

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN  
EDUCACIÓN

**MEMORIA DEL COLEGIO NACIONAL DE  
SANTA FE: ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE**

AUTORA: Cecilia Ángela Odetti

DIRECTORA: Profa. Dra. Livia Diana Rocha de Magalhães

Septiembre de 2016

## **Resumen**

La presente tesis de maestría, enmarcada en los estudios de memoria y educación, analiza la memoria del Colegio Nacional de Santa Fe desde diferentes voces que se ponen en juego en la reconstrucción del sentido de la escuela, a partir de las continuidades y cambios en el presente escolar.

Desde esta perspectiva, los actores de la escuela participan en la construcción de la memoria colectiva de la institución, conformada por las experiencias vividas y aquellas heredadas que condicionan los procesos de elaboración, rememoración, resignificación y transmisión de la memoria. Los mismos -en tanto miembros de un grupo- intentan mantener en el tiempo una escuela que se ha modificado.

Se aborda al Colegio Nacional de Santa Fe en las múltiples y complejas relaciones de su pasado y presente, que operan en la producción de la memoria de la escuela. Se analizan registros orales y, también, escritos desde los cuales emergen núcleos significativos que dan cuenta de las tensiones y continuidades de la memoria escolar. A través de estos, los actores adoptan, por un lado, posiciones que tienden a perpetuar el pasado entendido como “glorioso” y “nacional”; y por otro, generan alternativas que permiten pensar a la escuela y a ellos mismos desde otras perspectivas.

## **Abstract**

This master's thesis is framed in memory studies and education. It analyzes the memory of the National College of Santa Fe, by different voices that participate in the reconstruction of the school sense, based on the continuities and changes at school present.

From this perspective, the school actors involved in the construction of the institution's collective memory, formed by their lived and inherited experiences, condition the elaboration processes, remembrance, redefinition and transmission of memory. The same -as members of a group- try to maintain over time a school that has been modified.

It set about the National College of Santa Fe in the multiple and complex relationships of its past and present, operating in the production of school memory. Oral and written records are analyzed. From them emerge significant nuclei that realize tensions and continuities of school memory. Through these, the actors adopt, on the one hand, positions that tend to perpetuate the past as "glorious" and "national"; and secondly, generate alternatives which allow thinking about school and themselves, from other perspectives.

## **Agradecimientos**

Quisiera agradecer a todas las personas que me han acompañado en este recorrido, desde el inicio del cursado de la maestría hasta el proceso de realización de la tesis.

A la Profa. Dra. Livia Diana Rocha de Magalhães por su compromiso con la investigación y las orientaciones que guiaron la construcción del trabajo.

A todos los miembros del Colegio Nacional de Santa Fe que abrieron las puertas de la escuela, compartieron su tiempo, pensamientos, sentimientos, historias, inquietudes que hicieron posible llevar a cabo la tesis.

A mi familia: Héctor, Ángela, Lucía, Esteban, y Alejandro por el acompañamiento y apoyo incondicional en todas mis decisiones.

A las instituciones educativas donde trabajo por facilitar la organización del tiempo y permitir que realizara la investigación.

# Índice

<b>Introducción</b> .....	7
<b>Capítulo 1. Aspectos teóricos y metodológicos.</b> .....	13
1.1. Perspectivas en los estudios de la memoria, un campo polifónico.....	13
1.1.1. Discusiones en torno a la memoria: especificaciones teóricas. ....	16
1.1.2. Memoria, Historia y Educación: abordajes sobre el tema. ....	24
1.2. Cuestiones metodológicas, acerca del proceso de investigación.....	27
1.2.1. El colegio desde las voces de sus actores. ....	28
1.2.2. Las “Memorias”, informes sobre el colegio a principios del siglo XX. ....	35
<b>Capítulo 2. El Colegio Nacional de Santa Fe, modelo de un proyecto pedagógico en clave local.</b> .....	40
2.1. Fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales en Argentina. ....	41
2.1.1. El Colegio Nacional de Buenos Aires: configuración de una matriz pedagógica. ....	45
2.2. El Colegio Nacional de Santa Fe en perspectiva local. ....	49
2.2.1. La educación santafesina entre los siglos XIX y XX: amanecer del Nacional de Santa Fe.....	51
<b>Capítulo 3. Retorno a lugares habitados en el tiempo. Retoño de lo ausente en el presente.</b> 56	
3.1. El Glorioso Colegio Nacional Santafesino. ....	57
3.1.1. La casa propia, reclamos para albergar “El Nacional”. ....	68
3.2. Recuerdos de mi juventud, melodía resonante para el querido Nacional.....	70
<b>Capítulo 4. Giros en el camino: cuando la brújula marca otras coordenadas</b> .....	75
4.1. La reforma educativa por dentro, perspectivas de los actores. ....	76
4.2. Construirse en la transición: tensiones en la transferencia de la nación a la provincia. ....	81
4.3. Cuando el Proyecto 13 comienza a desmantelarse, final de un proyecto inconcluso. ....	87

<b>Capítulo 5. La escuela como paradoja, entre la matriz elitista y la acción de alojar</b> .....	91
5.1. Reconstruyendo las huellas, entre la matriz del colegio nacional y un proyecto educativo propio.....	91
5.1.1. Las propuestas educativas en su interior, la otra faz de la paradoja. ....	96
5.1.2. Acerca de la población estudiantil. ....	101
5.2. La escuela que aloja, recuerdos de la inundación.....	108
<b>Capítulo 6. Consideraciones finales: acerca de la memoria colectiva del Colegio Nacional Santa Fe</b> .....	112
<b>Bibliografía</b> .....	121
<b>Anexos</b> .....	130
Anexo I. Temas-guías y preguntas de las entrevistas	
Anexo II. Nomenclador de los entrevistados	
Anexo III. Entrevistas a los actores escolares	
Anexo IV. “Memorias” del Colegio Nacional de Santa Fe	

## Índice de Tablas

Tabla 1. Información general de las entrevistas: entrevistados, formación inicial, desarrollo profesional, trayectoria en la escuela y situación de revista.....	31-33
Tabla 2. Información general de las “Memorias”: año escolar, autor y temas desarrollados.....	36-38

## Introducción

Pensar la educación y, específicamente, la institución escolar en los procesos de memoria permite posicionarlas en la encrucijada de la dimensión social ancladas en un tiempo y espacio determinado, donde los actores juegan y se juegan en sus coordenadas.

Memoria, historia y educación son tres nociones fundamentales situadas, enraizadas en lo concreto y puestas en diálogo con las percepciones y visiones del mundo de los actores en sus relaciones simbióticas (Magalhães y Almeida, 2011). Puesto que la memoria se encuentra intrínsecamente vinculada a las prácticas de la sociedad en general y los grupos en particular, en relación dialéctica con la capacidad de construcción, transmisión y apropiación de sus miembros, localizados en un proceso de sedimentación histórica del cual forman parte activa.

En esa perspectiva, comprendemos que la historia, el pasado, continua vigente en las instituciones educativas por medio de los sujetos portadores de una memoria presenciada y una historia recibida. Aspecto que permite comprender cómo las experiencias aprendidas y las vividas mantienen las relaciones sociales; o, por el contrario, posibilitan la construcción de alternativas y en algunos casos, de procesos de resistencia de la memoria, de una escuela que no es la misma del pasado pero que sobrevive de su historia y memoria.

Este trabajo se enmarca en los estudios sobre memoria y educación, perspectiva que intenta comprender los procesos de construcción, transmisión y legitimación de la memoria escolar a partir de las continuidades y rupturas del pasado en el presente de los propios actores. Los mismos intentan dar vida y continuidad a una institución que ya no es la misma, pero que sigue siendo la escuela de sus sueños vinculada a un pasado que quedó inmovilizado en el tiempo, a su vez que articula su añoranza y mirada sobre la escuela que debería ser.

La presente investigación aborda cómo el pasado y el presente del Colegio Nacional de Santa Fe se ponen en juego en la producción de la escuela que permanece en la actualidad en los diferentes actores que reconstruyen su memoria. El objetivo general es analizar la memoria del colegio en sus tensiones y continuidades, por medio de documentos escritos y orales de los actores, que emergen como núcleos significativos de la memoria de la escuela y se juegan en la construcción del presente escolar.

Se trata de comprender las diferentes voces, producto de las localizaciones temporales y espaciales cruzadas, en la reconstrucción del sentido de la escuela a partir de las continuidades y cambios en el presente escolar.

La operación de hacer presente lo ausente, no es algo dado y acabado, ni revive lo pasado. Por el contrario, supone un proceso de construcción llevado a cabo por actores encuadrados en matrices grupales y sociales, atravesadas por disputas y negociaciones de significados.

En esta lógica, la memoria es una reconstrucción dinámica que implica la presencia de la dimensión social-histórica. Motivo por el cual, es una fuente abierta a nuevas interpretaciones que se definen en las relaciones e interacciones contextualizadas de los sujetos en el presente.

El personal de la institución, participa en la construcción de la memoria colectiva de la escuela y, al mismo tiempo, hereda experiencias que condicionan el sentido otorgado a la institución. Así, el pasado determinado, inmovilizado en el tiempo, es objeto de reinterpretaciones en el presente. Es decir, el sentido del pasado permanece abierto y activo en éstos agentes sociales anclados en una realidad concreta.

Los procesos de memoria se abordan a partir de la localización histórica y geográfica, en el marco de concebir a la escuela como un espacio de elaboración y transmisión de memoria atravesada por las contradicciones propias de la dinámica social.

Desde esta perspectiva, la escuela es un lugar de transmisión y producción de memoria y, por ende, se constituye en un marco de referencia para la rememoración y la reinención que mantiene la vida de la escuela.

En este sentido, la memoria no es un molde vacío donde los recuerdos se ubican, “(...) *hay una identidad de naturaleza entre el marco y los acontecimientos: los acontecimientos son recuerdos pero también el marco está hecho de recuerdos (...)*” (Marcel y Mucchielli, 2011: 33) que, a su vez, son demarcados por los sujetos que se relacionan en sus prácticas cotidianas y tareas educativas.

En efecto, el Colegio Nacional de Santa Fe “Simón de Iriondo”, es un terreno propicio de la memoria. Como tal, involucra procesos de construcción de sentido, identidad y conformación de grupos que orientan las formas de sentir, pensar y actuar de los miembros que participan y participaron de la vida escolar.

Se trata de una institución centenaria, con un extenso recorrido en la ciudad, que se constituyó a partir de un modelo educativo mayor en la segunda mitad del siglo XIX. En la cosmovisión del



momento, la educación era un mecanismo capaz de ordenar una sociedad estatal en construcción con un sentido nacional unificado. De esta forma, en 1906 se funda el Colegio Nacional de Santa Fe, teniendo como modelo al Nacional de Buenos Aires.

Los Colegios Nacionales, piezas claves en la conformación y expansión de la enseñanza secundaria en Argentina, tenían como finalidad formar a una minoría ilustrada que fuera capaz de dirigir el futuro de la nación, sin la intervención de la Iglesia Católica. El principio de la meritocracia permitía articular las prácticas pedagógicas con los fundamentos políticos de la época, constituyendo una matriz escolar selectiva y elitista.

En la actualidad, el ex Nacional de Santa Fe, denominado Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada (E.E.S.O) N° 440 “Simón de Iriondo”, es una institución educativa que permanece en el tiempo, pero que cambia a través de las relaciones de los grupos que la conforman.

En este movimiento, su pasado sigue vigente y se renueva en la memoria de los actores escolares en tensión con la escuela del presente, siendo ésta la síntesis de múltiples determinaciones que están otorgando significados a las orientaciones de los sujetos.

El Colegio Nacional de Santa Fe es, entonces, un marco de la memoria -aquel espacio físico y simbólico que otorga sentidos a los recuerdos en un tiempo específico- que incorpora la memoria viva de los individuos y grupos que lo componen, una memoria en y con la escuela.

De esta forma, la escuela construye la memoria colectiva de sí misma al nuclear y reunir a sus miembros bajo influencias similares, lo que no supone homogeneidad absoluta dado la pluralidad de voces que se visualizan en su interior. Se trata de memorias cruzadas que pretenden socializar, transmitir conocimientos y experiencias, proceso no exento de conflictos (Magalhães, Santos y Souza, 2009).

La investigación es un estudio que se construye a partir de los relatos de los actores de la institución, situados en una trama de relaciones histórico-políticas. Para ello, se estructuran explicaciones que dan cuenta de los procesos a partir de la red de relaciones presentes y a lo largo de su devenir, que intenta escapar del reduccionismo unidimensional centrado en una descripción de lo particular aislado y fragmentado.

La escuela es un campo en movimiento donde se ponen en juego tensiones que trascienden los límites escolares, es decir, forma parte de tramas de relaciones que se materializan en las disputas propias de este dinamismo. En efecto, se pretende captar el movimiento de la memoria, a partir

de la propia dialéctica social e histórica de la institución, que supone la existencia del Estado y una sociedad concreta.

En esta línea, se destaca la importancia de los estudios de la memoria para comprender los procesos de transmisión de saberes, a través de experiencias y contenidos comunes, de modo que pueda generar continuidad. Implica necesariamente discutir las experiencias colectivas, socialmente heredadas y, también, los acuerdos, tensiones y conflictos propios del proceso (Magalhães, Santos y Souza, 2009). Por consiguiente, abordar un estudio de la memoria exige mirar la escuela desde su interior en constante relación con su contexto, entendido en sentido amplio.

La memoria –conformada por experiencias vividas y heredadas o, al decir de Halbwachs (2011), por historia aprendida e historia vivida- permite analizar tanto las tensiones y las rupturas como las continuidades y lo compartido en los relatos de los actores que se ponen en juego en la configuración de la memoria de la escuela.

En esta investigación se los denomina “actores de la escuela” en tanto que anclados en el espacio y el tiempo escolar, están involucrados, comprometidos afectiva y laboralmente con la misma. Esto es una de las condiciones para la construcción e identificación de un grupo en términos institucionales que, al mismo tiempo, es soporte de otros grupos definidos por las trayectorias y experiencias vinculadas a la escuela. No se puede pensar en la memoria de la escuela sin remitirse a las personas que trabajan allí y mantienen viva su identidad en la transmisión a las nuevas generaciones.

En cuanto a la estrategia metodológica, la tesis responde a un estudio de enfoque cualitativo. En este marco, la elección del Colegio Nacional de Santa Fe está basada en el principio de significatividad que permite articular la singularidad de lo temporal con la trama de relaciones sociales que la sostiene.

Como referente de escuela, es una construcción histórica-social que forma parte de un movimiento histórico mayor, al mismo tiempo que manifiesta la localidad y las tensiones que se producen en su devenir. De esta manera, la escuela es un espacio clave para la configuración de grupos, así como también para la elaboración y transmisión de valores que los identifican.

La memoria puede ser abordada como construcción social narrativa (Jelin, 2002), donde el relato de la experiencia se realiza desde un lugar particular, ya que el trabajo sobre la memoria no

está aislado del contexto. Esto supone el estudio de las propiedades de los que hablan en vinculación con los marcos sociales (Halbwachs, 2011), que le otorgan sentido al discurso en una sociedad determinada. En este camino, es necesario pensar en las huellas y los recuerdos manifiestos en la memoria.

Cabe destacar que la memoria es un recurso analítico que permite aproximarse a lo real concreto y se convierte en instrumento de interpretación que resignifica las permanencias y los cambios del pasado del Colegio Nacional de Santa Fe en el presente.

Como tal, contribuye a darle sentido a la realidad a través de nexos de significados en un continuum temporal (Montesperelli, 2004). Por consiguiente, permite captar la inmutabilidad del movimiento: las cuestiones que se conservan en el transcurso de su devenir y, a su vez, la realización de sus cambios que se entrelazan en un continuum sedimentado que mantiene la unidad. La memoria se convierte en una condición de mirada y pensamiento sobre la escuela.

Para la investigación se realizan entrevistas a diferentes actores del Colegio Nacional de Santa Fe, con el objetivo de identificar cómo recuerdan el pasado remoto y cercano y construyen una visión de la escuela que asegura su continuidad. Los mismos participan en la elaboración, interpretación y conservación de lo que implica la escuela y mantienen su memoria como legado para el futuro.

Además, se incorporan documentos escritos plasmados en las “Memorias”<sup>1</sup> realizados por los rectores y personal de la institución en las tres primeras décadas del siglo XX. En estos documentos producidos por la escuela es posible identificar registros que permiten comprenderla desde los procesos educativos, sociales y políticos del momento, en relación a su presente. Si bien remiten a épocas diferentes de la escuela, son parte de la memoria colectiva y en sus diálogos con los registros orales pueden rastrearse las permanencias y rupturas de la memoria del colegio en su movimiento.

La tesis está organizada en seis capítulos. En el primero se delimitan los aspectos teóricos y metodológicos del trabajo de investigación. Para ello, se realiza un recorrido teórico de algunas de las obras pioneras que inauguran distintas líneas de investigación en el campo de la memoria, para luego definir nociones de referencia que orientan la tesis. Además, se especifica la estrategia

---

<sup>1</sup> Los documentos escritos denominados “Memorias” se consignan con mayúscula al referirse al nombre de los mismos; mientras que la categoría “memoria” se enuncia en minúscula.

metodológica y el proceso de investigación organizado a partir de las entrevistas y los documentos escritos de la escuela.

El segundo capítulo, aborda el contexto de surgimiento y las disputas en la fundación del Colegio Nacional de Santa Fe, que le otorgan sentido y estructuran dialécticamente su existencia y permanencia en el tiempo como propuesta educativa. Aquí, se recuperan investigaciones que reconstruyen, desde diferentes perspectivas y objetos de análisis, los comienzos de la historia del colegio.

En los capítulos siguientes, se analizan los materiales orales y escritos recolectados para rastrear las permanencias y rupturas de la memoria colectiva del colegio en su movimiento desde núcleos significativos de memoria. En el tercero, se trabaja en torno a los lugares habitados en el pasado y las imágenes del colegio que orientan el retorno a los mismos. El cuarto reconstruye el proceso de reforma curricular de la década de los años '90 desde las experiencias de los propios actores, destacando los cambios que repercutieron en la vida de la escuela y las consideraciones de éstos respecto a las reformas. En el quinto capítulo se aborda la escuela como paradoja entre el modelo selectivo y elitista de los colegios nacionales y las propuestas educativas que emergen y, en parte, transgreden la propia matriz recreando otras formas de actuar y relacionarse que constituyen a la escuela en el presente.

## Capítulo 1. Aspectos teóricos y metodológicos

### 1.1. Perspectivas en los estudios de la memoria, un campo polifónico

El estudio de la memoria presenta un interés discontinuo pero creciente (Ochoa, Argueta y Muñoz, 2005) en las Ciencias Sociales y Humanidades. En este caso, la producción de conocimiento no responde a un corpus teórico homogéneo y delimitado; por el contrario, es un campo difuso y heterogéneo que se extiende a lo largo de los cortes disciplinares.

La perspectiva social de la memoria ha sido estudiada por Frederick Bartlett inscripto en la Psicología Social inglesa (Pereira de Sá, 2007). Sus estudios entienden a la memoria más allá de la capacidad de almacenamiento localizada en el cerebro, enfoque de la psicología experimental predominante a principios del siglo XX.

Para este autor, hay trazos de experiencias que se transforman para producir nuevas experiencias (Rosa, Bellelli y Bakhurst, 2000), por tanto, la memoria forma parte del conocimiento y reconocimiento del mundo, orientado por la búsqueda de sentido. Es así que para poder recordar es necesario darse cuenta de aquello que es recordado para mantenerlo en el tiempo, por medio de la acción de rememoración.

Bartlett (1920) aporta el planteo de la convencionalización para entender las experiencias de la vida diaria como producciones eminentemente sociales en constante relación con la dimensión individual. Esto condiciona, a su vez, la transmisión de los relatos que experimentan sucesivos cambios buscando la adecuación de los mismos a las formas de vida y pensamientos de un determinado grupo. En este proceso, es necesario tener en cuenta tanto la historia del grupo y sus actividades como las tendencias futuras.

Desde la tradición sociológica, Maurice Halbwachs<sup>2</sup> es considerado uno de los fundadores de la sociología de la memoria, al instalar la discusión acerca de los marcos sociales de la memoria y acuñar la noción de memoria colectiva.

---

<sup>2</sup> En su trayectoria recibe influencias de diversos enfoques que lo constituirán en un librepensador con inclinaciones multidisciplinares que enfrentó la estrechez de la sociedad académica de ese momento. Su rechazo por el principio de autoridad, le permite leer con distanciamiento a autores de referencia con diferentes enfoques, tales como Durkheim, Marx, Freud, Weber y, especialmente, Bergson quien había sido su fuente de inspiración y que luego intenta refutarlo, incorporando argumentos de Leibniz a su obra “Los cuadros sociales de la memoria” (Namer, 1998). Además, retoma los postulados de Durkheim, al mismo tiempo que incorpora otras nociones como la de clases sociales (Marcel y Mucchielli, 2011). Esto es producto de su compromiso político como militante socialista, que lo posiciona como un durkheimiano heterodoxo, proponiendo interpretaciones diferentes y hasta opuestas a Durkheim (Sidicaro, 2011), situación que permite entender que muchos de sus trabajos no son estrictamente académicos, sino obras políticas escritas de manera codificada en un contexto de expansión del nazismo.

Ahora bien, estas no son obras aisladas, sino que surgen en un contexto donde las discusiones sobre la memoria formaban parte de un movimiento cultural que caracteriza a Europa desde finales del siglo XIX<sup>3</sup>.

Para Pereira de Sá (2012), los trabajos de Halbwachs y Bartlett son pioneros y establecen los principios que orientan los estudios psicosociales de la memoria<sup>4</sup>. Este autor argumenta que, si bien el campo de la memoria es complejo y multifacético, existen principios que lo unifican derivados de algunos puntos de encuentro entre Halbwachs y Bartlett. “(...) *Se trata de proposiciones comunes donde la memoria humana no es una reproducción del pasado, sino una construcción que se hace desde la realidad del presente y con los recursos proporcionados por la sociedad y la cultura*” (Pereira de Sá, 2007: 291)<sup>5</sup>.

En relación con esta idea, el primer principio destaca el carácter constructivo de la memoria social, tomando distancia de la lógica reproductivista y señalando las influencias del presente sobre el pasado. En efecto, el recuerdo es “(...) *una reconstrucción del pasado que se realiza con la ayuda de datos tomados del presente y es preparada por otras reconstrucciones hechas en épocas anteriores (...)*” (Halbwachs, 2011: 118). De este modo, sólo se recuerda con la ayuda del entorno y a partir de las preocupaciones y necesidades de ese momento.

Como el proceso de reconstrucción supone la existencia de otros, la segunda tesis se refiere a la memoria como atributo de los grupos y sociedades, ya que desde la perspectiva de Halbwachs (2011) en la vida colectiva se hallan las indicaciones necesarias para recordar, en tanto que reconstruir el pasado, y son las personas las que recuerdan a partir del contacto con otros.

La memoria es una corriente de pensamiento continuo que tiene límites difusos y preserva del pasado aquello que es capaz de vivir en la conciencia del grupo. En la memoria colectiva las semejanzas y los parecidos pasan a un primer plano, otorgándoles una identidad que permanece y

---

<sup>3</sup> La aparición de grandes obras sobre la memoria en distintos campos de conocimiento y el arte sucede en un ambiente cultural que cuestiona el movimiento de la modernidad. “(...) *En toda Europa anterior a 1914, y en particular en Austria, se vive en la apariencia de la aceleración y de la crisis, un cambio que se está produciendo desde hace tiempo: mutación de las sociedades rurales autoritarias tradicionales en sociedades urbanas modernas industriales y democráticas. (...)*” (Namer, 1998: 36).

<sup>4</sup> Cabe destacar que la dimensión social de la memoria también fue abordada por Vigotsky en la Teoría de la Mente, vinculada al proceso de aprendizaje. Su aporte fundamental es la noción de memoria mediada que –a diferencia de la memoria natural- es resultado del medio social y del proceso cultural, aspecto que remarca su carácter constructivo, donde la mediación simbólica, por medio de signos socialmente construidos, revelan el aspecto social de la memoria (Borges y Casimiro, 2012).

<sup>5</sup> La traducción de la obra original en portugués al castellano es nuestra.

los diferencia de otros. En efecto, retomando a Halbwachs existen tantas memorias colectivas como grupos, destacando su carácter plural.

Por eso, los procesos de interacción y comunicación social son indispensables para garantizar la construcción, mantención y actualización de la memoria, argumento que justifica la reconstrucción del pasado como función del presente. Los grupos en sus distintas dimensiones encarnan la posibilidad de circular los relatos que articulan la experiencia humana, entre lo que se recibe, elabora y conecta con un horizonte.

De lo anterior deviene que la memoria y el pensamiento social están estrechamente vinculados. Suponen el razonamiento en diálogo con otros, fundamento del carácter reconstructivo y reflexivo de los recuerdos que posiciona a la memoria como un esfuerzo de pensamiento social. Así,

los cuadros sociales identificados por Halbwachs y las convenciones estudiadas por Bartlett proporcionan al proceso de construcción social de la memoria, siempre una forma de conocimiento: de hechos, cronologías, instituciones, costumbres, leyes, lenguajes, es decir: toda una gama de recursos de contextualización y significación de las experiencias de las personas y los grupos. (Pereira de Sá, 2007: 291)<sup>6</sup>

Por último, retoma de los pioneros el lugar que desempeñan los intereses, las necesidades y los sentimientos en el proceso constitutivo de la memoria. Esto es, que las modificaciones en las exigencias del presente influyen en los contenidos de la memoria, acorde a un momento determinado. No se revive todo el pasado, tampoco se parte de los recuerdos en sí mismos, sólo emergen aquellos que se adaptan a las percepciones, las preocupaciones y los intereses actuales.

Desde esta perspectiva, la memoria forma parte activa de los procesos culturales, ligada a las experiencias del pasado que son definidas en vinculación con el presente y futuro. Se constituye en una categoría totalizante poseedora de distintas dimensiones -tales como personal, común, colectiva, histórica-documental en su versión escrita y oral, públicas y prácticas (Pereira de Sá, 2007)-, que para el autor derivan en diferentes enfoques teóricos y diseños metodológicos de investigación.

---

<sup>6</sup> La traducción de la obra original en portugués al castellano es nuestra.

No obstante, la clasificación no es rígida ni excluyente. Las distintas memorias son interdependientes y en su interacción pueden convertirse en otras. Estas discusiones ya han sido planteadas por Halbwachs cuando desarrolla en su libro denominado “La Memoria Colectiva”<sup>7</sup> un capítulo sobre memoria individual y memoria colectiva.

### **1.1.1. Discusiones en torno a la memoria: especificaciones teóricas**

En esta investigación resulta pertinente tomar las consideraciones de Maurice Halbwachs referidas a la reconstrucción de la memoria desde y en los grupos, posicionados en el marco de las influencias sociales<sup>8</sup>. Lo anterior se fundamenta en el carácter colectivo de los recuerdos, siendo lo grupal el soporte material y simbólico de la memoria, al mismo tiempo, que se articula con los individuos en su condición de miembros.

En este apartado se tienen en cuenta los enfoques y discusiones en torno a la memoria colectiva en diálogo con la memoria individual e histórica y los marcos sociales de la memoria.

La memoria versa sobre el pasado pero se construye desde la mirada del presente, por eso, es una reconstrucción –no mera reproducción– a partir de las necesidades e intereses actuales, concepción que toma distancia de la memoria como pretensión de revivir y reproducir el pasado.

Así, opera como puente (Calveiro, 2006) que articula los márgenes temporales de las experiencias dotadas de conexiones de sentidos socialmente construidos, dando lugar a la multiplicidad de vivencias y relatos.

En esta lógica, cobra relevancia el aporte de los “marcos sociales de la memoria”<sup>9</sup> de Halbwachs como aquellos que permiten otorgarle sentido a una imagen del pasado en el presente. De esta forma, se comprenden las condiciones sociales de las vivencias de los sujetos en términos de condiciones concretas de existencia atravesadas por relaciones de poder (Marcel y Mucchielli, 2011).

---

<sup>7</sup> Esta obra, compuesta por una serie de artículos sobre la memoria colectiva, fue publicada en 1950 luego del fallecimiento del autor en 1945 en el campo de concentración de Buchenwald tras la ocupación alemana.

<sup>8</sup> Debido a la ambigüedad del lenguaje, en algunos casos Halbwachs utiliza el concepto de memoria colectiva como memoria nacional, memoria social, sin realizar mayores especificaciones. Mientras que en otros, la entiende como memoria compartida de un grupo (Lavabre, 1998). En este trabajo se retoma la memoria colectiva como memoria de grupos localizados en una institución particular y que, en simultáneo, se encuentran en el marco de otros grupos.

<sup>9</sup> En sus estudios los marcos generales de la memoria son el espacio, el tiempo y el lenguaje.



Para Halbwachs (2011) la memoria colectiva es una memoria de los grupos<sup>10</sup>, la pertenencia a un grupo proporciona los marcos para la conformación del recuerdo. Los grupos remiten a pensamientos comunes y relaciones próximas. Son una unidad de pensamiento, división de mundos que orientan determinadas interpretaciones de la realidad; entonces, la memoria colectiva expresa lo que constituye al grupo a la luz de los ojos de sus miembros.

También, se estructura a partir de las representaciones y prácticas heredadas conformadas por todas las experiencias que se transmiten pero no fueron vividas de manera directa por sus miembros, motivo por el cual están sujetas al aprendizaje y al legado generacional.

Por tanto, la reconstrucción de la memoria incluye a los individuos pero los trasciende. Se recuerda en interacción social: es con otros, desde distintos grupos de referencia<sup>11</sup> y a través de datos y nociones que les son comunes a sus miembros, lo que habilita a pensar el mundo que los rodea y a ellos mismos. En este sentido, es un acto cognitivo o forma de pensamiento social que alberga en la reconstrucción huellas de líneas anteriores, en simultáneo que confiere significados al pasado de acuerdo a las necesidades presentes.

La memoria, entonces, no es mera imposición, sino que acentúa las funciones de cohesión social mediante la adhesión afectiva al grupo. Halbwachs hace hincapié no sólo en la selectividad de la memoria, sino también en un proceso de negociación para conciliar la memoria colectiva y la individual, proceso potencialmente problemático (Pollak, 1989).

La memoria colectiva que designa lo compartido y aquello que ha condicionado la vida del grupo, fundamenta y refuerza los sentimientos de pertenencia y delimita sus fronteras. Por consiguiente, no se trata de un concepto abstracto, ya que cumple la función de integración social y propicia la identidad de los grupos.

En la línea de este trabajo no existe oposición absoluta entre la dimensión individual y la grupal, puesto que

---

<sup>10</sup>Al decir de Halbwachs la memoria colectiva es el grupo visto desde dentro. Lo esencial es “(...) su forma de compartir la comprensión y la evaluación del mundo social. El grupo no se define por la observación exterior de sus reuniones, sino por su visión del mundo, por su pensamiento que es (...) una razón y una memoria a la vez; una memoria de los hechos, de las personas; una memoria de valor que se impone a aquel que participa de ella” (Namer, 1998: 40). Por consiguiente, presenta un cuadro de parecidos donde los cambios se disuelven en las semejanzas que fijan la atención del grupo en sí mismo y permite decodificar a los demás.

<sup>11</sup> La perspectiva de Halbwachs liga la memoria a una entidad colectiva, por eso, Ricoeur (2010) entiende que este autor aborda la memoria desde una visión exterior. Esta clasificación deriva de la distinción de abordajes que desarrolla Ricoeur, donde exponentes como San Agustín, Locke y Husserl pertenecen a las posturas de la mirada interior, mientras que Halbwachs a la exterior.

(...) aunque la memoria colectiva extraiga su fuerza y persistencia del hecho de que tiene por soporte a un conjunto de hombres, son sin embargo, los individuos quienes recuerdan, en su carácter de miembros del grupo. De esta masa de recuerdos comunes que se apoyan unos sobre otros, cada uno de los individuos sentirá con mayor intensidad unos que serán diferentes de los que los otros sienten. (...) Cada memoria individual es el punto de vista sobre la memoria colectiva, que este punto de vista cambia según el lugar que allí se ocupa y que este lugar cambia según las relaciones que mantengo con otros medios (...). (Halbwachs, 2011:94)

De lo anterior se deriva que la memoria individual siempre se desarrolla en marcos sociales y que se recuerda en común con otros, siendo los grupos los que conservan el recuerdo del pasado. En efecto, se presta atención a los grupos y a los individuos en tanto miembros de los mismos.

Entre la memoria colectiva y la individual existe interacción y reciprocidad<sup>12</sup>, siendo la primera condición de posibilidad de la segunda. La memoria colectiva envuelve a las individuales aunque no se identifica con ellas, sirve de puntos de referencia para que las memorias individuales puedan evocar su pasado.

En cuanto a la memoria histórica, el mismo Halbwachs explica que “(...) *la memoria colectiva no se confunde con la historia y que la expresión “memoria histórica” no está felizmente escogida; puesto que asocia dos términos que se oponen*” (2011: 127-128).

La memoria histórica, a diferencia de la colectiva versa sobre las experiencias aprendidas, es decir, que no han sido vividas de manera directa, pero son incorporadas a través de la herencia cultural.

Sin embargo, desde su perspectiva adquiere relevancia como una especificación de la memoria, ya que en otras partes de su exposición entiende a la memoria histórica como una de las formas de la memoria colectiva.

---

<sup>12</sup> Para Namer (1998) no hay salida del diálogo entre la memoria individual y colectiva, no son absolutas en sí mismas, aporte que recibió Halbwachs de la teoría de Leibniz y su modelo de la monadología. De esta forma supera la concepción dual de Bergson simbolizada en su libro “Materia y Memoria”, de quien recibe influencia hasta principios del siglo XX, pero luego objeta algunos de sus principios.

Retomando esta concepción, la memoria histórica consiste en una aculturación desde la exterioridad, que permite la familiarización progresiva con el pasado y su transmisión a través de un vínculo transgeneracional. El enfoque de Halbwachs intenta integrar la historia en la memoria viva guiado por “(...) *el deseo de una memoria integral que reagrupa memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica*” (Ricoeur, 2010: 511), cuestión que evidencia su motivación por superar los límites disciplinares.

Además, no se trata de conceptos opuestos, sino de distinciones categóricas al momento del análisis. Por un lado, la memoria colectiva está ligada a la experiencia vivida, vital, propia y directa de los grupos. Mientras que la memoria histórica es producto de la transmisión de otras generaciones, por eso es adquirida, aprendida y heredada.

De esta forma, “(...) *la memoria histórica no supone la experiencia vivida, pero que sin embargo no la excluye, mientras que por el contrario, la memoria colectiva está fuertemente condicionada por ella (...)*” (Lavabre, 2006: 44-45), porque necesita apoyarse en la memoria histórica, en los hechos externos que marcan el presente de los individuos. Al mismo tiempo, la memoria colectiva es garante de la permanencia de la historia: sin la memoria se convertiría en letra muerta.

La complejidad de esta categoría deriva de la relación no menos compleja y a veces conflictiva entre el campo de la memoria y el de la historia<sup>13</sup>. No obstante, su potencialidad se manifiesta en la capacidad de síntesis de otras memorias y su vinculación con la memoria colectiva: en tanto que en la encrucijada de las memorias heredadas de un pasado remoto, continua presente en la transmisión del pasado que permite anclar las memorias vividas de los

---

<sup>13</sup> En la relación entre la memoria y la historia -preocupación antigua y actual en las Ciencias Sociales (Jelin, 2002; Arostegui, 2004)- ambas se interpelan e interrogan en el cruce de saberes que buscan ser legitimados. En este debate, Pierre Nora (1998) expone que la memoria es una corriente de pensamiento continuo determinado por aquello que se hace de ella. También es un fenómeno múltiple que representa la vida de los grupos en dialéctica permanente, donde las semejanzas tienen un lugar central en la construcción de la identidad. Por su parte, la historia es un cuadro de cambios, interesada por las diferencias y las transformaciones presentadas en series discontinuas de acontecimientos históricos por períodos, que abstraen las similitudes y tienden a la unicidad del relato según las reglas y las necesidades del discurso científico. En este sentido, para Nora (1984) la historia es una reconstrucción problemática e incompleta con vocación universal de lo que ya no es memoria. Sin embargo, aunque son diferentes, se vinculan en la continuidad de la experiencia, como formas de vivir la temporalidad. Ambas tienen a su cargo la transmisión de la experiencia humana, ligadas a las formas de conocer y actuar en el mundo; mantienen puntos de proximidad, empero no se identifican plenamente. Desde esta perspectiva, la memoria es fundamental para preservar aquello que es histórico, constituyéndose en uno de sus soportes y claves de interpretación del mundo, además de tener la capacidad de reminiscencia. Pero a diferencia de la historia no necesita de la legitimidad de la prueba y exactitud de los acontecimientos (Arostegui, 2004; Jelin y Kaufman, 2006).

actores actuales y resignificar sus experiencias recordadas en un tiempo presente a la luz de las anteriores.

A pesar de las dudas que genera la definición de memoria colectiva, cuestionada por quedar atrapada en el horizonte de pensamiento heredero de la sociología de Emile Durkheim, es un concepto atractivo, “(...) *un poderoso instrumento de análisis de los recuerdos socialmente compartidos*” (Arostegui, 2004: 20).

Para Candau es una noción difusa y ambigua como todas las concepciones holísticas de la cultura. Empero, es muy práctica “(...) *pues no es posible cómo designar de otro modo que con este término ciertas formas de conciencia del pasado (...) aparentemente compartidas por un conjunto de individuos*” (2002: 5). Debe su éxito al poder de evocación y a la sensación que el saber histórico no da cuenta, involucrando realidades diferentes (Lavabre, 1998).

Por otro lado, Elizabeth Jelin (2002)<sup>14</sup> sostiene que la noción de “marcos o cuadros sociales de la memoria” es un aporte clave del pensamiento de Halbwachs, siendo más productiva que la de memoria colectiva –consideración que es compartida por Arostegui (2004), Candau (2002)<sup>15</sup>-. Ésta última presenta problemas cuando se la entiende como una entidad propia separada de los individuos –interpretación que deviene de una visión extrema de la teoría durkhemiana-. Por su parte, para escapar de la interpretación estructuralista, toma a la memoria colectiva como:

(...) memorias compartidas, superpuestas, producto de interacciones múltiples, encuadradas en marcos sociales y en relaciones de poder. Lo colectivo de las memorias es el entretreído de tradiciones, memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante, con algunas organizaciones sociales y con alguna estructura dada por códigos culturales compartidos. (Jelin, 2002: 22)

---

<sup>14</sup> En su obra denominada “Los trabajos de la memoria” (2002) se propone: entender a la memoria como procesos subjetivos, anclados en experiencias y marcas simbólicas y materiales; reconocer que son objetos de disputas y conflictos enmarcadas en relaciones de poder y que existen cambios en la historia en el sentido del pasado, así como su lugar asignado en las distintas sociedades, culturas, espacios de luchas –en términos de la autora, se denomina como “historizar la memoria”-. Centra su atención en los procesos de construcción de las memorias, es decir, no la toma como algo dado ni como una entidad reificada que existe separada de los individuos.

<sup>15</sup> Para Candau, la noción de marcos sociales de la memoria es más convincente: “(...) *parece indiscutible que completamos nuestros recuerdos ayudándonos con la memoria de otros. La reconstrucción del recuerdo pasa por la de las circunstancias del acontecimiento pasado y de los marcos sociales o colectivos entre los que se encuentra el lenguaje. No hay memoria posible fuera de los marcos que utilizan los hombres que viven en sociedad (...)*” (2002: 9).

El enfoque de la autora contribuye a encontrar herramientas para pensar y analizar las presencias y sentidos del pasado, siendo la memoria la operación que da significado al pasado. Esto se explica en la consideración respecto al tiempo en la memoria: no se trata de una secuencia lineal, ya que es desde el presente que se sostienen y reconstruyen las experiencias pasadas y las futuras, donde el pasado se juega como espacio de la experiencia y el futuro como horizonte. Este recorrido circular del tiempo y de la actividad de interpretación (Montesperelli, 2004), representa la situación paradójica de la memoria constituyéndola en fuente permanente de sentidos.

Con respecto a la posición de los conceptos de memoria colectiva y marcos sociales, Namer (1998) tiene una visión diferente. Para éste, en la obra “Memoria Colectiva” Halbwachs adopta como central la interioridad, interacción y compenetración de la memoria individual y colectiva, al mismo tiempo que supone una relación recíproca con los marcos sociales. En efecto, los marcos sociales son parte del proceso de rememoración y no un mero recuadro exterior y objetivo (Ricoeur, 2010).

Aquí reside la renovación de esta perspectiva que supera la jerarquía rígida y única de los marcos, donde el lenguaje domina al espacio y tiempo, superioridad expresada en “Los cuadros sociales de la memoria”, obra que data de 1925.

Entonces, los marcos colectivos no sólo contienen recuerdos, sino que están contruidos de recuerdos y, también, de lo que el grupo aspira a ser y a hacer, conectando desde el presente, el pasado y el futuro. Al decir de Halbwachs, “*no puede distinguirse, por un lado, una memoria sin marcos y, por el otro, un marco histórico y colectivo sin memoria*” (2011: 108), porque no hay distinción entre contenido y marco de la memoria. Este aporte permite reconocer determinadas características del contexto en el que el grupo se desarrolla, como líneas de contorno del entorno que orientan y habilitan procesos de memoria.

En la presente investigación, se recuperan marcos espaciales y temporales concretos que los mismos actores, como miembros de grupos, destacan en sus relatos entrecruzados con los recuerdos específicos.

Por todo lo dicho, no es posible comprender los recuerdos aislados de su contexto de producción originario y de las particularidades del presente que constituyen significativa su rememoración.

La propuesta de Halbwachs vincula, por un lado, la memoria al pensamiento, los intereses y afectos; y por el otro, la cuestión del individuo en sí mismo como realidad social que permite ponerse en el lugar de los otros.

Esta perspectiva aunque privilegia la dimensión colectiva, no excluye la individual. Según Montesperelli es en apariencia determinista ya que “(...) concibe la memoria colectiva como fruto de mediaciones como punto de cruce e interrogación de diferentes memorias, donde el individuo tiene un papel activo a través de las relaciones con los demás” (2004: 76).

La memoria colectiva se concibe en las interacciones con otras memorias que supone un trabajo socializado de reducción de la diversidad de representaciones posibles (Lavabre, 2006; 2009) para agrupar e integrar a los miembros de un grupo bajo un cuadro de semejanzas.

Eso no quiere decir que se trata de una entidad homogénea, única y coherente, aspecto refutado por Halbwachs cuando expone la multiplicidad como uno de los principios de la memoria. Su originalidad radica en visualizar la memoria de manera dinámica garantizando continuidad, a la vez, que posibilita reinterpretaciones.

Relacionado con esto, “(...) tiene que ser pensada como un lugar de una tensión continua: el pasado que ella custodia es la puesta en juego de conflictos recurrentes que lo formulan y reformulan incesantemente (...)” (Jedlowski, 2000: 127). Este autor recupera el concepto de memoria colectiva de Gerad Namer, quien la entiende como “(...) un conjunto de representaciones sociales concernientes al pasado que cada grupo produce, institucionaliza, cuida y transmite a través de la interacción de sus miembros” (Jedlowski, 2001: 33)<sup>16</sup>.

Esta definición, utilizada por los sociólogos en general, permite estudiar a la memoria colectiva centrándonos tanto en el contenido como en el proceso que orienta la formación, preservación y transmisión de la memoria. La misma está compuesta por eventos que tienen lugar durante la vida de los miembros de un grupo social que corresponden a un pasado remoto, incorporando lo heredado en términos de memoria histórica.

En este sentido, lo que constituye a la memoria colectiva es la elaboración común de los contenidos, lo que supone un proceso de selección, interpretación y transmisión de ciertas representaciones atravesadas por las relaciones de poder y legitimidad entre los grupos, aspecto ya vislumbrado por Halbwachs.

---

<sup>16</sup> La traducción de la obra original en inglés al castellano es nuestra.

No obstante, se reconocen algunos problemas que presenta tal definición al centrarse en la dimensión de las representaciones, motivo por el cual complejiza la perspectiva e incorpora la dimensión práctica, constituyéndose en una categoría multidimensional. Por todo lo dicho, entiende que

las memorias colectivas no son sólo representaciones, son también actitudes prácticas, cognitivas y afectivas que prolongan de manera irreflexiva las experiencias pasadas en el presente, como memoria-hábito. Estos hábitos, estas prácticas sociales que vinculan el pasado y el presente, son costumbres operativas, cognitivas y relacionales que constituyen el tejido de la continuidad de cada grupo social, entrelazado con un universo de significados, de valores y de narraciones que la dotan de cierto automatismo (...). (Jedlowski, 2000: 23)

Así, la memoria cumple una función de identidad, pero también puede ser el camino para transformarla. Es decir: vincula el pasado y el presente de los grupos en un tejido que les da continuidad y prolonga las experiencias, al mismo tiempo que puede contradecirlas.

La memoria colectiva puede tomar una forma institucionalizada objetivándose a sí misma en prácticas específicas. Pero su origen y reproducción están situados en el nivel de las prácticas comunicativas que dan forma a la vida social –interpretación que el autor retoma de Halbwachs-. Estas prácticas seleccionan el pasado y pueden estar basadas en criterios consensuales o ser causa de conflictos.

La memoria reporta a la experiencia vivida, pero no es ésta. La memoria es la experiencia recuperada en los recuerdos, reconstruidos a partir de los otros y de los marcos que los posibilitan. Es un proceso de reconstrucción de las experiencias –que también pueden ser aprendidas-, un proceso de recolección de experiencias que garantizan la continuidad en el tiempo, a la vez que se transmiten y recrean.

Se constituye en una síntesis de lo vivido, en vinculación con lo transmitido y aprendido, pero pertenece a algo más amplio, siempre es social, está vinculada a la trama de la colectividad y permite dar continuidad.

La memoria es capaz de unir la experiencia del pasado con el presente: remonta a un contexto, anclado en dimensiones espacio-temporales. Se recuperan esas experiencias en ese tiempo y espacio –que también son construcciones sociales<sup>17</sup>- y las trae al presente. En tal sentido, la memoria es un valor cultural y social que pertenece a los grupos y a los individuos. En este juego, las experiencias del pasado que recuperan y reconstruyen continúan vigentes.

