



Ciencia, Docencia y Tecnología

ISSN: 0327-5566

[cdyt@uner.edu.ar](mailto:cdyt@uner.edu.ar)

Universidad Nacional de Entre Ríos  
Argentina

Ramallo, Francisco; Porta, Luis  
Narrativas «otras» sobre las prácticas de enseñanza en el Colegio Nacional de Mar del  
Plata (1914-1940)  
Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. 28, núm. 55, noviembre, 2017, pp. 31-50  
Universidad Nacional de Entre Ríos  
Concepción del Uruguay, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14553608002>

- [Cómo citar el artículo](#)
- [Número completo](#)
- [Más información del artículo](#)
- [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



## HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

### INVESTIGACIÓN

# Narrativas «otras» sobre las prácticas de enseñanza en el Colegio Nacional de Mar del Plata (1914-1940)

*Ramallo, Francisco; Porta, Luis\**

### Resumen

En este artículo proponemos revisar las prácticas de enseñanza en el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo xx a partir del análisis de caso del Colegio Nacional de Mar del Plata, en el que reconocemos una serie de aspectos que profundizan las miradas sobre la formación en estas instituciones. Inicialmente establecemos algunas consideraciones sobre estas investigaciones y advertimos cómo, en su gran mayoría, fueron desarrolladas desde lo discursivo, lo normativo y el curriculum escrito. Posteriormente describimos diferentes prácticas de enseñanza, narradas a partir de las voces de algunos de sus protagonistas entrevistados y de diferentes materiales de archivos escolares. El narrar de estas otras prácticas procura profundizar una mirada que pondere la vida en las aulas y el interior de las escuelas, explorando las contradicciones y resistencias de la cultura escolar posibles de reconstruir a partir de registros pocos considerados en la Historia de la Educación.

**Palabras clave:** Historia de la educación; narrativas; práctica de enseñanza, bachillerato

---

Artículo derivado de la investigación doctoral y tesis de Doctorado realizada por Francisco Ramallo y dirigida por Luis Porta. Presentado el 23/08/2016 y admitido el 19/10/2017.

AUTORES: \*Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED), Universidad Nacional de Mar del Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

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



## «Other» narratives of teaching practices at Mar del Plata National High School (1914-1940)

### Abstract

This article attempts to revise the teaching practices at Argentinean high schools in the first half of the twentieth century on the basis of a case study of Colegio Nacional Mar del Plata. In such context it is possible to gain insights into the establishment of such state agencies, as well as to identify tensions with other narratives of the same accounts. First, we observe the conditions of production of other research findings which have been grounded on discursive and normative aspects and the written curriculum. We then describe certain teaching practices on the basis of testimonies and alternative school records (students' files, syllabi and Rectors' reports). Narrating these other practices enables a perspective rooted in the life in the classrooms and inside the schools, which in turns implies the exploration of contradictions and resistance in the school culture which other history accounts underestimate.

**Keywords:** History of Education; narratives; teaching practices; high schools

## Narrativas «outras» sobre as práticas de ensino no Colégio Nacional de Mar del Plata (1914-1940)

### Resumo

Neste artigo propomos revisar as práticas de ensino da primeira metade do século xx no ensino médio argentino a partir da análise do caso do Colégio Nacional de Mar del Plata, onde reconhecemos uma série de aspectos que aprofundam as visões sobre a formação nessas instituições. Inicialmente estabelecemos algumas considerações sobre estas investigações e percebemos como, em sua grande maioria, foram desenvolvidas a partir do discursivo, do normativo e do currículo escrito. Mais tarde descrevemos diferentes práticas de ensino narradas pelas vozes de alguns de seus protagonistas entrevistados e de diferentes materiais de arquivos da escola. A narração dessas outras práticas busca aprofundar uma visão que considere a vida nas salas de aula e no interior das escolas, explorando as contradições e resistências da cultura escolar possíveis de reconstruir a partir de registros pouco considerados na História da Educação.

**Palavras-chave:** História da educação; narrativas; prática de ensino, ensino médio.

## I. Introducción

«El transcurso del proyecto educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala» (JACKSON, 1968: 72).

Ya casi desaparecidos por la «desnacionalización» y la «provincialización» del sistema educativo argentino (durante las reformas educativas de la década de 1990) los colegios nacionales representaron una tradición de enseñanza en nuestro país: la del bachillerato.<sup>1</sup> En nuestra investigación proponemos desestabilizar el relato oficial que la historiografía de la educación reprodujo y consolidó del bachillerato argentino (y con él, el de la enseñanza secundaria) a través del cuestionamiento de ciertos «lugares comunes», lecturas «*a priori*» y miradas «desde arriba» que caracterizaron los estudios sobre los colegios nacionales en la primera mitad del siglo xx.<sup>2</sup> En ese andar, a partir del análisis de caso del Colegio Nacional de Mar del Plata, reconocemos una serie de aspectos que profundizan las miradas sobre la formación en estas agencias estatales. En estas páginas proponemos revisar las prácticas de enseñanza a partir de las narrativas de los informantes (alumnos del colegio) y, desde allí, identificar las tensiones entre los relatos existentes y nuestro estudio de caso. En un primer momento, establecemos algunas consideraciones sobre los análisis de esta formación, para luego resaltar los rasgos que visualizan y ponderan una mirada desde «la vida en las aulas» (Jackson, 1968), al interior de las escuelas, explorando las «contradicciones y resistencias de la cultura escolar» (Julia, 2000) que podemos reconstruir a partir de registros de prácticas pocos considerados.

