

20
1823-2023
tandil

COLECCIÓN
BICENTENARIO

HUELLAS DE LO ESCOLAR CAMINO AL BICENTENARIO (1823-2023)



ANA MONTENEGRO
NATALIA VUKSINIC
JORGELINA MÉNDEZ

RUBÉN PERALTA
MARIANELA GERVASONI
MARÍA LAURA BIANCHINI



editorial
UNICEN

TANDIL
BICENTENARIO

HUELLAS DE LO ESCOLAR:
CAMINO AL BICENTENARIO
(1823-2023)

ANA MONTENEGRO (DIRECTORA)

NATALIA VUKSINIC (CODIRECTORA)

JORGELINA MÉNDEZ

RUBÉN PERALTA

MARIANELA GERVASONI

MARÍA LAURA BIANCHINI

EDITORIAL UNICEN
TANDIL - 2023

Huellas de lo escolar : camino al bicentenario, 1823-2023 / Ana Montenegro...
[et al.]. -

1a ed. - Tandil : Editorial UNICEN, 2023.
280 p. ; 24 x 17 cm.

ISBN 978-987-4901-45-3

1. Escuelas. 2. Bicentenario Argentino. 3. Ciudad Pequeña. I. Montenegro, Ana.
CDD 371.00982

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Rector

Dr. Marcelo Aba

Secretaria Académica

Prof. Mabel Pacheco

© 2023 – UNCPBA

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Secretaría Académica. Editorial UNICEN

Pinto 399, Tandil (7000), Provincia de Buenos Aires

Tel./Fax: 0249 4422000

e-mail: c-editor@rec.unicen.edu.ar

www.editorial.unicen.edu.ar

1ª edición: marzo de 2023

Responsable editorial

Lic. Gerardo Tassara

Corrección

Lic. Dorita Frúmboli

Editor técnico

Lic. Ramiro Tome

Diseño de Tapa y Maquetación

D.G. Luisa Demarco

Impreso por Docuprint Argentina

Ruta Panamericana Km 37.5, Calle Haendel, Centro Industrial Garín, Buenos Aires

Tirada: 100 ejemplares

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

ISBN 978-987-4901-45-3

AGRADECIMIENTOS

Al Municipio de Tandil, al Intendente Dr. Miguel A. Lunghi, al Concejo Deliberante, a la anterior Subsecretaria de Cultura y Educación, Lic. Natalia Correa, con quien iniciamos este proyecto y al actual Subsecretario Alejo Aguacil.

A quienes conforman la Dirección de Educación: Guillermina Cadona, Magali Verde y la Profesora María Pifiano. A los miembros del Archivo de Consejo Escolar Tandil Lic. Cristian Cisneros

A quienes trabajan en el Área de Patrimonio y en el Archivo Histórico Municipal, a su anterior coordinadora, la Prof. Magdalena Conti, y su equipo, especialmente a Jesuan Balmaceda.

Al presidente del Concejo Deliberante, Juan Pablo Frolik.

A los Concejales María Condino y Ernesto Palacios.

A los directores y Secretarios de las Escuelas Municipales: Prof. Angélica Merlo y Claudia Salerno (Escuela de Artes Visuales V. Seritti) Prof. Mónica Rodríguez (Escuela de Artes y Oficios Ernesto Valor) Lic. Julieta Moyano (Escuela de Danzas), Alberto Guillen, (Escuela de Teatro), Lic. Santiago Benavidez, (Escuela de Artes de María Ignacia- Vela), Prof. Silvana Castro y Marisa Elizaga (Escuela de Música Popular G.Althabe) Graciela Gargiulo (Escuela de Idiomas).

Al anterior Rector y Vicerrector de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Cr. Roberto M. Tassara y al Ing. Agr. Omar Losardo. Al Rector y Vicerrectora Dr. Marcelo Alfredo Aba y la Prof. Alicia Spinello.

A la anterior Secretaria de Relaciones Institucionales Dra. Ana Taborga y a la Lic. Nancy Pastor.

A Gastón Cabrera y Carlos Iparraguirre de la Secretaría de Prensa y difusión.

Al Director de la Editorial de la UNICEN, Lic. Gerardo Tassara.

Al/las anterior/es Decano/as Lic. Alejandro Dillon, a la Prof. Alicia Spinello y a la Decana Dra. Mónica Blanco de la Facultad de Ciencias humanas.

A quienes integran el Departamento y la Carrera de Ciencias de la Educación.

A los/as anteriores Secretario/as de Extensión de la FCH Dra. Liliana Martignoni, Dra. Santiago Linares, Dra. Mónica Blanco.

A las Profesoras Alejandra Navarro, Ángeles Sisti y a la Lic. María Elena Bustos de la Secretaría de Extensión de la FCH

A la Fototeca de Ciencias Humanas Prof. Luciano Di Salvo y Prof. Florencia Ramón.

A quienes trabajan en el Área de Comunicación de la FCH Lic. Celeste Ferreira y Lic. María Frontini.

A las diseñadoras gráficas Juliana Ampuero y Luisa Demarco.

A la periodista Silvina Fiszer Adler.

A las autoridades y anteriores Secretarías/os de Extensión de las Facultades de Ingeniería (Lic Adrian Macías), Facultad de Ciencias Exactas (Dra. María De La Ayci-

riex), Facultad de Agronomía (Ing. Agrónoma, Liliana Monterroso) y la Facultad de Ciencias Económicas (Lic. Fabiana Ríos).

Al anterior Vicedirector Prof. Enrique Ciaravella y a los miembros de la Biblioteca de la Escuela N° 1 Manuel Belgrano.

A quienes trabajan en las hemerotecas de la Biblioteca Rivadavia y del IHES.

A los encargados del archivo del Diario el Eco de Tandil y del archivo y Biblioteca del Museo del Fuerte Independencia.

A las anteriores autoridades del Colegio San José, Lidia Beatriz Christensen (Directora general) y José Passucci (Director de EGB); y al Hno. Adelsio Delfabro.

A la Directora de la Unidad Académica “General José de San Martín”, Prof. Susana Coponni, y a quienes están a cargo de la Biblioteca del Instituto Superior de Formación Docente N° 166 Escuela Normal Superior.

A las Autoridades de la Escuela de Educación Agraria N° 1 “Dr. Ramón Santamarina”, Ing. Guillermo Martignoni, Ing. Jorgelina Preciado, Prof. Silvana Enriques y Prof. Carlos Mersario y a la Dra. Cristina Di Matteo

A la Familia Elichave.

A las Profesoras Marta y Rene M. Ayciriex, Graciela Reisneir, Ángela Solari, Graciela Montesano, Elsa Marelli de Reyes, Alicia Bossata, Malisa Garrues, Alicia Martignoni, Cecilia Di Marco, Alicia Colombo, Claudia Rizziardi, Nora Mendivil y Carolina Salvi.

A los Profesores Norberto Salgueiro, Daniel Pérez, Francisco Serrano y al Lic Juan Suasnabar.

A Catalina Medrano, Lucy Colombo, Lidia Pina de Zarini, Enrique Alfieri, Mirta Rodríguez, Santiago Suasnabar, Santiago Chiodi, María Cristina Lupidio y Beto Laulhe.

A Cr. Cesar de Galvagni y a Cr. Carlos Lorenzo.

A la Dra. María Guadalupe Suasnabar.

Al Licenciado German Olivera y a la Licenciada Graciela Rizzo.

Y a todos los estudiantes que cursaron los Talleres de Memoria institucional Carrera de Ciencias de la educación FCH-UNCPBA, entre 2007-2022.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
PRÓLOGO	11
CAPÍTULO INTRODUCTORIO HUELLAS DE LO ESCOLAR: CAMINO AL BICENTENARIO. DESANDAR PARA NO NATURALIZAR, PRESERVAR PARA NO OLVIDAR. <i>Ana M. Montenegro y Natalia Vuksinic</i>	13
PRIMERA PARTE TRAMA HISTÓRICA URBANA E INSTITUCIONAL: "LUGARES" EN DIÁLOGO.	
CAPÍTULO 1. ARQUEOLOGÍA DE UN ESPACIO/LUGAR. LA ESCUELA PRIMARIA NRO. 1 "MANUEL BELGRANO" (TANDIL, 1854-1913). <i>Marianela Gervasoni</i>	47
CAPÍTULO 2. MEMORIAS DEL COLEGIO SAN JOSÉ: ESPACIOS, SÍMBOLOS Y ATUENDOS. <i>Rubén M. Peralta.</i>	81
CAPÍTULO 3. CIMENTOS DE LA UNICEN: IMÁGENES DE LOS "CINCUENTENARIOS" (TANDIL, OLAVARRÍA Y AZUL, 1964-2014). <i>Jorgelina Méndez.</i>	115
SEGUNDA PARTE INSTITUCIONES, REFORMAS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS: LA IDENTIDAD EN CUESTIÓN.	
CAPÍTULO 4. LA PRESERVACIÓN DE LA MEMORIA INSTITUCIONAL A TRAVÉS DE UN NOMBRE: LA ESCUELA NORMAL DE TANDIL (1910-2010). <i>Natalia Vuksinic.</i>	143

CAPÍTULO 5. DEL HOGAR AGRÍCOLA A LA ESCUELA AGROTÉCNICA DR. RAMÓN SANTAMARINA: LA IDENTIDAD EN CUESTIÓN Y LAS ESTRATEGIAS DE PRESERVACIÓN (1916-2016) <i>María Laura Bianchini.</i>	177
CAPÍTULO 6. EL ARCHIVO ESCOLAR. MEMORIA E IDENTIDAD INSTITUCIONAL DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES (TANDIL, 1937-2017). <i>Ana Montenegro, Natalia Vuksinic, Jorgelina Mendez, Ruben Peralta, Marianela Gervasoni (PMI)</i>	219
LOS AUTORES	281

PRÓLOGO

Es un honor compartir el prólogo de un libro que surge en medio del segundo gran nacimiento de nuestra ciudad, su bicentenario, momento histórico del que tenemos el inmenso orgullo de compartir.

En el marco del Acuerdo del Bicentenario signado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y el Municipio de Tandil, con el acompañamiento de un centenar de instituciones locales, se han impulsado diversas acciones de colaboración y promoción al trabajo conjunto considerando la historia, el presente y el futuro de nuestra ciudad.

La educación, sin dudas, ha sido y es un eje primordial del trabajo compartido porque es motivo de orgullo para quienes habitamos este suelo; al igual que lo es este libro y la sustancia de lo que narra, hecho de la materia de los sueños y el conocimiento, tal la semilla con que se fundó la inicialmente denominada Universidad de Tandil y la profunda huella que ha trazado y lo seguirá haciendo en el camino de la identidad y la memoria.

Cada libro habrá de encontrar su lector, en su debido momento, aunque está claro que el acontecimiento del bicentenario hace de esta obra un texto imprescindible para entender algunas cuestiones del pasado. Destacamos el testimonio de su memoria escolar, el recorrido de ciertas instituciones de la educación, muy caras al sentimiento localista, inclusivas y progresistas y, en definitiva, la preservación de la memoria activa, la memoria histórica que se revisa, se recrea y se protege.

Valoramos el rigor académico que en este libro han puesto los autores, integrantes de equipos de investigación con amplia trayectoria en la UNICEN. Nace al mundo del papel en pleno bicentenario de esa ciudad que habita sus páginas y construye el sentido de la obra. Huellas de lo escolar, como su nombre lo indica, es una obra repleta de señales que nos invitan a recorrer un camino del pasado hacia el presente y viceversa, en definitiva, un camino al bicentenario.

La vasta bibliografía tandilense tiene a partir de hoy un nuevo texto, al que recibimos con beneplácito.

DR. MIGUEL A. LUNGI
INTENDENTE MUNICIPAL

DR. MARCELO A. ABA
RECTOR DE LA UNICEN

HUELLAS DE LO ESCOLAR: CAMINO AL BICENTENARIO. DESANDAR PARA NO NATURALIZAR, PRESERVAR PARA NO OLVIDAR.

ANA MARÍA MONTENEGRO Y NATALIA VUKSINIC

Esta publicación, como su nombre lo indica, es un homenaje del *Proyecto Memoria Institucional a los 200 años de la fundación de la ciudad de Tandil*. Su concreción fue posible gracias a los esfuerzos financieros y editoriales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Humanas y a la Municipalidad de Tandil.

El Proyecto Memoria Institucional (FCH-UNCPBA), que dirige la Dra. Ana María Montenegro con un equipo de investigadores de amplia trayectoria, ha desarrollado durante más de una década debates teóricos, epistemológicos y metodológicos, plasmados en publicaciones, investigaciones e intervenciones que, si bien tienen como suelo común, el campo disciplinar de la Historia de la educación, se han nutrido de diferentes enfoques y abordajes —sociológico, antropológico, historiográfico, arquitectónico, psicológico, iconográfico, hermenéutico— para demarcar la problemática de la memoria institucional.¹

Una cuestión significativa es que los proyectos que forman parte de esta publicación, si bien confluyen en el objetivo de reconstrucción de memoria institucional, provienen de trabajos de campo disímiles. Por un lado, los denominados de inter-

1 Si bien el equipo estable lo integran los docentes Ana Montenegro, Jorgelina Méndez, Rubén Peralta, Natalia Vukšinić, y Marianela Gervasoni, en las diferentes intervenciones relacionadas con este libro también han participado los Profesores Ana Taborga, Nancy Pastor, María Ángeles Solari, Juan Suasnar, Carolina Salvi, María Laura Bianchini, los periodistas Gastón Cabrera y Carlos Iparraguirre, y los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la educación, FCH-UNCPBA: Jimena Abete, Luis María Barbieri, Sebastián Calo, Carolina Díaz, Anabella Donadio Gonella, Nadia M. Escribano, Magali Garcés, Mercedes González Cabot, María Eugenia Grosso, Analy Mainini Meder, Alicia Raimondi, María Sol Tamborena, Camila Barragán, Florencia López Ezcurra, Josefina Rodríguez, Martina Taboada, Eliel Agüero, Magali Agüero, Ana Clara Álvarez, Facundo Caballero, María Laura Cavalleri, Andrea Cerdeira, Florencia Dandefér, Juan Manuel Iocca, Marcela Loguzzo, Damián Pérez, María José Prado, Azul Torrano Rossi, Joaquina Vélez; Natalia Argüello Victoria Molina, Victoria Toscano Nazarena González Pagano, Indiana Goyeneche, Indiana Marrero, Débora Nanton, Iris Galván Tamara Castiglioni, Manuel Cerdeira, María Eva Pérez, Iara, Lemma, Melina, Pérez, Mauro, Ginestel, (2018 a 2022).

vención que son productos de propuestas curriculares presentadas por el equipo para el Espacio de la Práctica Profesional, dentro de la currícula de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Estos no solo refieren al trabajo de los alumnos *in situ* en diferentes instituciones, sino también a la puesta en marcha de estrategias de comunicación a un público diverso: muestras fotográficas, murales, catálogos, senderos históricos, archivos fotográficos o de narrativa biográfica, bibliotecas pedagógicas, archivos escolares, entre otros. Por otro lado, las tesinas de investigación, realizadas en la mencionada carrera para la obtención del título de grado. Sin embargo, más allá de la forma que adquieren, ambos procesos nutren el campo disciplinar y abren un espacio de frontera y diálogo con el oficio del historiador en educación (Montenegro, Méndez, Peralta y Solari, 2008).

Como producto de un trabajo grupal, este libro se aboca especialmente a *la reconstrucción de la memoria de instituciones educativas paradigmáticas de la ciudad de Tandil*. Estas, al tiempo que son producto de una trama socio-histórica, política y urbana, aun nos interpelan, especialmente cuando la institución apela a activar la memoria y el recuerdo en momentos de celebración, del interés de un investigador por reconstruir estos constructos socio-históricos, o cuando la ciudad se espeja en ellas, como síntesis de un camino fundacional compartido.

El presente institucional que ha convocado —en el centenario del Colegio San José (1908/2008), los cincuentenarios del origen de la Universidad de Tandil (1964-1974), el centenario y las tensiones a la identidad de la Escuela Granja “Ramón Santamarina” (1916/2016), la historia material y simbólica de la Escuela primaria Nro. 1 “Manuel Belgrano” (1854-1913), las continuidades y permanencias entre la Escuela Normal Nacional “José de San Martín” y el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 166 (1910-2010), la creación e identidad de las Escuelas municipales (1912/2022) —, impuso al campo disciplinar nuevos desafíos respecto de la imbricación entre historia y memoria, los tiempos fundacionales y el presente de cada institución, la trama urbana y el lugar, las políticas de reformas o de transferencias que tensionaron la identidad de cada una de ellas.

Por ello, antes de entrar a la lectura de las reconstrucciones de cada capítulo, es necesario realizar algunas consideraciones respecto de algunas categorías básicas y abordajes que están presentes en este libro. Por un lado, el giro del campo disciplinar, que sin eludir los procesos del tiempo socio-histórico educativo, penetra en capas más profundas o de tiempos internos (Apartado 1). Desde ese bagaje se abordará la noción de memoria institucional que condensa en sí misma múltiples memorias (Apartado 2). Tiempos y memorias se imbrican en la reconstrucción no solo, de la trama educativa, sino también de la trama histórica urbana de la cual el espacio/lugar institución es un emergente (Apartado 3). Por último (Apartado 4), tomando como punto de partida los lugares de guarda y conservación del patrimonio cultural, se detectarán algunas representaciones que, desde lo estatal o lo particular, objetivan las ausencias de lo que ya no está y, sin embargo, se conciben como pilares de identidad de la trama histórica urbana.

1. LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y EL GIRO EN LA CONCEPCIÓN DE TIEMPO

En el Dossier *Nuevas preguntas, diversas miradas desde la historia de la educación* (Montenegro, 2008) se convocó a un grupo de investigadores de países europeos, latinoamericanos y argentinos, no solo para realizar un estado del arte de este campo disciplinar, sino especialmente, para explorar cómo nuevos enfoques y abordajes provenientes de otros campos, impactaron en nuevas concepciones de tiempo y, por ende, de temas y objetos informadores. Desde los trabajos presentados, entre ellos los de Guyot y Riveros (2008) y Viñao Frago (2008), se puede deducir que hubo unanimidad con otros analistas en considerar que, desde mediados del siglo XX, la Nueva Escuela, o de los *Annales* en Francia, produjo un giro paradigmático en la Historia con la vuelta al sujeto, la historia-problema, el acontecimiento, la larga duración y una mirada interdisciplinar, que también impactaron sobre el campo de la Historia de la Educación (Guyot y Riveros, 2008; Viñao, 2008).

No cabe duda de que otra de las cuestiones centrales de este giro fue el replanteo de la temporalidad histórica. Si bien el historicismo y el positivismo le otorgaron a mediados del siglo XIX rango científico a la Historia —dentro de los parámetros del hecho histórico, el documento, la objetividad, la cronología y los grandes héroes—, los supuestos del espiritualismo, el idealismo y el culturalismo de principios del siglo XX, fueron un retroceso no solo para la Historia, sino también para una incipiente Historia de la Educación que quedaba como mero apéndice de la Filosofía y la Pedagogía.

A su vez y en coincidencia con otros referentes (Hobsbawm, E., 1982, 1989; Koselleck, R., 1993; Bianchi, S., 2016, Guyot y Riveros, 2008; Viñao, 2008), en este trabajo se sitúa a la Modernidad europea occidental, desde el siglo XV hasta inicios del siglo XX, como una bisagra respecto del tiempo de la naturaleza y del teológico medieval. Desde ese momento y, en la actualidad, desde otra tecnología, algunos artefactos materiales como el reloj, el calendario, los horarios del transporte, laborales, de la escuela se transformaron, en “*símbolos sociales comunicables*” (Eliás, 1989, p.20), para “[...] *orientar en el incesante flujo del acontecer, la sucesión de eventos, en todos los niveles de integración: físico, biológico, social e individual.*” (p. 24). Sin embargo, este reconocimiento no es tan fácil de discernir. N. Eliás (1989) considera que eso sucede porque, desde el nacimiento, se está inmerso en él, es con el producto del presente. Si parte intrínseca de la experiencia personal.

Por ello, si hubiera que definirlo se podrían compartir las apreciaciones de S. Safransky (2013): “[...] *así, como aparece como un punto sin extensión, irreversible, {también es} un acontecer que fluye, que corre a través de ese punto que llamamos ahora.*” (p. 10) En otras palabras, un presente que tiene un antes y un después, donde cobra valor la memoria para retener por “*un cierto rato*” (Safransky, 2013, p.10) el pasar del presente.

Para retomar el giro hacia el sujeto histórico, J. Aróstegui (1995) señala que su aprehensión “*se realiza en, y solo sociedades históricas concretas*” (p. 156), que

se desenvuelven en un espacio-tiempo. Al igual que este autor, N. Elías (1989) pone como núcleo del proceso socio-histórico “[...] *al acontecimiento (...), que es perceptible en la puesta en relación de posiciones y períodos de dos o más procesos factuales, que se mueven continuamente*” (p. 20). Si bien J. Aróstegui (1995) coincide con la noción de movimiento, explicita que “*el acontecimiento para ser tal, debe ser generador de cambio respecto a un orden anterior*” (p. 202) y, de alguna manera, lo considera como “*el núcleo decisivo, y el elemento determinante de todo proceso histórico*” (p. 208). Por ello, señala que el historiador no debe estar atento “*solo al cambio, la variación*” (p. 161), que no es historia en sí, sino a la articulación dialéctica entre permanencia y cambio (p.178).

En otro trabajo de investigación (Giovine, Montenegro y Martignoni, 2016), se generó un diálogo presente, pasado y viceversa, que tenía como objetivo, válido también para este libro, el “*desandar para no naturalizar*”. Allí, se reconstruyeron reformas educativas de las décadas de 1960 y 1990, donde se observó que el presente las había “*naturalizado*”, de allí la noción de “*desandar*”, reconstruir acontecimientos cargados de tiempo, se tornó esencial para no caer en el presentismo.

Hoy vuelve la pregunta, y esto se fue concretando en la escritura de los capítulos de este libro, si la reconstrucción de un acontecimiento en sus permanencias y cambios –como la fundación de la primera escuela primaria, el cierre de una institución y su cambio por otra, la llegada de una orden religiosa francesa, una reforma educativa, la conjunción de instituciones, la singularidad de otras–, pueden dialogar con el producto del presente. Si bien es usual reconocerlas como parte de la cotidianeidad, por otro lado, se supone que siempre estuvieron ahí, fueron así y, por lo tanto, hay poco sobre lo que interrogarse. Sin embargo, si al correrse del ahora y desandar sus trayectorias, lo natural se transforma en un constructo socio-histórico mediado por espacios, tiempos y memorias.

Para poner el centro en ese diálogo, se comparten algunas reflexiones (Lahire, 2004; Aróstegui, 1995, 1998; Pargas, 2018; Ricoeur, 2000), que permiten demarcar en primer término, los bordes entre ese presente/pasado. En este sentido, se parte del supuesto de que el presente es un proceso de “*decantación*” (Didi-Huberman, 2011), es decir, no existe un pasado “*sustituido*” (Aróstegui, 1995), sino que el presente se muestra dentro de una “*historicidad activa*” (Aróstegui, 1995) frente a un pasado que demanda de una reconstrucción. En realidad, tal como señala B. Lahire (2004) “*[...] la articulación pasado-presente adquiere pleno sentido cuando pasado (incorporado) y presente (contextual) son diferentes, y reviste una cuestión particular cuando a su vez, pasado y presente son fundamentalmente plurales y heterogéneos*” (p. 71).

En esta interlocución, como se señaló anteriormente, no hay solo un tiempo, sino expresiones de diferentes tiempos, producto de diversos momentos históricos y construcciones socio-culturales. Reconstruir pasado prestando atención a estas huellas, no debe hacer que se pierdan los señalamientos de L. Pargas (2018), quien a partir de R. Chartier (1996), considera que “*[...] no es la institución la que produce la historia, no son los eruditos y personajes, no son los lugares en los que se*

ha producido (...). La historia es todo esto, pero es, además, una representación del mundo y del tiempo” (s/r).

Las reflexiones respecto del tiempo, los tiempos y el diálogo entre ellos se hacen visibles en el análisis de las diferentes instituciones aquí investigadas. El diálogo se entabla en la complejidad de los intersticios que presente y pasado abren a la mirada del investigador y lo que es más importante aún, respecto de que *“Algo comienza y cesa (...), “cae” en el pasado, [de allí la importancia] de “retenerlo (...) para no olvidar”* (Ricoeur, 2000, p. 51). En otras palabras, la memoria de las generaciones en el tiempo, dispuestas a recordar y preservar.

Teniendo en cuenta esta preocupación, en las últimas décadas se han abierto nuevos debates en la Historia y en la Historia de la Educación, al calor de investigaciones sobre la historia *“reciente”* o el *“presente extendido”* (Cuesta, 1995; Aróstegui, 2004; Sánchez Gonzáles, 2012). Estas categorías de abordaje, dan cuenta de una articulación interdisciplinaria relacionada con su uso en la sociología, el periodismo de investigación o la teoría política. No obstante ser un campo en formación con críticos al abordaje que demanda nuevas miradas a las fuentes y el oficio del historiador, ha ido definiendo el sentido de presente *“reciente”* y *“extendido”*. Al primero se lo considera *“[...] que no es una época determinada, una delimitación temporal estática y fija, sino una categoría dinámica y móvil, que se identifica con la existencia de los actores e historiadores”* (Cuesta, 1995, p. 11). Al segundo, el investigador S. Sánchez González (2012) parafraseando a F. Berarida (1998), lo sitúa como *“[...] una temporalidad extendida que contiene la memoria de las cosas pasadas (experiencia) y la expectativa de las cosas por venir. Un lugar de transición entre lo que será futuro y lo que deviene del pasado”* (p. 21).

En Argentina, en la última década, se han abierto debates desde la historiografía (Franco, G. y Lvovich, D., 2017; Franco, M. y Levin, F., 2007; Águila, G. y Alonso, L., 2017) y la historia de la educación, donde el tiempo de la dictadura, el de la vuelta a la democracia y las reformas de los años noventa, fueron incorporadas como temas de historia *“reciente”*. En la compilación de S. Riveros (2022), la autora se interroga *¿qué y cómo narrar estas experiencias que nos están atravesando aun en este preciso momento?*

Es verdad que, en el diálogo presente/pasado y viceversa, que se propone realizar en este libro, hay una temporalidad que se entrama y, por ello, hay acuerdo con S. Sánchez Gonzáles (2012) en cuanto a su idea de trabajar con un presente que tiene *“espesor”* (p. 134). Esta concepción se emparenta con lo que, en estos debates, se considera un presente que contiene huellas del pasado que aún interpelan, ya sea desde acontecimientos, relatos de sujetos, atributos materiales y simbólicos, que están allí para ser interrogados y posibilitar el diálogo.

Sin embargo, tal como señala P. Nora en una entrevista Memoria e Historia son dos registros diferentes. La Historia es una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero que deja rastro; y es a partir de estas huellas y de un trabajo científico que el historiador trata de reconstruir lo que pudo pasar y, sobre todo, trata de integrarlo en un conjunto explicativo.

Por el contrario, la Memoria “[...] es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado [...] es emotiva, afectiva, abierta, [...] inconsciente [...], vulnerable. Es un fenómeno colectivo, aunque sea vivida como individual” (Condini, 2006, p 22).

No obstante, en el oficio del historiador en educación, ambos registros están a su alcance antes de cerrar una producción. La explicación demanda un proceso científico, sin embargo, las intervenciones permiten trabajar sobre memorias que se transforman en documentos históricos. En los bordes, el historiador se sorprende frente a los relatos, los sedimentos morfológicos, una noticia del periódico, un símbolo, una nominación olvidada, una fotografía; los que, a su vez, generan interrogantes, amplían la mirada frente a lo registrado y, por qué no, también emocionan.

2. MEMORIA INSTITUCIONAL:

DEMARCACIÓN, SUJETOS Y OBJETOS INFORMADORES

Tal como se señaló en otro trabajo (Montenegro, Peralta, Méndez y Solari, 2008), para abordar la memoria institucional desde el diálogo presente/pasado y viceversa, es necesario tener en cuenta una cuestión intrínseca que remite a la conformación de una “*identidad institucional*”, en el sentido de concepciones y representaciones que protegen un orden amalgamado frente a cualquier intento de dispersión (Fernández, 1994). Sin embargo, este proceso tiene sus vaivenes ínsitos a la propia organización. Esta, al tiempo que se homogeniza hacia el “*afuera*” (Da Silva Catela, 2001, p. 205), también está expuesta a los vaivenes del “*adentro*” (Da Silva Catela, 2001, p. 205) donde entran en juego, tiempos, reformas, actores, que se posicionan de diferentes maneras frente a las permanencias o el cambio.

No obstante, en el marco de estas particularidades, se considera que la memoria institucional, al igual que el acontecimiento, se hace más visible en momentos de tensión o cambio. Si bien en las instituciones de enseñanza siempre aparece una *historia oficial*, también puede activarse una *narrativa interna* desde diferentes actores individuales o grupales, que la rememoran, la hacen suya, debaten y la resignifican. En esos momentos, a su vez, pueden aparecer vestigios enterrados en el olvido.

Quizás los trabajos de P. Ricoeur (2000) son los que más han explorado sobre esta cuestión, tanto para recuperar lo que estaba “*olvidado*” (González, 2015), como para dar cuenta de vivencias a las que no se las puede incorporar narrativamente pero están allí, y como señala el autor, “[...] el olvido no es ausencia o vacío. Es la presencia de esa ausencia” (p. 28).

En este proyecto, las primeras aproximaciones a la memoria se dieron de la mano de los conceptos *Memoria de la Escuela* (Escolano Benito, 1997) y *Memoria Escolar* (Viñao, 2005), en el sentido de representaciones socio culturales factibles de evidenciar al interior de las instituciones educativas. La ampliación del campo —memoria institucional— si bien no las deja de incorporar, obedece sustancialmente a la idea de abrir posibilidades hacia otras instituciones como los partidos políticos, las entidades financieras o cooperativistas, los juzgados, los sindicatos,

los clubs barriales, los centros científicos, las bibliotecas, las compañías teatrales, entre otras.

Una diversidad de signos y huellas conforman una amalgama desde donde es posible adentrarse a la memoria que, a la larga, es el reaseguro de identidad institucional. Esta reconstrucción implica un trabajo etnográfico en el sentido de separar capas de una historia interna, donde se encuentran huellas y vestigios que permiten hacer una aproximación a una identidad histórica y socio-cultural desde donde se constituye y es, una institución. Se parte del supuesto de que reconstruir *memoria institucional* no supone enfocarse solo en el pasado, pues la memoria como legado socio-cultural no se cierra en sí misma, sino que se va cualificando con las representaciones de lo que fue, es y será.

En este sentido, su abordaje decanta en una diversidad de memorias que permiten bucear en ese entramado socio-histórico-cultural. De los trabajos de campo se ha logrado detectar, por un lado, diferentes memorias: oral, documental, topográfica, morfológica, material, simbólica, icónica y periodística; y, por el otro, una multiplicidad de “*objetos informadores*” (Sacchetto, 1986) desde los cuales estas se expresan, visibilizando intenciones, propósitos, lo dicho y no dicho, lo oculto, el olvido, que acontecen en el marco de “*tiempos complejos {o} de diferenciales de tiempo*” (Didi-Huberman, 2011, p.39).

Estas memorias que operan como abordajes, si bien tienen trayectoria en diferentes campos disciplinares, en este trabajo, cobran otra relevancia dado que, desde cada una de ellas, se aborda y reconstruye la memoria de las instituciones seleccionadas:

LA MEMORIA ORAL

La memoria oral denota un sujeto que relata, que da testimonio desde el presente, sobre la institución reconstruida. Son sujetos que rememoran o recuerdan acontecimientos específicos o en racimo del pasado (Hernández Sandoica, 2005). En este libro, se encuentran actores que se sintieron sorprendidos por habilitar su voz, la que otros habían desplazado; de narrar lo que algunas reformas educativas intentaron avasallar, de facilitar nombres desde la fotografía, de expresar recuerdos desde planos a mano alzada, de ceder documentos para impulsar la guarda frente al olvido. No obstante, más allá de la forma de recuperación del relato, no hay que olvidar que esta no es *memoria histórica*. No son informaciones sobre los hechos, sino representaciones que ese sujeto conserva sobre acontecimientos vivenciados o transmitidos a él.

Investigadores como Schwarzstein (2001), Bolívar, Domingo y Fernández (2001); Jelin (2002); Mallimaci y Beliveau (2006), Barela, L., Miguez, M. y García Conde, L. (2009) y Amezcu y Montoro (2009) dan cuenta de las diferentes formas de este abordaje cualitativo: la entrevista, la historia de vida, la narrativa o el relato biográfico. La primera, de amplio uso en las Ciencias Sociales, es considerada también una herramienta historiográfica cuando un relato transformado en documento histórico triangula una investigación histórico-educativa. La segunda, desde consignas más

amplias, se invita al sujeto a relatarse en la totalidad de su vida, aunque pondere algunos aspectos que lo colocan también como testigo clave. En este caso, el contexto socio-histórico puede entremezclarse diferenciado del texto o solo se expresa en la introducción. Por último, la narrativa o relato biográfico remite “[...] a pasajes de sus vivencias con identidad propia (...) {responde} a lo que el sujeto vive y experimenta como real” (Amezcuza y Montoro, 2009, pp. 1-2). En otras palabras y como se pudo corroborar en otra publicación (Salgueiro, N.; Montenegro, A. M.; Vuksinic, N.; Méndez, J. y Peralta, R., 2022), el sujeto recorta una serie de vivencias cargadas de tiempo, que le permiten evocarse en el pasado y proyectarse desde el presente.

Dos cuestiones son importantes a tener en cuenta más allá de la forma. Por un lado, la validación de lo narrado desde el entrecruzamiento con otras fuentes y, por el otro, el consentimiento de la publicación de su relato (Joutard, 1986). En las páginas de este libro, aparece una variedad de testimonios, que se convierten en los protagonistas de muchos de los trabajos: autoridades municipales, educativas, clubs barriales, exmaestros, preceptores, graduados, arquitectos, padres de familia, estudiantes, vecinos, etc.

LA MEMORIA DOCUMENTAL

Esta memoria está intrínsecamente ligada a la primera, en el sentido que contiene tiempo histórico y relatos de acciones que se han conservado como documentos escritos éditos o inéditos. Como ya se señaló, una entrevista, una historia de vida, dentro de los marcos requeridos, se transforma en documento histórico.

El término *documento* procede de la raíz latina del verbo *docere*, enseñar, la cual en su evolución semántica adquiere un rol central con la historiografía positivista como fuente de contenido para la historia. Como se ha señalado, estos también son guarda de la memoria, pero como fuente histórica son recuperados desde diferentes miradas en el marco de las corrientes historiográficas (Rodríguez Bravo, 2002). Abordar el documento no solo remite a pruebas de veracidad, sino, además, a las condiciones de producción y el para qué y para quiénes fue dirigido.

Después del giro lingüístico que plantea el paradigma filosófico deconstructivista a fines del siglo XX, el documento puede ser considerado, a su vez, como un texto y, por ende, como señala H. White (1987), irrumpen nuevas nociones y abordajes al considerarlo como un discurso. No obstante A. Novoa (2003), si bien reconoce las posibilidades de esta mirada, no deja de llamar la atención sobre que el documento en sí es la base de la historia interpretativa y científica, contenida para la historia de la educación en normativas, reglamentos, proyectos de reforma, libros de actas de reuniones, discursos de docentes, etc.