### **1.1.2. Memoria, Historia y Educación: abordajes sobre el tema**

En las instituciones educativas, los materiales producidos de forma escrita y oral expresan la memoria de la escuela y son detentores de una historicidad más totalizadora, correspondiente a una realidad concreta en sus relaciones de parte y totalidad. En consecuencia, los sujetos llevan consigo el pasado heredado a la vez que lo transmiten y resignifican en tensión con las necesidades del presente. Aspecto que permite comprender cómo las experiencias aprendidas y las vividas mantienen las relaciones sociales y posibilitan la construcción de alternativas.

En este sentido, se toman como referencia los estudios de Jelin en Argentina y en Brasil las investigaciones de Magalhães y otros realizados en vinculación con el Museo Pedagógico<sup>18</sup>.

En Argentina, en la serie “trabajos de la memoria”<sup>19</sup> Jelin y Lorenz (2004) entienden a la escuela y a los docentes como referentes para analizar la coexistencia de disputas políticas que tienen rasgos de prácticas represivas. Así, aportan una mirada desde la cotidianeidad que permite comprender cómo operan las estructuras sociales que suelen identificarse exteriores a los sujetos.

Estas investigaciones, inscriptas en la línea de los estudios sobre memoria y dictadura, intentan construir un puente entre el pasado, como fuente de inquietudes y el presente como actualidad posible. Proponen a la escuela como un espacio clave para:

(...) la transmisión de conocimientos específicos, pero también se espera que lo sea para la transmisión de valores y reglas sociales. Por añadidura, también se lo ve como clave para la construcción de identidades colectivas, especialmente aquellas concentradas en torno a la idea de Nación. (Jelin y Lorenz, 2004: 2)

---

<sup>17</sup> Premisas que Halbwachs retoma del pensamiento durkheimniano.

<sup>18</sup> El Museu Pedagógico de la Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) es un museo vivo y dinámico. Desde una perspectiva interdisciplinaria está destinado a la investigación de estudios sobre la Historia de la Educación Nacional y regional; y a la catalogación de diferentes fuentes documentales.

<sup>19</sup> De esta serie también se tiene en cuenta Jelin, Elizabeth (2002) *Trabajos de la memoria*. España, Siglo XXI y Jelin, Elizabeth y Kaufman, Susana (2006) *Subjetividad, figuras de la memoria*. 1° ed. Buenos Aires, Siglo XXI.



Estos se desarrollan en una vasta tradición de estudios vinculados a los temas de Memoria y Dictadura en América Latina, ligados a la necesidad de verdad y justicia. En esta línea se encuentran las investigaciones, por un lado, de Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman (2012) que pretenden leer el “Nunca Más” a partir de una revisión histórica de la Argentina, donde discuten política y filosóficamente los procesos de violencia y construcción de la memoria y el olvido. Por el otro, de Pilar Calveiro (2006) que analiza el papel de la memoria y sus usos políticos en el tránsito de una configuración hegemónica a la otra. Desde aquí concibe a la memoria vinculada a los usos políticos, discutiendo la pretensión de neutralidad.

En Brasil, Magalhães (2005) aborda la memoria como forma de pensamiento educacional que se mueve colectivamente hasta el presente. Analiza los relatos y las experiencias de los profesores en relación a sus trayectorias de investigación desde la reconstrucción del presente. Aquí, la memoria social es una categoría que permite entender una realidad colectiva, en el marco de un universo simbólico y temporal que condiciona las representaciones de los sujetos.

En esta línea, se encuentran los estudios de memoria generacional (Magalhães, 2007)<sup>20</sup> y otros trabajos que recuperan y reconstruyen experiencias educativas regionales. Entre ellos, Magalhães y Casimiro (2008) analizan las características de la escuela “Ginásio de Conquista” - popularmente conocida como “Ginásio do Padre Palmeira”<sup>21</sup>-desde fines de 1930 a principios de 1960, a partir de fuentes documentales escritas y las palabras de los ex-alumnos.

Por su parte, la investigación de Souza y Magalhães (2011) tiene como objeto la memoria escrita de los profesores<sup>22</sup> de primeras letras, entendidos como intelectuales y referentes sociales, en Vitória da Conquista (Brasil) durante la Primera y Segunda República (1910-1945).

En este último, toman como referencia el concepto de memoria histórica documental de Pereira de Sá entendido como el “(...) registro de experiencias de trayectorias individuales y grupales, que sirven para dotar de sentido las experiencias comunes, colectivas, personales, de

---

<sup>20</sup> Aquí la memoria es considerada una fuente fundamental para discutir los procesos de socialización de experiencias y aprendizajes de las generaciones que se llevan a cabo por medio de la educación, que no necesariamente coinciden con la Historia oficial.

<sup>21</sup> Para el estudio del “Ginásio do Padre Palmeira” utilizaron fuentes documentales escritas y orales para analizar las principales características de la escuela en un momento histórico determinado. En un primer momento, recolectan documentos escritos sobre la institución, tales como memorias, actas y documentos escolares; y luego buscaron a los informantes para efectuar las entrevistas. En esta lógica, los documentos escritos antecedieron a los relatos orales pero, al mismo tiempo, de éstos últimos emergieron nuevos documentos y nuevas posibilidades de entrevistas.

<sup>22</sup> Entienden a los profesores como intelectuales que participaron de la constitución de la República y formaron una memoria colectiva en Vitória da Conquista. En sus análisis muestran las evidencias públicas que los profesores han dejado en los espacios en los que se desempeñaban, tales como: libros de actas del Consejo Municipal, Biografías y diversas revistas encontradas en archivos públicos y particulares de la ciudad.

*los grupos sociales (...) y también aprehende las características del momento histórico (...)*” (Souza y Magalhães, 2011: 2)<sup>23</sup>. La misma constituye los más variados registros y trazos del pasado, es decir, documentos en sentido amplio que se encuentran virtualmente disponibles en museos, bibliotecas, en forma de monumentos públicos y otras manifestaciones culturales que son movilizados por las personas.

En estos casos, las memorias heredadas, transmitidas y recibidas son transformadas por los sujetos escolares. Entonces, la memoria colectiva es legada y construida conforme a las necesidades del presente en movimiento. A causa de la pluralidad que la caracteriza, se cruza en un presente histórico y surgen de las experiencias vividas y heredadas en los grupos sociales. En consecuencia, son el resultado de realidades construidas por la memoria social<sup>24</sup>, en relación con los marcos sociales.

Ahora bien, la memoria no sólo tiene la potencialidad de preservar sino que en ocasiones “(...) *las experiencias pueden tornarse una praxis social, por medio de la memoria guardada, latente, muchas veces sumergida (...)*” (Magalhães, Santos y Souza, 2009: 111), propiciando un terreno para la construcción de memorias contra-hegemónicas (Magalhães y Almeida, 2011).

Al respecto, se tiene en cuenta el concepto de “memoria liberadora” utilizado por Henry Giroux para caracterizar el papel de los intelectuales transformativos en el marco de una teoría de la resistencia. Esta noción permite reconocer los casos de sufrimiento en el pasado que exigen una comprensión y actitud compasiva con aquellos que son tratados como otros. Desde esta perspectiva, la memoria liberadora “(...) *representa una declaración, una esperanza, una advertencia en forma de discurso acerca de que la gente no se limita a sufrir bajo los mecanismos de dominación, sino que también resiste (...)*” (Giroux, 1990: 37).

Estos estudios parten del carácter social de la memoria y profundizan las discusiones incorporando perspectivas que, además de destacar las funciones de estabilidad, permanencia y cohesión social de la memoria, visualizan las tensiones, los conflictos y las rupturas en un juego dialéctico.

---

<sup>23</sup> La traducción de la obra original en portugués al castellano es nuestra.

<sup>24</sup> Las nociones de “memoria colectiva” y “memoria social” son utilizadas indistintamente por Halbwachs, cuestión que remite a la ambigüedad de su vocabulario. Si bien están relacionadas, no son lo mismo. La memoria social se diferencia de la propiamente colectiva en términos analíticos. Consiste en todos los rastros del pasado virtualmente disponibles a los miembros de una sociedad (Jedlowski, 2000), es una corriente cuya tradición no tiene como soporte a un grupo específico (Namer, 1998), por tanto, se considera más amplia que la memoria colectiva y es aceptada por un conjunto mayor de la sociedad.

El campo de la memoria es un terreno en debate en donde se reconocen diferentes líneas de análisis e influencias de múltiples disciplinas que configuran los objetos de investigación. Por eso, se tiene en cuenta la obra de Halbwachs como una de las pioneras que sienta las bases para el estudio social de la memoria y orienta las discusiones actuales que recuperan, cuestionan y complejizan su propuesta.

Para los objetivos de la tesis las propuestas presentadas sirven como referencia para comprender la dimensión colectiva de la memoria, articulada con un enfoque de análisis que permite dar cuenta tanto de la función de preservación, conservación y continuidad del pasado como de los cambios, tensiones, rupturas y contradicciones en los movimientos de la memoria colectiva del Colegio Nacional de Santa Fe.

## **1.2. Cuestiones metodológicas, acerca del proceso de investigación**

En este trabajo se utiliza un enfoque metodológico cualitativo que permite abordar el problema de investigación a partir de las particularidades y dinámicas que caracterizan al campo de estudio. Se trata de comprender la memoria del Colegio Nacional de Santa Fe en su propio movimiento desde los actores que significan y reconstruyen su memoria, por medio de sus interacciones concretas en vinculación con totalidades más amplias.

Para ello, por un lado, se recuperan los relatos de las entrevistas realizadas al personal de la institución que forman parte de la escuela a partir de su inserción laboral y otros que, aunque están jubilados, continúan vigentes a través de su presencia en los relatos de los primeros y en las marcas que han dejado en la construcción del presente.

Estos son abordados como memoria del colegio en su versión oral por medio de la visión de sus sujetos, que se constituyen en documentos orales que permiten mirar las permanencias y modificaciones del colegio desde los actores. Cada encuentro orienta el camino hacia el siguiente, puesto que los mismos sujetos entrevistados derivan a otros que han considerado en sus mismos relatos.

Por el otro, se indaga en las “Memorias” elaboradas por los primeros rectores correspondientes a las tres primeras décadas del siglo XX. Se trata de informes anuales donde se registraban las actividades, las necesidades y el funcionamiento general de la escuela. Desde estos documentos es posible reconstruir las características de la escuela en un momento determinado de la historia.

De esta forma, se incorporan los relatos escritos de los primeros rectores y personal de la institución plasmados en los documentos oficiales, que se constituyen en actores de la escuela del pasado y condicionan la experiencia vivida de los presentes. En otras palabras, los documentos escritos anteceden a los registros orales de las entrevistas, pero posibilitan comprender la conformación de la memoria del colegio, en tanto pueden mirarse relacionamente y como materializaciones pasadas que se ponen en tensión con la memoria colectiva de sus actores.

A partir de las manifestaciones de los actores, se identifican y construyen indicios de memoria que operan como tramas de sentido en la dinámica de la memoria de la institución.

Las reiteraciones en los documentos orales y escritos son tomadas como palabras claves que conforman núcleos significativos de memoria, puesto que los hechos y nociones que se recuerdan con facilidad se encuentran en un primer plano de la memoria colectiva, involucran a la mayoría de sus miembros y forman parte del dominio común.

En este sentido, analizar los movimientos de la memoria permite captar los procesos de continuidad y rupturas en juego con instancias más amplias desde el presente y el interior de la escuela. Se trata de hacer dialogar a los sujetos escolares que, si bien remiten a períodos históricos y a grupos diferentes, posibilitan comprender el movimiento de la memoria del colegio en su intento de preservar y transmitir su pasado, al mismo tiempo, que los proyecta hacia el futuro, otorgando continuidad y permanencia.

El trabajo de campo comenzó a mediados del 2013 con los primeros acercamientos a la institución, por medio de informantes claves que permitieron el acceso a la misma, propiciaron los primeros contactos con diferentes sujetos y orientaron la búsqueda de los documentos históricos. En el transcurso del 2014 y principios de 2015, se entrevistó a docentes, miembros del equipo directivo y administrativo.

### **1.2.1. El colegio desde las voces de sus actores**

Para llevar a cabo las entrevistas, se realizaron preguntas situadas vinculadas a temas-guía<sup>25</sup> y orientadas por la propia dinámica de los encuentros, que habilitaron la palabra de los actores a partir de las experiencias recordadas en la escuela. Por tanto, se constituyeron en preguntas abiertas desde las cuales cada uno fue otorgando contenidos específicos.

---

<sup>25</sup> Son considerados temas-guía porque la construcción de las preguntas en la situación de las entrevistas fueron formuladas a partir de estas orientaciones que permiten abordar el problema de investigación, respetando el movimiento de la memoria.

En la misma dinámica de las conversaciones surgieron interrogantes que permitieron, por un lado, profundizar las cuestiones inicialmente planteadas; por el otro, conocer e identificar otras que complejizan la mirada acerca de la escuela.

Los temas-guía que orientaron las preguntas (Anexo I) remiten a: las experiencias de los actores en la escuela desde el ingreso a la institución y los momentos que, desde sus perspectivas, dejaron huellas en la vida del colegio y en sus trayectorias; las características de la escuela en la actualidad y en los períodos que han transitado; las cuestiones que se mantienen y aquellas que se han modificado, teniendo en cuenta el contexto y los actores involucrados; las relaciones entre el presente y el pasado de la institución, junto a las actividades que se realizan referidas a la misma, las consideraciones respecto a la historia del colegio, puntualizando en el proceso fundacional y las particularidades de la escuela en sus comienzos.

Respecto a los actores que son ex-alumnos, además se abordaron las características de la escuela en el período que fueron estudiantes y los recuerdos de experiencias vividas en esos momentos.

A modo de contextualización, se tiene en cuenta referencias del período en el cual participan los entrevistados en la escuela. Para ello, se sitúan los contenidos de los relatos en cuadros históricos y sociales que permiten la producción de la memoria, ya que sus recuerdos dependen de una trama social que los hace ser y permite hacer.

A partir de estos encuentros, se identifican los recuerdos comunes y de elaboración compartida que estructuran la memoria de estos sujetos escolares. En sus relatos es posible analizar aquello que persiste de la escuela más allá del paso del tiempo por medio de los contenidos comunes, así como también las disputas y rupturas en la memoria de la institución.

Las entrevistas fueron grabadas y se llevaron a cabo de manera individual y grupal, atendiendo a las solicitudes de los actores (Anexo III). De esta forma, dos entrevistas son grupales: la primera, involucra a tres profesores -E5, E6 y E7- que propusieron realizarla juntos para favorecer el intercambio entre ellos. La segunda, a una asesora pedagógica y rector jubilados – E12 y E13- que trabajaron juntos en el mismo período. El contacto inicial fue con el ex director quien sugiere incorporar a su compañera de gestión con la finalidad de brindar mayor información.

En este trabajo, las entrevistas se constituyen en encuentros que otorgan voz a los sujetos, ya que *“cuando las memorias pasan a ser interrogadas, las personas “hablan” y nos dan otras*

*pistas para ampliar la mirada (...)*” (Casimiro y Magalhães, 2005: 147). Resultan idóneas para recuperar los pareceres y las perspectivas de los actores en su propio lenguaje. Cuando estos recuerdan, la memoria habla de algo que tiene una fuerte significación, vinculado a las circunstancias concretas de su vida y a la de los grupos que son parte. En efecto, se constituyen en autores que recrean y no sólo actores que siguen un guión (Policchi, 2000).

A partir de sus relatos se reconstruyen desde el presente y en relación con un universo simbólico –no como una progresión lineal y cronológica- los recuerdos del colegio. Aspecto que contribuye a la comprensión de la institución como experiencia de apropiación colectiva.

Metodológicamente, en las entrevistas se parte de los individuos en tanto actores escolares porque se asume que son éstos los que recuerdan en su carácter de miembros del grupo (Halbwachs, 2011). Los recuerdos son colectivos, se relacionan de manera sistemática con los grupos sociales, dado que los individuos piensan y recuerdan en común en estrecha relación con otros significativos en la vida escolar que pueden formar parte del pasado, presente y futuro.

Bajo esta condición los entrevistados seleccionados son parte de un mismo grupo en tanto que todos pertenecen a la institución y participan de la misma. Pero, a su vez, existe diversidad de acuerdo a cuestiones específicas que los ubica en posiciones distintivas. Así, los grupos son entidades en funcionamiento que se derivan de las condiciones concretas y circunstanciales de los actores.

Uno de los criterios que permite caracterizarlos es la profesión de origen y la ocupación en la escuela. En este caso, es necesario tener en cuenta que ambas dimensiones condicionan la visión acerca de la escuela y la forma de relacionarse con los demás miembros. Es una memoria influenciada por la formación y desempeño laboral que propician espacios, significados comunes y compartidos, aunque también dan lugar a diferencias.

Asimismo, se entrecruza con la trayectoria en la escuela, estimada desde el ingreso, asumiendo que el paso del tiempo modela las formas de pensar y sentir sobre el colegio, marcadas por las experiencias que han vivido respecto a los procesos transcurridos. Además, se realiza la distinción de aquellos que son ex alumnos<sup>26</sup>, ampliando su margen de participación en la escuela.

---

<sup>26</sup> Del total de los entrevistados, cinco han sido ex alumnos. Cabe destacar que de éstos últimos, dos entrevistadas fueron estudiantes de la escuela actualmente denominada Victoriano Montes N° 441, ex Liceo de Señoritas, que funciona por la tarde. Si bien, no participaron directamente del Colegio Nacional propiamente dicho, convivían en el mismo edificio en distintos turnos, situación que genera un anclaje común al compartir el espacio. Desde ese lugar, al momento de las entrevistas han recuperado experiencias que se vinculan con el objeto de análisis y que luego se ponen en tensión con el presente de la escuela.

Las ubicaciones no son en sí mismas, sino que se constituyen en una red de relaciones de proximidad en vinculación con los demás, desde las cuales “(...) *nacen recuerdos en el marco de pensamientos que son comunes a los miembros del grupo y de otros*” (Halbwachs, 2011: 89).

En esta diversidad pueden manifestarse cuestiones comunes y diferentes sobre la escuela, lo que fundamenta la existencia de la multiplicidad de memorias. Es una condición de pluri-pertenencia (Montesperelli, 2004) donde el individuo es miembro de varios grupos, participa de distintos pensamientos y tiempos sociales, siendo su memoria un punto de intersección de flujos colectivos.

A continuación, en la Tabla 1 se procede caracterizar a los actores escolares en el orden que fueron entrevistados<sup>27</sup>, teniendo en cuenta información general obtenida en las mismas entrevistas, a saber: formación inicial; desarrollo profesional en la escuela; trayectoria en la institución desde el año de ingreso, señalando a los que participaron previamente en condición de alumnos; y, en articulación con la última, la situación de revista actual, es decir: en actividad o jubilados.

<b>Entrevistados</b>	<b>Formación inicial</b>	<b>Desarrollo profesional</b>	<b>Trayectoria en la escuela<sup>28</sup></b>	<b>Situación de revista<sup>29</sup></b>
1	Psicopedagoga	Integrante del Gabinete Psicopedagógico	Ingreso en 1991	En actividad
2	Técnico Químico con trayecto de profesorado	Director y profesor de disciplinas industriales	Ingreso en 1991	En actividad
3	Estudios secundarios completos	Jefe de Preceptores	Ingreso en 1972. Ex alumno	En actividad

<sup>27</sup> Las entrevistas se realizaron finales del año 2014 y principios del 2015, en distintos lugares de la escuela tales como sala de profesores, tutoría, despacho del rector, pasillos, patios; y una de ellas en la casa particular del ex director.

<sup>28</sup> El corte se realiza a comienzos del año 2015.

<sup>29</sup> Determinado por la situación de revista al momento de llevarse a cabo las entrevistas.

4	Profesora de Geografía	Profesora en espacios afines en el turno mañana y noche	Ingreso en 1992. Ex alumna, finaliza sus estudios secundarios en la escuela Victoriano Montes, ex Liceo de Señoritas	En actividad
5	Profesor de Física	Profesor en espacios afines en el turno mañana	Ingreso en 1986. Ex alumno. Realiza Tercero, Cuarto y Quinto Año en el Colegio Nacional de Santa Fe	En actividad
6	Profesora de Historia	Profesora en espacios afines en el turno mañana	Ingreso en 1986	En actividad
7	Profesora de Letras	Profesora en espacios afines en el turno mañana	Ingreso en 2000	En actividad
8 <sup>30</sup>	Estudios secundarios completos	Personal Administrativo	Ingreso en 1984. Ex alumna de la escuela Victoriano Montes, ex Liceo	En 2009 se jubila, pero continúa trabajando ad honorem en

<sup>30</sup> Al comienzo de la entrevista manifiesta que la “echa el proceso” y se reintegra a trabajar en 1984, año en el que ingresa al Colegio Nacional de Santa Fe.



			de Señoritas	funciones administrativas <sup>31</sup>
9	Profesora de Matemática	Profesora en espacios afines en el turno mañana. Integrante del equipo a cargo de Articulación	Ingreso en 1988	En actividad
10	Profesora en Ciencias de la Educación	Asesora Pedagógica y profesora en espacios afines en el turno mañana y noche	Ingreso en 2004	En actividad
11	Profesora de Letras	Profesora en espacios afines	Ingreso en 2012	En actividad
12	Profesora en Ciencias de la Educación	Ex Asesora Pedagógica y en sus comienzos preceptora	Ingreso en 1983 Se jubila en 2005	Jubilada
13 <sup>32</sup>	Maestro y Profesor de Historia	Ex Rector	Ingreso en 1988. Se jubila en 2007 <sup>33</sup> . Ex alumno	Jubilado

**Tabla 1: Fuente entrevistas a los actores escolares.**

<sup>31</sup> La entrevistada se encuentra en actividad pero en su período de jubilación, dos condiciones que en apariencia resultan opuestas. Sostiene que sigue colaborando con el colegio en la parte administrativa, funciones en las que se desempeñó siempre. Cuando se le pregunta por qué continúa trabajando, explica que al momento de jubilarse su cargo se congela y en su lugar no asume otra persona. Esto se debe a que el cargo corresponde a la estructura heredada de los colegios nacionales y debido a las últimas reformas curriculares se fueron reduciendo. En sus palabras: “(...) el trabajo de secretaria se quedaba con una persona menos, o sea, a esa altura cuando yo me jubilé en el 2009 ya habíamos perdido cuatro cargos y el mío el quinto que perdíamos de secretaría. Entonces, bueno, yo hablé con el rector, hice un arreglo interno y estoy aquí, colaborando ad honorem” (E8).

<sup>32</sup> Antes de llegar al colegio, durante el período de la dictadura estuvo cinco años cesante. Esta situación ocasionó que a partir de la reincorporación de los trabajadores cesantes, se los reubica en establecimientos con vacantes. De esta forma, se inserta laboralmente en el Nacional de Santa Fe en 1988.

<sup>33</sup> En sus últimos años, lo relevan del cargo de director para formar parte de un jurado para concursos de cargos directivos en el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

Para el análisis de la información se procede a nombrar a cada entrevistado (Anexo II).

Como puede observarse, existen puntos en común y relaciones de proximidad entre los entrevistados que se constituyen en zonas de anclaje y condicionantes de experiencias en la escuela.

En este sentido, E12 y E13 formaron parte del mismo equipo de trabajo durante el retorno a la democracia hasta principios del siglo XXI. En ese período, compartieron la gestión con muchos de los profesores y personal que continúa trabajando, tales como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9.

Además, se encuentran en la misma situación de revista que E8, pero ésta última continúa en ejercicio por decisión propia a pesar de cumplimentar los requisitos de la jubilación. El resto de los sujetos -E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E11- se encuentran en actividad.

En cuanto a la formación de inicio, nueve son profesores de distintas disciplinas y profesiones afines a la educación – Historia, Geografía, Letras, Física, Matemática, Ciencias de la Educación y Psicopedagogía-; y uno de origen Técnico Químico que con posterioridad realiza el trayecto de profesorado. En todos estos casos, se desempeñan como profesores, excepto E1 que es integrante del equipo psicopedagógico.

Asimismo, dos de estos profesores forman parte del cuerpo directivo, en funciones de Rector -E2- y Asesora Pedagógica -E10-.

Los dos sujetos que tienen estudios secundarios completos se desarrollan en secretaría y en la jefatura de preceptores.

Referido a la trayectoria en la escuela, la mayoría tiene más de veinte años de antigüedad, destacándose E8 con más de treinta y E3 con más de cuarenta. Sólo cuatro del total tiene menos de veinte años. Sin embargo, esta condición en sí misma no determina la vinculación con la escuela, sino que se encuentra matizada por conocimientos, experiencias anteriores y las vivencias que los han involucrado en el transcurso de esos años.

En este apartado, se destacan aquellos que además han participado como ex alumnos. Aquí se ubican tres actores -E3, E5 y E13- que durante su juventud asistieron como alumnos del Colegio Nacional de Santa Fe. También, como ya se ha mencionado, E4 y E8 son ex alumnas de la escuela Victoriano Montes, originalmente denominada Liceo de Señoritas que funcionó siempre en el mismo espacio físico, situación que habilita recuerdos compartidos con El Nacional.

### **1.2.2. Las “Memorias”, informes sobre el colegio a principios del siglo XX**

Se trabaja con los informes anuales denominados “Memorias” de principios del siglo XX que los rectores y personal de la institución presentaban ante el Inspector General de Enseñanza Secundaria, que luego los elevaba al Ministro de Justicia e Instrucción Pública y, por su intermedio, al Congreso de la Nación Argentina.

Estos se encuentran compilados en las memorias de tal ministerio, actualmente disponibles en la Biblioteca Nacional del Maestro en la ciudad de Buenos Aires<sup>34</sup>. Esta situación muestra cómo las producciones, que realizaban las escuelas de aquella época, no necesariamente se encuentran accesibles a los actores institucionales actuales, aunque sí conocen de su existencia.

En los encuentros previos a las entrevistas, los actores brindan indicios de la existencia de estos documentos. Motivo por el cual se procede a iniciar su búsqueda, hasta localizarlos en la Biblioteca Nacional del Maestro. Allí, se accede a indagar en las Memorias existentes y se registran las correspondientes al Nacional de Santa Fe con una cámara fotográfica (Anexo IV).

Los relatos plasmados en los informes ponen de manifiesto los sentidos y las ideas educativas predominantes en la época, que se articularon en una matriz escolar que caracteriza al Colegio Nacional de Santa Fe. Por tanto, propician a constituir la memoria colectiva de lo que significó la institución, puesto que encierra la historia como garante y huella de las permanencias en el presente (Halbwachs, 2011).

Los documentos escritos se constituyen en la materialización de las simbolizaciones de las instituciones, articuladas con relaciones de poder, valores, prácticas y presupuestos pedagógicos (Werle, 2004) y conforman señales para analizar las características de la escuela en la historia.

A través de los mismos es posible reconstruir el contexto y la atmosfera del momento, ya que revelan hechos, maneras de ser, tradiciones y regularidades institucionales que denotan formas de pensar y organizar la escolaridad, los intereses, las prioridades y las necesidades de la escuela.

Se puede hablar de documentos que expresan una memoria escrita que opera en la construcción de la memoria institucional. Por ser una memoria institucional escrita, elaborada por los rectores y personal de la época, conforma una memoria oficial que está guardada, archivada y

---

<sup>34</sup> Según conversaciones previas a las entrevistas, diferentes actores comentan que en su momento había copias de las Memorias en la institución. Pero que se han perdido, junto a otras documentaciones históricas, a causa de distintos eventos que contribuyeron al deterioro de la escuela, como por ejemplo el proceso de remodelación del edificio escolar en la década de los ‘90 y otros como el incendio de la sala de profesores y el derrumbe del techo de la biblioteca en los últimos años.

cristalizada en los documentos que, al mismo tiempo, son soporte y antecedente de la memoria colectiva de aquellos que participan en el presente y modela la realidad escolar.

Los documentos escritos son referencias para comprender la escuela en sus comienzos – sumergida en la lógica escolar moderna- y algunas notas fundamentales de su historia que, a su vez, marcan las visiones de un momento de la educación argentina, en sintonía con objetivos y propósitos políticos.

Se recuperan las Memorias correspondiente a los siguientes años escolares: 1911, 1912, 1913, 1914, 1916, 1917, 1919, 1920, 1925, 1929 y 1933<sup>35</sup>. En la Tabla 2 se presenta la información general de los informes, señalando el año escolar, autor y principales temas desarrollados:

<b>Año escolar<sup>36</sup></b>	<b>Autor</b>	<b>Temas desarrollados<sup>37</sup></b>
1911	Domingo Silva, Rector.	Inscripción y asistencia; cambio de local; gabinetes de ciencias; enseñanza del dibujo; enseñanza de la historia nacional; enseñanza de la instrucción cívica; enseñanza de idiomas; casa propia.
1912	Domingo Silva, Rector.	Inscripción y asistencia; características de los alumnos y los profesores; respecto a cómo se imparte la enseñanza en general y menciones especiales a los profesores de historia natural, francés e inglés; condiciones del local alquilado y pedido de construcción de la casa propia.
1913	Domingo Silva, Rector.	Inscripción y asistencia; resultados de la enseñanza; éxitos especiales obtenidos; los

<sup>35</sup> Tal delimitación resulta del proceso de búsqueda de los documentos. Si bien, las “Memorias” ya eran elaboradas a fines del siglo XIX, debido a la fundación tardía del Nacional de Santa Fe, las primeras que se encuentran corresponden a los primeros años del siglo XX. El corte de finalización del período está marcado por los contenidos de los documentos y, además, con posterioridad no se encuentran registros compilados, aspecto que es producto de los cambios en la política educativa de la Argentina.

<sup>36</sup> Se aclara que en el análisis las Memorias serán identificadas por el año escolar correspondiente a su presentación, que no necesariamente coincide con el año de publicación oficial.

<sup>37</sup> Se enuncian los temas desarrollados en las Memorias, luego se retoma el contenido de los mismos en el análisis correspondiente. Algunos informes están estructurados por los mismos títulos que se detallan en el cuadro, mientras que otros realizan un relato donde se describen las cuestiones identificadas como temas centrales.

		exámenes; el enciclopedismo de los profesores; la reforma; sistema de promociones; enseñanza militar; casa propia.
1914	Domingo Silva, Rector.	Inscripción y asistencia; condiciones edilicias necesarias; casa propia; personal docente; un curso preparatorio; planes de estudios; enseñanza de la historia; enseñanza práctica; la música en la segunda enseñanza; enseñanza militar; sueldo de los rectores.
1916	Segundo Gómez, Rector.	Informes de los profesores sobre el desarrollo de sus asignaturas; ventajas del sistema de promoción; esfuerzos y dedicación de los profesores; dificultades frente a la cantidad de alumnos por divisiones y ventajas de los cursos poco numerosos; reuniones de profesores; situación de la casa alquilada y pedido para construir el edificio propio.
1917	Segundo Gómez, Rector.	Cuerpo de profesores; disciplina; enseñanza, destacando reuniones de profesores; materiales de enseñanza; edificio, relación del colegio y la Escuela Politécnica.
1919	Segundo Gómez, Rector.	Necesidad de construir el edificio propio y dotarlo de un cuerpo de profesores suficiente; condiciones del terreno donado por la provincia y situación de los fondos destinados para la construcción; escasez de personal administrativo; inscripción de alumnos; disciplina y conflictos estudiantiles.
1920	Segundo Gómez, Rector.	Enseñanza; personal docente; edificio propio: pedido para dar inicio a la construcción; matrículas.

1925	No se identifica.	Distribución de las clases debido a la carencia de aulas en el edificio en construcción; personal docente; edificio; el Liceo; la disciplina; la biblioteca; personal administrativo y de servicio.
1929	No se identifica.	Marcha general del establecimiento; disciplina y asistencia de alumnos; enseñanza; personal docente.
1933	No se identifica.	Marcha del Colegio; trabajos prácticos; reuniones de profesores; disciplina y asistencia; cursos libres.

**Tabla 2: Fuente “Memorias” (Anexo IV).**

En cuanto a las características de escritura, los primeros informes están firmados por los rectores y se encuentran dirigidos al “Señor Inspector General de la Enseñanza Secundaria y Especial”, detallando el procedimiento requerido para su presentación. Esto es, de acuerdo al reglamento general, el rector presenta el informe del año escolar correspondiente al Inspector General que luego eleva la Memoria sobre la marcha del establecimiento al Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

Con el correr de los años, en las memorias no se registra quien las escribe, como por ejemplo en los años escolares de 1925, 1929 y 1933. Lo anterior coincide con los cambios en el estilo de escritura y extensión de páginas que se ven reflejados en documentos más sintéticos y acotados donde se realizan menos descripciones.

Los informes también son espacios de discusión que pueden ser leídos desde la actualidad como forma de expresión y medio de comunicación entre la escuela y la administración centralizada propia de la época. Así, se registran pedidos referidos a la designación y ampliación del personal, condiciones edilicias de los locales alquilados y, fundamentalmente, los reclamos asociados a la construcción de la casa propia.

Detrás de los informes existen sujetos que construyen una memoria de la escuela de manera oficial. Por eso, los rectores y personal que elaboraron los informes, también son considerados como actores de la escuela, accesibles desde sus escrituras. En este contexto, cabe preguntarse:

¿cómo se movilizan los sentidos atribuidos en ese momento hacia otros actores? ¿Qué cuestiones de la escuela del pasado perduran y cómo se re-significan desde el presente?

## **Capítulo 2. El Colegio Nacional de Santa Fe, modelo de un proyecto pedagógico en clave local**

El Colegio Nacional de Santa Fe, tiene una importante trayectoria en la ciudad y en la provincia. Fundado el 7 de mayo de 1906, por iniciativa de un grupo de librepensadores y liberales con influencias positivistas y anticlericales, fue una de las piezas claves del proyecto de secularización de la sociedad, donde la educación era el terreno en los enfrentamientos con los sectores católicos, encabezados en este territorio por los jesuitas.

Derivado del ideario mitrista, en el marco del proceso de modernización de la enseñanza secundaria orientada por un proyecto pedagógico centralista de la oligarquía liberal (Puiggrós, 2003), el Colegio Nacional tenía como finalidad formar a una minoría ilustrada que fuera capaz de dirigir el futuro de la nación, sin la intervención de la Iglesia Católica.

En el presente, el colegio está conformado por más doscientos docentes -organizados en forma departamental-, un Director, un Vicedirector para el turno Mañana y otro para el turno Noche, dos Gabinetes Psicopedagógicos, un Asesor Pedagógico, dos Pro-Secretarios, personal administrativo, un preceptor cada dos divisiones<sup>38</sup> y, por último, Asociación Cooperadora.

La estructura organizativa de la escuela evidencia su magnitud junto a su trayectoria y herencia, puesto que muchos de los cargos que se mantienen provienen de la antigua estructura de los colegios nacionales. Mientras que otros han sido transformados y, en algunos casos, eliminados en el transcurso de las reformas en el intento de adaptar las escuelas nacionales al sistema provincial.

Respecto a los estudiantes, concurren más de 1000 adolescentes y jóvenes distribuidos en los dos turnos. En el turno mañana, donde se concentra la mayor población estudiantil, el Ciclo Básico tiene ocho divisiones de 1° Año, siete divisiones de 2° Año, manteniéndose la cantidad de divisiones en el Ciclo Orientado, distribuidas en cinco orientaciones: Economía y Administración, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Arte: Artes Visuales, y Turismo. A la noche, funciona el bachillerato para jóvenes y adultos de cinco años de cursado con orientaciones en Ciencias Naturales y Economía y Administración, conformado por tres divisiones en 1° Año y dos divisiones de 2° a 5° Año.

---

<sup>38</sup> En el resto de las escuelas oficiales existen menos cargos de preceptores.



Además, ofrece como propuesta formativa talleres y encuentros de educación física, teatro, música, literatura y la preparación para participar de distintas olimpiadas, que actualmente se mantienen con horas de clase. Tales actividades son importantes para los estudiantes de la escuela y, a su vez, favorecen la articulación con otras instituciones y la comunidad en general.

En cuanto a su ubicación, la institución se encuentra emplazada en el centro urbano de Santa Fe Capital, en un terreno sobre calle Mendoza, entre 4 de Enero y Urquiza. En este lugar comenzó a funcionar a partir de 1927, luego de instalarse provisoriamente en distintas casas de la ciudad que no estaban preparadas para funcionar como establecimientos educativos.

Ahora bien, para comprender la escuela del presente, es preciso tener en cuenta el devenir histórico en su origen y consolidación. Para ello, se sitúa al Colegio Nacional de Santa Fe en una trama mayor: en el marco de la creación de los Colegios Nacionales en las provincias, que tenían como modelo al Nacional de Buenos Aires, en relación con el escenario político y cultural de la época.

## **2.1. Fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales en Argentina**

La política educativa luego de la batalla de Caseros (1852) estuvo influenciada por la tensión entre la conformación de una nación centralizada, por un lado; y un modelo federal, por el otro, tensión que es una constante en la historia argentina.

En el período posrosista, denominado por Tulio Halperin Dongui (1982) como “treinta años de discordia”, ésta se tradujo en diferentes prioridades que demandaban diversas estrategias para la conformación de un sistema educativo.

Sin embargo, los polos de la tensión aparecen como un continuo, no opuestos en sentido absoluto, puesto que se trataba de prioridades que no se negaban e invalidaban. Si bien, las tendencias trascienden la voluntad de los sujetos, es posible identificar en la historia argentina diferentes protagonistas que encarnaron y llevaron adelante estas políticas. Así, “(...) *Sarmiento propuso que se diera prioridad a la generalización de la educación básica; Mitre representaba a quienes querían que el esfuerzo educativo del naciente Estado nacional apuntara a educar a la clase dirigente (...)*” (Puiggrós, 2003: 75).

En ambos casos, el Estado<sup>39</sup> en proceso de construcción se posicionaba como protagonista central que fue ganando territorio por medio de modalidades represivas, cooptativas, materiales e ideológicas (Oszlak, 2009).

En este contexto, la educación –entendida como escolarización- es uno de los medios principales en las estrategias de penetración ideológica. Pero, también, está relacionada a la localización de obras y regulaciones junto a la consolidación de alianzas.

Al respecto, Tedesco (1993) sostiene que los grupos dirigentes le asignaron una función política a la educación y se aleja de planteos que la vinculan unilateralmente a orientaciones productivas. Es decir, no tenía una función económica por cuanto no existió por parte de la estructura productiva una demanda de fuerza de trabajo específica. Por el contrario, las elites políticas utilizaron el dispositivo escolar –fundamentalmente la enseñanza elemental- como estabilización política interna, para asegurar la integración y gobernabilidad.

Sin embargo, la función política también fue un medio de formación de las propias elites, orientación plasmada en los colegios nacionales y en el nivel superior. En palabras de Tedesco,

(...) tendió a formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, tales como el de formar un hombre apto para las actividades productivas. Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una elite (...).  
(1993: 63)

Parte de la cosmovisión del momento estaba dominada por un optimismo pedagógico (Caruso y Dussel, 1996) que otorgaba a la enseñanza un valor social y la ligaba al progreso material y cultural de la nación. En efecto, comienza a ser entendida como requisito fundamental que debe ser garantizado por el Estado y, de esta forma, combatir la barbarie y el desierto argentino.

---

<sup>39</sup> La formación del Estado –como un aspecto constitutivo del proceso de construcción social, a la vez, determinante y consecuencia del sistema capitalista - depende de circunstancias históricas complejas que se van definiendo desde diferentes dimensiones que se articulan y le otorgan ciertos “rasgos de estatidad” vinculados a la idea de nación. “(...) La conformación del Estado nacional supone a la vez la conformación de la instancia política que articula la dominación en la sociedad, y la materialización de esa instancia en un conjunto interdependiente de instituciones que permiten su ejercicio. (...) El Estado es, de este modo, relación social y aparato institucional” (Oszlak, 2009: 16).

Lo anterior se evidencia en un discurso de Mitre en el Senado de la Nación en 1870, donde sintetiza las ideas que orientaron la acción educativa durante su presidencia:

el Estado debe, sin duda, la educación al pueblo en sus diversos grados (...) le debe sobre todo en los países en que la ignorancia prepondera, de modo que la enseñanza superior o secundaria, sea como una fuerza concentrada, que concurriendo con más medios a la enseñanza común, mantenga el equilibrio hasta que todos se eduquen (...). (Mitre en Fernández, 2000/2001: 99)

En este discurso se manifiesta la cuestión de prioridades en educación, ya que si bien considera fomentar la educación primaria, le otorga a la enseñanza secundaria –sin distinguirla de la superior– un lugar preponderante para la estabilidad política y la formación del hombre en la vida social, definiendo las fronteras de la ciudadanía de acuerdo al orden social vigente<sup>40</sup>.

La política educativa de Mitre (1862-1868), en el marco de la organización nacional y de un proyecto modernizador de la sociedad, le asigna al Estado el deber de garantizar la educación como medio para la vida, el orden y el progreso (Solari, 1991). En tal sentido, considera su intervención necesaria, conveniente y legítima para mejorar la vida moral y física de la actividad humana.

Bajo esta presidencia, el decreto N° 5547 establece la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires, constituyéndose en una de las piedras angulares y el intento más exitoso para organizar la enseñanza secundaria en Argentina (Tedesco, 1993; Dussel, 1997). Desde sus lineamientos se pauta la responsabilidad del gobierno nacional en el fomento de la educación secundaria<sup>41</sup>, en sintonía con el artículo 67° de la Constitución de 1853, que estipulaba en el inciso 16 la competencia de la nación para dictar planes de instrucción general y universitaria<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> En palabras de Mitre: “(...) *Es por eso que al lado de las escuelas primarias tenemos 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 condensado 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 gobierna a los pueblos, enseñándoles a leer y escribir, moralizándolos, dignificándolos hasta igualar la condición de todos, que es nuestro objetivo y nuestro ideal. (...)*” (en Solari, 1991: 166).

<sup>41</sup> En el Decreto de fundación del Colegio Nacional de Buenos Aires N° 5547 de 1863 se expresa: “*Que uno de los deberes del Gobierno Nacional es fomentar la educación secundaria, dándole aplicaciones útiles y variadas, a fin de proporcionar mayores facilidades a la juventud de las Provincias que se dedica a las carreras científicas y literarias: Que es sentida por todos la falta de una casa de educación de este género, en que los jóvenes que han cursado las primeras letras se preparen convenientemente para las carreras que han de seguir: Qué esta casa puede*

En este marco, se funda el Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863, sobre la base del Colegio de Ciencias Morales. A partir de 1864 se difundieron estas instituciones en las jurisdicciones, avanzando en la estructuración centralizada del nivel, sobre la base de establecimientos ya existentes, con el fin de asegurar su presencia hacia 1880 (Fernández, 2000/2001).

Siguiendo con este análisis, es pertinente cuestionar el nombre, es decir, porqué se denomina “Nacional”, aspecto que llevará a mirarlo en relación a la construcción de un poder central (Ansaldi, 1989) y a las peculiaridades de la organización del Estado argentino que, como forma de dominación hegemónica, suponía la existencia de ciudadanos.

Al mismo tiempo, hay que vincularlo con otras formas hegemónicas anteriores que, aunque en declive histórico, continúan ejerciendo poder y otorgando sentido a las prácticas sociales. Motivo por el cual, la definición de lo que se entiende por “nación” es el mismo terreno de la lucha y no sólo por lo que se lucha. En otras palabras, es un tema conflictivo y de carácter heterogéneo en cuanto a los significados atribuidos por diferentes sectores a lo largo de la historia.

En este contexto, los agentes estatales tuvieron un papel central en la elaboración de una historia nacional y una memoria oficial. Así,

en los procesos de formación del Estado (...) una de las operaciones simbólicas centrales fue la elaboración del gran relato de la nación. Una versión de la historia que, junto con los símbolos patrios, monumentos y panteones de héroes, pudiera servir como modo central de identificación y de anclaje de la identidad nacional (...). (Jelin, 2002: 40)

---

*establecerse sin mayor recargo del Presupuesto, sobre la base del Colegio (sic) Seminario y de Ciencias Morales que existe actualmente en la Capital (...)*” (Educación: hechos históricos, 2005).

<sup>42</sup> En la Constitución de 1853, quedaba reservado a cada jurisdicción el gobierno y administración de la instrucción primaria –escenario sobre el que avanza una organización centralizada cuando, a comienzos del siglo XX la Ley Lainez N° 4874 de 1905, habilita la construcción de escuelas primarias nacionales denominadas “escuelas Láinez” en las provincias-. Mientras que al poder central le correspondía la enseñanza superior. Para Puiggrós (2003) el inciso 16 del artículo 67 desató una discusión no saldada. La ambigüedad en el texto constitucional –específicamente en lo que respecta a la definición de lo se entiende por “instrucción general” en el contexto del incipiente desarrollo del nivel medio- habilitó diversas interpretaciones que se manifestaron en enfrentamientos entre el Estado nacional y las provincias, sectores tradicionales y modernos de la sociedad. Además, el artículo 5° no aclara si las facultades de la nación y las provincias son exclusivas o concurrentes (Solari, 1991). Frente a esta situación, si bien se dejaba abierta la definición de la instrucción media, “(...) lo cierto es que hasta aquel momento la instrucción post-primaria que se daba en los colegios era considerada parte de los estudios superiores, y que la contratación de profesores y el diseño de planes era asumida por los gobiernos provinciales (...)” (Dussel, 1997: 20). Esto otorgó legitimidad al decreto de Mitre que, a su vez, permitió consolidar y extender un modelo centralizado de educación secundaria.

Desde esta óptica, la denominación del colegio forma parte de las estrategias estatales destinadas a la consolidación de la nación.

En otra dimensión, se puede interrogar a quienes pertenecía la “nación”, puesto que el colegio estaba destinado a la formación de una elite intelectual y dirigente, poniendo en tensión la concepción de ciudadanía<sup>43</sup> ampliada que ganará lugar en el transcurso del siglo XX.

No obstante, si bien la institución estaba reservada a una minoría desvinculada de los intereses colectivos, fue cambiando su población en sintonía a los cambios socio-políticos y culturales, otorgando progresivamente acceso a jóvenes provenientes de una clase media en ascenso. En el caso del Colegio Nacional de Santa Fe, desde las últimas décadas del siglo XX, alberga a sectores populares de la ciudad, escenario que planteó otras discusiones respecto a su origen, constituyéndose en uno de los temas que emergieron en las entrevistas.

### **2.1.1. El Colegio Nacional de Buenos Aires: configuración de una matriz pedagógica**

El Colegio Nacional de Buenos Aires fue el punto de partida en la organización del nivel medio en Argentina y los colegios nacionales en las provincias se ajustaron a su programa y reglamento.

En lo que Horacio Sanguinetti (2006) denomina “período de la cultura nacional (1852-1962)”<sup>44</sup>, Mitre se propuso ordenar la educación con un sentido nacional unificado.