Desde esta perspectiva, recogemos la intención inicial que remarcó Schön (1992) en relación a historizar las buenas experiencias de la práctica y la ineludible contribución de Phillip Jackson (1968) con su pionera etnografía en el aula y su mirada al interior de la enseñanza. Este interés por el análisis de las prácticas advierte sobre la complejidad de la enseñanza (y la complejidad del análisis de la enseñanza), en el rescate de un objeto al que históricamente se le ha otorgado poca relevancia.

Retomamos una perspectiva anclada en la Memoria Escolar, concepto sugerente para rescatar una dimensión cultural, subjetiva y emotiva (Benadiba, 2007; Bartolucci, 2015), que caracterizamos a partir de las biografías, la ponderación de lo vivido y la incorporación de un conjunto de materiales y registros olvidados e invisibilizados en una mirada al interior de las instituciones educativas; sensible a procesos sociales y experiencias individuales comúnmente descartadas de los grandes relatos (Ramallo, 2016). De modo

tal que, el análisis de la formación en el bachillerato que aquí describimos y caracterizamos, se constituye a partir de los registros presentes en el Archivo del Colegio Nacional de Mar de Plata (Informes, Programas de Estudio, Propuestas de Trabajo, Expedientes y Legajos de estudiantes, en donde se conservan exámenes, trabajos y fojas de diversos quehaceres de ese mundo escolar) y las voces de los sujetos, a partir de entrevistas a estudiantes y profesores.

Estas interpretaciones invitan a reflexionar sobre los cambios y las permanencias de las normas, las prácticas y los modos de socialización sedimentadas a lo largo del tiempo que han definido a la cultura escolar. En estas intersecciones optamos por adscribir a un abordaje que pondere la Memoria Escolar como un concepto teórico, que promete una vertiente de temas y problemas que pueden aportar a la interpretación de la educación como un objeto históricamente privilegiado (Ramallo, 2016). En los últimos años venimos comprobando cómo los estudios sobre la vida cotidiana, el estudio de la cultura material y simbólica de diferentes grupos y las perspectivas microhistóricas (donde los sujetos son piezas claves de los procesos históricos) pusieron a prueba las macro explicaciones, las falsaron o las ratificaron. El propósito principal de este concepto, deudor del de «cultura escolar» (Julia, 2000), sienta las bases para una crítica a las investigaciones que desconocían el funcionamiento interno de la escuela, que en palabras de Julia (2000:13) suponían una escuela «todopoderosa» aislada de resistencias y de contradicciones de un supuesto «mundo exterior».

De este modo, nuestro abordaje recupera otras tramas de la formación en los colegios nacionales, al indagar el curriculum «desde abajo» a partir de sus prácticas. A través de las voces de estudiantes o de los registros de clases y trabajos en las aulas, ponemos en cuestión no los discursos, sino las prácticas de la lectura enciclopedista y anti-experimental, que al decir de Dussel (1994, 2008), Puiggrós (1990) y Tedesco (1994) caracterizó la enseñanza del bachillerato. A partir de ellas, remarcamos la experimentación pedagógica y las «otras» propuestas de formación, tales como el Laboratorio de Psicología Experimental que Mauricio Gueventter creó en el año 1925, las lecciones de las grandes obras de la literatura clásica «universal» frente al mar y a otros escenarios de la «naturaleza» que caracterizaron las clases de Gaspar Martín y, las vanguardistas lecciones de música entre la espuma y la sal de Ezequiel Calleja que caracterizamos más adelante. Estas otras propuestas a su vez ponderan un aspecto no menor, en el que también haremos hincapié; ilustran las «otras enseñanzas». Refiriéndonos a ellas con el uso de la palabra «otras» aludimos a la intención de recoger

lo invisibilizado, lo opaco, lo espectral, lo que no se puede registrar en los términos de intangibilidad de la ciencia eurocéntrica que acuñó la modernidad occidental (Souza Santos, 2006).

## II. La otra formación

Los relatos sobre la formación del bachillerato argentino conforman una pluralidad de textos con diferentes intenciones, en la que pedagogos, historiadores y científicos sociales caracterizaron a los colegios nacionales. Un recorrido por la bibliografía existente permite distinguir tres líneas de interpretación que abonan a tres relatos bien diferentes sobre los colegios nacionales. La primera de estas interpretaciones se enmarca a partir de la reproducción del discurso oficial en una apología a la obra fundacional del presidente Bartolomé Mitre, principalmente las historias institucionales y narrativas celebratorias podrían encuadrarse aquí. No obstante esta lectura no corresponde únicamente a estas obras sino que algunos de los documentos del Estado Nacional (incluso mucho de ellos contemporáneos) continúan celebrando y reproduciendo esta narrativa, cuyos rasgos principales responden a la tarea «civilizatoria», «nacionalista» y «elitista» de estas agencias estatales.

Una segunda interpretación podría establecerse a partir de los trabajos más clásicos de la Historia de la Educación en Argentina como las iniciáticas y fecundas investigaciones de Juan Carlos Tedesco, Inés Dussel o Adriana Puiggrós que se caracterizan por realizar una lectura «*a priori*» y «desde arriba». En estos abordajes, tal vez por su pretensión de generalización, se suelen reproducir lugares comunes y prejuicios analíticos como definir a la enseñanza como absolutamente enciclopedista y antiexperimental o delimitar como pertenecientes a elites o grupos tradicionales a sus estudiantes.<sup>3</sup> En la mayor parte de la historiografía de la educación primaron interpretaciones como estas, hasta la aparición de nuevos trabajos que conformaron un mapa más plural. No obstante, también resulta oportuno resaltar, que respecto a los trabajos de Adriana Puiggrós nos referimos únicamente a sus apreciaciones sobre los colegios nacionales y el bachillerato. En efecto sus propuestas y sus aportes para la historia de la educación, junto a su equipo de trabajo APPEAL, se señalan como claves en la historización de alternativas pedagógicas; recuperando otros fragmentos del relato educativo frente a los discursos pedagógicos hegemónicos.