LA MEMORIA ESPACIAL O TOPOGRÁFICA

Desde diferentes campos disciplinares, autores como Lefebvre (2013), Bachellard (1983), Harvey (1998) y Zaki Laidi (1999), han analizado el espacio no como un

mero receptáculo o telón de fondo de acontecimientos históricos, políticos y sociales, sino como un proceso abierto fruto de las relaciones de diverso cuño que, a su vez, condicionan los lazos sociales, especialmente, en el momento actual con un “*espacio ampliado (...) y un tiempo acelerado*” (Laidi, 1999). Sin embargo, más allá de estos cambios, el tiempo se diferencia de nuestra experiencia en el espacio, donde es posible moverse “*hacia adelante, hacia atrás y en todas direcciones, cosa que no cabe hacer en el tiempo*” (Safransky, 2013, p. 10).

Bajo este ángulo, el espacio es una construcción social en el que se inscriben marcas grabadas por la dinámica del poder, la cultura y el devenir histórico. Todo espacio cuenta con una dimensión material y una dimensión simbólica —que se mantienen interrelacionadas— vinculadas a las formas en que los sujetos se apropian de él (Kuri Pineda, 2017).

Desde la historiografía, es P. Nora (2008) quien, en su obra *Les lieux de mémoire*, desarrolla otra perspectiva que aúna la memoria monumento con los denominados lugares de memoria. Para este autor, dicho concepto se refiere a “[...] *aquellos espacios donde se cristaliza y se refugia la memoria (...) el patrimonio memorial de cualquier comunidad*” (p. 35). Si bien este historiador marcó los tópicos de la nación francesa, otra investigación de E. Jelin y V. Langland (2003) redefine cuestiones teóricas sobre las identidades colectivas y sus luchas por la memoria, que ha llevado a la construcción de memoriales o marcas territoriales que dan identidad a espacios/lugares y que, en el marco de la represión política de los gobiernos de facto en el cono sur, ha sido un emergente de las últimas décadas.

La definición de esta memoria va más allá del *topos* geográfico, aunque lo contiene, y su demarcación encuentra nuevos desafíos desde los aportes del filósofo P. Ricoeur (2000), quien considera que, desde la narrativa, no sólo se bucea en “*la existencia temporal (...), el orden diacrónico de la historia*” (p. 119), sino también en el “*hacer*” en espacios o lugares —memoria topográfica socio-cultural—, donde el sujeto orienta su acción. En otras palabras, “*nos acordamos de lo que hicimos, sentimos o aprendimos en una circunstancia particular*” (Ricoeur, 2000, p. 42), en un espacio/lugar que activa la experiencia registrada en él. Para el caso de las instituciones educativas aquí analizadas, el espacio/lugar abre a una serie de componentes que van desde el emplazamiento del edificio en la manzana o barrio, los edificios colindantes que a veces se integran en una estructura, las calles y el recorrido para llegar a ellos, entre otros.

LA MEMORIA MATERIAL Y SIMBÓLICA

Tal como señala J. Aróstegui (1998), esta memoria, que remite a entidades materiales o productos de la cultura, se materializa en objetos que “*tienen una historia, están en el tiempo y existe una forma empírica de denotarlos*” (p. 184). A su vez, por ser una construcción social erigida en el seno de diversos ámbitos, también adquiere una figuración simbólica o representativa. Ambas, como señala Le Goff (1991, p. 227) provienen del verbo *momere* que implica “*hacer recordar*”, “*avisar*”

sobre esos objetos instalados en el tiempo con un fin colectivo como: las estatuas, las placas depositadas en muros de edificios, los nombres de las calles, las banderas, los escudos o emblemas. A su vez, esa memoria demanda a veces de un giro arqueológico, pues también se la puede recuperar desde restos materiales dispuestos a la reconstrucción, que evocan sentidos.

Pero, generalmente, el pasado, como se señaló en un trabajo ya citado (Montenegro, Peralta, Méndez y Solari, 2008) está presente y en uso, está esperando ser convocado desde lo material (muros, escaleras desgastadas, ventanas, puertas o espacios inutilizados, barandas, columnas, pisos, galerías, mobiliario, material didáctico) y, desde lo simbólico (escudos, banderas, placas conmemorativas, patrones escolares, uniforme escolar, rituales, efemérides, libros de lectura, entre otros).

LA MEMORIA MORFOLÓGICA

El edificio donde se asienta una institución da cuenta, ante todo, de una forma material que es reservorio de la función y representación de esta como un lugar socialmente reconocido (Montenegro, 2012). En este sentido, los materiales de construcción, la tipología, los ornamentos o el despojo de ellos en el tiempo, van más allá del proyecto arquitectónico o la labor del constructor, son reservorios, como considera L. Fernández Galiano (1991), de una “*memoria morfológica*” (p. 80). Esta cuestión, a su vez, nos coloca en una paradoja especial. El edificio puede haber sido construido a principios del siglo XX y, sin embargo, aún hoy nos sigue interpelando. G. Kubler (1988) considera que esta cercanía obedece a varias cuestiones pues, aunque el edificio, la arquitectura, los ornamentos, los materiales pueden aparecer muy distantes para la Historia del Arte y de la construcción, todavía aportan a “*las soluciones de uso y señales*” (pp. 223-278) de identidad institucional o, por el contrario, pertenecen a otra historia de uso y función y, sin embargo, son soportes morfológicos que siguen otorgando identidad.

LA MEMORIA ICONOGRÁFICA

Esta memoria nos introduce en el campo de la imagen, “*de los recuerdos del Ver*” (Novoa, 2003), del “*modo del ver*” (Berger, 2016), del “*discurso visual*” (White, 1987), ya sea artístico o fotográfico, donde un sujeto o asunto está representado y, por ende, entra en juego, la “*estructura ausente*” (Eco, 1975). En ese sentido, tanto en un dibujo, una lámina, una pintura o en una fotografía, el signo icónico encontrado no es igual a lo real, “*solo reproduce algunas propiedades del objeto representado*” (Eco, 1975, p. 181) que, a su vez, como no es neutral, demanda de un camino de traducción de “*percepciones*”, “*señales*”, “*códigos*”, y “*convenciones*” (Eco, 1975). En este sentido, el signo “[...] *es algo así como un actor sobre el escenario histórico, una presencia o personaje [...], una historia que corre paralela y participa de las historias que nos contamos a nosotros mismos*” (Novoa, 2003, p.72).

Otros investigadores (Viñao Frago, 2000; Didi-Huberman, 2011) parten del supuesto de que existe una huella visual que sobrepasa el estímulo generador y, por ende, se articula con el tiempo y los procesos socio-políticos. Didi-Huberman (2011) señala que *“Frente a una imagen siempre estamos ante el tiempo [...], el presente no cesa jamás de reconfigurarse [...], el pasado tampoco [...], dado que la imagen solo deviene pensable en una construcción de la memoria. Ella nos sobrevive, ante ella somos el elemento frágil [...] (p. 32). La no neutralidad antes señalada responde a que una imagen se impone “por decisión [...], ya sea por consenso [...] o por la idea de colonizar” (Viñao Frago, 2000, p. 76.) un mensaje desde ellas.*

A diferencia de lo icónico, la fotografía no interpreta el mundo, sino que lo detiene para poderlo mirar y observar. No obstante, toda fotografía tiene múltiples significados detrás de una apariencia que incluye lo obvio y lo ambiguo (Barthes, 1986, 2012), lo visto y no visto (Burke, 2005), lo visible y lo invisible (Schaith, 2014). Esto acontece porque es un *“artefacto construido”* (Sontang, 2006, p.103), y porque para mediados del siglo XX la masificación de la vida social y el avance tecnológico generan la necesidad de registrar la fijación de imágenes.

Esta complejidad del mirar obedece a que *“[...] sacarse una foto sugiere que el modelo también saca una imagen de sí mismo para ofrecerla a la mirada del otro. Pero la gramática deja en el tintero un último ítem no menos importante: quien mira la fotografía expuesta saca del retrato una tercera imagen”* (Schnaith, 2014, p. 148). En este aspecto, cobran aquí protagonismo los testigos claves que no solo aportan información sobre quién sacó la fotografía, en qué fecha, quiénes son los que están, sino un relato del acontecimiento allí registrado donde están ellos u otros. No obstante, no se debe producir una invasión sobre esa memoria fotográfica y, por ende, *“[...] debe aprenderse a distinguir lo que se mira, para señalarse a sí misma, como un acto diferente”* (Schnaith, 2014, p. 31). En este contexto de demarcación, la fotografía también se transforma en un documento histórico (Solórzano-Ariza, 2017).

3. TRAMA HISTÓRICA URBANA E INSTITUCIONAL: UNA COMPLEJA E INELUDIBLE RELACIÓN

En el marco de la reconstrucción de la trama institucional, no se puede dejar de lado un componente que es ínsito a su configuración: la trama histórica urbana. El concepto de trama alude a la tarea de entretejido que los diferentes capítulos realizan en sí y entre sí, como *hilos* que entrecruzados forman una *tela* que expresa una compleja e ineludible relación entre ambas.

Desde Comenio y su obra el *Orbis Pictus* (1659) se puede evidenciar cómo la *schola* comienza a ser un *lugar* diferenciado de otros —el templo, la corte, el arsenal, la torre del reloj, el mercado, el granero, el teatro— dentro de las *urbs* o ciudades burguesas europeas. Los grabados de época, no solo la muestran como un local, sino también ocupando *“un lugar central en el trazado urbanístico de la ciudad”* (Escolano Benito, 2000, p. 20).

Esta posibilidad aconteció en el marco de la ruptura del paradigma medieval que da paso a la denominada Modernidad y otorgó al Estado absolutista el rol de formador que antes ocupaba la Iglesia. Para los siglos XVIII y XIX, los Estados nacionales europeos ya la consideraban como “[...] *un servicio nacional, públicamente controlado (...) un derecho universal de los ciudadanos (...) a asumir por parte de la sociedad y el Estado*” (*op. cit.*, p. 16). Bajo estas redefiniciones, las familias burguesas reconstruyeron su hábitat y, para el nuevo constructo socio cultural emergente, la infancia, se separa un espacio, primero en la casa y después en un local/escuela, para la enseñanza-aprendizaje.

En este contexto muta, como ya se ha señalado, la concepción de tiempo, al que se suma ahora, la noción de espacio, que tiene en cuenta cuestiones como territorialidad, espacio urbano, dominio del territorio (Capel, 1979), arquitectura observable (Montaner, 1997).

Al referir al lugar/institución escolar, se parte de la base de que, como cualquier actividad humana, las acciones que allí se realizan tienen lugar en un espacio y un tiempo determinado. Esto supone, dado que no es un espacio vacío, la configuración de “*un lugar circunscripto, específico, estable, de identidad histórica*” (Auge, 1996, p.83) donde se entrelazan el edificio, los actores, su uso, la organización didáctica, el tiempo escolar, las delimitaciones internas-externas y las prescripciones urbanas.

Estas diferenciaciones se dieron al tiempo que el Estado también asumía el ordenamiento y la regulación de las ciudades, que implicaron estrategias de socialización y regulación en derredor de lugares/edificios que no solo tenían funciones específicas, sino, y lo que es más relevante, representaban a alguien. En el caso del Estado, ahora formador, los muros de las instituciones públicas, al tiempo que dan cuenta de caracteres de diferenciación y función, también suman atributos materiales y simbólicos que lo representan. Lo mismo acontece para las escuelas particulares, donde el atributo religioso o laico, la nominación, los símbolos, son sustanciales para su diferenciación respecto de las instituciones estatales.

Esta conjunción a la que se denomina “*la tríada edificio/función/ representación*” (Montenegro, 2012, p. 77) es central, no solo para el abordaje de la trama institucional, sino también, porque los tres componentes operan con un sentido o lógica espacial dentro de la ineludible relación con la trama histórica urbana.

La conformación de este espacio/lugar escolar tuvo, en la provincia de Buenos Aires en general y en la ciudad de Tandil en particular, un origen diferente relacionado con las vicisitudes de la conformación del modelo de Estado tan disímil al europeo, (Ossenbach Sauter, 1999) y con la impronta colonial que caracterizó dicha trama.

Entre el siglo XVIII y el siglo XIX la centralidad desde la ciudad/puerto de Buenos Aires, primero como capital del Virreinato, después como capital de la provincia del mismo nombre y, por último, como capital de la República, marcó la organización de esta provincia al calor de variadas estrategias que fueron definiendo la trama histórica urbana. Por un lado, la expansión de la frontera sur

por fuerzas militares tanto del Estado español, como del Estado soberano, que coincidieron en el objetivo de apropiarse de territorio aborigen, no solo para demarcar fronteras, sino para generar riquezas, ya sea desde las incipientes vaquerías de ganado vacuno, hasta las estancias de fines del siglo XIX que adoptaron una producción mixta para la exportación de materas primas.² Por otro lado, el “*Gobernar es poblar*” con asentamiento de población inmigrante y migrante, la conformación de pueblos, la irrupción de las primeras escuelas y la expansión de las redes ferroviarias (y en su derredor una trama urbana diferente) a medida que se optaba por un camino agroexportador dentro del mercado mundial.³

La ciudad de Tandil surgió desde la primera impronta, por ello, al igual que otras ciudades de la Provincia — Bahía Blanca, Tres Arroyos, Villa Mercedes, San Rafael, Morteros, Chascomús, San Antonio de Areco, Salto, Rojas, Lobos, Navarro, Monte, Ranchos, entre otras—, su sedimento base fue el asentamiento de fortines, comandancias y fuertes, bastiones del territorio ocupado.

La relevancia del abordaje de esta marca fundante es clarificada por J. L Romero (1970) cuando señala que la “*fundación*” de una ciudad es la forma arquetípica de la creación urbana, la “*forma*” o “*recinto*” desde donde se va conjugando el tiempo, que “*objetiva un acto creador y un sitio que lo expresa de manera inminente*” (op. cit, s/ref.).

La geografía socio-urbana habilita también a comprender que este emergente, si bien se transforma, en el marco de otros “*factores históricos {y/o} acontecimientos*” (Linares, Velásquez, 2012, p.368), opera como “*una radiografía*” (Lan, 2008, p.9) que permite entrever desde diferentes superposiciones, el cambio, pero también las permanencias de ese recinto iniciático.

La amalgama de base de la ciudad de Tandil⁴ puede reconstruirse desde algunas referencias claves: el asentamiento del Fuerte y la población de la Independencia (1823), la organización del Partido de Chapaleofú (1839), la demolición del Fuerte (1864), la reorganización en el Partido de Tandil (1865) y la nominación de la ciudad de Tandil como su cabecera (1895). Cada uno de los basamentos, da cuenta no solo de la articulación de la trama, sino que permite, en el siguiente apartado, retomarlos, pero ya en el plano de la evocación de la memoria colectiva.

2 Para ampliar sobre este proceso, ver Araya, J. y Ferrer, E., 1988; Girbal de Blacha, N., 1988; Mandrini, R. y Reguera, A., 1993; Garavaglia, J.C., 1999; Chiaramonte, J.C., 1997; Halperin Donghi, T., 1995; De Jong, I., 2015.

3 Ver para ampliar: Fugl, J., 1973; Miguez, E. y Velázquez, G., 1989; Álvarez, N., Miguez, E. y Velázquez, G., 1990; Lobato, M., 2000; Garavaglia, J. C., 2007; Bonaudo, M., 1999; Tripliana, J., 2001; Pedrotta, V., Lantieri, S. y Dughine, L., 2012.

4 Para ampliar, consultar Fontana, O., 1947; Suarez García, J.M., 1954; Gorraiz Belloqui, R., 1978; Pérez, D., 1987; Dipaola, N., 1996; Cansanello, O., 1998; Thill, J.P. & Puigdomenech, J.A., 2003; Argemi, D., 2005; Linares, S., 2010.

Lámina 1. Sedimentos de la trama histórica urbana

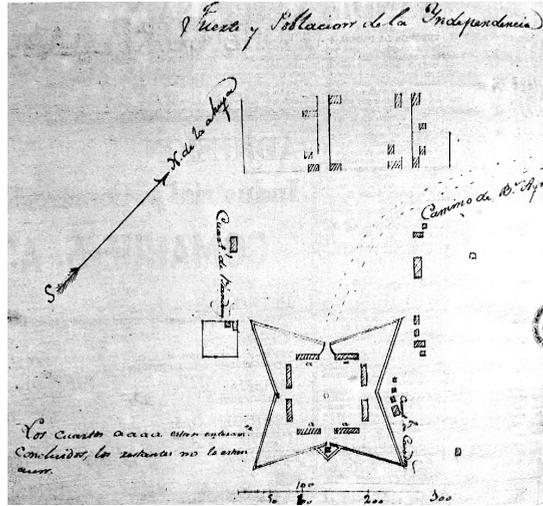


Imagen 1. El plano del fuerte y la Población de la Independencia.

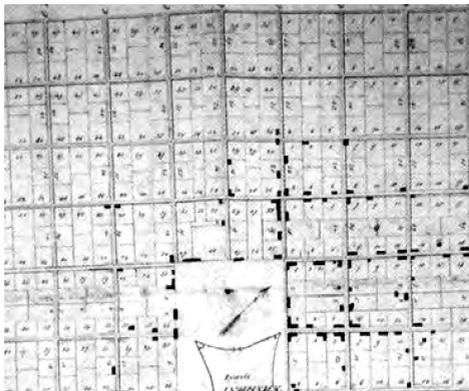


Imagen 2. El Plano de Taylor de 1858 con el aval del Departamento Topográfico de la Provincia de Buenos Aires.

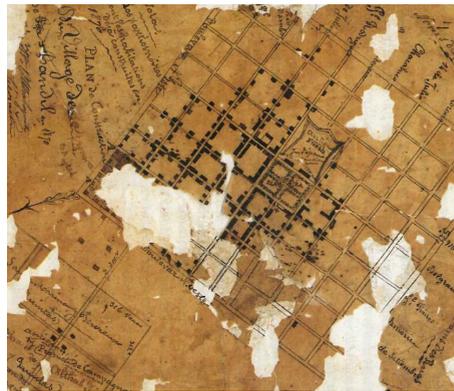


Imagen 3. Plano de construcción Du Village de Tandil. (1870).