Ahora bien, la construcción de la pretendida unidad política está atravesada por tensiones y disputas entre las facciones y grupos dentro de los sectores dirigentes, lo que pone de manifiesto los conflictos emergentes en la conformación del Estado nacional (Legarralde, 1999).

De esta forma, se discute en parte la hipótesis de Tedesco que atribuye a la educación la conformación de elites locales ideológicamente integradas. Esto se debe a que la preexistencia de estos grupos antes de los colegios nacionales, la fragmentación y las tensiones hacia el interior de

---

<sup>43</sup> Fernández (2000/2001) analiza la concepción de ciudadanía en la fundación del Colegio Nacional y la compara con la Escuela Normal. Su hipótesis plantea que desde sus inicios, la noción de ciudadanía tuvo alcances diferentes en las dos instituciones antes mencionadas, siendo la primera un dispositivo de ciudadanía plena. En este trabajo, también se destaca la función política de los colegios, explicitada por Tedesco (1993) y se la articula con la concepción de Adriana Puiggrós (1990).

<sup>44</sup> El trabajo de Horacio Sanguinetti (2006) es un estudio “clásico” de la institución, donde se presenta un recorrido lineal y progresivo del Colegio Nacional de Buenos Aires a partir de sus antecedentes en el período colonial hasta la década de 1980. El autor sostiene que la historia de la institución es la del país ya que “(...) en cada uno de sus cambios profundos, hay una presencia significativa y definitoria del Colegio, recreando varias veces para servir las urgencias de cada circunstancia” (2006: 5). En efecto, esta breve historia es una invitación a realizar un abordaje más profundo y exhaustivo que realce la obra y proyección de la escuela.

las elites locales, no permiten homologar el proyecto educativo con el proyecto político de manera genérica.

Esta consideración tiene como supuesto romper la imagen de estabilidad y homogeneidad, ya que

(...) si los colegios nacionales encuentran su origen en este contexto de relaciones políticas, su articulación con los intereses de los sectores dirigentes debe ser entendida, en cada caso particular, como el fruto de una tensión entre el poder central, encargado de la creación de los colegios nacionales, y los grupos poderosos locales, que eventualmente pudieran incidir en su conducción. (Legarralde, 1999: 39)

Lo anterior permite comprender cómo, a pesar de los mecanismos de penetración centrales en todas las provincias, las relaciones entre la institución educativa, el Estado-nacional, provincial, local y los grupos de poder se articulan de diferentes maneras en cada caso.

En lo que respecta a su propuesta pedagógica, comprendía la enseñanza preparatoria orientada no sólo hacia los estudios universitarios, sino también para la vida en general. En la estructura curricular se incorpora el estudio de las Letras y Humanidades, Ciencias Morales y Ciencias Exactas distribuidas en cinco años de cursado, respondiendo a un modelo clásico y científico.

Asimismo, aparece un claro interés por la formación de ciudadanos virtuosos y capaces. Desde la perspectiva de Sanguinetti, “(...) *significó una importante contribución a la unidad nacional y el punto de partida de un amplio programa de establecimiento modelo a cuyo ejemplo se trazaron los restantes (...)*” (2006: 33).

Para Puiggrós (1990), la enseñanza media nació dirigida por la oligarquía porteña y se concibió para un sujeto privilegiado, sustento de una matriz que perduró a lo largo del tiempo<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Investigaciones recientes como la de Alicia Méndez (2013) abordan la persistencia de un modelo educativo meritocrático formador de elites durante la trayectoria del Colegio Nacional de Buenos Aires (C.N.B.A). Desde una perspectiva etnográfica, analiza el ideal del C.N.B.A como colegio de elite a partir de la auto-percepción de los egresados y la sociedad en general. Esta imagen se relaciona con la centralidad de la institución y la excepcionalidad derivada, en parte, de la notoriedad de sus ex-alumnos. Su trabajo pretende sondear “(...) *cómo las “desigualdades legítimas”, producto de la socialización en el CNBA, pautas de relación de los egresados entre sí y con la sociedad más amplia, y cómo ha ido cambiando dicha relación a lo largo del tiempo*” (Méndez, 2013: 22). Para ello, realiza más de cincuenta entrevistas a ex-alumnos de diferentes edades y trayectorias. En su recorrido, la investigadora elabora una conclusión interpretativa a partir de los recuerdos de las distintas instancias experimentadas por los mismos.

En su construcción puede verse el legado del francés Jacques Amadeo -primer director de estudios y el segundo rector del Colegio Nacional de Buenos Aires- que vincula el sujeto de la educación a la selección de actores sociales, producto de la fragmentación establecida. Este esquema genera la naturalización de los excluidos y aceptados y, en efecto, contribuyó a la reproducción de las condiciones de vida existentes.

Jacques Amadeo, heredero del ideal holístico y enciclopedista de la educación liberal, entiende que la función de los colegios nacionales es preparatoria y debe brindar una formación general con el fin de abrir perspectivas, posición que lleva a cuestionar la temprana especialización<sup>46</sup>.

En este modelo, el profesor tenía un lugar central, siendo “(...) *como un herrero que debe abrir las puertas de la inteligencia de los alumnos: debe buscar la llave que funciona, en una y otra explicación (...)*” (Dussel, 1997:23). Debía regirse con libertad de cátedra con un programa detallado y la enseñanza estaba basada en clases expositivas, donde la palabra del docente, antes que el libro de texto, tenía un lugar fundamental. En cambio, los alumnos cumplían un papel de espectadores interesados que desarrollaban su entendimiento a través de las disciplinas.

Como se evidencia en este capítulo, el dispositivo de la escuela media surge como organización para seleccionar a una parte de la población, a partir de un arbitrario cultural que condiciona el acceso al mundo, estableciendo una forma de conocimiento dominante, monopolizado por el conocimiento científico en articulación con las reglas de juego del orden social. Este modo de funcionar es caracterizado como un modelo de selección por exclusión viable a través de un sistema de competencia desregulada de recursos (Ziegler, 2011).

Pues bien, en esta matriz se pone en tensión el principio de igualdad de oportunidades que se difundió desde el relato educativo, ligado al optimismo pedagógico de la época. Este principio “(...) *consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático (...)*” (Dubet, 2011: 12). El mismo constituye una de las representaciones de la justicia social, diferente a la igualdad de posiciones<sup>47</sup> que se focaliza en los lugares que organizan la estructura social.

---

<sup>46</sup> En la memoria elaborada en 1865 escribe: “(...) *arriba de todas las enseñanzas especiales, es preciso que haya en una nación civilizada una enseñanza general que cultive todo el entendimiento, robusteciendo y docilizando todos los poderes naturales. Esta enseñanza debe abrir al espíritu todas las perspectivas y descubrirle todos los horizontes, ejercitar la observación y fomentar la sagacidad en la experiencia, así como habitar al cálculo y dar el secreto de su alcance; acostumar a la inteligencia a remontarse a los principios primeros de las cosas, a bajar las últimas consecuencias de los principios (...)*” (Jacques, Amadeo en Legarralde, 1999: 43).

<sup>47</sup> Concepción de la justicia social centrada en los lugares que organizan la estructura social. Como tal, pretende reducir las distancias entre las distintas posiciones de la estructura en pos de la movilidad (Dubet, 2011).

Se destaca que en Argentina ha primado la concepción de igualdad de oportunidades, como parte del proyecto democrático moderno. Su intención estriba en generar un sistema que permita participar a todos estableciendo una misma línea de inicio de las carreras educativas articuladas con un principio de competencia de todos con todos, para reducir las inequidades.

Sin embargo, Dubet sostiene que está construido sobre una ficción estadística, “(...) supone que, en cada generación, los individuos se distribuyen proporcionalmente en todos los niveles de la estructura social sean cuales fueran sus orígenes y sus condiciones iniciales (...)” (2011: 54).

Desde la perspectiva de Martuccelli (2007), lo anterior puede ser pensado como uno de los efectos del universalismo<sup>48</sup>, ya que ligado a la igualdad niega las diferencias socialmente constituidas de los individuos en función de un propósito específico. En la historia de los individuos concretos lo universal se identifica con una de las voces, heredera del nuevo orden social.

En este contexto, los Colegios Nacionales tuvieron un lugar protagónico en el establecimiento de los valores comunes para garantizar la integración social y el progreso al calor del desarrollo capitalista mundial. Así, como institución del entorno estatal “(...) está íntimamente comprometida con la vocación hegemónica de la élite cultural en lo que a la definición cultural nacional respecta, oficiando como la responsable de aplicar los criterios de jerarquización cultural que dicho sector impulsa (...)” (Tobeña, 2011: 207).

Se puede decir, entonces, que los colegios nacionales se construyeron sobre una matriz elitista y, por tanto, selectiva sostenida por el discurso de la ilustración enciclopedista que define la función del docente, la figura del alumno, la organización del aula y la distribución de un saber organizado en base a las tareas de disciplinamiento (Foucault, 1976) que legitiman y naturalizan las diferencias.

Luego de aproximarnos en términos generales a la dinámica de los Colegios Nacionales, nos focalizaremos en el de Santa Fe desde una perspectiva local que pretende poner en evidencia las particularidades de su desarrollo en relación con un contexto determinado.

---

<sup>48</sup> Se trata de un universalismo culturalista característico de la modernidad que identificó lo universal con lo nacional y la ciudadanía política, para asegurar una transmisión selectiva de la cultura oficial en pos de la negación de las identidades particularistas pre-modernas. Así, se constituye una de las mentiras que se tejen en el debate entre universalismo y particularismo que se sostiene desde la falsa abstracción de las condiciones materiales concretas en las que viven los individuos (Martuccelli, 2007).



## 2.2. El Colegio Nacional de Santa Fe en perspectiva local

El nacimiento del Colegio Nacional de Santa Fe respondió a una necesidad histórica, a un imperativo de la época y representó el espíritu de una nueva sociedad (López Rosas, 1984).

La mentalidad nueva de los fundadores permitió que ingresaran a través del colegio otras ideologías, credos y pensamientos a la par de un amplio espíritu democrático que se realizaron en su historia y garantizaron su perennidad<sup>49</sup>. Su continuidad es una nota que resalta en su historia, puesto que es la primera institución educativa pública y laica de nivel medio en la ciudad que tuvo permanencia en el tiempo<sup>50</sup>.

Pues bien, es necesario comprender la creación de dicha institución anclada en un proceso histórico local que presenta algunas notas peculiares respecto al desarrollo nacional.

Se considera que la institución escolar es uno de los marcos ineludibles del proceso de conformación del Estado nacional. Pero, si se visualiza desde abajo, encontramos otras fases de la construcción estatal que se manifiestan en la cotidianeidad de la escuela corporizadas/enraizadas en sujetos concretos que transmiten experiencias y las modifican dialécticamente desde el interior y por fuera de la escuela.

Para comprender su fundación y las características en su conformación vinculadas a la expansión del sistema educativo en la provincia de Santa Fe, es preciso estudiarla en relación a un conjunto de procesos interrelacionados.

La provincia de Santa Fe se convierte en una de las más importantes del país, de acuerdo al nuevo escenario económico y social que consolida el modelo agroexportador, vigente desde la segunda mitad del siglo XIX en Argentina.

En este contexto, se producen cambios que denotan un progreso económico y material influenciado por: factores físico-naturales que permitieron delimitar el territorio, ampliar la frontera productiva; adelantos tecnológicos fundamentalmente en la expansión del ferrocarril y sistema de puertos; y modificaciones en los elementos de la actividad humana por el impacto de la inmigración y establecimiento de nuevos marcos institucionales (Gallo, 1983).

---

<sup>49</sup> Al respecto José Rafael López Rosas (1984) sostiene que *“por haber cumplido con fidelidad estos principios su destino se vio realizado. Y el ‘nomnismoriar’ que reza en su entrada tuvo cabal ejecución a través de su vida, ya que difícilmente muere lo que tiene aliento de perennidad. Habrá algún día en que las instancias físicas de este histórico Colegio sucumban quizás ante la inexorable acción de los años, pero su ideal de servicio, su espíritu, aquel que hizo que sus fundadores, como en el relato bíblico, hicieran brotar el agua de la piedra, permanecerá a través de los tiempos agitando sus banderas en medio de todos los desiertos.”*

<sup>50</sup> La primera institución educativa laica, aunque de vida efímera, fue la Escuela Normal Nacional de Maestros que fue clausurada en 1892 (Reinares, 1946; Cervera, 2011).

Para Fernández (2006), a partir del período abierto con la unificación nacional se consolidan algunos rasgos de una sociedad moderna. La vida cotidiana de los sujetos y grupos sociales comienzan a estar marcadas por nuevas formas de sociabilidad. Aquí se desarrolla otra cultura asociativa<sup>51</sup>, donde la idea central era sentirse pares entre sí, pertenecer a un grupo, adquiriendo la condición de socio, propia del pensamiento liberal. Esto no quiere decir que las asociaciones eran abiertas y democráticas.

Estas asociaciones no sólo tenían fines específicos que las distinguían sino que, además, ocuparon un importante papel en la construcción de los valores modernos desde la sociedad civil. Por eso, el Estado –al menos en la letra- permitió su institucionalización en el marco de garantizar los derechos civiles y las libertades de reunión, opinión y de prensa.

Empero, estas transformaciones no fueron acompañadas con el mismo ritmo por una modernización en la esfera política-institucional. Se trata de una “*Modernidad Incompleta*” (Cervera, 2011) puesto que, si bien se manifestaron éxitos notables en la infraestructura y en economía, en otras dimensiones de lo social –como la educación- perduraba una visión tradicionalista. En efecto,

Santa Fe es un claro ejemplo de la dinámica histórica de una sociedad urbana donde, junto a elementos de cambio (comercio, transporte, principios del capitalismo) actuaron elementos de retardo, dados por los valores tradicionales opuestos a la renovación de las formas culturales. (Cervera, 2011: 301)

Siguiendo esta línea, se evidencia una sociedad de contrastes donde conviven diferentes visiones del mundo que se disputan los espacios sociales. Además, las luchas registran diferentes movimientos de avance, declinación y tensión en términos ideológicos y materiales de acuerdo a los momentos históricos.

Estas notas permiten entender el dinamismo de la sociedad santafesina y las luchas de poder en los niveles locales que condicionaron la fundación del Colegio Nacional de Santa Fe.

---

<sup>51</sup>Fernández (2006) presenta las asociaciones corporativas, desarrolladas al calor de los transformaciones capitalistas; asociaciones mutuales, de beneficencia, y asociaciones étnicas.

### 2.2.1. La educación santafesina entre los siglos XIX y XX: amanecer del Nacional de Santa Fe

El panorama educativo en la provincia no era homogéneo, puesto que se destaca el esfuerzo con respecto a la educación primaria (Ossanna, 1993; 1997) y universitaria, pero no así en el nivel medio. En el caso de la ciudad capital, sólo se contaba con una institución de este carácter a cargo de los jesuitas hasta la primera década del siglo XX.

La ciudad de Santa Fe tardó cuarenta y tres años en tener su colegio nacional, es decir, su fundación fue tardía comparada con el resto de las ciudades capitales. Esto se evidencia en la creación de los colegios nacionales en el período de 1863 a 1900<sup>52</sup>, donde no se encuentra Santa Fe.

Una de las razones que explican esta característica es el peso político que tenía el Colegio Inmaculada Concepción a cargo de los jesuitas en la formación de los sectores dirigentes (Ossanna, 1993; Cervera, 2011).

Luego de la caída de la política secularizadora de Oroño<sup>53</sup> en la década de 1860 –conocida como las reformas laicas–, el gobierno provincial protegerá la labor de los jesuitas en el marco de una estrecha alianza con la Iglesia Católica. Uno de los objetivos de la política educativa del período consiste en “(...) reforzar el peso de la Iglesia Católica en el sistema educativo santafesino (...)” (Ossanna, 1993: 451).

A fines del siglo XIX en Santa Fe existió una cierta laicización del discurso educativo desde el Estado, en sintonía con las “leyes laicas” sancionadas a nivel nacional, pero en términos prácticos primó la enseñanza religiosa<sup>54</sup>. Al mismo tiempo, la enunciación discursiva favoreció la

---

<sup>52</sup> Buenos Aires (1863); Tucumán, Mendoza, San Juan, Catamarca y Salta (1865); Jujuy, Santiago del Estero, Corrientes y San Luis (1869); La Rioja (1871); Rosario (1874); La Plata (1887); Paraná (1889); Buenos Aires norte y sur (1892); Buenos Aires oeste (1898) (Fuente: Censo Escolar de 1909, en: Tedesco 1993: 66).

<sup>53</sup> Gobernador de la provincia de Santa Fe. Durante su mandato en 1866 decretó “(...) la *Ley de Instrucción Primaria* para la provincia, donde se estipulaba la obligatoriedad escolar y la creación de escuelas en todo el centro urbano donde hubiese más de 10 años en edad escolar. Dentro del repertorio de medidas de corte liberal implementadas por el Gobernador, la educación laica y obligatoria fue un eje ineludible desde el cual posicionarse y luchar para el progreso sociocultural de la región (...)” (Fernández, 2006: 144).

<sup>54</sup> En Santa Fe, lo excepcional fue la vigencia de la educación laica. Prueba de ello es la efímera experiencia de secularización en el gobierno de Nicasio Oroño, finalizada en la revolución de 1868, y la Ley de Educación provincial de 1886 que mantuvo entre sus contenidos mínimos la enseñanza de la religión y moral católica en las escuelas, con atribuciones de las autoridades eclesiásticas en el dictado y en la aprobación de los textos (Ossanna, 1993). Esta tendencia también se evidencia en los enfrentamientos y la capacidad de veto de los sectores católicos frente a la promulgación de leyes laicas y reformas constitucionales, como la de 1920/21 que, dentro de los límites de la matriz liberal reformista, estableció la neutralidad religiosa del Estado. La misma suprimía el requisito de pertenecer a la religión católica para el gobernador y vice-gobernador y declaró la educación común como obligatoria, gratuita, integral y laica. Sin embargo, esta coyuntura generó la movilización y consolidación de los

construcción de la imagen especular de la Argentina laica y liberal que operó como imagen dicotómica funcional a los sectores católicos y a su discurso integrista (Mauro, 2008).

En este contexto, la educación es un terreno de lucha entre concepciones que disputaban las bases sobre las cuales edificar un orden social.

Al respecto, Cervera (2011) analiza este enfrentamiento ideológico en dos polos. El primero, identificado con los valores tradicionales que tenía como actor visible a la Orden de los Jesuitas; y el segundo, que intentaba difundir valores modernos. Entre ellos se encontraban docentes defensores de la educación pública, libre pensadores, masones, dirigentes políticos y ciudadanos fundamentalmente radicales y conservadores progresistas.

Estos enfrentamientos se materializan en el proyecto de creación de un colegio nacional en la ciudad que recién en 1906 se logra efectivizar. Entonces, el Colegio Nacional de Santa Fe es considerado uno de los signos visibles<sup>55</sup> del proceso histórico local de modernización que -como se ha mencionado- se configura a partir de contrastes en las diferentes dimensiones sociales.

La carencia de una institución educativa laica en la ciudad generó que en 1899 se comenzaran las primeras gestiones ante la Cámara de Senadores de la provincia para fundar un colegio nacional. Iniciativa que no logró sus objetivos debido a la oposición de la Orden que entendía la creación de un colegio laico como una amenaza que equivalía a la desaparición de su institución.

La Iglesia Católica apoyaba la postura de los jesuitas, ya que tales intenciones se realizaban en el marco de colocar la educación a cargo del Estado nacional y, con ello, suplantar la enseñanza religiosa por la laica, aspiraciones que desplazaba el poder que tenía el clero en la formación de las nuevas generaciones<sup>56</sup>.

---

católicos santafesinos, situación que desembocó en el veto de la Constitución y el desconocimiento de la misma por parte de Poder Ejecutivo provincial (Mauro, 2007; 2008).

<sup>55</sup> Otros signos reconocidos por el autor como giros de inflexión de una nueva realidad son: la construcción del puerto de ultramar y el Teatro Municipal, la creación del Registro Civil de la provincia en 1899, la demolición del histórico cabildo en 1906, el comienzo de las obras de agua potable y cloacas y culminando ideológicamente con la Constitución Provincial Laica de 1921 (Cervera, 2011) que no logró implementarse por las resistencias de los grupos católicos y la población que adhería a éstos.

<sup>56</sup> Esta postura se evidencia en una circular confidencial que envió Genaro Silva, Vicario General y Gobernador del Obispado a los párrocos: *“Dos días hace que la cámara de Senadores de esta provincia, ha sancionado una minuta de comunicación al Poder Ejecutivo, para que éste se dirija al gobierno Nacional pidiendo el establecimiento de un Colegio Nacional en esta ciudad, con el fin diabólico de destruir el Colegio de la Inmaculada Concepción (...). Ayer reunidas las logias masónicas en asamblea en el círculo liberal Bernardino Rivadavia, han resuelto enviar emisarios a todas las colonias de la provincia para recolectar firmas, a fin de ejercer con ellas presión sobre el gobierno, para que pida el establecimiento de dicho Colegio Nacional (...).”* (Silva en Larker y Grandinetti, 2006: 1).

En ese contexto de enfrentamientos, el proyecto de creación quedó en el olvido. Tal situación pone de manifiesto la fortaleza de la Iglesia en el escenario político y, al mismo tiempo, la presencia del tradicionalismo en la sociedad santafesina (Cervera, 2011).

Recién a principios del siglo XX, se comienza nuevamente con las gestiones desde la Asociación Nacional del Profesorado Filial Santa Fe, encabezada por Manuel Menchaca quien tendrá un fuerte protagonismo en el escenario político de la provincia<sup>57</sup> y, específicamente, en las acciones que permitieron la concreción del Colegio Nacional. Menchaca sentó las bases de la Asociación que debía procurar como una de sus tareas principales la creación de un colegio nacional en la ciudad de Santa Fe (Miotti, 1992)<sup>58</sup>.

Al asumir el desafío, en 1904 se constituye la Comisión Pro-Colegio Nacional que entendía la necesidad de la institución en la ciudad como una conquista del progreso y el impulso renovador que demandaban los nuevos tiempos. La mayoría de los miembros que conformaban la comisión coinciden con los integrantes del Centro de Libre Pensamiento y del diario Nuevo Espíritu que tenían orientaciones liberales y anticlericales.

Con el impulso de Menchaca y bajo la gobernación de Rodolfo Freyre en 1905 se presenta el petitorio nuevamente al Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Joaquín V. González.

La respuesta de Buenos Aires se envió por telegrama y anunció lo siguiente: “(...) *Colegio Nacional imposible llevarlo a cabo en este año. Pero me comprometo a que será incorporado en el presupuesto del año 1906. Joaquín V. Gonzales*” (Miotti, 1992: 16).

De esta forma en el año declarado abre sus puertas el Colegio Nacional de Santa Fe, primer establecimiento de enseñanza secundaria laica en la ciudad, con 75 alumnos de ambos sexos<sup>59</sup>.

En el Digesto de Segunda Enseñanza se declara:

el Colegio Nacional de Santa Fe fue creado el 17 de febrero de 1906  
por Ley de Presupuesto durante la Presidencia del doctor José

---

<sup>57</sup> Primer gobernador electo por la Unión Cívica Radical a partir de la Reforma Electoral de Sáenz Peña en el período de 1912 a 1916 y fue intendente de la ciudad de Santa Fe en 1934.

<sup>58</sup> La obra de Natalina Miotti (1992), titulada “Memorias”, plantea un relato cronológico -desde la época fundacional a comienzo del siglo XX hasta principios de 1990- estructurada a partir de acontecimientos y actividades significativas en la vida escolar y de los sujetos que formaron parte de la misma. El trabajo no es propiamente histórico ni literario, sino que está compuesto por los recuerdos y testimonios de quienes han participado en la institución.

<sup>59</sup> Con respecto a la composición de la matrícula cabe destacar que a partir de 1935 el Colegio Nacional pasa a constituirse en una escuela de varones, momento que coincide con la apertura del Liceo de Señoritas que funciona en el mismo edificio por la tarde. Se recupera nuevamente la matrícula mixta en 1978.

Figuroa Alcorta, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública a cargo del doctor Joaquín V. González. Su denominación actual de "Simón de Iriondo" le fue otorgada por decreto del 31 de diciembre de 1936. El 7 de mayo de 1906 se iniciaron sus clases. (1942: 114)

En el mismo texto se aclara que en la ciudad funciona el Colegio de la Inmaculada Concepción de los jesuitas, cuyos títulos tienen validez nacional por Ley Especial del Congreso<sup>60</sup>.

La fundación del colegio es rememorada en el informe de 1913 cuando se registran características en torno a sus inicios: "(...) inauguró sus clases en mayo de 1906, en forma muy modesta, bajo la hábil dirección del profesor A. Herrera, quien llegó a constituir tres cursos ese mismo año" (Silva, 1913: 265-266).

Al año siguiente, este rector deja su cargo por traslado y asume en su lugar Domingo Guzmán Silva, quien acompañará los primeros pasos de la escuela, seguido por Segundo Gómez a partir de 1914, según lo detallan las Memorias.

En cuanto al crecimiento de la escuela, se encuentran en los años sucesivos pedidos para abrir nuevas divisiones y ampliar el personal a cargo. Resulta significativa la apertura de cursos libres en la sección nocturna que dan origen al Bachillerato Nocturno: "(...) gracias a la buena voluntad de profesores especializados en materia comercial, han funcionado en la sección nocturna de este Colegio, cursos de carácter libre, de acuerdo con la autorización superior desde 1933" (Memoria, 1933: 463). En ese momento ofrecía cursos libres para adultos (Taquiografía, Castellano, Contabilidad, Inglés, Francés, Dibujo) y luego se sumaron las materias del bachillerato común.

Por eso, el Colegio Nacional de Santa Fe es considerado como una "institución madre" (Miotti, 1992) de la cual nacen otras que hasta la actualidad perduran. Tal es el caso, en primer lugar, del Bachillerato Nocturno que en 1933 es pionero en el interior del país. En segundo lugar, en 1935 se inaugura una sección exclusiva para señoritas, proyecto que había sido informado en diversas ocasiones al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, tal como se expresa en el informe del año 1925. Una década después la sección para niñas logra autonomía

---

<sup>60</sup> Dicho poder fue gestionado por la Compañía de Jesús a comienzos del siglo XX, tras considerar peligraba la existencia de la institución a raíz de los intentos de fundar un colegio nacional.

como Liceo de Señoritas<sup>61</sup> en el turno tarde, mientras que a la mañana concurren sólo varones al Colegio Nacional.

Este recorrido permite entender el dinamismo de la sociedad santafesina y las luchas de poder en los niveles locales que condicionaron la fundación y devenir del Colegio Nacional de Santa Fe. En términos epocales, esta institución representa los valores de una nueva sociedad -que no es homogénea- y encuentra oposición en los sectores católicos de la ciudad.

En este marco, el momento fundacional se constituye en uno de los signos visibles y piezas claves del proceso histórico local de modernización en una sociedad de contrastes. Aquí, la educación, específicamente, la enseñanza secundaria a principios de siglo XX es un espacio de lucha entre las tendencias emergentes de una nueva sociedad y las formas anteriores que devienen del colonialismo.

---

<sup>61</sup> Actualmente se denomina Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada N° 441 “Dr. Victoriano Montes”.

### **Capítulo 3. Retorno a lugares habitados en el tiempo. Retoño de lo ausente en el presente**

La memoria habla de la vida del grupo, se hace presente en la acción de recordar que está ligada a determinados indicios que sostienen a la memoria colectiva. La memoria colectiva está anclada en puntos de referencia sociales, como el espacio y el tiempo vivido.

En este caso, la propia escuela es marco y, a la vez, contenido de la memoria. Como tal permite la manifestación de las experiencias y sus sentidos en una unidad geográfica e histórica que vincula procesos sedimentados institucionalmente con la novedad de la contemporaneidad que revela lo inusitado.

La memoria de los actores escolares se encuentra sujeta, como la vida misma, a la relación del espacio y el tiempo. Desde la perspectiva de Halbwachs, estos marcos generales predisponen las formas de pensamientos y experiencias comunes que son compartidas, conservadas, reproducidas y recreadas como formas de ser, sentir y actuar que identifican al grupo.

De esta manera, “(...) *las imágenes habituales del mundo exterior son inseparables de nuestro sí mismo*” (Halbwachs, 2011: 187). Se trata de imágenes que remiten al entorno material con la disposición de objetos específicos que tienen las marcas del grupo y explican los lazos sociales. En efecto, la memoria colectiva se despliega en un marco espacial al que los grupos están ligados y por su proximidad se crean vínculos entre los miembros que propician una manera de pensarse y pensar el mundo que los rodea.

Bajo esta premisa, la memoria es una forma de pensamiento social que permite la reconstrucción de determinados recuerdos.

Ahora bien, cuando se retorna a lugares no son entendidos sólo en términos materiales sino también temporales, puesto que la localización de los recuerdos compartidos se enmarca en lugares físicos y cronológicos asociados a fechas y momentos que se fijan en la memoria del grupo y son revisitados constantemente.

En este capítulo, se recuperan relatos de los actores que versan sobre la imagen de la escuela representada, en primer lugar, en la cuestión del edificio y del nombre, expresiones que se articulan con la impronta de la escuela y su historia. En segundo lugar, por aquellos momentos y signos del pasado que son recordados en la actualidad, con la intención de reposicionar a la escuela en el presente. Aquí la conmemoración de la fundación y la recuperación de



determinados símbolos que identificaron al colegio operan como esfuerzos para construir una imagen que reúne a sus miembros y los posiciona socialmente.

En ambos casos, se trata de lugares visitados en común desde los cuales se recuperan experiencias vividas y aprendidas por el proceso de transmisión generacional, donde el pasado se convierte en un elemento estable que posibilita la continuidad del grupo.

### **3.1. El Glorioso Colegio Nacional Santafesino**

Para los actores la cuestión del edificio escolar y el nombre del colegio emergen como imágenes constantes que se juegan entre aquello que identifica a la escuela, pero se sitúa en el pasado; y las circunstancias actuales que devuelve una fotografía del colegio jamás imaginada, sobre la cual se esgrime la necesidad de resaltar su esplendor en tiempos anteriores y la estrategia de volver sobre sus pasos.

En cuanto al edificio escolar, se constituye en un espacio localizado material y temporalmente que otorga sentido a lo que significa la escuela en un momento determinado y posiciona a los actores que participan de la misma de una manera particular. No es solamente una cuestión arquitectónica donde se reúnen aquellos que pertenecen y marca sus límites. La organización y distribución estructural responde a las necesidades de sus miembros y está inspirada en tradiciones y corrientes de pensamiento de una época, lo que genera actitudes y disposiciones particulares.

Su arquitectura marca una etapa de crecimiento del país, revela el momento en que fue construido. Su grandeza simboliza la impronta del colegio en su época de esplendor, sintetiza el significado de la educación en general y la propuesta pedagógica de los colegios nacionales en particular.

En términos espaciales, manifiesta “(...) *la importancia que tenía la educación porque ocupa todo una manzana, está en el medio y rodeado de jardines (...)*” (E6) y es la expresión del movimiento renovador de principios de siglo XX. Esto se manifiesta en la siguiente descripción:

(...) el liberalismo imprime su sello en la Arquitectura a través de un lenguaje ecléctico, retomando elementos y formas arquitectónicas pasadas (columnas griegas, frontis y plantas romanas, elementos orientales, etc.) para luego conjugarlos con una lectura formal. En esta

Arquitectura la escala juega un papel trascendente ya que se convierte en el acento, en la afirmación de un nuevo sistema. Las grandes columnas con altas bases, la imponente escalinata para acceder al gran hall de la entrada, el preciosismo del techo del hall, la majestuosidad de la puerta de entrada, la amplitud de las aulas de elevado techo, la espaciosidad de las galerías, patios y jardines, la robustez de su estructura toda simbolizan en nuestro edificio, sin lugar a dudas, la suprema importancia del saber, de la ciencia como preponderante -o único- factor modelador del hombre moderno. El Hombre Nuevo. (Miotti, 1992: 23)

Como puede observarse, el espacio escolar con su diseño y objetos característicos se desempeña como memoria donde se exteriorizan y preservan las concepciones, modelos sociales y espíritus de los grupos de una época (Halbwachs, 2011) y, por tanto, se constituye en el soporte de las acciones de los actores que allí transitan.

Además, pone en tensión el lugar del Estado nacional en las políticas educativas y su capacidad de intervención en las provincias en términos materiales y simbólicos. Para E6 “*el Estado toma las riendas de la educación (...)*” influenciado por ideas progresistas que sostenían la formación de ciudadanos en un contexto de importantes inmigraciones.

En este esquema, los rectores de los colegios nacionales fueron piezas fundamentales dentro de la política educativa. No son sujetos aislados de la realidad, pues sus posiciones expresadas en los informes dan cuenta de la impronta histórica, en conexión con otros acontecimientos sociales.

Los informes por ellos elaborados son muestras de las exigencias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, como una forma de control hacia los colegios nacionales en las jurisdicciones que permitían, al mismo tiempo, comunicar y viabilizar las necesidades de los mismos ante la administración central.

En los recuerdos de juventud, los actores que fueron alumnos reconocen en el edificio la trayectoria de vida: “*yo viví toda mi secundaria en este edificio y toda mi vida profesional en este edificio. Tengo la mayor parte de mi vida acá adentro (...)*” (E4).

También, asocian el colegio al edificio: “*en este colegio, si bien yo no en la parte del Colegio Nacional, si no en la tarde, yo fui alumna. Así que para mí el edificio en sí es un amor inmenso.*

*Porque era mi colegio (...)*” (E8). En esta sintonía, es difícil separar al colegio de sus miembros, en un ritmo que modela al colegio al mismo tiempo que sus actores son modificados y se apropian de la institución.

Esto se debe a que

(...) las formas materiales no solamente reflejan sino que también modelan las preocupaciones de cada uno, desde el momento que actúa y piensa como miembro del grupo. En este sentido, la forma material del grupo es la fuente de la vida psicológica “primaria” del colectivo de individuos que lo componen: son las imágenes espaciales que van a dar nacimiento a los estados psicológicos colectivamente constituidos que motivan a los individuos, porque están en el origen de las representaciones colectivas asociadas a los recuerdos que han de ser almacenados en la memoria colectiva. (Marcel y Mucchielli, 2011: 47)

Se asocia el espacio materializado y estructurado en un tiempo como aquello que genera pertenencia, un espacio desde el cual los actores llevan a cabo sus experiencias y lo reconocen como propio. No es sólo el edificio del colegio, se trata de la vida que posibilita y los sentimientos que produce convirtiéndolo en una cuestión personal y grupal.

Tal como está grabado en su fachada, después de más de un siglo de historia sus actores lo continúan reconociendo como el glorioso Colegio Nacional “Simón de Iriondo”, aunque su nombre se haya modificado.

El edificio donde funciona la institución fue objeto de homenajes y numerosos reconocimientos a nivel municipal, provincial y nacional. La arquitectura emblemática de su edificio -representativa de las obras públicas más importantes de la ciudad- está contemplada en la Ordenanza Municipal N° 10115<sup>62</sup> destinada a la protección y preservación del patrimonio cultural-artístico de Santa Fe.

Asimismo, por su protagonismo en la educación, y en el ámbito político-social, la escuela fue homenajeada al cumplirse los 100 años de su fundación (Proyecto de Declaración-Expediente N°

---

<sup>62</sup> Sancionada el 10/10/1996, modificada por las Ordenanzas N° 10798 del 01/11/2011 y N° 10829 del 04/04/2002.

1596/06)<sup>63</sup>. Al mismo tiempo, se declara al edificio ocupado por la institución Patrimonio Institucional y Monumento Histórico Provincial (Decreto Provincial 3114-2005)<sup>64</sup>y, luego, Monumento Histórico Nacional (Proyecto de Ley-Expediente N° 2532-D-2006)<sup>65</sup>.

La relevancia del edificio escolar en términos de reconocimiento, es una estrategia gubernamental para otorgarle un lugar a la institución en la sociedad local que no necesariamente se traduce en acciones concretas tendientes a proteger y mantener el patrimonio. Basta con transitar los pasillos de la escuela y sus aulas para entender por qué sus miembros sienten dolor e impotencia por las condiciones edilicias en las cuales se encuentra.

Esta situación es destacada por los docentes entrevistados como forma de denuncia, donde manifiestan la contradicción de ser valorado como patrimonio histórico pero no se disponen de los fondos y personal necesario que permitan mantener y preservar la estructura. En algunos de los relatos exponen:

A mí me duele mucho ver la escuela así. En las condiciones en las que está. Hace un tiempo atrás, la fachada del colegio salió en un libro de arquitectura a nivel nacional. Entonces, uno se pregunta, cómo puede ser, que siendo patrimonio histórico nacional y provincial, esté en estas condiciones. (E4)

Ediliciamente me duele por ejemplo que la biblioteca no exista, que se haya caído el techo, que los libros se hayan mojado, parece que nadie se mueve en eso. (...) Por lo que entiendo y nos han dicho están en tratativas, buscando presupuestos y demás. Pero cuando llueve los libros se mojan. A principios del año pasado pasó. Ahora llovió y se volvieron a mojar. (...) Es inmensa, es hermosa la biblioteca, está

---

<sup>63</sup>Proyecto de Declaración (Expediente N° 1596/06). “*El Senado de la Nación, Declara: su homenaje y reconocimiento al cumplirse, durante el presente año, el Centésimo Aniversario de la creación de la Escuela de Enseñanza Media “Simón de Iriondo” (ex Colegio Nacional) de Santa Fe, provincia de Santa Fe*”.

<sup>64</sup>Decreto Provincial 3114-2005 “(...) Art. 1°: *Declarase Patrimonio Institucional a la Escuela de Enseñanza Media N° 440 “Simón de Iriondo”, ex Colegio Nacional de la ciudad de Santa Fe. Art. 2°: Declarase Monumento Histórico Provincial al edificio ocupado por la Escuela de Enseñanza Media N° 440 “Simón de Iriondo”, ex Colegio Nacional, de la ciudad de Santa Fe, departamento La Capital, sito en calle Mendoza 3051 (...).*”

<sup>65</sup> Proyecto de Ley (Expediente N° 2532-D-2006; Trámite Parlamentario: 51- 16/05/2006). Senado y Cámara de Diputados de la Nación. “(...) Art. 1°: *Declárese Monumento Histórico Nacional al edificio de propiedad de la Provincia de Santa Fe, de la Escuela de Enseñanza Media N° 440 “Simón de Iriondo”, ex Colegio Nacional de la ciudad de Santa Fe, departamento La Capital, sitio en calle Mendoza N° 3051. Art. 2°: Dentro de los treinta (30) días de promulgada la presente Ley, la Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y lugares Históricas, adoptará las medidas administrativas y presupuestarias a fin de dar cumplimiento a lo establecido en la Ley N° 12.663 (...).*”

clausurada ahora. Entonces en sala de profesores bajamos algunos libros (...). Esas cuestiones sí duelen. Es un material que cuesta recuperar después y todo lo que implica. Y ediliciamente sí, pareciera que se cae, todo el tiempo parece que se cae. (E11)

Asociado al deterioro emerge el sentimiento de dolor frente a la impotencia que niega su existencia. No se trata sólo de una cuestión material, sino que también representa el abandono de todos aquellos que forman parte de la escuela e intentan sostenerla a pesar del derrumbe.

En este caso, opera la imagen del “*gigante en ruinas*”<sup>66</sup> que nuclea los sentimientos de los actores en el escenario de la escuela. A su vez, tiene la potencialidad de funcionar como imagen nostálgica que visualiza desde el presente el edificio que representó en otra época y obliga a rememorarlos constantemente al convivir cotidianamente con indicios de aquello que está en su pasado.

Desde el enfoque de la investigación, existe una relación privilegiada entre las formas de pensarse y representarse el grupo con las formas materiales y espaciales en las que vive. Por eso, para entender el sentimiento de orgullo y, al mismo tiempo, añoranza y nostalgia que tienen los miembros de la escuela con respecto al edificio escolar es preciso tener en cuenta las condiciones actuales del mismo.

Hoy devuelve una imagen que la voluntad se niega reconocer. Esta situación, no se debe al paso del tiempo que erosiona el presente, sino a acciones intencionales que derivaron en su deterioro.

En un diálogo en la sala de profesores, se relatan las reformas estructurales que se llevaron a cabo en la década de 1990, en el marco la reforma educativa de ese período:

-(...) El edificio fue remodelado íntegramente en la época del ‘90 por el Banco Mundial. (...) También en esa reforma y reciclaje podemos decir, se le sacó el piso de madera a todas las aulas. Se sacaron ventanas... el colegio quedó impecable podemos decir. Pero... (E6)

---

<sup>66</sup> Esta idea fue expresada por E10 en uno de los encuentros previos a las entrevistas, motivo por el cual no se encuentra en las desgrabaciones. La misma circuló en la primera visita donde se realizó un recorrido por las instalaciones de la institución. Desde el momento que se nombró la frase “gigante en ruinas” se instaló como fotografía que sintetiza la situación actual de la escuela y otorga sentido a lo que viven y manifiestan los actores.

-Pero técnicamente se dio un paso atrás, porque al sacar estos pisos (señala el piso de la sala de profesores que es de pinotea) estos son originales. Todas las aulas tenían este tipo de piso, de pinotea (...). A partir de que pusieron granito la acústica se perdió totalmente, acompañado que aumento el tránsito de ruidos y cuando hace frío hace frío y cuando hace calor hace calor. Cuando había madera no. Porque la madera justamente se pone para eso. (...) Mi experiencia en ese aspecto técnico se nota, se notó muchísimo. Quedó impecable, es cierto, pero técnicamente no. Averiguamos en su momento, cuál era el motivo técnico que sacaban la pinotea. Estaba así (y vuelve a señalar el piso) así como se ve acá. Había que cepillarle y pasarle cera y darle un mantenimiento que se hacía todos los años, pero estaba impecable (...). (E5)

-Además, las columnas que tenían mármol, se llevaron el mármol y lo reemplazaron por granito. (E6)

-Las tejas originales eran francesas. (E5)

En la descripción, el detalle muestra cómo la memoria colectiva está vinculada a los objetos, cada uno de ellos en su lugar recuerda una manera de ser en común (Halbwachs, 2011). Los cambios en el espacio del grupo conllevan a romper la pasividad de las cosas y, en consecuencia, a intranquilizar la estabilidad necesaria para la continuidad.

Este momento, se vive como un arrojó a la memoria que atentó contra la vida y la tradición de la escuela. Aquí, aparece nuevamente el sentimiento de dolor ocasionado por las pérdidas materiales desencadenadas en la “*reforma*”<sup>67</sup> del edificio, que ha sido considerada como “*robo*”:

(...) en este colegio se robaron, eso es lo que vinieron a hacer, los mosaicos ingleses que tenían las galerías, las tejas francesas de los techos. Estos mármoles (y señala los zócalos de mármol) se salvaron porque nos paramos adelante con la televisión, pero también los habían empezado a sacar. Esto es mármol de carrara, lo mismo que las

---

<sup>67</sup> Se consigna entre comillas ya que los actores consideran que fue una reforma que no respondió a las necesidades de la escuela y manifestó intenciones de desarreglarla (E8) con modificaciones que empeoraron la situación edilicia (E3, E5, E6, E12, E13).

escaleras que van a la biblioteca. (...) Era una empresa que mandaba el gobierno en esa época, una empresa. (...) Se difundió en su momento. Pero no se puede hacer nada. Eran robos... lo que pasa que no fue sólo acá. Los mosaicos ingleses que tenían estos pisos, lo que era el hall de entrada al colegio, el dibujo que tenían esos mosaicos, era una maravilla. (...) Todo eso se llevaron. Y las tejas las sacaron todas, las tejas francesas eran de perfecto encaje y no entraba el agua. Después de que las sacaron, mira los techos (señala la humedad del techo), como entra el agua, a baldazos entra el agua.

Eso nos dolió muchísimo. Y peleamos, yo peleaba con los albañiles, con la empresa me vivía peleando. Y ahí fue cuando perdimos muchísimo del archivo. Porque nosotros habíamos puesto todo en bolsas, yo me tomé el trabajo de empaquetar todas las bolsas y etiquetar lo que tenía cada bolsa y ponerlas en un lugar específico, que yo controlaba. En el mes de enero, cuando todos nos fuimos de vacaciones, los albañiles rompieron las bolsas, sacaron la documentación, la tiraron y usaron las bolsas para basura. Pero tiraron la documentación. Cuando volvimos en febrero, toda esa documentación estaba tirada, en un momento la habían prendido fuego. Después la habían apagado con agua. O sea, se perdió muchísimo. Ahí perdimos muchísima documentación. (E8)

Ante el carácter arrollador de la situación los actores no subsumieron en la pasividad, con los medios disponibles difundieron lo sucedido y actuaron con el sabor amargo de no poder evitarlo. El asalto a la escuela no era azaroso, estaba articulado con la lógica del sistema de ese entonces y dirigidos por quienes tenían que protegerla. Desde esta mezquindad, emergen prácticas de los actores que se resisten “*contra los molinos de viento*” (E8) y luchan más allá de “*chocar contra las paredes*” (E13).

Para las autoridades del colegio de ese momento el arreglo del edificio fue un proceso difícil y resistido desde su interior, ya que se estaba reformando más allá de lo necesario. Según la

normativa de los colegios nacionales el director de la escuela debe ser el receptor de la obra finalizada. Esto se manifiesta en el siguiente diálogo:

-La escuela como está ahora no tiene la firma mía, yo no acepté el edificio. Me fui (se sonríe) y no firme la aceptación del edificio, por varias razones, pero una de las razones fundamentales es que una parte de ese edificio se destruyó absolutamente para un negocio, no para otra cosa. Sacar mármoles de carrara fue horrible, una cosa que no se podía entender, que no estaban deteriorados, eso era lo peor. Sacar los pisos de las galerías que tenían los pisos antiguos, que no tenían ni un desgaste! Bueno, sacaron todo. Todo, todo. (E13)

-Todo se lo llevaron. (E12)

-Después sacaron todos los pisos de pinotea de las aulas que estaban, se hubieran podido reparar. Pero no, se llevaron toda la pinotea, toneladas de pinotea. Todo ese tipo de arreglos que nosotros no participamos, pero sí participó la provincia (...). Esas cosas me permitieron no aceptar la obra. Sin embargo no pasó nada. (E13)

Los posicionamientos y las disposiciones de los actores respecto a la reforma del edificio dan cuenta de una *“memoria liberadora”* (Giroux, 1990) que les permite comprender las manifestaciones de sufrimiento en el pasado que condicionan sus experiencias en la escuela.

