aunque se decía que estudiaba las clases el día anterior, las daba muy bien”.<sup>132</sup>

El mismo estudiante recordó que “las chicas tenían ejercicios físicos con Josefa Colombo, quién también enseñaba geografía, era muy elegante y muy linda”, Colombo fue la primera egresada de la casa de estudios en convertirse en docente.<sup>133</sup> 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 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*”.

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. 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.

---

<sup>132</sup> Entrevista a Federico Capurro. Ob.cit . Entre otras cuestiones, el entrevistado recordó que Barontini tenía un chalet bastante importante frente a la plaza Mitre, en la esquina Falucho y Mitre, que daba la pauta del prestigio de los profesores en esa época.

<sup>133</sup> Entrevista a Federico Capurro. Ob.cit . Josefa Colombo en aquellos años era conocida como la “querida” de Bergalli. El rector del colegio estaba divorciado y se decía que vivía con ella, lo que fue todo un escándalo en la ciudad.

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 desempeñó destacamos el de maestro en la Escuela N°1 y el de secretario del Colegio Nacional, del que



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

luego fue profesor y más tarde en los años cincuenta su Rector. Como Cavándoli, 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. Su labor docente se restringió al colegio, sin embargo trabajó en el puerto y en la Municipalidad 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.<sup>134</sup> De su paso por el colegio uno de sus alumnos señaló:

*“el profesor de historia Eyto, fue diputado y era muy bueno, daba cátedra. Había que escucharlo, él 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 macanear 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”.*<sup>135</sup>

Otro de los recordados por *enseñar muy bien* en el colegio fue Mauricio Gueventter, quien era odontólogo y profesor de Filosofía y Psicología. Había nacido en 1905 en el extranjero, pero luego se nacionalizó, era el hijo de un reconocido cirujano que se destacó como médico en el Hospital Mar del Plata. Mauricio se había recibido de Profesor de Enseñanza Secundaria por el Instituto Nacional del Profesorado en 1921 y, en su especialidad en 1923. Entre sus proyectos didácticos, se destacó la creación de un equipo de psicología experimental en el colegio nacional local, siendo la primera propuesta en su género en la enseñanza secundaria de nuestro país.

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 clases con el Colegio Industrial y la Escuela Lainez N°5. Se destacó como instructor de tiro, como promotor y creador del Club Atlético Peñarol y el Lawn Tennis 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

---

<sup>134</sup> 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.

<sup>135</sup> Entrevista a Federico Capurro. Ob.cit.

monumento al Gaucho. También fue recordado por fundar centros de cooperadoras de asistencia social y proveedurías de materiales y alimentos para los más necesitados.

Entre los extranjeros, Gaspar Martín representó a los españoles, el *gallego* como lo llamaban era profesor de castellano y había escrito una serie de libros de textos para utilizar en los colegios nacionales, el de física por ejemplo lo usaba con sus propios alumnos. Quienes a sabiendas de que él era el autor, discutían sus explicaciones y expresiones, uno de sus alumnos predilectos comentó “*Era un hombre muy culto y muy preparado pero no sabía enseñar, 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.*”<sup>136</sup>

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 cuando 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, Ratero 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*

---

<sup>136</sup> Entrevista a Federico Capurro. Ob.cit .

*fuerza y rigor y siempre en sus clases había algo de política.*<sup>137</sup> 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.<sup>138</sup> 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 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.<sup>139</sup>

---

<sup>137</sup> Entrevista a Federico Capurro. Ob.cit .

<sup>138</sup> 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 viajó 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.

<sup>139</sup> 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

## El aula: entre las letras y la política.

Una radiografía general del cuerpo docente del Colegio Nacional de Mar del Plata nos indica que la mayoría habían nacido en Argentina, su porcentaje superó el setenta por ciento ya que sólo unos pocos como un argentino naturalizado de origen italiano, un español, un inglés, un francés y un chileno nacieron en el extranjero. Respecto a su estado civil existió un predominio de casados sobre los solteros y los viudos, indicado en el sesenta y cinco por ciento. 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. Algunos profesores, muy jóvenes, apenas superaban los veinte años y otros más grandes rodeaban los cincuenta años. De manera tal 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.

### 3.2 Cuadro de años de nacimiento de los docentes.

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%

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

---

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.

Agrónomo), Doctor en Medicina, Farmacéutico, Bioquímico y Doctor en Química.<sup>140</sup> 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 por ciento, antes de convertirse en profesor del Colegio Nacional de Mar del Plata habían desarrollado cargos públicos en otras oficinas. Entre ellos, el setenta por ciento lo habían hecho 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 como profesores de Escuela Normal Mixta de Mendoza o la de Santa Rosa. 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 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 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

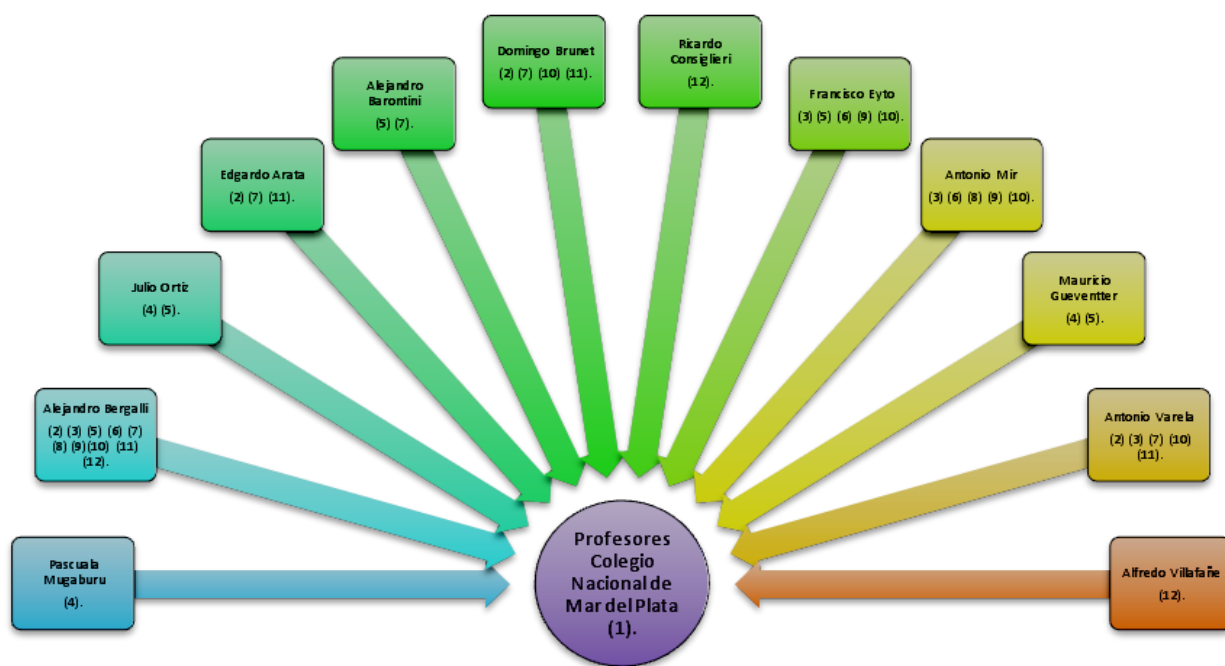
---

<sup>140</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.



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, tres de los 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.

4.3. Diagrama de red unipersonal de los profesores del colegio.



#### REFERENCIAS

ACTIVIDADES PRINCIPALES: (1) Profesor (2) Periodista (3) Militante o dirigente político.

PARTICIPACION EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS, POLÍTICAS Y CULTURALES: (4) Escuela Normal Popular (5) Biblioteca Popular (6) Ateneo Mar del Plata (7) Instituto de Cultura Popular (8) Club Náutico (9) Unión Cívica Radical (10) Revista Mar del Sud (11) Cuadernos de Instituto de Cultura Popular (12) Dependencias del Ministerio de Obras Públicas de la Nación.

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*".<sup>141</sup> 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 geometría recibió una respuesta cortante y dura "*podiste haber andado mejor*".<sup>142</sup> 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. Al respecto, pensamos que esta cuestión estaría explicada en la tradición *civilizadora* del modelo ideal de profesor. Tal como señalamos al inicio de estas páginas 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 Colegio Nacional de Mar del Plata abrieron camino al andar, recorriendo el país, dicando clases y trabajando por la *civilización* nacional en diferentes puntos del extenso territorio. Este viaje constante nos demuestra un cuerpo de funcionarios estatales especializado, una elite letrada que en sus recorridos *civilizó* y *argentinizó* a los futuros ciudadanos.<sup>143</sup>

La idea de educadores como cuerpos de funcionarios móviles se volvió a confirmar al consultar otras fuentes: por ejemplo, para el aniversario de los veinticinco años del colegio,

---

<sup>141</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, 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".

<sup>142</sup> 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.

<sup>143</sup> 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.

la lectura de las adhesiones nos demuestran empíricamente algunos patrones en la movilidad de las trayectorias. Los saludos y felicitaciones de los ex rectores en 1944 muestran por ejemplo a Julio Ortíz y Bergalli en Buenos Aires, a Carlos Farfán en Jujuy y a Antonio Luchini en Mercedes, San Luis.<sup>144</sup> 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 en de todo canal de expresión 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.<sup>145</sup>

Conociendo que la labor de los profesores del colegio estuvo asociada a la idea de civilizar, ese camino de búsqueda del progreso configuró en muchos casos un triángulo de

---

<sup>144</sup> En las carpetas de personal cesante y personal nombrado entre 1930-32, Alejandro V. Bergalli deja el Colegio Nacional de Mar del Plata 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.

<sup>145</sup> Alejandro Bergalli, además de ser la cabeza del colegio nacional fue el líder de una publicación que compartió con sus colegas profesores, la *Revista del Sud*. 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 sí, era una publicación de carácter social que apareció el segundo y el cuarto domingo de cada mes, entre algunos de sus fines buscaba *cultivar la vida espiritual de los jóvenes*.

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 relación. Por otro lado, cerca del veintiséis por ciento ejerció su profesión: los casos más ilustrativos son los del 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 al explorar los rostros de la formación, 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*, en un contexto en el que la educación era concebida como unpreciado bien y como tarea cuasi sacra.

## Capítulo 5. Los jóvenes dorados.

*“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. No vive ya la ciudad una vida económica egoísta; comienza a interesarse por las cosas del espíritu. 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”.* **Informe de los Rectores 1921.**

El colegio que Carlos Farfán presentó en el 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, quiénes eran reconocidos como los beneficiados de gozar del prestigio de la cultura nacional, *moderna y civilizada*. En este capítulo nos ocuparemos de analizar a la *juventud dorada* de la Mar del Plata de principios del siglo XX. Estos jóvenes, fueron los destinatarios finales de las políticas educativas que justificaron los colegios nacionales y el bachillerato argentino, de manera tal que, nuestro análisis no puede dejar de reconocer e identificar quiénes fueron los jóvenes que concurren a este colegio.

Buscamos caracterizar las trayectorias y circuitos educativos de estos jóvenes en términos de conocer su ingreso, permanencia y finalización en los estudios. Esto nos lleva a indagar otros aspectos tales como: los requisitos de admisión, la frontera que separó el adentro y del afuera de la institución, el acceso de la mujer a la instrucción y lo que Lucien Febvre (1942) llamó el *todopoderoso imperio del medio de procedencia*. En esta línea, analizamos el origen social y étnico de los alumnos, su reconocimiento generacional y sus pautas de resistencia, de forma tal que, en este capítulo nos concentraremos en realizar un retrato del grupo de los alumnos.

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 a la vez, sufragar los estudios y prescindir de la fuerza de trabajo del muchacho. La otra cara de esas cifras fueron 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.<sup>146</sup>

A partir de algunas categorías explicitadas en el capítulo dos, se pone de manifiesto el entusiasmo que el colegio nacional había generado en muchos jóvenes 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. Estudios sobre el escenario local que refieren a la educación de los jóvenes han señalado cómo la expansión económica de la ciudad fue marcando distintas y crecientes necesidades de la formación profesionales, más aún, han destacado que la instalación de escuelas secundarias y de formación profesional acentuó las características dinámicas del balneario ya que, a partir de 1914 muchos hijos de las familias residentes podían obtener su título sin necesidad de trasladarse a La Plata como había que hacerlo hasta entonces. Pastoriza y Da Orden (1991) plantearon que, desde 1919 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, de acuerdo a la educación de la época, y las crecientes posibilidades de incorporarse al mercado de trabajo concurrían a escuelas profesionales para aprender enfermería, corte y confección y otras manualidades útiles (Ídem; 180).

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. Si bien los estudios realizados sobre el ingreso en otros colegios nacionales, reconocen requisitos especializados que marcaron una especie de filtro de admisión, como podría ser el portar un apellido honrado, en el colegio local, las instancias formales de

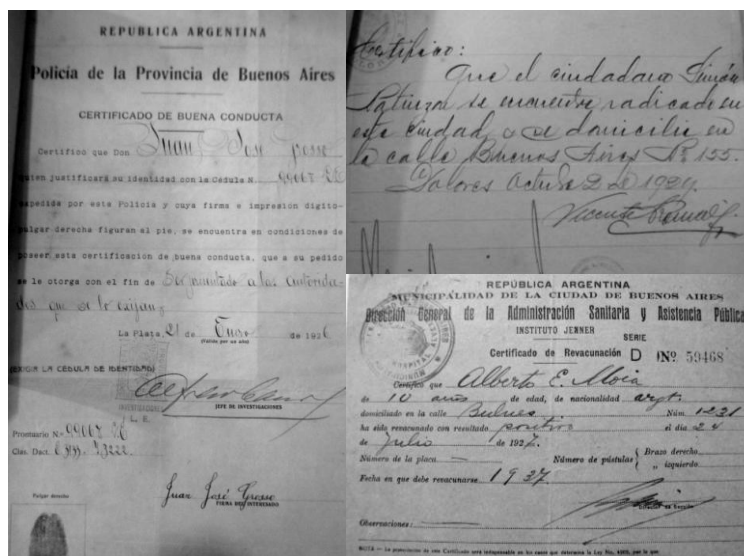
---

<sup>146</sup> Tal como indicamos en la introducción desde lo metodológico, trabajamos con los expedientes y legajos de los alumnos de la institución como principales fuentes para reconstruir sus trayectorias. Estos registros nos 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 disciplinarias y contemplar algunos datos singulares de las trayectorias educativas, que dejamos de lado en este capítulo y pensamos desarrollar a futuro en nuestro proyecto de tesis doctoral.

admisión fueron reducidas. Existieron una serie de reparos burocráticos marcados por algunos criterios que la documentación indagada evidencia y que, cada uno de los inscriptos 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, sellado de diez pesos de moneda nacional para el envío de la documentación al ministerio y certificado personal y familiar de Buena Conducta emitido por la Policía de la Provincia de Buenos Aires.

En este marco, para el ingreso a la institución se requería la finalización de la educación primaria, necesaria era la constancia de haber aprobado el sexto grado que daba cuenta de la finalización de los primeros estudios. Pese a su masividad, significaba una promoción individual y social en los aspirantes con padres analfabetos.<sup>147</sup> 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 y, si bien no dejaba de ser una formalidad, demostraba y significaba la “decencia” de la familia y la respetabilidad de sus miembros.

En tercer lugar, ocupó un rol central 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



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).

<sup>147</sup> Además la ley establecía que “ascenderán a una instrucción superior solamente los alumnos que hayan alcanzado en cada una de las asignaturas la calificación anual media expresada por cuatro (no tomándose en cuenta, al efecto, las calificaciones obtenidas en música y canto, ejercicios físicos y laborales), y hayan cursado en el grado, como mínimo, seis meses, con el 80 por ciento de asistencia total”, véase Conceptos Sintéticos de las instrucciones para el desarrollo del programa de las escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires, Consejo General de Educación, 1918.

“discriminación” y diferenciaba y establecía quiénes estudiarían allí: los niños sanos.<sup>148</sup> Algunos alumnos consultaron a sus médicos familiares para presentar constancia de su buena salud. El Dr. Fermín Errea, médico especializado en niños fue el encargado de revisar a los futuros alumnos del colegio nacional.<sup>149</sup> Errea además de confeccionar los certificados de salud de los niños, controlaba y revisaba a los profesores para sus licencias sanitarias y era el médico de urgencia del establecimiento. Por último, otra instancia registrada para el ingreso al colegio se estableció con una entrevista personal entre alumno, su familia y el rector. De esta última, no contamos con información que dé cuenta de la descripción de la situación, sólo contamos con el registro “asistió” o “debe asistir a entrevista con el rector de la casa”.<sup>150</sup>

### ***Exitosos, transitorios y veraneantes: las trayectorias escolares en el colegio.***

En enero de 1931 se destacó en una noticia del diario *La Prensa* que el Colegio Nacional de Mar del Plata ya había entregado ciento sesenta títulos de bachiller y más de mil certificados parciales, de manera que, en unos pocos años el colegio creado en 1919 había formado una gran cantidad de jóvenes.<sup>151</sup> Algunos de los graduados, finalizaron sus estudios y se marcharon a estudiar a otras ciudades donde lentamente comenzaron a poblar distintas universidades. Otros, se quedaron en la ciudad logrando buenos empleos en organismos estatales como escuelas y bancos. Sin embargo, el grupo mayoritario estuvo formando 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.

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

---

<sup>148</sup> 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.

<sup>149</sup> 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

<sup>150</sup> Sumado a ello, el análisis de los actos administrativos del rectorado del Colegio Nacional de Mar del Plata presenta diferentes casos referidos a los requisitos de ingreso a la institución que merecen una mirada focalizada en futuras investigaciones.

<sup>151</sup> Diario *La Prensa*, Capital Federal 18 de enero de 1931.



con el mayor índice de estudiantes de toda Latinoamérica.<sup>152</sup> 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 otros modelos de enseñanza minoritarios.<sup>153</sup> En este panorama minoritario de la enseñanza del bachillerato, en Mar del Plata se conformó un colegio pequeño 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 elencos, que categorizamos por sus particularidades en cinco grupos. De este modo, durante la década del veinte notamos la existencia de una heterogeneidad de trayectorias educativas, entendiendo a estas como el pasaje de la vida escolar de los alumnos a lo largo del sistema educativo.<sup>154</sup>

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 asciende a ciento diecisiete, siendo el único segmento identificado exactamente desde el aspecto cuantitativo. Sin embargo, el grupo mayoritario estimado en trescientos veinte jóvenes estuvo conformado por los estudiantes que llamamos *transitorios*. Estos se caracterizaron porque cursaron entre uno y cuatro años con la expectativa de convertirse en bachilleres nacionales 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 Colegio Nacional de Mar del Plata, los *veraneantes*. Eran estudiantes de otros colegios nacionales o de otras instituciones incorporadas a ellos que

---

<sup>152</sup> 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.

<sup>153</sup> En el año 1920 dependían del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública ochenta y dos escuelas normales, veinte y siete colegios nacionales, dieciséis escuelas profesionales, catorce escuelas de artes y oficios, siete escuelas comerciales, cinco colegios industriales y un conjunto de instituciones específicas.

<sup>154</sup> La vida escolar y los estudios sobre la biografía escolar fueron objeto de numerosos trabajos de las ciencias de la educación. En líneas generales, se los suele reconocer como la primera fase de la formación profesional de un individuo y se los toma de vital importancia para pensar el tránsito previo a la formación específica por su carácter perdurable y por el fuerte impacto que ejerce en la práctica profesional (Alliaud: 2001 y Porta: 2003).

cursaron y rindieron sus diferentes materias a través de los exámenes complementarios en el colegio entre los meses de diciembre, febrero y marzo. Formaron una categoría de trayectoria educativa que se desarrolló únicamente en esta institución en lo que refiere al ámbito nacional.<sup>155</sup> En términos cuantitativos, si bien no pudimos diferenciar específicamente su cantidad, la lectura de los registros al respecto, evidencia 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 movilidad los llamamos *móviles*. 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 su importancia respecto a los tres primeros grupos, 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 se volvió a la ciudad para inscribirse como alumno libre en el cuarto año del Colegio Nacional de Mar del Plata del que pronto pidió un pase para el de Dolores donde finalizó sus estudios. 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 Colegio Nacional de Mar del Plata, 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 y terminó trasladándose a otra institución.

---

<sup>155</sup> 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.

Por último, reconocimos a una serie de estudiantes regulares del Colegio San José de Tandil<sup>156</sup> que, desde 1923 estuvo en carácter de incorporado al Colegio Nacional de Mar del Plata<sup>157</sup>. El grupo de los *incorporados* también numéricamente fue muy pequeño en comparación con las primeras tres trayectorias. Registramos treinta y dos casos. Juan César Gandolfo, hijo de comerciantes italianos nacido en 1913 cursó a modo de internado los cinco años en el Colegio San José de Tandil y logra 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 en el nacional 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.

Esta diferenciación de los estudiantes del colegio, muestra una heterogeneidad de trayectorias educativas y la existencia de distintos elencos de alumnos. 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, de los cuales ochenta y cuatro fueron de sexo masculino (72%), y treinta y tres fueron mujeres (28%). Considerando esta proporción, el caso del colegio nacional local presentó como particularidad un mayor índice de mujeres en sus aulas, 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 11% de representación femenina según los datos estadísticos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación entre 1921-1926<sup>158</sup>.

---

<sup>156</sup> 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 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.

<sup>157</sup> 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 sí consistía en que los colegios nacionales brindarían 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).

<sup>158</sup> 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%.

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. 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 excepcionalidades. A modo de ejemplo: 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 19 mujeres y 89 hombres egresados.<sup>159</sup>

#### 5.1 Cantidad y porcentaje total de egresados y de tasa de femineidad en los alumnos del Colegio Nacional de Mar del Plata (1919-1929)<sup>160</sup>.