Fuente: Plano de 1825 (Nario, 1996, p.58); Plano de 1858 (Shavelson, 2017) y Plan de construcción de 1870. Recuperado de <https://descubrir.online/tandil-argentina/>

Por eso, se comienza señalando que el Fuerte, fundado en 1823, teniendo en cuenta las referencias del Plano de 1825 (Lámina 1, Imagen 1), no fue pensado como un asentamiento transitorio, sino con proyección como “Fuerte y Población de la Independencia”, donde a las locaciones militares se sumó una capilla.

Sin embargo, desde este enclave y la expansión por fuera de sus fosas, pervivió la organización espacial de este modelo colonial que afianza el Departamento

Topográfico y de Estadísticas de la Provincia de Buenos Aires, creado en 1826. El plano de Taylor (Lámina 1, Imagen 2) da cuenta de la convivencia del fuerte con una traza en damero, dentro de una pauta de manzanas, calles y espacio central reservado “*al estilo de las villas levantinas construidas en Levante, Navarra y Aragón*” (Servía, 2000, p.261).

De allí, la ciudad, paulatinamente, modifica sus límites en el marco de los obstáculos naturales y del crecimiento demográfico que le van dando una nueva textura.⁵ Paradójicamente, un plano de habilitación de obra de 1870 materializa al ex Fuerte, ya demolido en 1836, en convivencia con la denominada *Du Village de Tandil* (Lámina 1, Imagen 3).

El grabado de la Lámina 2 tiene el valor documental del entierro de los 31 inmigrantes y los 5 criollos asesinados en 1872 por el “Tata Dios”,⁶ pero, para la exploración de la trama urbana hay un primer plano de la Plaza Principal, ya forestada, que abarcaba “[...] *las calles Gral. Rodríguez, Gral. Belgrano, Gral. Pinto e Independencia (hoy Fuerte independencia)*” (Pérez, 1987).

Además, sobre el aplanado poblado se destaca sobre la calle Gral. Belgrano el edificio de la Corporación Municipal, construido en 1866, dentro de una perspectiva que le da una dimensión mayor, el resto son casas, porque todavía no se habían asentado sobre esa misma calle ni la Iglesia, ni la escuela pública.

Por el contrario, el nombre de la ciudad se desplaza del hito fundacional —Población de la Independencia— y, dentro de una topología incierta, se impone la raíz aborígen dada por una conjunción de fonéticas: Utta —grande— y lil —peñasco—, Thann —caído— y lil —peñasco—, Tavh —late— y lil —peñasco— Thau —reunión— y lil, —peñasco—, que tiene varios significados: la piedra que late o movediza, los corrales de piedra y el peñasco, o roca donde pastorea el ganado.⁷ El predio que rodea a la Piedra Movediza, que es la que se impone, estuvo en manos privadas hasta 1882, cuando la familia Santamarina lo dona a la Corporación

5 Según señalan Sánchez y Caccopardo (2012), en 1866 aparece el primer plano trazado por un profesional: Carlos de Chapeaurouge, denominado *Plano del pueblo de Tandil y sus chacras*, donde ya se observa la demolición del fuerte y una extensión de la cuadrícula. Según los autores, se da un giro o rotación por factores climáticos y geográficos. Para ampliar consultar en <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/12.144/4342>

6 Esta matanza fue realizada por un grupo de criollos que atacaron la comisaría y, con las armas secuestradas, mataron a españoles, británicos, vascos, italianos, franceses y criollos bajo la consigna de “*mueran los inmigrantes*”, lo que mostró la nueva polaridad respecto de una población inmigrante fuertemente asentada en el pueblo que causó un impacto nacional y extranjero. Para ampliar, consultar Nario, H., 1976; y Lynch, J., 2001.

7 Para ampliar, consultar Mauco, A., Viñas de Tejo, M. y Floos, D., 1988; Araya, J. y Ferrer, E., 1988; El Hage, E. y Levy, L., 2012; Pérez, D. Blog Historicus. Recuperado de <http://historicus-daniel.blogspot.com/2010/07/la-piedra-movediza-del-tandil.html>; El topónimo de Tandil- <http://historicusdaniel.blogspot.com/2011/10/el-toponimo-tandil.html>; Ferrer, E. y Pedrotta, V., 2006; y Pedrotta, V., 2013.

Municipal, dado que se había transformado en un centro de interés para visitantes de la zona y el extranjero (Lámina 3).

Lámina 2. La Plaza Principal en un grabado de 1872 en el momento del entierro de la denominada Masacre de Tandil.



Fuente: Colección Tandil antiguo. Recuperado de <https://www.facebook.com/tantil.antiguo/>

Lámina 3. La Piedra Movediza: de objeto natural a emblema, previo a su caída en 1912.



Fuente: Archivo General de la Nación.

Recuperado de <https://ar.pinterest.com/pin/825425437933297811/> y <https://MLA-918224937-medalla-tandil-piedra-movediza-1911.>

Desde ese momento y hasta la actualidad, cobra fuerza la construcción de esta como emblema de la ciudad. Esto se puede corroborar en la aparición de una matriz que aparece en los reversos de varias medallas conmemorativas de festejos o entrega de premios (1892, Nro.11; 1895, Nro. 16 y Nro. 17; 1909, Nro. 54, Nro. 56 y Nro. 60 (Ferrari, 1973), de la que tomamos como ejemplo (Lámina 3) una medalla homenaje a Sarmiento de 1911 (Nro. 72), todas ellas acuñadas antes de su caída en 1912, donde se encarna el mito o la leyenda.

Desde esta trama histórico urbana, se fue abriendo camino el asentamiento de las instituciones escolares, ya que, como ciudad regular, partía de la lógica de “[...] que, *organizado el espacio físico, es posible ordenar el funcionamiento de las instituciones (...) y el comportamiento social*” (Liernur y Aliaga, 2004, p. 190). La expresión de abrir camino da cuenta de que la trama fundacional no es previa a la acotación de un terreno para escuela común y, por el contrario, las pujas entre poderes se evidencian. La iglesia católica en 1878 ocupó anticipadamente una ubicación estratégica sobre la calle Gral. Belgrano, frente a la Plaza Principal y en cercanía con la Corporación Municipal.

De esta trama institucional, varias investigaciones dan cuenta de las complejidades de su desarrollo en la provincia de Buenos Aires (Iglesias, 1946; Pinkasz, 1997; Pineau, 1997; Bustamante Vismara, 2000, 2007; Giovine, 2008; Lionetti, 2010, Montenegro, 2012) a medida que avanzaba la frontera sur y donde por demandas de particulares o intervención de los jueces de paz, se fueron asentando escuelas de primeras letras, públicas o de particulares, en las estancias, puestos de campaña y en los pueblos.

El pueblo de Tandil no quedó por fuera de este proceso y como veníamos señalando la falta de acotación llevó a que la primera escuela (1854) se asentara en un rancho y durante un breve período, pues, en 1855, fue destruida junto con el poblado en un ataque de los aborígenes (Gervasoni, 2015). Las instituciones escolares de Tandil, dentro de nuestro periodo de reconstrucción, han sido objeto de estudio desde diferentes miradas: Pérez, 1976; 1987; 2010, 2012 ab; 2013 ab; 2016; Salgueiro, 1979; Pugliese, 1992; Pastor, 1999; Martínez Goya, 1999; Urdampilleta, 2001, 2010; Gutiérrez, 2007, 2013, Montenegro, Peralta, Méndez y Solari, 2008; Bianchini, 2011; Montenegro, A., Méndez, J. (Coord), Peralta, R., Suasnabar, J.; Gervasoni, M., Salvi, C. y Vuksinic, N., 2014; Gervasoni, 2015; Vuksinic, 2015; Montenegro, Méndez, Peralta, Bianchini, y Vuksinic, 2016, Montenegro y Vuksinic, 2019).

En este sentido, los aportes de *Huellas de lo escolar camino al Bicentenario* se orientan, por un lado, a densificar esta temática, a través del estudio de algunas instituciones paradigmáticas fundadas entre mediados del siglo XIX y la década de 1960. Las tendencias analizadas para la provincia de Buenos Aires respecto de la acotación vuelven a refrendarse en las instituciones reconstruidas y, más allá de la cercanía o lejanía con la matriz fundacional, salvo dos excepciones, no solo comenzaron en lugares cedidos o alquilados, pensados para otra función —casas de familias, casa de ex intendente, edificios de hospital y hotel—, sino que deam-

bularon por varios locales (Clubs sociales y deportivos, estaciones de ferrocarril), hasta la construcción de sus edificios *ad hoc*.

Por otro lado, se propuso poner en cuestión e incentivar acciones de guarda institucional. Por ello, se ha realizado un relevamiento en las escuelas reconstruidas de sus archivos y, más allá de casos particulares, que han logrado organizar una muestra permanente, esta guarda está entrecruzada muchas veces por los marcos normativos y el interés de las instituciones y los graduados por estas preservaciones. Si bien estas, siempre, tutelaron documentos, los indefinidos tiempos entre guarda y destrucción llevaron a una paulatina desaparición de fuentes que no eran consideradas esenciales: como el registro de matrícula, de asistencia, los listados de directivos, maestros o profesores, de fiestas del calendario o de la fundación de la escuela. Estas cuestiones se han ido subsanando a inicios del siglo XXI cuando, a nivel nacional y dentro de los parámetros de bien cultural escolar, se han elaborado normas nacionales y provinciales.⁸ En otras palabras, lo han hecho cuando se instaló la idea de que la cultura escolar también es un *bien cultural*, que es necesario recuperar, tutelar y salvaguardar. Esta nueva mirada posibilitó, la apropiación de esos bienes culturales en el marco de la conciencia multifacética que toda comunidad humana posee y debe asegurar para su continuidad (Vuksinic, 2015).

LUGARES DE MEMORIA: IDENTIDAD Y REPRESENTACIÓN

Cuando se analizó el tema de la memoria, se consideró que el historiador P. Nora (2008), en su obra *Les lieux de mémoire*, identificó lugares/monumentos que evocaban las raíces de la construcción de la nación francesa. Esa caracterización de la memoria histórica y colectiva al interior de la civitas, daba cuenta de que, tempranamente, los Estados nacionales europeos no se abocaron solo a fundar museos y archivos, sino a transformar a la ciudad misma en un escenario de historia patria.

Es verdad, como plantea P. Aguilar Fernández (1995), que con el transcurrir del tiempo, las memorias no pueden ser mantenidas por los sujetos históricos y, por decantación, terminan residiendo en depósitos, archivos, museos, que se transforman en territorio de memoria donde los ámbitos estatales o privados que los administran se encargan de “[...] *seleccionar, ordenar, acumular documentos y testimonios, [...] dejar improntas en un lugar material (estantes, cajones, salas, exposiciones) en el que se guardan papeles, sellos, fotografías y otros objetos dispuestos como una [...] condensación de la memoria*” (Da Silva Catela, 2001, p. 20).

8 Entre otras, la Resolución Nro. 1422 (2007) que creó el Programa Nacional de Archivos Escolares; el Proyecto Museos históricos de educación; el Programa “Memoria e Historia de la Educación Argentina” (MHEDAR), Biblioteca Nacional del Maestro (2013); la Red Nacional de Archivos Escolares (2018) que organizó escuelas piloto para la conformación de guarda en instituciones de diferentes niveles del sistema educativo; la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206/2006; la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Nro. 13.688/2007 y el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires (Decreto Nro. 2299/2012) que propicia en sus artículos 181 y 182 la organización de Archivos y museos escolares.

Pero también, la memoria colectiva “*se deposita en objetos, lugares, espacios, con el fin de construir identidades*” (Murguía, 2011, p. 19). Antes de avanzar en cómo se fueron y seguirán configurándose lugares de evocación de la memoria es importante volver a la diferenciación entre historia y memoria, pero ahora, en clave de lo que los distintos reservorios o intervenciones urbanas expresan sobre un acontecimiento en sí.

Se parte de la base, como señala E. Murguía (2011), de que la relación entre memoria y archivo siempre está ligada a relaciones de poder, pero como el mismo advierte, “[...] *puede ser el almacén de pruebas, documentos para la escritura de la Historia, pero también [...] para la confrontación con ese pasado desde otras miradas historiográficas*”. (p. 19)

Lo mismo sucede con la relación entre memoria y memoria colectiva, pues ésta también es selectiva. Construye poniendo en foco a determinadas personas, lugares, objetos, mientras relega a otros. Recordar y olvidar constituyen la fuerza y la debilidad de la memoria y por ende lo objetivado siempre quedará inmerso en las tensiones de esta selectividad (Murguía 2011).

Desde estos parámetros es que aparecen dos estrategias entrelazadas pero diferentes en que va decantando la memoria para su conservación. Por un lado, los lugares específicos creados para su guarda. Por el otro, la activación de intervenciones estatales o privadas que han objetivado marcas de memoria o de representación de una identidad que se considera importante preservar. Dichas intervenciones, también, aparecen en las instituciones educativas especialmente en los actos de conmemorar.

Respecto de la primera cuestión se puede considerar que, tempranamente, para el caso de la ciudad de Buenos Aires, se crearon archivos y museos donde la intervención del hombre y el mundo de la naturaleza debían preservarse.⁹ Pero también, de acuerdo a los señalamientos de P. Nora (2008), la ciudad misma se transformó en un escenario de ratificación y socialización de la identidad nacional.

L. Bertoni (1992) exploró diferentes momentos de esta impregnación en la ciudad capital de la provincia de Buenos Aires. Si en 1870 las fiestas patrias se unificaban con el sentir popular, donde se entremezclaba lo circense con lo cívico, para 1887 se desplazó lo popular por los desfiles militares pues se consideró necesario “[...] *encontrar las formas adecuadas para que Héroes y epopeyas recreados se encarnasen en la sociedad [...] [En otras palabras] consagrar en fun-*

9 En 1821, B. Rivadavia creó el Archivo General de la Provincia de Buenos Aires, hoy Archivo General de la Nación y, años después, en 1823, el Museo de Ciencias Naturales. En el auge del debate respecto de la identidad nacional y la influencia del paradigma científico, se fundó el Museo Histórico Nacional en 1889, que comenzó exhibiendo colecciones de zoología, botánica, paleontología y arqueología hasta que se transformó en un museo dedicado a la historia argentina. Cierra este devenir decimonónico el Museo Nacional de Bellas Artes inaugurado en 1896 en el edificio de las tiendas Bon Marché de la calle Florida, hoy Galerías Pacífico, que difundió arte internacional y argentino.

daciones imperecederas las tradiciones honrosas de la patria [porque} quedan en la tierra apenas unos cuantos testigos de aquella edad heroica.” (p.15)

La ciudad de Tandil siguió un camino similar con la creación de museos, archivos y bibliotecas públicas de valor documental,¹⁰ y la puesta en escena de instancias de ratificación de identidad. Respecto a esta última cuestión, D. Urdampilleta (2010) considera “[...] que las fiestas, tanto las que recordaban los hitos de una historia nacional (que por aquellos años estaba en gran parte en construcción), como las que evocaban grandes fechas de otras naciones, constituyeron un lugar de encuentro [...] entre las tradiciones populares y los nuevos rituales patrios [...] y fueron imponiendo un sentido de nacionalidad que sirvió como aglutinante social.”

Según la autora, los escolares ya participaban antes de 1875 de las denominadas fiestas mayas que comenzaban

“[...] el 23 de mayo y se continuaba al día siguiente con una corrida de sortija. La escuela participaba recién el día 25, cuyo acto central era el saludo al Sol en su salida entonando el Himno Nacional cuya ejecución musical estaba a cargo de la Banda de la Guardia. Entre tanto, en la Municipalidad se preparaba una mesa con servicio de chocolate para homenajear a los participantes y luego se asistía al Te Deum. A las dos de la tarde comenzaba nuevamente una corrida de sortijas, actuaba una compañía de gimnasia y la jornada festiva finalizaba con fuegos artificiales y baile popular.” (Urdampilleta, 2010)

Además, como dato de interés, también participaban de una celebración que invocaba justamente los valores de la libertad y la independencia, ya que, cada 4 de julio, el pueblo se engalanaba con banderas y la municipalidad convocaba a celebrar el día de la independencia de los Estados Unidos. A través de estos festejos, las autoridades intentaban destacar rasgos a imitar en otros pueblos “*libres, civilizados y ejemplos claros de democracia*” (Urdampilleta, 2010). El giro a lo cívico de 1880 también estuvo presente en el pueblo donde a “*lo militar [se sumaba] la banda de la Guardia y las autoridades de la Comandancia de la frontera*”. (Urdampilleta, 2010)

10 El primero fue el Museo de Bellas Artes (1937), creado por la Municipalidad bajo el impulso de un grupo de pintores extranjeros y locales que, a su vez, promovían la creación de la primera escuela municipal que se analiza en el Capítulo 6. El Museo histórico Fuerte Independencia fue creado en 1963 y comenzó en 1955 como institución tradicionalista Fuerte Independencia. Su primera impronta estuvo más ligada a las actividades y la cotidianidad de la campaña. Además, allí funciona una Biblioteca Archivo y en sus salas se entremezclan diferentes tradiciones: los pueblos originarios, la maqueta del fuerte, las expediciones militares, la pulpería y el hombre de campo, los carruajes de fines del siglo XIX, etc. En 1977 se creó el Archivo Histórico Municipal, reservorio de la historia local y municipal. Cabe señalar que, en este lugar, comenzó a desarrollarse el Proyecto Huellas de lo escolar camino al Bicentenario (2018-2023), sintetizado en los capítulos de este libro. Este archivo fue la primera experiencia in situ de los estudiantes que cursaron el Taller de Memoria Institucional y se munieron de herramientas sobre el oficio del historiador en educación bajo la asesoría del Coordinador Lic. Balmaceda.

Sin embargo, otras intervenciones apuntan a objetivar desde la representación la identidad propia de la ciudad que se pretende conservar como los hilos constitutivos de la trama histórica urbana, y aquí, como ya se señaló, también entran en juego las interpretaciones de ese pasado y la selección de los objetos que lo representan.