En este contexto, se constituyen en actores activos con capacidad de reflexionar acerca de las condiciones históricas de sus luchas que orientan las formas de resistencias ante los peligros del pasado. Esta perspectiva supone que recordar es una forma de poder asociada al conocimiento del mundo que produce efectos de verdad<sup>68</sup> y pondera a los actores en la determinación de formas alternativas de vida.

En este caso, el personal de la institución recupera este momento doloroso con la seguridad de haber conquistado libertad en su hacer y desarrollado una red de solidaridad entre sus miembros que los organiza como grupo más allá del desenlace final.

---

<sup>68</sup> Para la concepción de poder-conocimiento retoma a Foucault desde la cual el poder no sólo produce conocimiento que oculta y distorsiona la realidad, sino que también produce una versión de la verdad (Giroux, 1990).



Para docentes que no han tenido experiencias anteriores en la institución, las primeras impresiones están marcadas por su presencia material: *“cuando me vine a inscribir me encontré con un edificio enorme y pensé que nunca me iban a llamar, porque pensé que era el típico colegio nacional, con toda su historia y bueno, otro perfil docente que buscan”* (E11).

Ese espacio se rememora asociado a lo que fue el colegio en otra época, caracterizado como el “Glorioso” Colegio Nacional Santafesino. Esta visión, se articula con los relatos nostálgicos que identifican un momento de la escuela que se encuentra en el pasado, rememorando la grandeza que está ligada a la matriz de los colegios nacionales, no sólo en cuanto a lo académico sino también a la presencia de su arquitectura. Así es recordado por los profesores más antiguos quienes *“(…) están añorando ese glorioso colegio, que era el que yo pensaba que iba a encontrar acá. (...)”* (E11).

Lo paradójico de la situación del colegio es que remite más a lo que fue la escuela en un pasado que a la imagen que devuelve su presente. El espacio del pasado opera como marco de sentido de aquello que debería ser la escuela, para contrarrestar y resistir las condiciones actuales.

Ahora bien, cuando rememoran al “glorioso” colegio también refieren a la cuestión del nombre que pone en tensión su origen como “nacional” y su actualidad que se dirime como escuela del sistema provincial.

Se destaca que en 1994, con el proceso de transferencia de escuelas a cargo de la nación a las provincias, se produce el primer cambio en su denominación: de Colegio Nacional de Santa Fe a Escuela de Enseñanza Media N° 440. Esto no es sólo una cuestión nominal, sino que refiere a otra configuración política que genera nuevas relaciones, tanto en el interior de la escuela como en su vinculación con estructuras mayores.

Lo que mantiene es el nombre “Simón de Iriondo”<sup>69</sup> vigente desde 1936 en homenaje a uno de los protagonistas de la política santafesina del siglo XIX. En su honor, se encuentra el busto de

---

<sup>69</sup> El nombre remite a uno de los gobernadores de la provincia de Santa Fe durante la década de 1870. La gestión de Simón de Iriondo señaló un adelanto en todos los sectores, intentó subsanar la diferencia entre el inmigrante y el criollo y tuvo como núcleo de su política al municipio para fortalecer la vida local de los ciudadanos. Esto lo demostró a través de las políticas del municipio y, también, en la influencia que tuvo en la sanción de la Ley Escolar de 1874, según la cual las comisiones escolares locales tenían la potestad de nombrar preceptores y manejaban sus propios recursos para atender a la instrucción pública (Gianello, 1978). Puede decirse, que más allá de las diferencias con Oroño, *“(…) en el plano de las reformas, alcances y promoción educativa todo lo acontecido parece indicar un tácito consenso por seguir la línea del progreso. La idea de crear escuelas, proporcionar planes de becas para estudiantes de escasos recursos o residentes de sitios lejanos, habilitar bibliotecas populares, impulsar las*

Simón de Iriondo emplazado en el hall central del edificio desde 1940. El busto fue donado por su hijo, Manuel María de Iriondo, que por entonces era gobernador de la provincia.

El nombre actual del colegio es Escuela de Enseñanza Secundario Orientada N° 440. A pesar de las modificaciones en su denominación, en la vida cotidiana de la ciudad y de la institución continúa circulando su nombre original, tal como aparece en los relatos de los actores y en la parte superior de la fachada del edificio escolar. Así “(...) *en la historia social y educativa de la ciudad y la región continúa siendo “El Colegio Nacional” (...)*” (Decreto Provincial N° 3114-2005).

Se trata de la memoria del nacional, el nombre inicial genera un efecto de memoria, es decir: se configura en una especie de presencia de lo ausente que juega en el presente, puesto que se ha modificado pero continúa otorgando dirección a la escuela. La idea de ser un colegio “nacional” deriva en una imagen de prestigio y distinción, por su legado histórico que los diferencia de las demás instituciones educativas.

Tiene la virtud de presentar aquello que ya no es, pero presenta vitalidad en las explicaciones que retorna al pasado, constituyéndose en soporte del anhelo. Su nombre mantiene viva la identidad de los actores, lo nuclea pero no es una memoria fosilizada, cristalizada, sigue en movimiento: “Colegio Nacional” remite directamente a un pasado donde se dirimen y discuten desde el presente la escuela del futuro.

La cuestión del nombre está condicionada por lo que entienden amerita ser, ligado a la matriz de los colegios nacionales. El nombre no sólo señala su presencia, sino que marca una forma de existencia, determinadas particularidades que lo identifican y distinguen de otros. Porque:

(...) todo el mundo sabe dónde es el Colegio Nacional en Santa Fe. Justamente esa presencia que tiene la escuela a pesar de que no tiene una muy buena imagen para los santafesinos pero todos saben dónde está El Nacional, como Inmaculada, La Salle, Normal. Es decir, crearon una historia en Santa Fe muy fuerte y yo creo que la siguen creando. (E6)

---

*inspecciones escolares, apoyar la formación de docentes (...)*” (Caldo, 2006: 145) son algunas de las acciones que llevaron a cabo los hombres de política de la provincia de Santa Fe a fines del siglo XIX.

(...) Sigue siendo el Nacional, sólo la gente de provincia la nombra como la 440, pero en el imaginario es el Nacional y es un gran padre. Incluso lo que representa el edificio (...). (E1)

Además, se continúa afirmando aquello que fue el Nacional, arraigado en las prácticas institucionalizadas y en las concepciones que tienen los actores referidas a sostener el prestigio y “*nivel cueste lo que cueste*” (E1), por medio de un proceso de selección que favorece la permanencia de los más aptos.

A partir del edificio y su nombre original se estructura la imagen que perdura y representa la escuela para los actores escolares. Es más que patrimonio escolar, remite a la historia del colegio y al lugar que ocupaba en la sociedad santafesina. Se configura como memoria desde la cual se reviven –acción no literal, ya que toda memoria es reconstruida- sentimientos, situaciones y experiencias particulares y compartidas que nuclea a los sujetos.

Como memoria constituye la proyección de una imagen que ya no está presente, empero se mantiene viva en los sujetos. Es la imagen de lo que fue y representa, pero que en la actualidad devuelve otras formas. Esa imagen está compuesta por contrastes: el presente se revela en su figura tenue que intenta no proyectarse aunque existe; el pasado ilumina una realidad de la cual quedan algunos registros, señales cristalizadas y ausentes. Pareciera que la presencia del edificio y el nombre se movilizan en la misma dirección que el prestigio del colegio.

Sin embargo, no responde a una imagen homogénea del pasado puesto que el sentido de “glorioso” es una construcción progresiva que fue ganado lugar a medida que la escuela se consolida y se estructura tal como se la conoce en el presente.

La imagen del colegio que resuena en el presente de los actores, en sus comienzos formó parte del horizonte al que aspiraban arribar los primeros rectores, tal como lo expresaron en los pedidos referidos al edificio escolar.

### 3.1.1. La casa propia, reclamos para albergar “El Nacional”

Desde sus inicios, el espacio se constituye en una preocupación que apremia el devenir de la institución. Su condición de nómada<sup>70</sup> marcará su rumbo hasta que finalmente se concrete el proyecto anhelado de la construcción de la casa propia.

De esta forma se observa que la cuestión del edificio es una constante también en los documentos escritos orientada por las necesidades y las exigencias específicas de ese momento. Es decir, la materialidad de los espacios que habitaba no respondía a los requisitos escolares ni a la grandeza a la que estaba llamado el colegio. Así, Silva expone: *“el colegio necesita su casa propia. No adquirirá jamás todo el desarrollo de que es susceptible viviendo precariamente en edificios construidos con otros fines”* (1911: 194).

Entiende que las condiciones estructurales están relacionadas con la vigilancia, puesto que un edificio que garantice la presencia constante del rector permite controlar y, en consecuencia, mejorar la disciplina. Además, se demandaba un lugar apropiado a la cantidad de alumnos y cursos con salas específicas para los gabinetes de ciencias y biblioteca, dimensiones fundamentales de su propuesta educativa.

En esta memoria, se deja constancia del terreno disponible, los planos y de una partida presupuestaria para llevar a cabo la construcción<sup>71</sup>. No obstante, transcurrirán muchos años hasta que finalmente en 1927 la escuela comience a funcionar en el edificio que lo consagra como el glorioso en los relatos de los actores actuales<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup> Comienza ocupando la casa de Don Eugenio Alemán, luego se traslada, en primer lugar, a un edificio de 25 de Mayo 2379; segundo, a San Martín 1828; y, por último, a la residencia de Benito Freyre, padre del gobernador Rodolfo Freyre en San Martín 1841.

<sup>71</sup> *“El gobierno de la Provincia cedió al de la Nación con ese fin un espléndido terreno, cuya posición mantengo en celo; bajo la administración del doctor Figueroa Alcorta se mandaron confeccionar los planos y existe en el presupuesto una partida especial destinada á ese fin. Se diría que la realización de tan bello proyecto sólo necesita una hora de preocupación de parte de la Superioridad para que se transforme en hecho. Y Santa Fe espera ansiosa que esa hora se haga efectiva”* (Silva, 1911: 195). Esta información es presentada en reiteradas oportunidades, tal es así que el rector Segundo Gómez al finalizar el informe del año 1916 expresa: *“no quiero terminar sin insistir en algo que primordial y de urgente necesidad. La casa que ocupa el colegio no responde a sus necesidades; se trata de un edificio sin las condiciones requeridas para poder en él desarrollar las tareas escolares que los planes y los programas determinan. (...) Estos antecedentes demuestran la necesidad de insistir en el viejo proyecto de construir un edificio propio para este colegio. Está, como esa superioridad sabe, el terreno con tal destino donado por el S. G. de la Provincia, y la partida para la construcción ha sido incluida en varios presupuestos nacionales. Esa Inspección haría una obra realmente eficaz si pusiera su acción y empeño en la construcción de la casa propia”* (Gómez, 1916: 162).

<sup>72</sup> En este proceso incluso se denuncia la desviación de fondos nacionales que retardan la edificación del establecimiento: *“(…) los fondos para la construcción fueron votados varias veces por el Congreso de la Nación y destinados, simultáneamente, a otros fines (...)”* (Gómez, 1919: 86).

Esta secuencia es registrada en las Memorias analizadas, en las cuales el rector Domingo Silva destaca que la construcción de la casa propia es el único remedio a tanto mal causado por todas las circunstancias vividas en los locales alquilados (1912). Al año siguiente expresa:

pongo término a este informe como todos los años; es indispensable dotar a este instituto de casa propia. Sin ella, no obstante la buena voluntad del personal docente no es posible dar a la enseñanza toda la eficacia de que es capaz. Aulas estrechas, mal iluminadas e insuficientes, hablan más de cárcel que de casa de educación al ánimo. El colegio alegre, amplio, lleno de luz, educa por sí solo. Los alumnos se sienten atraídos por su confort, y sus espíritus se predisponen a la adquisición de los conocimientos. La buena casa escolar es un índice de altura general. (1913: 276)

En este sentido, la educación está ligada a las condiciones espaciales que en sí mismas transmiten los preceptos del momento y garantizan la eficacia de la enseñanza de los profesores. Además, en 1914 este rector considera que tener un edificio amplio y apropiado fomenta el incremento de la matrícula, respondiendo a la educación de la juventud de la próspera provincia.

Por su parte, Segundo Gómez en otras Memorias continúa con este reclamo. En sus palabras:

nuevamente el rectorado insiste en que urge dar principio a la construcción de un edificio para el colegio. Este no debe continuar funcionando en casas particulares, pues la falta de comodidad que estas ofrecen y el alto alquiler que devengan, detiene su creciente desarrollo y progreso. (1920: 209)

Estos sucesivos pedidos en distintos momentos dan cuenta de la importancia que tiene el espacio escolar en el funcionamiento del colegio y cómo luego de su construcción se constituye en una imagen clave de la memoria colectiva para los actores que se desarrollan en su escenario.

### 3.2. Recuerdos de mi juventud, melodía resonante para el querido Nacional<sup>73</sup>

El momento fundacional, aunque distante de los sujetos entrevistados, se incorpora en la memoria colectiva como lugar en el tiempo, otorga continuidad y estabilidad a los miembros del grupo que continuamente regresan a él como condición de la memoria de la escuela.

Los actores entrevistados retornan al momento fundacional destacando la celebración que todos los años se realiza al modo de una “*fecha patria*” (E1). El 7 de mayo está instituido como el día del colegio, donde todos los departamentos y alumnos participan en la organización (E4 y E9).

Generalmente cerca del aniversario se comienza a hacer todo un trabajo en relación al colegio. El 7 de mayo es el acto central donde se recuerda la fundación. Y en función de ese recuerdo y esa conmemoración, se trata de hacer todos los años una actividad áulica transversal a todos los niveles en donde se reflote un poco la historia de la escuela y se pueda contar y los chicos puedan conocer. (E10)

Tal estrategia puede entenderse como forma de justificar su existencia y revalorar la institución precisamente en un contexto que la cuestiona e introduce modificaciones a su existencia. Por eso,

ante la transformación, para quien esas imágenes ahora desaparecidas se unen con numerosos recuerdos, siente que una parte de sí mismo ha muerto con esas cosas (...). Un grupo no se contenta con manifestar que sufre, con indignarse y protestar. Resiste con toda la fuerza de sus tradiciones y esa resistencia sí tiene efectos. Busca y logra en parte recuperar su antiguo equilibrio en las nuevas circunstancias. Intenta mantenerse o reconstruirse. (Halbwachs, 2011: 194)

Desde esta perspectiva la memoria del colegio está conformada de los recuerdos que expresan lo vivido por los individuos y, también pueden evocar un pasado más lejano. “(...) *Las*

---

<sup>73</sup> El título hace alusión a fragmentos de la canción “Juventud del Nacional” creada por Víctor Guadagni, quien fue profesor del colegio a partir de la década de 1930 y se hace cargo del espacio de música en 1940. Esta canción se convierte en uno de los símbolos que identificó a los alumnos y egresados del colegio que entonaron por años su letra (Miotti, 1992). Además, la idea de “*querido*” simboliza las intenciones y acciones de quienes llevaron adelante su fundación, idea que también se reitera en el himno del colegio y en las palabras de los actores actuales.

*referencias al pasado no vivido pueden participar de la memoria viva: ser expuestos por los individuos en el acto de la narración, desde el momento en que son ejemplo, lecciones de historia, analogías y sentido presente” (Lavabre, 2006: 52).*

Así, el momento fundacional conforma la memoria colectiva, en tanto la presencia del pasado condiciona los recuerdos de experiencias vividas y hace presente la escuela de los comienzos. Está anclada tanto en marcos remotos como próximos que permiten la reconstrucción de los recuerdos situados en líneas surgidas y definidas con anterioridad.

Al respecto, cobra relevancia el proceso de transmisión generacional que permite mantener viva la memoria y dialoga con la identidad del colegio a partir de la constitución y recreación del lazo social (Jelin y Kaufman, 2006). Su valor reside en la capacidad de trascender a los individuos y permitir el acceso a acontecimientos reconstruidos para un nosotros por otros diferentes (Ricoeur, 2010).

En el acto los sujetos reivindican el colegio y, por su efecto, a sí mismos. Se trata de una reconstrucción basada en una idealización de la escuela de antes, operación que legitima los relatos nostálgicos que, a su vez, los sitúa como importantes.

Es una actividad conmemorativa que otorga continuidad a la memoria colectiva. Como tal es un proceso activo que no sólo rememora hechos significativos del pasado, también modifica constantemente el sentido de sí mismo y, consecuentemente, la percepción del presente (Cardoso, 1998).

El pasado se constituye en un elemento estable que garantiza continuidad al grupo, por eso, la necesidad de volver al pasado, la exigencia de recordarlo todos los años al estilo de un acto patrio.

Además, se encuentra asociado a la recuperación de los símbolos del colegio como, por ejemplo, el escudo que se replica en el estandarte, en las remeras de los alumnos, en las libretas y membretes de notas oficiales y bandera institucional que tiene su lugar junto a la nacional y provincial en todos los actos (E10).

También, el himno de la escuela se canta en el acto de celebración de la fundación seguido del himno nacional. Para ello, se entregan copias de la letra a todos los presentes. Los profesores expresan en un diálogo:

-La escuela también tiene su himno, el himno de la escuela: Juventud del Nacional se llama. También sirve para crear identificación. (...) La

cantamos siempre en el cumpleaños de la escuela y en el acto y cena de los egresados. (E7)

-Yo era alumno y ya estaba la canción de la escuela. (E5)

La canción marca los momentos vividos e identifica a quienes entonaban sus estrofas: *“tengo el recuerdo de cuando entraba el Nacional con sus carrozas y su himno. Porque hay una canción del colegio que se cantaba desde esa época. Aun los viejos alumnos la siguen cantando a Juventud del Nacional (...)”* (E8).

La transmisión de la historia de la escuela se configura como memoria simbólica que procede desde los símbolos escolares que se recuperan intencionalmente (E2 y E10), con el objetivo de transmitir a las nuevas generaciones que integran la escuela el valor de pertenecer, por un lado; y para reafirmar y legitimar su identidad y lugar que ocupan como miembros en su interior y hacia el resto de la sociedad, por el otro. Paradójicamente, en el pasado no existía una intención manifiesta de transmitir los símbolos de la escuela (E13), precisamente porque su existencia estaba naturalizada en la vida cotidiana de los actores.

En la actualidad, la restitución de aquellos símbolos pretende reconstruir una imagen que se pierde en el devenir constante. Por consiguiente, la recuperación de símbolos escolares y la ponderación de los festejos de la fundación se constituyen en elementos estables, ya que el eterno retorno al pasado garantiza pertenencia y permanencia del colegio en sus miembros.

Esas acciones implican esfuerzos de parte de los actores por recuperar y mantener la identidad. En este sentido, alude a la memoria como trabajo, colocando a los grupos y sus miembros en un lugar activo donde en el proceso se transforman a sí mismos. Al referirse a la memoria como trabajo implica *“(...) incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social”* (Jelin, 2002: 14).

La recuperación de los símbolos del colegio exige un trabajo sobre y con la memoria del pasado escolar. Por eso, es una actividad que involucra a sujetos activos que se proponen incidir en la elaboración de sentido para el pasado (Jelin y Kaufman, 2006). Supone la presencia del pasado con capacidad de agencia de los sujetos y grupos humanos, aunque no está exento del peligro de exceso del pasado.



Un ejemplo es la “Poesía a la historia del Colegio Nacional”<sup>74</sup> -escrita por una de las profesoras de lengua de la escuela en el año 2014- que sintetiza en sus versos el proceso arduo y conflictivo hasta llegar a la fundación del Colegio Nacional de Santa Fe, tal como fue abordado en el capítulo II. En términos poéticos se destacan las circunstancias históricas y personajes centrales que participaron en los inicios. Además, en la misma se menciona a las “Memorias” como documentos donde se registraron los primeros pasos y los discursos de los rectores de la época que moldearon el espíritu del colegio de ese entonces.

Los actores reconocen que para los festejos del centenario del colegio se trabajó todo el año escolar (E1, E8, E9, E12 y E13):

se trabajó muchísimo para esos 100 años, no sé si se vio después que habíamos trabajado tanto. Pero sí preparamos el festejo con muchas ganas. Porque un colegio centenario y hermoso como es éste, porque no hay muchos colegios hermosos ediliciamente como éste. Para nosotros fue, para mí fue algo importante. (E8)

El centenario de la fundación del colegio en 2006 fue un acontecimiento que permitió a la escuela mirarse a sí misma. Como tal, es un momento cronológico simbólico en el que convergen el pasado y el presente orientados hacia un futuro.

En este marco, se realizaron diversos trabajos que tuvieron como objeto de estudio al colegio, desde estudios historiográficos hasta suplementos en diarios y espacios televisivos en la programación local. Todas estas actividades tenían como finalidad posicionar al ex Colegio Nacional en la agenda de la ciudad y resaltar su trayectoria en la historia regional y nacional. Permitieron, además, generar espacios de encuentros generacionales de profesores, alumnos, ex docentes y egresados que se reunieron para celebrar los 100 años de la institución.

Todas las actividades que se organizan desde el colegio en conmemoración a su fundación, recuperación de la historia y símbolos, llevan a pensar en estas prácticas como memoria y no sólo en las prácticas de la memoria (Jedlowski, 2001), puesto que en sí mismas permiten comprender

---

<sup>74</sup> La poesía fue realizada por E7 y publicada en la Revista “Simón de Iriondo”, Año 2014. Se trata de una revista de edición escolar, llevado a cabo por los estudiantes del colegio. Se accede a la misma en el momento de la entrevista, cuando la profesora entrega un ejemplar y comenta los motivos que la movilizaron a escribir la poesía: *“porque lo sentí, nadie me lo pidió. Justo se conmemoraba el cumpleaños de la escuela, este año. Y hacía mucho que tenía la idea dando vueltas, tenía un bosquejo, y como se acercaba el cumpleaños la terminé de componer. Pero fue algo que sentí”* (E7).

la permanencia del pasado en el presente de la escuela, se constituyen en el contenido de la memoria que la representan como tal, producto de formas que se han sedimentado en el tiempo y pueden reproducirse manteniendo la vitalidad del grupo. Presenta un poder de integración de signos comunes que movilizan la consagración identitaria a partir de un evento reconocido como significativo en el presente que implica una determinada visión de los procesos y acontecimientos históricos (Cardoso, 1998).

En la actualidad del colegio se pone en tensión la relación con su historia y tradición. Pensada para la formación de los futuros dirigentes políticos para competir con la formación de los colegios católicos (E7 y E6), “(...) *la escuela venía con una tradición desde su creación que era formar la clase dirigente, política de la ciudad de Santa Fe (...)*” (E2).

Actualmente, responde a la demanda de brindar escolarización a todos los jóvenes de la ciudad, “(...) *ese fue uno de los objetivos prioritarios. Entonces visto desde el punto de vista histórico hemos cambiado de eje, que no significa habernos desviado, quiero que se interprete bien (...)*” (E2).

Ahora bien, esta situación convive con el legado histórico a partir de distintos actores que intentan

(...) mantener esa formación de líderes y de personalidades ilustres y de mantener sobre todo esta cuestión social, con la realidad de hoy que es totalmente distinta, porque la escuela hoy no es elegida y buscada como en ese momento. Hoy muchas veces termina siendo a lo mejor la última opción o la segunda y tercera opción. O el lugar en el que repitentes que no han tenido lugar en otras escuelas saben que acá si lo van a tener (...). (E10)

El Colegio Nacional como institución educativa que en su génesis marcó una nueva época, persiste como fotografía en la memoria colectiva. Su origen permanece como elemento estable y permanente del grupo que no se encuentra en sus miembros, pero les permite reconstruirse como grupo. La escuela aparece como figura de lo deseable: su pasado designa aquello que debería ser, opera como anhelo común que persiste en el pensamiento de los actores.

## Capítulo 4. Giros en el camino: cuando la brújula marca otras coordenadas

En este capítulo se abordan los recuerdos que resuenan en los relatos de los actores en torno a los momentos vividos que marcaron el rumbo de la escuela y, en consecuencia, movilizaron sus propias trayectorias. Se trata de la reforma educativa argentina de la década del '90, desde la cual se producen una serie de modificaciones estructurales que plantean otros campos de producción e interacción de los miembros del colegio.

En este período se cierra el ciclo de transferencia de las escuelas nacionales a las provincias<sup>75</sup> donde las jurisdicciones pasaron a detentar todas las responsabilidades sobre la gestión, administración y financiamiento de las instituciones educativas (Tiramonti, 2005) y se instituye la Ley Federal de Educación N° 24.195 que contiene el programa reformista, inspirado en la reforma española de los '70 (Tiramonti y Suasnabar, 2001).

El nuevo esquema descentralizado del sistema educativo, legitimado por el discurso de la modernización social y económica de las políticas neoliberales y situado en un entramado social crecientemente polarizado, plantea otras relaciones con el Estado nacional que se desplaza activamente y en su paso consolida la lógica del mercado en la educación.

Este momento es reconocido por los actores a causa de los giros que genera en el camino de la institución, materializados en un conjunto de cambios que condicionaron la dinámica escolar. Entre ellos se destacan las modificaciones en la estructura curricular, la planta docente, las condiciones laborales y la transferencia a la provincia.

En este marco, emergen variados sentidos del propio proceso vinculados al contexto político, económico y social de finales del siglo XX. Aquí, no son importantes los hechos en sí mismos, sino los significados que los actores les otorgan a los recuerdos que promueven la activación de determinadas experiencias pasadas y orientan la dirección de las acciones actuales y futuras.

Por consiguiente, se realiza una reconstrucción del período a partir de las experiencias vividas de aquellos que participaron del mismo. Esta perspectiva permite comprender otra dimensión de

---

<sup>75</sup> Esta acción transcurre en el marco de un largo proceso de descentralización de la educación que comenzó a finales de 1970 que supone cambios significativos en las relaciones de poder entre los diversos actores sociales y el Estado. Los debates en torno a la descentralización educativa reaparecen en el clima de restitución de gobiernos constitucionales en la transición a la democracia en 1983. Algunos argumentos a su favor estaban vinculados al federalismo y al aumento de la participación de otras esferas sociales. Sin embargo, “(...) muchas de las decisiones de la transferencia original y algunas posteriores estuvieron conectadas a una lógica descentralizadora más influida por razones de ajuste financiero de los gobiernos centrales que por criterios pedagógicos (...)” (Bordón, 2010: 120), situación que marca la creciente injerencia del mercado en el gobierno de la educación.

la reforma que, sin desconocer los procesos macro-estructurales, acentúa la visión de los miembros de la escuela, interpretes de una realidad que se escribe desde su propio guión.

#### **4.1. La reforma educativa por dentro, perspectivas de los actores**

El Colegio Nacional de Santa Fe formó parte de la primera serie de escuelas nacionales que fueron transferidas a la provincia. Esta transferencia ocurre en un clima marcado por el desempleo y conflictividad social, procesos que comienzan a manifestarse en las prácticas educativas (E1).

En el contexto de la reforma, los cambios que señalan los entrevistados se refieren fundamentalmente a la estructura curricular que lleva aparejado modificaciones en la composición y distribución del personal y, en efecto, también involucra las condiciones laborales.

El equipo directivo de ese momento reconoce que el cambio fue muy grande (E13), por lo que se comienza a trabajar con los docentes en diferentes reuniones y a definir la planta funcional adaptada a la nueva estructura.

En este proceso “(...) *se le dio mucha participación a los docentes, si no nosotros no podíamos*” (E12), y se fortaleció el trabajo grupal a partir de la estructura departamental del colegio. También, desde la asesoría pedagógica, se promovió el perfeccionamiento docente “(...) *que no era un perfeccionamiento formal, en cuanto vas y haces un curso, si no que era todos los días sentarse y charlar, charlar y charlar. Hasta que fuimos acercando y eso permitió el cambio*” (E13).

En cuanto a la estructura curricular cuestionan la cantidad de contenidos y material que requería el desarrollo de las asignaturas en el tiempo previsto. En la misma se priorizaba la cantidad de conocimientos que no necesariamente estaban orientados a las características de la población estudiantil y muchos de ellos respondían a programas de nivel superior. Desde sus perspectivas,

(...) eso no se podía llevar a cabo nunca, como no se llevó a cabo nunca... porque era imposible! Te mandaban cosas que el tiempo no alcanzaba para desarrollar esos contenidos ni los chicos estaban en condiciones, el 10% si, pero el resto de los contenidos no servía para nada porque los chicos no estaban en condiciones de abordarlos. (...)

Entonces los cráneos que hicieron todo eso, muy respetables, pero lo hicieron para otro país, otro mundo. No tenían nada que ver con las realidades. Y no tener en cuenta las realidades es lo peor que te puede suceder en una escuela. Nosotros tuvimos suerte porque trabajábamos con las realidades. (E13)

La idea de orientar las reformas educativas teniendo en cuenta las realidades concretas es una constante en las consideraciones de los rectores. Esta cuestión también ha sido denunciada por Domingo Silva, cuando en 1913 reclama planes y programas más ajustados a la realidad vivida y al objetivo de la secundaria. Así, *“viviendo nuestra actualidad, no idealidades por el momento irrealizables, han de encontrarse los caminos que tengan la virtud de sacarnos de una situación que a todos, o a casi todos, parecen de transición”* (1913: 269-270).

En este documento escrito, al igual que en el relato oral, se critica la cantidad de contenidos y espacios curriculares que fragmentan el conocimiento escolar y no pueden ser abordados en las condiciones de cada momento. Como puede observarse, la discusión sobre la extensión y profundidad de contenidos es un dilema que atraviesa la escuela media desde sus comienzos. Los rectores no están preocupados por la cantidad de saberes, sino que priorizan la profundidad de los conocimientos para la formación de los alumnos.

En palabras de Silva, *“(…) en los colegios no debe preocupar la cantidad que se ingiere sino el desarrollo que la intelectualidad del alumno alcanza para someter las ciencias a su imperio (…)”* (1913: 274), para ello es preciso dejar de lado los excesivos detalles de los programas para perder en extensión de contenidos y ganar en fuerza y profundidad. En efecto, sostiene que el Estado necesita resolver la disyuntiva de si ha de primar la cantidad o la calidad en la enseñanza; de esta decisión también dependen los métodos que pueden abordarse en las escuelas<sup>76</sup>.

En este caso, a pesar de que se trata de circunstancias diferentes localizadas en distintos momentos de la historia de la educación argentina –uno a principios del siglo XX y otro

---

<sup>76</sup> Domingo Silva propone los métodos experimentales basados en el redescubrimiento del alumno que experimenta por sí mismo pero bajo la inspección del profesor, que le señala y rectifica los errores. Esto fomentaría el hábito de reflexionar sobre la verdad que es opacada cuando el maestro habla solo. La aplicación de estos métodos requieren de reformas estructurales en la escuela media, ya que las materias enseñadas por los métodos experimentales no pueden ser desarrolladas analíticamente, sino de manera jaloneada, organización que demanda más tiempo. Esto no supone abandonar el orden en que cada ciencia se desarrolla sino que *“(…) ha de hacerse de lado la minucia, lo que no sea sustancial, para poner de acuerdo el método y el tiempo que a la enseñanza se acuerde”* (1913: 274).

finalizando- ambos rectores plantean la necesidad de reformar la enseñanza secundaria partiendo de las particularidades de la misma y proponiendo otra relación con el conocimiento.

Esto pone de manifiesto cómo los actores escolares en distintos momentos de la historia se han posicionado respecto a las reformas educativas que fueron planteadas sin considerar las voces de quienes trabajan en el territorio, desconociendo así las condiciones concretas que finalmente se pretenden reformar. De esta manera, la distancia entre las propuestas de los expertos nucleados en los organismos estatales y la viabilidad de las mismas, es un punto clave para comprender la situación de la escuela.

En los profesores que transcurrieron la reforma de finales del siglo XX, la palabra “cambio” emerge asociada peyorativamente cuando se trata de la adaptación del plan de estudio del colegio nacional (E5) con su histórica formación en bachilleres, cambio que se evidencia “(...) desde el punto de vista académico hasta su fisonomía” (E2).

También se liga al impacto en la calidad educativa y a la distribución de las materias (E6). Al respecto se menciona la situación del área de Ciencias Sociales donde se agrupan Historia y Geografía: “(...) nosotros nos negábamos desde el departamento. Desde ese punto de vista nosotros empezamos toda una lucha para que el ministerio reconociera (...). Algo logramos pero fue muy poco, ellos estaban muy firmes (...)” (E6).

Los ‘90 se identifican con una “destrucción bien planificada” (E8) en términos materiales, tal como se describió la reforma del edificio en el capítulo anterior, y simbólicos ya que consideran fue “(...) un retroceso, no para la parte administrativa, retroceso para los chicos. Para el conocimiento. Fue vaciar de contenidos los aprendizajes (...)” (E8). Para este actor, los cambios respondían a la “voz del amo” que representaba intereses extranjeros, lectura de la realidad que relaciona el proceso de reforma educativa con las políticas económicas y sociales neoliberales que respondían a las exigencias de organismos de financiamiento internacional.

Esta visión se articula con sentimientos nostálgicos que resaltan las cualidades del proyecto anterior a la reforma; y aunque en el presente destacan que algo se cambió de la Ley Federal, no se equipara a lo que había antes (E6), “(...) no hay un proyecto maravilloso, que es lo que tendría que haber (...)” (E8).

En términos estructurales esta reforma fue acompañada por un recorte del personal que conformaba la planta docente y administrativa de los colegios nacionales. Entonces, en nombre de la modernización –discurso que en ese período bregaba por la optimización de los recursos del

Estado para garantizar un equilibrio fiscal- se desconocieron las ventajas adquiridas con el paso del tiempo de estos colegios que habían sido concebidos bajo otro paradigma y que fueron extendiendo su personal a partir de sucesivos reclamos a la administración central<sup>77</sup>.

En este punto, E13 que se desempeñaba como rector durante esta reforma considera que la estructura administrativa de los colegios nacionales favorecía el funcionamiento de la escuela y permitía que los directivos se focalizaran en la dimensión pedagógica. Aquí, aparecen las primeras comparaciones con el sistema provincial:

las escuelas nacionales vienen de una formación tradicional entre comillas y desde el punto de vista administrativo muchísimo mejor que las provinciales, sin duda. Desde el punto de vista administrativo teníamos un equipo bárbaro, pero entramos en la provincia y nos empezaron a sacar la gente. Entonces nos redujeron el personal. Teníamos unos conflictos terribles. Ese tipo de cosas no lo entendió ningún ministro, yo creo que no lo entendió nadie. (E13)

En este proceso subsiste el desencuentro de dos lógicas del sistema educativo que hasta ese momento convivían en una suerte de paralelismo que toleraba la existencia de ambas.

Sin embargo, cuando el imperativo de la época plantea otras formas de relación, se pretende absorber al punto de reducir las diferencias hasta convertir las escuelas históricamente nacionales en provinciales. Se trata de una trama compleja donde intervinieron múltiples factores, entre ellos, la cuestión económica y financiera que debieron afrontar las provincias a partir de la transferencia.

De este modo, la reforma educativa articulada en el principio de descentralización no ha sido debidamente acompañada por la designación de recursos necesarios para sostener el proceso y el nuevo diagrama de responsabilidades. Frente a esto, la salida más rápida fue reducir personal de las escuelas nacionales, sin realizar un estudio previo de su impacto y desestimando criterios pedagógicos y curriculares.

---

<sup>77</sup> Ya en el informe del año escolar 1914 Domingo Silva deja constancia que la falta de personal docente junto a las dificultades del local apropiado no acompañan el aumento de la matrícula y, por tanto, se oponen al crecimiento del colegio. A medida que aumentan las inscripciones y al no designarse una partida presupuestaria para la creación de nuevas divisiones con los respectivos cargos de profesores, se congestionan los cursos existentes. Esta situación también es denunciada por el rector Gómez cuando declara que “(...) el número de alumnos es excesivo en relación a las divisiones (...)” (1916: 161) y señala las ventajas que presentan los cursos menos numerosos para lo cual se requiere aumentar las divisiones y dotar al colegio del personal necesario (Gómez, 1919).

Asimismo, las modificaciones en la estructura curricular llevaron consigo la reubicación del personal existente en los nuevos espacios. Los profesores reconocen el trabajo de los directivos que priorizaron la permanencia del plantel a pesar de los cambios, aminorando el impacto laboral propio del momento: “(...) *acá porque tuvimos directivos muy habilidosos acomodando los horarios, pero en otras escuelas perdieron horas, se quedaban sin trabajos, porque no encajaban con los planes de estudio de la provincia (...)*” (E6).

Retomando a Tiramonti (2005) en estos años se asistió a una discusión sobre la capacidad del Estado como organizador societal y éste adoptó las versiones neoliberales que cuestionaron la crisis fiscal del Estado y el burocratismo de su aparato administrativo.

En esta línea, las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe implementaron diferentes mecanismos para controlar la cantidad de alumnos en las escuelas y, en consecuencia, cerrar divisiones cuando se registraran números inferiores a lo establecido y disminuir las horas designadas a la escuela. Esto se ve reflejado en el siguiente relato:

me acuerdo bien un día que vinieron a hacer un censo que fue realmente ofensivo eso de parte del ministerio de educación. Vinieron a censar de la provincia, a controlar si la cantidad de alumnos que había respondía a la lista oficial. Me acuerdo que fue un día tremendo ese también, porque los chicos no podían salir de las aulas porque venían los censores para ver cuántos alumnos había, para ver si coincidían con la lista. Los censores tuvieron una actitud muy pedante porque no nos dejaban hablar, se metían en las aulas a controlar y querían ver fehacientemente si ese alumno era del aula o no. Tenían miedo que hubiesen alumnos de más, para rellenar. (E5)

Este recuerdo reconstruye una experiencia que permanece viva en la memoria y se activa en cuanto las condiciones del presente permiten recordar aquello que se encuentra grabado en el pasado como “*un día negro*”, según las palabras de E5. Llama la atención que no es una experiencia extendida en el tiempo pero, por su intensidad y en interacción con ese actor particular, se convierte en una pieza de la memoria colectiva del colegio.

Estas estrategias de control formaron parte de un conjunto de prácticas llevadas a cabo por la jurisdicción. Las mismas respondían a parámetros económicos y financieros desde los cuales se



juzgaba a la “*institución educativa como una fábrica*” (E5). En este sentido, la reforma no sólo era educativa, era económica orientada por los recortes que venían de más arriba (E6) y fundaron la sensación de que el trabajo educativo se transformaba en una “*contaduría*” (E1).

Lo anterior, se encuentra inserto en un momento reconocido por los actores como “*(...) tiempo de flexibilización laboral, de achique del Estado, de achique de recursos (...)*” (E1). Aquí, tienen un lugar fundamental los reclamos salariales<sup>78</sup> en un contexto caracterizado por la retracción de la sociedad salarial y el triunfo de una lógica de cálculo racional-instrumental en la organización del sistema (Tiramonti, 2001a).

En este contexto, E5 recuerda, en diálogo con E6 y E7, que frente a las demandas docentes el ministro de educación de la provincia responde públicamente: “*(...) para qué eligieron ser docentes si ya saben que ganan poco (...)*” (E5), respuesta poco seria para los entrevistados que sonrían irónicamente en la conversación.

La reforma educativa desde la perspectiva de los actores se constituye en un núcleo significativo de la memoria colectiva del colegio. Por generar modificaciones instituciones que movilizaron la vida en su interior y el sentido negativo que le otorgaron, propició un campo de lucha donde se manifestaron resistencias que volvieron visible la identificación con aquello que el colegio dejaba de ser y fortalecieron a sus miembros en tanto partes de un colectivo que comienza a presentarse como imaginario.

#### **4.2. Construirse en la transición: tensiones en la transferencia de la nación a la provincia**

El proceso de transferencia, en el marco de la reforma educativa, plantea cambios que permiten consolidar la memoria colectiva, ya que las transformaciones que vivieron los miembros de la escuela se resolvieron en mantener aquello que los distinguía de otros. En este caso, tal como se explica en el capítulo anterior, frente a los cambios que exige el presente, sus miembros retornan a la imagen del colegio que representa la vigencia de un pasado que existe en la memoria de los actores y, por ende, se proyecta como figura de lo deseable.

---

<sup>78</sup> Se destaca que los reclamos por el salario docente se inician con la propia escuela. A principios del siglo XX Domingo Silva (1914) consideraba que con profesores mal rentados es difícil que dediquen el tiempo y la inteligencia necesaria para llevar a cabo su labor. Se requiere de hombres que tengan a la enseñanza como su principal objetivo de vida, motivo por el cual se necesita premiar económicamente con un sueldo compensador a los docentes que se desarrollen como tales en el sistema.

La permanencia del nombre “Nacional” ejemplifica la convivencia del tiempo antiguo y el nuevo (Halbwachs, 2011), subordinándose el segundo al primero. Es decir, a pesar de la transferencia efectiva a la provincia, persiste “El Nacional” como denominador común de sus miembros que resuelven los cambios experimentados en los lugares compartidos que los aproximan e identifican.

Como todo proceso que se inicia, los primeros pasos estuvieron signados por la incertidumbre de lo desconocido. Este momento de transición acentúa el resguardo por lo conocido donde los actores se constituyen en bisagras de un horizonte no previsto. En sus palabras,

(...) no dejábamos de ser nación y no terminábamos de ser provincia.

En todo esto se metía la provincia antes de que dejáramos de ser nacional y luego se metía la nación cuando comenzábamos a ser provinciales (...). Fue un poco movido (...). (E2)

(...) no sabíamos a quién respondíamos, respondíamos a la nación o a la provincia? Bueno, y de a poco nos fuimos adaptando a lo que nos pedía la provincia. Pero al principio como todo cambio, chocó. (E5)

Desde la perspectiva de los actores emergen distintas consideraciones respecto de la transferencia, por un lado, es entendida como un “error” que ocasionó muchos problemas en el funcionamiento de la escuela, en “(...) una época en que la nación quiso desprenderse de las escuelas, de las escuelas históricas, tradicionales (...)” (E3). Por el otro, aparece en su potencial irrealizable, como las posibilidades que el sistema provincial planteaba al desarrollo de la escuela, pero que finalmente no fueron germinadas.

Para el director de ese período, “(...) tenía cosas positivas el sistema provincial. (...) Yo siempre pensé que la provincia podía ser una forma de mejorar. La provincia entendió tarde que lo que había dentro de la nación, mucho era positivo, pero lo entendió tarde” (E13).

En este contexto, las escuelas nacionales no querían pasar a la provincia y más allá de las resistencias se trató de una dirección inevitable. En este paso, primó la competencia entre los dos sistemas opacando la comprensión de las particularidades del colegio que resultaran beneficiosas para el resto de las escuelas, al precio de adaptarlo a una estructura foránea.

Sin embargo, la lucha por su existencia generó que la escuela se convirtiera en referente de algunos cambios que se desarrollarían en un futuro. En su persistencia “(...) la escuela se

*transformó en una escuela de consulta. Nos llamaban para preguntarnos que tenían que hacer para esto, para esto, para esto. Y eran todas cosas de la nación, pero lo hicieron tarde (...)*” (E13) cuando ya se había desarticulado muchas de sus fortalezas.

Una de ellas, era la estructura administrativa de las instituciones de la nación que acompañaba el trabajo cotidiano de la escuela. Permitía sortear los problemas burocráticos desplazando esas cuestiones a secretaría, y facilitaba centrarse en lo pedagógico (E12 y E13).

Esta situación marca las disputas entre las diferentes dinámicas estructurales de la escuela que provenía de la nación y la exigencia a formar parte del sistema de educación provincial. Así, reconocen que *“era imposible entrar al ministerio con la escuela que teníamos, era imposible porque te entraban a pedir tantas cosas que con estos chicos no era fácil conseguir. No se podía cumplir (...)*” (E13).

En este relato se manifiestan las dificultades de empezar a funcionar con la lógica de la jurisdicción pero, también, la incompreensión del sistema dado que las prescripciones no respondían a las características de la escuela y a las de su población. En efecto, la cercanía territorial de la nueva administración estaba condicionada por una distancia en la comprensión de lo particular concreto, obstaculizando el desarrollo del colegio.

A partir de aquí, nuevamente surgen relatos nostálgicos de la escuela del pasado, asociado a su identificación con la nación. De esta manera, señalan diferencias en las dinámicas institucionales en la trasferencia a la provincia. Una de ellas es la forma de comunicación con la escuela: en el diagrama centralizado prevalecía el registro escrito, mientras que en la provincia la oralidad. Esto fue un *“golpe grande”* (E13) porque

(...) el colegio no estaba acostumbrado al teléfono, porque te decían que tenías que hacer tal cosa y llamaba chiquitita del ministerio y no se identificaban con nombre y apellido (...). No había nada, nada firmado. (...) Fue todo un sacudón para el colegio. Yo no lo sufrí tanto porque como ya trabajaba en provincia, ya estaba acostumbrada a eso y a pelearme por teléfono. No era fácil, no era fácil cuando vos ya estás acostumbrada a las cosas organizadas. (E8)

Esta diferencia es interpretada por los actores a favor del sistema anterior con la cualidad de “claridad” que permitía resolver los problemas, sorteando la distancia de la escuela con el Ministerio de Educación de la Nación:

Si vos le preguntas a los docentes, muchos te van a decir: la nación la tenía clara (...). (E3)

Realmente la nación tenía una claridad en cuanto a la ejecución de las órdenes, en todo (...) que dejaba al docente tranquilo, porque el docente sabía lo que sucedía. (...) En la provincia no sabía nunca porque te hablaban por teléfono media hora antes para que cambies una resolución, porque era así. (E13)

Frente al cambio de reglas que aumentan la incertidumbre, los actores pusieron en juego otras estrategias que resguardaba su forma de trabajo. Es así como comienzan a exigir que envíen por escrito las solicitudes y normativas, de lo contrario finalizaban la llamada telefónica: *“les cortábamos el teléfono, les decíamos que si no nos enviaban por escrito les cortábamos y los del ministerio se volvían locos. No mandaban por escrito porque se comprometían (...).”* (E13).

Ahora bien, los obstáculos que se presentaron no se constituyeron en un límite para la escuela. Por el contrario, el trabajo de sus actores fue el motor de la autonomía que ganaron al pensarse a sí mismos más allá de las exigencias de homogeneización. Frente a eso, el rector y asesora pedagógica (E13 y E12) que acompañaron la transición coinciden en que las reglas impartidas respondían a la realidad de escuelas pilotos y el resto quedaba afuera porque no podía cumplir con todos los requisitos que proponía la provincia<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Desde la visión de E13, las condiciones estructurales del Ministerio de Educación, la fuerte burocratización del trabajo y los conflictos de intereses no permiten comprender la realidad de las escuelas. En sus palabras: *“(...) todo el mundo se queja de las escuelas y se queja, ninguno da en la tecla de cómo resolverlo. Y ninguno da en la tecla de cómo resolverlo porque no escuchan. El que llega al ministerio llega con la incapacidad de oír a los otros, salvo los que están ahí, pero los que están ahí tienen experiencias muy fraccionadas y chocan entre ellos. Y no es así. Es al revés, hay que tomar lo positivo de una escuela y ver la forma de facilitarle a las otras escuelas, pero no hacen así.”* Esta situación naturaliza una forma de relación entre el ministerio y las escuelas que obstruye el trabajo pedagógico y aísla a las instituciones de las necesidades concretas.