Año	Cantidad total de egresados	Porcentaje total de egresados	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 %
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 %
<b>TOTAL</b>	<b>117</b>	<b>100%</b>	<b>32</b>	<b>28%</b>

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

Respecto a las distintas cohortes de alumnos que lograron finalizar sus estudios, encontramos con avances y retrocesos un incremento de la cantidad de alumnos. 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. De los ciento diecisiete alumnos *exitosos* obtuvimos información específica sobre sesenta casos, lo que representa una reconstrucción de sus trayectorias que superó la mitad del alumnado.

<sup>159</sup> 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.

<sup>160</sup> Los cuadros y gráficos presentes en este capítulo respecto a los alumnos han sido confeccionados por el autor en base a los datos de los legajos y expedientes presentes en el ACNMDP.

Esto nos 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.

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.

#### 5.2 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%

En lo que refiere a la edad de los padres, notamos que el 31,4% había nacido entre 1880-1884, mientras que el resto se dividió 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 23 años siendo una tasa promedio normal en la época correspondiente.

Otro aspecto que nos permitió reconocer al elenco, 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 nos 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 46,2 % del total y dentro de ellos los comerciantes resultaron ser el grupo mayoritario siendo los *pequeños grandes señores* (Bartolucci: 2009) que habían logrado una posición económica tal que les permitió que sus hijos concurrieran al colegio nacional. 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 18% 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.

### 5.3. 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%
	<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	<b>7,6%</b>
2- Cuentapropista.	Comerciante	12	30,8%
	Empresario	6	15,4%
	<b>Subtotal</b>	<b>18</b>	<b>46,2%</b>
3- Funcionarios Públicos.	Funcionario Público	9	23,1%
	Militar	2	5,1%
	<b>Subtotal</b>	<b>11</b>	<b>28,2%</b>
4-Empleos manuales.	Albañil	3	7,7%
	Carpintero	2	5,1%
	Herrero	2	5,1%
	<b>Subtotal</b>	<b>7</b>	<b>18%</b>
<b>Total</b>		<b>39</b>	<b>100%</b>

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 12%. 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 un tío de un joven quien contribuyó a la formación de su sobrino. Para la época, esta práctica solía ser muy común incluso, ese padrinzgo era común en contextos con el padre vivo.<sup>161</sup>

La trayectoria educativa 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. Los datos al respecto señalan una clara preponderancia en las trayectorias escolares que vincularon la Escuela N°1 con el colegio nacional como un pasaje fuertemente directo. Entre otras instituciones particulares como el Instituto Peralta Ramos el tránsito al colegio nacional 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”*<sup>162</sup>. 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 84,6% mientras que el 15,4% continuaron sus estudios luego de dos o tres años.

### **Circulando por fuera y por dentro: los alumnos transitorios**

*“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 vigilados (...) Todos los muchachos después hicimos carrera, la mayoría estudió abogacía o medicina”*<sup>163</sup>.

---

<sup>161</sup> Legajos Expedientes de los alumnos E.C.R (1922) y de de J.P (1927), Colegio Nacional de Mar del Plata.

<sup>162</sup> Entrevista a Federico Capurro, alumno entre 1932-1936 y docente entre 1945 y 1953, realizada por Francisco Ramallo el 9 de febrero de 2012.

<sup>163</sup> Entrevista a Federico Capurro, alumno entre 1932-1936 y docente entre 1945 y 1953, realizada por Francisco Ramallo el 9 de febrero de 2012.

En la dinámica de funcionamiento del colegio existió una frontera que separó el adentro y el afuera en las trayectorias de los estudiantes, tal como se hace presente en el 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 educacional. 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 que con respecto a los alumnos del nivel secundario. En los colegios nacionales si bien fue menos intenso que en el ciclo 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 denominada deserción escolar desde nuestro estudio de caso, contamos con datos de ciento doce alumnos que nos permitieron conocer las características principales de este fenómeno. Si bien la mayoría abandonó en primer año, representando el 46,5 % y el 87,7 % de los alumnos abandona sus estudios en los tres primeros años, podemos observar 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, que permitía obtener el prestigio de *“tener el tercer año del nacional”*.

#### 5.4 Cantidad y porcentaje de alumnos que abandonan sus estudios por año en el colegio nacional de Mar del Plata (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%
<b>TOTAL</b>	112	100 %



El bachillerato estaba 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 llegue hasta tercer año del Colegio Nacional*”, como base para ser considerado un joven *culto y educado*.<sup>164</sup>

Otra forma que utilizamos para reconstruir la deserción de alumnos en las aulas, fue a través de los listados de rectoría, 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 calcular la cantidad de alumnos que no continuaron sus estudios fue establecida a partir de comparar la cantidad de alumnos que año a año finalizaron sus estudios con la cantidad de alumnos que deberían haberlo hecho.

#### 4.5 Datos estadísticos para el año 1924: de la probabilidad de graduados por año.

Año	Cantidad de alumnos en 1924.	Cantidad de alumnos recibidos por año segundo correspondencia.	Cantidad de alumnos que abandonaron sus estudios.	Porcentaje de exclusión.
Primero	33	13 (1928)	20	60%
Segundo	38	15 (1927)	23	60%

<sup>164</sup> Hacia futuro estamos interesados en estudiar qué significó ser alumno del colegio nacional y completar el tercer año. A diferencia de quienes llegaron a la Universidad, pensamos que para estos jóvenes, la instrucción incompleta ya fue un ascenso. De manera que, el cambio en su vida y el beneficio de la expansión del bachillerato ya estaba hecho. Especialmente entre este grupo, las mujeres fueron las que mayor importancia le dieron al tercer año, abandonando muchas de ellas para casarse y formar una familia bajo su mandato de reinas del hogar. A modo de ejemplo, uno de estos alumnos fue José Venturi quién 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 la firma Catuogno con quienes se había contactado a partir de sus relaciones en el colegio.

<b>Tercero</b>	35	22 (1926)	13	37%
<b>Cuarto</b>	39	9 (1925)	30	77%
<b>Quinto</b>	20	9 (1924)	11	55%
<b>TOTAL</b>	165	68	97	57%

Alrededor del doce por ciento de los alumnos que abandonaron sus estudios en el colegio nacional 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 quiénes volvieron en otros momentos a continuar sus estudios.

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 nacionales 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.

A diferencia del grupo anterior, donde los argentinos eran la mayoría, los padres de los alumnos que abandonaron sus bachilleratos habían nacido en la península itálica. En su conjunto, los extranjeros superaron el 74% dentro de ellos los más importantes eran los

nacidos en Italia que sólo fueron superados por los 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.

#### 5.6 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%
<b>TOTAL</b>		<b>91</b>	<b>100 %</b>

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.

### **La educación en el balneario: los alumnos *veraneantes*.**

Mar del Plata fue ambiente propicio para el funcionamiento de un instituto modelo e innovador en los planes de enseñanza media. Esto queda explícito en el mismo proyecto de ley que presentó el diputado Pedro Olaechea y Alcorta:

*“Inútil sería elogiar las virtudes climatéricas de Mar del Plata por 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 conversarse 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 colegio estaría llamado a ser uno de los institutos modelos de que pudiera vanagloriarse nuestra patria, que practicaría el mens sana in corpore sano”* (Abásolo: 1946; 120).

Frente a este proyecto, una vez creado el colegio, desde 1920 comenzó a funcionar la modalidad de alumno *veraneante*. Esta particularidad de la institución 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 dorada 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 y rendir las materias y exámenes complementarios, acreditando determinados saberes. 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 de provenían de colegios del Gran Buenos Aires como el de San Isidro, o de la ciudad de Rosario.

#### 5.7. 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%
	<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>37,7%</b>
CN. Rivadavia		<b>6</b>	<b>4,3%</b>
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%
	<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>13,0%</b>
CN. Avellaneda	Instituto La Salle	11	8%
	Central	9	6,5%
	Carmen Ariola Marín	4	2,9%
	San José	2	1,4%
	<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>18,8%</b>
CN. Moreno		<b>7</b>	<b>5,0 %</b>
CN. Mitre	Central	4	2,9%
	Instituto Cury	1	0,7%
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>3,6%</b>
CN. Pueyrredón	Central	8	5,8 %
	Colegio San José	1	0,7%
	<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>6,5%</b>
CN. San Isidro		<b>1</b>	<b>0,7%</b>
Liceo Nacional de Señoritas	Central	5	3,6%
	Colegio Guido Sparo	2	1,4%
	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>5,1%</b>
CN N°1 Rosario		<b>5</b>	<b>3,6%</b>
CN°2 Rosario		<b>2</b>	<b>1,4%</b>
<b>TOTAL</b>		<b>138</b>	<b>100%</b>

## Habitando la ciudad: los alumnos, sus residencias y la *caminata* al colegio.

En ese entonces, la ciudad ocupó una dimensión muy pequeña y eran pocos los barrios que se alejaban de la parte central. Las comunicaciones y medios de transporte eran muy sencillos. 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).

Nos interesa recuperar algunas líneas sobre la consideración de los estudios sobre la representación espacial de la sociedad, a partir del análisis del escenario urbano considerado para nuestro caso. 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.<sup>165</sup>

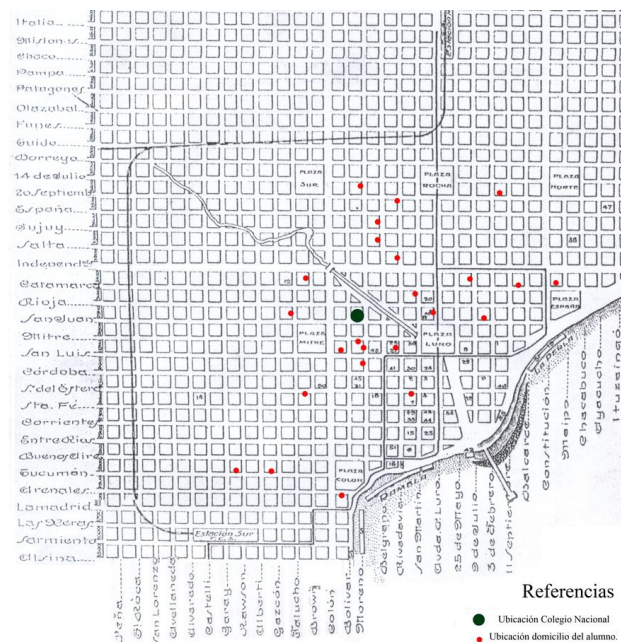
---

<sup>165</sup> 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 desarrollo de la comunidad italiana en Bs. As.” -n: 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, n° 21, 199, Marquiegui, D., “Aproximación al estudio de la inmigración italo-albanesa en Luján”. En: Estudios Migratorios Latinoamericanos, año 3, n° 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, n° 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, n° 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, n° 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: *Altretalia*, Torino, Edizioni Fondazione Agnelli N° 27, luglio-diciembre 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.

Si bien el análisis de 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 indicador 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.

Por otro lado 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. A 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 desarrolla 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 hacia 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”.<sup>166</sup> Allí, se fue conformando un pueblo de



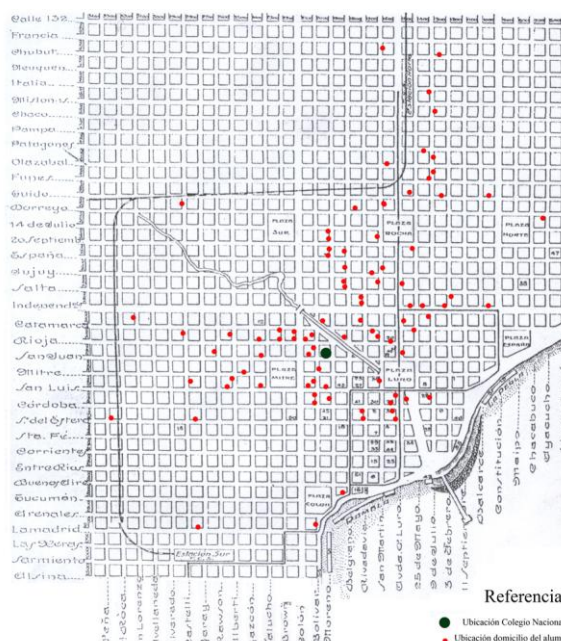
Mapa de la ciudad que ilustra las pautas de Residencia del los exitosos.

<sup>166</sup> 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.

pescadores no sólo a 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-Pilicic, 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, observamos que 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<sup>167</sup>.



Mapa de la ciudad que ilustra las pautas de Residencia de los *transitorios*.

Pesca religión y religiosidad en el puerto de Mar del Plata” y B. Favero y G. 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.

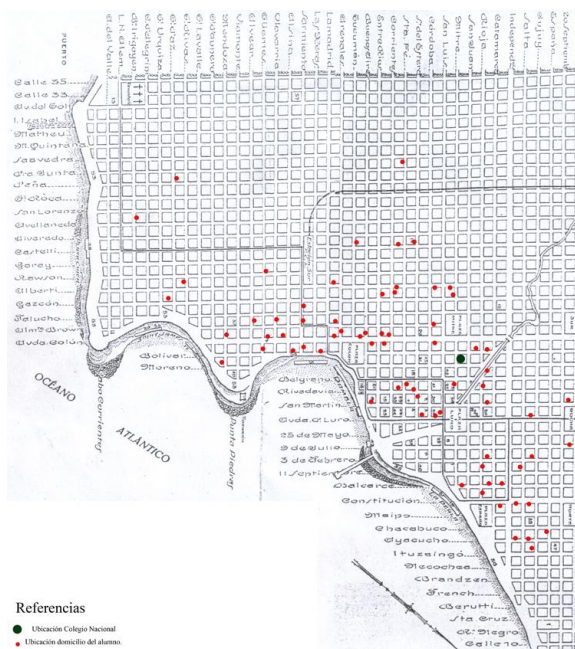
<sup>167</sup> Observamos pocas referencias al respecto del carácter de la vivienda en la que vivían, no pudiendo identificar en la mayoría de los casos si estas eran propias o alquiladas.



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.

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.

Mapa de la ciudad que ilustra las pautas de Residencia del los *veraneantes*.



En líneas generales, las diferencias señaladas respecto a los tres grupos de alumnos 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<sup>168</sup>. De este 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, ejercieron efectos sobre la elección y las expectativas escolares, y probablemente existió algo parecido a lo que la socióloga francesa mencionada denominó un *efecto residencial*, donde jugó un rol central el ambiente social a favor de los consejos y la ayuda que el entorno elegido podía proveer. Sin embargo, estas apreciaciones deberían ser más exploradas en nuestras futuras investigaciones.

---

<sup>168</sup> 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, es que la oferta escolar demostró cómo se ponen en juego una serie de mediaciones distinguidas entre mediaciones familiares y locales. Las primeras, tienen que ver con la negociación entre los padres, tales como la división del trabajo educativo y la oscilación entre familias abiertas y cerradas, mientras que, las mediaciones de tipo locales tiene que ver con la vecindad y sobre todo la comunidad.

## Capítulo 6. *Mi hijo el Doctor: Un camino hacia la formación de ciudadanos públicos y profesionales.*

*“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”. 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*

Las palabras de Jacinto Tarantino que inician este relato, 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 colegio nacional 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. En Buenos Aires, está Josefa Colombo que fue profesora del Colegio Nacional hasta 1938, Horacio García Vega es médico en 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”*<sup>169</sup>, dando cuenta del exitoso devenir de sus camaradas, los egresados del *nacional*.

Dentro de aquella *juventud dorada* que describimos en el capítulo anterior, en este podremos énfasis en indagar a los alumnos *exitosos*. Aquellos que lograron finalizar la empresa que significó convertirse en Bachiller Nacional en las décadas del veinte y treinta del siglo XX. De este modo, la última parte de nuestra tesis reflexionará sobre lo qué sucedió con ellos inmediatamente después de su paso por el colegio nacional<sup>170</sup>. Durante los años veinte, ciento diecisiete jóvenes obtuvieron sus títulos de bachilleres iniciando nuevos rumbos en sus vidas. En su enorme mayoría, provenían de familias de origen inmigrante que

---

<sup>169</sup>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.*

<sup>170</sup> A partir de la presente investigación se nos desprenden un conjunto de problemáticas que buscaremos profundizar en nuestra futura tesis doctoral. Específicamente, en este capítulo nos quedará pendiente el estudio de las trayectorias profesionales posteriores, las redes de sociabilidad desplegadas, en los matrimonios, la profesión, el trabajo, etc.

se encontraban transitando la *aventura del ascenso* tales como, Aparicio, Begue, Caballero de Tineo, Calleja, Castagnino, Catuogno, Córscico Piccolini, Fertitta, García Vega, González Sueyro, Mariani, Moia, Pascarelli, Pezzati, Rimoldi, Rossi, Tarantino, Tiribelli, Tizzoni, Trevissoni, Valinoti, entre otras, hoy caracterizadas como de exitosas y privilegiadas experiencias migratorias que implicaron “hacer la América” en nuestra ciudad.

Los jóvenes que estudiaremos formaron parte de los “nuevos nativos” (Korn: 2000) que fueron cubriendo todo, los hijos de los extranjeros que se volvieron médicos, abogados, ingenieros y empleados de la administración pública que lentamente recibieron los beneficios de la educación laica, obligatoria y gratuita. Sus padres y sus familias soñaron con un hijo *doctor*, lo que no sólo significaba que ejercieran una profesión noble, sino también que sean indiscutiblemente argentinos y ciudadanos de bien. 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 todas sus esperanzas.<sup>171</sup> 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 Colegio Nacional de Mar del Plata 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.

Al respecto los fragmentados estudios sobre la extracción social de los alumnos de los colegios nacionales en Argentina en general, señalaron la reproducción de los sectores privilegiados o círculos de las elites locales. Entre ellos Martin Legarralde (1999; 2001) destacó que el Colegio Nacional de la ciudad de La Plata se convirtió en un ámbito donde a pesar de la presencia de distintos estratos sociales se reproducían las relaciones de las burguesías locales, actuando a la manera de clubes sociales donde se vinculaban los sectores

---

<sup>171</sup> 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 a la educación. Los padres de clases medias fueron, por diversas razones más propensos 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).

privilegiados de la sociedad platense.<sup>172</sup> Los estudios sobre los colegios nacionales en el interior del país, los destacan como las instituciones de formación de los sectores tradicionales. Por lo general, señalan que acudían a ellos los hijos de hacendados, legisladores, juristas, literatos y otros miembros de familias de alta instrucción. En esta línea, pueden ubicarse los trabajos sobre el Colegio Nacional de Catamarca (Ben Altabef: 2008; Navarro Santa Ana: 2008) y el del Colegio Nacional de Monserrat en la ciudad de Córdoba (Moya: 1998).

Algunos estudios recientes, 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 la formación secundaria pública en la zona Litoral del país.<sup>173</sup> En tal sentido, a través de un análisis de las trayectorias de un grupo de hombres de la universidad platense Graciano (2008) destacó su pertenencia común al Colegio Nacional de la Plata como lugar de formación y su origen inmigrante. Desde este estudio, estos ámbitos ya no aparecen como lugares de reproducción de los sectores privilegiados o las burguesías locales, sino como espacios de fuerte presencia de sectores inmigrantes en ascenso.

En consonancia con esta última perspectiva, nuestra investigación sobre la procedencia de los alumnos del Colegio Nacional de Mar del Plata presenta a esta institución como un lugar flexible y abierto, para los amplios sectores de la sociedad argentina de principios del siglo XX. Compartimos los aportes que incorporó Alicia Méndez (2010) 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,

---

<sup>172</sup> Los trabajos de Martín Legarralde escritos en la clave de los estudios sobre la historia de la educación en Argentina se focalizan principalmente en los modelos pedagógicos de los colegios nacionales en el siglo XIX. En nuestro caso, destacamos su aporte en lo que respecta a la formación de las elites intelectuales platenses a través del Colegio Nacional de La Plata, en donde se plantea que estas instituciones fueron claves como espacios de sociabilidad de hombres de distintos estratos sociales con una clara preponderancia de los sectores tradicionales, entre los cuales se construyeron las bases de las destacadas trayectorias futuras.

<sup>173</sup> En su trabajo *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina (1918-1955)* Osvaldo Graciano (2010) reconstruyó el itinerario intelectual e ideológico y las prácticas culturales y políticas de un grupo de universitarios reformistas. La elección de ese elenco respondió a criterios como la condición de clase, de escolaridad media y superior, de edad y militancia en el movimiento estudiantil, de pertenencia común a instituciones de desarrollo de su labor profesional y por los similares vínculos personales en la universidad y en la arena política. Lo interesante de su investigación es que, luego de analizar a cada uno de los individuos, señaló que la mayoría pertenecieron a las clases media de origen inmigratorio y habían realizado sus estudios medios en el Colegio Nacional de la Universidad platense y los superiores en esa misma casa de estudios o en la de Buenos Aires.

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. Esta es una lectura tributaria para pensar el acceso a la instrucción como una vía de cambio social. En su tesis doctoral Méndez (2010), afirmó que los hijos de la inmigración fueron quienes reforzaron la prestigiosa idea de mérito individual como camino para el ascenso social. Sumado a ello, 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); y las maneras (De Imaz, 1964 y Losada, 2004).<sup>174</sup> De forma tal que no fueron suficientes para explicar por ejemplo, la experiencia del Colegio Nacional de Buenos Aires, en donde el acceso de sus egresados de orígenes socioeconómicos dispares fueron parte de una trayectoria ascendente (Mendez: 2010).