No cabe duda que el recinto fundacional ya no existe, pero, como expresa A. Gorelik (2011) nunca dejará de ser “*el soporte [...], la sede material de la memoria colectiva*” (p. 181). Cabe preguntarse entonces cómo esa memoria lo ha ido evocando, al tiempo que lo hizo con su fundador, estatuas o monumentos de actores claves, la señalización de edificios, que a la larga se consensuaron como sitios históricos.

Desde la historia cultural y la hermenéutica, R. Chartier (1996) brinda herramientas para aproximarse a esos iconos, hitos, objetos, que paradójicamente como parafrasea L. Pargas (2018), son al mismo tiempo una presencia y una ausencia, en el sentido de que el objeto ya no está y lo que queda es un proceso “*de creación signica*”, de instauración de objetos que lo evocuen o interpreten dicha ausencia. Lo mismo sucede en la trama institucional donde se podrá, desde los diferentes capítulos que se desarrollan en este libro, descubrir el objeto que evoca respecto de lo que no está o lo que fue.

Las fechas evocativas del *cumpleaños* de la ciudad o de la escuela son instancias de muestra, de búsqueda, de descubrimiento. Allí, se expresan con fuerza la memoria oral, la visibilidad de los restos de la memoria morfológica, la ponderación de lo material y lo simbólico, se tensan los hilos de una memoria colectiva, que se socializa y se entrega a las nuevas generaciones.

En el centenario de la ciudad de Tandil (Lámina 4, Imagen 2), una medalla ratificó desde su iconografía los símbolos de la trama urbana modernizada: la Plaza Independencia y los edificios paradigmáticos de la calle Gral. Belgrano. Con nuevo diseño la Piedra Movediza se ratificó como emblema. Para la misma fecha y desde una arquitectura ecléctica, se construyó el Parque de la Independencia (Imagen 1), cuya nominación se emparentó más con la épica de 1810 que con el ex nombre de la *Población de la Independencia*. En su cima, una estatua ecuestre de su fundador, el Brigadier General Martín Rodríguez, y en un lateral dos cañones. Su presencia instaló en la comunidad una representación confusa, pues no solo los cañones se consideraron piezas del Ex Fuerte, sino que este enclave representaba en sí mismo la ubicación original del Fuerte de la Independencia.¹¹

11 Referencia de memoria oral de la Dra. Ana María Montenegro, transmitidas generacionalmente entre padres, abuelos y bisabuelos de su historia familiar y del vecindario de las calles Avenida Avellaneda y San Lorenzo a metros del enclave Parque Independencia.

Lámina 4. Diálogos desde la representación con la identidad urbana



Imagen 1. Parque Independencia



Imagen 2. Medalla del Centenario



Imagen 3. Hitos del Fuerte Independencia



Imagen 4. Monumento al gaucho

En el Sesquicentenario, la trama fundacional volvió a ser protagonista y se presentó como una socialización a la memoria colectiva la ubicación original del Fuerte a través de cinco hitos que señalan las cuatro puntas de estrella y la puerta de entrada según el Plano de Taylor ubicadas en: Belgrano y Rodríguez, en Chacabuco al 200, Gral. Rodríguez al 200, en el enclave del Banco Hipotecario y en la nave central (Imagen 3) del Templo de la Inmaculada Concepción. Además, por donación del Museo tradicionalista Fuerte Independencia creado en 1955 –Hoy Museo histórico Fuerte Independencia– que de por sí evocaba con su nominación

al ex Fuerte, se emplaza una estatua ecuestre de un gaucho (Imagen 4), ícono del hombre de campo de la provincia de Buenos Aires. En este marco, la calle Independencia que se registró en la Lámina 2, y que, en 1910 había sido nominada Centenario, pasó a denominarse y continúa como Fuerte Independencia y, en uno de los laterales de la Iglesia, se instaló una maqueta del ex Fuerte.



Imagen 5. Monte Calvario



Imagen 6. Los escultores y el monumento a H.Fugl

Fuente: Archivo Memoria Institucional¹².

Dentro de las décadas de 1940 y 1960, la memoria colectiva recuperó, por un lado, el legado inmigrante y, por el otro, revitalizó la matriz católica fundante. Este último remite a la inauguración en 1943 del Complejo del Calvario, auspiciado y financiado por la iglesia local y la Sociedad San José de Buenos Aires. El nuevo enclave, al unísono que “[...] complejizaba la representación colectiva de la ciudad, asociada hasta entonces al clima saludable, a los productos derivados de la industria láctea, al ícono de la Piedra Movediza” (Iriondo, 2011, p.100) resignificó dicha matriz.

El monumento a Hans Fugl, inmigrante pionero danés, se inauguró en 1964 en la ladera del Parque Independencia, cercano a su Molino harinero (Imagen 6). Este inmigrante se instaló en el caserío del pueblo en derredor del Fuerte en 1847

12 Fuente: Imágenes recuperadas de: Argentina, Buenos Aires, Postal Tandil, N° 32, Parque Independencia, Editadas por La Minerva; https://articulo.mercadolibre.com.ar/MLA-610256133-medalla-centenario-ciudad-de-tandil-1923;monumento_al_gaucho_201210290359_201606041805_resized_360X480.jpg Archivo Memoria Institucional; <https://eldiariodetandil.com/2016/08/04/el-primero-monte-calvario-y> https://eldiariodetandil.com/contenido/noticias/original/1470287860.jpeg_; <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.facebook.com%2FTurismoTDL%2Fposts%2Fmonumento-a-juan-fugl-nuestro-pionero-danes>

y hasta su regreso a su país de origen, en 1875, fue promotor de la agricultura, de la siembra y manufactura del trigo, fue carpintero, instaló una panadería, fue miembro de la corporación municipal, procurador, miembro de la comisión de educación e impulsor con D. F. Sarmiento de la primera escuela pública.¹³

Camino al Bicentenario, en 2007, se inauguró, en el ahora denominado «Parque Lítico Cerro La Movediza», una réplica del emblema de la ciudad —la Piedra Movediza— en el marco de las nuevas concepciones de recuperación del Patrimonio Cultural. Esta reconfiguración parte del paulatino desplazamiento del “*objeto único de tutela*” (González-Varas, 2018, p. 17), a las nociones de patrimonio o bienes culturales (Endere, 2009 y Endere, Chaparro y Mariano, 2013), donde a lo tangible también se suma lo intangible o el patrimonio cultural viviente de una sociedad.

En el marco de estos cambios de paradigma, la Legislatura de la ciudad ha sancionado su propia normativa encuadrada en las legislaciones nacional y provincial, prestando suma atención a la cultura inmaterial y al tema de los sitios históricos construidos en propiedad privada.¹⁴ Además, desde la década del 2000, funciona en la Municipalidad una Coordinación de Patrimonio Cultural dentro de la Subsecretaría de Cultura y Educación que promueve capacitaciones, difusión y acciones de guarda desde el Archivo Histórico de la Municipalidad de Tandil y ha ampliado el catálogo de la década de 1990 (Nro. 6184/91 y Nro. 771/93) con nuevos bienes patrimoniales culturales.¹⁵

Asimismo, desde otras instituciones, se han organizado archivos como el Archivo Histórico Digital Comunitario (Resol. Nro. 183/2013 y Nro. 34/ 2018) de la FCH-UNICEN que tiene dos líneas de reconstrucción —la Fototeca Digital y El Archivo de Historia Oral— En 2022, este Archivo Histórico se reconfiguró en el Centro de Documentación de geografía, Historia y Ciencias Sociales (CeGeHcs) dependiente del IGHCS/CONICET/UNCPBA, que suma a las colecciones precedentes fondos documentales de historiadores y donaciones sobre movimientos sociales contemporáneos.¹⁶ En esta línea de recuperación de memoria, existen múltiples páginas web que, desde la comunidad o de las colectividades locales, presentan colecciones fotográficas o de recuperación de historias familiares.

A su vez, entre 2017 y 2020 surgen interesantes proyectos en el marco del Bicentenario de Tandil. El primero se inscribe en Centros de investigación¹⁷ que han unido

13 Síntesis de datos de su trayectoria relevados del libro Fugl, H., 1989.

14 Patrimonio cultural inmaterial del Municipio de Tandil, 23 octubre 2014. Nro. 14.298. Recuperado de <http://www.hcdtandil.gob.ar/legislacion/Ordenanza-14298.html>; Decreto Nro. 834/2021. Eximición de tasas municipales a sitios históricos de propiedad privada Recuperado de <https://www.sibom.slyt.gba.gov.ar/bulletins/5057/contents/1554040>; Capítulo XI Preservación del patrimonio construido en Plan de Desarrollo Territorial del Municipio de Tandil. Ordenanza Nro. 9865 y modificatorias del 2005 a través de la Ordenanza Nro. 9865. Patrimonio Cultural Tandil. Recuperado de <https://www.facebook.com/patrimoniocultural.tandil>.

15 Recuperado de <https://www.facebook.com/patrimoniocultural.tandil> Archivo histórico municipal y https://www.youtube.com/watch?v=Z01AdTAMCxQ&ab_channel=MunicipioTandil

16 Para acceder al Repositorio digital de Ciencias Humanas (ReDiHum) y al Centro de documentación <https://dspace.fch.unicen.edu.ar/xmlvi/commuty-list> y <https://igehcs.conicet.gov.ar/>

17 El proyecto *Una mirada interdisciplinaria en proximidades del Bicentenario: de los pueblos al sur del Río Salado bonaerense*, se realiza en el marco de la convocatoria de Proyectos de

sus esfuerzos para llevar adelante una serie de proyectos que involucran a un equipo interdisciplinario (arqueólogos, geólogos, geógrafos, físicos e historiadores), que ha realizado, por un lado, una serie de excavaciones arqueológicas en la búsqueda de sedimentos del ex Fuerte de la Independencia y, por el otro, la extracción de uno de los cañones asentados en el Parque Independencia, con el objeto de establecer resultados preliminares de factibilidad respecto a su pertenencia al ex Fuerte.

Lámina 5. Nuevos hallazgos en el marco de relevamientos interdisciplinarios

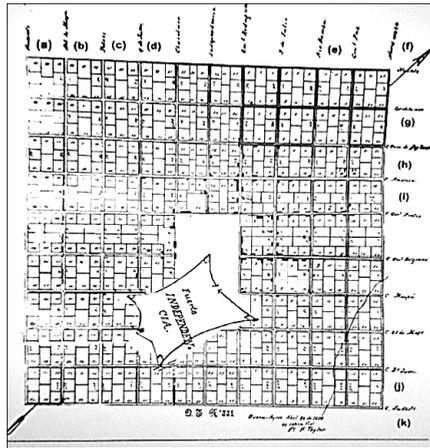


Imagen 1. Reubicación del Fuerte Independencia



Imagen 2. Traslado del cañón para su estudio.

Fuente: (Merlo, 2021, p. 118) y <https://igehcs.conicet.gov.ar/nueva-etapa-en-la-investigacion-sobre-los-cañones-del-fuerte-independencia-tandil/>

Investigación Interdisciplinarios Orientados, Fortalecimiento III, de la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la UNICEN. La investigación es dirigida por el Dr. Julio Merlo, docente e investigador en el Instituto de Investigaciones del Cuaternario Pampeano (INCUAPA-CONICET) en la FACS, y acompaña en la co-dirección el Dr. Marcelino Irianni del Instituto de Estudios Histórico Sociales (IEHS-CONICET- UNICEN).

La primera exploración, como señaló su director, fue compleja dado que la trama urbana “[...] tuvo muchas modificaciones a lo largo de los años, se sigue reutilizando y se sigue construyendo sobre él y eso [...] va restringiendo cada vez más la posibilidad de recuperar materiales arqueológicos.” (Diario El Popular, Olavarría, 2022)¹⁸ Al momento, lo más importante de este proyecto era que, sobre la base de relevamientos documentales, topográficos y arqueológicos, y respetando el formato de 5 lados que proponía el plano de Taylor de 1858, se planteó una nueva orientación (Imagen 1), donde a diferencia del plano anterior, la entrada de la estructura edilicia se orientaba al Norte, actual intersección de las calles Maipú y G. Rodríguez, esquina de la Iglesia Danesa (Merlo, 2021, p. 124).¹⁹ La segunda intervención se concretó en diciembre de 2021, cuando los miembros del proyecto y otros actores participantes como INCUAPA, IFIMAT, IEHS, Cuerdas Mendy Hnos., Auxilios Zoccali y Municipio de Tandil (Noticias, CONICET, 2021),²⁰ retiraron uno de los cañones (Imagen 2) el cual es trasladado al Instituto de Física de Materiales de Tandil (IFIMAT, Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN) con el objeto de establecer resultados preliminares de análisis metalúrgicos: estudios metalográficos, de composición y mecánicos.

El otro proyecto de interés y de recuperación de Memoria es “Las cartas del bicentenario” (2020), una iniciativa del Municipio de Tandil, a través de la Subsecretaría de Cultura y Educación, y el Centro de Documentación Epistolar que acordaron un trabajo conjunto para la conformación de un archivo participativo sobre la memoria epistolar tandilense (cartas, telegramas y tarjetas postales) relacionadas con la ciudad, para resaltar y resguardar el sentido histórico y social que representan esos documentos el sitio web Sobre cartas.

ORGANIZACIÓN

Tal como ya se señaló, la trama histórica institucional analizada en los diferentes capítulos de este libro se va entrelazando con la trama histórico urbana de la ciudad de Tandil. Sin embargo, en cada uno de ellos aflorarán a su vez las tensiones histórico-políticas, y de la propia política educativa que le dieron un cariz particular a cada una de las instituciones, entre mediados del siglo XIX y la década de 1960.

Un eje que los articula es la posibilidad de un diálogo pasado y presente y viceversa, que deja cuestiones abiertas en el presente extendido, el cual las afecta en su continuidad como instituciones públicas o privadas sumergidas en constantes

18 Para ampliar ver <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/noticias/4316-excavaciones-arqueologicas-en-el-fuerte-de-tandil>

19 Para acceder al artículo: [file:///C:/Users/user/Downloads/89-Texto%20del%20art%C3%ADculo-121-1-10-20211124%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/89-Texto%20del%20art%C3%ADculo-121-1-10-20211124%20(2).pdf)

20 Nueva etapa sobre la investigación de los cañones del ex Fuerte de Tandil. Estudio de los cañones del Fuerte Independencia, Tandil, Provincia de Buenos Aires, Argentina, mayo 2022. Noticias, CONICET, diciembre 2021 y Ciencia por Científicos, CONICET, 2022.

cambios e interrogantes respecto de un *ahora*, que las sigue interpelando en la formación de las futuras generaciones.

Para generar un diálogo más fructífero, el presente libro se organiza en dos partes que no obedecen a un orden cronológico, sino a la prevalencia de determinados registros de memorias, a la complementariedad entre trabajos de intervención y de investigación, donde se potencia un objeto informador sobre los otros.

En ese sentido, la Primera Parte, denominada *Trama histórica urbana e institucional: "lugares" en diálogo*, se encuentra con las instituciones celebrando o en cercanía de los festejos por sus *cumpleaños* y, por ende, es posible captar diferentes recorridos, sin embargo, tienen un hilo conductor común: son espacios/lugares que irrumpen en momentos diferentes de la trama histórica urbana y, además de reconstruir instituciones también, se dialoga con ese sedimento fundacional que las cobija de una manera particular. Las tres instituciones analizadas: La Escuela primaria Nro.1 Manuel Belgrano, el Colegio San José y la Universidad de Tandil, en el marco del Bicentenario, retrotraen a esos cimientos de tramas desde el entrecruzamiento de diferentes memorias, orales, fotográficas, icónicas, morfológicas, que estaban ahí y necesitaban ser visibilizadas. No cabe duda de que, después de ello, la cotidianidad de esos lugares remonta a experiencias personales vividas en ellas o en otras instituciones. En otras palabras, serán evocadas por lo que fueron y dejan abierto un interrogante de cuanto han cambiado y cambiarán a futuro.

En cuanto a la Segunda Parte, denominada "*Tramas, reformas y estrategias: la identidad en cuestión*" permite, al tiempo que articula la trama histórica urbana con la institucional, ir a la complejidad de las instituciones mismas en momentos históricos peculiares, donde frente al impacto de las reformas educativas que proponen los gobiernos de turno, se sienten vulneradas en su identidad. Las instituciones analizadas: la Escuela Normal Superior José de San Martín y su pasaje a Instituto de Formación Docente Nro. 166 para la formación del magisterio, la Escuela Agropecuaria Dr. Ramón Santamarina en su pasaje Del Hogar Agrícola a la Escuela agro técnica, y las escuelas municipales frente al impacto de la provincialización de algunas de ellas, ponen en funcionamiento los reaseguros institucionales de preservación respecto de sus orígenes. Aquí, el diálogo se entrecruza con las vivencias de los actores reales respecto de la identidad institucional, de lo que fueron y no quieren dejar de ser. Si bien, dichas vivencias se visibilizan desde múltiples referencias que activan las reformas y las políticas, lo que resulta más interesante observar, es cómo se articula una trama nueva desde la cual los sujetos, —en consenso con los gobiernos de turno, o de manera silenciosa por la fuerza de las costumbre—, reactualizan de manera permanente ese origen que se ha objetivado, que está allí desde hace tiempo y que, ahora, es interrogado, caminado, y cuestionado sobre las complejidades que están detrás de toda memoria institucional.