La tercera interpretación comprende una imagen más compleja de estas agencias; recae en la diversidad de los discursos en relación al bachillerato argentino, en las diferentes acciones y en el valor de las prácticas que se

envuelven en sus historias. Esta mirada intencionada en dejar atrás los «lugares comunes» es la alternativa más atractiva que sugerimos y que se profundiza sobre todo a partir de los nuevos aportes sobre lo estatal y su «rostro humano» (Bohoslavsky y Soprano, 2010), como así también de la intención de revisar las prácticas educativas (Jackson, 1968; Schön, 1992; Sanjurjo, 2003).

Los análisis del curriculum en los colegios nacionales destacaron su impronta enciclopedista y generalista, su carácter tradicional, sus rasgos positivistas «ambiguos» y su tendencia humanista (Puiggrós, 1991; Tedesco, 1994; Dussel, 1997; Dussel, 2008). La impronta enciclopedista y generalista se constituyó como tal desde el inicial Amadeo Jacques (mentor del Colegio Nacional de Buenos Aires) cuyo curriculum se centró en una enseñanza general e integral. Esta formación se fundamentó, por un lado, en la necesidad de que los alumnos recibieran una formación completa para que dominaran todas las ramas del saber y por otro en una psicología de las facultades preocupada por la ejercitación de cada una de ellas. Este carácter dual brindó una opción clásica-científica y una formación predominantemente intelectual.

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

Desde lo formal, los planes de estudios de los colegios nacionales durante el período que analizamos, 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. Las diferentes apuestas curriculares incorporaron higiene, economía política, moral, nociones del derecho, estenografía, contabilidad, mineralogía, botánica, geología y otras asignaturas específicas. Las veinticuatro asignaturas que se brindaron en las diferentes cátedras del

CNMdP fueron reagrupadas en las aéreas ciencias y letras, idiomas extranjeros y educación física y estética.

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

### III. Las otras prácticas

«La geografía considerada desde el punto de vista didáctico deber ser eminentemente descriptiva (...) Razón de más para que el método de enseñanza a emplear sea el inductivo, base de todas las ciencias positivas, siendo la reproducción de lo expuesto el propósito de enseñar». Clorindo R. Solla, profesor del CNMdP.<sup>4</sup>

La «reproducción» de los contenidos que exponía en sus clases era, para el profesor Solla, la forma de enseñar la geografía a los jóvenes estudiantes del bachillerato. Sus percepciones se caracterizaron por una lectura que el mismo describió como:

«lógica y evolutiva», pues «el estudiante debe saber primero lo que es un arroyo y después conocer los movimientos de la tierra y finalmente la multiformidad de las razas y las civilizaciones».<sup>5</sup>

Pero estas no fueron las únicas perspectivas para enseñar la geografía en el CNMdP, de hecho Jorge Luis Giménez recordó que el mismo profesor de geografía les pidió que realicen una cartografía de la ciudad, marcando en ella los principales accidentes geográficos de la costa y la sierra que allí se manifestaban. A lo que se le sumó un paseo por el escenario urbano y la contemplación de sus características territoriales y climáticas con el uso de instrumentos meteorológicos. La «lección paseo» (una de las prácticas



que promovía la «Escuela Nueva») se presentó en estas clases, cuando algunos estudiantes se sorprendieron de lo «cercana que era esa geografía que aparecía en los libros y que los colocaba en un lugar activo».<sup>6</sup>

Esa no fue la única vez que Jorge Giménez caminaba las calles de la ciudad en sus clases en el CNMdp. Con el profesor de Mineralogía y Geología habían estudiado las rocas de la costa y las manifestaciones geomorfológicas que el sistema de Tandilia embravecía en el cercano relieve. También Rafael de Diego recordó que Alejandro Barontini en sus clases de biología realizaba lecciones paseos por la ciudad, recolectando huellas de la flora local:

«sus clases de Botánica nos tenían juntando el junquillo que encontrábamos, conocíamos la germinación y la forma en que se alimentaban nuestras plantas, estudiábamos con entusiasmo la vida de las semillas».<sup>7</sup> También recordó: «especialmente a lo largo de varios meses estuvimos investigado sobre una especie que crecía en ese momento mucho en la costa, que tiene una flor que se llama o le dicen uña de león,<sup>8</sup> la dibujábamos y competíamos por quién lo hacía mejor».

Barontini hacía descubrir a sus estudiantes cuándo florecían las semillas. Registrando su floración uno de sus estudiantes rememoró: «hacíamos diarios en donde describíamos la vida de las plantas».

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

«estudiábamos la obra de Florentino Ameghino imaginando los terrenos de la Pampa donde descubrió los fósiles y en los que se basó para hacer sus investigaciones de geología y paleontología. En ese momento éramos muy chicos (éramos pantalones cortos aún) y Bergalli era un apasionado que nos hacía estudiar y estudiar. Era un gran conocedor que conseguía transmitirnos su

emoción. Más tarde (ya de grande) cuando me compré las Obras Completas de Ameghino y comencé a leerlas, sentí un viaje hacia esas clases. Fue impresionante cuando me di cuenta de todo lo que nos había enseñado, no sé cuál era su didáctica, no sé cómo lo hacía, pero era muy talentoso. Cuando comencé a dar clases mi modelo eran esas grandes lecciones, esas conversaciones, ese modo que tenía Bergalli (y que otros no tenían) de enseñar. Además él estaba muy actualizando nos leía revistas científicas del momento y nosotros nos sentíamos científicos trabajando con fósiles. (...) En sus clases hacíamos como si fuese un laboratorio. De hecho, muchos trabajos nuestros y todo el material que él usaba, primero conformó el Museo de Ciencias Naturales del colegio y después fue la base para el Museo Municipal «Lorenzo Scaglia». Yo no aprobé mi informe sobre el origen del hombre y tuve que hacer un trabajo sobre la adaptación de una planta, no era así nomás. Armé una carpeta en la que dibujaba cada detalle. A mí me gustaba mucho el dibujo y me destacué armando diferentes sombreados».