### **Un camino hacia la formación de ciudadanos públicos y profesionales.**

*“Los cuatrocientos setenta y seis bachilleres egresados de sus aulas, en su casi totalidad recibidos en las distintas carreras universitarias, alumnos que se iniciaron niños aún en las actividades del colegio y lo abandonaron ya hombres, moral, mental y espiritualmente armados para alcanzar las etapas superiores de la cultura. Cualquiera sea el fruto que cada cual haya puesto de su propia cosecha, de sus propias condiciones personales para triunfar en su propósito de superación intelectual, el colegio los considera y los ha de considerar siempre como parte integrante, sino la más preciosa de su patrimonio histórico, porque ellos constituyen la esencia misma de su vida”. Discurso de Antonio Mir (Abásolo: 1946; 132).*

Con estas palabras, en las bodas de plata del colegio, el Dr. Antonio Mir resaltó la función formativa brindada a sus alumnos considerando que, la casi totalidad de quienes se

---

<sup>174</sup> 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. Investigaciones francesas actuales dan cuenta de nuevos intentos tendientes a proveer *d’egalite des chances dan l’accès aux formations d’excellence* o la igualdad de oportunidades en el acceso a las formaciones de excelencia. Al respecto, véase Van Zanten (2007, 2010).

había formando en la institución se convirtieron en universitarios a partir de brindarles un espíritu para su superación constante. De aquellos ciento diecisiete jóvenes *exitosos*, que contabilizamos, tomamos como muestra y corpus para nuestra investigación el estudio de sesenta trayectorias delimitadas a partir de nuestros registros.

De ellos, conocemos que el setenta por ciento continuaron estudios superiores o universitarios, mientras que el porcentaje restante se dividió entre aquellos que comenzaron a trabajar en organismos estatales: establecimientos educativos o bancarios y quienes 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 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.

Esta continuidad y articulación entre la educación secundaria y superior fue el rasgo característico de los colegios nacionales, definidos como los espacios para la formación de los jóvenes que aspiraban a ingresar a la universidad. En el propio proyecto de creación del Colegio Nacional de Mar del Plata se destacó una estrecha vinculación con la universidad nacional de aquel entonces. Explícitamente se planteó: *“al efecto del ingreso a las facultades universitarias de los bachilleratos que terminarán en este instituto sus estudios, en el último año del curso se tomarán las pruebas y, sin duda, la Universidad los admitirá con los exámenes respectivos anualmente del 1 al 10 de mayo”* (Abásolo, 1946; 117). La fuerte conexión entre los dos niveles de formación se hizo presente 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, llegaba al colegio alguna información de los centros de estudio en el exterior, principalmente de países como Alemania y Estados Unidos.

La conexión entre la educación secundaria y la universitaria tenía su origen en las crecientes demandas de recursos profesionales provenientes del Estado nacional. A la funcionalidad política que se atribuyó a la enseñanza superior se agregó la demanda de profesionales y burocracias técnicas para el despliegue burocrático del Estado nacional, al

que luego se le sumó el provincial y municipal. La formación de los jóvenes provenientes de sectores de inmigrantes en ascenso, fue también la respuesta del Estado a la demanda de recursos humanos por parte de una sociedad que se modernizaba. Es decir, el desenvolvimiento del sistema universitario argentino de las primeras décadas del siglo XX correspondió a la modernización social y económica del país, buscando canalizar las demandas que sobre el mismo ejercía la sociedad y el propio Estado (Graciano, 2008).

Como consecuencia del proceso de modernización social, en las universidades argentinas se desarrollaron diferentes puntos de tensión derivados por la presencia de importantes grupos de jóvenes, marcados por su condición de miembros de una clase social nueva “advenediza”, en un ámbito monopolizado por los sectores tradicionales, cuyo origen se puede rastrear de la valorización diferenciada que realizaban sobre la educación superior. Para los sectores en ascenso la educación se convirtió en una plataforma de su promoción social, ya que era sumamente necesaria para el ejercicio de una ocupación o profesión (consagrada a través de su titulación universitaria). Mientras que para los grupos más tradicionales, era pensada principalmente como un vehículo para su incorporación a la política (Graciano, 2008; 42).<sup>175</sup>

Los alumnos del colegio que continuaron sus estudios superiores, ascendieron al sesenta por ciento de elenco según el análisis que realizamos sobre el estudio de cuarenta y cuatro trayectorias, en base a los datos de individuos que se presentaron. En consecuencia, fueron relativamente pocas las experiencias de alumnos *exitosos* que detienen sus estudios con el bachillerato. 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

---

<sup>175</sup> Las primeras protestas porteñas entre fines de 1903 y 1905 que lograron transformar el gobierno de esa universidad expresaron el valor otorgado por las familias de clase media a la enseñanza superior y a las diversas profesiones como el medio principal de su ascenso social. En los inicios del año 1918 las universidades de Buenos Aires y La Plata no así en Córdoba, habían avanzado en un lento pero perceptible proceso de transformaciones institucionales y modernización científica y cultural, con la diversificación de sus disciplinas y carreras de estudios, el incipiente lugar para la promoción de las humanidades y el desenvolvimiento de la investigación científica, con la organización de centros de estudios y laboratorios. Los principales aspectos de estas transformaciones se refieren a la importante expansión de su matrícula y un claro predominio en sus aulas de los estudiantes de los sectores medios que erosionó socialmente su condición de universidad oligárquica y la constitución de centros estudiantiles y de sus primeros nucleamientos regionales (FUBA 1908, la de La Plata en 1911 y la de Córdoba en 1918) que formularon permanentes críticas al gobierno universitario (Graciano: 2009; 42).



palabras, en qué ámbitos se pensaron y qué ocupaciones creyeron que serían las más acertadas para el desarrollo de las expectativas propias y familiares.

Así, al seguir de cerca las trayectorias universitarias de algunos de los bachilleres del Colegio Nacional de Mar del Plata, podemos advertir diferentes casos en los cuales por ejemplo un hijo de comerciantes italianos radicados en la ciudad desde dos décadas atrás aspiró a ingresar a la facultad de Derecho y otro a la de Medicina de la Universidad de La Plata. Otros, se propusieron estudiar en la facultad de Ingeniería o en la de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires ilustrando un cambio social que se fue forjando al interior de sus familias, que diferenció a los jóvenes de sus padres.

Uno de los alumnos del colegio recordó su experiencia universitaria, haciendo referencia a las necesidades de profesionales que existían en la ciudad y las posibilidades de formación que ofrecieron otros puntos del país. Decía un futuro arquitecto:

*“Allá [en Córdoba] en arquitectura habían estudiado muchos ex alumnos del colegio como Auro Tiribelli, Barroso y Córscico Picolini, en cambio Coll muy famoso en aquella época estudió en Buenos Aires. Pensemos que no había nada acá, no había nada de nada de nada. Córdoba era muy tranquilo para estudiar, la pensión era linda estaba en pleno centro, tenía todo el tiempo para estudiar y no tenía ningún compromiso familiar. Era una ciudad con muchos estudiantes, **por todos lados había chapas de profesionales, cosa que acá faltaba**”.*<sup>176</sup>

Entre las mujeres exitosas del bachillerato, María del Carmen Caldararo ingresó a estudiar farmacia en la Facultad de Medicina de la UBA. La joven que había cursado el último año en 1922, recordó cómo durante su último año de bachillerato se juntaba en su casa con sus compañeros a organizar como continuarían sus estudios. María vivía en el centro de la ciudad en un chalet sobre la calle Rivadavia y su casa era centro de reunión estudiantil durante el tiempo libre de los compromisos. 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”*.<sup>177</sup> Más tarde María del Carmen Caldararo cambió las probetas por el piano y se recibió de profesora de música.

---

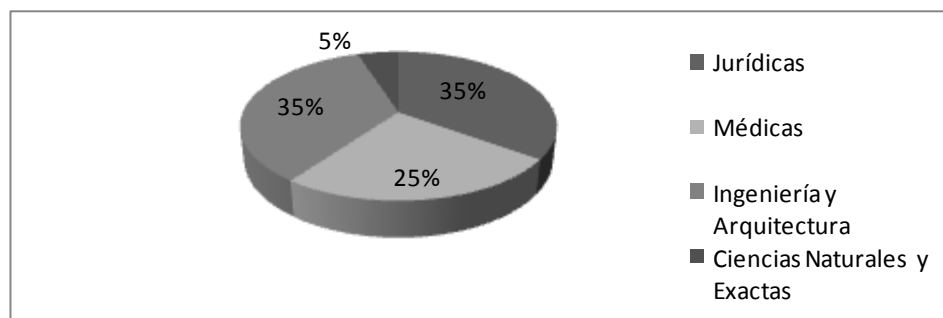
<sup>176</sup> Entrevista a Federico Capurro, alumno entre 1932-1936 y docente entre 1945 y 1953, realizada por Francisco Ramallo el 9 de febrero de 2012.

<sup>177</sup> 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

Cuadro 6. 1. Estudios universitarios de los alumnos del Colegio Nacional de Mar del Plata.

Tipo de estudio realizado	Profesión estudiada	Cantidad	Porcentaje
Universitaria/Jurídicas.	Escribano	1	3,2%
	Abogado	5	16,1%
	Procuradores	1	3,2%
	<b>Subtotal</b>	<b>7</b>	<b>22,6%</b>
Universitaria/Médicas.	Médico	3	9,7%
	Farmacéutico	1	3,2%
	Veterinario	1	3,2%
	<b>Subtotal</b>	<b>5</b>	<b>16,1%</b>
Universitaria/Ingeniería y Arquitectura.	Ingeniero Civil	3	9,7%
	Ingeniero Agrónomo	1	3,2%
	Agrimensor	1	3,2%
	Arquitectura	2	6,5%
	<b>Subtotal</b>	<b>7</b>	<b>22,6%</b>
Universitaria/ Ciencias Exactas y Naturales.	Químico	1	3,2%
	<b>Subtotal</b>	<b>1</b>	<b>3,2%</b>
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%
	<b>Subtotal</b>	<b>6</b>	<b>19,3%</b>
Superior no universitaria/ Relacionadas con conocimientos técnicos.	Tenedor de libros	3	9,7%
	<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	<b>9,7%</b>
Superior no universitaria/ Otros.	Formación bancaria..	1	3,2%
		1	3,2%
	<b>Subtotal</b>	<b>2</b>	<b>6,5%</b>
<b>Total</b>		<b>31</b>	<b>100%</b>

Gráfico 3.2. Elección de las carreras por facultades.



Al tener en cuenta las carreras que eligieron en las distintas facultades de la universidad argentina, en el grupo de veintiséis alumnos universitarios, la gran mayoría optaron 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 se constituyeron como las elites estatales por los vínculos y saberes respectivos que

poseían respecto a la modernización del Estado.<sup>178</sup> 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.

Oswaldo Graciano 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 (Graciano, 2008; 41).

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. Esta convicción orientó la formulación tanto de sucesivos planes de reforma de la enseñanza media como el estímulo de nuevas carreras a nivel superior vinculadas más estrechamente con actividades productivas. Por su parte, la UBA mostró una resistencia muy marcada para incorporar estos nuevos contenidos, muchos de los cuales tuvieron que estructurarse en universidades nuevas creadas en diferentes lugares. A pesar de esa resistencia, entre 1900 y 1918, la Facultad de Ciencias Exactas triplicó su número de alumnos; Filosofía y Letras lo multiplicó ocho veces y las nuevas carreras de Agronomía, Veterinaria y Ciencias Económicas llegaron a reclutar el diez por ciento del

---

<sup>178</sup> Al respecto 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, la misma sociedad reforzó su centralidad en el sistema universitario. Las disciplinas vinculadas directamente a la producción, como luego las carreras humanísticas y sus profesorado, reunieron una matrícula que creció muy lentamente a lo largo del siglo XX.

alumnado total. Para 1900 los estudiantes de derecho y medicina representaban el 90% de los alumnos de la UBA, mientras que para 1918 había descendido al 75 % (Tedesco: 2000; 124).

Hasta entonces ir al colegio era una especie de garantía de acceso a la universidad y, el primer cuarto de siglo XX ser universitario era un capital selecto y por ende valioso, sobre todo para quienes obtenían un título en Medicina o en Derecho que auguraba un futuro profesional promisorio. De ahí que los sectores gobernantes se hayan preocupado desde 1890 por ofrecer otras alternativas académicas para mantener acotada la matrícula de dichas carreras (Tedesco, 1983:128). De todos modos, hasta la década del veinte esas medidas restrictivas respecto de los sectores menos favorecidos fueron innecesarias, dado que hasta entonces eran muy pocos los miembros de las clases medias que podían acceder siquiera a la enseñanza secundaria (Dussel, 1997: 150).

### **Los Tiribelli: De bachilleres, arquitectos y promesas familiares.**

Finalmente nuestra intención fue poder ilustrar algunas características generales de la formación superior de los jóvenes *exitosos* a partir de un estudio de caso. Elegimos trabajar con la trayectoria e historia de vida de Auro Tiribelli, desde una perspectiva que contemple su propia diferenciación social en el marco de una familia de origen inmigratorio en ascenso. Consideramos que, analizar la vida de un hombre y su familia es una aproximación de corte microanalítico que, más allá de las limitaciones cuantitativas que puede suponer, ofrece la posibilidad de seguir los diferentes recorridos y estrategias adoptadas por los actores sociales analizados.<sup>179</sup> De manera que, las siguientes líneas podrían ser también las de otras trayectorias profesionales de los camaradas del *nacional* que se convirtieron en *ciudadanos profesionales y públicos*. Al igual que Auro Tiribelli, muchos otros como el médico y político Oscar Alende, el arquitecto y artista Juan Carlos Castagnino,

---

<sup>179</sup> Al respecto consideramos algunas de las características que Prost (1997) señaló durante las primeras décadas del siglo XX en lo que denominó la “privatización de la familia”, una evolución de la familia en la que lentamente las funciones “públicas” son reemplazadas por las “privadas”. En ese sentido, una parte de las tareas que le habían sido confiadas fueron rápidamente asumidas por instancias colectivas, la socialización de algunas funciones no dejó a la familia otra función que la de la plena expansión de la vida privada y dejó de ser una institución fuerte ya que su privatización fue una desinstitucionalización. Los individuos conquistaron el derecho a tener vida privada, sin embargo la vida privada de un individuo tiene una prolongación, un eco y un apoyo en la de su familia. La familia de principios del siglo XX es una transición entre lo público y lo privado. Véase: Antonie Prost (1997) “La familia y el individuo”. En: Duby y Airés. *Historia de la vida privada*. Tomo IX “La vida privada en el siglo XX”. Madrid, Taurus.

los médicos Blas Moia y Emilio Rateri, los hermanos Jacinto y Héctor Tarantino, los abogados Armando Fertitta y José Josué Catuogno y el arquitecto Córscico Picolini formaron parte de una generación de profesionales que representaron la promoción social de un segmento social caracterizado por su origen inmigratorio en la ciudad de Mar del Plata en la primera mitad del siglo XX.

Podríamos señalar que la trayectoria social y económica de la familia Tiribelli nos muestra una familia italiana arribada a Mar del Plata durante el período de inmigración masiva, que luego de dos décadas de trabajo en el campo de la construcción y por la demanda de los servicios generados en la ciudad instalaron un aserradero a vapor que conformó la firma *Tiribelli Hermanos*.<sup>180</sup> Posteriormente, con el paso del tiempo en las décadas del treinta y cuarenta la firma familiar fue una de las empresas locales que mayor cantidad de obras de gran envergadura realizó, entre ellas el Gran Casino Provincial, los trabajos de Playa Grande, el Golf Club, los hoteles Nogaró, Savoy y Hermitage. Este impacto edilicio con grandes obras, tanto públicas como privadas, llevó a que la firma y la familia se identificaran con el desarrollo local y con las experiencias migratorias más exitosas de la ciudad balnearia.

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. 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.<sup>181</sup> 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

---

<sup>180</sup> 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 (2010) analizó en sus 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.

<sup>181</sup> 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 la familia fue Alberto Dini quién entusiasmó a sus cuñados con la idea de establecer una carpintería.

pocos años cada uno de los hermanos fue constituyendo su propia familia sin perder de vista los objetivos comunes a los cuales se enfrentaron, implicando rumbos conjuntos.<sup>182</sup>

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 por sus viviendas como por sus comercios.<sup>183</sup> Bartolucci (2001) 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 (Bartolucci: 2001; 276).

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.<sup>184</sup> 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

---

<sup>182</sup> 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 a Susana Tiribelli (hija de Mario T.) Mar del Plata, 13-12-2011. Entrevistador: Francisco Ramallo. 108 minutos.

<sup>183</sup> 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*”. Mar del Plata, 13-12-2011. Entrevistador: Francisco Ramallo.

<sup>184</sup> 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.

levantado en la calle Rioja 2136 comenzó la ilusión de los negocios urbanos, en ese mismo terreno luego Leopoldo Tiribelli construyó su primera casa.<sup>185</sup>

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 e 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 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.<sup>186</sup>

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 los exitosos del lugar<sup>187</sup>. 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

---

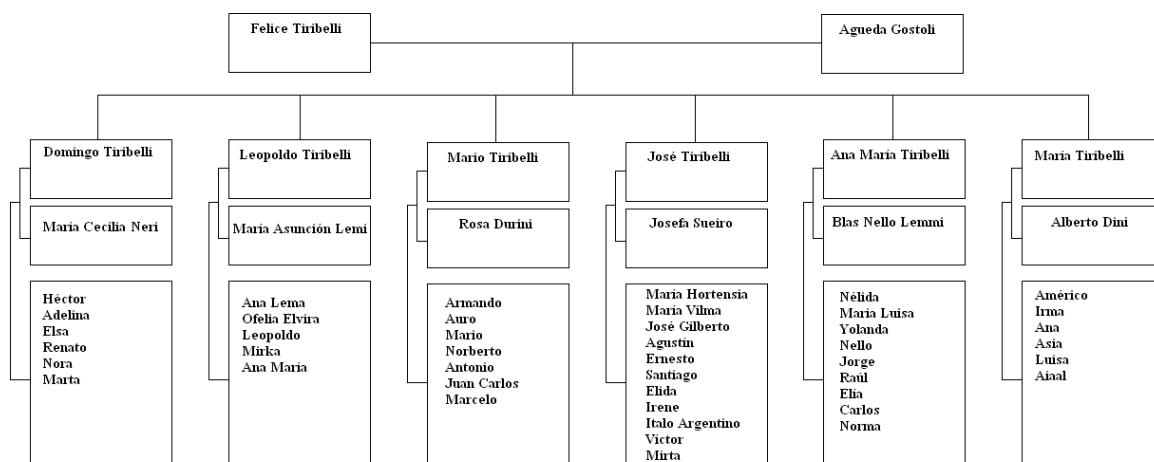
<sup>185</sup> La casa propia era un símbolo, no sólo era una posibilidad de prosperar y vivir en mejores condiciones, sino también un capital que preveía de un seguro limitado para un eventual futuro poco promisorio. Además, se constituyó como un bien al que podía accederse antes de haber prosperado demasiado, siendo producto del esforzado ahorro de toda una vida que a veces lindaba con la avaricia y la miseria (Lecouza 1993).

<sup>186</sup> La quinta de Mario de T., fue construida en 1940 por Auro T. Las nietas de Mario rememoran *“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.).Mar del Plata, 13-12-2011. Entrevistador: Francisco Ramallo.

<sup>187</sup> 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.

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).

### Árbol genealógico de los hermanos Tiribelli.



Elaboración propia en base a datos de las investigaciones de Mónica Bartolucci (2001, 2006).

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 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 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: 2010).

La relectura 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 y públicos*.<sup>188</sup> 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 N°1 (los de hijos de Domingo, Leopoldo, Ana María, María Teresa y José T.) y a la escuela 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 27, 2% tuvieron oportunidad de ingresar al bachillerato y que sólo diez jóvenes, el 22,7 % fueron alumnos del colegio nacional.<sup>189</sup> Dentro de ellos el porcentaje

---

<sup>188</sup> Nos han quedado interrogantes planteados para futuros abordajes respecto a ¿Qué sentido tiene la educación para estos sectores? y ¿ Para qué les sirvió a los jóvenes, estudiados aquí, acceder a la educación secundaria?. Al respecto nos parece interesante pensar en la *utilidad* y el *éxito* de la educación en la formación de las clases medias urbanas. Al respecto véase Lawrence, James. *The Middle Class: A History*. London, Little Brown Group, 2006.

<sup>189</sup> 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

aún es menor si tenemos en cuenta sólo a los siete (16 %) que lograron convertirse en Bachiller Nacional, 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<sup>190</sup>. Los tres, eligieron estudiar la carrera de arquitectura que representaba ser un profesional del oficio familiar (la construcción y la carpintería), de manera tal que, en la formación universitaria la familia desarrolló como estrategia colectiva que implicó el estudio de una profesión familiar. 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. A diferencia que el resto de sus primos, por su distinta edad, rindió en forma libre y luego regular su bachillerato en el Colegio Nacional de Dolores, ya que en la ciudad no se ofrecía ese grado de formación.

En resumen, los distintos miembros de la familia se esforzaron para que algunos de sus hijos que 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 como los exitosos entre quienes se animaron a *hacerse la América*, todo ello se produjo por supuesto en una sociedad que permitió e impulsó el ascenso social.

### **Un sueño familiar: Algunas notas de la trayectoria profesional de Auro Tiribelli.**

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

---

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 familia en hacerlo, sólo curso el primer año y su hermano Leopoldo A. Tiribelli ingresó en 1935 y se graduó en 1939.

<sup>190</sup> 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.

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 ayudando 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, según recuerdan las sobrinas de Auro.<sup>191</sup>

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, de los 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 tener una gran exquisitez en su labor plasmada en muebles de lujo para el hogar. Según la memoria familiar parecería que ese arte compartido nacía de su profundo amor por la madera.