BIBLIOGRAFÍA

- Águila, G. y Alonso, L. (editores). (2017). Dossier La historia reciente en la Argentina: problemas de definición y temas de debate, *Ayer*, 107, (3).
- Álvarez, N.; Miguez, E. y Velázquez, G. (1990). Los componentes del crecimiento demográfico y el desarrollo regional: la evolución de la población en una región rural de la Provincia de Buenos Aires (1830-1985) *História e Populacao. Estudos sobre a América Latina*, Sao Pablo.
- Amezcuca, M. y Montoro, C. (2009). Cómo analizar un relato biográfico. *Arch Memoria*. Recuperado de <http://www.index-f.com/memoria/6/mc30863.php>
- Araya, J. y Ferrer, E. (1988). *El comercio indígena. Los corrales de Chapaleofu*, UNCPBA, Tandil.
- Argemi, D. (2005). *Breve historia de la parroquia del Santísimo Sacramento, (1823-1916)*, Archivum, Tomo Vigésimocuarto, J.E.H.E.A.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona. Crítica Grijalbo, Mondadori.
- Aróstegui, J. (1998). Historia y tiempo presente. Un nuevo horizonte de la historiografía contemporánea. *Cuadernos de Historia*, N° 20.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Madrid, Alianza.
- Auge, M. (1996). *Los no lugares. Espacios de anonimato, Una antropología sobre la posmodernidad*, Barcelona, Ediciones Gedisa.
- Bachelard, G. (1983). *La poética del espacio*, México, FCE.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo oscuro. Imágenes, gestos y voces* (Trad. Carlos Fernández Medrano). Barcelona, Editorial Paidós.
- Barthes, R. (2012). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Buenos Aires, Paidós.
- Berarida, F. (1998) Definición, método y práctica de la Historia del tiempo presente. *Cuadernos de Historia contemporánea*, N° 20, Madrid.
- Berger, J. (2016). *Modos de Ver*, G. Gili, Barcelona.
- Bertoni, L. (1992). Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias 1887-1891. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani*, N° 5, Buenos Aires.
- Bianchi, S. (2016). *Historia Social del mundo occidental. Del feudalismo a la sociedad contemporánea*. Editorial Universidad de Quilmes.
- Bianchini, M. L. (2011) *Identidad institucional y escuelas agras técnicas: un estudio de caso*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la educación. Universidad Nacional del Centro. Octubre. (Mimeo). UNCPBA.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.
- Bonaudo, M. (1999). Liberalismo, Estado y Orden burgués (1852- 1880). *Nueva Historia Argentina. Tomo 4*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento fotográfico*, Barcelona.
- Bustamante Vismara, J. (2000). La escuela rural. Del caton al arado, en Mayo, C. *Vivir en la frontera. La casa, la dieta, la pulpería, la escuela (1740-1870)*. Buenos Aires, Biblos.
- Bustamante Vismara, J. (2007). *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)* AMAH, La Plata.
- Cansanello, O. (1998). Pueblos, lugares, y fronteras de la provincia de Buenos Aires en la primera parte del siglo XIX, en *Jahrbuch fur Geschichte Lateinamerikas*, 35.
- Capel, H. (1979). *Los espacios acotados. Geografía y dominación social*, PPV, Barcelona.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Gedisa.

- Chiaramonte, J. (1997). *Ciudades, provincias, estados. Orígenes de la nación argentina (1810-1846)*. Buenos Aires, Emece.
- Condini, L. (2006). La visión del filósofo y académico francés Pierre Nora. Entrevista, *La Nación*.
- Cuesta, L. (1995). De la memoria a la historia, en Alted Vigil, A., *Entre el pasado y el presente. Historia y memoria*, Madrid, UNED.
- Da Silva Catela, L. (2001). El mundo de los archivos. En Da Silva Catela, L. y Jelin, E. *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- De Jong, I. (2015). El acceso a la tierra entre los indios amigos de la frontera bonaerense *Revista de Ciencias Sociales* N° 27, UNQUI.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Ante el tiempo*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.
- Dipaola, N. (1996). La ciudad en las sierras: reseña histórica de Tandil. Tandil, Ediciones del Chapeofu.
- Eco, U. (1975). *Tratado de semiótica general*. Buenos Aires, De Bolsillo.
- El Hage, E. (2012). Sobre su leyenda en El Hage, E. y Levy, L. *La piedra viva*, Ediciones del corredor.
- Elías, N. (1989) *Sobre el tiempo*. Madrid, FCE.
- Endere, M. L. (2009). Algunas reflexiones acerca del Patrimonio. En M. L. Endere y J.L. Prado (ed.) *Patrimonio, Ciencia y Comunidad. Su abordaje en los Partidos de Azul, Tandil y Olavarría* (pp.19-48). Olavarría, UNICEN.
- Endere, M., Chaparro, M. y Mariano, C. (eds.) (2013). *Temas de patrimonio cultural*. UNICEN, Tandil, E- book.
- Escolano Benito, A. (1997). *Memoria de la escuela*. Vela Mayor, Anaya, Año IV, N° 11.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y Espacios para la escuela, Ensayos Históricos*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Fernández Galiano, L. (1991). *El fuego y la memoria. Sobre Arquitectura y energía*. Madrid, Alianza.
- Fernández, L. (1994). *Las Instituciones educativas*. Buenos Aires, Paidós.
- Ferrari, J. (1973). *Tandil en la medalla*, Comisión Ejecutiva del Sesquicentenario de Tandil.
- Ferrer, E. y Pedrotta, V. (2006). *Los corrales de Piedra. Comercio y asentamientos aborígenes en las sierras de Tandil, Azul y Olavarría*. Tandil, Crecer Ediciones.
- Fontana, O. (1947). *Tandil en la historia*, Talleres gráficos Vitullo, Vistalli & CIA, Tandil.
- Franco, G. y Lvovich, D. (2017). Historia reciente: apuntes para un campo de investigación, en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani* N° 47.
- Franco, M. y Levin, F. (2007). "El pasado cercano en clave historiográfica" en Franco, M. y Levis, F. (comp.) *Historia presente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.
- Fugl, H. (1989). *Memorias* traducidas por Alice Larsen Rabal, Tandil.
- Fugl, J. (1973). *Abriendo surcos, memorias de Juan Fugl 1811-1900*. Seleccionados y traducidos por Lars Baekhoj y Supervisados por D. P. Monti. Buenos Aires, Edición Altamira.
- Garavaglia, J.C. (1999). *Pastores y labradores de Buenos Aires. Una historia agraria de la campaña bonaerense 1700-1830*. Buenos Aires, Ediciones de La Flor.
- Garavaglia, J.C. (2007). *Construir el estado, inventar la nación. El Río de la Plata, siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires, Prometeo.
- Gervasoni, M. (2015). La escuela primaria Manuel Belgrano: arqueología de un lugar, (Tandil, Bs As, 1854-1915). Facultad de Ciencias Humanas, NEES, UNCPBA, *Tesis de Licenciatura*.
- Giovine, R. (2008). *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: La provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. La Crujía.
- Giovine, R., Montenegro, A. y Martignoni, L. (2016). *Políticas y reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Girbal de Blacha, N. (1988). *Estado, chacareros y terratenientes*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- González, A. (2015). *El Colegio Jean Piaget: origen y cimientos (Neuquén 1960-1990)*, Universidad Nacional de Comahue, *Tesis de Licenciatura*.
- González-Varas, I. (2018). *Conservación del Patrimonio Cultural. Teoría, historia, principios y normas*. Madrid, Ed. Catedra.

- Gorelik, A. (2011). La memoria material: ciudad e historia. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani*, N° 3.
- Gorraiz Belloqui, R. (1978). *Crónicas del Tandil de Ayer*, UNCPBA.
- Gutiérrez, V. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gutiérrez, V. (2013). *Del hogar agrícola o los maestros queseros. La escuela granja de Tandil, Argentina, 1915-1960*.
- Guyot, V. y Riveros, S. (2008). De la Historia a la Historia de la educación. Una mirada del conocimiento, en Montenegro, A. (2008). *Dossier Nuevas preguntas, diversas miradas desde la historia de la educación* Revista Espacios en Blanco, NEES, Tandil, Provincia de Buenos Aires.
- Halperin Donghi, T. (1995). *Proyecto y construcción de una nación (1846-1880)*. Buenos Aires, Ariel Historia.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad*, Amorrortu.
- Hernández Sandoica, E. (2005). La biografía entre el valor ejemplar y la experiencia vivida, *Revista Aslepio*. Madrid, Volumen LVII-1.
- Hobsbawm, E. (1982). "Del feudalismo al capitalismo" en Hilton, R (ed.) *La transición del feudalismo al capitalismo*. Barcelona, Critica.
- Hobsbawm, E. (1989). *La era del imperio*, Labor.
- Iglesias, L. (1946). *La escuela pública bonaerense hasta la caída de Rosas*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Iriondo, L. (2011). Integrismo católico y ceremonias públicas en la inauguración del Calvario de Tandil, *Anuario de la Facultad de Arte*, N° 21 Tandil.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Jelin, E. y Langland, V. (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Joutard, P. (1986). *Esas voces que nos llegan del pasado*. México, FCE.
- Kosselleck, R. (1993). *Futuro-pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Ediciones Paidós.
- Kubler, G. (1988). *La configuración del tiempo*. Madrid, Nerea.
- Kuri Pineda, E. (2017). La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península*, 12 (1).
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Barcelona, Bellaterra.
- Laidi, Z. (1999). *Un mundo sin sentido*, Ediciones eFe.
- Lan, D. (2008). Nuevas territorialidades producidas por los circuitos de trabajo urbano en el contexto de crisis de inicios de siglo, *Actas II Jornadas de Doctorado*, La plata.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona, Paidós.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid, Capitán Swing.
- Liernur, J. y Aliaga, F. (2004). *Diccionario de arquitectura en la Argentina*. Buenos Aires, Aguilar.
- Linares, S. (2010). Tandil en el siglo XIX: el origen de la ciudad a partir del Fuerte Independencia en Lan, D.; Linares, S.; Di Nucci, J. y López Pons, M. *Primera parte, La lógica de la organización en la ciudad de Tandil*, en Elia, D, Encarnacao, M. Sposito, B. y Rivero Soares, B., *Tandil e Uberlandia*. Linares, S. y Velásquez (2012). *La conformación histórica del sistema urbano*. Capítulo 11.
- Lionetti, L. (2010). Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). *Naveg@merica. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*, (4). Recuperado de <https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/99851>
- Lobato, M. (2000). El progreso, la modernización y sus límites, *Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Lynch, J. (2001). *Masacre en las pampas. La matanza de inmigrantes en Tandil, 1872*, EMECE.
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). *Historias de vida y método biográfico*. Recuperado de <http://jbbposgrado.org/icuali/M%E9todo%20biogr%E1fico.pdf>
- Mandrini, R. y Reguera, A. (1993). *Huellas en la tierra. Indios, agricultores y hacendados en la Pampa bonaerense*, Tandil, IEHS-UNCPBA.
- Martínez Goya, A. (1999). *Escuela agrotécnica Ramón Santamarina, 1916-1991. 75º aniversario*. Tandil, Grafikart.
- Mauco, A., Viñas de Tejo, M. y Floos, D. (1988). Caballos, gualichos y corrales, *Revista Todo es Historia*, N° 115.

- Merlo, J. (2021). La ubicación del Fuerte Independencia a través de las investigaciones arqueológicas (Tandil, Provincia de Buenos Aires). *Anuario de Arqueología*, Rosario.
- Míguez, E. y Velázquez, G. (1989). "De Fortín a ciudad. El crecimiento demográfico de una región rural urbana de la Provincia de Buenos Aires, 1830-1895", en *IUSSP, Conferencia sobre el poblamiento de las Américas*, Ouro Preto.
- Montaner, J. (1997). *La modernidad superada. Arquitectura, arte y pensamiento en el siglo XX*. Barcelona, Editorial Gili.
- Montenegro, A. (2008). *Dossier Nuevas preguntas, diversas miradas desde la historia de la educación en Revista Espacios en Blanco*. NEES, Tandil, Provincia de Buenos Aires.
- Montenegro, A. (2012). *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradojas (1858-1911)*. Buenos Aires, Ediciones Miño y Dávila.
- Montenegro, A. M. y Vuksinic, N. (2019). "La memoria normalista a través de un nombre: entre la Escuela Normal Nacional y el Instituto Superior N° 166 (Tandil, Argentina, 1968-2005)" en Fabiana Sena y María Elizete Guimarães Carvalho (org.) *Entre discursos e práticas em memória, história e educação*. Edital da Universidade Federal da Paraíba. Instituição Federal de Ensino Superior. PósGraduação em Educação. João Pessoa, Brasil. ISBN 978-85-237-1428-4, pp. 155-180.
- Montenegro, A. M., Méndez, J.; Peralta, R.; Bianchini, M.L. y Vuksinic, N. (2016), "Del Hogar agrícola a la Escuela Agro técnica Dr. Ramón Santamarina," y "Senderos del Centenario". Convenio FCH, Escuela Agropecuaria y Proyecto Memoria Institucional, UNCPBA.
- Montenegro, A. M.; Peralta, R.; Méndez, J.; Vuksinic, N.; Suasnabar, J. y Salvi, C. (2014). *Cimientos de la UNICEN Imágenes de los cincuentenarios 1964-1975*. FCH, UNCPBA. Tandil, Buenos Aires.
- Montenegro, A.; Méndez, J.; Peralta, R. y Solari, M. (2008). Memoria de la escuela: espacio de frontera entre lo disciplinar y lo formativo-profesional, en Montenegro, A. (2008). *Dossier Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la educación*, NESS, Revista Espacios en Blanco, Tandil, Provincia de Buenos Aires.
- Murguía, E. (2011). Archivo, memoria e historia: cruzamientos y abordajes, Iconos, *Rev. De Ciencias Sociales*, N° 41, Ecuador.
- Nario, H. (1976). *Tata Dios. El Mesías de la última montonera*. Ediciones Plus Ultra.
- Nario, H. (1996). *Tandil Historia abierta*. Ediciones Manantial.
- Nora, P. (2008). *P. Nora en de "Les lleux de mémolre*. Montevideo, Ediciones Trilce.
- Novoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación en Popkewitz, T; Franklin, B. y Pereyra, M. (comp.) *Historia y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, Pomares Corredor.
- Ossenbach Sauter, G. (1999). *Genesis de los sistemas educativos nacionales*. UNED.
- Pargas, L. (2018). Roger Chartier y las nociones de tiempo y representación. De una historia en minúsculas. *Revista del Departamento de Antropología y Sociología*. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/200/20057342007/20057342007.pdf>
- Pastor, N. (1999). *Aportes para una historia de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*, Tandil, Ediciones de la UNCPBA.
- Pedrotta, V. (2013). Reandando los caminos al Chapaleofu: Viejas y nuevas hipótesis sobre las construcciones de piedra del sistema de Tandilia. *Memoria Americana*, N° 21-2, CABA.
- Pedrotta, V.; Lantieri, S. y Dughine, L. (2012). En busca de la tierra prometida. Modelos de colonización estatal en la frontera sur durante el siglo XIX, *Revista mundos Nuevos*.
- Pérez, D. (1987). *Historias del Tandil*, Tomos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, Editoriales Varias, 1983 a 2018. Historia Regional Bonaerense, Tomos I y II de las jornadas de Estudios históricos de Tandil.
- Pérez, D. (1976). *La Universidad de Tandil. Historia de un esfuerzo*. Tandil, Grafitán.
- Pérez, D. *Historicus*, Blog destinado a divulgar la historia, la cultura y opiniones tandilenses. Recuperado de <http://historicus-daniel.blogspot.com>
- Pineau, P. (1997). *La escolarización de la Provincia de Buenos aires*, FLACSO.
- Pinkasz, D. (1997). Escuelas y desiertos: Hacia una historia de la educación primaria en la provincia de Buenos Aires, en Puiggrós, A. (direc.) *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires, Galerna.

- Pugliese, J. C. (1992). *Discursos, notas, reflexiones y consideraciones acerca de la Universidad desde la normalización hasta el afianzamiento institucional*. Tandil, Ediciones UNCPBA.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires, FCE.
- Riveros, S. (comp.) (2022). *Historia de la educación argentina reciente. Memorias, enseñanza e investigaciones*, Ed. NEU, Universidad de San Luis.
- Rodríguez Bravo, B. (2002). *El documento. Entre la tradición y la renovación*. Gijón.
- Romero, J.L. (1970). La ciudad una creación, en *Revista Artine* N° 5, Buenos Aires.
- Sacchetto, P. (1986). *El objeto informador. Los objetos de la escuela Entre la comunicación y el aprendizaje*, Barcelona.
- Sánchez, L. y Caccopardo, F. (2012). Tandil y Mar del Plata: dos historias, dos ciudades, dos tipos de patrimonio, *Arquitextos*. Mar del Plata.
- Shavelson, D. (2017). *Haciendo el mundo moderno: la arquitectura de Edward Taylor (1801- 1868)*. Buenos Aires, Centro de Arqueología urbana.
- Safransky, S. (2013). *Sobre el tiempo*. Madrid, Katz Editores.
- Salgueiro, N. (1979). *Surgimiento y evolución del normalismo en Tandil. Aproximación histórica*. Seminario de Trabajo de campo. Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNCPBA.
- Salgueiro, N. (autor) Montenegro, A., Méndez, J., Peralta, R. y Vuksinic, N. (coautores) (2022). *Caminos de un maestro rural*. Tandil, Ediciones UNICEN (en prensa).
- Sánchez González, S. (2012). El concepto de presente extendido. Un aporte de la Historia del tiempo presente a las Ciencias sociales. *III Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo*.
- Schnaith, N. (2014). *Lo visible y lo invisible en la imagen fotográfica*. Madrid, La Oficina Ediciones.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de Historia oral en el aula*. Buenos Aires, FCE.
- Servía, M. J. (2000). Las ciudades un espacio para la convivencia, en *Historia común de Iberoamérica*, EDAF Ensayo.
- Solórzano-Ariza, A. (2017). Memoria fotográfica: la imagen como recuerdo y documento histórico. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 40, núm. 1.
- Sontang, S. (2006). *Sobre la fotografía*, Ediciones Alfaguara.
- Suarez García, J. M. (1954). *Historia de la Parroquia de Tandil. Hasta 1898*, Talleres gráficos La Minerva.
- Thill, J.P. & Puigdomenech, J.A. (2003). Guardias, fuertes y fortines de la Frontera Sur. Historia, antecedentes y ubicación catastral. Tomo I. Buenos Aires, Edivern.
- Tripiana, J. (2001). Transformaciones productivas en el agro bonaerense. *El partido de Tandil, 1937-1988 Actas 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires.
- Urdampilleta, D. (2001). La magna tarea de civilizar. Vecinos, comunidad y estado en las escuelas de la campaña de Buenos Aires. El caso de Tandil, 1854-1875, *Tesis de Maestría en Educación*, UNCPBA, Tandil.
- Urdampilleta, D. (2010). La escuela y las fiestas. La educación en Tandil 1854-1875. *Los Investigadores y el Bicentenario, Tandil*, UNICEN. Recuperado de <https://www.unicen.edu.ar/content/la-escuela-y-las-fiestas-la-educacion-en-tandil-1854-1875>
- Viñao Frago, A. (2000). Iconology and education Notes on the Iconographis Representacion on Education an relatev terms, en Depaepe, M y Henkens, B The challenge of the visual in the History of educatin, *Paedagogica Historica*, Volumen VI, Gent.
- Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la educación, en Montenegro, A. (2008). *Dossier Nuevas preguntas, diversas miradas desde la historia de la educación* en *Revista Espacios en Blanco*, NEES, Tandil, Provincia de Buenos Aires.
- Viñao, A. (2005). La memoria escolar: restos y huellas recuerdos y olvidos, en *Annali di Storia dell' Educazione e delle Istituzioni Scolastiche* V 24, Roma.
- Vuksinic, N. (2015). Lógicas en torno a la “terciarización” de la formación docente: la Escuela Normal de Tandil (1968-1972). *Tesis de Licenciatura*, Tandil, Buenos Aires.
- White, H. (1987). *The content of the form. Narrative discourse and historical*, Ed. Jhon Hopkin University Press, Baltimore.