Entre estas otras prácticas de la formación en el bachillerato, rescatadas a partir de la Memoria Escolar, el Laboratorio de Psicología Experimental que ideó Mauricio Gueventter ocupó un lugar especial. Gueventter había nacido en Berlín y conjuntamente con su familia llegó al país en 1905; en Buenos Aires estudió odontología, profesión que desarrolló en el Hospital Mar del Plata al igual que su padre que era médico cirujano. Pero el oficio de enseñar lo había atrapado, en 1921 se recibió de Profesor de Enseñanza Secundaria por el Instituto Nacional del Profesorado y en 1923 en su especialidad Filosofía y Psicología. Ese mismo año tomó su primer cargo como profesor en el CNMdp dictando la cátedra de Mineralogía y Geología, no obstante estaba más interesado en enseñar psicología y se sentía atraído por los métodos experimentales de esta disciplina. Hacia el final de su primer ciclo lectivo solicitó permutar sus horas y presentar una propuesta audaz: escribió una carta al rector solicitando

«el permiso para permutar asignaturas con el Profesor de Psicología por la cátedra a mi cargo, fundando mi pedido en el hecho de poseer título de especialista en aquella materia y por diversas razones de orden pedagógico».<sup>9</sup>

Entre las razones anticipó su intención de crear un Laboratorio

«que será todo un orgullo del colegio» y agregó «ninguna ambición bastarda me guía al solicitar la permuta, no deseo más horas ni molestar en lo más mínimo, mi intención es mi especialidad y mi compromiso didáctico».<sup>10</sup>

Ese «compromiso didáctico» quedó manifestado prontamente, luego de ser trasladado en el cargo y cuando presentó su proyecto de creación del Laboratorio de Psicología Experimental del Colegio Nacional de Mar del Plata en el año 1925, que él mismo describió como «la primera propuesta en su género en la enseñanza secundaria de nuestro país». <sup>11</sup> En la fundamentación de este «proyecto didáctico» escribió:

«La psicología actual no es la misma de hace cincuenta años y me considero en condiciones de enseñarla como corresponde, encarando su estudio bajo su verdadera faz biológica y experimental sin las teorías anticuadas y anacrónicas que todavía circulaban en algunos textos desnaturalizando por completo su estudio. En el caso de conceder me propongo organizar paulatinamente, un laboratorio de Psicología experimental que no dudo será de grandísimo provecho para los educandos y que hará honor en el futuro al colegio». <sup>12</sup>

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

«cuando Gueventter hablaba de los órganos sexuales, nosotros éramos chicos y nos reíamos. En ese momento todo eso nos causaba mucha gracia. Él era un gran profesor. Cuando estudié medicina, una de las primeras materias en parte la aprobé por todo lo que él me había enseñado. Su clases eran algo revoltadas (para lo que se acostumbraba en ese momento) y nosotros lo volvíamos loco, él siempre hacía cosas raras. Lo más gracioso era que tenía estrabismo, entonces cuando llamaba a alguien a dar lección lo miraba y decía usted y se paraban dos, nos reíamos». <sup>13</sup>

Las «cosas raras» que en sus clases hacía Gueventter también fueron recordadas por otro de sus estudiantes, Carlos comentó que un día su profesor de psicología hipnotizó a uno de sus compañeros;

«Lo recostó en un banco y probó hipnotizarlo, nosotros nos quedamos como locos y queríamos hacer lo mismo. Intentábamos hipnotizarnos, pero Gueventter se reía y nos decía van a poder hacerlo el próximo año después de que hayan estudiado psicología». <sup>14</sup>

También Gaspar Martín en sus clases solía desplegar algunas prácticas poco usuales. Un día el «gallego erudito» (como lo llamaban a escondidas algunos de sus estudiantes) se enojó al percibir que pocos jóvenes habían leído el libro que él había indicado para su clase. Preocupado por que no los había entusiasmado, esa mañana obligó a agarrar a cada estudiante sus cuadernos y libros y les dijo: «nos vamos». La incertidumbre de los alumnos convirtió aquella escena en un espectáculo, que se profundizó más tarde cuando llegaron a la costa de la ciudad. La mañana era particularmente fría y el mar que estaba enfrente de los ojos de los jóvenes fue el escenario que el profesor de literatura eligió para presentar la obra «La Tempestad» de William Shakespeare. La brisa del mar convirtió algunos de los pasajes de esa gran obra de la literatura clásica universal en inolvidables para algunos de aquellos jóvenes. La clase siguiente se repartieron los personajes entre los alumnos y «no faltó ni la lluvia en esa historia». <sup>15</sup>

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

«Leíamos y leíamos. Cada día leíamos un capítulo y nos pedían el resumen del capítulo para la clase siguiente, y después nos preguntaban sobre eso en los exámenes. Así una y otra vez, teníamos que contar lo que pasaba, caracterizar a los personajes. El “gallego” nos hacía poner en el lugar de los personajes, nos pedía que le respondiéramos como si fuésemos Próspero, o cualquier otro. <sup>16</sup> Nos hacía ver su carácter y pensar. Sus clases eran clases de literatura, filosofía, teatro y todo, todo junto. Era un sabio, sabía de lo que estaba hablando. Estaba convencido, tenía certeza de lo que se enseñaba». <sup>17</sup>