En 1921 a la edad de trece años como muchos de sus camaradas del Colegio Nacional de Mar del Plata, ingresó a la institución 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 el colegio 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. Era una época en la que ya empezábamos a hacer prósperos. Y eso era porque todos trabajaron en la carpintería, en el negocio, o ayudaban en algún lado”*, contaba una de sus sobrinas.<sup>192</sup>

Auro finalizó su bachillerato en 1926 y 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. La razón por la cual se trasladó allí, según sus descendientes, radicaba en que en esa época la facultad de arquitectura de la universidad de Córdoba tenía prestigio y garantizaba una sólida formación. Su inclinación por el dibujo

---

<sup>191</sup> Entrevista a Susana y Elba Tiribelli (hijas de Mario T.) y a Estela y Mirta Tiribelli (hijas de Armando T.). Mar del Plata, 13-12-2011. Entrevistador: Francisco Ramallo. 108 minutos.

<sup>192</sup> Ídem.

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. Destacamos que su hermano menor, Juan Carlos Tiribelli (nacido en 1928 al que Auro le llevaba dos décadas) también eligió luego de finalizar sus estudios en la misma casa que su hermano, continuar su misma trayectoria educativa, eligiendo la Universidad de Córdoba. No obstante, Juan Carlos interrumpió sus estudios luego de dos años y posteriormente los abandono<sup>193</sup>.

En el momento 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 provenía de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires (EA UBA); sin embargo con la creación en 1923 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)<sup>194</sup>.

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 los saberes de Estado, ya que permitieron en sus diferentes campos de aplicación dar un 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

---

<sup>193</sup> La memoria familiar le adjudica a Juan Carlos, ser un dandy. Sus sobrinas afirman que 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 gustaban muchos “sacrificios”, y el estudiar posiblemente lo haya sido para él.

<sup>194</sup> La primera 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).

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 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 de 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<sup>195</sup>. En los primeros años de la década del 40, incorporado al momento general de cuestionamiento a la primera ortodoxia racional, 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, las clases medias. En efecto, se convirtió en el arquitecto de los sectores locales representantes de las clases medias, principalmente ligadas a la industria y 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 su puesto 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). En efecto, la obra de Tiribelli ejemplifica, simultáneamente el devenir de un sector de la arquitectura argentina y en

---

<sup>195</sup> 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.

particular las específicas condiciones de creación por fuera del ámbito hegemónico de la arquitectura porteña. El impulsor del *chalet marplatense* dejó su impronta a través de su labor profesional, 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 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 époque* a una escala doméstica (Ana Nuñez, 2002). En un contexto de acelerada y dinámica movilidad social en Mar del Plata y de conformación de las clases medias urbanas, principalmente a raíz del desarrollo de actividades como la industria de la construcción, el comercio y el beneficio de la instrucción pública.

## Notas y consideraciones finales.

*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).*

En el recorrido que planteamos, explicitamos líneas de indagación que permiten explicar un cambio social, una transformación que denominamos (haciendo uso de ciertas expresiones de la época) como de “*hijos de gringos a jóvenes dorados*”. En este proceso, la educación pública secundaria, específicamente en los colegios nacionales, tuvo un rol central. En nuestro trabajo, presentamos el estudio de una experiencia asociada al colegio nacional de una ciudad en construcción. Este espacio, fue el escenario donde se canalizaron diferentes impulsos de algunos grupos sociales en ascenso, que protagonizaron apuestas y que, dejando atrás su condición de *gringos* se convirtieron en *ciudadanos públicos* y profesionales.

De este modo, las apuestas de algunos *gringos* en ascenso llevaron a que la institución formadora de bachilleres en la ciudad de Mar del Plata sea el espacio de formación de una gran cantidad de jóvenes que, en muchos casos, fueron la primera generación de sus familias no sólo en instruirse, sino también en alfabetizarse y conocer la lengua nacional. Esta situación, parecería ser, que no fue la predominante en la mayoría de las ciudades de la Argentina, sino que, por el contrario, muchas investigaciones sobre instrucción secundaria y los colegios nacionales identifican a estas instituciones como las formadoras de los grupos sociales privilegiados. La mayor parte de los relatos producidos en relación a la experiencia de la formación de los bachilleres en nuestro país, insistieron en resaltar a su grupo de estudiantes como grupos selectos y tradicionales aunque, en los últimos años, comenzaron a aparecer algunos trabajos que cuestionan esta idea, que la matizan a partir de experiencias locales vinculadas a la región litoral de nuestro país.<sup>196</sup> En ese recorrido y en estas líneas de indagación ubicamos la producción de nuestra Tesis de

---

<sup>196</sup> Sobre estos aspectos nos explayamos en los primeros capítulos de nuestra tesis (1 y 2). A manera de síntesis y, en relación a ello podemos citar los trabajos de Martín Legarralde (2000; 2008), José Miguel Larker y María Bibiana Grandinetti (2006), Alicia Méndez (2010), entre otros.

Maestría donde, nos concentramos en describir y analizar una experiencia de formación atravesada por la idea de ascenso y cambio social, en el marco de la sociedad de masas y del ensanchamiento de las bases sociales de la *Argentina moderna*.

Bajo esta idea, presentamos algunas características de lo podríamos llamar los *procesos de apropiación y estrategias de reconversión* que realizan los diferentes actores sociales (San Martín:2006). Esta óptica de análisis permitió explorar cómo una institución (el colegio nacional local) con determinadas características, fue resignificado por la apropiación de un conjunto de actores que no fueron los deseados o esperados por los discursos dominantes y las políticas públicas de la época. Esta *apropiación* de la institución devela un colegio nacional particular en su forma de organización y cultura institucional, que contribuye a pensar la experiencia de los colegios nacionales en Argentina desde una óptica múltiple donde no necesariamente existió una uniformidad. El remarcar las historias locales, permitió focalizar nuestra óptica en relación a cómo explicar las características del colegio nacional de esta ciudad y cómo se apropiaron los diferentes actores sociales de lo que se creía que debería ser un colegio nacional. Por tanto, recaemos en señalar que los procesos analizados en nuestra investigación guardan una estrecha relación con la trama de la ciudad explorada.

También consideramos algunas rupturas en relación a los abordajes tradicionales sobre los estudios de las políticas educativas y de sus efectos. El acento de la indagación se alejó de un estudio normativo, buscando que se aproxime a las miradas relacionales de estas políticas teniendo en cuenta su constante y dinámica circulación. Nuestros problemas centrales se asociaron a caracterizar la formación de bachilleres en la Argentina y a identificar las características sociales de su sujeto pedagógico, es decir, en reconocer los aspectos principales de sus estudiantes. Aquí, la apuesta se centró en relación al análisis del estudio de caso al que pusimos en diálogo con las experiencias de nuestro país.

En efecto, el acceso a la educación secundaria en el contexto local presentó características que nos permiten discernir y repreguntar acerca de la experiencia de estas agencias estatales en todo el territorio nacional. En especial, ponderamos y resaltamos la inclusión de un actor social hasta entonces excluido del bachillerato en el contexto nacional: los hijos de *gringos*. En cada uno de los capítulos de nuestro trabajo, buscamos observar diferentes aspectos del fenómeno analizado, haciendo el ejercicio de explorar nuestros problemas desde el desarrollo histórico de esta agencia estatal, los currículum y planes de



estudio, los profesores, los estudiantes y finalmente los graduados. Esta complejidad, es la que creemos aporta sentido a una lectura diversificada del proceso y del caso específico pero que implicó un potente posicionamiento metodológico: diversidad de fuentes y de técnicas de abordaje nos permitieron entramar cruces disciplinares y categorías teóricas para el entendimiento del objeto de estudio.

### **La formación y argentinización de los *gringos* en la ciudad *feliz*.**

La sociedad móvil fue dinámica en el contexto de la ciudad balnearia por excelencia de la Argentina, caracterizada aquella, a partir de una acelerada modernización general y llevada a cabo en el tiempo con una extraordinaria rapidez. Las ciudades en el nuevo siglo XX, multiplicando sus poblaciones crecían en todos los sentidos. En ellas, se complejizó el entramado social, donde los hijos de la inmigración, muchos de ellos en ascenso llenaban las calles de sectores populares (Romero: 1976). Gran parte de esos sectores populares, a los que Romero hizo referencia, en el contexto específico de Mar del Plata, accedieron a la instrucción primaria, secundaria y, en algunos casos, a la universitaria. En este sentido, creemos que, el proceso de ascenso social coincide y se acentúa durante la experiencia de la instrucción de sus *jóvenes dorados*, de allí la centralidad que la instrucción tuvo en las vidas de los jóvenes que estudiamos.

Durante las primeras décadas del siglo XX, Mar del Plata se constituyó en un dinámico escenario de urbanización. Por sus rápidos procesos de transformación constituye un caso paradigmático de los procesos de urbanización de las ciudades latinoamericanas y por ese motivo se ha convertido en un objeto de estudio privilegiado en los ensayos sobre modernismo y modernización (Cacopardo: 1997, Bartolucci: 2009). 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. De este modo, en el contexto urbano novedoso y dinámico de los años veinte y treinta en el colegio nacional local se formaron gran parte de los hijos de los inmigrantes.

En nuestra investigación estudiamos cómo, durante las primeras décadas del siglo XX, buena parte de la sociedad argentina, afectada por el fenómeno migratorio, fue

protagonista de un marcado ascenso social e integración en la vida de nuestro país, a partir de la experiencia de un escenario local. Podríamos decir que, en muchos casos, se conformó un camino en la *aventura del ascenso*, generalmente escalonado con el acceso al trabajo, a la vivienda propia y a la educación secundaria y universitaria para sus hijos. El permanente arribo de nuevos pobladores y la movilidad espacial de los que llegaron en las primeras etapas de la inmigración, provocaron cambios evidentes en los aspectos físicos del poblado. Frente a este fenómeno, una buena parte de los recién llegados, en sólo dos décadas lograron convertirse en propietarios de sus viviendas y en padres de aspirantes a bachilleres de la *juventud dorada*.

La creación del Colegio Nacional de Mar del Plata, tal como analizamos en el tercer capítulo, se enmarcó en un proceso de negociaciones que transcurrieron entre las primeras ideas y proyectos en 1914 y la creación de la institución en 1919. En ese proceso, se evidenció la existencia de un abanico de posibilidades. Se conformaron al menos dos alternativas, que representaron dos modelos distintos de institución: por un lado, una propuesta identificada como *de vanguardia* (por la propia denominación de sus contemporáneos), que a grandes rasgos consistía en organizar un gran internado al que concurrían estudiantes no sólo de ámbito local sino también de todo el país. Ésta era una propuesta novedosa que se dirigía a la creación de una nueva forma de instrucción en un contexto privilegiado. Se proyectaba a Mar del Plata como un escenario intelectual y como cuna para el desarrollo de *jóvenes dorados*. Por otro lado, se conformó una alternativa de corte oficial, que siguió los lineamientos presentados “desde arriba” por los funcionarios estatales y que buscó repetir la experiencia de otros colegios nacionales en el contexto local, a la cual identificamos, por sus características en oposición al anterior proyecto, como *ampliada y tradicional*.

Este proceso de negociaciones fue iniciado y sostenido por un grupo de vecinos de la ciudad con un perfil social de relevancia pública y profesional en el escenario local. La mayoría de ellos eran profesionales: médicos, abogados, ingenieros, escribanos, martilleros y ejercían cargos públicos o eran funcionarios de distintos escalafones del Estado, tanto nacional, como provincial y municipal. Esto los llevaba a tener vinculaciones con actores de las distintas escalas de poder. Destacamos aquí a intendentes, comisionados, consejeros escolares y directores de distintos ámbitos tanto del campo de la educación, como de la salud y de la justicia. Otra cuestión interesante es el cruce que encontramos entre el higienismo y la instrucción ya que este grupo muestra estrechas relaciones entre distintas

instituciones estatales de la salud y la educación. Finalmente, otros de los rasgos principales se asocian a las experiencias compartidas, entre ellas la creación de instituciones como el Hospital Mar del Plata (1903) y la Escuela Normal Popular (1914).

Las tensiones producidas en relación al proyecto de la Escuela Nacional entre vecinos impulsores del proyecto y funcionarios estatales producen lo que denominamos un *giro desde arriba*. Con esta expresión nos referimos a que, un proyecto de colegio nacional vinculado al desarrollo local fue dejado lado por el ascenso de otro, que representó plenamente los lineamientos oficiales y las políticas educativas implementadas durante los primeros años del radicalismo en el poder. Estas propuestas en tensión dejaron paso a la creación de un colegio que surgió, en buena medida por la presión local y donde los funcionarios de orden provincial y nacional, como legisladores y ministros, intervinieron en una intensa negociación que tuvo como resultado un giro en su accionar. En él, culmina imponiéndose el modelo *oficial y ampliado*, en detrimento del modelo de *vanguardia*.

No obstante eso, la creación del colegio no puso fin al proyecto inicial. Los impulsores de aquella propuesta no dejaron de debatir el que se les ofrecía, sino que, buscaron imprimirle particularidades del imaginario local. Aquel proyecto inicial de colegio siguió operando y acompañando la propia historia de la institución. Lo que no se pudo llevar adelante e implementar en la negociación inicial, intentaron lograrlo más tarde en la puesta en práctica, por ejemplo, la formación de los *alumnos veraneantes* en la institución.

En este proceso, se puso en juego el modelo de una ciudad aparentemente “doble”, polarizada por un lado en la pequeña e invernal localidad y la veraniega villa balnearia por otro. El estudio de la creación del colegio nacional permite enriquecer y matizar el modelo historiográfico, polarizado en una imagen dicotómica de la ciudad. Los aportes de nuestra tesis demuestran cómo la fundación del colegio nacional conjugó la participación tanto de la sociedad “permanente” como de la “temporaria”: los sujetos que intervinieron se diluyen tanto en una como en la otra. De modo tal que, esta indagación colaboraría en matizar una mirada, en buena medida dicotómica, que prima en los estudios del espacio local de este período.<sup>197</sup>

---

<sup>197</sup> Se plantean algunos interrogantes para futuros abordajes en relación al proyecto de colegio nacional. En este sentido, podemos mencionar la consolidación de una estructura política y educativa local que tenía cierta autonomía para generar proyectos propios, además del fortalecimiento identitario de una ciudad autoreconocida por sus grupos dirigentes como balnearia.

Estas consideraciones permiten destacar que, al momento de diagramar un colegio nacional en la ciudad, se amalgamaron distintas propuestas que contemplaron un abanico de posibilidades en el cual el colegio que finalmente se creó fue uno, entre otros posibles. Esto mostraría que existieron otros caminos para la formación de la *juventud dorada* en la ciudad balnearia y que, detrás de las distintas propuestas, probablemente se podría reconocer un modelo diferente de ciudad y de desarrollo local.

Esta experiencia de colegio nacional se encuentra inserta en un momento de ampliación del sistema de instrucción secundaria que caracterizó a los años del gobierno radical. Tal como reseñamos en el segundo capítulo, la instrucción secundaria en nuestro país se desarrolló a partir de la experiencia de los primeros colegios nacionales creados por el entonces presidente Bartolomé Mitre y por el proyecto que significó la Escuela Normal de Paraná. A grandes rasgos, la política de instrucción secundaria iniciada por Mitre, y continuada hasta buena parte del siglo XX, se preocupó por la formación de pequeños elencos de minorías directoras.

Consideramos que, la formación de aquellas minorías, no guardó una relación directa con los grupos privilegiados, sino que permitió que se filtraran otros grupos sociales más extensos. En disidencia con lo planteado por Gómez Campos y Tenti Fanani (1989), quienes afirmaron que el paso por los colegios nacionales permitía articular un capital cultural que ya poseía la mayoría de los alumnos por su pertenencia a un estrato social alto, nuestro estudio demuestra que algunos *gringos* lograron incorporarse a los beneficios de la instrucción pública y del capital institucionalizado. Esto alude, tanto a los títulos o credenciales otorgadas, como a otras posibilidades simbólicas, acceso a ciertas redes y espacios de sociabilidad.

La historia del ascenso social de los jóvenes que reconstruimos, se inscribe en el proceso de modernización y profesionalización del espacio educativo secundario de nuestro país durante las primeras décadas de siglo XX. Este proceso fue atravesado por constantes debates, proyectos y reformas, muchas veces centrado en los binomios “inclusión-exclusión”, “elitismo-ampliación” y otras, en debates que buscaron complejizar la cuestión en otros términos: aquí encontramos interesantes discusiones parlamentarias sobre la naturaleza de los colegios nacionales, las trayectorias posibles de la formación de los sectores intermedios y sobre las crisis educativas de la *sociedad de masas*.

Hemos esbozado que, a principios del siglo XX, existió una sintonía en el diagnóstico respecto al fracaso de la educación y un clima reformista que tuvo eco en la reforma propuesta por Saavedra Lamas. Según Sara Finkel (1977), los sectores medios, fueron los principales beneficiarios de las crisis del sistema de instrucción propuesto por el régimen oligárquico, ya que acompañaron la expansión de los sistemas públicos de enseñanza y la creciente ampliación se convirtió en un factor que le permitió ampliar sus bases. Entre otras causas, Finkel (idem) destacó que el propio sistema educativo permitió convertir en ciudadanos a los hijos de amplios grupos de inmigrantes analfabetos.<sup>198</sup>

De manera que, los grupos en ascenso se beneficiaron con que la instrucción pública secundaria fuese uno de los medios que tenía la estructura estatal para lograr el *progreso* de la Nación y afirmar la conciencia nacional de los habitantes, frente a los contingentes de migrantes que constituían la base poblacional del país. Los colegios nacionales tuvieron la función de formar bachilleres basados en la idea de una ciudadanía plena (Fernández, 2001). Tanto el curriculum (la formación) como los profesores (los formadores) representaron el ideal de civilizar y nacionalizar a los futuros jóvenes y los líderes del mañana.

Una radiografía general del cuerpo docente demostró a las aulas como un lugar de convergencia entre la educación, la política y las letras. El abordaje prosopográfico de este grupo, indicó que la mayoría habían nacido en Argentina y que, si bien a grandes rasgos notamos una heterogeneidad respecto a los espacios de formación, es posible identificar trayectorias académicas en instituciones comunes. En relación a los cargos desempeñados por los profesores notamos una intersección en la administración estatal: nacional, provincial y municipal. Más del setenta y cinco por ciento, antes de convertirse en profesor del colegio habían desarrollado cargos públicos en otras oficinas. Algunos de los educadores ocuparon puestos importantes en la burocracia educativa y en una serie de espacios culturales, por ejemplo bibliotecas.

Sumado este conjunto de características, identificamos una constante movilidad de los docentes en el escenario educativo nacional. Esto, podría estar explicado en la tradición *civilizadora* del modelo ideal de profesor. Muchos de los profesores recorrieron el país,

---

<sup>198</sup> En consonancia con lo expuesto Dussel (1997), si bien la educación secundaria quedó en manos de ciertos grupos privilegiados, los grupos que lograron filtrarse en ese sistema comenzaron a reclamar ciertos aires de democratización. La expansión de la matrícula de la secundaria fue de un crecimiento sostenido desde principios del siglo XX, a pesar la carencia de una legislación que regulara las ofertas. En particular, el diploma secundario permitió la movilidad ascendente de diferentes grupos poblacionales.

dictando clases y trabajando por la civilización nacional en diferentes puntos del extenso territorio. Este viaje constante, demuestra un cuerpo de funcionarios estatales especializado, una elite letrada que en sus recorridos *civilizó* y *argentinizó* a los futuros ciudadanos. En síntesis, las características de estos actores están atravesadas por su propia consideración de *salvadores* en un contexto en el que, la educación era concebida como un preciado bien y como tarea cuasi sacra.

### **Los jóvenes dorados y el camino hacia hombres públicos y profesionales.**

La presencia de los hijos de *gringos*, evidencia que el colegio nacional podría ser un espacio diversificado y democratizado. Según Tedesco (1994: 99), los colegios brindaban preparación y aspiraciones hacia el ejercicio de funciones políticas, que se convirtieron en una antesala para la universidad. Estos espacios, fueron preparatorios para una vida profesional y para la misión política que debían desempeñar, potenciando el uso de los derechos civiles y políticos: preparaban para el ingreso a la universidad o para los puestos de la administración pública, ya que tanto un destino como el otro tenían una carga política importante.

Los perfiles sociales de los estudiantes explorados en el capítulo quinto, marcaron una fuerte presencia de familias pertenecientes a sectores en ascenso, que tenían la particularidad de tener un origen migratorio y de haber atravesado por períodos de bonanza económica a partir de años de constante trabajo. Las familias de los estudiantes del colegio demuestran empíricamente las expectativas que depositaban en la educación, en una suerte de fe y uno de pilares principales para lograr el ascenso social de sus hijos. La identificación de los perfiles sociales de los alumnos de la institución que hemos realizado, devela su pertenencia a familias que desarrollaron la mayoría de las actividades pertenecientes al sector secundario y terciario de la economía. Entre estas ocupaciones, se destacan mayoritariamente comerciantes y empleados pero también algunos profesionales (médicos, abogados, profesores, entre otros).<sup>199</sup> Se destacan también algunos oficios relacionados con las actividades más importantes de la ciudad, como la construcción: albañiles, carpinteros y herreros.

---

<sup>199</sup> La ocupación de las madres aparecen en escasos expedientes, suponemos que la mayoría se dedicaban al trabajo doméstico.

Las trayectorias escolares de los alumnos del colegio durante la década del veinte fueron reconstruidas desde expedientes y legajos personales del archivo del CNMDP. Esto, nos permitió categorizar sus heterogeneidades en cinco grupos. Por su importancia numérica, focalizamos la mirada en quienes denominamos: *exitosos*, *transitorios* y *veraneantes*.