ARQUEOLOGÍA DE UN ESPACIO/LUGAR: LA ESCUELA PRIMARIA NRO. 1 MANUEL BELGRANO, (TANDIL, 1854-1913)

MARIANELA GERVASONI

INTRODUCCIÓN

Cuando se planteó desde el presente, como investigación en el campo de la Historia de la educación, una reconstrucción de la Memoria de la Escuela Nro. 1 “Manuel Belgrano”, esta ya había celebrado, en 2007, los 150 años de su creación y la memoria fotográfica daba cuenta de ese sentir en las alegorías de sus muros. (Lámina 1) Un acto institucional sintetizó el homenaje en el que las nuevas generaciones recibieron a exdirectores, exmaestros, graduados, padres de familia y la comunidad misma, con la intención de recuperar un pasado que diera cuenta del largo camino desde que esta escuela había comenzado en un pueblo de frontera móvil como la primera Escuela Graduada de Varones, en el momento en el que se celebraba y recordaba a todos aquellos que habían hecho posible este presente de cara al futuro. De los materiales a los que se accedió de este evento, que había implicado una reactualización de su archivo, llamó la atención una presentación audiovisual donde la memoria fotográfica articulaba un diálogo de pasado/presente y viceversa, sobre la base de dos cuestiones intrínsecamente relacionadas: la escuela y la ciudad. En otras palabras, rememorarla implicaba también desandar la trama urbana desde la que se había constituido esta institución educativa. A partir de estas consideraciones, en este trabajo de investigación,¹ se propuso reconstruirla desde un diálogo que se había generado en el centenario, el cual se mostraba abierto a nuevos interrogantes; plasmar un camino desde sus sedimentos, desde las formas en que irrumpió en 1854 al calor de una trama urbana en pleno proceso de conformación con la expansión de la frontera sur de la provincia de Buenos Aires desde inicios del siglo XIX.

1 Este capítulo es una síntesis de la tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación *La escuela primaria Manuel Belgrano: arqueología de un lugar* (Tandil, Buenos Aires, 1854-1915) Dirección: Dra. Ana Montenegro, Facultad de Ciencias Humanas, NEES, UNCPBA, 2015.

Lámina 1 Memoria de la Escuela en su cumpleaños



Fuente: Archivo de la Escuela

Este interés se hizo aún mayor cuando se pudo corroborar que, si bien la trama urbana contaba con numerosas investigaciones provenientes de diferentes campos y miradas historiográficas, no ocurría lo mismo respecto de la memoria de esta institución en particular y, menos aún, en su relación con el contexto socio-histórico y urbano que hizo posible su asentamiento, más allá de las primeras adversidades.

En este sentido, se propuso corroborar que la irrupción de esta escuela era intrínseca al proceso de asentamiento poblacional que comenzó con el Fuerte Independencia en 1823 y se afianzó en su pasaje de pueblo de campaña a ciudad de Tandil en 1896, desde donde creció y se convirtió en modelo para otras escuelas a inicios del siglo XX. En otras palabras, aparecía claramente como un producto dentro de un mismo proceso constitutivo, a medida que se profundizaban las demarcaciones territoriales y se afianzaba una legislación educativa que establecía un rango para la educación común/primaria pública.

Sin embargo, esta legitimación, como se verá en el análisis de los apartados de este trabajo, no fue fácil de lograr, lo que visibilizó las tensiones entre territorio y pujas de poder (políticas, religiosas, sociales) para lograr su asentamiento como un lugar con una función –enseñar y aprender– y una representación –estatal o pública–.

Antes de comenzar con el análisis puntual de las consideraciones planteadas, es procedente discernir desde el discurso de Domingo F. Sarmiento,² la lógica con que se había configurado la escuela común en la provincia de Buenos Aires antes de la década de 1880, y de la cual el asentamiento de esta escuela da cuenta de esos componentes de origen:

[...] cuando los conquistadores trazaron el plano de una ciudad en América el ajuar era la plaza de armas, el cabildo, la cárcel, la casa del corregidor, el local para la iglesia y una manzana entera para los conventos. Han transcurrido tres siglos y el habitante de Buenos Aires se encuentra con 5 o 6 conventos más, (...) y sin edificios de escuela. (Montenegro, 2012, p. 72)

Este entramado se visibilizó, en parte, en el pasaje del Fuerte Independencia a la ciudad de Tandil. En su particularidad, la trama urbana condensó como en un microcosmos las expresiones de lo nacional, lo provincial y lo local, en pleno proceso de organización y modernización del Estado. En esta ciudad, la escuela común no estuvo parcelada en el plano de origen de su fundador, sino que, por el contrario, fue producto de pujas e intervenciones con los particulares para alquilar un local, hasta que en 1897 se asentó en su primer edificio ad-hoc.

En el marco de los señalamientos del Capítulo Introductorio, este trabajo recuperó la memoria institucional, demarcando significados. La noción de lugar puede objetivar tanto a la ciudad como a la escuela, sin embargo, las acepciones con que se trabajó muestran una diferenciación. Por un lado, la trama urbana es entendida como un territorio, pero “en su lugar” (Serna-Pons, 2003) de origen, o sea, producto de una construcción geográfica, histórica y social, donde es posible reconstruir los signos, símbolos y huellas de los que la habitaron y, también, de quienes diseñaron, mantuvieron o alteraron esa organización de origen, en donde tuvo un papel fundamental la intervención de la organización administrativa de la ciudad, desde los Jueces de Paz hasta la corporación municipal. Por el otro, el “espacio/lugar/escuela” (Viñao, 1993, 1996; Escolano Benito, 2000; Montenegro, 2012), en el sentido de la construcción de un lugar diferente a otros que cumplían la misma u otra función y que, paulatinamente, aparecieron en el entrecruzamiento de asentamiento poblacional, necesidades y demandas por la educación. Ese producto, también, tuvo variadas huellas en su definición: el sitio que ocupó en la organización de la ciudad, el diseño arquitectónico, sus elementos simbólicos internos y externos, el nombre del patrono, patrones políticos, culturales y

2 D. F. Sarmiento (1811-1888) fue político, filósofo, pedagogo, periodista, militar, estadista, exiliado en Chile durante el gobierno conservador de J. M. Rosas, creador de la Escuela Normal del Paraná, autor de obras como *Facundo* y *Educación popular*, desde las cuales y, especialmente, en esta última, depositaba en la escuela primaria un generador de cambio social.

pedagógicos, cargados de significado que la sociedad socializó, reconoció e identificó, y el niño internalizó.

En la unidad de análisis de este trabajo se considera que, la Escuela Nro.1, en tanto escuela común/primaria pública, contiene los caracteres del proceso histórico de la modernidad y es un ejemplo claro de la segunda revolución escolar. Sin embargo, en el recorte seleccionado (1854-1913), se encontraron retazos de procesos previos que, en este caso, remiten a la colonización española con una lógica diferente respecto de los lugares de enseñanza, lo cual implica que las exploraciones de la trama urbana e institucional se amplíen a 1823, sedimento de un sentido de lugar para ambas tramas.

Por lo expresado, el abordaje requirió de una mirada diferente, en el sentido de reconstruir los caracteres que le fueron dando identidad y diferenciación como tal. Desde las categorías de A. Montenegro (2012) –en el sentido que le da al estudio de las escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires–, es importante considerar, primero, las diferencias entre matriz espacial y lógica de lugar, para, a posteriori, demarcar en lo que respecta al espacio/lugar/escuela en sí, las categorías que permitieron no solo visibilizar el lugar, sino significarlo en el marco de la organización espacial de la trama urbana de la ciudad de Tandil.

En la definición de un lugar/escuela, ocupa un rol central el molde/plano desde el cual fue proyectado y al que A. Montenegro (2012) denomina matriz, en el sentido de conceptos o ideas que le dieron contenido diferente a una matriz separada o pública respecto de la matriz anexa colonial católica. Ambas tuvieron configuraciones diferentes que no permitieron abordar en sus semejanzas o particularidades las resonancias en esta ciudad. La conjunción de la matriz y las concepciones que le dan sustento,

“[...] conforman la lógica del lugar entendida como un modelo que atraviesa la mirada arquitectónica y se entrelaza con la epistemología del lugar que como capas nos permitirán despejar el constructo en cuestión: la acotación, la fijación, la localización y la delimitación.” (Montenegro, 2012 pp. 24-25)

Cada una de ellas se va complementando a la manera de niveles de análisis ascendentes:

- La acotación implica cercar o reservar previamente el uso de un terreno en un plano para asentar a posteriori un lugar (iglesia, plaza, escuela, hospital, edificio municipal). Alude a la frontera que demanda determinada actividad y, para lo cual, se anticipa respecto de esas necesidades.
- La fijación hace referencia al local o edificio en sí donde la función y la fisonomía fija se articulan. En el caso de la escuela, la fijación no significa propiedad fiscal, sino que puede darse en propiedad alquilada o cedida.
- La localización denota los rasgos tanto materiales como simbólicos que nos permiten diferenciar una iglesia de un banco o un hospital de una escuela. En otras palabras, aporta a una semántica que, en el caso de la escuela pública, es representativa de lo estatal.

- Por último, la delimitación define las normas o diseños culturalmente determinados para la demarcación entre lo externo y lo interno. La trama urbana, lo pedagógico, lo higiénico, condicionan la relación que alcanza su plenitud cuando la escuela es un lugar diseñado y concebido para tal fin.

A partir de las consideraciones hasta ahora expuestas y para su desarrollo, este trabajo se divide en dos apartados. En el primero, Traza urbana y orden de los factores constitutivos 1823-1913 cobran relevancia las cuestiones del orden jurídico macro-político (la organización de los pueblos, la propiedad de la tierra y el asentamiento poblacional) y del micro-político, en el sentido de cómo se resolvieron a medida que se organizó la esfera del poder municipal. En el segundo apartado, La escuela primaria pública “Manuel Belgrano”: un lugar en la traza urbana 1823-1916, se analizó por qué no antes y recién entre mediados del siglo XIX y principios del XX no sólo se emplazó la primera Escuela Graduada de Varones Número 1, sino que su modelo se expandió en el partido, especialmente, en la puja por la propiedad fiscal y el edificio ad hoc.

1. TRAZA URBANA Y ORDEN DE LOS FACTORES CONSTITUTIVOS: DE FUERTE MILITAR A CIUDAD 1823-1913

Este apartado, se adentra no solo en el estudio de algunos factores clave que incidieron en la organización espacial de esta traza urbana, sino en la identificación de un orden con que estos impactaron en esa concreción dándole, más allá de la homogeneidad que impuso, la normativa topográfica y catastral de la provincia de Buenos Aires, un carácter particular.

A. LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Y EL ESTADO NACIONAL:

ENTRE LA CONFORMACIÓN DE UN ORDEN JURÍDICO Y EL AVANCE TERRITORIAL

Si bien la historiografía ha colocado la Independencia de España en 1810 como un acontecimiento clave para comenzar a analizar el tránsito desde el Estado Soberano al Nacional Liberal, varios investigadores (Ossenbach Sauter, 1996; Oszlak, 2006; Chiaramonte, 1997; Halperin Donghi, 1995) permiten abordar la complejidad de este hecho como un proceso que, si bien denotó cambios para fines del siglo XIX, también, dio cuenta de continuidades del orden colonial español y avasallamientos de los pueblos originarios (Tarragó, 2000; Mandrini, 2004).

En este sentido, es importante señalar algunas cuestiones respecto de lo que se entiende por Estado o, al decir de Oszlak (2006), por estatidad, con sus rasgos y diferencias con el modelo europeo. G. Ossenbach Sauter (1996) señala que mientras en la Europa central fue la burguesía la que impulsó el cambio, contradictoriamente, en Argentina fueron sectores económicamente privilegiados por la política colonial los que asumieron el paradigma liberal e impulsaron una modernización estatal.

Los trabajos de Chiaramonte (1997) y Halperin Donghi (1995) analizan la dualidad de este proceso: por un lado, las provincias que, durante largo tiempo, concentraron el corporativismo político y religioso y funcionaron de manera descentralizada con su propia fuerza militar, moneda, aduana y justicia; y, por el otro, las elites de estas y de la Ciudad de Buenos Aires, que junto a los exiliados de la década de 1930 se asumieron como voceros de la modernización. En ese marco, se tensionaron los modelos de país y el papel de la educación, primero, entre conservadores y liberales y, luego, entre los propios liberales como Juan B. Alberdi³ y Domingo F. Sarmiento. Ambos, si bien coincidían en sancionar una constitución de tipo republicana, representativa y federal, que defendiera la propiedad privada, la inmigración y la libertad de culto,⁴ diferían en el modelo económico y el rol de la educación primaria. Estos principios pretendían dar contenido a la idea de progreso y soberanía del pensamiento liberal. No obstante, la soberanía se fue constituyendo por el proyecto económico de expansión territorial, la organización militar o política de fuertes, postas comerciales y grandes estancias; y encontró su punto culminante con la Campaña al Desierto de J. Roca en 1879 que dibujó, en parte, las actuales fronteras de la provincia de Buenos Aires.

Varios investigadores (Miguez, 1986; Álvarez, Miguez, Velásquez, 1989; Zeberio, 1999; Banzato, 2001), consideran que la colonización y el poblamiento de la provincia de Buenos Aires tuvo características particulares en comparación con el resto del país. Entre ellas, señalan la menor presencia estatal, la privatización de la tierra pública, una incipiente burguesía agraria y el hecho de ser un polo de atracción de inmigrantes. En 1869, contenía el 14 % de la población total de la Argentina y, en 1895, más del 40 %. A fines de 1860, la campaña estaba habitada por 317.320 personas, de las cuales el 20 % estaba conformado por extranjeros y solo el 4 % residía en la región sur.

Cuando se fundó en 1823 el Fuerte Independencia contaba con 400 habitantes, la mayoría de extracción militar. Para 1854, el saldo vegetativo jugó un papel importante, y formó una base de crecimiento demográfico permanente que llevó a 2899 habitantes. A su vez, el ferrocarril, desde 1883, se convirtió en una oportunidad de enlazar los intereses de capital extranjero con las redes de empresarios locales y los terratenientes ganaderos de zonas diversas del país. Desde 1895, y ya como ciudad, Tandil se potenció desde una vía agropecuaria que obligó a un contralor por parte de las autoridades municipales que también comenzaron a intervenir en la transformación de una ciudad higiénica y moderna. En este contexto, la vida social y familiar se transformó rápidamente (Garavaglia, 1993) al calor de asumir un papel significativo de intermediación entre el mercado agrope-

3 J. B. Alberdi (1810-1884) fue un político, jurisconsulto, escritor, estuvo exiliado en Chile junto a D. F. Sarmiento durante el gobierno de Rosas por su ideario liberal, fue el autor de las Bases para la Constitución argentina soporte fundamental de la Constitución Nacional de 1853.

4 La Constitución Nacional de 1853 organizó la Confederación Argentina. Recién en 1862, con la firma del Estado de Buenos Aires, se conformó la República Argentina y comenzó el orden presidencialista (Leyes Nacionales, Tomo I. Buenos Aires, Librería de la Facultad. 1918)

cuario local, regional y la política de exportación, en una ciudad que, para 1916, ya contaba con más 35.000 habitantes.

La demarcación territorial, la expansión de las fronteras y la toma de tierras por parte de los privados se dio al calor de intensos debates al momento en que la provincia asumió su autonomía en 1820. La Constitución del Estado de Buenos Aires basada en los mismos principios generales que la Constitución Nacional de 1853 remarca en su art. 168 el carácter inviolable de la propiedad privada, salvo en el caso de expropiación de utilidad pública. Además, en su artículo 170, pone a consideración cuestiones del régimen municipal.

Aunque en 1860 el Estado de Buenos Aires juró la Constitución Nacional, recién en 1873, la provincia modificó su constitución (Ramos, 1916). Si bien mantuvo los principios respecto de la propiedad privada, logró fijar sus límites. En otro orden, avanzó sobre la organización de lo local al demarcar las funciones judiciales de los Jueces de paz (Art. 178) y aunar en la órbita Municipal las funciones de policía, ornato, salubridad, establecimientos de beneficencia y asilo (Art. 202). Al unísono, se reforzaron las redes de contralor y poder con funcionarios que se desplazaban por los pueblos o ciudades.

En la provincia de Buenos Aires, ya desde 1821, comenzó a organizarse el poder judicial. En cada partido se definía un Juez de Paz, el cual disponía un Alcalde por cada cuartel y sus respectivos Tenientes Alcaldes. Estas diversas formas de designación de puestos de gobierno a escala local dejaron entrever la permanencia de la organización política centralista colonial. Es decir, esta continuidad se entendió a partir de la instalación de un delegado del poder provincial en cada partido de campaña, quien reunía en sí facultades ejecutivas, judiciales y de seguridad.