Gaspar Martín era profesor de la cátedra de castellano desde marzo de 1925, se había doctorado en Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires en mayo de 1920 y un año antes recibió su título de Profesor de Enseñanza Secundaria. Además de sus lecciones en el colegio nacional era escritor, de hecho había escrito una serie de libros de textos específicos para utilizar en los colegios nacionales, que usaba con sus propios alumnos. Quienes a sabiendas de que él era el autor, discutían sus explicaciones y expresiones, uno de ellos recordó:

«Era un hombre muy culto, muy preparado y sobre todo sabía enseñar, aunque a veces se atropellaba cuando hablaba y tenía poca paciencia. Me acuerdo que lo cargábamos porque no podía decir Atlántico, y decía *alántico*, con su característico tono español». <sup>18</sup>

Al que otro ex alumno recordó:

«Martín era excelente persona, un hombre preparado, una eminencia, un erudito, un enciclopedista y había escrito tres libros. Para mí era el profesor más culto, incluso comentaba que había conversado con José Ortega y Gasset, era un lujo tenerlo». <sup>19</sup>

En sus clases de castellano hacía escribir a sus alumnos. Uno de ellos comentó:

«Además le gustaba mucho el mar. Varias veces escribimos poesías sobre el mar, pero él era bravo, si era una porquería nos decía: esto es una porquería. Él nos decía que éramos afortunados, por ser jóvenes del nuevo mundo. Había venido de España y en las clases de castellano estudiamos muchos escritores españoles desconocidos. A nosotros nos parecía un territorio lejano, que él nos acercó. Nos contaba relatos de lugares, nos hacía conocer el mundo. A veces traía postales y fotos, después de sus clases todos soñábamos con ir a España.» <sup>20</sup>

Otro de sus alumnos (el memorable profesor Jorge Giménez<sup>21</sup>) expresó que cuando empezó a dar clases se acercó con una amiga y colega a Gaspar Martín, porque era un profesor que respetaban mucho y le comentó: «Profesor ¡los chicos no estudian! ¡Los chicos! Es un problema los chicos». Y nos dijo «Pero, ¡por favor! Déjenlos. Dejen a los chicos que hagan lo *suio*». <sup>22</sup> Más tarde el propio Giménez reconocía en la voz de Martín algunas de las prácticas pedagógicas que aplicaba:

«Hoy lo aplico. Dejo a los chicos que hagan lo *suio*. Están haciendo cosas más importantes que las que yo les doy. Están haciendo... Están viviendo el tránsito de la adolescencia. ¡Están haciendo una cosa muy importante! Más importante que la que yo le doy. Están haciendo el tránsito, ese tránsito tan difícil ¿no?». (...) Yo parto de la idea que nos dijo ese profesor (Gaspar Martín) «el alumbramiento viene después». «Y eso lo tengo acá marcado. El alumbramiento viene después. En la vida de uno también pasó eso. El alumbramiento

vino después, solo. Y le doy más importancia a eso que a la materia que estoy dictando. Se la dicto lo mejor posible. (...) Estoy a su lado constantemente. Si me precisa... Ellos saben que si me precisan me tienen. Y en la materia les doy todo lo que tengo.»<sup>23</sup>

La huella del «Gallego» en Giménez, como en otros de sus estudiantes, estaba demarcada por esas otras prácticas de enseñanza que lo habían posicionado como un referente para sus alumnos. También entre esos grandes profesores Ezequiel Calleja (1907-1995) fue otro de los memorables del CNMdp, cuyas clases se constituyen en leyendas. Recordó Federico:

«Calleja era toda una figura, era de esos hombres que tienen una chispa especial. Tenía la capacidad de crear, de construir, de convertir una clase en una melodía (...), cuando fue mi profesor era unos años mayor que yo y ya era toda una institución».<sup>24</sup> En lo que Carlos destacó: «Decir Calleja era nombrar al nacional y después más tarde al comercial (del que fue su rector durante mucho tiempo) (...) él enseñaba música para la vida, sabía cómo hacerlo».<sup>25</sup>

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

«Calleja era un apasionado de la música y de la educación. Su vida eran sus enseñanzas. A los que no andábamos muy bien con la música, nos hacía ir hasta los sábados. Él no se importaba por eso, iba al colegio cualquier día y con cada uno se ponía un rato. Era un tremendo de la disciplina, nos ordenaba que daba calambre. Con él solfeábamos, solfeábamos que ¡mamma mía! Era muy didáctico, no solo enseñaba la música escrita sino que nos hacía tocar. Teníamos que tocar, y tocar bien. Los exámenes de músicas patrias eran terribles, la Marcha de San Lorenzo era algo que sí o sí teníamos que saber, era su preferida porque él era sanmartiniano».<sup>26</sup>

«Calleja era tan exigente, tanto como su talento», agregó Rosa. Además de músico Calleja era deportista y por eso «nos hacía hacer ejercicios y coreogra-

fías; eran difíciles pero nadie se confundía. Éramos cincuenta o cien y hacíamos presentaciones gimnásticas. Otras veces, cantábamos en el coro (allí estaban los mejores) y los otros tocábamos las panderetas. Eso sí: todos teníamos que hacer algo, por más talento o no talento». <sup>27</sup>

En su profesión Calleja se destacó por «llevar la música a todos, y por hacer de la música un paseo». <sup>28</sup> En uno de los informes de rectores del CNMDP se describe la experiencia y la importancia de las clases de Ezequiel Calleja, pues recorría las calles del centro de la ciudad marchando con sus estudiantes que «a viva voz cantaban las canciones de nuestra patria, cuya perla era el coro en sus presentaciones en las más distinguidas reuniones». <sup>29</sup> Además de profesor, siendo secretario del CNMDP Calleja argumentó, en su proyecto de Coro del Colegio Nacional de Mar del Plata:

«Si bien los materiales son escasos, la enseñanza de la música en este colegio es fundamental. El material escolar reduce en rigor a unos escritorios, tribunas, una máquina de escribir y un viejo piano (donado recientemente). Se puede afirmar sin embargo que el colegio tuvo los muebles necesarios y ninguna clase careció del instrumental más indispensable a su ilustración, gracias a la activa buena voluntad de los profesores y la gentil contribución de la Escuela N° 1. No tener los instrumentos es un problema, más un problema mayor es no saber qué hacer cuando se carece de los mismos». <sup>30</sup>

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

«La falta de recursos se soluciona con claridad, con decisión y vocación de enseñar, como sea que podamos hacerlo pero bien. (...) La preparación pedagógica para el ejercicio de la docencia posee resaltantes deficiencias del personal, aún con título superior universitario adolecen de fallas insanables, en razón de no poseer las aptitudes para transmitir los conocimientos a sus alumnos (...) La falta del material escolar (sobre todo material de gabinetes y laboratorios) podría ser suplida por aptitudes pedagógicas destinadas a mejorar el cumplimiento de la enseñanza». <sup>31</sup>

En ese informe también destacó que «los alumnos se distinguieron por su contracción y por el interés especial, quizás porque haya amenizado las clases diarias con varias conferencias y proyecciones luminosas». Y si bien

solicitó aumentar la cantidad de diapositivas existentes el colegio, resaltó como rasgo el carácter de los profesores de enseñar y su preocupación por «enseñar bien» por sobre las condiciones existentes.<sup>32</sup> Estos registros además develan otra característica en las clases de Calleja, «además de enseñar a tocar en el piano a los grandes compositores de la música clásica y de las marchas argentinas, incitaba a que reconozcamos sonidos propios». Recordó su hija y alumna que con el «mono» estudiaron la música del lugar, ya que les pedía investigar sobre los ritmos locales.

«Él nos explicaba que el paisaje sonoro surge del paisaje natural, entonces nos volvíamos locos buscando músicas».<sup>33</sup>

#### IV. Las otras historias del bachillerato

Si bien las enseñanzas que podrían caracterizarse como enciclopedistas y positivistas dominaron la escena de formación en el bachillerato, también existieron desprendimientos en ese modo de enseñar, a partir de «prácticas otras» llevadas adelante por algunos de los profesores del CNMdP. Los registros muestran que las expositivas y «torturantes» clases, en la que «la rutina era casi siempre la misma: llamar a un estudiante a repetir la lección del día» según recordó Carlos,<sup>34</sup> no fueron las únicas prácticas de enseñanza. Sino que, por el contrario, existieron otras. Estas dan cuenta de diferentes prácticas, sobre todo resaltan la experimentación pedagógica, las resistencias y las contradicciones como rasgos de esta formación.

En efecto, el mirar las prácticas profundiza la complejidad de la intención de comprender una historia otra en la formación de los bachilleres en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX, a partir de resaltar la experimentación pedagógica y las escenas de la Memoria Escolar que remarcan otros registros del acto de educar. Estas ideas convergen en la necesidad de recuperar experiencias, aludiendo con ello a aquellas prácticas de enseñanza que quedaron invisibilizadas frente a los discursos de las grandes narrativas y de las tendencias hegemónicas en la formación.<sup>35</sup> Esto posibilita interpretar al sistema educativo independientemente de los objetivos del Estado, buceando en los rastros de experiencias, prácticas y articulaciones mucho más diversas de lo que nos cuentan los grandes relatos de la historia del sistema educativo argentino. Esto abre un conjunto de interrogantes y territorios por los cuales deslizamos nuestra atención.

En primer lugar, el valor de mirar la práctica, demarcando la disociación teoría-práctica y la desjerarquización de la práctica que también caracteriza



la mayoría de los relatos de la historia de la educación. Esta ponderación reconoce la complejidad de las prácticas educativas, marcadas ya al decir de Jackson (1968) por su inmediatez, multiposicionalidad, simultaneidad, imprevisibilidad y singularidad, y entendiéndola como una articulación contextualizada e histórica. De esta manera, considerando a las prácticas, es factible construir otra historia, ya que indagar las prácticas es reconocer también otros conocimientos. Una historia que permite reflexionar sobre lo que hicimos y hacemos los profesores. A partir de conocer la práctica podemos comparar, explicitar, teorizar y trabajar sobre dimensiones no reflexionadas de la acción educativa, trabajando sobre el silencio, sobre las contradicciones del oficio de enseñar y sobre la capacidad de impulsar la movilización de saberes (Perrenoud, 2001). Esta movilización alude a combatir las resistencias al cambio, intentando huir de una realidad considerada en muchas ocasiones como inamovible, natural, incuestionable y por lo tanto, fuera de nuestro control.

En una historia más allá de la rutina, recogemos acciones más allá de la tradición, la «verdad», la autoridad o las definiciones oficiales, en la que a partir de la consideración de la práctica se promueve una afirmación del poder y de la identidad profesional docente. En conjunción con ello una historia de las prácticas es también una historia de una identidad construida como un producto de acciones y de experiencias anteriores, que dejan huellas y contribuyen a la formación de identidades. Huellas que son más ricas si se acompañan de fenómenos representacionales y afectivos más intensos. Permite explicar que la formación puede ser considerada como una organización de experiencias educativas que le otorgan un lugar central a la formación «en terreno» y el interés en la biografía personal.