Entonces, en la aparente determinación del contexto legitimado, los actores toman posición con estrategias que les permitieron ganar terreno para fundamentar sus propias decisiones. En las palabras de E13:

(...) la verdad que nosotros peleamos mucho, generalmente con las autoridades nos peleamos siempre, no nos dejamos de pelear nunca. Y tratamos de mantener, no sé si muy conscientemente posiblemente sí, cierto grado de independencia de todos los ministerios que pasaron. La verdad que manteníamos cierto grado de independencia y de creatividad que me parece que es lo que caracterizó el período. Y reavivar algunas cosas que en la escuela estaban bastantes caídas, reavivarlas. Y ponerlas otra vez en funcionamiento o mejorarlas un poco.

Desde esta perspectiva, generaron propuestas orientadas por sus convicciones que perduran en el presente y les permitió “*conquistar una gran libertad para el trabajo*” (E13), constituyéndose luego en una de las escuela de consulta<sup>80</sup>.

Así, la jornada extendida fue una de las opciones que se construyeron re-direccionando la concentración de horas que hereda el colegio frente a la necesidad de brindar oportunidades a los estudiantes de la escuela, fundamentalmente para generar otro ámbito de relación con los docentes y para acercarse a las artes, insignia de la escuela desde sus comienzos.

Además, con la extensión de la obligatoriedad de los primeros años del secundario –en la estructura que impone la Ley Federal de Educación corresponde al 8° y 9° de la E.G.B- comienzan a discutir hacia el interior de la escuela quienes eran los estudiantes que podían acceder a la enseñanza media, considerando la demanda de los padres y atendiendo a los derechos de los alumnos.

Específicamente, un grupo de padres de niños que asistían a las escuelas especiales se acercaron a hablar con E13 para incorporar a sus hijos a la escuela. A partir de allí se genera un Programa de Atención a la Diversidad –conocido como PAD- con horas que tenían disponibles para brindar una respuesta pedagógica a estos sectores. Ellos observaban que estaban en

---

<sup>80</sup> Se convierten en una escuela de consulta de cuestiones que antes pertenecían al sistema nacional, empero para E13 y E12 la provincia entendió tarde las ventajas de la lógica y características de las escuelas nacionales porque comienza a valorarlas luego de desactivarlas.

condiciones de avanzar en la secundaria para no quedar atrapados en las posibilidades que ofrecía la modalidad especial:

-No sé realmente como surgió, sé que trajeron la inquietud algunos padres, fundamentalmente al no tener exámenes de ingreso en nuestro colegio nos llegaban estos chicos, con la intención lógica de sus padres que sus hijos lleguen con la educación lo más allá que puedan. Llegaban estos chicos, los teníamos, veíamos que no iban a ir más allá con la estructura que teníamos era imposible y que era necesario crear una estructura distinta, con una forma de pensar de los docentes distintas, con una forma de actuar distinta en todo, pero integrados dentro de la escuela. Que los chicos formen parte de la escuela, esos chicos venían al Colegio Nacional. Eran alumnos como cualquier otro, todo igual. (E13)

-Hacían todo lo mismo, incluso las actividades de la tarde. (E12)

-Y nosotros descubrimos en eso, yo lo descubrí, que realmente estos pibes no sólo necesitaban sino que disfrutaban de la escuela. (E13)

-Y podían. (E12)

-Y podían. Entonces nosotros no hicimos de la escuela un régimen tan estricto en cuanto a las horas sino que lo pensamos más global, globalizamos varios conocimientos. Se hizo un programa distinto. Todo esto hasta el último día que nosotros estuvimos por lo menos para el ministerio era ilegal. (E13)

En este diálogo, rememoran las situaciones que atravesaron al realizar una propuesta educativa que no respondía a las exigencias del sistema, aunque sí reconocía una necesidad concreta de la sociedad. Al programa lo consideran como uno de los adelantos que consiguió la escuela a pesar de los obstáculos que encontraron a nivel ministerial. En este caso, articularon con otras escuelas y comenzaron a surgir gérmenes a partir del reconocimiento del derecho a la educación de los adolescentes y jóvenes.

Respecto al trabajo con los docentes, se gestaron espacios donde se potenció la creatividad en lo pedagógico convencidos de que hay que proponer una educación distinta (E13), que implica

cambios en la normativa pero fundamentalmente en las pequeñas cosas de la vida cotidiana escolar. Para ello, E13 argumenta que se necesita de una “*pedagogía de aula*”, basada en el diálogo con los otros, conversaciones persona a persona que permitan aproximar los extremos y posibilitar que el personal se involucre en el proyecto educativo. En consecuencia, se genera un “*clima distinto*” (E13) donde los docentes colaboran y sostienen las propuestas educativas más allá de las adversidades externas.

Esta perspectiva supone una concepción de escuela diferente que estaba dormida en los docentes y al cambiar algunas de las condiciones existentes afloró (E12).

Asimismo, se cuestiona la distancia que prevalece entre quienes elaboran las propuestas educativas desde el escritorio y los actores que deben ponerlas en práctica, distancia que subsiste en la lógica del sistema y obstaculiza la realización de las reformas.

La transición pone en tensión la cuestión de la población destinataria de la escuela que visibiliza una de las modificaciones respecto a su origen, discusión que emerge en la oposición continua entre su matriz elitista y el sentido de alojar que construyen los actores escolares en este escenario.

#### **4.3. Cuando el Proyecto 13 comienza a desmantelarse, final de un proyecto inconcluso**

Otra de las fortalezas del colegio fue el Proyecto 13 que empezó a implementarse por etapas a finales de la década del ‘70. Este proyecto organizaba la actividad docente – y también la administrativa- por cargos, otorgando horas frente a los alumnos y también extra clase que permitían generar otras actividades escolares y fortalecía la organización departamental.

Con la Ley Federal de Educación, a pesar de los reclamos y resistencias desde el interior del colegio (E1), los cargos se desdoblan y se transforman en horas cátedras frente a alumnos. A partir de este momento, se fue eliminando progresivamente y, con ello, comienza a resentirse la dinámica escolar que sostenía las propuestas de trabajo del colegio.

En los relatos de los entrevistados la idea de “perdida” es la más representativa, en primer lugar, se atribuye a la disminución de las horas fuera de clase destinadas a los espacios de formación complementaria de la escuela donde además los docentes tenían horas de coordinación (E10).

(...) Fue un impacto muy duro cuando nos quitaron el Proyecto 13. Que teníamos cargos y dentro de estos cargos uno no tenía horas frente alumnos para trabajar en proyectos. (...) En las últimas titularizaciones (...) desguazaron todos los cargos y en todos los cargos nos quitaron esas horas que teníamos disponibles para llevar a delante los proyectos de la escuela. Todo lo hacemos a pulmón, en nuestras casas, el colegio (...).” (E7)

También E6 remite al Proyecto 13 y las consecuencias que generó no tener horas a disposición para trabajar. Expresa: “(...) *lo seguimos haciendo pero cuesta muchísimo (...) porque tenemos todas las horas frente a alumnos y entonces lo otro es tiempo extra*”.

En segundo lugar, al dividirse los cargos en horas aumenta la planta docente: “(...) *de tener entre 60 y 70 docentes, paso a más de 180, 200 docentes*” (E2). Esta situación obstaculiza el trabajo, ya que genera dificultades en la comunicación institucional y no favorece el sentido de pertenencia: “(...) *no es lo mismo un docente que tenía 36 horas y estaba todo el día acá, a un docente que viene dos horas y se va*” (E10).

Así, la concentración de horas por cargos permitía que la jornada laboral se desarrollara en una sola escuela, situación que favorecía a consolidar el compromiso de los docentes con las propuestas de la escuela:

(...) al estar todo el día dentro de la escuela, conociendo el movimiento, voy viendo cuales son los lineamientos lógicamente del ministerio y los del director hacia el interior de la escuela. Por lo tanto eso me incluye en la participación de proyectos, análisis y discusión de la cuestión académica, cuestiones de planes de estudios, de cómo desarrollar las materias, me permite el intercambio docente-docente que es muy importante para saber las problemáticas de un curso o división o para saber las problemáticas de la escuelas (...). Eso hacía a la pertenencia del docente. (E2)



El director de la escuela considera que al disociar los cargos se atomiza el trabajo del docente y repercute directamente en la construcción del sentido de pertenecía, por tanto, reciente la dinámica de la escuela.

Por último, y en relación con los anteriores enunciados, la desaparición de los cargos afectó el desarrollo de espacios que lograban mantener viva la historia e identidad del colegio, como por ejemplo, el espacio del museo (E10) donde había personal con horas destinadas al mismo. Esta actividad es destacada por otros docentes señalando además que “(...) *por cuestiones económicas se nos ha venido un poco abajo (...)*” (E6).

En efecto, la organización del trabajo docente por cargos favorecía la pertenecía de los docentes y la de los alumnos, ya que “(...) *antes los chicos tenían otras actividades además de estar en el aula. Esas actividades les hacen tener otro sentido de pertenencia (...)*” (E9).

Para los profesores estos cambios “*se notan*” en la escuela, movilizaron la dinámica escolar y con ello su trabajo. Desde la perspectiva de los actores, el Proyecto 13 es “(...) *el proyecto de la escuela*” (E1), entendido como un valor para el colegio que permitió llevar a cabo sus propuestas. Sin embargo,

-(...) no alcanzó su mayor desarrollo, no lo dejaron alcanzar su mayor desarrollo. Si se hubiera completado, que entraran todos los profesores en el proyecto, porque no entraron todos, porque se dispuso hacerlo por etapas y la última etapa fue la que faltó. Y el proyecto 13 hubiera cambiado la educación argentina. Yo estoy convencido de eso. (E13)

-Sí, fue lo único bueno que hicieron. (E12)

-Yo estoy convencido de eso. Hoy el Proyecto 13 estaría dando unos frutos que no tienen nada que ver con la educación que tenemos hoy (...). (E13)

-Nosotros gracias al proyecto pudimos hacer varias cosas, muchas cosas. (E12)

En este diálogo el sentimiento de anhelo de un “*proyecto inconcluso*”, desarticulado antes de constituirse en tal, orienta las consideraciones respecto al potencial no realizado en sus orígenes. Estas visiones rompen con lecturas simplistas y evolutivas de la educación, puesto que este proyecto fue pensado dentro de la estructura tradicional, no fuera de ella, y desde allí comenzaron

a abrirse una serie de posibilidades que no se habían dado hasta el momento (E13). Siguiendo esta línea, emergen una vez más cuestionamientos a los proyectos de reformas que se esgrimen desde la abstracción de la realidad, sin la necesaria articulación y conocimiento del mundo construido en su historicidad, sobre el cual deberían realizar propuestas de mejora.

## **Capítulo 5. La escuela como paradoja, entre la matriz elitista y la acción de alojar**

La matriz del Colegio Nacional de Santa Fe –que está vinculada a la conformación del modelo pedagógico de los colegios nacionales de Argentina- interpela a los actores que viven su actualidad. Las tensiones son parte de su estructuración que, lejos de ser homogénea, reviste sentidos contradictorios que habilitan formas no previstas. En otras palabras, la misma matriz organizada desde el nivel formal posibilitó el surgimiento de otras propuestas que escapan a su propia lógica, al mismo tiempo que la producción material de la vida de sus actores concretos recrean la particularidad de la institución que permanece en el tiempo.

En este marco, la escuela se constituye como paradoja donde su orientación elitista, selectiva y enciclopedista estructurada en su historia, convive con las propuestas educativas que intentan superar esta herencia y abren camino a una escuela que también aloja. Estas tensiones marcan el dinamismo de la institución y visibiliza el movimiento en sus continuidades y rupturas que permiten comprenderla en su singularidad.

### **5.1. Reconstruyendo las huellas, entre la matriz del colegio nacional y un proyecto educativo propio**

La escuela como paradoja supone entenderla en la encrucijada del pasado y el presente donde se pone en juego su devenir histórico, las experiencias vividas y aprendidas de los actores en una continua actualidad emergente que resignifica constantemente su legado.

La situación paradójica que la define remite al mismo carácter de la memoria<sup>81</sup> que en su movimiento demarca las claves de interpretación de la escuela, constituyéndose en “*recurso hermenéutico*” (Montesperelli, 2004).

Esta situación es encarnada en los actores que representan la escuela y se apropian de sus sentidos de maneras diversas, en distintos tiempos. Aquí, cabe preguntarse acerca de las imágenes que persisten de la escuela y los significados que tienen para aquellos que conviven en ella.

---

<sup>81</sup> La paradoja de la memoria refiere a la reciprocidad y circularidad entre pasado-presente-futuro y presente-pasado-futuro que fue presentada en el capítulo I.

En los actores, la escuela se manifiesta como la propia vida, condicionados por los recorridos que han realizado. De esta manera, acumulan una visión más completa que involucra otros aspectos que trascienden lo meramente laboral, conectándose con experiencias anteriores, visiones de mundo y representaciones acerca de la escolaridad.

Esto se manifiesta, principalmente, en profesores y personal de la institución que son ex alumnos. En sus relatos vuelven permanentemente a lo conocido, habitado como seguro, reconstruyendo la memoria del colegio a partir de las experiencias vividas. Eso explica porqué la comparación, entre la escuela de antes donde ellos eran alumnos y la escuela en la que trabajan, es el recurso que predomina en estos relatos, adoptando posiciones diferentes a las del pasado, pero estructurada a partir del mismo.

A la comparación la realizan marcando las diferencias en las temporalidades de la escuela, donde señalan las rutinas escolares y composición de alumnos. Para el jefe de preceptores, el período actual es democrático y está caracterizado por la flexibilidad, distinto a su pasado, ya que antes:

(...) había una rigidez en cuanto, no sólo educativo, sino disciplinaria. Una diferencia, por ejemplo, después de izamiento de la bandera, antes de entrar al curso había que formar (...); estando en el curso, entraba un profesor y todo el curso se tenía que parar: buen día profesor y sentarse. Veníamos de saco y corbata, yo vine los 5 años de saco y corbata, no se podía traer otra prenda (...). (E3)

La disciplina basada en el estricto cumplimiento de la norma aparece en la disposición de los cuerpos en el espacio (Foucault, 1976), efectiva gracias a la repetición constante de prácticas que constituyeron lo escolar. El izamiento de la bandera, el saludo a los profesores y la vestimenta de los alumnos formaron parte de dispositivos de disciplinamiento que fueron apropiados por los individuos y permitieron generar una imagen de la escuela.

Así, se corporiza el formato escolar vivido en la juventud que funciona como modelo que establece la escuela “normal”. En este contexto, el control también aparece como una de las piezas claves para diferenciar los momentos vividos, en sus palabras: “(...) estaba más relajada la parte de control, pero porque había ordenes de que los alumnos ocupaban un lugar más importante (...)” (E5), refiriéndose a su etapa como profesor. Este cambio experimentado como

externo está vinculado a la tensión con los destinatarios de la educación y al giro de posiciones que desarrollan los miembros de la institución.

Para E13 cumplían “(...) *estrictamente con saco y corbata. Y no nos molestaba, al contrario, te identificaba, era clase media media, media para arriba*”. Entonces, adecuarse al uniforme se constituía en un signo que los distinguía e identificaba como miembros de la escuela y retroalimentaba su posición en el espacio social ligado a su origen.

La preocupación por la disciplina es una constante en su historia. Desde sus inicios, mantener una rigurosa disciplina aplicando las penas del Reglamento General, es uno de los objetivos de Domingo Silva, tal como lo expresa en la Memoria del año 1912. La disciplina también aparece en los exámenes donde éstos funcionaban para purgar “(...) *su culpa a los que descuidan habitualmente sus deberes, reacios a las disciplinas saludables del estudio (...)*” (1912: 252). Siguiendo esta línea, refiere al comportamiento generalizado manifestado respecto a la docilidad con el conocimiento.

El orden y la disciplina forman parte de las dimensiones centrales que garantizan un ambiente apto para la investigación y el trabajo, tal como se expresa en el informe de 1925. Así, la disciplina y asistencia de los alumnos, también, se enuncian como apartados específicos en las Memorias de 1929 y 1933, con la misma importancia que las consideraciones acerca de la enseñanza, reuniones de profesores, materiales y edificio.

En los registros orales, se reconoce la presencia del pasado en el presente que se constituye en punto de referencia para diagramar las relaciones de los sujetos actuales de la escuela. La imagen del colegio vivido en el pasado opera como huella-referente que estructura, a partir de las prácticas y pensamientos comunes de esa época, la perspectiva desde la cual observan la realidad.

En este sentido, cuando se ingresa a trabajar al colegio, el pasado deja sus huellas de manera visible en la institución y en las formas de pensar y de actuar conservadas en los individuos, cuestión que explica la utilización de la comparación por diferencia como recurso que activa la memoria. “*La huella indica el pasado sin mostrar lo que ha pasado (...) la huella indica aquí, remite a un espacio; y ahora alude al presente, lo que sucede en el pasado orientando la búsqueda (...)*” (Montesperelli, 2004: 124).

Siguiendo con esta línea de análisis, la imagen de la huella es funcional a la secuencia circular del tiempo, ya que ilustra las potencialidades y límites de la memoria. Por eso, conserva una serie

de significados que los actores retoman para interpretar su presente, cumple la función de custodiar esquemas de percepción, visiones de mundo y experiencias pasadas que se tejen en un entramado común de nexos de significados que le dan sentido a las experiencias de los actores.

Ahora bien, la memoria hace presente el pasado pero no lo reproduce, puesto que estas huellas se adaptan constantemente enriqueciendo los significados del presente. Es decir, conserva y reinterpreta en su construcción que la define. Derivado de esto, es posible reconsiderar los modelos aprendidos y ejercer otras formas a partir de lo vivido. En este caso, lo diferente puede explicar otra manera de considerarse a sí mismos:

yo lo que noto es que hay un acortamiento de la distancia entre el profesor y el alumno. (...) es muy positivo. Cuando yo era alumno, la distancia era mayor. El profesor estaba muy lejos como persona. Era muy difícil acercarse. Uno podía conversar pero se ocupaban de mantener mucho la distancia. Ahora no, el profesor se acerca al alumno, se ha acortado la distancia. Y el alumno pienso que se siente más cómodo. Está más cómodo de esa manera. (E5)

La distancia entre el profesor y los alumnos es representativa de la escuela tradicional que fue reforzada y acompañada por las características del mobiliario, la arquitectura escolar y mecanismos de selección. Esto puede identificarse en el sello que imprimió la propuesta educativa de sus comienzos, en sintonía con el modelo pedagógico de los colegios nacionales.

En los discursos de las primeras décadas del siglo XX, la selección de los alumnos y la disciplina son medidas para garantizar la justicia. Si bien la educación secundaria era gratuita, se ponían en marcha una serie de mecanismos que permitían que sólo algunos continúen en camino. Por consiguiente, se naturaliza que al finalizar el año escolar la permanencia de alumnos sea menor comparada con el ingreso. Por ejemplo, en 1911 Silva declara que se inscriben 177 alumnos divididos en Primer, Segundo y Tercer Año –con dos secciones cada uno- y Cuarto y Quinto Año de curso único. Al terminar el ciclo quedan 149 debido a la aplicación con todo rigor de “(...) *las penas eliminatorias á todos los alumnos que se hacían acreedores á ese castigo por desorden de conducta ó por persistente inasistencia*” (Silva, 1911: 191).

Para los educadores de la época, tal situación garantiza el prestigio de la institución y establece que la educación se constituya en un privilegio exclusivo de aquellos que por designación

heredada corrigen su conducta y aprovechan el estudio. Al respecto, Domingo Silva argumenta que

(...) aquellos a quienes la naturaleza ha privado de la mentalidad media indispensable para abordar con probabilidades de éxito los estudios mayores, se arrastrarán inútilmente en las escuelas secundarias, vegetando en ellas año tras año, consiguiendo algunas veces puntos de pase, para fracasar luego, yendo a engrosar el triste rebaño del proletariado intelectual y privando a las industrias madres del eficaz auxilio de sus brazos robustos. En interés de la patria y en beneficio de ellos mismos, pienso conviene evitar frecuenten los colegios de estudios superiores esta clase de ineptos (1913: 252-253).

Este documento pone de manifiesto el carácter elitista de la educación, articulada con procesos de selección social que justifican el éxito de algunos. Se observa la naturalización de las aptitudes que son necesarias para acceder a estos estudios y se racionaliza la exclusión de los sujetos con argumentos centrados en la conveniencia, tanto a nivel grupal referido al “interés a la patria” como individual, entendiendo que no es beneficioso para aquellos que están privados por “naturaleza”, transitar en este colegio. Es decir, evitar que asistan es, finalmente, una situación que los favorece, ideas que consolidan la matriz selectiva.

Por otro lado, aparece la concepción de la enseñanza secundaria entendida como “superior” propia de la época, donde la enseñanza media era considerada parte de los estudios superiores y, por tanto, no estaba constituida como un nivel del sistema educativo con características distintas y distintivas.

La propuesta educativa del Colegio Nacional de Santa Fe está marcada por los mecanismos de selección de alumnos, profesores y la estricta disciplina escolar que aparecen como constantes en los documentos escritos y, también, siguen vigentes en los actores entrevistados, aunque sea en el ejercicio de recuperación de un pasado lejano que cobra relevancia en la diferencia con el presente.

El carácter elitista de su origen estructura su historia y opera como motor de sentido en la construcción de los sujetos destinados a formar parte del colegio, proceso histórico que sedimenta

la filiación de la educación secundaria con los sectores privilegiados, unión que aparece en los relatos de los actores presentes con diferentes significaciones.

Su pasado no genera una memoria unitaria y homogénea del colegio. Por el contrario, en su interior emergen y conviven diferentes memorias colectivas que convergen en un espacio común, aunque el mismo puede interpretarse de maneras diversas. La existencia de la pluralidad de memorias están relacionadas por los intereses y exigencias del presente de los grupos de referencia (Magalhães y Almeida, 2011).

Por consiguiente, en su devenir permite visibilizar otras prácticas que escapan a la estructuración de su matriz y emergen alternativas que identifican al colegio desde su singularidad. Lo interesante es que también éstas se mantienen a lo largo del tiempo y pueden rastrearse desde sus inicios, convivencia particular que estructura la situación paradójal.

### **5.1.1. Las propuestas educativas en su interior, la otra faz de la paradoja**

En la memoria colectiva del colegio persisten las propuestas que incluyen otras formas de ser y hacer en la escuela y se mantienen en el tiempo, a pesar de las reformas curriculares. Se trata de la impronta de la escuela que constituye a los miembros que la forman y asegura su continuidad como grupo.

A nivel pedagógico la define “(...) *la cantidad de proyectos y actividades internas y externas en donde el alumno es protagonista (...)*” (E10). Gran parte de estos se sostienen y son identificados como cuestiones que la distinguen.

Tal es el caso del Consejo Consultivo que se pone en funcionamiento en la década del ‘80 con el retorno a la democracia bajo el nombre de Consejo de Convivencia<sup>82</sup>. El mismo tuvo la misión de abordar desde otra perspectiva la disciplina escolar, respondiendo a las demandas del período que se comenzaba a transitar. Para ello, una vez a la semana sesionaba el consejo del cual participaban representantes de alumnos, profesores, preceptores y el equipo directivo.

---

<sup>82</sup> E12 explica el funcionamiento del Consejo de Convivencia: “(...) *con el advenimiento de la democracia, cuando empezaron a funcionar de nuevo los centros de estudiantes. (...) Entonces, en ese Consejo de Convivencia, el centro de estudiantes designaba un alumno que también lo integraba. Estaba representado con los alumnos, por docentes con horas extra clase que estaban en el Consejo de Convivencia, la vice rectora, un preceptor, un padre que generalmente era de la cooperadora. Entonces se le daba la oportunidad al alumno que había cometido alguna falta de exponer y de alguna manera explicar que había pasado. Porque hasta ese momento, la que sancionaba las faltas era la vice rectora (...). Cuando el Consejo sesionaba, una vez por semana, tenía que asistir el alumno involucrado y la mamá o el papá. Y bueno se debatía entre todos la falta cometida. Luego salía el alumno y los padres y el consejo resolvía que sanción se iba a aplicar. Se había democratizado la cosa.*”



Para quienes gestaron esta iniciativa, consideran que fue una experiencia pionera: *“Creo que fue muy interesante, que reconozco que es otra cosa que en las escuelas medias se pierde, al no tener horas los profesores destinadas. Y la disciplina que se mejore muchísimo y que empiece un proceso de autodisciplina (...)”* (E13).

En la actualidad, a pesar de no contar con horas -que anteriormente pertenecían al Proyecto 13- para su realización, el colegio sigue sosteniendo las reuniones del Consejo Consultivo: *“(...) Aun hoy, eso existe. No existe en otras instituciones esta figura (...)”* (E1).

Además, esta escuela tiene una larga tradición en brindar propuestas educativas vinculadas al teatro, la música y la literatura. Se destacan no sólo por su organización interna, sino que también son eventos que tienen instancias externas donde participan otras escuelas. Entre ellas, están el encuentro de jóvenes músicos y cantores, el certamen literario “María Dolores Rojas de Torregiani”<sup>83</sup> y el teatro estudiantil<sup>84</sup>:

(...) Nosotros tenemos un certamen literario (...), un encuentro de teatro estudiantil donde participan escuelas de toda la provincia que ya llevamos 31 años, hay que mantenerlo. También tenemos el encuentro de jóvenes cantores y músicos, donde los chicos presentan bandas. Incluso invitamos a otras escuelas que tienen otros proyectos de danza y movimiento (...). (E2)

Todos sus miembros destacan estas actividades como aquellas que caracterizan a la institución. Al preguntar sobre las cuestiones que se mantienen del colegio emergen estas propuestas, señalando la cantidad de años que llevan desarrollándose:

una de las cosas que más disfruto es la organización del certamen literario<sup>85</sup>, la entrega de premios, que para mí es como ir a la entrega

---

<sup>83</sup> Se organiza desde 1993 y lleva el nombre de quien fue rectora del colegio desde 1983 a 1988.

<sup>84</sup>La actividad teatral comienza a desarrollarse en el colegio desde 1950, bajo la denominación de Teatro Experimental Secundario. En ese momento florece el teatro independiente en Santa Fe que tiene como representantes a Catania y a tres ex alumnos del colegio: Paolantonio, Birri, Brascó (Miotti, 1992). En los años '80, con el retorno a la democracia, se retoman estas experiencias y luego de tres años se organiza el Encuentro Provincial de Teatro Estudiantil (Diario El Litoral. Suplemento: “Centenario Colegio Nacional”, 2006)

<sup>85</sup> La organización del Certamen Literario implica tres etapas: *“(...) certamen interno, donde se hace la convocatoria a los alumnos de la escuela; el Certamen externo, donde compiten nuestros representantes con todas las escuelas de la ciudad; y después tenemos el acto de entrega de premios, que se transformó en una fiesta (...)”* (E7). Esta actividad que involucra una acción continua con la comunidad es mencionada por Segundo Gómez cuando expone que una de las formas de vincular al *“(...) establecimiento con la sociedad significa organizar certámenes literarios, verificar reuniones de orden cultural (...)”* (1917: 216).

de los óscar (se ríen los tres). Para mi trabajo es el evento más importante. Y se organiza todos los años hace 25 años. Siento eso, la libertad de que puedo organizar cualquier salida, evento, qué está el apoyo institucional. (E7)

También enuncian al encuentro de música y de teatro que se desarrolla a nivel provincial y tiene más de 30 años organizándose (E5). En estos eventos destacan la participación de los alumnos que permite la identificación con la escuela y genera sentido de pertenencia, porque representan a la institución (E7).

En efecto, la dinámica institucional en el marco de la matriz del colegio habilitó otras formas de trabajo que se localizan por fuera del aula tradicional. Esto se manifiesta en los relatos de los actores cuando relacionan aquellas propuestas con una manera diferente de propiciar vínculos con los estudiantes, permite que los jóvenes vean a la escuela desde otra perspectiva y los constituye como miembros de la misma:

(...) ese trabajo por fuera de lo sistemático me parece que nos tenemos que animar un poquito más, hace que los chicos se pongan la camiseta. Hay una murga también, distintas cosas que hacen que los chicos se pongan la camiseta. Los viajes, hasta recorrer la ciudad, los facilitadores de la convivencia, una figura nueva de este último tiempo, permiten que salgamos de las aulas de este formato tradicional, el formato tradicional está implícito. (...) Es una cuestión de sistema. Acá se hace y se intenta hacer de otra manera. (E1)

(...) El hecho de que no se haga trabajo áulico únicamente, que el chico se sepa mover en otros ambientes, ha mejorado su relación con el docente y con el preceptor. (...) El trabajo fuera del aula implica otra relación (...). Al poder transitar por distintos ámbitos de la ciudad, los chicos van a museos, salas de arte, hacen el recorrido histórico de la ciudad, van al consejo, van a la legislatura, participan en las olimpiadas de historia, literatura, filosofía (...). (E2)

Las propuestas del colegio relacionadas a manifestaciones artísticas, como la música, el teatro y la literatura, la edición de la Revista del Nacional por un lado; y otras actividades de las que participan como olimpiadas, viajes, recorridos por la ciudad, por el otro, son consideradas fundamentales para transmitir y consolidar la importancia de la escuela en las nuevas generaciones. Así, “(...) muchos que ya egresaron de la escuela vienen a colaborar (...). Tienen una fuerte identificación con la escuela, la aman. Creo que tiene que ver con todas las actividades que se generan en las distintas materias y distintos espacios” (E7).

La permanencia y convivencia de estas actividades es expresado como “*anecdótico*” (E12), constituyéndose en una forma de comprender la escuela como paradoja, en la que convergen tendencias que generan otros espacios y se sostienen en el tiempo. En sus explicaciones argumentan que “(...) tiene que ver con la estructura que le permite tener todavía grupos de profesores con horas extra clase (...)” (E13), situación que fue garantizada con la implementación del Proyecto 13.

En la actualidad no disponen de horas fuera del horario de clases para llevar a cabo estos proyectos, debido a los cambios efectuados en las últimas reformas. Sin embargo, los siguen manteniendo con mucho esfuerzo de los docentes y personal de la institución.

Las experiencias del Consejo Consultivo, los encuentros de músicos, el certamen literario y el teatro estudiantil son algunos ejemplos de cómo las huellas del pasado permiten conservar la identidad de la escuela y, a su vez, tienen la capacidad de contradecir su legado. Tal como sostiene Jedlowski (2000) la memoria resguarda un potencial crítico que puede desestructurar y reconfigurar la matriz escolar. He aquí, la escuela como paradoja.

Ahora bien, en los documentos escritos de principios de siglo XX también se reconocen indicios que dan cuenta del cuestionamiento al formato escolar de la época. Así, Domingo Silva en 1911 expresa su disconformidad con la estructura de los programas de asignaturas, específicamente los de Historia e Instrucción Cívica, ya que eran excesivamente detallistas, no tienen en cuenta las necesidades de los alumnos, y denuncia la falta de conocimiento real de las historias provinciales y materiales de estudio apropiados. Con respecto a la enseñanza de idiomas, declara excesiva la cantidad de idiomas extranjeros que se enseñan en los colegios nacionales. Frente a esto propone la enseñanza de un idioma a lo largo de todo el secundario, eligiendo los alumnos entre dos opciones que debía ofrecer la escuela.

Estas consideraciones están relacionadas a su posicionamiento respecto a las reformas educativas, que fueron abordados en el capítulo anterior, y derivan en una crítica al enciclopedismo presente en los programas de estudio. Reconoce que se trata de un tema viejo, pero que hasta el momento no se le ha dado solución:

(...) nuestros programas son construcciones teóricas, destinadas a formar sabios, no simples hombres ilustrados. Cada una de sus partes, idealmente muy completas, es el producto laborioso de uno o de varios técnicos quienes al proponerse su realización, no han tenido en cuenta otra cosa que la ciencia misma. La capacidad receptiva del cerebro infantil ha sido completamente descuidada (...). (Silva, 1913: 268)

Sumado al desarrollo desmesurado de cada programa, cuestiona el aumento en la cantidad de materias que tienen que cursar los alumnos, puesto que al aumentar en número se pierde la posibilidad de profundizar los conocimientos generando una visión fragmentada de la realidad. Para este rector, *“(...) si el número de asuntos que le demandan atención llega a diez, se puede estar seguro que tres a lo menos de estos asuntos serán descuidados, dedicándole breves lecturas (...)”* (1913: 269).

Año tras año continúa denunciando la sobrecarga intelectual de los programas, sobre todo en los primeros cursos, pero además realiza una valoración del plan de estudio y llega a la conclusión de que predominan los conocimientos científicos y no se tiene en cuenta la educación estética. Incluso las humanidades son abordadas desde el cientificismo y quedan atrapadas en el enciclopedismo.

En este momento habla de la importancia de la educación de los sentimientos, ya que *“(...) el hombre no vive de pura cerebración, vive también de sentimientos, es esencialmente un ser sensitivo, que ama lo bello y tiende a modificar la parte ingrata de la vida con goces estéticos.”* (Silva, 1914: 193). En esta línea entiende que la música es un arte que tiene la capacidad para calmar los dolores humanos, permite dulcificar el espíritu y, al igual que la poesía, eleva a la contemplación y brinda luz al duro existir.

Así, emerge una concepción estética de la educación que propone la enseñanza de los sentimientos a través de las artes. Esto es uno de los antecedentes de las propuestas teatro, música, literatura y deportes que se ofrecen en el colegio.

Ahora bien, teniendo en cuenta el marco desde el cual se propone la enseñanza de los sentimientos, la educación estética no escapa a los límites de la época, ya que tenía como finalidad encauzar esos sentimientos y se encuentra vinculada a una norma: distinguiendo así aquello que es estético y lo que queda en sus márgenes.

No obstante, este recorrido por las Memorias de Domingo Silva posibilita comprender la complejidad detrás de la aparente simplicidad y la heterogeneidad oculta en una presunta uniformidad que supone el predominio de un modelo educativo. Se pueden identificar debates en los comienzos de la escuela que luego aparecen como tendencias a lo largo de su historia, en algunos momentos con mayor intensidad que en otros. Desde la perspectiva del presente, pueden rastrearse en sus huellas continuidades en las rupturas, una permanente tensión que mantiene en movimiento su definición.

### **5.1.2. Acerca de la población estudiantil**

En la actualidad, a diferencia de sus comienzos, la cantidad de divisiones por año han aumentado albergando a más de 1000 estudiantes. Se destaca que en la escuela no hay examen de ingreso (E1), situación que la diferencia de otros colegios nacionales. Esto también acompañó el proceso de cambio de la población estudiantil que asiste al colegio (E13).

La cuestión del examen de ingreso ha sido considerada a principios del siglo XX, cuando Domingo Silva en el informe anual de 1914 propone la supresión del mismo. No se trata pues de sobre-interpretar ahistóricamente las similitudes, por el contrario, se identifican debates que ponen en tensión determinados aspectos del formato escolar. En consecuencia, este rector deja plasmado su posición respecto al examen de ingreso como dispositivo regulador de los sujetos que detentan ingresar al colegio, visualizando las contradicciones del sistema educativo y las consecuencias colaterales que se generaron a su alrededor:

(...) mientras cada ciclo escolar no llene su respectiva función o se encuentre un medio de completar lo que cada ciclo ofrezca de malo o incompleto, ¿sería ese medio el de exigir el examen de ingreso a todos los aspirantes, sin más excepción que aquellos que presenten

certificados de los sextos grados de las escuelas nacionales? Pienso que no. Comúnmente la preparación con que se presentan los postulantes es un mal hilvanado, hecho de prisa en ciertas "fábricas" impropiaamente llamadas escuelas de preparatorios. Se los memorizan los asuntos principales, no dándoles el conocimiento general de la materia, sino la particular de los asuntos del examen (...). (Silva, 1914:188)

En este relato se cuestiona el sentido de los exámenes que no necesariamente garantizan aprendizajes y favorecen un adiestramiento para responder adecuadamente aparentando suficiencia en el conocimiento.

En las últimas décadas del siglo XX, el examen de ingreso no está presente en la dinámica escolar, empero, su ausencia no es condición suficiente para aminorar los efectos de la exclusión en una escuela que pretende incluir a todos los sujetos. Es decir, continúan existiendo diferentes mecanismos de selección de estudiantes vivificados en los actores que añoran el "prestigio" de la escuela de antes.

Según los entrevistados, la población estudiantil que recibe la escuela ha variado en relación a su origen. A partir de la década de 1980 comenzó a acentuarse la matriculación de alumnos provenientes de otros sectores de la ciudad<sup>86</sup>:

-(...) Eran chicos que venían de barrios periféricos, es decir, es como que los padres en el imaginario deben haber creído que mandándolos a una escuela del centro iban a tener una educación mejor o más prestigio (...). (E12)

-Pero además los chicos tenían como una necesidad de salir del barrio. Yo nunca me voy a olvidar, fuimos muy audaces, la verdad incumplimos bastante, porque si no, no se podía trabajar (se sonríen ambos). No podíamos hacer las cosas que queríamos. Pero yo me acuerdo que nosotros teníamos en lo planificado, porque (E12) tenía

---

<sup>86</sup> Tal proceso de inclusión escolar está relacionado a la expansión de la escuela secundaria que fue acompañado de políticas de cambio en la escolarización en general y en el nivel medio en particular. Sin embargo, se realizó sin la suficiente inversión y previsión de medios que propiciaran las innovaciones pedagógicas y organizativas en este nuevo escenario (Tiramonti, 2001a) en el marco de un proceso de desintegración de las bases económicas y sociales de la población que colaboró con el deterioro de la calidad educativa.

todo planificado al detalle, que los chicos que entraban a primer año hicieran un paseo por calle San Martín. Te acordas vos? Y descubrimos que había chicos que no conocían, que nunca habían ido.  
(E13)

Progresivamente la población que tradicionalmente recibía la escuela fue reemplazada por los sectores que viven en barrios periféricos, principalmente los del cordón noroeste de la ciudad. Así, “(...) *la escuela que era una escuela altamente tradicional estaba destinada a chicos de clase media y alta, y alta en sus orígenes. Cuando nosotros llegamos eso ya estaba reducido, quedaban muy pocos (...)*” (E13).

Este cambio no es aislado, por el contrario forma parte de un proceso general que está asociado a la expansión de la matrícula y al aumento de la diversificación de los sectores que acceden al nivel. Las familias que antes enviaban a sus hijos al Colegio Nacional de Santa Fe se han trasladado a las escuelas privadas y, al mismo tiempo, la escuela pública se consolida como una institución a la que acceden jóvenes procedentes de sectores de gran heterogeneidad<sup>87</sup>. Así, se constituyó en un circuito educativo para sectores medios bajos y bajos, mientras que los de mayor nivel adquisitivo mayormente circulan por ofertas privadas de educación (Tiramonti, 2001b).

El Colegio Nacional de Santa Fe no se encuentra ubicado en barrios de sectores socioeconómicos desfavorecidos. Por el contrario, está emplazado en el centro de la ciudad y los profesores destacan como particularidad que a éste concurren en su mayoría adolescentes y jóvenes de sectores populares, precisamente por el lugar geográfico que ocupa, la accesibilidad con el transporte público y con ello, lo que representa salir del barrio para vincularse con otras esferas de la ciudad:

---

<sup>87</sup> Este fenómeno es representativo de lo que Tiramonti denomina como una configuración fragmentada del sistema educativo que responde a la transformación en los modos de procesar la desigualdad social, en un contexto de desintegración social donde el Estado pierde su capacidad de regulador material y simbólico de la sociedad, también conocido como procesos de desinstitucionalización. Se trata de “(...) *espacio autoreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites de las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios. Así, el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones (...)*” (Tiramonti, 2005: 70). En este nuevo esquema, profundizado en la década de los '90 priman las políticas focalizadas y organizadas por proyectos donde la atención de lo particular deteriora las propuestas integrales del sistema.

(...) los chicos de los barrios lo ven como un lugar céntrico, por eso vienen acá. Pero no creo que lo valoren por la historia que tiene el colegio, creo que es más por la ubicación que tiene. La historia no sé si la conocen, por eso. (E5)

Esta consideración también es manifestada por una de las profesoras que se encuentra a cargo del Proyecto de Articulación con escuelas primarias<sup>88</sup>, cuando respecto a los motivos que orientan la elección de la escuela secundaria para continuar sus estudios, se reitera la cuestión de la ubicación geográfica

(...) las maestras y las madres los quieren sacar del barrio, por eso como es una escuela céntrica y todos los colectivos llegan (...) entonces los chicos van para allá. Y también la cooperadora los ayuda con el colectivo. Las madres quieren una mejor educación. Ellos piensan que yendo a esa escuela, los chicos viven en otro ambiente, distinto al del barrio. (E9)

Los alumnos que reciben se convierten, entonces, en una de las marcas que identifican a la escuela de estas últimas décadas:

(...) por lo que te dice la gente cuando le decís donde trabajas, que la población estudiantil es una característica (...) que una población tan vulnerable esté en un colegio del centro. No es una característica común digamos. (...) Entendí después que es una política de la escuela, que la escuela se abrió a la comunidad y empezó a buscar con ese proyecto de articulación que tiene con las escuelas primarias. Eso lo entendí después. Eso sí me pareció bastante particular, al menos en los lugares donde he trabajado no es común. (...). (E11)

---

<sup>88</sup> Se lleva a cabo con escuelas primarias de la zona y fundamentalmente de barrios periférico, de los que mayormente proviene la población que asiste al Nacional. Este trabajo se realiza desde hace décadas y se proponen actividades durante todo el año, desde encuentros con los docentes, directivos y familiares de las escuelas destinatarias hasta visitas guiadas en el colegio para los alumnos de la primaria.



Ahora bien, ¿cómo opera, en los actores escolares, el cambio de población que accede a la escuela? ¿Qué significados le atribuyen en su relación con el colegio?

Los que asisten a la escuela se constituyen en sujetos que manifiestan un cambio de época y, al mismo tiempo, visibilizan sus transformaciones. Esto genera tensiones en la matriz del colegio, se presenta como una ruptura frente a la cual surgen diferentes posiciones de quienes integran el colegio. En este contexto, la reconstrucción del sentido del colegio localizado en este presente moviliza su pasado desde distintas perspectivas.

Para algunos de los entrevistados los sujetos que ahora lo habitan son interpretados como una marca de diferencia, entendida como descredito:

(...) comenzando por el descenso a nivel conocimiento, el chico de hoy no estudia. El chico de mi época estudiaba. A partir de ahí todo lo demás. Eso no quiere decir que el profesor no enseñe. A los profesores les cuesta hoy muchísimo (...). Los contenidos fueron bajando y se fue perdiendo, también, la identidad (...). (E3)

Aparece la diferencia entre los alumnos de antes y los de ahora, y desde ellos se identifica a la escuela: prestigio, nivel académico, origen de los estudiantes, forman una tríada que define la identidad escolar. *“Cuando recién vine tenía esas expectativas, que iba a implicar mucho preparar clases y mucha exigencia en lo intelectual. Eso fue lo que pensé. Y fue el primer choque que tuve”* (E11).

En efecto, la escuela del pasado sigue operando en los actores como modelo que homogeniza la imagen de ese “glorioso” colegio y compara su presente como decadencia. Aquí, la idealización de la escuela de antes legitima los relatos nostálgicos. Ante esta situación es preciso preguntar cómo el discurso de la decadencia está relacionado con la llegada de los nuevos sectores que acceden al nivel medio (Dussel, 2009) movilizándolo a aquellos que ya lo habían adquirido.

Los entrevistados que fueron estudiantes destacan el nivel de la escuela en esa época y la comparan con la actualidad:

(...) viéndolo como docente, se flexibilizó mucho todo y nos vimos obligados a bajar el nivel de exigencia. Al principio porque esa era la consigna: nosotros nos tenemos que adaptar al alumno, no el alumno a

nosotros. Nunca la compartí, pero bueno. Nosotros teníamos que adaptarnos al nivel del alumno, nos pedían eso. (...) se bajó muchísimo el nivel de exigencia. Y últimamente ya viene la presión del ministerio: bajar el nivel de exigencia. La inclusión ante todo, pero bueno hay problemas disciplinarios que en otra época no se hubieran tolerado y ahora pasan a ser algo común. (E5)

(...) Era un colegio de prestigio, de mucho prestigio. (...) Se le daba una importancia a la escuela secundaria muy grande. Además cada uno tenía la aspiración y también las familias que elegía a donde ir para seguir estudiando. No es lo que es hoy, es muy distinto. Hoy no hay un incentivo (...). Primero que teníamos un sentido de pertenecía muy grande por la escuela, muy grande. Cosa que hoy no hay. Hoy vienen un poco obligados un poco por una cosa o por la otra, un poco porque los mandan o porque... Ha cambiado lo de los mismos gobiernos se orientan para que la escuela sea de contención. Yo disiento con eso porque la escuela es formativa y de enseñanza, vamos a empezar por ahí. Es decir, que les den facilidades para permitirles estudiar, que todos tienen que tener posibilidades para el estudio está bien, pero que sea de contención no (...). (E3)

Desde estas visiones el pasado persigue al presente, se constituye en el parámetro para la comprensión de sus actividades. Se encuentra arraigado el modelo de escuela secundaria tradicional de origen selectivo y excluyente, pero que convive con la expansión de la matrícula cada vez más heterogénea (Acosta, 2006; 2009). Por consiguiente, cuando ingresan a trabajar se encuentran con “*otra historia*” (E5), que altera el modelo institucional vivido por estos actores en la escuela de sus juventudes.

En este sentido, la trayectoria del colegio, con su tradición en la formación de líderes y la centralidad del conocimiento operan como referencias que orientan la construcción de la escuela. Su pasado marcado por la matriz selectiva es valorado en términos de prestigio que, a su vez, favorece el sentido de pertenecía de sus miembros. Aquí, se encuentran los discursos más duros que pretenden sostener lo que fue El Nacional (E1).

Esta secuencia de significados acerca del colegio se estructura en oposición a las consideraciones del presente escolar, por definición de los actores, inclusivo y abierto a la realidad de los alumnos. En esta lógica, la inclusión es interpretada como pérdida de identidad de la propia escuela, está asociada a la contención que implica dejar de lado prácticas constitutivas de otra época y a disminuir la exigencia (E3). Además, se experimenta como una presión del exterior, mandato de las políticas educativas (E5), que no son asumidas y apropiadas por los actores.