Los *exitosos* reunieron ciertos rasgos singulares: cursaron y finalizaron sus estudios de bachillerato en la institución. Lo denominamos de esta manera, por el éxito de la “empresa” que emprendieron. El estudio de su origen social y étnico demuestra una pertenencia mayoritaria a ciertos grupos migratorios que lograron establecerse en la ciudad y comenzar el camino del ascenso. El elenco de los *transitorios* se caracterizó en gran número por una similitud de la condición social de los *exitosos*. En numerosos casos, se trató de las mismas familias, en otros, asistimos a una condición social más ampliada vinculada a oficios de menor ganancia económica: jardineros, carreteros o jornaleros, y a un porcentaje mayor de extranjeros. Respecto a su instrucción primaria notamos que se elevó la concurrencia a escuelas particulares y el tiempo transcurrido entre el inicio del nivel secundario de educación respecto a los *exitosos*.

Finalmente, el elenco de *veraneantes* se constituye como la novedad de la institución. Este grupo de jóvenes, fue único en su género en toda la región. Los datos más significativos: altísimo porcentaje de tasa masculina, que asciende al noventa por ciento, explicado en buena medida a la tasa de estudiantes masculinos en el país y, una clara preponderancia de alumnos de colegios de la Capital Federal, principalmente el Colegio Nacional “Manuel Belgrano” y el “Nicolás Avellaneda”. Las trayectorias de los alumnos muestran una diferenciación de circuitos que no necesariamente está sometida a los efectos de la segmentación social. Otros aspectos ligados a la diferenciación de género, se vuelve una fuente adicional de desigualdad en el acceso al sistema universitario y a la profesión.

Con relación a quiénes abandonaron sus estudios, pudimos observar que, la mayoría lo hicieron en el primer año (cuarenta y seis por ciento, según el registro seleccionado). Esta deserción no resultó ser en orden descendente o escalonado, sino que, el tercer año dividió el bachillerato en dos. Esta fue una fuerte instancia de determinación, ya que la deserción bajó bruscamente de más del veinte por ciento alrededor del nueve por ciento.

Consideramos que esto se debió, además del propio funcionamiento escolar, al valor simbólico de la época que se asociaba a *llegar al tercer año del nacional*.<sup>200</sup>

Hacia el final de nuestra tesis establecimos algunas líneas en relación al devenir de aquellos jóvenes que lograron finalizar su bachillerato. En especial, indagamos en sus trayectorias educativas y laborales posteriores. Una de las características más relevantes de los *exitosos* fue su continuidad educativa en el sistema universitario nacional. En términos estadísticos el setenta por ciento inició estudios superiores. Por otra parte, los bachilleres que no continuaron estudiando se dividieron entre aquellos que comenzaron a trabajar en organismos estatales (bancos, colegios, ministerios) y aquellos, principalmente las mujeres, que no iniciaron recorridos laborales ni estudiantiles, al menos inmediatamente.

El acceso de los bachilleres a las universidades se relacionó con la propia naturaleza de la educación secundaria argentina del periodo analizado, en el cual, la educación secundaria tenía una vinculación mayor con el sistema universitario que con el sistema de instrucción primaria. Los casos estudiados de los bachilleres del colegio, señalan que el acceso de la educación secundaria garantizaba en buena medida la continuidad en los estudios universitarios, invitándolos a convertirse en futuros profesionales.

Con relación a los estudios superiores, la mayoría eligieron estudiar en las facultades de Derecho, Ingeniería y Medicina. Las profesiones de abogados, ingenieros y médicos se constituyeron como las elites de la burocracia y la administración estatal por los vínculos y saberes que poseían respecto a la modernización del Estado. En efecto, el importante número de jóvenes que optaron por estudiar ingeniería y arquitectura, similar al de los que estudiaron 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 a profesiones técnicas tales como ingenieros, agrónomos, veterinarios, contadores y químicos.

Muchas veces, la opción de las carreras universitarias combinó una elección individual y colectiva. La expectativa familiar, metafórica con la célebre expresión "*Mi hijo el Doctor*", canalizó el sueño de la promoción social. Esta perspectiva, nos llevó a explorar un caso específico: la familia Tiribelli, caracterizada por estar asociada a la identidad de Mar del Plata y a la *aventura del ascenso*. La trayectoria social de los Tiribelli expresa la

---

<sup>200</sup> Esta expresión tiene su origen en los relatos de ciertos jóvenes de la época, que reivindicaban esa primera etapa de formación.



transformación operada en una *famiglia italiana* arribada a Mar del Plata durante el período de inmigración masiva. Luego de dos décadas de trabajo en el campo de la construcción y por la demanda de los servicios generados en el escenario local, instalaron un aserradero a vapor, que conformó la firma *Tiribelli Hermanos*. En especial, la historia de vida Auro, uno de los miembros de la familia, permitió recorrer líneas particulares de los hombres del *nacional*, en vinculación a su propia diferenciación social en el marco de una familia de origen inmigratorio en ascenso.

Tanto para Auro, como para otros jóvenes que aquí estudiamos, la experiencia de ser alumno del colegio nacional coincidió con su reconocimiento como un hombre *culto* y *respetado*. De modo que, el bachillerato abría las puertas hacia posibles buenos caminos. Esto se expresaba en las propias aulas del colegio con el popular refrán “*Chi scambia a via vecchia p'a via nouva, quello chi lascia ma non sa quello chi trova*”<sup>201</sup>, según el recuerdo de Roberto Cova (Cova: 2007, 204). Aquí, es necesario destacar que, los bachilleres del colegio, luego profesionales en su mayoría, tuvieron una función clave en la ciudad. Muchos de ellos fueron íconos identitarios para el resto de la sociedad local y conformaron los grupos dirigentes o elites locales.

### **Hacia un modelo de los colegios nacionales en la *Argentina moderna*.**

Un punto central en nuestro trabajo se relaciona con reconocer un vacío, no sólo de una explicación, sino también de una ausencia en cuanto a las experiencias de los colegios nacionales en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX. Nuestra tesis, se remite a relatar y explicar una experiencia que, inicialmente podría colaborar en desgajar y desmenuzar el complejo problema de la educación secundaria de nuestro país y de nuestra región. Los estudios en otros países latinoamericanos, si bien no fueron objeto de análisis en nuestra exploración, tampoco lograron establecer ciertas explicaciones generales sobre el funcionamiento de la *segunda enseñanza*, que reconozcan una pluralidad y diversidad de experiencias (Martínez Boom-Narodowski, 1997).

Nuestro recorrido apostó por describir y explicar diferentes exploraciones que dialoguen con otros abordajes y permitan construir ciertas articulaciones y convergencias

---

<sup>201</sup> El refrán en castellano se traduciría como “*Quien cambia el camino viejo por el nuevo, sabe lo que deja pero no sabe lo que encuentra*”.

que den cuenta de la funcionalidad de este tipo de agencias estatales. Con ello, se vinculan otros núcleos problemáticos: la conformación de los grupos dirigentes locales, las elites estatales y las burocracias técnicas. Nuestra investigación no discute directamente con un modelo, sino que presenta e historiza una experiencia social, política, cultural y pedagógica específica.

El relato de nuestra experiencia permite preguntarnos sobre la funcionalidad de los colegios nacionales, especialmente en términos de indagar su definición y constitución como espacios de elites. El colegio aquí estudiado, se presentó como un espacio abierto, con un gran porcentaje de hijos de inmigrantes y una gran cantidad de mujeres, sujetos estos 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, continúa reproduciendo aquél discurso inicial. 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 este contexto, el Colegio Nacional de Mar del Plata 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. Esta ampliación se resalta como una originalidad local, hasta tanto aparezcan nuevos estudios que destacan características similares en otras instituciones de mismo tipo en otros puntos del país. Debemos avanzar en preguntarnos sobre la composición social de los estudiantes en los colegios, buscando establecer mayores precisiones en relación a reconocer si los colegios nacionales formaron a los sectores en ascenso, como ocurrió en el contexto de Mar del Plata, o si más bien los colegios nacionales en Argentina combinaron un conjunto de experiencias que merecen ser revisadas, y que lejos están de haber sido atravesadas por el ascensos social y la búsqueda de igualdad.

Reforzando esta aparente característica de apertura, es muy llamativo el número de estudiantes femeninas que se formaron durante este período en las aulas del *nacional*. Respecto a algunos índices citados, el escenario local resalta un porcentaje de mujeres cercano al veintiocho por ciento, frente a un ocho por ciento en términos nacionales. De

manera que, podríamos desocultar otro de los rasgos constitutivos de esta institución, definida como un lugar de instrucción básicamente masculino.

Es necesario considerar que, en el desafío de reflexionar sobre la experiencia de los colegios, nos encontramos con el problema de que si bien los colegios son objeto de numerosas investigaciones, éstas presentan características disímiles. 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.

En ese camino reconocemos que, no sólo debemos conocer cuando y por qué se fundaron los colegios nacionales, sino también cómo fueron y qué actores sociales estuvieron involucrados a estas instituciones. 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. Las características omitidas, polarizadas o imágenes erróneas, deberán repensarse a partir de los recientes estudios que describen una pluralidad y singularidad de experiencias. Desde esta mirada, proponemos comenzar a repensar la experiencia de estas instituciones a la luz de nuevos estudios o de revisar, en algunos casos, qué significó el colegio nacional en cada lugar del territorio o fuera de los centros de poder. En este contexto, el caso del Colegio Nacional de Mar del Plata implica pensar en una nueva explicación, más amplia y abarcativa.

En síntesis, nuestro trabajo es una restitución empírica de un colegio en lo amplio del territorio nacional que permitió avanzar en relación a construir otras especificidades de estas instituciones e historizar otros recorridos. En particular, esta agencia estatal, con sus particulares formas de pensar y gestionar el poder, aparece como un “laboratorio” para comprender algunos de los fenómenos más importantes de la primera mitad del siglo XX. Del mismo modo, nos permite visitar la política centralizadora de los colegios nacionales, las relaciones entre las experiencias locales y el escenario nacional. Esto, podrá ser a futuro, iluminador para reflexionar sobre los sectores dirigentes y elites locales de nuestro país.

## **Perspectivas y futuros trayectos de indagación.**

Los *jóvenes dorados*, actores predilectos de nuestro abordaje, 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 nuestra sociedad. El colegio nacional fue un faro que iluminó sus vidas, les permitió acceder al sistema universitario, e imaginarse como figuras importantes. En sus trayectorias esta experiencia colaboró, realizó 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 ideas y un afán de progreso individual que amplió las posibilidades de una nueva generación de argentinos.

En tal sentido, nuestro recorrido hacia futuro se centrará en la indagación de la construcción de una elite local que creemos se formó, más allá de su pertenencia a un sector determinado. Apostaremos por indagar y reforzar la idea de heterogeneidad y diversificación en la institución, compartiendo la amplia consideración de sectores en ascenso. Nuestra lectura de este fenómeno seguirá direccionada en resaltar que los colegios nacionales no fueron sólo ámbitos de reproducción de vínculos sociales y privilegios, sino también se constituyeron como importantes oportunidades, en el marco de un Estado modernizado y en constante construcción.

Reconocer una interpretación bajo estas líneas implica resaltar tensiones, cuestionar supuestos e historizar experiencias que pongan en juego tanto discursos como prácticas. En esa línea, hacia futuro resaltaremos lo educativo como un campo de experimentación, como un espacio de diversos ensayos. Será fundamental profundizar la interpretación de esta agencia como el resultado de una acción de los grupos que dirigieron el Estado en la búsqueda de ciudadanos para su propio desarrollo. De modo que, ese juego entre Estado y sociedad, seguirá siendo la articulación de nuestra exploración.

Nuestra investigación se inserta en problemas y debates de investigación más amplios, que exceden al tratamiento de lo aquí planteado. De manera que, buscamos abrir un camino para abordar distintos interrogantes y construir una agenda de trabajo hacia

futuro que implica replantearnos preguntas, repensar ejercicios historiográficos y cotejar nuevas fuentes. Entre las futuras líneas de indagación, presentaremos algunas cuestiones que consideramos inconclusas y que merecen ser profundizadas a la luz de los puntos de llegada, y de partida, de nuestro trabajo.

Nos parece necesario reconsiderar la situacionalidad de la escuela primaria en el marco de todo el sistema educativo. Preguntarnos sobre las rupturas y continuidades educativas, los vínculos con otras agencias estatales, el ingreso y egreso de los niños, entre otros aspectos. En particular, retomáramos dos ejes: la articulación entre el universo local y el plano nacional y la dinámica de la movilidad o el cambio social.

Otro aspecto importante sería el de recharacterizar el bachillerato, en términos de reconocer los proyectos de formación de bachilleres en pugna. Sería útil estudiarlo como un espacio de distribución de saberes con diferentes universos de significación a los cuales apuestan diversos actores. Si bien para la mayoría, el bachillerato significó la puerta de entrada a un posible esfuerzo que conducía a una profesión, o un camino directo hacia la universidad, para otros fue el acceso a un trabajo decente y prestigioso, y a otros (principalmente las mujeres) le aportó un valor simbólico que les abrió las puertas hacia un mundo culto, delicado, y con recompensas sociales.

En esta línea, un interrogante que se hace presente está vinculado con indagar el lugar del mérito propio de cada joven. Este abordaje, permitiría explicar por qué en ciertas familias algunos jóvenes logran finalizar sus estudios o otros no. Esta reflexión, iniciada en un estudio sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires por Alicia Méndez (2013), puede ofrecer pistas que no deberíamos descartar.

Otra perspectiva que deberíamos rejeaquizar, está asociada a recuperar una mirada interrelacionada de los diferentes actores vinculados a esta agencia (funcionarios, profesores, estudiantes y padres de estudiante). Repensar el *aula*, permitiría seguir más detenidamente las acciones de cada grupo. Hacia futuro deberíamos indagar las relaciones entre los profesores y los funcionarios (rectores, inspectores, secretarios, ministros). En el mismo sentido, buscaremos analizar la posibilidad de rastrear las principales características sobre lo que podríamos denominar la *carrera docente*.

También, la *juventud dorada* merece que estudiemos su sociabilidad como estudiantes. Ello implicaría bucear su participación en otros espacios, como las asociaciones juveniles (especialmente Joven Argentina), los boy scout, la Cruz Roja Argentina, entre otras.

Además de recuperar sus prácticas como jóvenes y sus discursos, deberíamos avanzar en las representaciones sociales de lo que significa ser alumno de un Colegio Nacional.

En relación a los últimos aportes de este trabajo, las futuras líneas de indagación deberán concentrarse en el sistema universitario de los años veinte y treinta. Así, para la construcción de nuestra Tesis Doctoral buscaremos analizar a estos jóvenes insertos en el sistema universitario nacional y en su desarrollo profesional. Para ello, estudiaremos los perfiles de los estudiantes universitarios, la condición de estudiante y las dinámicas de graduación.

También, intentaremos recorrer las trayectorias profesionales de los *jóvenes dorados*. Nos interesa estudiar cómo se desempeñaron laboralmente, cuáles fueron sus actuaciones públicas (en términos de reconocimiento social y participación política), sus vínculos, sus redes y sus asociaciones. Intuitivamente, consideramos a los egresados del colegio como un grupo con alguna cohesión, un entendimiento compartido y un potencial de acción colectiva, como miembros fundantes de una elite local.

De manera que, hacia futuro avanzaremos sobre estudios sociales sobre la formación de profesionales, las burocracias técnicas y las elites estatales en la primera mitad del siglo XX. Ya que, nuestro campo de indagación se acercará al estudio de los debates sobre los modos de afrontar la formación de profesionales, así como el desarrollo de algunas prácticas específicas en el contexto nacional de formación de expertos de los “saberes estatales”, nuestra búsqueda abre un recorrido más amplio, pero necesariamente profundizando en recuperar y madurar una idea: el cambio social que experimentaron algunos jóvenes a partir de formarse primero como bachilleres y luego como *hombres públicos* y profesionales.

## Fuentes y Bibliografía

### Bibliografía general

**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.

**Arce**, Natalia (2009) “Ni santos ni pecadores: Notas sobre catolicismo y vida cotidiana, Buenos Aires décadas de 1940 y 1950” En: Lida, Mariana y Mauro, Diego (comps). *Catolicismo y sociedad de masas en Argentina: 1900-1950*. Rosario, Prohistoria.

**Badaró**, Máximo (2009). *Militares o ciudadanos. La formación de los oficiales del Ejército Argentino*. Buenos Aires, Prometeo.

**Baily, S.**, “Patrones de residencia de los italianos en Buenos Aires y Nueva York: 1880-1918”. En: *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, año 1, n° 1, diciembre 1985.

**Blanco**, A. (2006). “Estudio preliminar”. En su: *Gino Germani: la renovación intelectual de la sociología*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. págs. 9-51.

**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.

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

**Bourdieu**, Pierre (1990). *Sociedad y Cultura*. México, Grijalbo.

**Bourdieu**, Pierre- Passeron, Jean-Claude (2009). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.

**Bourdieu**, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.

**Bragoni**, Beatriz (2004) *Microanálisis: ensayos de historiografía argentina*. Buenos Aires, Prometeo.

**Briones**, Claudia (2005) (ed.) *Cartografías argentina*. Buenos Aires, Antropofagia.

**Buchbinder**, Pablo (2006). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.

**Bunge**, Alejandro (1940). *Una nueva Argentina*. Buenos Aires, Editorial Kraft.

**Burrage M.** y **Torstendahl**, R. (1990). *Professions in theory and sociology and history*. Londres: Sage Publications.

**Canton**, Dario-**Moreno**, José Luis y **Ciria**, Alejandro (1990) *La democracia constitucional y su crisis*. Colección Historia Argentina Tomo VI. Buenos Aires, Paidós.

**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.

**Cataruzza**, Alejandro (2010). *Los usos del pasado: La historia y la política argentinas en discusión, 1910-1945*. Buenos Aires, Sudamericana.

- Cleaves**, P. S. (1985). *Las profesiones y el Estado: El caso de México*. México: El Colegio de México.
- Charle**, Christophe (1994) *La République des universitaires (1870-1940)*. París, Senil.
- 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.
- Devoto**, Fernando (2009). *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Elias**, Norbert (2009). *Los alemanes*. Buenos Aires, Nuevo Tricle. (Traducción de Luis Segura y Angelika Scherp).
- Elliot**, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. México: Editorial Tecnos.
- Fernández Pérez**, Javier. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2).
- Ferrari**, Marcela (2007). *De historia política, memoria, identidades, actores y negociaciones. Conversaciones con Jacques Revel*. En: Boletín Bibliográfico Electrónico de Historia Política N°4, 48.
- Ferrari**, Marcela (2010). "Prosopografía e historia política: Algunas aproximaciones". *Antiteses; Londrina - Brasil*; vol. 3.
- Ferrari, Marcela (2012) "Acerca del abordaje sociográfico de los elencos políticos, sus prácticas y autorepresentaciones. Algunas reflexiones". En: *PolHis-Año 5-Número 10. Segundo cuatrimestre 2012*. Pp. 241-250.
- Ferrari**, Marcela ; Ayrolo, Valentina , Lanteri, Ana Laura y Mariano Fabris (2010) *Entrevista a Monique de Saint Martin*. En: *Entre pasados* N°32.
- 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.
- 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.
- Gallo**, Ezequiel. *La pampa gringa*. Buenos Aires, Edhasa, 2004.
- Garciaarena**, Jorge (1971) "Clases medias y movimiento estudiantil. El reformismo argentino 1918-1966" En: *Revista Mexicana de Sociología*, vol 33, N°1, México, UNAM, enero-marzo 1971. Pp. 61-100.
- Germani**, Gino (1987). *Estructura social de la Argentina: Análisis estadístico*. Buenos Aires, Ediciones del Solar.
- Germani**, Gino (1971). *Sociología de la modernización: estudios teóricos, metodológicos y aplicados en América Latina*. Buenos Aires, Paídos.
- Gil**, Gastón Julián (2010). "Etnografía, archivos y expertos: Apuntes para un estudio antropológico del pasado reciente" En: *Revista Colombiana de Antropología*, ICANH, 46 (2).
- Gil**, Gastón. (2007). "Las identidades regionales italianas en la Argentina y la reivindicación de la etnicidad". En: *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Año 21, N°63.
- 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- **Ramallo**, **Francisco** (2012). "*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*. N° 7 "Estudios sobre Memoria".
- Gómez**, V. M. y **Tenti Fanfani**, E. (1989). *Universidad y profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.



- González Monteagudo**, José (2011). Árboles genealógicos y narrativas familiares, in *Revista de Novedades Educativas*, nº 244, April 2011, Buenos Aires (Argentina).
- González Monteagudo**, José (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora, en *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 14, nº 3, 131-147
- 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](http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero8/Index.htm)
- Grendi**, E (1996). “Repensar la microhistoria”. En: *Entre pasados* 10. Pág. 131-140.
- Gutiérrez**, Leandro-Romero, Luis Alberto (1995). *Sectores populares, cultura y política: Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Jelin**, Elizabeth. (2002). “Gestión política, administrativa e histórica: ocultamientos y descubrimientos de los archivos de la represión”. En: L. da Silva Catela & E. Jelin (comps.) *Los archivos de la represión: Documentos, memoria y verdad*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- Korn**, Francisc (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. (1º edición 1983).
- Halperin Donghi**, Tulio. (2005). *Vida y muerte de la República Verdadera (1910- 1930)*. Buenos Aires, Ariel Historia.
- Hobsbawm**, Eric (1992). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barceolna, Critica.
- Le Roy Ladurie**, Emmanuel (1999). “I giochi del matrimonio e dell amore” En: Le Roy Ladurie, Emmanuel. *Le funciones social del matrimonio: modelli e regole della scelta del coniufo dal XIV al XX secolo*. Milano, Edizioni di Cominitá.
- Lecuona**, Diego Eugenio (1993) *Orígenes del problema de la vivienda*. Buenos Aires, CEAL, 1993.
- Levi**, Giovanni (1989). “Les usages de la biografie” *Annales ESC*, 1989, pp. 1325-1336.
- Levi**, Giovanni (1990). *La herencia inmaterial: la historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*. Madrid, Nerea.
- Levi**, Giovanni (1993). *Sobre microhistoria*. Buenos Aires, Biblos.
- 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**, F- Plotkin, M (comp.) (2004). *Intelectuales y expertos: La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires, Paídos.
- 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.
- Parsons**, Talcott (1967) “Las profesiones y la estructura social” En: *Ensayos de teoría sociológica*. Buenos Aires, Paidós, pp-34-46.
- Portantiero**, Juan Carlos (1978). *Estudiantes y política en América Latina, 1918-1934: El proceso de la reforma universitaria*. México, Siglo XXI.