En segundo lugar, el análisis de las prácticas permite recuperar experiencias pasadas de la «buena enseñanza» (Bain, 2012). En relación con esto, profundizamos este aspecto, que se constituyó en diálogo con lo biográfico narrativo en las reflexiones de las investigaciones sobre los profesores memorables, estudiando las (auto)biografías de los grandes maestros, sus pasiones intelectuales y sus identidades profesionales.<sup>36</sup> Desde el *Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales* (GIECC) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, en sus diferentes proyectos y abordajes, lo biográfico-narrativo ha sido la puerta de entrada para el estudio de la «buena enseñanza», los «docentes memorables», las biografías institucionales y los entramados éticos y morales de las prácticas de enseñanza. En nuestro caso, retomamos y profundizamos la serie de aproximaciones a lo educativo que desde lo biográfico-narrativo recuperaron lo oculto en las

grandes tramas de la historia de la educación: lo cotidiano, lo creativo y lo experimental. Aquellos territorios que suelen quedar en la superficie de los análisis y que contribuyen a explicar experiencias, identidades, discursos y prácticas (Álvarez, *et al.* 2010 y Porta *et al.* 2014).

Finalmente, en tercer lugar, destacamos que las prácticas conforman un territorio de tensiones que remarcan singularidades entre lo instituido y lo instituyente, en donde los estilos institucionales, los estilos docentes y las marcas propias de la formación producen experiencias particulares. En este camino, lo instituido, más allá de lo establecido y lo determinado, está atento a lo diferente, al cambio y la innovación en una historia de tensiones. Una historia fragmentada que recoge contradicciones, contingencias, incertidumbres, que es más opaca pero más cotidiana y menos cercada de los dolorosos «lugares comunes» que atraviesan la enseñanza.

## Notas

1. A partir de la transferencia del sistema educativo de la nación a las provincias los colegios nacionales pasaron a ser Escuelas de Enseñanza Media, por ejemplo el CNMdP se convirtió en la EEM N° 22 (a excepción de los colegios que ya estaban incorporados en el sistema universitario nacional). [Volver al texto](#)
2. El recorte temporal de nuestra investigación alude a una periodización propia, que es interna y que tiene que ver con las singulares lógicas de la institución, abarcando los iniciáticos proyectos de fundación en 1914 y el devenir de los años veinte y treinta cuando algunos de sus primeros egresados ya se bifurcaban por el sistema universitario argentino y posteriormente se establecían en sus nuevos hogares. [Volver al texto](#)
3. Sobre esta última cuestión iniciamos una línea de discusión en la que reconocemos a las mujeres, los gringos y los hijos de inmigrantes como los protagonistas de la escena educativa del CNMdP en la primera mitad del siglo XX, al respecto puede consultarte: Ramallo, Francisco (2013) «De hijos de gringos a jóvenes dorados: La formación de bachilleres en el Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914-1940». Tesis de Maestría en Historia. Facultad de Humanidades, UNMdP. [Volver al texto](#)
4. Carta de Clorindo R. Solla al rector del CNMdP Alejandro Bergalli con fecha 20 de noviembre de 1924, en la que detalla de su programa de estudio para la enseñanza de la geografía (Archivo CNMdP). [Volver al texto](#)
5. Idem. [Volver al texto](#)
6. Entrevista a Jorge Luis Giménez (referencia citada en la bibliografía). [Volver al texto](#)
7. Entrevista a Rafael de Diego (referencia citada en la bibliografía). [Volver al texto](#)
8. La especie «*Carpobrotus Edulis*» es una planta perenne de porte rastrero, es de color verde vivo y suelen tener las puntas

- púrpuras por efecto del sol. En suelos muy salinos, pueden poseer una especie de costra salina que les da un color blanquecino en superficie. Sus flores son similares a grandes margaritas de entre 6 y 9 cm de diámetro. Tiene numerosos pétalos imbricados de color púrpura, amarillo o anaranjado y estambres amarillos. [Volver al texto](#)
9. Carta al Rector Ing. Alejandro Bergalli, expediente iniciado el 20 de noviembre de 1924 (AHCNMdP). [Volver al texto](#)
  10. Ídem. [Volver al texto](#)
  11. Expediente Mauricio Gueventter- Creación del Laboratorio de Psicología Experimental, 1925 (AHCNMdP). [Volver al texto](#)
  12. Ídem. [Volver al texto](#)
  13. Entrevista a Rafael de Diego (citada en la bibliografía). [Volver al texto](#)
  14. Entrevista a Carlos Tomasini (citada en la bibliografía). [Volver al texto](#)
  15. Entrevista a Roberto Cova (citada en la bibliografía). [Volver al texto](#)
  16. Próspero refiere al personaje de la obra «La Tempestad» de Shakespeare, Duque legítimo de Milán que fue expulsado de su posición por su hermano y se encuentra en una isla desierta tras naufragar su buque. [Volver al texto](#)
  17. Entrevista a Roberto Cova (citada en la bibliografía). [Volver al texto](#)
  18. Entrevista a Carlos Tomasini (citada en la bibliografía). [Volver al texto](#)
  19. Entrevista a Roberto Cova (citada en la bibliografía). [Volver al texto](#)
  20. Entrevista a Roberto Cova (citada en la bibliografía). [Volver al texto](#)
  21. El Dr. Jorge Luis Giménez (1919-2014) fue alumno, profesor y rector del CNMdP, fue profesor durante más de cuarenta años de la Facultad de Humanidades y de Ciencias Económicas y Sociales, siendo Director del Departamento de Ciencias Sociales y profesor de las cátedras Historia Económica Argentina I y II. [Volver al texto](#)
  22. Entrevista al Jorge Giménez, realizada el 16/5/2012 por Cristina Sarasa y Graciela Flores, el marco de las investigaciones sobre los «profesores memorables» de la UNMdP. [Volver al texto](#)
  23. Ídem. [Volver al texto](#)
  24. Entrevista a Federico Capurro (citada en la bibliografía). [Volver al texto](#)
  25. Entrevista a Carlos Tomasini (citada en la bibliografía). [Volver al texto](#)
  26. Entrevista a Rosa (citada en la bibliografía). [Volver al texto](#)
  27. Entrevista a Carlos Tomasini (citada en la bibliografía). [Volver al texto](#)
  28. Entrevista a Rosa (citada en la bibliografía). [Volver al texto](#)
  29. Informe de Rectores de colegios nacionales, año 1933 (AGN). [Volver al texto](#)
  30. Ezequiel Calleja, Carta al rector para creación del Coro del Colegio Nacional de Mar del Plata, año 1937. [Volver al texto](#)
  31. Ezequiel Calleja. Informe de Rectores de Colegios Nacionales año 1937 (AGN). [Volver al texto](#)
  32. Ídem. [Volver al texto](#)
  33. Entrevista a Iris Primavesi y Diana Calleja (citada en la bibliografía). [Volver al texto](#)
  34. Entrevista a Carlos Tomasini (citada en la bibliografía). [Volver al texto](#)
  35. En efecto además es cierto que las prácticas «otras» no son simples alternativas de lo dominante, sino que también incorporan elementos resignificados de lo dominante. [Volver al texto](#)