En este marco, el Colegio Nacional de Santa Fe ya no es lo que era en términos concretos, pero sigue perviviendo en contraposición a las coordenadas actuales. Funciona como imagen-huella que sintetiza significados de aquello a lo que quieren volver, constituyéndose en memoria colectiva de quienes lo conforman. En consecuencia, los actores son movilizados en un sistema de relaciones que se des-configura y re-actualiza constantemente, cambiando los lugares y sentidos conocidos.

Mientras que para otros entrevistados los destinatarios de la escuela son sujetos de derecho, cambio que exige mirar a la escuela desde otra manera. Esto lleva a una memoria confrontada y en permanente conflicto que pone en tensión las formas en que los actores piensan y viven como miembros de la escuela. También, se constituye en una preocupación y desafío, asumiendo el imperativo del momento, realizando modificaciones y propuestas pedagógicas en torno a ello.

Al respecto, señalan características de la institución en sintonía con otra cosmovisión que propone abrir la escuela para todo el mundo y con ello garantizar el acceso de los alumnos a las artes y ciencias, tanto dentro como afuera de la escuela (E2). Esta visión de la escuela que entra en tensión con su tradición, es considerada como un cambio de acuerdo a sus inicios, pero un cambio necesario para dar respuestas al contexto actual.

Se destaca como positivo la libertad que tienen los alumnos y los espacios que se generan para aquellos que vienen con experiencias de fracasos en su escolaridad: “(...) *acá justamente pueden remontar vuelo porque esas cosas de la escuela les hace bien. Y es algo que a mí también me hace bien como docente. Me gusta más trabajar en este tipo de estructuras*” (E7).

Por consiguiente, se manifiesta la noción de “*escuela abierta*” referida, por un lado, a la participación en distintos eventos y a la libertad con la que se organiza y prepara a los alumnos (E6). Por el otro, a las variadas formas de relación con los alumnos gracias al trabajo de los gabinetes psicopedagógicos que favorecen la comunicación y el trabajo en grupo (E9).

En este sentido, la aceptación y tolerancia de la diversidad en el alumnado y en los profesores son notas distintivas que se mantienen en el tiempo: “(...) *particularmente en esta escuela es un valor que es respetado y no hay carga de prejuicios y juicios a lo que es la diversidad cultural, social. Hay un amplio nivel de aceptación (...)*” (E10). Desde esta postura, se asume la diversidad como valor y fuente de aprendizajes para todos los miembros de la escuela.

La paradoja es visibilizada en el juego de albergar a todos los que llegan en un formato que se resiste a cambiar. Siempre fue un colegio que tuvo presente lo humanitario alojando a los sujetos, pero conviviendo con una “(...) *cuestión muy fuerte respecto a no abandonar el conocimiento y en el abandonar siempre se piensa en el blanco y el negro (...)*” (E1).

A partir de estas diferentes posturas respecto a los estudiantes, la memoria permite interpretar el sentido de la escuela en respuesta al cambio de población, que se constituye en uno de los puntos que materializan la paradoja de la escuela. La memoria colectiva emerge como respuesta, ya sea por oposición al presente ponderando su pasado o al reinterpretar su historia a partir de las exigencias y necesidades actuales. Si bien no tienen el mismo sentido ambos extremos intentan posicionar al Colegio Nacional Santa Fe en el centro y, con ello, fortalecen su pertenencia a la institución.

## **5.2. La escuela que aloja, recuerdos de la inundación**

En los relatos de los entrevistados tiene un lugar destacado la inundación de la ciudad Santa Fe del año 2003<sup>89</sup>, como uno de los acontecimientos que marcaron sus trayectorias y la del colegio. A este fenómeno hídrico es preciso comprenderlo en un contexto de profundas transformaciones del medio ambiente natural y en relación a las acciones de urbanización e infraestructura de los gobiernos locales y regionales.

Ahora bien, ¿por qué la inundación remite a la memoria del Colegio Nacional de Santa Fe?

El momento de la inundación se constituyó en un contexto que marcó las vivencias de todos los habitantes de la ciudad. Específicamente, en la escuela se modifica radicalmente el funcionamiento habitual y en ese movimiento los actores se reorganizaron para atender las

---

<sup>89</sup> Esta inundación fue generada por la crecida del río Salado acompañada por intensas lluvias en toda la región. Su particularidad remite a que la inundación del río Salado irrumpió por primera vez en la ciudad y pasó a formar parte del paisaje del casco urbano, modificando el funcionamiento de la sociedad y, en consecuencia, el mundo de miles de personas en unas pocas horas (Bravi, 2012).

necesidades de la población. Se trata de recuerdos de una experiencia común que generó un trabajo compartido y luego posibilitó reconocerse a ellos mismos como parte de un mismo colectivo.

El Colegio Nacional de Santa Fe albergó en su interior a más de 800 personas durante 45 días aproximadamente. Fueron sus egresados quienes se convocaron en la escuela: “(...) ellos decidieron que iba a ser un centro de evacuados porque sabían que los iban a recibir” (E1). Estos son relatos que afirman la posición de la escuela y resuenan en la acción de alojar, motivos que movilizaron a sus integrantes a trabajar en la misma:

Yo venía todos los días, elegí venir acá. En ese tiempo había que elegir en que escuela colaborar. Esa madrugada (...), cuando logré llegar, yo no tenía dudas de que iba a venir acá, estas cosas que hacen a la identidad. Yo sabía que acá se iba a ser un laburo distinto al de otro lugar. Y cuando me contaron que la abrieron los egresados y cuando fui escuchando a los egresados, a la gente de los barrios que había sido alumna de la escuela y decían porqué, porque no tenían dudas de que aquí los iban a alojar. (E1)

La noche del 29 de abril de 2003, se convoca a los docentes para recibir a las personas que venían huyendo de la inundación. En esos 45 días muchos asumieron el compromiso frente a la adversidad que se vivía. La palabra que resuena es tristeza: “(...) realmente vimos cosas muy tristes” (E2).

Podría decirse que son recuerdos del dolor que constituyen una memoria de la escuela sobre una catástrofe natural que se convierte en tragedia. Sin embargo, esa situación extrema permitió que los integrantes de la escuela se identifiquen con el trabajo realizado y lo recuerden con orgullo.

Para el jefe de preceptores, la inundación es considerada un hecho que marcó a todos, a partir del cual se destaca la organización en las escuelas que alojaron a los ciudadanos en sus establecimientos, donde los docentes tuvieron un papel protagónico:

(...) Sólo los docentes que colaboran, trabajan, se organizan juntos, con guardias, tareas, acá tuvimos enfermería, despensa, parte eléctrica, es decir, mantenimiento, asistencia de contención, asistencia de todo

tipo, porque acá entraban con caballos, con perros, con su familia, no tenían nada. Hubo que empezar a hablar, armar un centro de comunicación. Aquí hay que sacarle el sombrero a todos los docentes. (...) Acá se recibía ropa, y el salón de actos de la escuela, los docentes venían con sus familias (...). (E3)

Desde esta perspectiva, se destaca la dedicación y solidaridad del personal de la institución, que asumió la responsabilidad de acompañar a todas las familias evacuadas, sin la presencia del gobierno: “(...) *A todo lo hicieron los docentes, no hubo ni un funcionario desde Reutemann hasta abajo, no hicieron nada (...)*” (E3).

Durante la inundación los actores resaltan su labor, sostienen que “*se hizo mucho trabajo*” (E1) que implicó modificaciones institucionales. En sus palabras se trató de “(...) *un cambio total de actividad para nosotros, dejamos de dar clases un día y pasamos a ser socorristas. Pasamos a ser socorristas de golpe. (...) Las aulas pasaron a ser hogares (...)*” (E5).

Así, se desempeñaron en diferentes actividades en el mismo lugar, lo que genera otras maneras de vincularse con la institución y sus compañeros. Para llevar a cabo las nuevas tareas se organizaron turnos de trabajo (E6). Esto se debe a que debían estar todo el día para atender a toda la población que se encontraba viviendo en el colegio (E3).

Este trabajo compartido favorece la producción de significados en común por medio de la interacción con los otros, que luego pueden volverse objetos de discursos y prácticas compartidas (Jedlowski, 2000) que consolidan la memoria del grupo.

Más allá de la situación trágica en la que todos estaban inmersos, reconocen con estima el trabajo realizado y se sienten reconfortados por los mensajes de agradecimiento de las personas que habían estado evacuadas (E5).

No obstante, después de llevar adelante uno de los centros de evacuados que más tiempo contuvo en sus aulas a las familias, este suceso también dejó marcas en el colegio: “*se trabajó mucho esa vez y después la institución quedó en malas condiciones (...)*” (E9). Daños en estructuras físicas como pisos, baños, paredes, deterioro en instalaciones y pérdida de equipamiento escolar, son algunas de las consecuencias que quedaron tras el paso del agua<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> Esta situación fue evaluada por la CEPAL (2003) al determinar que el sistema educativo durante este período estuvo fuertemente comprometido y tardó en reanudar su funcionamiento por los daños que causó la inundación en numerosos edificios y también por el deterioro en aquellos establecimientos que fueron centros de evacuados.

Los cambios que ocasionó la inundación permitieron a los actores escolares recrearse como grupo y consolidar la memoria del colegio. Las memorias colectivas se forman y mantienen a partir de sucesos que producen grandes cambios en la vida de la gente, sobre todo cuando los mismos están cargados emocionalmente y pueden ser pensados y hablados abiertamente (Pennebaker, 1993).

Siguiendo esta línea, los efectos institucionales y también personales que generó este fenómeno extraordinario, explican la carga emocional que tienen los recuerdos de ese momento y lo ubican como uno de los temas más sensibles en la historia reciente del colegio y de la ciudad. En efecto, los recuerdos en torno a este suceso permiten reconstruir el dolor ocasionado por la catástrofe hídrica. Pero también, este marco reforzó los lazos de pertenencia y compromiso entre los miembros de la institución que, nucleados en un trabajo común, se reconocieron en otro contexto que exigía maneras diferentes de relacionarse.

## **Capítulo 6. Consideraciones finales: acerca de la memoria colectiva del Colegio Nacional Santa Fe**

En el proceso de investigación se abordaron las continuidades y las tensiones en la memoria del Colegio Nacional de Santa Fe a partir de los actores escolares. Se analizaron las entrevistas realizadas a trece miembros que forman parte del presente escolar y las Memorias correspondientes a las tres primeras décadas de la escuela, con el propósito de comprender cómo su pasado y presente se ponen en juego en la construcción de la escuela que permanece en la actualidad, a través de la pluralidad de voces que reconstruyen su memoria colectiva.

A partir de las palabras de los actores se identificaron las semejanzas como aquellas que estructuran la memoria colectiva de la escuela. No obstante, se trató de un primer paso desde el cual se articularon las diferentes visiones de los actores, teniendo en cuenta tanto lo común y compartido como las rupturas y conflictos.

Así, se configuraron en núcleos significativos de la memoria escolar rastreados en los relatos de las experiencias, unidas a la singularidad de lo institucional –que los constituye como actores de la escuela en tanto miembros de un grupo-, al mismo tiempo, que están anclados en una red de relaciones histórico-sociales que otorgan sentido a su particularidad.

En este trabajo, las discusiones teóricas en torno a la memoria permitieron problematizar su dimensión social y recuperarla como recurso analítico con potencial interpretativo de los procesos de producción, transmisión y reconstrucción de significados que constituyen a un colectivo. Por consiguiente, involucra a la identidad de la escuela vivificada en sus miembros y representada constantemente en las diversas estrategias que se ponen en práctica para mantenerla en el tiempo.

Este enfoque, reconoce la complejidad que reviste la trama de relaciones temporales en las cuales se proyecta la memoria colectiva de la escuela, en un desplazamiento circular donde pasado, presente y futuro se integran y sostienen las prácticas concretas de los actores.

La memoria se convierte, entonces, en una forma de pensamiento social, entendida como la capacidad de reflexividad de los actores en los marcos espaciales y temporales, que habilitan la reconstrucción de las huellas de la escuela en un continuo que perdura más allá de los individuos.

Su carácter totalizante -no exento de conflictos- favorece la conexión de las experiencias que se disputan en formas de historicidad más complejas donde tiene lugar lo adquirido, heredado del



pasado remoto y lo vivido en un tiempo reciente que modela el presente, a la vez que posibilita pensarse de otra manera.

En este sentido, el Colegio Nacional de Santa Fe es una institución centenaria, su historia condiciona las posibilidades de resignificar la propia escuela y las relaciones de sus miembros. Estas limitaciones estructurales demarcan el tinte con el que fue fundada en el marco de un modelo pedagógico que orientó la propuesta de los colegios nacionales en Argentina en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX. Sus inicios guían el sentido de aquello que debe ser la escuela, en miras a su pasado para mantener lo propio.

A diferencia de la mayoría de los colegios nacionales, la concreción de este proyecto fue tardía en la ciudad de Santa Fe, a causa de los obstáculos inherentes de la sociedad local. En esta dinámica, los valores tradicionales representados por el peso de la Compañía de Jesús se constituyeron en los elementos de retardo que condicionaron los signos de renovación cultural de la modernidad y, entre ellos, la creación de una escuela de enseñanza secundaria laica.

Sin embargo, la singularidad de su fundación retroalimenta los relatos que esgrimen su grandeza, rememorando la hazaña y determinación de quienes superaron los escollos en el camino para que prospere el querido Colegio Nacional santefesino.

Es posible que esta situación haya permitido el surgimiento de cuestionamientos al modelo pedagógico en la misma consolidación de la institución, dado el tiempo transcurrido desde 1863 con la fundación del Colegio Nacional de Buenos Aires hasta 1906, cuando efectivamente comienza a funcionar el Nacional de Santa Fe.

Esto se observó en las “Memorias” del colegio donde también aparecen críticas al enciclopedismo imperante en los programas de estudios y la excesiva cantidad de materias en la secundaria, así como también a las formas de enseñanza y exámenes de ingreso. Siguiendo sus argumentos, se propone la enseñanza de los sentimientos a través de las artes como necesaria para la formación de los alumnos, contrarrestando el peso del cientificismo del momento.

Ahora bien, tales propuestas son comprendidas dentro de las fronteras del período histórico, ya que conviven con la fuerte disciplina y los mecanismos de selección que estructuran el carácter elitista de la educación media.

En los informes se registran diferentes temas -referidos a la organización del establecimiento, formas de estructuración curricular, personal docente, características de los alumnos, condiciones edilicias necesarias, preocupaciones en torno a la enseñanza, mecanismos de evaluación y

disciplina general- que remiten a la escuela del pasado. Por tanto, desde sus comienzos pueden rastrearse pistas de aquello que en el presente constituye a la escuela como paradoja, que por su impronta en los relatos de los actores es identificado como uno de los núcleos significativos de la memoria colectiva.

Cabe destacar que, si bien éste se ha abordado específicamente en el capítulo cinco, el sentido de la escuela como paradoja sólo puede comprenderse en articulación con los demás núcleos significativos que fueron señalados como ordenadores en el análisis de los materiales recolectados.

En primer lugar, la estrategia de retornar a lugares habitados en el tiempo remite a la memoria del grupo como a la vida misma, donde se tiene la capacidad de registrar los cambios de la escuela, pero dentro de los márgenes que hacen posible su perennidad.

Esto se debe a que la memoria colectiva recupera las experiencias recibidas y vividas de los grupos de referencia, al mismo tiempo que los constituye por medio de los lazos de filiación que promueve entre sus miembros al compartir un pasado colectivo, cristalizando las concepciones y prácticas predominantes del grupo al cual la memoria se refiere. En este sentido, se vincula a su identidad y asegura la continuidad en procesos donde coexisten negociaciones, consensos y conflictos, característicos en toda construcción mnemónica.

Aquí, operan diferentes imágenes ligadas a la reconstrucción del pasado escolar y funcionan en el presente como orientadoras de sentidos para los actores. Estas se encuentran asociadas a las nociones de “glorioso” y “nacional” como notas propias de la escuela que remiten a diferentes dimensiones interrelacionadas, ambas ligadas al juego del presente-ausente en términos reales concretos.

Por un lado, el glorioso colegio está materializado en la grandeza y distinción de su edificio. No sólo se encuentra relacionado a la estructura arquitectónica del establecimiento, sino que también simboliza la impronta de su educación en la sociedad santafesina. Como tal, retorna a la escuela de otra época que permanece en el presente por la exteriorización en los objetos y disposiciones espaciales que se articulan con pensamientos y cosmovisiones de sus miembros y manifiestan materialmente sus relaciones y acciones.

No obstante, la continuidad en su materialidad es sólo un destello de aquello que solía ser, su presencia se constituyó en un reflejo desmejorado de una imagen destacada en la configuración

de lo que implica el Colegio Nacional de Santa Fe, como una de las piezas centrales que forman parte de su identidad.

Esto explica por qué a lo largo de su historia la cuestión del edificio es una de las preocupaciones que reiteran sus actores, desde los primeros rectores que reclaman la construcción de la casa propia, como uno de los requisitos para alcanzar el esplendor y progreso al que estaba destinado; hasta los docentes, personal administrativo y directivos de los últimos tiempos que denuncian las malas condiciones y el abandono del actual edificio.

Este escenario pone en tensión la herencia y el legado de la escuela, por tanto, es un disparador que moviliza el anhelo de restituir su proyección, a partir de una imagen anclada en el pasado que no necesariamente encuentra referentes directos en la vida cotidiana escolar.

Por el otro, el epíteto “glorioso” hace referencia al recorrido histórico en el cual se destacan sucesos y personalidades que transitaron sus aulas. En parte esa historia está signada por su condición de “nacional”, aspecto que lo distingue en la arena educativa local y lo posiciona en una red de relaciones que especifican su dinamismo.

Al respecto, la cuestión del nombre es una de las dimensiones que otorgan continuidad a la memoria de la escuela, ya que la denominación de “Colegio Nacional” forma parte del pasado pero sigue vigente en los actores y en la fachada del edificio, más allá de los cambios realizados en las últimas reformas curriculares.

Este reconocimiento es una estrategia de rememoración que justifica las consideraciones acerca de la transferencia a la jurisdicción provincial, llevada a cabo en la década de los ‘90 y renueva la nostalgia frente a la imposibilidad de retornar presente lo ausente.

Se entiende que, el nombre y el edificio que permanecen asociados a una representación del pasado escolar, se configuran en imágenes que tienen el potencial de reconstruir aquello que fue el colegio en un momento. Precisamente, es esa capacidad la que mantiene viva una visión del colegio que no está presente en términos concretos; empero, direcciona los sentidos de la escuela en los actores y se proyecta en una realidad que pretende ser otra, en conflicto con su actualidad.

Pese a esto, por efecto de su presencia se mantiene como memoria que otorga estabilidad a los que comparten particularidades comunes y participan de la representación social de la institución. En este marco, existe un predominio del pasado en el presente, situación que explica el eterno retorno a la fundación del colegio, a partir de la conmemoración constante en el acto escolar más importante, que involucra a todos los actores.

Ahora bien, ¿por qué recordar el pasado del colegio en el presente? ¿Cómo resignifican el pasado no vivido? Estas inquietudes remiten a pensar en la relación con su historia, una relación que pone en tensión su tradición y las elecciones del presente, donde continúan teniendo presencia los acontecimientos en torno a su fundación, como núcleos significativos que permiten realizar lecturas del tiempo sin movimiento del tiempo.

En efecto, a pesar de la inexorable acción de los años, el peso de lo histórico se convierte en suspiro de continuidad. La impronta del pasado remoto se reconoce en el acto donde se conmemora la fundación del 6 de mayo de 1906. Así, se manifiesta la tendencia a conservar el pasado, rememorando todos los años los valores que orientaron las acciones de los fundadores, los primeros pasos del colegio en la ciudad, principales protagonistas y ex alumnos destacados, a la vez que se reaviva la identificación con su sello de nacional.

También, esta tendencia emerge en la recuperación de los símbolos de la escuela que devienen en otras de las acciones que pretenden reconstruir la imagen del colegio desde su historia. Todas estas implican un esfuerzo por recordar y apropiarse de esos recuerdos en la vida cotidiana de la escuela, con el fin de generar determinadas disposiciones de los actores que tiendan a reivindicarla.

Por consiguiente, son fundamentales para el mantenimiento de su identidad en el proceso de transmisión generacional, contribuye a la cohesión del grupo a partir de una forma particular de representarse el pasado que, en simultáneo, los representa a ellos mismos.

Esta perspectiva sobre la escuela acentúa los discursos nostálgicos que recurren a las comparaciones de sus temporalidades para señalar las diferencias a favor de lo anterior. Aquí, se halla el núcleo más duro de los relatos que añoran aquello que ya no es y refuerzan el destino original de la enseñanza media, retroalimentando la matriz selectiva y exclusiva del colegio.

Sin embargo, en segundo lugar, no es posible identificar estas posiciones en términos absolutos, puesto que los sujetos vivencian la escuela, y desde estas experiencias modifican su pasado a partir de las relaciones y coordenadas actuales. Aparece, pues, la memoria como operación que moviliza e interroga al pasado.

Esto se debe al lugar que desempeñan los intereses y necesidades del presente en los contenidos de la memoria. Sus exigencias influyen en la reconstrucción de los recuerdos y cobran sentido en su carácter de actualidad, donde se incluyen las experiencias vividas que nutren

directamente la memoria colectiva y, también, la historia aprendida al condicionar las experiencias directas de los sujetos.

En este juego, no sólo se registran permanencias en la memoria colectiva del colegio. Por el contrario, posibilita rastrear rupturas que generan movilizaciones no esperadas. Lo anterior remite al doble carácter de la memoria que activa la conservación, a la vez que propicia la transformación, por medio de la construcción de alternativas en el marco de procesos de resistencia de la memoria que contradicen la historia del colegio -aunque no serían posibles sin ésta-.

En consecuencia, la memoria colectiva se constituye en un espacio de lucha que se torna praxis social al vivir la temporalidad como posibilidad. En esta reconstrucción se identifican los diferentes posicionamientos de los actores que enfrentan los avatares de la existencia de la escuela.

Al respecto, la reforma educativa de los '90 coloca a los profesores y actores de la escuela que vivencian ese momento en jaque, y genera otro cuadro de relaciones que replantea el lugar y sentidos del colegio. Los sucesos más significativos para éstos hacen referencia al proceso de transferencia que lleva aparejado una serie de modificaciones que impactan en el dinamismo de la vida escolar.

Entre ellas se encuentra el cambio en el referente del gobierno educativo, donde la responsabilidad pasa a la esfera provincial. Además, produce otros modos de gestionar la educación que repercuten en el funcionamiento de la escuela. Por ejemplo, se reducen los cargos que históricamente constituían la planta de los colegios nacionales en actividades administrativas y pedagógicas; aparecen una serie de mecanismos de control de la matrícula con el propósito de disminuir las divisiones; y comienza a predominar otra forma de comunicación que fue en detrimento de la "claridad" de la nación que utilizaba canales formales escritos, a diferencia de la provincia donde la comunicación telefónica se convierte en una práctica frecuente.

Otra de las modificaciones es la eliminación progresiva del Proyecto 13 que permitía la organización por cargos y concentración horaria de los docentes y personal administrativo. Esta situación es considerada como una de las pérdidas de las fortalezas de la escuela que favorecía el trabajo en todas las actividades extra clase que caracterizan al colegio y mantienen vigente su tradición en las artes y humanidades.

Cabe destacar que, si bien el Proyecto 13 fue pensado desde una estructura tradicional, con el tiempo posibilitó generar espacios educativos que cuestionan su propia matriz. En este sentido, su desarticulación agudizó la fragmentación del trabajo docente y rigidez del formato escolar establecido, escena que se reitera en su historia al considerar los cuestionamientos que también se presentan en las Memorias de principios de siglo XX.

Las propuestas educativas que emergen desde su interior -vinculadas al teatro, música, literatura, entre otras- son la expresión de un trabajo conjunto que trasciende las gestiones institucionales y las políticas educativas. Manifiestan la determinación del colegio en la definición de su propio proyecto pedagógico, constituyéndose en memoria colectiva que perdura a pesar de los cambios.

De esta manera, el tránsito de diferentes actores y las modificaciones en las condiciones espaciales y temporales, como ser la falta de disponibilidad de horas para realizar otras actividades además de las clases en los espacios curriculares establecidos, no causaron el final de una forma de ser y hacer en la escuela.

Por el contrario, esos límites se constituyeron en condiciones que acentuaron los procesos de lucha en los actores en pos de mantener lo que entienden es propio y, en efecto, debe ser defendido. Esto permite comprender cómo, a pesar de las dificultades, se sostienen actividades con menos horas destinadas efectivamente a esas dedicaciones.

A la par de estos cambios curriculares, se llevó a cabo una reforma del edificio que atentó contra el patrimonio cultural de la comunidad educativa, al expropiar a los actores escolares de las distinciones del espacio que los agrupaba en torno a la imagen del glorioso colegio. Frente a esta situación, se denunciaron reformas que fueron más allá de lo necesario, extralimitando la injerencia de la empresa responsable en las decisiones respecto a las modificaciones del edificio.

Sentimientos de impotencia y dolor sintetizan las manifestaciones de los entrevistados al relatar la secuencia de hechos desafortunados que afrontaron en la transformación del edificio, que resultó en la pérdida y posterior deterioro de su patrimonio. Las modificaciones en su espacio deben ser entendidas en relación a las formas de pensarse y actuar como grupo, puesto que explica la necesidad de discutir con su presente y recuperar su pasado.

En este marco, las posiciones asumidas por los actores a partir de la reforma permitieron resistir y ganar autonomía a partir de su propia historia. De esta manera, la conservación de los recuerdos forma parte de una estrategia de preservación y, al mismo tiempo, de resistencia a los

cambios que han transcurrido en la escuela y, en algunos casos, como bien lo relatan en las reformas de los años '90, condujeron a la institución por el camino del deterioro y desarraigo.

Este esfuerzo por tornar presente lo ausente, también funciona como puente de preservación de sí misma. La memoria del colegio subsiste en sus actores como apropiación colectiva, donde forman parte de un conjunto de valores compartidos que lo mantiene vivo y nuclea a los que participan como miembros de un grupo.

Los actores entrevistados, también, identifican los cambios de la escuela con la población estudiantil que comenzó a recibir a finales del siglo XX, visibilizando en ésta los motivos que permiten comparar el colegio de antes con su presente. Si bien no se trata de un proceso exclusivo, de acuerdo a sus particularidades adquiere facetas específicas.

Por ende, la impronta de las características de los estudiantes en los relatos de los actores, es una de las dimensiones que estructuran la paradoja de la escuela: históricamente designada a la reproducción de un sujeto privilegiado, mecanismo central en la consolidación de su matriz elitista, el Colegio Nacional de Santa Fe actualmente recibe a estudiantes provenientes de los sectores populares de la ciudad, que geográficamente no pertenecen al radio de la institución.

En su interior, emergen distintas posturas que significan este cambio de maneras diferentes y hasta opuestas y ponen en tensión la definición de los destinatarios de la educación.

De todos modos, se destaca que la incorporación de estos sectores no es sólo producto de la presión del exterior, sino que formó parte de las definiciones que adoptaron las sucesivas gestiones de los equipos directivos del colegio. Así, en un contexto que reclamaba cambios en la educación secundaria, actores centrales en la elaboración de los lineamientos escolares comprendieron los imperativos del momento y trabajaron hacia el interior para generar otros espacios en conjunto con los docentes.

Por consiguiente, conviven pluralidad de voces que asumen posiciones diversas respecto a la población estudiantil, pero entran en juego y se integran en la tensión entre dos polos continuos: por un lado, la escuela del origen, signada por el prestigio y, por el otro, la acción de alojar como práctica distintiva que discute su propia historia.

En esta línea, la presencia de los recuerdos de la inundación del 2003 configura parte de la paradoja, a través del lugar que la escuela asumió recibiendo a los evacuados. Desde la reconstrucción de las experiencias de ese pasado cercano, todos los actores destacan el trabajo realizado.

Debido a la carga emocional con la que vivieron este fenómeno y a los cambios institucionales que generó, la tragedia de la inundación permitió consolidar los lazos de pertenencia y compromiso con la escuela y entre sus miembros, al mismo tiempo que habilitó otras miradas y pensamientos respecto a las posibilidades de actuar en el marco de la institución.

Esto se encuentra en la base de las posiciones de los actores que sostienen que “hace falta seguir apostando al Nacional”, impulso que mantiene la memoria colectiva del colegio albergando las tensiones que la movilizan y dan sentidos a sus actores.



## Bibliografía

Ansaldi, W. (1989) “Soñar con Rousseau y despertar con Hobbes: una introducción al estudio de la formación del Estado nacional argentino” en: Ansaldi, W. y Moreno, J. L. (Comps.) Estado y sociedad en el pensamiento nacional. Buenos Aires, Cántaro

Arostegui, J. (2004) “Retos de la memoria y trabajos de la historia”, en Pasado y Memoria Revista de Historia Contemporánea. N° 3. Edición electrónica Espagrafic, Madrid <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/15793311RD3889446.pdf>. Consultado el 21 de febrero de 2013.

Bartlett, F. (1920) “Some Experiments on the Reproduction of Folk-Stories”, en: Folklore, Vol. 31, No. 1 (Mar. 30, 1920), pp. 30-47 Published by: Taylor & Francis, Ltd. on behalf of Folklore Enterprises, Ltd. <http://www.jstor.org/stable/1255009>. Consultado el 15 de julio de 2014.

Bordón, J. O. (2010) “Historia y política de la descentralización y el gobierno educativo en la argentina”, en Andrade, Olivera y otros. Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre los niveles de gobierno. Buenos Aires, IPE-UNESCO.

Borges, J. y Casimiro A. P. (2012) “Memória, representações e livro didático”, en Magalhães, Lívia. (Org.) Memória, Cultura e educação. São Carlos - São Paulo, Editora Claraluz.

Bravi, C. (2012) “Memorias sumergidas, memorias emergentes. El caso de las inundaciones en Santa Fe”, en Aletheia, Vol. 3, Número 5. ISSN 1853-3701. <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/pdfs/Bravi.ok.pdf> Consultado el 20 de marzo de 2015.

Caldo, P. (2006) “Entre el estado, la comunidad y el espacio asociativo”, en Fernández, S. Nueva Historia de Santa Fe. Sociabilidad, corporaciones, instituciones (1860-1930). 1° ed. Rosario, Prohistoria-Diario La Capital.

Calveiro, P. (2006) “Los usos políticos de la memoria”, Argentina: Taller de Gráficas y Servicios. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/caeta/PIICcinco.pdf>. Consultado el 14 de mayo de 2013.

Candau, J. (2002) “Memorias y amnesias colectivas”, en Candau, J. Antropología de la Memoria. Capítulo V, Buenos Aires, Nueva Visión. pp. 56-86. [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe) / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. Consultado el 14 de mayo de 2013.

- Cardoso, Irene (1998) “A comemoração impossível”, en *Tempo Social, Rev. Sociol. USP, S. Paulo*, 10(2): 1-12. <http://www.scielo.br/pdf/ts/v10n2/v10n2a01.pdf> Consultado el 12 de agosto de 2014.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1996) *De Sarmiento a los Simpsons*. Buenos Aires, Kapeluz.
- Casimiro, A. P. y Magalhães, L. (2005) “O surgimento da escola pública no planalto da conquista”, en *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, N°18, p. 1 - 9, jun. 2005 - ISSN: 1676-2584.
- CEPAL (2003) *Evaluación del impacto de las inundaciones y el desbordamiento del río Salado en la provincia de Santa Fe, República de Argentina en 2003*, Buenos Aires. [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28461/LCbueR254add1\\_es.pdf?sequence=2](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28461/LCbueR254add1_es.pdf?sequence=2) Consultado el 20 de julio de 2015.
- Cervera, F. J. (2011) *La modernidad en la ciudad de Santa Fe 1886-1930 Historia de un desarrollo incompleto*. Santa Fe, Impresos S.A.
- Dubet, F. (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dussel, I. (1997) *Curriculum, humanismo y democracia 1863-1920*. 1° ed. Buenos Aires, FLACSO-Oficina de publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- Dussel, I. (2009) “Hay un discurso social de descrédito de la escuela pública”, en San Martín R. *La escuela que podemos conseguir. Diálogos sobre la escuela que ya no es y la que puede ser*. Buenos Aires, TAEDA.
- Dussel, I., Finocchio, S., Gojman, S. (2012) *Haciendo memoria en el país de nunca jamás*. 2° ed. 5° reimpr. Buenos Aires, Eudeba.
- Fernández, M. C. (2000/2001) “Colegio Nacional y Escuela Normal. La constitución de una identidad ciudadana diferenciada”, en *Revista Historia de la Educación. Amacio*. N° 3. Buenos Aires.
- Fernández, S. (2006) *Nueva Historia de Santa Fe. Sociabilidad, corporaciones, instituciones (1860-1930)*. 1° ed. Rosario, Prohistoria-Diario La Capital.
- Foucault, M. (1976) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.
- Gallo, E. (1983) *La pampa gringa: la colonización agrícola en Santa Fe 1870-1895*. Argentina, Edhasa.

- Gianello, L. (1978) Historia de Santa Fe. 3° ed., 1° de Plus Ultra. Buenos Aires, Ediciones Plus Ultra.
- Giroux, H. (1990) “Introducción: los profesores como intelectuales”, en Giroux, H. Los profesores como intelectuales. Traducción: I. Arias. 1° ed. Barcelona, Paidós.
- Halbwachs, M. (2011) La memoria Colectiva. Traducción: F. Balcarce. Colección Estudios Durkheimnianos. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Halperin Dongui, T. (1982) “Una nación para el desierto argentino”, en Proyecto y construcción de una nación (Argentina 1846-1880). Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Jedlowski, P. (2000) “La sociología y la memoria colectiva”, en Rosa, A., Bellelli, G. y Bakhurst, D. (Eds.) (2000) Memoria colectiva e identidad Nacional. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Jedlowski, P. (2001) “Memory and Sociology”, en: Time y Society, London, ThousandOaks, CA and New Delhi, Vol. 10 1: 29-44. [https://is.muni.cz/el/1423/jaro2006/SOC406/um/Memory\\_and\\_sociology.pdf](https://is.muni.cz/el/1423/jaro2006/SOC406/um/Memory_and_sociology.pdf) Consultado el día 12 de agosto de 2014.
- Jelin, E. (2002) Los trabajos de la memoria. España, Siglo XXI.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (2004) “Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad”, en Jelin, E. y Lorenz, F. (Comps.) Educación y memoria. La escuela elabora su pasado. Madrid, Siglo XXI.
- Jelin, E. y Kaufman, S. (Comps.) (2006) Subjetividad, figuras de la memoria. 1° ed. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Larker, J. M. y Grandinetti, M. B. (2006) “Católicos versus liberales. La fundación del Colegio Nacional de Santa Fe en el proceso de laicización de la enseñanza secundaria”, en Ponencia presentada en el Congreso de Historia de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Lavabre, M-C. (1998) “Mauricio Halbwachs y la sociología de la memoria”, en Anne Pérotin-Dumon (Dir.) Historizar el pasado vivo en América Latina. [http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es\\_contenido.php](http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php) Consultado en 7 de octubre de 2014.
- Lavabre, M-C. (2006) “Sociología de la memoria y acontecimiento traumático”, en Arostegui, J. y Godichean, F. Guerra civil. Mito y memoria. Madrid, Marcial Pons.

- Lavabre, M-C. (2009) “La memoria fragmentada ¿Se puede influenciar la memoria?”, en Antropol. sociol. N°. 11, pp. 15 – 28 [http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/Virajes11\\_1.pdf](http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/Virajes11_1.pdf) Consultado el día 25 de octubre de 2014.
- Legarralde, M. R. (1999) “La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887”, en Propuesta Educativa. Ediciones Novedades educativas. Año 10 N° 21. ISSN 0327-4829. FLACSO Área Educación.
- López Rosas, J. R. (1984) “El Colegio Nacional Simón de Iriondo de Santa Fe”, en El Litoral, Suplemento “La Comarca y el Mundo”, Santa Fe.
- Magalhães, L. (2005) “Memoria experiencial: una primera aproximação”, en Magalhães, L. y Casimiro, A. P. (Orgs.) Memoria y trayectoria de pesquisa. Brasil. Campo Grande.
- Magalhães, L. (2007) “Educação, história e memória: uma aproximação do estudo geracional”, en Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.28, p.99 –105, dez. 2007 - ISSN: 1676-2584 [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art07\\_28.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art07_28.pdf) consultado el día 7 de diciembre de 2013.
- Magalhães, L. y Casimiro, A. P. (2008) “História da educação do Ginásio Padre Palmeira”, en IV Encontro Estadual De História-ANPUH-BA “História: sujeitos, saberes e práticas” Vitória da Conquista-BA. julho-agosto.
- Magalhães, L., Santos, P. y Souza, Dom (2009) “Memória e transmissão das experiências como desafios para os estudiosos da educação”, en Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.36, p. 105-114, dez. 2009 - ISSN: 1676-2584 [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art08\\_36.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art08_36.pdf) Consultado el día 7 de diciembre de 2013.
- Magalhães, L. y Almeida, J. R. (2011) “Relações simbióticas entre memória, ideologia, história da educação”, en Casimiro, A. P., Lombardi, J. C.y Magalhães Livia Diana (Horas.) História, memória e educação. Campinas, Campinas, SP. Editora Alínea,
- Marcel, J-C. y Mucchielli, L. (2011) “En el fundamento del lazo social: la Memoria Colectiva según Maurice Halbwachs”, en Halbwachs, M. (2011) La memoria Colectiva. Traducción: F. Balcarce. Colección Estudios Durkheimnianos. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Martuccelli, D. (2007) Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas. Buenos Aires, IPE-UNESCO.

- Mauro, D. (2007) “Liberalismo, democracia y catolicismo en Argentina. La Reforma Constitucional de 1921 y las identidades políticas. Santa Fe 1920-1923”, en *Boletín Americanista*, Año LVII, N°57, Barcelona, pp. 87-106, ISSN: 0520-4100
- Mauro, D. (2008) “Imágenes especulares. Educación, laicidad y catolicismo en Santa Fe. 1900-1940”, en *Prohistoria*, Año XII, número 12, Rosario, Argentina, pp. 103-116.
- Mercado, R. (1992) “La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva”, en *Nueva Antropología*, Vol. XII, N° 12, México.
- Méndez, A. (2013) *El Colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Miotti, N. (1992) *Memorias. Contribución al conocimiento de la Historia del Colegio Nacional “Simón de Iriondo”*. Santa Fe, Ediciones Lux.
- Montesperelli, P. (2004) *Sociología de la memoria*. Traducción: H. Cardoso. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Namer, G. (1998) “Antifascismo y la memoria de los músicos de Halbwachs (1938)”, en Cuesta Bustillo, J. *Memoria e Historia*. Asociación de Historia Contemporánea. Madrid, Marcial Pons.
- Nora, P. (1984) “Entre Memoria e Historia: La problemática de los lugares”, en Nora, P. (Dir.) *Les Lieux de Mémoire; 1: La République Paris*, Gallimard, pp. XVII-XLIL. Traducción de la cátedra Seminario de Historia Argentina Prof. Fernando Jumar C.U.R.Z.A. - Univ. Nacional del Comahue. [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe)/Módulo virtual: Memorias de la violencia. Consultado el día 12 de agosto de 2013
- Nora, P. (1998) “La aventura de los lugares de la memoria”, en Cuesta Bustillo, J. *Memoria e Historia*, Asociación de Historia Contemporánea. Madrid, Marcial Pons.
- Ochoa, M., Argueta R., Muñoz E. (2005) “Historia y memoria: Perspectivas teóricas y metodológicas”, en *Cuadernos de Ciencias Sociales*. FLACSO sede Costa Rica -ISSN: 1409-3677.
- Ossanna, E. et al. (1993) “Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945”, en Puiggrós, A. *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Tomo IV. Buenos Aires, Galerna.
- Ossanna, E. et al. (1997) “Una aproximación a la educación en Santa Fe de 1945 a 1983”, en Puiggrós, A. *La educación en las provincias (1945-1985)*. Tomo VII. Buenos Aires, Galerna.
- Oszlak, O. (2009) *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires, Emecé.

- Pennebaker, J. (1993) “Creación y mantenimiento de las memorias colectivas”, en *Psicología Política*, N° 6, 1993, 35-51
- Pereira De Sá, C. (2007) “Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva Psicossocial”, en *Revista Psicologia Reflexão e Crítica*. Rio Grande do Sul: UFRGS, V. 20 (2) pp. 290-295. [www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc). Consultado el día 5 Junio de 2014
- Pereira De Sá, C. (2012) “A memória histórica numa perspectiva psicossocial”, en *Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas - Ano 09, número 14, ISSN 1676-2924*
- Pollak, M. (1989) *Memoria, olvido y silencio*. Texto publicado originalmente en portugués en la *Revista Estudos Históricas*. Rio de Janeiro, Vol. 2, N° 3. 1989. P. 3-15. Esta traducción es de uso interno de curso de pos grado en Antropología de la Memoria y la Identidad. Maestría en Historia y Memoria de la UNL. Traducción de Renata Oliveira.
- Policchi, P. (2000) “Recordar y relatar”, en Rosa, A., Bellelli, G. y Bakhurst, D. (Eds.) (2000) *Memoria colectiva e identidad Nacional*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum*. Buenos Aires, Galerma.
- Puiggrós, A. (2003) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerma.
- Reinares, S. (1946) *Santa Fe de la Vera Cruz. Reseña histórica de la educación y sus escuelas. Desde su fundación hasta nuestros días*. Santa Fe.
- Ricoeur, P. (2010) *La memoria, la historia, el olvido*. Traducción: A. N. Calvo. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Rosa, A., Bellelli, G. y Bakhurst, D. (Eds.) (2000) *Memoria colectiva e identidad Nacional*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Sanguinetti, H. (2006) *Breve historia del Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires, Juvenilla Ediciones.
- Sidicaro, R. (2011) “Maurice Halbwachs: creatividad y rigor sociológico”, en Halbwachs, M. (2011) *La memoria Colectiva*. Traducción: F. Balcarce. Colección Estudios Durkheimnianos. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Solari, M. (1991) *Historia de la Educación Argentina*. 13a. reimpresión. Buenos Aires, Paidós SAICF.
- Souza, D. y Magalhães, L. (2011) “Memória escrita de professores intelectuais em Victória da Conquista-BA entre os idos de 1910-1945”, en *Cuadernos de História da Educação*- V. 10, N° 1.

- Tedesco, J. C. (1993) Educación y sociedad en la argentina (1880-1900). Buenos Aires, Solar.
- Tiramonti, G. (2001a) “Los imperativos de las políticas educativas en los ’90”, en Tiramonti, G. Modernización educativa de los ’90 ¿El fin de la ilusión emancipadora? Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- Tiramonti, G. (2001b) “Los sentidos de la transformación”, en Tiramonti, G. Modernización educativa de los ’90 ¿El fin de la ilusión emancipadora? Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- Tiramonti, G. y Suasnabar, C. (2001) “La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación”, en Tiramonti, G. Modernización educativa de los ’90 ¿El fin de la ilusión emancipadora? Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- Tiramonti, G. (2005) “La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los 90”, en Pro-Posicoes. V. 16. N 3 (48) set. /dez. Pp. 53-74. [http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/48\\_dossie\\_tiramontig.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/48_dossie_tiramontig.pdf) Consultado el día 28 de enero de 2015.
- Tobeña, V. (2011) “Las escuelas en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural”, en Tiramonti, G. (Dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario, Homo Sapiens.
- Werle, F. (2004) “História das instituições escolares: de que se fala?”, en Lombardi, J. y Nascimento, M. I. (Orgs.) (2004) Fontes, História e Historiografia da educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, Brasil.
- Ziegler, S. (2011) “Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?”, en Tiramonti, G. (Dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario, Homo Sapiens.

#### Fuentes primarias:

- Consejo Municipal de Santa Fe (1996) Ordenanza Municipal N° 10115: Patrimonio Cultural Histórico-Artístico. Santa Fe (Modificada por las Ordenanzas N° 10798, 2011 y N° 10829, 2002)
- Diario “El Litoral” (2006) Suplementos: “Colegio Nacional. Un siglo en la Educación Santafesina” y “Centenario Colegio Nacional.” Santa Fe.
- Educación: Hechos Históricos (2005) Decreto de fundación del Colegio Nacional de Buenos Aires N° 5547 de 1863, Buenos Aires. Librería Histórica Emilio Perrot. 2005

Memoria presentada al Honorable Congreso Nacional, por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1911. Tomo II. Anexos de Instrucción Pública 1911. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires. 1912

Memoria presentada al Honorable Congreso Nacional, por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1912. Tomo III. Anexos de Instrucción Pública 1912. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires. 1913

Memoria presentada al Honorable Congreso Nacional, por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1913. Departamento de Instrucción Pública 1913. Tomo II. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires. 1915.

Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1914. Departamento de Instrucción Pública. Tomo II. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires. 1916.

Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1916. Departamento de Instrucción Pública. Tomo I. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires. 1917

Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1917. Departamento de Instrucción Pública. Tomo II. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires. 1918

Memoria presentada al Honorable Congreso Nacional, por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. José S. Salinas. Año 1919. Tomo II. Departamento de Instrucción Pública. Talleres gráficos de Rosso y CIA. Buenos Aires. 1920.

Memoria presentada al Honorable Congreso Nacional, por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. José S. Salinas. Año 1920. Tomo II. Departamento de Instrucción Pública. Talleres gráficos de Rosso y CIA. Buenos Aires. 1921.

Memoria presentada al Honorable Congreso Nacional, por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. Antonia Sagarna. Año 1925. Tomo II Departamento de Instrucción Pública. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires. 1926.

Memoria presentada al Honorable Congreso Nacional, por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1929. Tomo II. Departamento de Instrucción Pública. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires. 1931.

Memoria presentada al Honorable Congreso Nacional, por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1933. Departamento de Instrucción Pública. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires. 1934.



Ministerio de Hacienda de la Nación, Digesto de Segunda Enseñanza (1942) “Colegio Nacional “Simón de Iriondo” de Santa Fe”. Argentina.

Provincia de Santa Fe (2005) Decreto Provincial N° 3114-2005.

Revista “Simón de Iriondo”, Año 2014. Santa Fe.

Senado de la Nación (2006) Proyecto de Declaración-Expediente N° 1596/06. Argentina.

Senado y Cámara de Diputados de la Nación (2006) Proyecto de Ley (Expediente N° 2532-D-2006; Trámite Parlamentario: 51- 16/05/2006). Argentina.