- Plotkin**, Mariano (2010). *Dossier 1: Saberes y Estado*. Boletín Bibliográfico Electrónico de Historia Política N°6.
- Plotkin**, Mariano Bel- **Zimmermann**, Eduardo (comp.) (2012). *Los saberes del Estado*. Buenos Aires, Edhasa
- Plotkin**, Mariano Bel- **Zimmermann**, Eduardo (comp.) (2012). *Las prácticas del Estado*. Buenos Aires, Edhasa
- Plummer**, Ken (1989) *Los documentos personales: Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid, Siglo XXI.
- 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 (2006). *Breve Historia de la Argentina*. Buenos Aires, FCE.
- Romero**, José Luis y Romero, Luis Alberto (1983). *Buenos Aires, historia de cuatro siglos*, Buenos Aires, 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.
- Sarlo**, Beatriz. (1990). *Buenos Aires, la modernidad periférica*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- 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 N°3, julio-diciembre 2006.
- Saint Martin**, Monique de (2007). : "¿Meritocracia o cooptación? La formación de las élites en Francia" En: Revista de Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana N°5, julio-diciembre 2007. (En: [http://www.uv.mx/cpue/num5/critica/completos/saintmartin\\_meritocracia.html](http://www.uv.mx/cpue/num5/critica/completos/saintmartin_meritocracia.html)).
- Serna**, Justo- Pons, Analet (2001) "En su lugar: Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis". En: Frías, C. y Carnicer, M.A., (eds.), *Nuevas tendencias historiográficas e historia local en España*. Huesca, IEA-Universidad de Zaragoza. págs. 73-91.
- Serna**, Justo- Pons, Analet (2004) "Notas sobre la microhistoria ¿No habrá llegado el momento de parar?" En: Pasado y Memoria, núm. 3 (2004), págs. 255-263.
- Sigal**, Silvia- Verón, Eliseo (2003). *Perón o muerte: Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires, Eudeba, 2003.
- 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 N°77-78.
- Stedman Jones**, G. (1989). *Lenguajes de Clase*. Madrid, Siglo XXI.
- 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.
- Todd**, Emmanuel (1996). *El destino de los inmigrantes: asimilación y segregación en las democracias occidentales*. Barcelona, Tusquets.
- Torstendahl**, R- Burrage, M (editores) (1990). *La formación de las profesiones: conocimiento, estado y estrategia*. Londres.

**Van Zanten**, Agnès (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris, Le lien social.

**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 (2005) “¿Los fines de la enseñanza. Puede ser laica, multicultural, equitativa y eficaz?”. En: Blas Zabaleta (coord.). *Laicidad, educación y democracia*. Madrid, Biblioteca Nueva.

**Van Zanten**, Agnès (2004). Comprender y hacerse comprender: como reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos. En: *Educacao*. San Paulo, V.30, Nº2. Pág. 301-314.

**Vance Packard** (1964) *Los buscadores de prestigio*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

**Viel Moreira**, Luis (2005) *Las experiencias de vida en el mundo del trabajo: los sectores populares en el interior argentino (Córdoba, 1861-1914)*. Córdoba, CEH Carlos S. A Segreti.

**Zimmermann**, Eduardo (2009). “Transformaciones del Estado en América Latina, 1870-1930”. En: Ayala Mora, Enrique –Posada-Carbó, Eduardo (comps.) *Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instituciones y articulación*. Vol. VII de la Historia General de América Latina. París, UNESCO.

#### Bibliografía específica sobre políticas educativas, educación secundaria y colegios nacionales.

**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 (2006). *Travesías filosóficas y sociales de la “Escuela Nueva” en Europa y en Estados Unidos*. La Plata, Al Margen.

**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.

**Alliaud**, Andrea (2001). “Los residente vuelvan a escuela: aportes desde la biografía escolar”. En: Davini, Cristina (coord). *De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Educación Paperes Editores.

**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.

**Ascolari**, Adrián (2004). *El sistema educativo en Argentina: Estudios de historia*. Rosario, Laborde,

**Ascolari**, Adrián (2009). *El sistema educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario, Laborde.

**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.

**Billorou**, María -Sánchez Laura (2008). *Escuelas, maestros, inspectores: la dinámica del sistema educativo*. En Lluch, Andrea- Tarquin Salomón, Claudia. *Historia de La Pampa: Sociedad, Política y Economía*- Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.

**Braslavsky**, Cecilia y otros (2001). *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, Santillana.

**Carbonell**, Jaime (1996). *Funciones sociales de la escuela*. En: Carbonell, Jaime. *La escuela entre la utopía y la realidad*. Madrid, Ediciones Octaedro.

**Cleaves**, P. S. (1985). *Las profesiones y el Estado: El caso de México*. México: El Colegio de México.

**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 Lisia**, María Silvia (2004). “Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina (1880-1940)”. En: Di Lisia, María Silvia- Salto, Graciela Nélica. *Higienismo, educación y discurso en la argentina (1870-1940)*. Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.

**Di Sarli**, Elena y María Luisa Coldeira (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.

**Dussel**, Inés (1995) “Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores” En: *Revista Argentina de Educación*. Nº 23, octubre.

**Dussel**, Inés. (1997) *Curriculum, 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.

**Etchenique**, Jorge (2007). *Historia de la prensa escrita en La Pampa*. Santa Rosa, Secretaría de Cultura de la provincia de La Pampa.

**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.

**Ferrari, Marcela**. (2010) “Prosopografía e historia política. Algunas aproximaciones”. En: *Antiteses*; Londrina - Brasil; vol. 3.

**Fiorito**, Mariana (2009). *La educación secundaria pública y la agenda de colonización territorial del estado Argentino, 1862-1945*. Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

**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.

**Legarralde**, Martín (1999). Joaquín V. González y el Colegio Nacional de La Plata: la formación de las élites como condición de la reforma política. 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.

- 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.
- 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 Paz**, Fernando (2000). *El sistema educativo nacional: Formación, desarrollo y crisis*. Córdoba, Editorial Universitaria U.N.C.
- Martínez Boom**, **Alberto- Narodowski**, Mariano (1997). *Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina*. Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas.
- Méndez**, Alicia (2010). “Jerarquía e igualdad en el Colegio Nacional de Buenos Aires”. En: Seminario Permanente del Centro de Antropología Social del IDES, Buenos Aires.
- Méndez**, Alicia (2013). “*El colegio. La formación de una elite meritocracia 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.
- Narodowski**, Mariano- **Martínez Boom**, **Alberto** (1997). *Escuela, nación y poder: miradas desde América Latina*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- 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.
- Puelles Benítez**, M. (1993) “*Estado y Educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas*”. En: Revista Iberoamericana de Educación, OEI Madrid
- Puigros**, 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. (2006.) *¿Qué paso en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna.
- Ramacciotti**, Karina (2010). “Administración sanitaria: reformas y resultados obtenidos, Argentina (1946-1955)”. En: 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.
- Ramallo**, Jorge María (2002) *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 N°1, 1996-1997.
- Sanguinetti**, Horacio (1995). *El Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires, Manrique Zago Ediciones- Editorial Ateneo.

**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.

**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.

**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.

#### Bibliografía específica sobre Mar del Plata y El 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 (2009). *Pequeños grandes señores: italianos y estrategias de ascenso social. Mar del Plata 1910-1930*. Buenos Aires, Prometo.

**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 (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 (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 (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- Pilcic, Talía (2009). "La ciudad material" En: Pastoriza, Elisa. *Un mar de memorias: Historias e imágenes de Mar del Plata*. Buenos Aires, Edhasa.

**Cacopardo**, F. (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.

- Canestrato**, María Laura, Lado, Silvia y Nuñez, Ana. “¿Políticos, Vecinos? Identidades que (de)velan funciones”. 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.
- 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, Biblos.
- 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. Capítulo 1: “Mar del Plata: Imaginario de una “ciudad feliz”.
- 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 Política, [www.historiapolitica.com](http://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*, Nº 13, año 13, Instituto de Estudios Socio-Históricos, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, pp. 105-123.
- 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**, E. (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 del glorioso: 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.

**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.

### **Fuentes en archivos.**

**AHCNMDP** (Archivo Histórico Colegio Nacional de Mar del Plata).

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 disciplinarias de alumnos Colegio Nacional de Mar del Plata, 1925-1928.

**AGN** (Archivo General de la Nación).

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.

**BNM** (Biblioteca Nacional del Maestro).

Especialmente trabajamos con publicaciones oficiales del ministerio, circulares de educación, libros de texto de docentes e historias institucionales, a modo de ejemplo los principales registros utilizados fueron:

**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 camaradería 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.

**Trucco**, Sixto E. (1926) *Coordenadas, apuntes de cosmografía adaptados al programa del Colegio nacional m. Moreno*. Buenos Aires, Talleres Gráficos.

### **Fuentes Editadas**

**AA.VV.** (1916). *Tercer Censo Nacional de la República Argentina, realizado en 1914*. Buenos Aires, Taller L.J. Rosso y Cía.,.

**AA.VV.** (1969). *Homenaje de los ex alumnos en el cincuentario del colegio*. Mar del Plata, S/E.

**Abásolo**, Horacio J. (1946). *Reseña Educacional de Mar del Plata*. Buenos Aires, S/E, 1946.

**Alió**, Enrique (1920). *Mar del Plata, historia de esta hermosa ciudad balnearia*. Mar del Plata, L.J Rosso.

**Barili**, R. (1964), *Mar del Plata. Ciudad de América para la Humanidad*. Mar del Plata, Municipalidad de General Pueyrredón.

**Guerra**, Juan N. (1967). *Mar del Plata: sus escuelas y sus maestros*. Mar del Plata, Apolo.

**El Atlántico** (1988). *Cincuentenario: Libro Aniversario del Diario El Atlántico*, N° especial, febrero de 1988.

**Millán**, José R. (1918). *Historia Argentina: Curso elemental*. Buenos Aires, Kapeluz.

### **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.

### **Fuentes Orales.**

A lo largo de nuestra investigación realizamos algunas 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 N°22, y con un acervo a la fecha de 22 entrevistas coordinado por Laura Benadiba y Francisco Ramallo. Especialmente citamos en nuestros trabajos las siguientes fuentes orales:

**Entrevista a Federico Capurro**, entrevistado por Francisco Ramallo (febrero 2012).

Profesor y Arquitecto, Máster en Arquitectura hospitalaria por la Universidad de Massachusetts (1945). Estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1931 y 1936.

**Entrevista a Jorge Luis Giménez**, entrevistado por Francisco Ramallo (varias oportunidades entre 2011 y 2013).

Profesor secundario y universitario. Doctor en Historia (1958). Estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1932 y 1937.

**Entrevista a Rafael De Diego**, entrevistado por Francisco Ramallo (varias oportunidades entre 2011 y 2012). Médico. 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.

**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 T. y Estela y Mirta hijas de Armando T.

## ANEXO

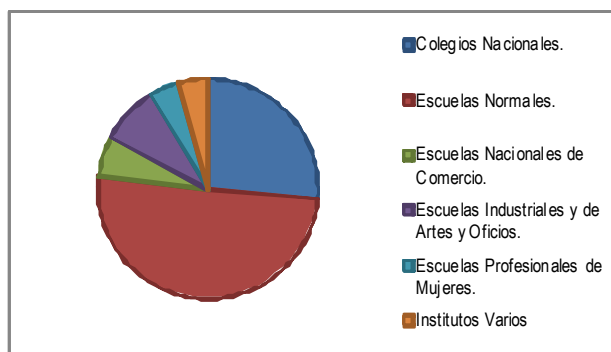
## Capítulo 2

Listado de año de creación y ubicación de cada uno de los colegios nacionales (1863-1919).

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.
Liceo Nacional de Señoritas.	1907.	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.
<b>TOTAL 38 COLEGIOS.</b>	-	-

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

**Proporción gráfica del presupuesto de educación secundaria para el año 1919.**



**Capítulo 4**

**Detalle de las Asignaturas dictadas en los años veinte en el Colegio Nacional de Mar del Plata**

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
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>13</b>

Referencias: Elaboración propia en base a boletines de alumnos y documentos de los actos administrativos.

**Listado del Personal Docente del Colegio Nacional en 1926.**

Apellido y Nombre	Cargo que desempeña	Asignatura	Horas que dicta	Curso
<b>Andrews, Henry</b>	Prof. Idioma Extranjero.	Inglés	4	2°
<b>Arata, Edgardo</b>	Prof. Ed. Física y Estética.	Dibujo	2	1°2°
<b>Barontini, Alejandro</b>	Prof. Ciencias y Letras.	Castellano	6	1°1°
		Matemáticas	4	2°
		Castellano	3	2°
		I. Cívica.	3	5°
<b>Bergalli, Alejandro V.</b>	Prof. Ciencias y Letras.	Minealogía y Geología	2	5°
		Biología	3	2°
		Biología	3	3°
<b>Brunet, Domingo</b>	Prof. Ed. Física y Estética.	Dibujo	2	1°1°
		Dibujo	2	2°
		Dibujo	2	3°
		Italiano	2	4°
		Italiano	3	5°
		Literatura	2	4°
		Literatura	3	5°
		Geografía	2	1°1°
<b>Colombo, Josefa</b>	Prof. Ciencias y Letras.	Geografía	2	1°1°
		Matemáticas	5	1°2°
		Ejercicios Físicos	3	1°,2°,3°
<b>Clifton Goldney, Gregorio</b>	Prof. Idioma Extranjero.	Francés	4	1°2°
		Francés	8	2°3°4°
		Inglés	7	3° y 4°
<b>Eyto, Francisco</b>	Prof. Ciencias y Letras.	Historia	4	1°1°
		Historia	15	2°,3°,4°,5°
		Geografía	4	3°
<b>García, Ginés</b>	Prof. Ciencias y Letras.	Castellano	6	1°2°
		Historia	4	1°2°
		Matemáticas	4	4°
		Trigonometría	2	5°
<b>Gueventter, Mauricio</b>	Prof. Ciencias y Letras.	Psicología	3	4°
		Filosofía	3	5°
<b>Hernández, Silvano A.</b>	Prof. Ed. Física y Estética.	Ejercicios Físicos	5	1°,2°,3°
		Ejercicios Militares	2	4 y 5°
<b>Martín, Gaspar.</b>	Prof. Ciencias y Letras.	Física	6	4° y 5°
		Geografía	3	2°
		Castellano	3	3°
<b>Mir, Antonio.</b>	Prof. Ciencias y Letras.	Anatomía	3	4°
		Fisiología e Higiene	2	5°
<b>Solla, Clorindo R.</b>	Prof. Ciencias y Letras.	Cosmografía	2	5°
<b>Varela, Antonio H.</b>	Prof. Idioma Extranjero.	Francés	4	1°1°
<b>Valentini, Argentino</b>	Prof. Ciencias y Letras.	Química	6	4° y 5°
<b>Villafañe, Alfredo M.</b>	Prof. Ciencias y Letras.	Matemáticas	4	3°
		Matemáticas	5	1°1°
		Geografía	2	4°

Fuente: elaboración propia en base a informe presentado por el Rector del Colegio Nacional al Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, Pascual Guaglianone. El mismo fue presentado el 16 de noviembre de 1925 en base al circular N°33 del Ministerio.

## Capítulo 5

5. 1 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%

5.2 Cuadro de generación de los alumnos *exitosos*.

Años de nacimiento	Cantidad	Porcentaje
1900-1904	7	14,3 %
1905-1909	25	51,0 %
1910-1914	16	32,6%
+ 1914	1	2,0%
TOTAL	49	100%

5. 3. 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%

5.4 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%

5.5. Tipo de institución donde realizó 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%
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

5.6 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%)

5.7. 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%
<b>TOTAL</b>	<b>99</b>	<b>100%</b>

5.8. 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%
<b>TOTAL</b>	<b>106</b>	<b>100%</b>

5.9. 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 %
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>	<b>100%</b>

5.10. 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 %
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>

5.11. Tipo de institución donde realizaron la instrucción primaria los alumnos *transitorios*.

Institución Primaria	Cantidad de alumnos	Porcentaje
<b>ESCUELAS PÚBLICAS</b>	<b>96</b>	<b>85,7%</b>
Escuela N°1	84	75,0 %
Escuela N°7	3	2,6 %
Otras	9	8,0 %
<b>ESCUELAS PRIVADAS/PARTICULARES</b>	<b>16</b>	<b>14,3%</b>
Instituto Peralta Ramos	11	9,8 %
Santa Cecilia	3	2,6 %
Otras	2	1,8 %
<b>TOTAL</b>	<b>112</b>	<b>100%</b>

5.12. 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%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

4.13. 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%
<b>TOTAL</b>	<b>109</b>	<b>100%</b>

#### 4.14. 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 %
<b>TOTAL</b>	<b>138</b>	<b>100%</b>

### 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 María 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.
<u>Alchourrón, Rodolfo H.</u>	1927			R. Ingresó a la Facultad de Agronomía de Buenos Aires en 1928.	Ingeniero Agrónomo (?).

<b>Aldighieri, Amelia E.</b>	1926		
<b>Allende, Oscar.</b>			
<b>Aparicio, Juan C.</b>	1927		N. 1909, Arg. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP.
<b>Arrias, Agustín</b>	1928	Hijo de José Arias (1873) y María Dolores González (1863).	N. 16-10-1910, en Mar Chiquita. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP.
<b>Arrué, Etna Mercedes</b>	1928	Hija de Luciano Arrué (1875) y Mercedes Crovelto (1888).	
<b>Baccilieri, Cina</b>			
	1927		
<b>Barassi, Ennio A.</b>	1928		Fue tenista.
<b>Barroso, Gabriel</b>	1926		
<b>Bassanetti, Alfio L.</b>	1927		
<b>Bazán, Jorge O.</b>			
	1927		
<b>Begue, Juan R.</b>	1920		Abogado, primer presidente del colegio de abogados
<b>Beltrami, Carlos Francisco.</b>	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.
<b>Bianchi, Roberto F.</b>	1926		
<b>Bonnin, Armando</b>	1925		
<b>Braggio, Luis A.</b>	1927		

<b>Bucciardi, Alejandro A.</b>	1924				
<b>Bustamente, Fernando.</b>	1921				
<b>Caballero de Tineo, Eduardo</b>	1924	Hijo de argentinos.			Abogado
<b>Caldaro, María del Carmen.</b>	1923	Rivadavia 2580.			
<b>Calleja, Ezequiel</b>	1924	Hijo de (argentino) y de (vasca).	Instituto Peralta Ramos.	N. 13-5-1907. Profesor, Secretario y Rector CN y ENC.	Profesor/ Músico
<b>Calvo, Elba E.</b>	1927				
<b>Cañadas, Estrella O.</b>	1923		Escuela Privada (1918).		
<b>Capalbo, Teresa M.</b>	1929				
<b>Carbusiero, José M.</b>	1929				
<b><u>Castagnino, Juan C.</u></b>	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. Rector UNMDP
<b><u>Catuogno, Josué J.</u></b>	1922				
<b>Chiodi, Oscar R.</b>	1928				
<b>Christiani, Olga</b>	1922				
<b>Colombo, Josefa F.</b>	1922			N.1903. Finalizó sus estudios en noviembre de 1922, y en julio 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.	Profesora del CN de Mar del Plata.
<b>Correa, Samuel E.</b>	1928				

<b>Córsico Piccolini, Alberto.</b>	1925 (1921).	Hija de Ángel Córscico Piccolini italiano y María Eugenia Rivsa. Argentina. D: Moreno 2651.	Urbana N°1 (1920).	N. 7-2-1908.
<b>Cremonte, Francisco.</b>	1923			
<b>Crovetto, Manuel M.</b>	1929			
<b>Dunan, Isabel.</b>	1926			
<b>Eandi, Orlando</b>	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.
<b>Ferrara, Francisco N.</b>	1929 (1925)	Rivadavia 3281.		N.1909. Egresó a los 20 años.
<b><u>Fertitta, Armando V.</u></b>	1920			
<b>Finardi, Amelia Beatriz.</b>	1924	Rio de Janeiro 312- Catamarca 1145.	Urbana N°1 (1919).	N.1907.
<b>Fiscalini, Elizabeth.</b>	1923			
<b>Franzetti, Carlos Osvaldo.</b>	1926 (1921)	Hijo de Carlos Franzetti, italiano (1879) y Paulina Bahyla, francesa (1889).		N. 5-9-1908, Bolívar. Estudia en la Facultad de Ciencias Médicas en La Plata en 1927. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP. Médico (¿).
<b>Funes, Leopoldo R.</b>	1921 (1919)	Jujuy 1657	Instituto Peralta Ramos.	Se anota en 3°, viene de CN de La Plata (1°) y de Dolores (2°).
<b>Galán Deheza, María A.</b>	1928			
<b>Galcerán, Ángel R.</b>	1924			
<b>García, Julia A.</b>	1920			
<b>García Ramos, Lidia A.</b>	1923			
<b><u>García Vega, Horacio</u></b>	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 certificado para presentar y dice que es "empleado".
<b>González Sueyro, Nicolás.</b>	1923	Hijo de Nicolás González, español (1879) y María Sueyro, española (1884).		N.1910. Pide rendir 1° y materias de 2°. Viene de la Escuela Normal de Dolores, donde cursó como alumno libre.
<b>González Sueyro, Benigno</b>	1925	Hijo de Nicolás González, español (1879) y María Sueyro, española (1884).		N. 6-1-1906, en Mar del Plata. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP.
<b>González Sueyro, Raúl</b>	1928	Hijo de Nicolás González, español (1879) y María Sueyro, española (1884).		
<b>Goldfarb, María.</b>	1929			
<b>Gramigna, Raúl F.</b>	1927			
<b>Grant, Roberto H.</b>	1929			
<b>Grant, María J.</b>	1929			
<b>Grosso, Eneas H.</b>	1924			
<b>Herrero, Ernesto A.</b>	1926 (1922)	Hijo de Conrado Herrero (Arg, 1862) y de Dominga Marti (italiana, 1861). D: Catamarca 950 y Jujuy 1559.		N.6/1/1910.
<b>Hunt, Ismael.</b>	1929			
<b>Inda, Carmen</b>	1924			
<b>Insua, Domingo H.</b>	1920			
<b>Malmierca, Julio J.</b>	1922 (1921)	D: Moreno 3694.		N.1903. Curso de 1 a 4° en el CN de La Plata. Con lo cual curso solo 5°.
<b>Mariani, Oscar</b>	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.
<b>Mariani, Eduardo.</b>	1926	Hijo de Eduardo Mariani (1880) y Adelina Papeschi (1887). D: Brown 3132	Urbana N°1 (1921).	N.1908.