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

## Referencias bibliográficas

- ALVAREZ, Z.; PORTA, L.; SARASA, M.C. (2010) La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables, en *Revista de Educación* N° 1. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, UNMdP.
- BAIN, K. (2012) ¿Qué es la buena enseñanza? En: *Revista de Educación* N° 4. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, UNMdP. Pp. 63-74.
- BARBIER, J. (2000) L'analyse des pratiques : questions conceptuelles En : Blanchard-Laville, C. et Fablet, D., (éds): *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan, pp. 35-58
- BARTOLUCCI, M. (2015) Memoria escolar: Notas sobre un campo historiográfico promisorio en el estudio de la Argentina reciente En: *III Workshop de discusión sobre problemas actuales de historia de la educación*. FH-UNMdP, Marzo 2015.
- BENADIBA, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Buenos Aires, Maipue.
- BOHOSLAVSKY, E.; SOPRANO, G. (2010). *Un Estado con rostro humano: Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires, Prometeo.
- DE SOUZA SANTOS, B. (2006). La sociología de las ausencias y la Sociología de las Emergencias: Para una ecología de saberes. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO Argentina.
- DUSSEL, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Eudeba.
- DUSSEL, I. (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.
- JACKSON, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid, Paideia-Morata.
- JULIA, D. (2001) A cultura escolar como objeto histórico, en *Revista Brasileira de História da Educação* N° 1.
- PERRENOUD, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Grao.
- PORTA, L.; ALVAREZ, Z.; YEDAIDE, M. (2014): Travesías del centro a las periferias de la Formación docente, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. XIX (63):1175-1193
- PUIGGRÓS, A. (dir.) (1991) *Sociedad civil y Estado. En los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- RAMALLO, F. (2016) La Memoria Escolar en las Otras Historias de la Educación: Una

propuesta desde la Feliz Educación (Mar del Plata, 1914-1940). En: *Revista Historia Para Todos* Año 1, Número 1. Universidad Nacional de Tucumán (ISSN 2524 – 9320). Pp. 71-78.

SANJURJO, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario, Homo Sapiens.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.

SEGOVIA, J. (2010) Aprendiendo de la experiencia: memoria institucional y relatos de vida de la escuela En: *Revista de Educación* N° 1 de la Facultad de Humanidades, UNMDP.

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

## Entrevistas

ENTREVISTA A FEDERICO CAPURRO, entrevistado por Francisco Ramallo en febrero 2012. Profesor y Arquitecto, Máster en Arquitectura hospitalaria por la Universidad de Massachusetts en 1945, Estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1931 y 1936.

ENTREVISTA A ROBERTO COVA, entrevistado por Francisco Ramallo en septiembre de 2011 y enero 2013. Arquitecto e historiador, estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata en los años cuarenta.

ENTREVISTA A RAFAEL DE DIEGO, entrevistado por Francisco Ramallo en varias oportunidades entre 2011 y 2012, Médico y Doctor en Medicina (1961), tuvo una destacada actuación como médico en el Hospital Mar del Plata, Estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1933 y 1938.

ENTREVISTA A JORGE LUIS GIMÉNEZ, entrevistado por Francisco Ramallo en varias oportunidades entre 2011 y 2013, Profesor secundario y universitario, Doctor en Historia (1958) y Estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1932 y 1937.

ENTREVISTA A IRIS PRIMAVERESI Y DIANA CALLEJA, entrevistadas por Francisco Ramallo entre diciembre de 2011 y junio de 2013. Esposa e hija de Ezequiel Calleja, quien fue estudiante del colegio en los años veinte, celador, secretario, profesor y luego Rector de la Escuela Nacional de Comercio hasta los años sesenta.

ENTREVISTA A CARLOS TOMASINI, entrevistado por Francisco Ramallo en febrero de 2010. Estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1940 y 1945.

ENTREVISTA A ROSA XXX, entrevistada por Francisco Ramallo en mayo de 2014. Estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1939 y 1944, quién pidió conservar su anonimato.

## Fuentes documentales

ACTOS ADMINISTRATIVOS COLEGIO NACIONAL DE MAR DEL PLATA (1919-1929), Registros Personal Docente Colegio Nacional de Mar del Plata (1921-1929) y Legajos alumnos regulares y libres del Colegio Nacional de Mar del Plata (1919-1929). Archivo Histórico Colegio Nacional de Mar del Plata. Biblioteca EEM N° 22.

INFORME E ESTADÍSTICA DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1921-1928) e Informe de Rectores de Colegios Nacionales, Ministerio de Instrucción Pública (1919-1929). Archivo General de la Nación. Ciudad de Buenos Aires.