## **Anexos**

## **Anexo I. Temas-guías y preguntas de las entrevistas**

### **Temas-guía que orientan las preguntas de las entrevistas:**

- Presentación de los entrevistados: formación de inicio, función que desempeña en la escuela, situación de revista actual, año de ingreso laboral y si corresponde período en que fue alumno.
- Las características del colegio en los años transcurridos y en la actualidad, cuestiones que se mantienen en el tiempo y aquellas que se han modificado.
- Las experiencias vividas en la escuela, los procesos y acontecimientos que marcaron sus trayectorias y la del colegio.
- Historia escolar en vinculación con el presente, momentos que se recuerdan y las actividades que se realizan para transmitir el pasado.

### **Guía de preguntas para todas las entrevistas realizadas a docentes, personal directivo y administrativo de la institución:**

- ¿Cuándo comenzaste a trabajar en la escuela? ¿Qué funciones fuiste desarrollando?
- ¿Qué significó ingresar en la misma?
- Desde tu perspectiva, ¿qué características de la escuela se mantienen y cuáles se han modificado con el paso del tiempo? ¿Por qué?
- ¿Qué significa trabajar y pertenecer al colegio en la actualidad? ¿Cuáles son sus particularidades?
- ¿Cómo se relaciona la historia del colegio con su presente? ¿Qué piensas que significó en el momento de su fundación?
- ¿Qué actividades realizan para transmitir el pasado a las nuevas generaciones?
- ¿Cuáles son los momentos y sucesos que se recuerdan de la historia del colegio?
- ¿Qué procesos y acontecimientos vividos en el colegio destacan y cómo condicionaron sus experiencias en la institución? ¿Por qué? ¿Cómo los recuerdan?
- ¿De qué manera influyeron éstos en la vida del colegio?

Para aquellos que además son ex alumnos se incorporan las siguientes preguntas:

- ¿Cómo recuerdas al Colegio Nacional de Santa Fe en el período que fuiste alumno?

- ¿Por qué asististe a esta escuela?
- ¿Qué significaba ser alumno del Colegio Nacional? ¿Qué los identificaba?
- ¿Qué experiencias y momentos recuerdas de tu trayectoria escolar?
- ¿Qué prácticas habituales se realizaban en la escuela?
- Desde tu perspectiva, ¿qué características de la escuela cuando fuiste alumno se mantienen y cuáles se han modificado? ¿A qué consideras que se debe?

## Anexo II. Nomenclador de los entrevistados

<b>Entrevistados</b>	<b>Nomenclatura</b>
Psicopedagoga, integrante del equipo psicopedagógico	E1
Rector en actividad	E2
Jefe de preceptores	E3
Profesora de Geografía	E4
Profesor de Física	E5
Profesora de Historia	E6
Profesora de Letras 1	E7
Personal en funciones de secretaria	E8
Profesora de Matemática	E9
Asesora Pedagógica y profesora.	E10
Profesora de Letras 2	E11
Asesora pedagógica jubilada	E12
Rector jubilado	E13

### **Anexo III. Entrevistas a los actores escolares**

PSICOPEDAGOGA (E1). Lugar de entrevista: sala de tutoría que se comparte con el centro de estudiantes. Fecha: 26/11/2014. Duración 40 minutos.

RECTOR EN ACTIVIDAD (E2). Lugar de la entrevista: despacho del rector. Fecha: 26/11/2014. Duración 46 minutos.

JEFE DE PRECEPTORES (E3). Lugar de entrevista: sala de preceptores del colegio. Fecha: 03/12/2014. Duración 47 minutos.

PROFESORA DE GEOGRAFÍA (E4). Lugar de entrevista: un aula del colegio. Fecha: 03/12/2014. Duración 50 minutos.

PROFESOR DE FÍSICA (E5), PROFESORA DE HISTORIA (E6) Y PROFESORA DE LETRAS 1 (E7). Lugar de entrevista grupal: sala de profesores del colegio. Fecha: 03/12/2014. Duración 45 minutos.

PERSONAL EN FUNCIONES DE ADMINISTRATIVAS (E8). Lugar de entrevista: galería del colegio próxima a la secretaría. Fecha: 10/12/2014. Duración 36 minutos.

PROFESORA DE MATEMÁTICA (E9). Lugar de entrevista: aula de otra escuela donde trabaja. Fecha: 19/02/2015. Duración 21 minutos.

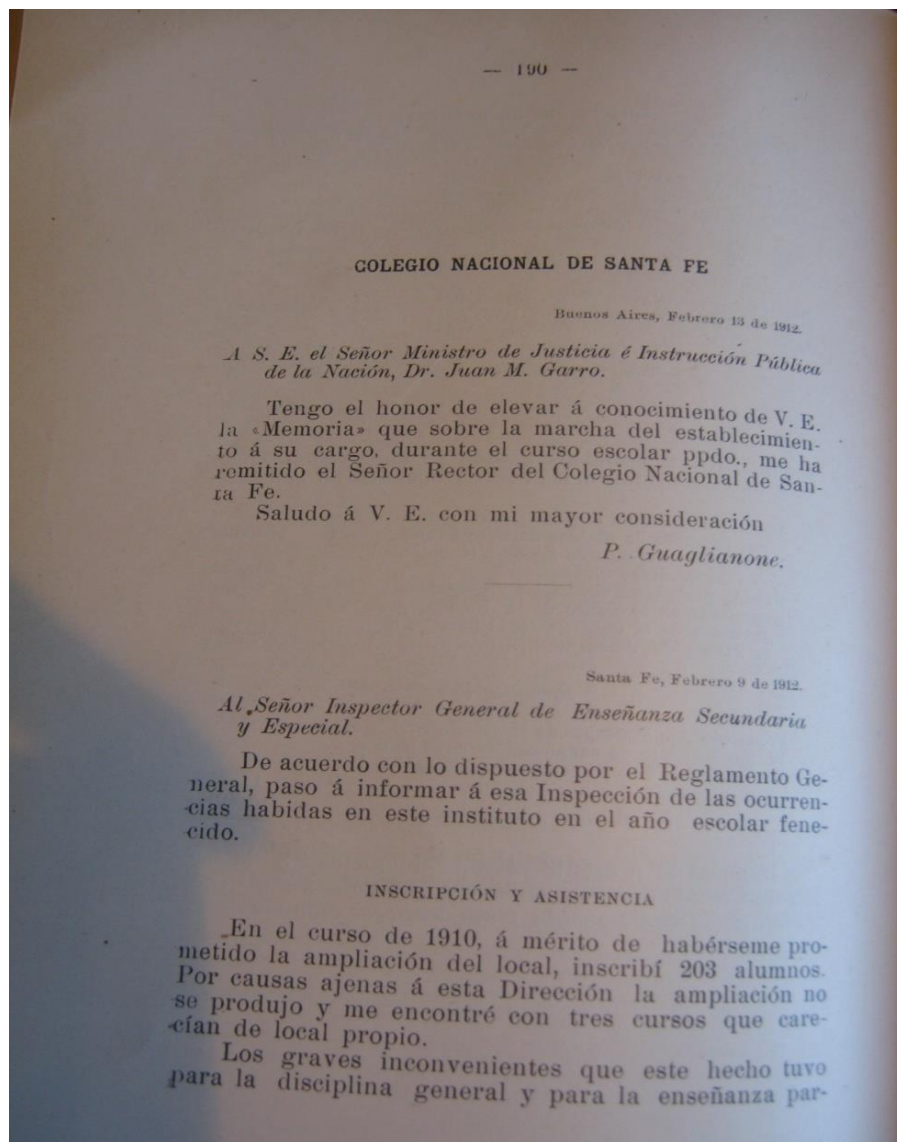
ASESORA PEDAGÓGICA Y PROFESORA (E10). Lugar de entrevista: patio abierto del colegio. Fecha: 20/02/2015. Duración 39 minutos.

PROFESORA DE LETRAS 2 (E11). Lugar de entrevista: cantina del colegio. Fecha: 05/03/2015. Duración 20 minutos.

ASESORA PEDAGÓGICA JUBILADA (E12) Y RECTOR JUBILADO (E13). Lugar de la entrevista grupal: casa particular del rector jubilado. Fecha: 26/02/2015. Duración 90 minutos.

## Anexo IV. "Memorias" del Colegio Nacional de Santa Fe

MEMORIA PRESENTADA AL HONORABLE CONGRESO NACIONAL por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1911. Tomo II. Anexos de Instrucción Pública 1911. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires. 1912





ficular de esos alumnos me sirvió de lección. De ahí que en el año de 1911 limitara la inscripción á la capacidad del local habilitado. Así se explica que el año fenecido ésta fuera de 177, divididos así:

*Primer año*

Sección A.....	23
» B.....	24
Total.....	47

*Segundo año*

Sección A.....	23
» B.....	26
Total.....	49

*Tercer año*

Sección A.....	18
» B.....	18
Total.....	36
Cuarto año Curso único.....	27
Quinto » » ».....	19
Total de la inscripción.....	178

A la terminación del curso la existencia de alumnos era de 149.

Esto se explica por haber aplicado con todo rigor las penas eliminatorias á todos los alumnos que se hacían acreedores á ese castigo por desorden de conducta ó por persistente inasistencia.

Teniendo el colegio su existencia asegurada y gozando de verdadero favor público, entendí que la severidad se imponía, de modo que gozaran de las ventajas de la educación gratuita secundaria tan solo los que se hacían acreedores á ella por la corrección de su conducta y su amor y aprovechamiento en el estudio.

CAMBIO DE LOCAL

En el segundo semestre del año escolar, y á causa de lo ruinoso del local alquilado á la sucesión Alemán, se obtuvo de la Superioridad el acuerdo necesario para trasladar el colegio á la casa del Dr. Gui-

lermo Cullen, más amplia, mejor situada y en perfectas condiciones de higiene.

En la nueva casa los ocho grupos de escolares tienen aulas propias y amplias, buenos patios de recreo y los servicios sanitarios de que en la otra carecían. Además, los gabinetes de historia natural, física y química poseen salas propias, y la biblioteca, que de día en día adquiere importancia, su local especial accesible á profesores y alumnos.

Es lástima que el Rector no tenga en el mismo edificio su habitación. Esta deficiencia es cada día más sensible y convendría buscar el medio de remediarla. Así la vigilancia de la casa sería más perfecta y la disciplina general ganaría mucho, con ventajas incalculables para la institución.

#### GABINETES DE CIENCIAS

Aunque con algunas deficiencias, fáciles de subsanar en lo sucesivo, el colegio á mi cargo recibió en el año fenecido los elementos indispensables para dejar establecidos los gabinetes de historia natural, de física y de química. Solo en el último tercio del curso se utilizaron esos elementos de enseñanza, sin poder, como es natural, desarrollar cursos reglados, lo que se hará en el próximo año.

Desde luego se hace notar la falta de laboratorios, complemento indispensable de los gabinetes. Han de tratar de remediar esta falta sensible, en cuanto sea dable, los señores profesores de esos ramos.

Desde, luego, el doctor Juliá, profesor de tercer año, inició en el año fenecido, con muy lucido éxito, el estudio de la zoología en el animal vivo; de estos trabajos de laboratorio se han incorporado al gabinete de historia natural un buen número de esqueletos armados por sus alumnos y se han preparado muchas vísceras para realizar estudios futuros.

Espero que el próximo curso el profesor de botánica herborizará sistemáticamente con sus alumnos, enriqueciendo el museo con ejemplares de nuestra flora nacional.

#### ENSEÑANZA DEL DIBUJO

En el año escolar fenecido se ha dado un breve curso de perspectiva por el profesor señor Reinares, en

los cursos superiores. Entra en mi plan desarrollar en una forma metódica un curso de dibujo lineal aplicable á las industrias más comunes, á fin de que esta asignatura adquiriera en el plan general educativo una importancia más positiva.

#### ENSEÑANZA DE LA HISTORIA NACIONAL

Se nota en el desarrollo de esta asignatura—segundo curso—la falta de un buen texto. Todos los existentes son por lo demás deficientes, unos en razón del desarrollo del asunto y otros por pecar del lado de las ideas. Escritos los más sin conocimiento real de las historias provinciales, incurren en dogmatismos ajenos á la verdad y enferman el espíritu de la juventud con preconceptos y apasionamientos por completo ajenos á la noble serenidad y sinceridad de la historia.

El profesor trata de obviar estas dificultades, en mi concepto muy graves, con exposiciones verbales; mas buena parte de esa tarea se pierde, porque el alumno de segundo año es común que no se encuentre intelectualmente preparado para abandonar el andador del texto.

Insisto en sostener que esta asignatura está deficientemente ubicada en el plan. Siendo tan importante para intensificar el nacionalismo incipiente de nuestra juventud, su lugar natural sería el quinto año. Si estuviere en lugar de la historia contemporánea, podría darse un curso de «causas» en vez de uno de «noticias», y el alumno secundario terminaría esta segunda etapa de su vida de estudiante con un conocimiento más hondo y más vivo de la historia nacional: sabiendo cómo nació su patria á la vida, y la alteza de su ubicación en el cuadro de las grandes naciones.

#### ENSEÑANZA DE LA INSTRUCCIÓN CÍVICA

Dado que se ha retirado de esta asignatura la historia de la constitución argentina y los orígenes de derecho político nacional, pienso que es en exceso detallista el programa. Lo que se gana en extensión, siguiendo el plan del doctor González, se pierde en fuerza. Sería más útil á la juventud un curso elemental de derecho constitucional argentino, tomando como plan la constitución misma. Siguiendo el articulado de nues-

tra Carta, el profesor tendría ocasión de intensificar su enseñanza en aquellos asuntos que son como el eje central de los derechos y de los deberes ciudadanos, y su obra sería realmente fecunda.

Para justificar esta proposición, conviene advertir que la mayoría de los alumnos de los institutos secundarios entran en su categoría de ciudadanos sin otra enseñanza cívica que la que han recibido en este curso. Conviene entonces, que conozcan más á fondo las instituciones libres y su papel importantísimo en la formación del gobierno con los mejores medios para realizar con éxito tan elevada tarea. El plan actual no responde á este propósito sino á medias y el error lo considero fundamental.

#### ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Insisto en declarar excesivo el número de idiomas extranjeros que se enseñan en los colegios nacionales.

La palabra «enseñan» en el presente caso resulta enfática. En realidad los idiomas que se estudian, con inútil recargo de los horarios, no se aprenden, y este argumento de hecho me parece capital contra la insistencia de querer enseñarlos.

Sería muy preferible que se enseñase un idioma extranjero, dividiendo su aprendizaje en cinco cursos, imitando así el plan alemán: y de esta manera los alumnos terminarían este ciclo de la enseñanza manejando con cierta habilidad ese instrumento de cultura.

Podrían señalarse dos idiomas: el inglés y el francés, con derecho por parte de los educandos de optar por uno de ellos.

Insistir en el estado actual de cosas importa persistir en un plan fracasado. Excuso la comprobación de esta afirmación categórica por haberla hecho en informes anteriores.

#### CASA PROPIA

El colegio necesita su casa propia. No adquirirá jamás todo el desarrollo de que es susceptible viviendo precariamente en edificios construídos con otros fines.

Para dotar al instituto de mi dirección de tan útil elemento no son necesarios grandes esfuerzos

por parte del gobierno, dado que se tiene mucho adelantado.

El gobierno de la Provincia cedió al de la Nación con ese fin un espléndido terreno, cuya posesión mantengo con celo; bajo la administración del doctor Figueroa Alcorta se mandaron confeccionar los planos, y existe en el presupuesto una partida especial destinada á ese fin. Se diría que la realización de tan bello proyecto sólo necesita una hora de preocupación de parte de la Superioridad para que se trasformen en hecho. Y Santa Fe espera anhelosa que esa hora se haga efectiva.

Saludo al señor Inspector General con mi consideración más distinguida.

*D. G. Silva.*

MEMORIA PRESENTADA AL HONORABLE CONGRESO NACIONAL, por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1912. Tomo III. Anexos de Instrucción Pública 1912. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires. 1913

— 252 —

COLEGIO NACIONAL DE SANTA FE

Santa Fe, Mayo 5 de 1913.

*Al Señor Director General de Enseñanza Secundaria y Especial, Ingeniero M. B. Bahía.*

En el año escolar de 1912 ha continuado en aumento el número de alumnos inscriptos, que llegó a ciento ochenta y ocho. Hubiera sido mayor sin el temor por mi parte de que las aulas no pudieran contener más, lo cual fué causa para que la Mesa de Ingreso se mostrara rigurosa, dando paso tan solo a aquellos postulantes que mostraron felices disposiciones para el estudio y una suma de conocimientos poco comunes en las materias instrumentales.

Encontrándonos en condiciones de seleccionar los educandos, ya que la demanda de inscripción es constante y va en aumento, he mantenido una disciplina rigurosa, persiguiendo con tenacidad aunque con justicia a los raboreros, aplicándoles las penas severas del Reglamento General y en los exámenes finales han purgado su culpa los que descuidan habitualmente sus deberes, reacios a las disciplinas saludables del estudio, como puede verse por la planilla N.º 2 que acompaño a este informe. Estoy seguro que estas medidas de gobierno van en prestigio del Instituto y favorecen a las familias que le confían la educación de sus hijos. Aquellos a quienes la naturaleza ha privado de la mentalidad media indispensable para abordar con probabilidades de éxito los estudios mayores, se arrastran inútilmente en las escuelas secundarias, vegetando en ellas año tras año, consiguiendo algunas veces puntos de pase, para fracasar luego, yendo a engrosar el triste rebaño del proletariado intelectual y privando a las industrias madres del efi-

caz auxilio de sus brazos robustos. En interés de la patria y en beneficio de ellos mismos, pienso conviene evitar frecuenten los colegios de estudios superiores esta clase de ineptos.

En el año de 1912 el profesorado con que cuenta el colegio de mi dirección ha llenado satisfactoriamente sus deberes, realizando labor profícua. En general la enseñanza se imparte con celo, y la mayor experiencia en arte de transmitir los conocimientos que se adquiere con la labor continuada, la torna de día en día más eficaz. En historia natural, por ejemplo, los profesores de zoología y botánica, señores Juliá y Sandoz, han llenado sus respectivas tareas en forma que satisfaría a los más exigentes. De la obra del Doctor Juliá y sus discípulos quedan numerosas muestras en el gabinete de historia natural.

Los profesores de francés e inglés han continuado recargados con exceso, trabajando el primero 17 horas semanales (dos cátedras) y 10 el segundo con una sola. Ya que el presupuesto permite acordar una cátedra más a estos profesores, considero de la más estricta justicia que se premie su labor con ese beneficio.

Me permito advertir que el profesor de francés señor Beney es miembro del personal enseñante desde la fundación del colegio y que desde este año ha abandonado el servicio de la provincia para dedicarse exclusivamente a sus cátedras en este colegio, que ha desempeñado y desempeña con el mayor éxito, pues reúne la poca común condición de ser maestro experimentadísimo y poseer a la perfección el español y el francés.

Ocupa el colegio una gran casa particular, la mejor que me fué dado encontrar al desalojar la destartada de la sucesión Alemán; con ser de las mejores, es sin duda alguna impropia para el fin que se la destina. Algunas aulas carecen de buena luz por tener todas las aberturas en uno solo de los costados. Cuando por causa de lluvia o viento es necesario cerrar las puertas, el aire se vicia y la luz resulta escasa. En los días calurosos del verano—aquí es frecuente constatar 35.º a la sombra—ciertas salas de estudio tienen temperaturas de horno.

El único remedio a tanto mal es la construcción de la casa propia, para lo cual hay la tierra donada por el Gobierno de la Provincia y una partida en el

presupuesto. El día que el colegio de mi dirección tenga un local amplio, que llene las necesidades del presente e interprete las del porvenir, será sin duda alguna uno de los más concurridos de la República, ya que hay en esta provincia populosa y rica, un interés vivísimo hasta picar en lo extraordinario, por la educación de su juventud. Sea de esta afirmación prueba plena el hecho de que tan sólo en los dos institutos secundarios que aquí funcionan—Santa Fe es una ciudad de 45.000 habitantes—la concurrencia de alumnos pasa de quinientos, quedando todavía abundante población escolar para la Escuela Industrial, la de Comercio y la Normal de Señoritas.

Saludo al señor Director General con mi consideración más distinguida.

*D. G. Silva.*



MEMORIA PRESENTADA AL HONORABLE CONGRESO NACIONAL, por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1913. Departamento de Instrucción Pública 1913. Tomo II. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires. 1915.

- 265 -

## COLEGIO NACIONAL DE SANTA FE

Santa Fe, Diciembre 30 de 1913.

*Al señor Director General de Enseñanza Secundaria y Especial.*

Cumplo con la prescripción reglamentaria elevando al señor Director General, el informe correspondiente al año escolar de 1913.

### INSCRIPCIÓN Y ASISTENCIA

Se iniciaron las clases con 209 alumnos inscriptos 171 varones y 36 niñas. Este número era superior a la capacidad del local (no quedó banco desocupado, ni lugar donde poner uno más) y si fué posible desarrollar la enseñanza sin mayores inconvenientes se debió a que la asistencia es siempre inferior a la inscripción.

Los 209 inscriptos quedaron repartidos así:

1. <sup>er</sup> año (dos cursos)	54 v.	9 m.	total	63
2. <sup>o</sup> " " "	33 " 12 "	" "	" "	45
3. <sup>o</sup> " " "	35 " 8 "	" "	" "	43
4. <sup>o</sup> " (un curso)	24 " 5 "	" "	" "	29
5. <sup>o</sup> " " "	25 " 2 "	" "	" "	27

Esta inscripción resulta superior a la de 1912 en 11 alumnos, habiendo sido aquella de 198.

### RESULTADOS DE LA ENSEÑANZA

Este Colegio inauguró sus clases en mayo de 1906, en forma muy modesta, bajo la hábil dirección del

profesor A. Herrera, quien llegó a constituir tres cursos ese mismo año.

El Colegio ha graduado en sus ocho años de existencia 116 bachilleres: 105 varones y 11 mujeres.

De los primeros productos del instituto algunos han terminado ya carreras universitarias. En medicina la terminó hace un año el doctor Luis M. Nicklison, que ejerce en Rosario, y en el presente el señor Federico Montyn, que se graduará en julio del año próximo.

En la Facultad de Farmacia de esta provincia han terminado su carrera los siguientes ex-alumnos del Colegio: María Zerbini, María E. Clausell, Luis Naibo, Martín Gómez Cello, Roque J. López, Justo M. Otaño y Carlos A. Blanchard.

La señorita María Zerbini que hizo sus estudios secundarios en esta casa, conquistó este año la medalla de oro en la indicada Facultad, por haber terminado su carrera con clasificación de sobresaliente.

#### ÉXITOS ESPECIALES OBTENIDOS

Bajo el alto patronato del Congreso Nacional de Mujeres se inauguró este año una exposición de productos escolares que ha tenido verdadera resonancia en el país.

Entendiendo que no tenía el Colegio nada especial que ofrecer a la pública espectación, resolví no concurrir a la indicada exhibición, pero una invitación de la Dirección General, al terminar las labores del año, me movió a llevar allí algunos de los trabajos realizados como tareas ordinarias de clase. Elegí, al efecto, la serie zoológica de los alumnos de 3.º año, las monografías de higiene de los alumnos de 4.º, por referirse a estudios locales, y los dibujos de 1.º y 2.º años.

Los trabajos de zoología merecieron ser premiados con medalla de oro, y una felicitación a los alumnos de parte del señor Director General.

La Biblioteca Popular Cosmopolita, poderosa institución local de enseñanza, ha establecido concursos escolares anuales sobre diversas materias de enseñanza.

En el presente año el Colegio, teniendo por competidores a dos institutos más de segunda enseñanza, optó al premio de composición, saliendo vencedor. El

primer premio, medalla de oro, lo obtuvo el alumno de 5.º año don Ricardo D. Bernasconi.

#### LOS EXÁMENES

Los exámenes de fin de curso se han desarrollado normalmente. Este año no he tenido ocasión de observar ninguno de esos fenómenos físicos característicos de la sobrecarga intelectual, que los alemanes engloban en la palabra Ueberburdung y que en otras épocas provocaron mi protesta oral y escrita contra los exámenes. Sólo he notado algunos casos de obnubilación y un evidente enflaquecimiento en la mayoría de los estudiosos, que salen de esta prueba enorme e inútil, como de un período agudo de fiebre: disminuidos de peso, sin fuerzas y exangües.

Si se toma en cuenta de que los exámenes de fin de curso se producen después de ocho meses continuados de labor intelectual, realizando estudios sumamente fatigosos por la variedad de conocimientos que se han de asimilar—el 5.º año tiene once materias y 32 horas semanales de clase!—se verá claro que el cerebro tiene que llegar fatigado a la gran tarea. Los ocho meses de estudio, en el sentir de Mosso, producen un verdadero «strapazzo del cervello» que reclamaría sin más ni más un buen período de descanso en plena naturaleza; en vez de esto, se acuerdan quince días para repasar toda la labor del año y dar sobre ella examen!

¿Qué sucede? Los estudiantes se dividen en dos categorías: los que por dignidad personal quieren mantener su fama de estudiosos, y los desahogados que se confían al acaso. Los primeros dedican catorce y quince horas diarias a los libros, con grave peligro de caer en el agotamiento; los otros duermen a pierna suelta y esperando de los hados.

¿Cuántas veces los que han realizado tarea extraordinaria llegan nerviosos al examen y se producen mediocrementemente, mientras el compañero ignaro, por ley de la suerte, habiendo acertado una de las pocas bohilas que sabe, se expide con desembarazo!

Las mesas no ignoran esto; pero son jueces tan sólo de lo que «lucen» en su presencia los alumnos, y fallan de acuerdo con la prueba material, esto es, con una prueba que a un maestro verdadero no le prueba nada.

A ningún educador se le escapa que esta ingesta brutal de palabras y de fórmulas no se transforma en substancia intelectual: el cerebro ¡felizmente! se niega a asimilar en esa forma, de modo que dos o tres meses después del peligroso esfuerzo, todo o casi todo lo que de esa manera se ha adquirido resulta perdido. No pocos de los diplomados que han fracasado en la vida deben ese mal éxito al enciclopedismo de los programas y a los malaventurados exámenes que tuvieron poder para hacerle conseguir su diploma, pero no le dieron el arte o la ciencia necesarias para utilizarlo. Con ellos se forma el grupo lamentable del proletariado intelectual.

Pero los exámenes no están solos en el plan de arruinar el intelecto juvenil: van unidos, al punto de ser casi sólo un apéndice, a

#### EL ENCICLOPEDIISMO DE LOS PROGRAMAS

El tema es viejo; pero como el remedio no llega, es necesario volver sobre él. Nuestros programas son construcciones teóricas, destinadas a formar sabios, no simples hombres ilustrados. Cada una de sus partes, idealmente muy completas, es el producto laborioso de uno o de varios técnicos, quienes, al proponerse su realización, no han tenido en cuenta otra cosa que la ciencia misma. La capacidad receptiva del cerebro infantil ha sido completamente descuidada; con ser axiomático y vulgar que la medida de la enseñanza no es la que el maestro puede dar sino la que el alumno puede recibir.

Por haber echado en olvido regla tan elemental no sólo se han desarrollado desmesuradamente los programas sino que se han multiplicado las materias, poniendo los horarios aparte. Tenemos por esto asuntos interesantes con una y dos clases semanales, cediendo tiempo a otros de simple relleno, que podían desaparecer de los planes sin perjudicar el alto concepto de la enseñanza.

Un maestro de experiencia sabe de una manera indudable que la media de los alumnos puede preparar diariamente con cierto éxito hasta cuatro materias distintas, y recibir con aprovechamiento las enseñanzas áulicas y las sugestiones del profesor que a ellas se refieran. Cuando aquellas aumentan en número,

la atención y la labor declinan: el alumno divide entonces su tarea entre ciencias «que le gustan» y ciencias «que no le gustan», restándole tiempo y estudio a estas últimas, que sólo desabridamente prepara, para ver de sobresalir en las otras. Si el número de asuntos que le demandan atención llega a diez, se puede estar seguro que tres a lo menos de esos asuntos serán descuidados, dedicándole breves lecturas. Es la protesta muda y elocuente contra el enciclopedismo.

Pero no va en daño de los educandos tan sólo el número, casi siempre exagerado, de asuntos que deben constituir su preocupación intelectual: el desarrollo de los programas particulares es común que completa la mala obra. No es el amor a las grandes síntesis el que predominan en los que toman sobre sí tan delicada tarea, sino el análisis, llegando a las veces hasta la minucia. Otros enamorados de lo mucho que saben, y de lo no poco que prevenen en sus labores de gabinete, llevan a programas de mera cultura asuntos abstrusos, complicados y aun hipótesis que están lejos de tener la sanción de la ciencia.

Tómese, como el más simple ejemplo de programa analítico, el vigente para historia en primer año. Me parece una admirable construcción para un curso de estudios superiores. En Alemania, en efecto, la historia se estudia en las universidades no solo con esas amplitud sino también como labor de gabinete. En nuestros colegios, al salir los niños de la enseñanza primaria, casi puramente objetiva, y encontrarse con esa tarea, tienen que acostumbrarse. Para impedir que se cohiban y abandonen los estudios, los profesores deben superficializar la historia, sirviéndose del programa como de un cuestionario. Así y todo resulta tarea ardua terminarlo con el año y tengo la convicción hecha de que saben menos historia antigua que los que seguían el atinado plan de Seignobos.

Es verdad que el profesor, hábil enseñante y fuertemente instruido, pueda salvar buena parte de estas deficiencias, intensificando en lo que es esencial, mas sobre ser así inútil el programa analítico—bastaría con el sintético—importa concederle una amplitud de facultades que hasta ahora se la ha negado, y que la prudencia aconseja darle con tiempo y medida, a fin de que todos hagan buen uso de ellas.

Es sabido que hay un arte de enseñar, que no

va siempre unido al conocimiento más o menos vasto de una ciencia. Saber para sí, o para ejercer una profesión, es cosa muy distinta a saber transmitir esos conocimientos, tomando por medida la mentalidad en formación de los educandos. Los que han envejecido gobernando escuelas saben por experiencia que los sabios no suelen ser los mejores maestros, y resulta común, tal vez más de lo se cree, que den resultado más proficuos los que saben menos y se dan cuenta mayor de lo difícil que suele ser para los alumnos los postulados sencillos de la ciencia si no se les presenta con claridad meridiana.

La enseñanza secundaria, hasta ahora, está entregada a abogados, a médicos y a ingenieros que, con excepciones muy honrosas, no hacen de ello una profesión sino un *modus vivendi*. El ejercicio de sus respectivas profesiones les absorbe todo el tiempo que materialmente no deban dedicar a la escuela, lo que les priva no sólo de estudios maduros sobre sus asignaturas sino también del que debieran realizar para conocer la capacidad mental de sus alumnos. El arte de transmitir los conocimientos es y tiene que ser en ellos deficiente, con lo cual aumentan los inconvenientes del enciclopedismo de los planes y la proporción exagerada de los programas.

La reforma, para ser saludable, tiene que ser fundamental. Es preciso que lo que se pierda en extensión se gane en fuerza. Se necesitan, seguramente, maestros más maestros; pero también, y de modo muy especial, planes y programas más ajustados a la realidad vivida y al verdadero objetivo de la enseñanza secundaria.

Viviendo nuestra actualidad, no idealidades por el momento irrealizables, han de encontrarse los caminos que tengan la virtud de sacarnos de una situación que a todos, o casi todos, parecen de transición.

Unos de los medios sería pagar al profesor que quiera serlo en forma que no necesite buscar fuera de la enseñanza la manera de completar su presupuesto. Con los sueldos actuales, distribuidos por cátedras, no se ha de alcanzar ese objetivo. Continúo sosteniendo que un profesor que no tenga asegurados más de quinientos pesos mensuales en este país se encontrará incómodo en la enseñanza y necesaria y fatalmente buscará fuera de ella un suplemento económico. Contra este hecho social son inútiles las admoniciones. Los

apostolados son cada día más raros, y como todo elemento de excepción, no puede fundar regla alguna. Pretenderlo equivale a formar «chateaux en Espagne».

#### LA REFORMA

Pienso que una reforma fundamental en la manera de encarar la enseñanza se avecina bajo la discreta dirección de los educacionistas que viven un mismo ideal y se completan: el señor Ministro Ibarguren y el Director General señor Nelson.

El señor Ministro ha anunciado su propósito de transformar la enseñanza del libro por la de la naturaleza, el estudio de la verdad averiguada de antemano por el de la investigada, despertando de esta manera la personalidad del educando y transformándolo en un verdadero estudioso, en un descubridor de verdades, enamorado de la ciencias.

El señor Nelson, en su gira por los establecimientos educacionales de la república, con palabra fácil y persuasiva, ha quitado con esta reforma el carácter de montaña infranqueable con que muchos maestros la veían más o menos enfermos de misonerismo.

Se trata no de poner frente a frente el método puramente oral con el intuitivo, sino de combinarlos de modo que se completen. Como ha dicho muy bien Richard (Pedagogía Experimental, página 78) una enseñanza puramente oral es estéril aún para la memoria. No deja más que recuerdos débiles que se borran pronto. Fatiga pronto la atención, y sobre todo a una atención tan móvil y fugaz como la de los muchachos. Esta enseñanza hace pasar sucesivamente ante el espíritu los elementos de un hecho o de una verdad; pero no sabe mostrar el conjunto, ponerle ante la vista, mostrarle con vivacidad.

Ardigó, un brillante expositor de Herbart, agrega dos verdades más que no por ser comunes son siempre tenidas en cuenta, a saber: 1.º que las palabras no tienen el mismo sentido para el maestro y para el alumno, ni igual valor para todos los niños, dado que el sentido de las palabras depende de la riqueza de la experiencias y de hábitos espirituales ya contraídos; 2.º, que el maestro que habla solo (él o el libro) crea un estado de sumisión en sus alumnos que dura mientras otro maestro u otro libro le enseñan lo con-

trario. El hábito de reflexionar sobre la verdad misma desaparece: los niños repiten palabras o fórmulas que se deslizan sobre él como una gota de lluvia sobre una superficie pulimentada.

Es claro que desde estos puntos de vista la enseñanza intuitiva que muestra las cosas o cuando menos su representación concreta, superior a la oral. Deja en la memoria imágenes precisas, concretas, intensas, siempre susceptibles de revivir: si impone a la atención infatigable; muestra el conjunto al mismo tiempo que las partes, forma la aptitud para observar y sugiere el deseo, la necesidad de observar más.

Ardigó, siguiendo siempre a Herbart, trata de utilizar el automatismo para formar espíritus capaces de adquirir «convicciones», con el método y de darles la «observación personal» por base. Este autor ve en la atención la condición del progreso mental: 1.º porque de ella depende la posibilidad de revivir los recuerdos; 2.º porque hace más fáciles las operaciones mentales y es de esa combinación que depende la habilidad práctica; y 3.º, porque la atención es el origen de la invención, siendo necesaria para el perfeccionamiento de la habilidad haciendo que el individuo tenga atención desde muy joven, se le prepara para resolver metódicamente las dificultades que puedan presentárseles (Ardigó, Ciencia de la Educación, cap. VII).

Los norteamericanos utilizan una fórmula que les es propia y que se aproxima a la que Herbart preconiza en su «A. B. C. del método intuitivo»: el método redescubrimiento, que parte de la idea madre de que la ciencia no se trasvasa sino que renace en cada espíritu. Por este método el alumno es llevado a experimentar por sí mismo, bajo la inspección del profesor, que le señala y rectifica los errores.

Mr. Lemonnier, en su informe sobre las escuelas de Nueva York, expone así ese método: Seguimos, dice, en una escuela superior mixta de los distritos de Mauhattau Brown, en Nueva York, los ejercicios de 24 alumnos; 15 muchachas y 9 muchachos de cuarto año (16 a 17 años de edad) que se proponían determinar «el calor específico del plomo». Estaban divididos en ocho grupos de tres alumnos, cada uno con su mesa especial. Tenían a su disposición un texto impreso que habían estudiado previamente, determinando la ejecución material del trabajo. Cada grupo tomó los instrumentos que el profesor había hecho

preparar y llevó a su mesa, caldera, termómetro, pico, de Bunsen, calorímetro, balanza, tara y pesos, agua fría y el plomo objeto de la experiencia. Los tres camaradas se reparten el trabajo: las pesadas, el cuidado de la caldera y la observación de las temperaturas. Los números fueron anotados cuidadosamente y los cálculos hechos en el momento y sometidos al profesor. Los ocho grupos encontraron, respectivamente, 0,035, 0,034, 0,033, 0,032, 0,031, 0,030, 0,029 y 0,025. El profesor que había vigilado la ejecución del trabajo hizo buscar las causas de las mayores diferencias, comenzar de nuevo a rectificar cuando fué necesario. La sesión duró siete cuartos de hora. La del día siguiente tres cuartos de hora; los alumnos llevaron a ella sus notas puestas en limpio, ilustradas con los dibujos de los aparatos; contaron lo que habían hecho, resolvieron problemas sobre las relaciones establecidas, leyeron con su profesor en libros muy claros y respondieron por escrito a preguntas sobre lo que habían leído.

En la semana (sigue Lemonnier) hay otras dos sesiones semejantes y finalmente se dedica una sesión, de tres cuartos de hora, a una conferencia con experiencias sobre hechos que no pueden ser comprobados individualmente sobre los alumnos.

Me he extendido, utilizando labor ajena, sobre el método del redescubrimiento, porque me parece que es el que la superioridad preconiza sin imponerlo.

Este método ha tenido y tiene sus impugnadores, como lo tiene el puramente intuitivo de Herbart. Al norteamericano Richard le hace el cargo de que va contra la ley del trabajo abreviado, ley sociológica tan imperativa como la de la evolución mental y entiendo que su utilidad, usada con mesura, se encuentra en el hecho de ser un procedimiento de comprobación de la enseñanza del alumno. Como todo método activo preserva al alumno de la pereza intelectual. El alumno obligado a comprobar mediante su trabajo personal la obra del maestro o la del libro, no corre el riesgo de ver en la ciencia una especie de conveniencia pasajera: pasa de la duda a la certidumbre y el conocimiento así adquirido no se le olvida jamás.

La objeción más seria hecha a todo método activo es el excesivo gasto de tiempo, dado al caudal de conocimientos que los programas pretenden que el alumno adquiera en un año escolar. El Estado, en

presencia de este problema, necesita resolverse una vez por todas, si ha de primar la cantidad o la calidad en la enseñanza. Una materia enseñada por los métodos experimentales no puede ser desarrollada analíticamente, sino jaloneada. En los colegios no debe preocupar la cantidad que se ingiere sino el desarrollo que la intelectualidad del alumno alcanza para someter las ciencias a su imperio. No ha de entenderse, naturalmente, que se deba abandonar el orden en que cada ciencia particular se desarrolla, quedando desordenados e inconexos los conocimientos que sean objetos de la comprobación experimental, sino que ha de hacerse de lado la minucia, lo que no sea substancial, para poner de acuerdo el método y el tiempo que a la enseñanza se acuerde.

En lo que cabe una reforma fundamental es en la obra docente, y el poder realizarla con éxito no será floja tarea directiva. Al maestro se le aumentan las horas de labor y éstas deberán ser más intensas. Hasta hora su deber estricto era asistir a clase, llevando la preparación teórica especial; los cuestionarios y las monografías deberían ocuparle en adelante horas extraordinarias en la corrección de los trabajos de clase y en la preparación de los elementos de enseñanza, sin que por ello se le aumente el estipendio, y en desmedro de sus otras ocupaciones. Casi puede decirse que para poner en buen pie la indicada reforma serían necesarios maestros que solo a las tareas docentes se entregaran, lo cual requeriría un suplemento respetable en la paga.

El personal enseñante de mi dirección ha aceptado respetuoso la carga y se dispone a intentar la reforma con las mejores intenciones de acierto. Desde luego ha de tenerse en cuenta que cambio tan radical ha de ser causa para que las ensayos no ofrezcan de primera intención grandes éxitos; pero mucho ha de poder la buena voluntad. Requerirán, eso sí, los elementos materiales de la enseñanza que les facilite la tarea, petición que desde luego dejo formulada, y que en sus desaciertos se les mire con benevolencia hasta que dominen el procedimiento y se encuentren en condiciones de dar todos los frutos que racionalmente pueda exigírseles. Por parte de la Rectoría no quedará labor, ni sugestión por realizar, en el sentido de cooperar abiertamente a la reforma.

#### SISTEMA DE PROMOCIONES

Considero de suma importancia establecer desde luego cuál haya de ser el sistema de promociones que mejor se ajuste al método que va a ponerse en planta.

Desde luego supongo eliminado el del examen, no sólo por las razones filosófico-sociológicas conocidas, sino también porque la enseñanza experimental, que es la faz más importante de la reforma, no encajaría en ese medio de comprobación.

Pienso que la promoción de un curso a otro debe ser el producto de la labor ordinaria de clase. Como los cuestionarios serán clasificados, y los trabajos prácticos, de estas clasificaciones debería salir, o no, la promoción. Así un alumno que ha obtenido en el año escolar 30, 40, 100 clasificaciones, sumaría los puntos alcanzados, los dividiría por el número de clasificaciones y si el producto le resultase favorable (5 sobre 10 o más) tendrá conquistada la promoción sin más, ni más.

Mi opinión, respecto de los puntos a conquistarse, es adversa a la fórmula actual. Creo que éstas deberían ser 0, 1, 2, 3 y 4, equivalentes a la siguiente: Reprobado, Insuficiente, Suficiente, Notable y Sobresaliente. Otras subdivisiones son más autojadizas que reales.

#### ENSEÑANZA MILITAR

Una vez más tengo el pesar de quejarme de la falta real de enseñanza militar en el Colegio.

Encomendada, por la Dirección General de Tiro, a oficiales de línea que dependen de la Región Militar, sin dependencia efectiva de esta Rectoría, sólo se lleva a cabo cuando en el Distrito no tienen otra labor que realizar los profesores, lo cual sucede muy rara vez y de tarde en tarde.

De las 32 clases anuales que deben darse es raro el año que éstas alcanzan a la tercera parte: lo común es que sólo se den de cuatro a seis, en el stand del Tiro Federal. Por esta causa los alumnos no conocen el arma de guerra que deben usar como soldados y carecen de ejercitación en el tiro, tantas veces declarada indispensable.

Otro inconveniente de esta situación deplorable es el inútil gasto de tiempo. Los alumnos pierden todas las tardes de los días sábados concurriendo al stand, en donde con una frecuencia deplorable, no encuentran al instructor.

Si no hubiera un medio práctico de organizar esta enseñanza, valdría más suprimirla, utilizando el horario en cosa de mayor provecho. Declaro que la supresión sería lastimosa, pues se trata de una educación viril muy conveniente al alumno; mas la verdad es que está suprimida de hecho, y sólo desaparecería una ficción.

#### CASA PROPIA

Pongo término a este informe como todos los años; es indispensable dotar a este instituto de casa propia. Sin ella, no obstante la buena voluntad del personal docente no es posible dar a la enseñanza toda la eficacia de que es capaz. Aulas estrechas, mal iluminadas e insuficientes, hablan más de cárcel que de casa de educación al ánimo. El colegio alegre, amplio, lleno de luz, educa por sí solo. Los alumnos se sienten atraídos por su confort, y sus espíritus se predisponen a la adquisición de los conocimientos. La buena casa escolar es un índice de altura general.

Saludo al Sr. Director general con mi consideración más distinguida.

*D. G. Silva*

COLEGIO NACIONAL DE SANTA FE

Buenos Aires, febrero 9 de 1915

A S. E. el Señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública,  
 Doctor Tomás R. Cullen.

Tengo el honor de elevar a V. E. la memoria correspondiente al curso escolar de 1914 que, del establecimiento a su cargo, me ha remitido el señor Rector del Colegio Nacional de Santa Fe.

Saludo a V. E. con mi consideración más distinguida.

ERNESTO NELSON

Santa Fe, diciembre 28 de 1914

Al Señor Director General de Enseñanza Secundaria y Especial, D. Ernesto Nelson.

Iniciamos el año de 1914 bajo los mejores auspicios. La afluencia de alumnos al primer año fué tan considerable que hubo de cerrarse la inscripción temprano por no haber materialmente local donde darles cabida. Del aumento de la inscripción, comparado con el de 1913, hablan estos números globales:

CURSOS	AÑO 1913	AÑO 1914
Primer año (2 divisiones).....	63	80
Segundo > ( > > ).....	45	53
Tercer > ( > > ).....	43	43
Cuarto > (1 > ).....	29	41
Quinto > ( > > ).....	27	28
Totales.....	207	245

Mayor inscripción en 1914..... 38



En lo que se refiere al quinquenio 1910-14, los números globales de inscripción, dan el siguiente resultado:

	1910	1911	1912	1913	1914
Primer año.....	58	48	56	63	80
Segundo » .....	60	49	47	45	53
Tercer » .....	43	38	41	43	43
Cuarto » .....	23	27	27	29	41
Quinto » .....	22	20	17	27	28
Totales.....	206	182	188	207	245

A una mayor inscripción se han opuesto: las constantes dificultades del local, unas veces malísimo y otras mediocre; y la falta de personal docente.

Es absolutamente imposible conseguir un local apropiado para esta clase de institutos. Por amplia que resulte una casa de familia, ni aun uniendo dos al efecto, puede formarse un local siquiera mediano. Las piezas son pequeñas, aun retirando los tabiques, mal orientadas casi siempre y con una deplorable distribución de las aberturas destinadas a proporcionar aire y luz.

Para que funcione con cierta comodidad el colegio de mi dirección, se necesitan a lo menos veinte salas de 8 x 6, sin contar oficinas y servicios. Este dato habla elocuentemente para establecer la dificultad de su funcionamiento en edificio que no sea construido exprofeso y dice igualmente de la urgente necesidad de llevar a cabo el proyecto del H. Congreso tendiente a dotarlo de casa propia.

La prosperidad actual de esta casa de educación no sólo se acentuaría teniendo un edificio amplio y apropiado a sus fines sino llamaría la atención por la afluencia no común de alumnos. Con tener Santa Fe otro colegio acreditado de segunda enseñanza, el nacional ocuparía en breve plazo el segundo lugar entre los de su clase, excepción hecha de los de la Capital Federal, tanto es el interés que en esta provincia próspera y bien poblada muestra su vecindario por la educación de la juventud.

PERSONAL DOCENTE

Decía en el párrafo anterior que una de las causas que limitan la mayor concurrencia de alumnos a este instituto se debe a la falta de personal docente.

Las economías que desde años atrás impone al Estado la crisis económica que soporta la Nación ha sido la causa para que año tras año se aconseje a los Rectores por la Superioridad la más absoluta limitación en los gastos, al punto de que ha costado verdaderos esfuerzos mantener los viejos presupuestos. De ahí que la inscripción, al aumentar, congestiona los cursos, y las aulas de la escuela común, con los perjuicios y graves tropiezos que son consiguientes.