<b>Manzano, Nicolás</b>	1926				
<b>Mémoli, Miguel.</b>	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)	
<b>Mestre, Eduardo.</b>	1923 (1919)		Urbana N°1 (1918).	N.1909. Muy Buenas Calificaciones	
<b>Miguens, Sara A.</b>	1927				
<b>Moia, Blas.</b>	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.
<b>Monastersky, Moisés</b>	1924	Hijo de Issac Monastersky. D: Villa Moisés, Belgrano 3376.		N. 1908. Cursa 4 y 5°, antes alumno CN Santa Fé.	
<b>Montaña, Luisa Cleofe.</b>	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.	
<b>Montaña, Pedro</b>	1928				
<b>Montobbio, Clorinda H.Manuela.</b>	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 Instituto 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).
<b>Mugaburu, Alfredo.</b>	1926				
<b>Musante, Alfredo B.</b>	1923				
<b>Nogueira, Tomás.</b>	1920				
<b>Nonavia, Evaristo.</b>	1927				
<b>Lapachet, Armanda Agustina.</b>	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.	
<b>La Frossia, Antonio Aníbal.</b>	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.	

<b>Lazzari, Ángel Clemente.</b>	1926 (1921)	Hijo de Juan Llazari y Flavia Castiglioni. Santiago del Estero 1852.		N.16-04-1909. Mar del Plata.
<b>Lecuna, Nélica.</b>	1926			
<b>Ocampo, Narciso E.J.I</b>	1926			
<b>Pascarelli, Floreal Amable</b>	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.
<b>Pascarelli, Emma Nélica.</b>	1929	Hija de Miguel Pascarelli, italiano (1880) y Carmen Marsicano, italiana (1885).		N. 12-1-1912, Mar del Plata. En 1929 se desempeña como celador del CN MDP.
<b>Peralta Ramos, Arturo J.</b>	1920			
<b>Peralta Ramos, Héctor</b>	1920			
<b>Pezzati, Guido Rómulo.</b>	1927	Hijo de Guido Pezzati (comerciante de vinos) y María 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.
<b>Prezzano, Haydeé María Felisa</b>	1928 (1924)	Hija de Ignacio y Rosa Cicleta (italianos) D: 20 septiembre 1253	Urbana N°1 (1922).	N.1909.
<b>Pozo, Luisa.</b>	1926			
<b><u>Ratery, Emilio.</u></b>	1923			
<b>Ricco, Remo</b>	1924			
<b>Rimoldi, Antonio Francisco.</b>	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.
<b>Rosenzvit, Bernardo</b>	1925			
<b>Rossi, Juan M</b>	1925			



<b>Rossi, Héctor Horacio.</b>	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.
<b>Ruffa, Juan Baustista.</b>	1925	Hijo de José Ruffa (1880) y Laura Potenzzone (1887). Comerciantes.		N. 27-09-1906. En Calabria, Italia. En 1925 se desempeña como celador del CN MDP.
<b>Seré, Predo Bernardo.</b>	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.
<b>Stecca, Ángel</b>	1924			
<b>Tabarés, Amador S.</b>	1926			
<b>Taján, Rosendo R.</b>	1921			
<b>Tarantino, Héctor</b>	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.
<b><u>Tarantino, Jacinto.</u></b>	1922			
<b><u>Tiribelli, Auro L.</u></b>	1926			
<b>Tizzoni, Diana de la Libertad.</b>	1924		Urbana N°1 (1919).	N.1907.
<b>Tizzoni, María P.</b>	1924 (1920)			
<b>Trevissonno, José</b>	1924			
<b>Trevissonno, Nicolás.</b>	1923 (1919)		Urbana N°1 (1917).	Pide certificado para ingresar a la facultad.
<b>Valdés, Josefa.</b>	1929			
<b>Valinoti, Roberto A</b>	1925			
<b>Valinoti, César E</b>	1929			

<b>Varela, Víctor Palemós.</b>	1921			N. 1903. Cursa 1 y 2° en el CN Dolores.
<b>Varela, Rolando Waldemar.</b>	1926 (1921)	Belgrano 3454	Urbana N°1	
<b>Vignan, Alberto.</b>	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°.
<b>Villafañe, Alfredo R.</b>	1923			Ingeniero Profesor de CN. Presidente de la Biblioteca Sarmiento, (fundada 1922).
<b>Villafañe, María Martha.</b>	1927 (1923)	Hija de Alfredo Mariás 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 pasajeros.**

Apellido y Nombre del alumno	Fecha de inscripción	Datos Personales	Perfil Padres	Pautas de Residencia	Educación Primaria	Trayectoria Educativa
<b>Chirelli, Beatriz Concepción</b>	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.
<b>Dartiguelongue, María Emilia.</b>	1922			Hotel Familie	Santa Cecilia (1919)	Abandona en 1° año.
<b>Del Molino, Blanca</b>	1920	N.1906	-	.		Abandona en 1° año. Se inscribe en 1920 pero no aprueba asignaturas.
<b>Delfino, Pedro Bautista.</b>	1928	N.17-10-1913.	Hija de Antonio D. y Teolinia Nieves.	Dorrego y Ayacucho.	Urbana N°1	

<b>Dell' Olio, Antonio.</b>	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.
<b>Díaz Diógenes, Adolfo.</b>	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.
<b>Díaz González, Argentino.</b>	1921			Brown 3074	Urbana N°1 (1918)	Abandona en 2° año. Cursa 1 y 2° año, pero abandona por "motivos laborales".
<b>Diez, Modesta E.</b>	1922	N.13-10-1906.	Hijo de Conrado Diez 1881 y Modesta Suárez 1886.	Jujuy 1642.		Abandona en 3°, en 1925.
<b>Donicelli, Luis Augusto.</b>	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.
<b>Fabbri, Oscar.</b>	1919	N.1906.			Urbana N°1 (1918)	Abandona en 2° año.
<b>Ferrara, Filiberto.</b>	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.
<b>Ferrara, Nicolás.</b>	1927	N.1910	Hijo de Francisco Ferrara y Sofía Rusos. Comerciantes	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.
<b>Fernández, Isabelino Luis.</b>	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.
<b>Fernández, María Rosa.</b>	1921	N.1-08-1905.	Hija de Estanislao Fernandez 1886, Empleado Público y Antonia Castilla.		Urbana N°1 (1920)	Abandona en 1° año.

<b>Fiscalini, Elizabeth</b>	1919					Abandona en 3° año. Primeras inscriptas.
<b>Fiscalini, Raquel</b>	1924	N.18.08.1909	Hija de Pampeo Fiscalini 1889 e Ignacia Arregui.	Moreno 2676.	Urbana N°1 (1922)	Abandona en 2° año.
<b>Franzetti, Carlos</b>	1924					Pase del CN Sarmiento (CF) en 1924. "Cambio el domicilio de localidad por lo que solicita permiso correspondient e para ingresar como alumno de 3° año"
<b>Fredenhagen Cernadas, Carlos M.</b>	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.
<b>Freijo, Haydée Josefa.</b>	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.
<b>Fumagalli, Pedro Francisco.</b>	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.
<b>Funes, José Javier.</b>	1922	N.1909.		Jujuy 1657 20 de septiembre 1534.	Instituto Peralta Ramos.	Se atrasa unos años en 1929 esta cursando 4°, con veinte años.

<b>Furman, Jacobo.</b>	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.
<b>García Dupuy, Minelvina.</b>	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".
<b>Giaccaglia, Mario Ciriacol Liberado.</b>	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.
<b>Gigliani, Haydeé</b>	1926	N.22-06-1911 en Maipú.		Hijo de Luis P. Gigliani (italiano y jornalero) y Marta Pajón (arg).	Catamarca 1523.	Urbana N°1	Curso hasta 2° año.
<b>González, Benigno.</b>	1919	N.1906			Santiago del Estero 2836.	Urbana N°1. (1918).	
<b>González, Carlos.</b>	1926	N.28-8-1911.		Hija de Nicolás Cruz González y Luisa Punyre.	Santiago del Estero 2836.		Se recibe más tarde, en 1930.
<b>Grilli, José.</b>	1923	N.7.10.1909. MDP		Hijo de Francisco Grilli y Josefa Bufarini (italianos, carpintero).	Lamadrid 2726.	Urbana N°1 (1922)	Abandona en 1°.
<b>Grimberg, Adolfo.</b>	1927	N.3-5-1914.		Hijo de Bernardo Grimberg y María Gueter. Comerciante	Luro 3824.	Escuela N°18 (Bs As).	Abandona en 1°.
<b>Grosso, Juan José</b>	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 reinscribe en 1927 y un año más tarde abandona en 2°.

<b>Guerrico, Ricardo.</b>	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.
<b>Guma, Alfredo Zacarias</b>	1923	N. 18.3.1908.	Maipú	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.
<b>Gutiérrez, Froilán.</b>	1926	N.26-3-1913. (MDP)		Hijo de Inocencio Gutiérrez (hijo de Lorenzo y Concepción Álvarez) español <b>empleado</b> y Micaela Cantón (hija de Antonio y Francisca Fernández) española.	Explanada Arrias y French.	Urbana N°1 (1925)	Abandona en 1° año.
<b>Hassein, Herama M.</b>	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.
<b>Husson, Enrique.</b>	1921	N.21-10-1907.		Hijo de Julio Husson y Luisa Ricôme.			Abandona en 1°.
<b>Insua, Juan Antonio.</b>	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.
<b>Islas, Manuel</b>	1919					Urbana N°1 (1918)	Abandona en 5°año, porque se pasa a un colegio de Capital Federal.

<b>Izurieta, Ignacio Francisco Casimiro.</b>	1927	N.1914.		Independencia 975.	Escuela N°52 (La Pampa).	Abandona en 1°.
<b>Jauregui, Miguel Clemente.</b>	1921	N.9-11-1906.	Hijo de Miguel Jauregui y Francisca Teodora Chanhajé. Empresario.		Urbana N°1	Abandona en 1°.
<b>Jaureguy, Pedro.</b>	1919		Hijo de Miguel Jauregui y Francisca Teodora Chanhajé. Empresario.		Urbana N°1 (1918)	Abandona en 3°.
<b>Lanfranconi, Héctor.</b>	1925	N.1912.		20 de septiembre 1777.	Urbana N°1 (1924)	Abandona en 3°. (Estudió Escuela de Comercio ubicada en Bolívar 3302)..
<b>Lanfranconi, Juan Carlos Gerónimo.</b>	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°.
<b>Laborde, María Esther</b>	1921	N.20-3-1906. MDP	Hijo de Manuel Laborde y Clementina Gussverim. Jornalero.		Urbana N°1 (1920)	Abandona en 1°.
<b>Llanos, Manuel A.</b>	1925	N.1910		Freyze 960.	Urbana N°1 (1924)	Abandona en 3°.
<b>Larrategui, Celia Angélica.</b>	1921	N.5-8-1907.	Hija de Ruperto Larrategui y Carmen Ayastey.			Abandona en 1°.
<b>Latorre, Miguel</b>	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°.
<b>Lázara, Manuel Argentino Carlos.</b>	1926	N.10-3-1913.	Hijo de Manuel Lázara y Clara Loughi. Empleado Público.	Guido 1530	Instituto Peralta Ramos	Abandona en 1°.
<b>Leiro, Fernando Ángel.</b>	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.
<b>Lemos, Isolda.</b>	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.

<b>Levis, José Luis.</b>	1928	N. 13-5-1914.MDP	Hijo de Amabice Levis y María Pezzati. Empleado-	Moreno 3582.	Instituto Peralta Ramos	Se recibió en 1933.
<b>Lombardi, Amalia V.</b>	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.
<b>López, Joaquín.</b>	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.
<b>López, Rafael.</b>	1928	N.24-10-1912.	Hijo de Ceferino López y Gloria Tejón.	Catamarca 2317		Abandona en 1°.
<b>Lotártaro, Agustín.</b>	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".
<b>Lotártaro, María Rosa.</b>	1922	N.9-5-1905.	Hija de Francisco Lotártaro (italiano, carretero) y Anunciada Niglia (italaina)			Abandona en 1°.
<b>Malmieca, Uilses</b>	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.
<b>Manzanares, Enrique</b>	1926	N.24-11-1911. En Balcarce.	Hijo de Jacinto Manzanares y Sofia Mendilahargue. Empleado Público	3 de Febrero 3251 Catamarca 1767	Instituto Peralta Ramos	Abandona en 3°. Se recibió en 1930.
<b>Mattalía, Violeta.</b>	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°.
<b>Martínez, Josefa.</b>	1920	N.1902		San Luis 1952	Urbana N°1	Se inscribe en 1920 y abandona sus estudios ese mismo año.
<b>Martínez, Luis Francisco.</b>	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).



<b>Martínez, Pablo Segundo.</b>	1929	N.15-6-1912.		Hijo de Pablo Martínez (Arg, 1886) y Josefa Agulen (Arg, 1892).	Dorrego 1492. Chubut 1435.		Abandona en 1º, luego continua en el CN de Rosario.
<b>Martorano, Antonio M.J.</b>	1928	N.15-04-1915.		Hijo de Antonio y Analía Marcchinoli (italianos).Comerciantes	Av. Independencia 1538	Urbana N°1	Cursa medio año.
<b>Mastaglio, Roberto Victoriano.</b>	1921	N. 1907.				Urbana N°1 (1919)	Abandona en 1º.
<b>Mazud, Nacip</b>	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 1º.
<b>Miguens, Carlos Benedicto.</b>	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 2º año.
<b>Moia, Alberto Enrique.</b>	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 1º pide pase al Colegio Mitre de la Capital Federal, por cambio de domicilio
<b>Moia, Juan.</b>	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 Federal			Abandona en 2º año.
<b>Mones, Ruiz Pedro.</b>	1922	N.1906.				Primaria en Bs As.	Se inscribe en 1922 y abandona sus estudios ese mismo año.
<b>Montangero, Alberto Juan.</b>	1928	N.22-02-1915.		Hijo de Antonio Montangero e Isabella Fodelly. Constructor.	San Juan 2325	Urbana N°1	Abandona en 3º año, en 1931.
<b>Montaña, Alberto (h)</b>	1928	N.18-09-1914 (en Lomas de Zamora)		Hijo de Alberto Montaña (1873) y María Isolina Cuelli (1876). Empleado Públuco.	San Juan 2257	Urbana N°1	Abandona en 3º año (Excelentes calificaciones)
<b>Moreno, Soledad.</b>	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 4º. Se recibió en 1933.

<b>Morteo, José H.</b>	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.
<b>Mugaburu, Alfredo.</b>		N.9-5-1910.	Hijo de Pedro Mugaburu y María Trusardi.		Urbana N°1 Rinde libre 6°.	Abandona en 2°.
<b>Mugaburu, Juan C.</b>	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.
<b>Munt, Ismael.</b>	1925	N.6-6-1911.	Hijo de Miguel Munt (español, industrial) y Anonia Maije (española).	Jujuy 1767		Abandona en 3°. Se recibe en 1931.
<b>Muro, Blanca R.</b>	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.
<b>Muro, Carlos M.</b>	1920	N. 1904. MDP	Hijo de Luis F. Muro y Ángela Fernández (Arg). Profesión Rematador	San Luis 2540	Urbana N°1	Abandona en 1°.
<b>Muro, Lía.</b>	1923	N.18-08-1906.	Gija de Luis F. Muro y Ángela Fernández (Arg). Profesión Rematador.	Luro 2561	Urbana N°1	Abandona en 1°.
<b>Muñoz, Fabián</b>	1923	N.4-8-1908. MDP	Hijo de Fabián Muñoz y Carolina Carlota Martínez	Catamarca 3101	Urbana N°1	Abandona
<b>Muñoz, Raúl.</b>	1928		Hijo de Niconedes Muñoz (N.1889, español, <b>empleado</b> ) y Cristina García.	Independencia 1366	Escuela Comercial	Abandona en 2° año.
<b>Natinson, Samuel Simón.</b>	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.
<b>Navarro, María de la Concepción Electra Sabina.</b>	1921		Hija de Antonio Navarro y María del Jemo. Empleado Público.			Se inscribe condicionalmente, porque estudia magisterio libre, y cursa las materias.
<b>Nicolai, Mario.</b>	1926	Nació en Italia en 1910.	Hijo de Carlos Nicolai (carpintero, italiano, 1885) y Narcisa Guarri (costurera, italiana, 1886).	Bolívar 3038	Urbana N°1	Abandona en 2° año para trabajar como cloaquista en 1929.

<b>Novoa, Diego Manuel.</b>	1928	N.1913.	Hijo de Lisario Novoa (N. 1885) español y <b>carpintero</b> y de Concepción Rodríguez (española).	9 de julio 4465.	Urbana N°1	Abandona en la mitad de 1°.
<b>Odrozola, José Ignacio.</b>	1921	N. Balcerce. 1-3-1916.	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.
<b>Odrozola, Julio E.</b>	1924	N.22-11-1907. Lobería.	Hijo de Ignacio Odrozola (español, 1884, comerciante) y Amanda Aurora Josefa Casteluchio (uruguaya, 1892)			Abandona en 1°.
<b>Olivera Rovere, Margarita.</b>	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.
<b>Ordonez, Martina Remedios.</b>	1927	N.25.04.1913	Hija de Andalacio Ordoñez y Joaquina Iriarte (españoles).	San Lorenzo 3146	Escuela Primaria Comercial (1926).	Abandona en 1°.
<b>Otamendi, Dardo</b>	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°.
<b>Pascarelli, Celina Angélica.</b>	1920	N.2-8-1906.	Hija de Miguel Pascarelli (1880) y Carmen Marsicano (1885).			Abandona en 5°. En 1925 trabaja como celadora.
<b>Pailos, Horacio.</b>	1920.	N.1905			Urbana N°1 (1919)	Abandona en 1°. No aprueba ningún examen final.
<b>Pelazzo, Alicia</b>	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.

<b>Pérez, Manuel Alberto.</b>	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°.
<b>Perticarare, Raúl.</b>	1922	N. 23-10-1908.	Hija de José Perticarare y Ginni Lenzetti. Empleado Público.	Córdoba 3361		Abandona en 2°.
<b>Pesce, Mateo.</b>	1921			Suarez 346.	Urbana N°1 (1920).	Abandona en 2°.
<b>Pezzati, Hilda M.</b>	1920				Urbana N°1 (1919)	Abandona en 1°.
<b>Piastrelli, César Mariano.</b>	1925	N.18-6-1909.	Hijo de Mariano Piastrelli y Cecilia Bayón. Carpintero.	Luro 2927.	S/D.	Abandona en 1°.
<b>Piastrellini, Giocondo.</b>	1919				Urbana N°1 (1918).	Abandona en 3°.
<b>Pintos, Emilio Felipe</b>	1927	N.3.5.1923. MDP	Hijo de Emilio Pintos y Rosa Servita. Hotelero.	La Rioja 1545.	Instituto Peralta Ramos	Abandona en 3°, por trasladarse la Escuela Nacional de Comercio de BS AS en 1930.
<b>Ponce, Oscar,</b>	1919				Urbana N°1 (1918).	Abandona en 3°. En 3° se muda a CF y pide certificado de aprobación.
<b>Prigallini, María.</b>	1925	N.1910.	Hija de Emanes Prigollini y Lucia Roteman 1892.	Luro 3331.	Urbana N°1 (1924).	Abandona en 1°.
<b>Prigollini, Elena.</b>	1923	N.15-3-1910. AS.	Bs. 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".
<b>Prigollini, Luna.</b>	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.
<b>Prizollini, José Julio.</b>	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.