En el año escolar que acaba de terminar, las divisiones de primer año tenían más de 40 alumnos, y de 25 a 40 los cursos de 3.º, 4.º y 5.º.

Está avoriguado que aun en la escuela primaria, donde la enseñanza es objetiva, cuando el profesor debe atender más de 25 alumnos, la eficacia de su labor se resiente, no sólo porque la atención se esparce y la disciplina ocupa excesivo tiempo, sino también, y es lo más principal, porque el profesor no puede observar con detención a sus discípulos para conocer su psicología y dedicarle un procedimiento de enseñanza adecuado a su situación y estado; en la escuela secundaria, donde la personalidad del alumno se dibuja de una manera más neta y sus tendencias se marcan de un modo más vivo, ese estudio de psicología individual no sólo es útil, es necesario, como que de él depende el éxito de la enseñanza que se imparte y tal vez el porvenir del educando. Ahora bien: con 40 alumnos en el aula no cabe tan necesaria atención y la enseñanza al generalizarse se inferioriza.

Cuando la inscripción en un curso llega al número de 40 se impone la división; pero entonces se tropieza con las extraordinarias limitaciones del presupuesto, y al jefe de la casa no le quedan sino dos caminos, a cual menos concordés con el interés nacional: aceptar alumnos, como he hecho yo hasta congestionar los cursos; o privarles de inscripción

matando en esos espíritus jóvenes y anhelosos, ansias muy legítimas. ¡Y es tan duro quebrarle las alas a los que principian a vivir; a aquellos que mañana nos sucederán en el escenario de la vida, y que tal vez por causa nuestra entrarán mal armados en ella!

Este colegio necesita para 1916 a lo menos cinco cátedras nuevas para formar la división C de primer año. Así será posible inscribir hasta cien alumnos en ese curso; de lo contrario he de limitarlo a sólo 60, para no exigir de los profesores más labor que aquella que haya de dar proficuos resultados.

UN CURSO PREPARATORIO

Las escuelas comunes provinciales, con excepciones honorosas, no dan productos preparados para emprender la enseñanza secundaria con esperanzas de éxito.

Las materias instrumentales: castellano, aritmética y lectura razonada, cuyo estudio deficiente en la escuela primaria no puede rehacerse con ventaja, ni siquiera con mediano éxito en el ciclo secundario, constituyen un inconveniente grave para el desarrollo tranquilo del programa de primer año. Generalmente los alumnos que nos proporcionan las escuelas comunes— en las cuales lo que se gana en extensión se pierde en fuerza—no hacen otra cosa que memorizar asuntos y reglas, que en la práctica no saben aplicar, lo que es causa para que buena parte del tiempo asignado en los horarios de primer año al castellano y a la aritmética se consuma en repasar el correspondiente programa de sexto grado elemental a fin de dar base a la enseñanza secundaria.

Como los programas del ciclo secundario han sido hechos dentro del supuesto de que la enseñanza primaria ha sido debidamente impartida, el tiempo utilizado para rehacer el estudio primario mal hecho va en perjuicio de la extensión e intensificación de la propia del curso siguiente. El perjuicio es evidente, e irremediable mientras cada ciclo escolar no llene su respectiva función o se encuentre un medio de completar lo que cada ciclo ofrezca de malo o de incompleto. ¿Sería ese medio el de exigir el examen de ingreso a todos los aspirantes, sin más excepción que aquellos que presen-

ten certificados de los sextos grados de las escuelas nacionales? Pienso que no. Comúnmente la preparación con que se presentan los postulantes es un mal hilvanado, hecho de prisa en ciertas «fábricas» impropiedades llamadas escuelas de preparatorios. Se les memorizan los asuntos principales, no dándoles el conocimiento general de la materia, sino la particular de los asuntos del examen; y luego, para que aparezca suficiencia, se les adiestra algo en la manera de operar.

Una semana después de esta labor de un mes o dos, la inteligencia se descarga de ella y el alumno queda «tabla rasa».

La fórmula sería obligar a cada ciclo escolar a que lleve su misión educadora; pero como el sistema de gobierno que nos hemos dado se opone, al parecer, a la unificación de la enseñanza en una sola rama del gobierno central, es necesario buscar una fórmula que salve la deficiencia sin atropellar «derechos adquiridos» e «intereses creados».

Y, esa fórmula, en mi concepto, no puede ser otra que la de crear un curso preparatorio en los colegios nacionales, en el cual se desarrolle, con la debida intensificación, la enseñanza primaria de castellano (comprendida la composición); la aritmética hasta llegar al conocimiento de las letras como valores algebraicos; la lectura razonada, que habilita al alumno para estudiar con criterio, sacándolo del infantilismo en que comúnmente se encuentra a los doce años; y la caligrafía. Con estas bases puede emprender luego, casi seguro del éxito, el aprendizaje de las materias de primer año; y si en ellas fracasa, sería prueba de que no está llamado a mayores estudios quedando en condiciones de enderezar su vida por otros rumbos.

Tan importante y necesaria considero esta creación; resultan tan obvias y evidentes las razones en que se apoya el reclamo, que yo creería injuriar a mis superiores al empeñarme en demostrarles lo que tan claro se ofrece. Quedaría por resolver la parte económica del asunto; pero, ¿es que tan modesta erogación, tratándose de llenar necesidades reales de la educación, pueden ser óbice para la obra buena y patriótica? ¿No merecen unos centavos más los educandos de nuestros institutos secundarios? Jules Simón escribió en

su hora: dad a la educación todos los millones que ella necesite; y nuestro Avellaneda, que valía tanto como Jules Simón, mantuvo idéntica doctrina declarando que a la escuela debía fiarse el engrandecimiento nacional.

#### EL CICLO SECUNDARIO

Dos planes distintos en extensión se desarrollan a un mismo tiempo, con los tropiezos consiguientes, en el ciclo de la enseñanza secundaria: el antiguo, dividido en cinco años; y el de 1912 que comprenden seis cursos anuales y llega al cuarto de ensayo.

De la observación hecha en los cuatro años que dura el plan nuevo no resultan ventajas tan evidentes que justifiquen el aumento de un curso más. Pienso que podría desbrozarse un poco, reduciendo el número de materias y acortando otras que tienen excesivo desarrollo, quedando reducido el ciclo a cinco años.

En el plan nuevo es claro el intento de dar mayor desarrollo a las humanidades, volviendo hasta cierto punto a los antiguos planes. Así se ha completado la enseñanza de la filosofía, se ha introducido una lengua muerta, el latín, y la literatura ha tomado mayor desarrollo.

Es claro que sería muy de desear que nuestra juventud saliera de los liceos con un bagaje intelectual en lo posible completo pero la tendencia moderna de la especialización se opone a ese propósito. Los que hemos solicitado que se divida el ciclo en dos términos: uno de generalizaciones que comprenda tres años y sea común a todos; y otro de especialización, con dos años de duración, y en el cual se dé preferencia a las materias que tengan mayor relación con los futuros estudios universitarios del educando, hemos entendido conciliar el interés del Estado con los de los padres. Así los que hayan de estudiar ingeniería intensificarán en matemáticas y ciencias físico-químicas; los que medicina, realizarán un curso superior de historia natural y otro de química y física; los que se dediquen al derecho estudiarán con detención ciencias sociales, filosofía, derecho constitucional y latín; y, por último, los que hayan de es-

tudiar farmacia o el doctorado en química dedicarán su mayor tiempo a la historia natural o a la química.

Considero inútil, en estas materias, brasear contra las corrientes de la opinión; éstas hacen ley, no la reciben. Si la civilización actual se aparta evidentemente de las humanidades, buscando en las ciencias positivas, y de especulación su sed de saber, pretender contrariarla, llevándola por camino que conscientemente abandona, es realizar tarea inútil por lo estéril y peligrosa.

El momento presente está dominado por los problemas económicos; los hombres sienten, como una necesidad suprema, el vivo deseo de conquistar su independencia de las duras necesidades de la vida; no se enemistan con la ciencia; pero no quieren vivir, salvo excepciones que son cumbre: Metnickoff, Ramón y Cajal, etc., en pleno ideal, cultivando la ciencia por la ciencia, sino buscando en ella goces de espíritu y pan. ¿Esto es humillante para el saber? Inútiles cavilaciones: Es; y el buen sentido indica a los hombres de gobierno el elaborar su obra dentro del interés común.

Pienso que debe modificarse fundamentalmente el plan nuevo, reduciéndolo a cinco años y dividiéndolo en dos grupos.

A este efecto sería necesario limitar algunas materias en cuanto a la extensión hacer desaparecer otras (pienso que un idioma vivo: francés o inglés, basta) y darles a otras ubicación más adecuada, dada la transformación que sufriría el plan. No entro de lleno en detalles porque los considero prematuros, pero lo haré con gusto en la ocasión propicia.

#### ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Dado el tiempo transcurrido desde que el nuevo plan entró en vigencia, se puede abrir opinión, fundada respecto de sus aciertos y desventajas.

Considero excesivo el desarrollo dado a la historia, especialmente en los tres primeros cursos, opinión generalizada entre los profesores de este ramo, quise comprobar por mi mismo el hecho y he llevado en el año escolar fenecido el curso de primer año, inspeccionando con detención los de 2.º y 3.º.

El 2.º puede ser llenado con cierto éxito a condición de que el tiempo no se vea disminuido por fiestas y asuetos extraordinarios y la enseñanza cuide más de la extensión que de la profundidad. He sustituido durante un mes al profesor Lassaga y sé por experiencia directa que la historia de la colonización e independencia de la América sólo puede ser jaloneada. Ningún estudio serio de prehistoria cabe en el tiempo destinado a la enseñanza de la génesis de estas naciones. El dato es condenatorio.

En tercer año, cualquiera que sea la buena voluntad y la destreza del profesor, no es posible terminar con éxito el programa. La enseñanza se reduce a palabras y a cierta suma de hechos. A cualquiera se le ocurre que eso no es enseñar historia y que no se puede exigir que se enseñe, en un solo curso, historia antigua y media; y mucho menos con el detalle extraordinario del programa analítico, a menos de dedicar una hora diaria a la materia.

En primer año el recargo no es tan grande; así y todo es excesivo, dado el tiempo y la capacidad intelectual de los educandos. El estudio de la geografía antigua, de las instituciones pretéritas y de los hombres que culminaron, aboga la enseñanza. En esta materia soy partidario de las grandes síntesis y encuentro a Seignobos muy superior a Malet como guía. Pienso que toda sobrecarga intelectual, en los primeros cursos especialmente, perjudica los propósitos mismos de la enseñanza, que no es crear especializaciones, ni formar eruditos, sino ofrecer a la sociedad personas ilustradas. De modo que es necesario o aumentar las horas dedicadas a la historia hasta duplicarlas o transformar la enseñanza detallista en estudio sintético de civilizaciones.

#### LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

En mi informe de 1913 me declaré partidario de la enseñanza de laboratorio—del redescubrimiento, según la fórmula de Artigó—considerándola como disciplina mental muy superior a la libresca o verbalista actual.

En el presente año escolar, se ha ensayado en química orgánica, física e historia natural con éxito satisfactorio,

mayor cuando el profesor se ha penetrado bien del sistema; menor, cuando ha ido a la modificación con dudas y una información deficiente.

En literatura el ensayo ha sido menos intenso que lo que hubiera sido de desear; en castellano los profesores, apegados al programa, miserosos de no llenarlo, no han intentado la reforma todos.

En matemáticas se han inclinado a esa labor los profesores de geometría y álgebra, lo que les ha servido para reconocer las ventajas que en esas disciplinas tiene la labor directa, el trabajo que aviva al intelecto, sobre las que re-directa, el trabajo que almacena noticias, reglas y fórmulas, deficientemente comprendidas las más veces y por deficientemente comprendidas, indigestas.

Pero es tan grande la reforma del nuevo método en el campo de la metodología, y obliga tan de lleno al profesor a una labor a que está desacostumbrado, que sólo puede esperarse el triunfo de la fórmula a la larga, y mediante la labor entusiasta de los hombres nuevos, que hagan de la enseñanza el objetivo principal de su vida. De modo que la reforma interesa desde luego al personal docente, a la economía de los presupuestos escolares, a los planes de estudio, al sistema de promociones y a los medios materiales de la enseñanza: casas, laboratorios, etc. Toda una revolución. ¡bien es cierto que necesaria y de éxito seguro! revolución que ha de principiar antes que en las aulas actuales—o a lo menos a un tiempo mismo que en las aulas—en la legislación escolar, interesando intensamente a los hombres de gobierno.

Con profesores mal retribuidos, para quienes la enseñanza es una simple ayuda de costas, no es fácil hacer hombres de laboratorio, que dediquen todo su tiempo y su inteligencia a esas tareas oscuras, propias del especialista; que lleven en sí misma la recompensa para los apóstoles, que no son los más; que es necesario premiar económicamente para los que no viven de puras idealidades.

Al sueldo compensador debe unirse el local adecuado, los laboratorios bien dotados y la supresión del examen. El maestro debe ser el juez, bajo la vigilancia activa de las

autoridades de la casa. Otro juez será siempre deficiente y aun peligroso, a lo menos mientras el sistema sea una novedad. Llamo sobre estos tópicos interesantes la atención de la superioridad. La reforma se impone.

#### LA MÚSICA EN LA SEGUNDA ENSEÑANZA

La educación estética que reciben nuestros estudiantes es muy deficiente. El plan se dedica casi exclusivamente a proveer de conocimientos científicos. Hasta el curso que pudiera llamarse de humanidades—artes y letras—tiene marcadamente esa tendencia. Así en Filosofía se enseña Psicología y Lógica, prescindiendo de la Ética y de la Estética. En Literatura se da Retórica, casi escueta e historia de las letras españolas. Ni en Bellas Artes tienen capítulo aparte. Se las recuerda por incidencia.

De esta manera la educación de los sentimientos resulta descuidada: se diría que sólo se ha tenido una preocupación: la profesión, el oficio, la lucha por la existencia material.

Pienso que se impone una reacción: el hombre no vive de pura cerebración, vive también de sentimientos, es esencialmente un ser sensitivo, que ama lo bello y tiende a modificar la parte ingrata de la vida con gozos estéticos.

Pocas artes como la música tienen la capacidad de dulcificar el espíritu. La música es un pedante para los dolores humanos; como la poesía, levanta el alma de las miserias de la vida y la eleva a la contemplación de lo étéreo. Es un poco de luz en la noche de este duro existir.

Si entre nosotros, como en el mediodía de Europa, la enseñanza de la música vocal se iniciara en la niñez, manteniéndose, cada grado más amplia y perfecta, en todos los ciclos de la enseñanza, formándose así grandes masas corales, seguramente nuestros conciudadanos, cuya alma sentimental se presta a estas disciplinas, encontrarían una forma grata de substraerse a la taberna, a las casas de juego y a otros lugares tan peligrosos como éstos; levantando su moral y afinando sus sentimientos.

La Grecia, que ha sido el pueblo más artista que hayan conocido los tiempos, y el que ha tenido más bellos arranques

Irícos, educaba su alma con la música y sus himnos eran lo más nacional que conocieran, casi tanto como sus dioses. La música ha caracterizado el alma italiana. El espíritu catalán, al parecer tan cudo, se siente conmovido hasta las lágrimas por los coros de Clavé; y ya no sé hasta que punto no debe Alemania su unidad a la música y a su literatura nacionales. ¿Por qué no intentar entre nosotros la reforma dando ciudadanía en nuestros programas a la música vocal? Por de contado que la reforma, para ser tan eficaz como la desean aquellos que le dan gran influencia educativa, debería comprender la escuela primaria y tener fin y remate en la universitaria; más podría ensayarse en la escuela secundaria con real interés, ya que no con clases diarias, lo cual sería asegurar el éxito, a los menos con cuatro sesiones manuales, entregándola a maestros de coro, no a cualquiera que sepa música y se entretenga en enseñanzas que sólo son propias de los que aspiran a dominar un instrumento.

Es cierto que hay pocos institutos que se dediquen a la enseñanza de la música vocal, y todavía menos los que se propongan formar masas corales, a la manera de Clavé, por ejemplo; pero esta deficiencia quedaría inmediatamente salvada en presencia de la demanda de maestros de coros, destinados a la enseñanza de los colegios. A los alumnos de los conservatorios se les abriría un horizonte nuevo.

#### ENSEÑANZA MILITAR

Es una mentira convencional. Digamos rudamente la verdad: no existe. Mientras el profesor sea nombrado por las autoridades militares, con sueldos irrisorios, y dependa, como hoy sucede, de jefes militares que nada tienen que ver con los colegios, las cosas no mejorarán. Está hecha la experiencia. Atraídos por deberes propios de la carrera de las armas, y atentos a perseguir su ascenso, lo que es humano, descuidan completamente sus deberes de profesores secundarios los oficiales que con ese fin designa la Dirección de Tiro. Y son inútiles los reclamos. Con éstos sólo se consiguen sustituciones, pero no enseñanza. Y sin embargo es conve-

niente que los alumnos de los cursos superiores hagan por lo menos el ejercicio de tiro con arma de guerra en los *stand*. Tal vez se conseguiría esto suprimiendo el llamado profesor y entendiéndose con las sociedades populares que administran los *stand*. Algún remedio es necesario buscar a esta notable deficiencia. Y en último caso suprimirla de los horarios, utilizando ese tiempo en cosa de mayor subsistencia.

#### EL SUELDO DE LOS RECTORES

El Rector del Colegio Nacional ha sido y debe ser una personalidad científica, con real influencia en el centro urbano donde debe desarrollar sus actividades magistrales. La naturaleza de sus funciones y el interés social reclaman que la docencia sea su única preocupación: una docencia que debe extenderse, naturalmente, fuera de los muros de su escuela para que se llene ampliamente los fines de la institución.

A sus prestigios científicos debe unir los sociales. Ha de ser una de las personas más significativas del centro urbano en que ejerza su noble misión. Si no es uno de los guiones del espíritu público por la natural influencia de su suficiencia y de sus virtudes, su acción será incompleta, habrá verdadero desmedro de la personalidad. Para que un hombre de tales condiciones se resuelva a encauzar su vida por ese camino, cerrándose todo otro campo de acción, cayendo en el apostolado sencillamente, serendamente, es necesario que no tenga por delante, como un amargo interrogante, el temor de una vida precaria y el miedo de dejar a los suyos en la miseria. El solitario puede hacer abnegación de sí mismo; el padre de familia no puede conformarse con preparar para los suyos un porvenir sombrío. El sueldo remunerador se impone. Sin él no puede esperarse, sino por excepción, el apostolado.

Y pienso que no debe buscarse en la adquisición de cátedras fijas y rentadas, como sucede hoy, el suplemento. El Rector no debería tener en propiedad más de una cátedra, no sólo para que intervenga con la mayor frecuencia en la de los demás catedráticos sino también para que le

sea dado dar conferencias frecuentes sobre temas no comprendidos en los programas, o desarrollar asuntos que éstos no pueden hacer otra cosa que mencionar.

Las bellas artes tan educativas, reclaman la palabra ilustrada del Rector para una feliz comprensión; ciertos períodos de la historia, que el profesor sólo roza, serían campo de sus actividades; las cuestiones sociales que agitan a diario a la humanidad, deberían tener en él su más feliz expositor. Estas labores de alta docencia no pueden realizarse si el jefe de la escuela tiene bajo su dirección inmediata diversos cursos, realizando tareas fatigosas y comunes, o si ha de buscar, para vivir con decoro, fuera del colegio, los complementos que reclama su presupuesto de familia.

No considero esta una cuestión puramente económica; si así fuera, no la mencionaría siquiera; la creo de la más alta trascendencia social, encaminada a dar a la segunda enseñanza bases orgánicas cada día más firmes.

Doy aquí por terminado este informe, refiriéndome a los anteriores. Manifiesto con placer, que, en general, tengo la mejor opinión del profesorado que me acompaña en la labor; y que me es grato señalar a la consideración de la superioridad el interés y la inteligencia con que me secunda en las tareas de gobierno al señor Vicerrector, que es un profesional lleno de pericia y amor a la enseñanza.

Saludo al señor Director General con mi más distinguida consideración.

D. G. SILVA

COLEGIO NACIONAL DE SANTA FE

Buenos Aires, diciembre 30 de 1916.

*Al Señor Inspector General de Enseñanza Secundaria y Especial.*

En cumplimiento de la disposición reglamentaria pertinente, tengo el agrado de elevar a esa superioridad el informe anual sobre la marcha del instituto y desarrollo de la enseñanza durante el curso escolar de 1916.

La tarea ha sido realizada con todo empeño y los resultados obtenidos son del todo halagadores.

Al comenzar los cursos y de acuerdo con una disposición de esa Inspección General, se solicitó, a cada uno de los señores profesores un informe sobre la forma en que desarrollarían la enseñanza de sus respectivas asignaturas, la distribución del trabajo, tiempo a emplear, método, etc.

En oportunidad se remitieron a esa Inspección dichos informes, muchos de los cuales fueron devueltos y entregados a los señores profesores para que tomaran nota de las observaciones que se les habían formulado.

Como se ha dicho al empezar, la tarea ha sido abordada con empeño y dedicación, habiéndose obtenido un resultado favorable.

Conviene hacer notar que, en parte, esos resultados se deben al sistema de promoción por el cual se exime de la prueba oral al alumno que obtuviere siete puntos en los exámenes escritos efectuados durante el año. Y digo así, señor Inspector, por cuanto tal sistema ha hecho que los alumnos realicen sus estudios durante el curso con regularidad, obteniéndose de este modo una preparación superior, más ordenada y sistemática.

Considero que la vigencia de tal disposición para el futuro permitirá que se sigan acentuando las ventajas notorias a que he hecho referencia.



Desde luego, señor Inspector, se tropieza con serias dificultades, muchas de las cuales son imposibles de subsanar, no obstante el esfuerzo visible de los señores profesores en quienes, en todo momento, he encontrado un decidido apoyo y una dedicación poco común.

En primer lugar, el número de alumnos es excesivo en relación a las divisiones: Primer año tiene dos y cuenta con 71 alumnos; Segundo año dos divisiones con 72 alumnos; Tercer año dos divisiones con 55 alumnos; Cuarto y Quinto compuestos de una sola sección con 41 y 33 alumnos, respectivamente.

No se me oculta que estas dificultades son comunes a muchos institutos análogos, y que su solución completa podría recargar de pronto el presupuesto en forma sensible.

Pienso, sin embargo, que se podría empezar haciendo del primer año tres secciones con lo que el recargo en el aumento de pocos profesores no sería excesivo.

Debo hacer presente que a fin del corriente año escolar se han rendido 46 exámenes de ingreso, y si a estos se agregan otros tantos, como ocurre todos los años, en febrero como también los que se presentan con certificado de sexto grado, puede preverse un aumento sensible para el curso de 1917 en la inscripción del primer año.

No escapará tampoco al señor Inspector las grandes ventajas que importan los cursos poco numerosos, sobre todo en los primeros años que exigen clases más activas y un trabajo mayor con todos y cada uno de los alumnos. Es este, señor Inspector, un punto en que debo insistir, por cuanto las ventajas se perciben claramente y las tareas de los cursos superiores se facilitan; además, si es posible ir realizando el aumento gradual de las divisiones, todo habráse hecho, y habremos alcanzado al fin al porcentaje de alumnos que los reglamentos determinan con toda ciencia y previsión.

Como decía anteriormente, el cuerpo de profesores ha cumplido con sus deberes estrictamente. Todos han asistido en forma regular al cumplimiento de sus tareas y alguna vez se han recibido las felicitaciones de esa Inspección por la asiduidad en la asistencia a clase.

El único profesor, que por razones de salud y con licencia concedida por la superioridad dejó de dictar una de sus cátedras, fué el Dr. Severo A. Gómez, quien ha tenido como sustituto al Dr. Luis M. Niklison, ex-alumno de este colegio.

Me es muy grato hacer constar que el Dr. Níklison consagró, sus inteligentes aptitudes a la cátedra, dando en forma racional y práctica su enseñanza y con una dedicación digna de todo encomio, que esta Rectoría se complace en consignar.

Un hecho sensible debo consignar también en este informe. El Dr. Juan Carlos Crouzeilles, profesor fundador del colegio, había sido recientemente reincorporado al cuerpo docente, inició su labor tomando a su cargo las cátedras de literatura, en cuarto y quinto años, y, en plena tarea y cuando el instituto esperaba mucho de él, falleció.

Durante el año se han celebrado varias reuniones de profesores, en las cuales se ha tratado de diversos tópicos de singular importancia para la acción armónica de la enseñanza.

En oportunidad se ha enviado a esa Inspección los resúmenes de lo tratado y resuelto en dichas sesiones.

No quiero terminar sin insistir en algo que es primordial y de urgente necesidad.

La casa que ocupa el colegio no responde a sus necesidades; se trata de un edificio sin las condiciones requeridas para poder en él desarrollar las tareas escolares que los planes y programas determinan. No se me ocultan las dificultades con que se tropieza siempre para encontrar un edificio adecuado cuando no ha sido expresamente concluido para esos fines, aun cuando creo que podría encontrarse en la localidad una casa de mejores condiciones.

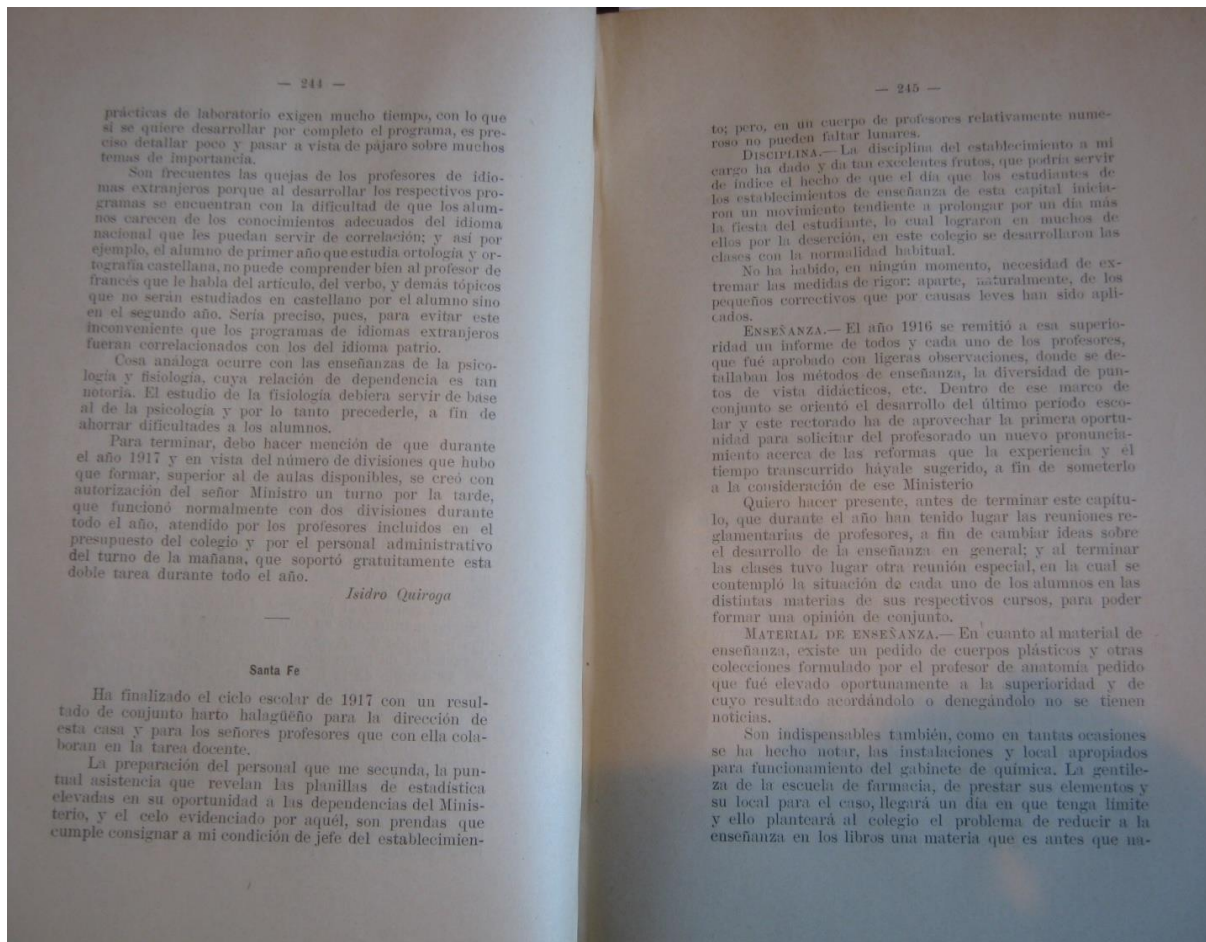
Estos antecedentes demuestran la necesidad de insistir en el viejo proyecto de construir un edificio propio para este colegio. Está, como esa superioridad sabe, el terreno con tal destino donado por el S. G. de la Provincia, y la partida para la construcción ha sido incluida en varios presupuestos nacionales.

Esa Inspección haría una obra realmente eficaz si pusiera su acción y empeño en la construcción de la casa propia.

Saludo al señor Inspector General con mi más distinguida consideración.

SEGUNDO A. GÓMEZ.

MEMORIA DEL MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Año 1917.  
Departamento de Instrucción Pública. Tomo II. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional.  
Buenos Aires. 1918



da experimental y que pierde su mayor virtud si se han de inculcar con el solo auxilio de un texto más o menos bueno.

**EDIFICIO.** — Coincidiendo con la redacción de este complemento, llega a esta rectoría la resolución del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, por la cual se accede al traslado de local, siempre que el propietario del edificio propuesto se avenga a alquilarlo por \$ 800 que paga la casa actual, en vez de \$ 1.000, como el mismo solicita.

Adelanto mi impresión personal de que nada se conseguirá, sin que esto quiera significar que deje de iniciar con todo entusiasmo las gestiones conducentes a tal fin; pero más me afirma en tal creencia la consideración de que el dueño del local ha de realizar en él refacciones que lo habiliten por completo para los fines perseguidos, haciendo el desembolso que los precios excepcionales del día demandan, sin otra perspectiva que un contrato por tres años.

Es muy cierto que el presupuesto no asigna más que \$ 800 para casa; pero no lo es menos que cuando se fijó tal partida, el colegio no contaba con la concurrencia que hoy cuenta y que cada vez aumenta más, hasta llegar al caso doloroso de tener que negar asiento a los numerosos postulantes por falta material de un asiento fijo o improvisado donde colocarlos.

En cuanto a la acción externa del colegio, respecto de lo cual pide la circular n.º 1 un capítulo especial, todo da vueltas alrededor de la falta de local.

Vincular el establecimiento con la sociedad significa organizar certámenes literarios, verificar reuniones de orden cultural y, en general, cuanto tienda a tan plausible fin. Pero, ¿cuenta el edificio actual con capacidad y comodidades para ello? Tienen la palabra los señores inspectores que lo han visitado.

Un punto que deseo someter a la consideración de la superioridad es el que se refiere a las relaciones entre establecimiento y la «Escuela Politécnica», este a él incorporada en los cursos primero y segundo.

Sucede que aquel instituto, anteponiendo la faz mercantil de sugestión a los más altos intereses de la enseñanza, ha provocado y provoca enojosos incidentes con el personal de este colegio, con el prurito de que aquellos alumnos salgan airoso de las pruebas finales, a todo trance. Y como el más eficaz y quizás único resorte de que dispone este rectorado para apreciar en qué forma

se imparte la enseñanza en la «Escuela Politécnica» es precisamente el examen oral final, se explica que tal prueba deba constituir una garantía de preparación y no un simulacro de examen.

Este caso concreto, ilustrará mejor: en dos mesas distintas, los profesores de la casa clasificaron a dos alumnos de aquel centro de educación con el mínimo de puntos -4- y los profesores de la «Escuela Politécnica», como obedeciendo a una consigna, los clasificaron con el máximo -10-.

Evidentemente, a cualquiera se le ocurre que hubo prevención de ánimo, en bien o en mal, por una y otra parte; y como la norma de conducta de los profesores de la casa es perfectamente benévola, además de las razones de delicadeza personal que les impediría proceder en otra forma, no titubeo en responsabilizar a aquellos profesores de lo acaecido. Tal estado de cosas trunca, por consiguiente, la armonía que debe reinar entre establecimientos oficiales e incorporados y vería complacido, en consecuencia, que se trasmitiesen instrucciones precisas a este rectorado sobre el particular.

Debo insistir, antes de terminar, en la necesidad apremiante de reponer la plaza de jefe de celadores, indispensable para la marcha regular de las tareas de la vicerrectoría.

No se concibe, en verdad, cómo se haya de realizar la labor administrativa de planillas de estadística, llevar libros, hacer comunicaciones a los padres de alumnos, atender a la parte mecánica de la expedición de derechos de examen y matriculación en las diversas épocas señaladas al efecto, y tanto otro trabajo cuya enumeración sería ociosa, con un solo escribiente que, para colmo, está retribuido con ochenta pesos mensuales.

A grandes rasgos, estas son las consideraciones de orden general que me sugiere el fin del presente curso.

Segundo A. Gómez

Mercedes (San Luis)

**MARCHA GENERAL.** — Este colegio ha sido creado por decreto del 28 de mayo de 1917 del Excelentísimo Señor Presidente de la Nación Dr. Hipólito Irigoyen y de S. E. el Señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. José S. Salinas, y en el mismo se me designó rector.

La inscripción se inició el 22 de junio para los alum-

MEMORIA PRESENTADA AL HONORABLE CONGRESO NACIONAL por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. José S. Salinas. Año 1919. Tomo II. Departamento de Instrucción Pública. Talleres gráficos de Rosso y CIA. Buenos Aires. 1920.

— 86 —

bancos, pues el número existente no alcanzaba para el de alumnos inscriptos. Como dicha provisión no se efectuara se construyó en el mismo colegio 22 bancos de un tipo sencillo y económico, con los cuales pudieron satisfacerse las necesidades más urgentes.

El número de alumnos aumenta considerablemente cada año llegando en el curso pasado a 232. Lógico es suponer que en el actual se tendrá una inscripción aproximada a ésta, y es teniendo en cuenta este dato que se calcula la formación de dos divisiones de 1er. año, dos de 2.º, dos de 3.º, una de 4.º y dos de 5.º año. Esto exigirá un aumento en el número de cátedras, aumento que oportunamente se solicitó al elevarse el proyecto de presupuesto para el corriente año.

COLEGIO NACIONAL DE SANTA FE

Rector: Doctor SEGUNDO A. GOMEZ

Dos consideraciones fundamentales es necesario apuntar: son ellas las que se refieren a la necesidad apremiante de construir el edificio para este colegio y a la de dotarlo de un cuerpo de profesores lo suficientemente numeroso para atender la creciente demanda de postulantes que ha originado, de tres años a esta parte, el desarrollo extraordinario de la población estudiantil.

El terreno de que se dispone para la construcción del edificio, donado por la provincia, es por su extensión de todo punto inmejorable. Los fondos para la construcción fueron votados varias veces por el Congreso de la Nación y destinados, sistemáticamente, a otros fines. Correlativamente con la ampliación de local y capacidad para recibir a todos los aspirantes, huelga manifestar que el número de cátedras habría de ser elevado.

Sobre este último punto, ya en abril del año próximo pasado, al elevar el proyecto de presupuesto para el año actual de 1920, se aconsejaba la creación de varias cátedras y el doblamiento de determinados cursos; y hay que insistir en que para el colegio es una cuestión vital la construcción del edifi-

— 87 —

cio propio y en que el establecimiento no alcanzará su máximo desarrollo hasta que esa constante aspiración quede convertida en realidad efectiva.

La escasez de empleados es otro de los obstáculos con que en esta casa se tropieza para llenar las tareas de la misma, cumplidamente.

El personal administrativo se reduce al secretario y a un escribiente rentado con sueldo inferior al de los mismos ordenanzas. Esto puede originar atrasos en el despacho de asuntos, deficiencias en el servicio, etc. Todo ello se agrava más por el hecho de que el bibliotecario que prestaba ayuda en las oficinas, como asimismo el ayudante de ejercicios físicos, fueron separados de sus puestos hace muchísimo tiempo y no se les ha nombrado reemplazantes.

La inscripción anual de este colegio alcanzó el año anterior a 400 alumnos, casi, y en éste será forzoso extremar el rechazo de los postulantes para que no pase de tal número. Además son dos los colegios que a esta casa se hallan incorporados y no es insignificante, por cierto, el trabajo de orden administrativo que tal exceso de población estudiantil demanda.

La disciplina del establecimiento ha sido perfectamente afianzada en el curso transcurrido con el nombramiento del vicerrector, cargo que se hallaba vacante desde hace mucho tiempo y cuya provisión era indispensable.

El titular del puesto, se consagró al mismo con el mayor entusiasmo y celo, hasta que fué designado por el Poder Ejecutivo de la Nación para desempeñar una alta comisión en la intervención de Santiago del Estero. Por fortuna, el reemplazante interino es un elemento ponderado, de condiciones relevantes y ya probadas en un largo ejercicio de la enseñanza, que está haciendo honor a sus antecedentes en la gestión de su interinato.

Los conflictos estudiantiles del año han provocado en ocasión cierta efervescencia de ánimos poco propicia al completo aprovechamiento de la labor áulica, pero la tolerancia bien entendida y la energía aplicada a tiempo han logrado que el desarrollo de los programas en términos generales no sufrieran detrimento.

MEMORIA PRESENTADA AL HONORABLE CONGRESO NACIONAL por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. José S. Salinas. Año 1920. Tomo II. Departamento de Instrucción Pública. Talleres gráficos de Rosso y CIA. Buenos Aires. 1921.

— 209 —

### COLEGIO NACIONAL DE SANTA FE

Rector: Doctor SEGUNDO A. GOMEZ

ENSEÑANZA. — Los programas de las asignaturas fueron desarrollados en su casi totalidad, habiéndose impartido la enseñanza en su faz práctica.

PERSONAL DOCENTE. — La labor del profesorado fué todo lo eficaz que era dado esperar.

EDIFICIO PROPIO. — Nuevamente el rectorado insiste en que urge dar principio a la construcción de un edificio para el colegio. Este no debe continuar funcionando en casas particulares, pues la falta de comodidad que éstas ofrecen y el alto alquiler que devengan, detiene su creciente desarrollo y progreso.

Si técnicamente fuera posible, el rectorado es de opinión que por el momento podrían construirse las aulas y las dependencias más importantes, que llenaran las exigencias actuales, agregando en lo sucesivo nuevas construcciones, hasta su total terminación.

MATRÍCULAS. — En los libros de matrículas figuran inscriptos 450 alumnos, de los cuales 75 son del sexo femenino. No es aventurado predecir que en el curso venidero esa cifra alcanzará a 500, cuando el próximo pasado llegaba solamente a 389.

MEMORIA PRESENTADA AL HONORABLE CONGRESO NACIONAL por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. Antonia Sagarna. Año 1925. Tomo II Departamento de Instrucción Pública. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires. 1926.

— 155 —

**Enseñanza.** — El desarrollo de los programas se llevó a la práctica con toda regularidad, viéndose el personal docente estimulado en su obra con las visitas que los inspectores hicieron al Establecimiento, cuyas indicaciones y orientaciones han sido de beneficio evidente.

**Disciplina.** — No se registraron hechos anormales dentro del Establecimiento. En cuanto al personal docente, es en general disciplinado, buen cumplidor de sus deberes y ponderable colaborador de la obra de sus superiores.

**Edificio.** — El presupuesto de 1929 asigna dos partidas de 200,000 pesos y de 50,000 pesos para la construcción del nuevo edificio para el Colegio y para la adquisición y mejoras de la plaza de Ejercicios Físicos.

**Actos públicos.** — Además de aquellos que se llevan a cabo anualmente, se han realizado otros de carácter social para vincular los elementos de la ciudad con la institución. La prensa local acogió elogiosamente esos actos.

---

### COLEGIO NACIONAL

#### SANTA FE

**Clases.** — Ha funcionado el Establecimiento con dos turnos: por la mañana, los tres cursos superiores; por la tarde, los dos inferiores. Esta distribución de las diez y seis divisiones — ocho por turno — débese a la carencia de aulas habilitadas en el edificio propio en construcción: pero es de esperar que una vez concluido y entregado, las actuales dificultades de funcionamiento se allanarán definitivamente, pudiéndose, entonces, resolver el propósito de practicar las tareas puramente teóricas en las horas de la mañana y por la tarde los trabajos de laboratorio y gabinetes. Esta disposi-

ción de tareas dejarían margen de tiempo para realizar comprobaciones o experiencias científicas que con el actual horario no es posible hacer por absoluta falta de tiempo.

**Personal docente.** — Es bueno, en general. A cada uno de los miembros se le ha seguido en su acción, ya presenciando sus clases, observando sus trabajos prácticos, ya tomándoles notas de sus buenos o deficientes actos. Es así cómo con elementos recogidos en observaciones directas y continuadas, ha podido formarse la Rectoría al concepto que oportunamente expresara en las fichas elevadas a la Superioridad.

**Edificio.** — A la construcción del edificio ha prestado especialísima atención la Rectoría, y con el propósito de que la casa se adapte en la mejor forma posible a las exigencias del funcionamiento del Colegio, tomó diversas iniciativas que felizmente tuvieron buena acogida por parte de la Superioridad, especialmente de la Dirección General de Arquitectura. A pedido de la Rectoría se están construyendo siete aulas más de las proyectadas. Se transforma el gimnasio, primitivamente proyectado, en una gran sala de biblioteca. Se adapta el patio cubierto para gimnasio mediante el cierre del costado sur con mámparas de vidrios. Se ha abierto una puerta de acceso sobre la calle Urquiza. Se han ampliado el gabinete de Física y el laboratorio de Química. Se construirá un pasaje entre la parte sur del Colegio y la fracción de la manzana de propiedad de particulares. Todas estas ampliaciones y modificaciones se han pedido después de un debido asesoramiento de técnicos, lo que permite asegurar que, no obstante la importancia de ellas, la construcción general ha conservado la armonía de sus líneas, teniendo hoy el mismo mérito arquitectónico del primitivo proyecto Velominot, de 1914.

**El Liceo.** — En diversas ocasiones el Ministerio ha sido informado sobre el proyecto de la Rectoría de creación de una sección exclusiva de señoritas. Para la realización de este proyecto, fué necesario solicitar la creación de las siete aulas anteriormente mencionadas.

**La disciplina.** — Ha sido buena, y de ello han podido informarse los señores inspectores que han visitado el establecimiento.

**La Biblioteca.** — Con la dotación del gran salón del nuevo edificio, se piensa dar mayores impulsos a la Biblioteca del Colegio. Se tratará de hacerla pública para que sus beneficios se extiendan en la población. Asimismo, se organizarán ciclos de conferencias.

**Personal administrativo y de servicio.** — Con los progresos operados en el Establecimiento, la Rectoría estima necesario el aumento de este personal.

---

## COLEGIO NACIONAL N.º 1 ROSARIO (Prov. de Santa Fe)

**Edificio.** — Al edificio en que funciona actualmente el Colegio, de propiedad de la Nación, se le ha reparado con obras de pintura general y completando la instalación eléctrica.

El Rector encarece la urgencia que hay en proceder a la construcción del nuevo edificio para lo cual hay votados un millón doscientos mil pesos.

El salón de actos públicos es amplio y bien decorado.

**Materiar escolar.** — El mobiliario de las aulas, gabinetes, laboratorios y salas de oficina se halla en buenas condiciones de conservación. El material para enseñanza de Dibujo, Geografía, Historia, Física, Química e Historia Natural es abundante y llena las necesidades docentes.

**Enseñanza.** — La enseñanza se ha desarrollado normalmente, de acuerdo con los programas analíticos confeccionados por la Superioridad y el concepto de que los alumnos deben intervenir activamente en el desarrollo de la clase.



número de celadores necesarios y de un funcionario que desempeñe el cargo de jefe de éstos.

**El edificio.** — El edificio en que funciona el Colegio, cuenta hoy con los elementos que en su oportunidad fueron solicitados para su conservación y aseo: luz y fuerza, pintura general y toldos en los patios. Quiere decir que ha quedado en excelentes condiciones para llenar a satisfacción las necesidades de la hora actual.

### COLEGIO NACIONAL

#### SANTA FE

La marcha general del Establecimiento se ha caracterizado por la normalidad en todos sus aspectos.

La disciplina y aplicación de los alumnos ha sido buena. El porcentaje de la promoción demuestra buen aprovechamiento. La asistencia media fué de 86,34 %.

El desarrollo de la enseñanza ha sido regular por los buenos resultados obtenidos, habiéndose cumplido con todos los programas sin ninguna dificultad.

El personal docente en general, ha sido puntual e inteligente en el cumplimiento de sus tareas. Su asistencia fué satisfactoria. El personal administrativo dió igualmente buen cumplimiento a sus obligaciones, no obstante el recargo de trabajo que han tenido.

Se continúa con la labor de organización de gabinetes, cuya dotación se espera para su mejor aprovechamiento.

MEMORIA PRESENTADA AL HONORABLE CONGRESO NACIONAL por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1933. Departamento de Instrucción Pública. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires. 1934.

— 463 —

**Disciplina.** — El tipo predominante de disciplina impuesto por las autoridades y personal docente del Colegio, es el que resulta de la influencia y del ascendiente espiritual.

**Asistencia de alumnos.** — La asistencia diaria del estudiante fué muy satisfactoria, no siendo pocos los días en que no se registró una sola inasistencia en todos los cursos.

## COLEGIO NACIONAL

### SANTA FE

**Marcha del Colegio.** — Los programas han sido llenados no tropezándose con dificultades de importancia.

Las modificaciones introducidas en los programas y orientaciones dadas al Castellano, Geografía e Historia Argentina, han beneficiado notoriamente los frutos de dichas enseñanzas.

**Trabajos prácticos.** — Se ha intensificado este aspecto de las actividades docentes, realizándose metódicamente el programa de trabajos prácticos en general, y muy especialmente en Castellano, Física y Química, de acuerdo con las lógicas exigencias de cada disciplina.

**Reuniones de profesores.** — Han tenido lugar diez y siete reuniones de profesores en el año.

**Disciplina y asistencia.** — Al respecto, nada he tenido que observar de anormal, antes al contrario, pues han bastado los recursos ordinarios para mantener su regularidad.

**Cursos libres.** — Gracias a la buena voluntad de profesores especializados en materia comercial, han funcionado en la sección nocturna de este Colegio, cursos de carácter libre, de acuerdo con la autorización superior desde 1933.