<b>Puig, Romulo Oscar.</b>	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.
<b>Puzzi, María Cecilia.</b>	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
<b>Rcihard, Ramona Rosa.</b>	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.
<b>Rothsohe, Edgardo Agustín.</b>	1928	N.1916 (Arg).	Hijo de Agustín Rothsohe (Arg, carpintero, 1879 Hijo de Carlos y Carolina Wollk) y Luisa Tassaró (1885, hija de Nicolas y Catalina Solari).	9 de Julio 2646.	Urbana N°1 (1927)	Se recibe en 1934.
<b>Saidman, Estrella.</b>	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.	Domiciliados en la manzana 172.	Urbana N°1 (1923)	Abandona en 1° . Sus padres son analfabetos.
<b>Saint Antonin, Eglantina.</b>	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°
<b>Santilli, Celia.</b>	1921	N.27-01-1908.	Hija de Pedro S. 1881 y Josefa Zunzuneguín 1886.		Urbana N°1 (1920)	Abandona en 2°.
<b>Taján, María Clotilde.</b>	1924 (1926?)					
<b>Tiribeli, Héctor</b>	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°.
<b>Tiribeli, Ofelia Elvira.</b>	1927	N.1914.	Hija de Leopolfo Tiribelli y María Lemmi. Constructores.	La Rioja 2163	Urbana N°1 (1926)	Abandona en 1°.
<b>Tommasini, Luis.</b>	1921		Hijo de Victorio Miguel Tommasini (jefe militar) y Antonia Quintana.	España 1752.	EP N°1 de Balcerce (1920).	Abandona en 4°, en 1926. Más tarde solicita permiso para rendir examen libre y no se lo

						permiten por la demora.
<b>Tonetti, Alberto Agustín.</b>	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.
<b>Trevín, María Elena.</b>	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.
<b>Ventura, Víctor</b>	1919	N.1906			Urbana N°1 (1918)	Abandona en 2°.
<b>Venturi, José</b>		N.1911	Hijo de Angiolo Venturi 1878 y Zaira Bertocci. 1877 (italianos de Toscana). Profesión: Picapiedrero y Hotelero.		Urbana N°1	Abandona en 1°.
<b>Zaccagnini, Pedro Aquiles</b>	1921	N.1901.			Urbana N°1 (1919)	En 1922 aprobó 1°, dejó por "falta de medios" y en 1930 pide su reincorporación. Ver Expediente caratulado Pedro Zacagnini.
<b>Zanandrea, Cristina Leonor.</b>	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 reescribe nuevamente en 1° porque no aprueba ninguna materia.
<b>Zanandrea, Francisco Argentino.</b>	1928	N.11-2-1914.	Hijo de Francisco Zanandrea y Carolina Diana Fernández	Moreno 3528		Abandona en 1°. Pase a Escuela Comercial en CF.

<b>Zíngaro, Ángel.</b>	1927	N.11-10-1914.	Hijo de Carlos Zíngaro italiano, albañil y de Argentina Proverbio italiana-planchadora).	Guido 1034	Urbana N°1
<b>Zingaro, Armando.</b>	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	Trayectoria Educativa
<b>Atorrasagasti, Alberto.</b>	1927	N.1910	Ayacucho 265 MDP	Regular Escuela Argentino Modelo (incor. Al CN Belgrano) CF. Rinde en feb 27 materias de 4° año.
<b>Bossi, Víctor D.</b>	1928	N.1910.		Regular CN Belgrano, CF. Rinde en Feb. 1927 Lógica de 5°.
<b>Cordero, María.</b>	José 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°.
<b>De Elía, Manuel.</b>	1922			Regular CN Sarmiento rinde materias de 5°.
<b>De Pablo, Luis María Augusto.</b>	1926	N.1914.	La Rioja 2070.	Regular del Instituto La Salle (Incor. al CN Avellaneada, CF). Rinde materias de 2°.
<b>Dunzelmann, Gustavo.</b>	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.
<b>Echeverría, Jorgelina.</b>	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°.
<b>Elli, Américo.</b>	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).

<b>Ereñú, Juan Pablo.</b>	1924	N.1911.	Hotel Bristol.	Alumno del CN N°1 de Rosario, Santa Fé. Rinde aritmética , algebra y geometría de 1°.
<b>Esteban, Fernando.</b>	1921		Bolívar 2463.	Regular Colegio La Salle CN Avellaneda, Rinde 1°.
<b>Esteves, Eduardo José.</b>	1928	N.1912. Domiciliado en Miramar.		Regular del Colegio del Salvador (incor. Al CN Belgrano) CF. En febrero del 27.
<b>Estrugamou, Rodolfo J.</b>	1927	N.1913.	Hotel Bristol.	Regular CN. Sarmiento, CF.
<b>Etcheverry, Aníbal.</b>	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°.
<b>Falbo, Homero Osvaldo Bernardo.</b>	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).
<b>Falbo, Pablo Ernersto.</b>	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.
<b>Fedín Uriburu, Horacio.</b>	1926		San Martín 2660.	Regular CN Sarmiento. Rinde materias de 4°.
<b>Fernández, Juan Esteban</b>	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°.
<b>Fernández, Salvador Juan.</b>	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).
<b>Fernández Pico, Sergio.</b>	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.
<b>Ferraiolo, Francisco.</b>	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°.
<b>Ferrari, Ester.</b>	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°.



<b>Fiorito, Pedro.</b>	1928	N.1912	Constitución 3271.	Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF. Rinde en Feb. Física de 4°.
<b>Fortes, Raúl.</b>	1928	N.1911	Balcarce 3186.	Regular Colegio Nacional Belgrano, CF. Rendir exámenes de complementarios Lógica de 5°. Anotado en el "turno voluntario de febrero".
<b>Fresco, Eduardo.</b>	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°.
<b>Frigoni, José Luis.</b>	1926	N.1909.	Bristol Hotel	Regular Colegio Nacional Belgrano, CF. Rinde materias de 4° y 5°.
<b>Frigoni, Marcelo.</b>	1926	N.1913	Bristol Hotel	Regular Colegio Nacional Belgrano, CF. Rinde materias de 1°.
<b>Froilan, Sio.</b>	1928		La Rioja 1250.	Regular del Colegio Nacional M. Belgrano. Rinde en Feb y Mar, materias de 5° año. ( Similar a Scolpini, Carlos).
<b>Gahan, Tomas.</b>	1929	N.1916.	Santa Fé 1825.	Regular CN Sarmiento, CF. Rinde en Feb. 192° biología y matemática de 2°.
<b>Gálvez, José Iván.</b>	1927			Regular del Colegio del Champagnat (incor. CN Sarmiento) CF. Rinde Ciencias Biológicas de 2°.
<b>Gálvez, José Jaime.</b>	1927			Regular del Colegio del Champagnat (incor. CN Sarmiento) CF. Rinde dibujo de 1°.
<b>García, José</b>	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.
<b>García Espil, Juan Alberto.</b>	1928	N.1915.	Sarmiento 75. Independencia 1550.	Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF. Rinde en Feb. 1928 Caligrafía de 1°.
<b>Gerino, Ángel J.</b>	1925	N.1907	Salta 1255.	Regular CN Bernardino Rivadavia CF.
<b>Gibbons, Alberto Eduardo.</b>	1927	N.1909.		Regular Colegio Nacional Nº1 de Rosario.

<b>Gibbons, Malcoln H.</b>	1927			Regular Colegio Nacional N°1 de Rosario. Se anota en materias de 2° pero no se presenta.
<b>Gil, Luis Alberto.</b>	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°.
<b>Girard, Carlos Alfredo.</b>	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.
<b>Girard, Raúl T.</b>	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.
<b>Goldavalena, Julio Alberto Expedito.</b>	1926	N.1912. Hijo de Luisa H. de Goldavalena.	Luro 2688.	Regular CN. Nicolás Avellaneda CF.
<b>Gonzalez, Fernando Manuel.</b>	1928	N.1911.	Balcarce 2824.	Regular CN Belgrano, rinde materias de 4 y 5°.
<b>Goyoaga, Carlos</b>	1925	N.1913	9 de Julio 3635.	Regular CN Mariano Moreno de Buenos Aires. Rinde materias de 3°.
<b>Grimoldi, Alberto Enrique.</b>	1926	N.1909.	Colón 1926.	Libre CN Avellaneda. Rinde materias de 3°.
<b>Iglesias, Manuel.</b>	1929	N.1911.	Alberti 1882.	Regular CN Bartolomé Mitre, CF. Rinde en Feb. 1929 dibujo de 3°, italiano y anatomía de 4°.
<b>Iribarren, Julían.</b>	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.
<b>Iturrape Cullen, Bernardo José.</b>	1923		25 de mayo 3175.	Regular del Colegio Argentino Modelo (Incor.CN Belgrano), CF. En feb. de 192 rinde materias de 2°.
<b>Haune, Carlos Alberto.</b>	1928	N.1912	9 de julio 4464	Regular CN Sarmiento. Rinde materias de 1°.
<b>Hume, Alejandro</b>	1926	N.23-9-1912 en Córdoba. Hijo de Alejandro	General Paz 3470.	Regular CN San Isidro. Rinde materias de 1°.

		Scott Hume (extranjero) y María Isable Vaye.			
<b>Jaichenco, Samuel.</b>	1929	N.1912	Luro 3358	Regular	CN Belgrano, CF. En feb. de 1929, rinde dibujo de 3°.
<b>Janza, Rosaura Iris.</b>	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°.
<b>Jauregui, Juan Carlos.</b>	1929.	N.1914.	Falucho 1823.	Regular	Colegio San Carlos (Pío IX), (incor. CN Sarmiento) CF. Rinde materias de 2°.
<b>LLavallol, Arturo.</b>	1923		Bolívar 2306.	Regular	del Colegio del Salvador (incor. Al CN Belgrano) CF. En febrero del 23 rinde 3°
<b>LLavallol, Esteban.</b>	1923		Bolívar 2306.	Regular	del Colegio del Salvador (incor. Al CN Belgrano) CF. En febrero del 23.
<b>Leveratto, Lorenzo.</b>	1921			Regular	Colegio La Salle (incorp. Al CN Avellaneda) CF. En Feb. 1921 pide rendir materias de 3°.
<b>Levene, Gustavo G.</b>	1921			Regular	CN Belgrano, CF. En feb. de 1921, rinde materias.
<b>Lini, Jorge.</b>	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°.
<b>López Cabanillas, Gilberto.</b>	1925	N.1906.	Hotel España	Regular	CN Mariano Moreno de Bs As.
<b>Lowie Guevarra, Raúl.</b>	1929	N.1910 (Arg).	Hotel Majestic	Regular	CN Belgrano, CF. Rinde Lógica de 5°.
<b>Mackinlay Zapiola, Matías N.F</b>	1928	N.1915	Tucumán 2912	Regular	Argentino Modelo (incor. Al CN Belgrano) CF.
<b>Madariaga, Miguel José</b>	1925			Regular	CN Sarmiento CF. Rinde materias de 2° año en Feb y Marzo.
<b>Madrazo, Carlos Alberto.</b>	1927	N. 1902.	Belgrano 2757.	Regular	del Colegio La Salle (incor. CN Avellaneda) CF. Rinde materias de 2°.

<b>Madrid Samuel Vicente.</b>	<b>Paez,</b>	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
<b>Mancino, Nicolás A.</b>		1924	Hijo de Vicente Mancino y Lucia D" Amico.	"domiciliado en este vecindario"	Regular CN Bernardino Rivadavia CF. Rinde materias de 2° año.
<b>Martino, Héctor Carlos</b>	<b>Tito</b>	1927	N.1912	La Rioja 1041.	Regular CN Nicolás Avellaneda, CF.
<b>Martínez, Plácido.</b>		1927			Regular Colegio Lacordaire (incor. Al CN Belgrano) CF.
<b>Martínez Gerardo.</b>	<b>Puyada,</b>	1926	N.1909.	Santa Fé 3568 Corrientes 2130	Regular CN Belgrano CF. Rinde materias 4°.
<b>Matta Enrique.</b>	<b>Saavedra,</b>	1925	N.1909.	Santiago del Estero 1957.	Regular Argentino Modelo (incor. Al CN Belgrano) CF. Rinde en Feb 1925 materias de 3°.
<b>Maupas, Juan E.</b>		1926	N.1907	Santa Fé 1177	Regular CN Belgrano CF.
<b>Mendoza Rafael.</b>	<b>Zelis,</b>	1923		Rawson y Güemes.	Regula CN Belgrano CF. Rinde materias de 3°.
<b>Mendez, Lorenzo A.</b>		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°.
<b>Mendy Carlos M.</b>	<b>Drago,</b>	1922		Moreno 1227	
<b>Menegazzo, María.</b>	<b>Luis</b>	1926	N.1912. Hijo de Mercedes Cané de Mendegazzo.	Luro 3358	Regular CN Bartolomé Mitre.
<b>Mignaguy, Eduardo.</b>		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°.

<b>Miguens, Alfredo.</b>	1924	N.1911	Pueyrredón y 148.	Regular CN Rivadavia, Rinde materias 1°.
<b>Milia, Roberto Jorge.</b>	1926	N.1925.	Corrientes 1875	Regular Argentino Modelo (incor. Al CN Belgrano) CF. Rinde en Feb 1926 materias de 3°.
<b>Millé Uriarte, Andrés F.</b>	1928	N.1915	Rawson 2272	Regular Coelgio San José (incor. CN Nicolás Avellaneda) CF.
<b>Mingo, Fernando José.</b>	1926	N.1909	Santiago del Estero 1726.	Regular Colegio Locordaire( incor. CN Belgrano) CF.
<b>Monea, Héctor.</b>		N.1908	Corrientes 2146.	Regular CN Mariano Moreno CF.
<b>Montagna, Arturo.</b>	1926	N.1909.	Alberti 2359.	Regular CN Mariano Moreno, CF. Rinde materias de 3° y luego de 4° año.
<b>Morales, Gilberto.</b>	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.
<b>Mujica Garmendía, Miguel Horacio.</b>	1926			Regular CN Manuel Belgrano, CF. Rinde materias de 5°.
<b>Muniagurria, Víctor Hugo.</b>	1925		(Santa Fé 2652 en Bs As).	Regula CN Belgrano CF.
<b>Nazar, Francisco.</b>	1925	N.1908.	Luro 2526 Olavarrpia 2418	Regular CN Belgrano CF. Rinde materias de 4°.
<b>Nougués, Miguel Alfredo.</b>	1923		Bolívar 2425	Libre del CN Belgrano, en 1923 rinde materias de 1°, en 1924 de 2° y en 1925 de 3°.
<b>Nuñez Acuña, Luis.</b>	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, rindiendo en feb. De 1926 sus exámenes.
<b>Paitoni, Antonio.</b>	1921			Regular CN Mariano Moreno, CF. Rinde 1°.
<b>Pacheco Alvear, Carlos José.</b>	1926			Regula CN Belgrano CF.

<b>Pando y Carabassa, José Alberto.</b>	1927	N.1907.	Entre Ríos 2650.	Regular del CN Belgrano de CF. En Feb de 1925 rinde literatura de 5°.
<b>Pardo, Alberto</b>	1925	N.1910	Belgrano 2243.	Regular Colegio Roque Saenz Peña (incor. CN Sarmiento) CF.
<b>Pasqualetti, Julio A.</b>	1925	N.1907	Las Heras 2459	Regular CN Nicolás Avellaneda, CF. Rinde materias de 1°.
<b>Passalacqua, Lelio D.</b>	1925	N.1911	“Villa La Andina”	Regular del CN Belgrano de CF. En Feb de 1925 rinde matemática y castellano de 1°.
<b>Paz, Ignacio.</b>	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.
<b>Peluffo, Bruno, Tulio</b>	1926	N.1910.	Brown 2073.	Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF. Rinde materias de 4° año.
<b>Pereyra José Luis, Lucena,</b>	1928	N.1912.	Constitución 2944.	Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF.
<b>Perissé Emilio, Palleja,</b>	1923		Luro 2379	Regular del CN Belgrano de CF. En Feb de 1923 rinde francés de 4°.
<b>Perlender, Carlos Alberto.</b>	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.
<b>Pereyra Felipe Raúl, Lucena,</b>	1926	N.1914.	Constitución 2944.	Regular CN N. Avellaneda, CF. Rinde 1° año en 1926 y 2° en 1928.
<b>Petruskin, Elvira.</b>	1927	N.1912.	Colón 2663.	Regular Liceo Nacional de Señoritas. Rinde materias de 3° y en 1928 de 4°.
<b>Pezzoni, Gastón Armando.</b>	1925	Nació en 1905, en Uruguay.	Chalet “Coquita”, Cabo Corrientes.	Regular CN Bartolomé Mitre, CF. Rinde materias de 2° año (matemáticas y castellano).
<b>Pijoán, Carlos.</b>	1921			Regular CN Bartolomé Mitre, CF. Rinde materias de 4°.
<b>Pijoán, Joaquín.</b>	1920			Regular General Juan Martín de Pueyrredón. En 1920 rinde materias de 5° año.

<b>Pugliese, Hernan.</b>		1923			Regular CN Nicolás Avellaneda, CF. Rinde materias de 2°.
<b>Ocampo, Luis Antonio.</b>		1928	N.1912.	Moreno 2470	Regular Colegio Champagnat (incor. CN Sarmiento), CF. Rinde materias de 4°.
<b>Oks, Salamón.</b>		1921		Belgrano 2966	Regular CN Pueyrredón.
<b>Orbea, Enrique C.</b>		1927	N.1912.	Belgrano 2683 Alsina 2473.	Regular Escuela Argentino Modelo (incor. CN Belgrano) CF. Rinde materias en 27,28 y 29.
<b>Ordoqui, Horacio Vera.</b>		1928		San Martín 3010	Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF. En Feb rinde Cs. Naturales y en marzo vuelve a rendir.
<b>Ordoqui, Jorge.</b>	<b>Raúl</b>	1928	N.1913	San Martín 3010	Regular Colegio San José (incor. CN Pueyrredón) CF. Rinde materias de 3°.
<b>Quesada, Lorenzo.</b>		1929	N.1912. Hijo de Josué Quesada.	San Martín 3650.	Regular CN Carmen Ariola de Marín (San Isidro) (incor. Al CN Avellaneda) CF. En feb. 1929 rindió materias de 4°.
<b>Quirno, Manuel.</b>		1928	N.1912	Boulevard Colón 1964	Regular Escuela Argentino Modelo (Incor. CN Belgrano) CF. Rinde historia, inglés y castellano de 3°.
<b>Quiroga, Antonio.</b>	<b>Raúl</b>	1928.			Regular del Colegio La Salle (incor. CN Avellaneda) CF. Rinde en Feb materias de 1°. No aprueba asignaturas.
<b>Revordo, Carlos.</b>		1926			Regular del CN Belgrano de CF. En Feb de 1926 pide rendir materias de 2°.
<b>Revoredo, José.</b>		1926	N.1909.	Hotel Playa Chica	Regular del Colegio Ladurie, CN M. Belgrano, CF. Rinde 4°.
<b>Reynal Oscar.</b>	<b>O'Connor,</b>	1928	N.1908	Moreno 2550	Regular Escuela Argentino Modelo (Incor. CN Belgrano) CF. Rinde materias de 3°.
<b>Rocca, Jorge Elías</b>		1926		20 de septiembre 1873.	Regular del CN Avellaneda. Rinde en Feb. 1926, asignaturas de 2°.
<b>Rodriguez Francisco.</b>	<b>Vaiga,</b>	2634		Mitre 1364.	Regular Colegio Ladurie, CN M. Belgrano, CF. Rinde 4°.

<b>Rossini, Rogelio.</b>	1925	N.1905	Luro 4469 Córdoba 2038	Regular del CN Mariano Moreno de CF. En Feb de 1925 pide rendir materias de 4°.
<b>Rosón, Florentina.</b>	1927	N.1911 (española)	Gascón 1970.	Colegio "Guido Sparro" del Liceo Nacional de Señoritas, CF. Rinde 1° en 1927 y de 2° en 1928.
<b>Rouillón, Armando.</b>	1926	N.1908.	Santa Fé 1861. "Hotel Nogaro".	Regular Colegio Nacional de Rosario N°2. Rinde materias de 4°.
<b>Rubertis, José Hieno.</b>	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°.
<b>San Miguel, Arturo.</b>	1926	N.1910	Buenos Aires 1863.	Regular Colegio Nacional Bernardino Rivadavia. CF. Rinde materias de 2°.
<b>San Miguel, Oscar.</b>	1925	N.1909.	Brown 2302	Regular Colegio Nacional Sarmiento. En marzo de 1925 rinde materias de 2° año.
<b>Serra, Francisco Juan.</b>	1925		Independencia 1019.	Regular del CN Belgrano, CF. En Feb. 1925 rinde materias de 3°.
<b>Seré, Eduardo.</b>	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°.
<b>Scolpini, Carlos</b>	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).
<b>Spragoni Hernández, Federico.</b>	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°.
<b>Tabares, Jorge</b>	1924	N.1909	Luro 2526 Córdoba 1627	Regular Colegio San José (incor. CN Avellaneda). Rinde materias de 2° año y en 1925 de 3°.
<b>Uribelarrea, Estanislao.</b>	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.
<b>Uribelarrea, Miguel.</b>	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°.



<b>Villamil Carlos.</b>	<b>Quán,</b>	1925.	N.1910	Entre Ríos 2365.	Regular Colegio Lasalle, incorporando al CN Avellaneda, CF. Rinde materias de 3°.
<b>Vindré, Héctor.</b>		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.
<b>Vivot, Guillermo</b>		1926	N.1913	Luro 2384	Regular del Colegio del Salvador (incor. CN Belgrano) CF. Rinde en Feb , materias de 1° año.
<b>Weil, Pedro A.</b>		1925	N.1907. Hijo de Sr. Weli, de Weil Hermanos y Cia. Sociedad Exportador a de cereales.	Bristol Hotel	Regular CN Mariano Moreno, CF.
<b>White Eduardo R.</b>	<b>Nölturg,</b>	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.
<b>Wuille Alberto H.</b>	<b>Bille,</b>	1921		Bolívar 2319.	Regular del Colegio La Salle (incor.CN Avellaneda) CF. Rinde en Feb y Mar de 1921, 2 materias de 4°.
<b>Zalic, Nicolás.</b>		1929	N.1911 (Rumano).	25 de Mayo 3022.	Regular CN Bernardino Rivadavia.
<b>Zatti, Carlos A.</b>		1927	N.1912.	Córdoba 2370.	Regular Colegio La Salle, incorporado CN Avellaneda, CF.
<b>Zileri, Alberto.</b>		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°.
<b>Zuberbühler, Carlos Ignacio.</b>		1925	N.1910. Hijo de Ignacio Zuberbühler.	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°.
<b>Zurueta, Haydée</b>		1927	N.1911.	<b>Jujuy 672.</b>	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.