Desde la concepción de la Municipalidad como célula madre, M. Bonaudo y Sonzogni (1999) expresan que el concepto de ciudadanía se transformaba en ciudadanía territorial, la escena era controlada por el ciudadano contribuyente que poseía el reconocimiento social y se consideraba parte del estrato de “gente decente”. Sin embargo, la vida municipal logró ampliarse al dar lugar a los extranjeros. Fue así que, en Tandil, se vieron figuras emblemáticas y, a su vez, contrapuestas en puestos estratégicos, como Juan Fugl (1811-1900) y Ramón Santamarina (1827-1904), uno agricultor y panadero, el otro hacendado con más de 25 estancias (Reguera, 2005).

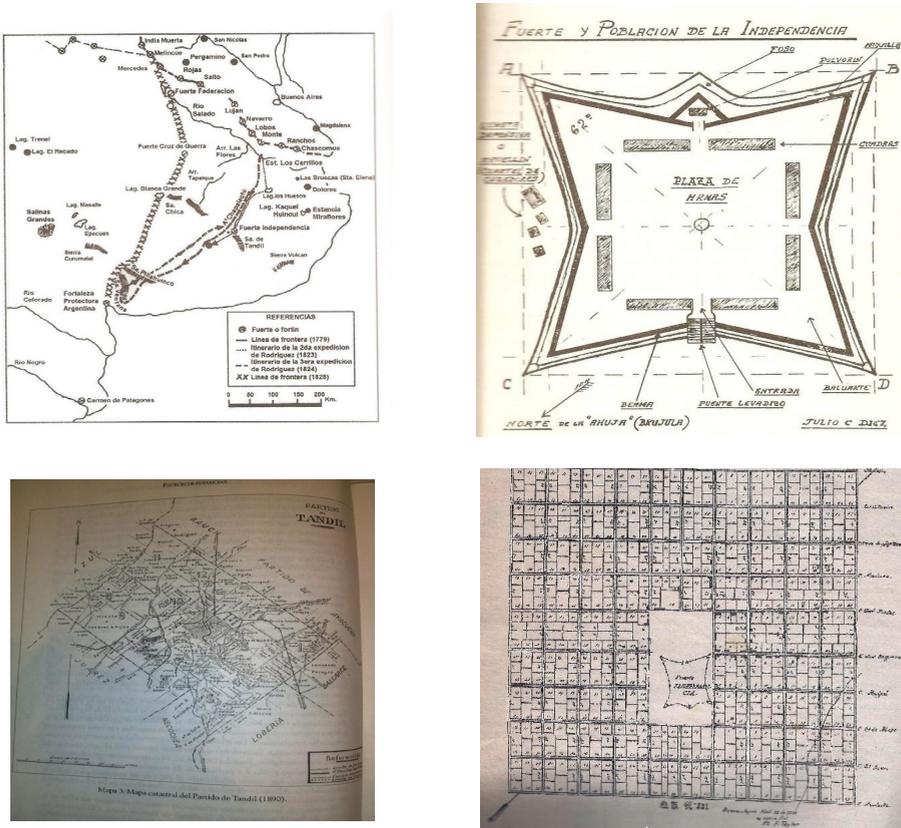
B. TANDIL COMO ENCLAVE DE FRONTERA: REACOMODAMIENTOS POLÍTICOS, ORGANIZACIÓN ESPACIAL Y REPRESENTACIONAL

Parece valioso comenzar con la carta de su fundador Gral. M. Rodríguez. En ella, aparecen plasmados los caracteres del proceso de expansión de la frontera (Lámina 2) desde diferentes campañas militares que comenzaron con el Estado Español en 1777 y continuaron después de la Independencia con el objetivo de extenderla y ampliar la economía exportadora de cuero y carne. La denominada Campaña al Desierto de 1879, al sur del Río Salado, fue el determinante para

asentar el perfil ganadero de la provincia de Buenos Aires, al unísono del orden político.

Varios autores (Gorraiz Beloqui, 1958; Ferrer, 1998; Pérez, 1982, 1983, 2007) hacen la salvedad que los planos originales no se encontraron y, de allí, que adquirieron valor el Plano del Fuerte de 1823 y el de Taylor de 1858 en el que este ya fue rodeado por una cuadrícula donde, lentamente, se fue asentando una población, hasta llegar al del Partido que lo mostraba en su expansión para 1869 con Tandil como ciudad. (Lámina 2) En cada asentamiento, se fue definiendo un orden político que se inició en 1821 con los Jueces de Paz y que, según Díaz Benito (1952), se convirtieron en comandantes de las milicias del pueblo, jefes policiales, agentes recaudadores de las contribuciones y representantes políticos del oficialismo. No conocían ni de leyes, ni de su aplicación, por lo tanto, se manejaban por lealtades.

Lámina 2. De fuerte a partido y su ciudad cabecera



Fuente: Ratto (2003: 60) y Sánchez de Bustamante T.A. (1973) Plano de Taylor, 1858, copiado del de Juan Fugl en Fontana, 1947: folio 38. Reguera (2006: 22).

Un reacomodamiento de esta organización se dio en 1839 cuando el Gobernador Rosas estableció una nueva división de Partidos –de tres a catorce– lo que amplió la representación territorial del gobierno desde nuevos Jueces de Paz. En ese momento, el ex fuerte y su poblado demarcaron su frontera y se transformaron en el Partido de Chapaleofú, donde no había un decreto, sino la intención de demarcar una zona que tenía un arroyo con ese nombre (Álbum del Centenario, 1923, Ferrer, 1998), y tuvo en 1840 su primer Juez de Paz, Juan Rebol, (Pérez, 1982) nombre que conservó hasta 1854, cuando recuperó el nombre Tandil (Actas de la Municipalidad, 1854).

Si bien desde 1854 ya estaba promulgada la Ley de Municipalidades, el despoamiento de 1855, a causa de la destrucción del poblado por la ofensiva aborigen, impuso un largo paréntesis. Por ello, cuando se promulgó la Ley Orgánica de Municipalidades en 1886, Tandil ya se mostraba como un pueblo que no solo crecía demográficamente, sino que mutaba el perfil de arraigo y ocupación. Si bien, entre 1836 y 1838, la población decreció de 324 habitantes a 186, el 70 % de la población militar fue desplazada por población civil (cf. Díaz, 1935); en 1869, fortaleció esta tendencia con 4870 habitantes entre pueblo y campaña, y 9762 en el Censo Provincial de 1881 (Pérez, 1982; Gorraiz Beloqui, 1958). En este marco, asumió en 1886 el primer intendente, Pedro F. Duffau, quien convivió por un tiempo con el juez de Paz.

Al unísono del ordenamiento político, la traza urbana, según Pesoa Mansilla (2012), tiene respecto a las diferencias de pasaje a ciudad, un eje ordenador: la tierra como elemento productivo; y, para ello, era central emplazar pueblos de carácter permanente, poblarlo y, para ello, establecer un sistema de propiedad que se entremezcló entre propiedad privada, estatal, y en enfiteusis (arrendamiento a largo plazo por el Estado) que se mantuvo hasta 1852, cuando comenzó un periodo librado al mejor postor. Si bien desde 1821, el Departamento Topográfico de la Provincia de Buenos Aires (Pesoa Mansilla, 2012) inició las primeras mediciones y censo de tierra pública, su labor fue definir una traza en la que convivieran y, a su vez, se diferenciaran el hábitat y la agricultura y se dejara el resto del espacio libre para la explotación ganadera, ya que esta era la principal producción del momento. Se determinó así un cuadrado (que fue variando de superficie) en el que debió ubicarse el sector urbano en el centro y las unidades de producción agrícola a su alrededor; quedaron liberados para el pastoreo el resto de los terrenos (Lámina 2, planos de Taylor y del partido de Tandil).

El inmigrante Juan Fugl,⁵ en sus Memorias, señaló otro elemento clave: una mentalidad urbana pública de uso y cuidado de lo público diferenciado de lo particular. Las Actas de la municipalidad de 1863 a 1883 mostraron temas recurrentes de higiene –calles, frentes, basura– que llevaron a derrumbar el Fuerte en 1864 (Pérez, 1982; Levene, 1941), embellecimiento de la plaza principal y, más adelante,

5 Juan Fugl (1811-1900), danés de nacimiento, fue uno de los primeros inmigrantes en el poblado de Tandil. Es importante aclarar que, si bien el libro *Memorias* fue editado en el año 1959, fue escrito en primera persona, sobre sus años de vida entre 1811-1900.

su cercado (Pérez, 1982) Ello obligó, previamente, a elaborar un pre-catastro o registro títulos de propiedad, cercado de lotes, apertura de calles, recolección de la basura, alumbrado, etc., que debían normarse desde la órbita municipal, priorizando “el desarrollo de la agricultura (...) y la clase de habitantes que de tan noble industria se ocupan” (Acta Municipal, 1896, citado por Pérez, 1982, p. 8). En los terrenos del exfuerte, se levantó una casa para la Corporación militar (1868) y un templo católico (1872).⁶

La definición regular que aparecía en el Plano de Taylor de 1858 se sintetizó, en ese momento, con la Plaza Independencia que ocupó el centro y se denominó así en 1880. En este sentido, la normativa que puso en marcha el Departamento Topográfico en esta y otras ciudades de la provincia, había logrado su cenit. La trama urbana de Tandil, más allá de sus particulares se definió para inicios del siglo XX como una ciudad que tendía a la modernidad sobre las bases del demolido Fuerte Independencia en 1836.

Lámina 3: Postal de la Plaza en la década de 1920. Se observa el monolito patrio al centro, emplazado en 1880 y el desplazamiento del cerco perimetral. En el lateral derecho, aparecen sobre la calle Gral. Belgrano los lugares emblemáticos del poder. De derecha a izquierda: el Banco Hipotecario, la Municipalidad, la Iglesia y la Escuela Nro. 1.



Fuente: Archivo Histórico Municipal.

6 A partir de este punto, se evidencia el resuelto crecimiento de Tandil y su transformación. Se puede decir que para 1888 ya contaba con el empedrado de las primeras calles, luz pública y cementerio. El diario *El Eco de Tandil* fue fundado en 1882, y fue el cuarto diario del país en relación a su antigüedad (Pérez, 1982); el Banco Provincia que ya contaba con sucursal propia, a su vez, el Banco Nación se instaló en 1892 y el Banco Comercial en 1902. En 1883, llegó el Ferrocarril del Sud y, en 1895, Tandil fue declarada ciudad.

2. LA ESCUELA MANUEL BELGRANO: UN LUGAR EN LA TRAZA URBANA (1823-1913)

La instalación de este lugar/escuela no fue sencilla y suma sus complejidades intrínsecas a las de la traza urbana, en el sentido de una conjunción de factores intervinientes de orden estatal donde confluyeron aspectos normativos, políticas de participación ciudadana, modernización del tejido urbano, cualificación de la representación estatal con la expansión del edificio a partir de la compra a particulares, que al tiempo que la constituyeron le dieron una identidad única.

A. NORMATIVA Y ADMINISTRACIÓN ESCOLAR: ORGANISMOS, ACTORES Y CONFLICTOS INTERJURISDICCIONALES

Como ya se señaló, la provincia de Buenos Aires funcionó como un Estado independiente que, si bien generó sus propios marcos jurídicos en 1873, mantuvo los principios de la Constitución Nacional de 1853/1862 con la creación de la República Argentina: educación común y primaria a cargo de la provincia, obligatoriedad y gratuidad. Para su administración, se creó el Consejo General de Escuelas, con un Director General y las Inspecciones Generales. Además, con un cariz descentralizador en cada municipio, las escuelas estaban a cargo de los Consejos Electivos de Vecinos.

Detrás de este orden jurídico, operaba un debate previo por el proyecto de país y de educación que se expresó en los debates de Domingo Sarmiento y Juan B. Alberdi. Por un lado, Alberdi consideraba que “[...] un hombre laborioso es el catecismo más edificante [...] no tendréis orden ni educación popular sino por el influjo de masas introducidas con hábitos arraigados de ese orden y buena educación.” (Bases, 1984) En sentido opuesto, Sarmiento privilegió la educación común, que formaría a los hombres que pudieran ser productores y, a su vez, partícipes como ciudadanos de ese proceso de cambio. Las ideas de Sarmiento, centradas fundamentalmente en su obra *Educación Popular* (Sarmiento, 1984), se concretaron en la provincia de Buenos Aires a partir de sus roles como Jefe de Departamento de Escuelas, y como Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. El 7 de junio de 1856 este asumió como Jefe de Departamento de Escuelas. Y ya, en 1858, sancionó la Ley sobre creación de fondos para edificios escolares, se planteó (art. 1° inc.7; art. 3°, inc.1 y 3; art. 6°) la importancia de la construcción del edificio escolar, desde un aporte mixto entre Estado y la suscripción popular. Este último, más allá de su sentido respecto de conformar una mentalidad pública, en la práctica, fue incumplido.

Como punto culminante de este orden de la política educativa se sancionó en 1875, la Ley Nro. 988 o Ley Orgánica de la Educación Común para la Provincia de Buenos Aires, mientras el Director de CGEPBA era Domingo F Sarmiento. Este impulso quedó atestiguado por la cantidad de escuelas comunes creadas en la provincia de Buenos Aires, las que suman 136 (32 de su período como Jefe del Departamento entre 1856 y 1861 y 104, de su cargo como Director General entre

1875 y 1881) que, a los principios señalados, mantuvo la enseñanza de la religión católica hasta 1905.

La Ley Nro. 988 estableció la educación común, gratuita y obligatoria (Art.1º) y el deber de los padres de instruir a sus hijos (Art.2º). Se definieron las autoridades educativas, centralizando el control de todo el Sistema Educativo en manos de la Dirección General de Escuelas (DGE), organismo creado a partir del Departamento de Escuelas. En lo que concierne a la construcción de edificios escolares, se mantuvo el sistema financiero mixto –estado/vecinos (Montenegro, 2012). Esto se llevó a cabo a partir de diversas estrategias que reunieron la voluntaria recolección de contribuciones, e incluyeron la expropiación de terrenos de interés público, el pago de numerosos impuestos, tasas y las donaciones de terceros. El artículo Nro. 49 marca el perfil de los Consejos Escolares que tienen importantes atribuciones como: visitar las escuelas del distrito e informar acerca de su estado, nombrar y contratar maestros y, a la vez, vigilar y premiar su conducta; cuidar que se practiquen las disposiciones en el sistema de enseñanza del Consejo General, estimular la concurrencia de los niños a las escuelas, establecer nuevas escuelas y proveerlas de lo ineludible, emplear los fondos necesarios, adquirir terrenos, contratar la construcción de nuevos edificios o reparación de viejos, pasar al Director de Escuelas el presupuesto de cada año, proponer nuevos impuestos, fomentar el desarrollo de la educación en el distrito, llevar un libro de actas, remitir datos estadísticos. Lo señalado mostraba un perfil de avanzada en cuanto a la participación desde un carácter activo y responsable en asuntos públicos, una exigencia que conformó la educación pública de esta nación en aquellos primeros años. La escuela pública se fue estableciendo como una institución nacional democrática, a la vez que se conformó en un centro de nacionalización encargado de implantar una cultura, una nacionalidad, un idioma común, lleno de un nuevo contenido, entendido como el ser argentino (Giovine, 2008).

Por el nuevo reglamento General de Escuelas, se estableció un régimen de diferentes escuelas y acceso por sexo. En 1876, también se sancionó el Reglamento de los Consejos Escolares de Distrito. Este espíritu se transformó hacia 1878 cuando, por decreto, se permitía a las Municipalidades nombrar a los miembros de los Consejos Escolares que, aunque provisoriamente, planteó las dificultades entre lo político y la autonomía municipal. En este marco, otra dificultad la representaban las diferentes organizaciones administrativas que, hasta 1872, se ocuparon de la escuela común: la Sociedad de Beneficencia (para niñas), el Departamento General de Escuelas (para varones) y la Municipalidad, lo que llevó a continuos conflictos interjurisdiccionales, hasta que se centralizó en un solo organismo. Sin embargo, más allá de estas burocratizaciones, Sarmiento expresó su malestar por la lentitud en la articulación de estas jurisdicciones para lograr sus fines (Giovine, 2008) y el desinterés por parte de las municipalidades para destinar el 15 % de sus rentas a la educación y el desinterés o desconocimiento de los vecinos para impulsar la educación común (Pineau, 1997).

En cuanto a la expansión de las escuelas, el tema del rol de los Consejos escolares mutó cuando el gobernador Marcelino Ugarte sancionó la Ley de Reformas a la Educación Común de 1905 y planteó, en su normativa, una disminución de las facultades de los Consejos Escolares de Distrito en favor del Director General de Escuelas que recuperó el control administrativo y técnico-pedagógico de las escuelas, antes, en manos de los Consejos Escolares. Lo común quedó solo como un concepto en pos de la segmentación.

B. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE INSTITUCIONES ADMINISTRADORAS:
DE LOS JUECES DE PAZ AL CONSEJO ESCOLAR DE DISTRITO DE TANDIL

Mientras funcionó el Fuerte de la Independencia, entre 1823 y 1839, las autoridades militares no organizaron un área específica para las cuestiones de Educación. Desde 1840, los Jueces de Paz comenzaron a recibir demandas de los vecinos respecto de la necesidad de abrir una escuela común para la instrucción pública en el pueblo de Tandil. No obstante, pasaron más de 10 años hasta que el Juez Carlos Darragueira mostró interés por estas inquietudes

Las Actas de la Intendencia son una fuente relevante para analizar el pasaje de roles entre los Jueces de Paz y la Corporación Municipal respecto de las acciones relacionadas con la instrucción pública:

[...] se ha convocado al vecindario del partido para que [...] proceda a elección de los vecinos que deben formar el Consejo Escolar de este Distrito, y que la referida Ley dispone sea compuesto de CINCO miembros titulares, y CINCO miembros suplentes. Se previene que para ser miembro del Consejo Escolar se requiere las mismas condiciones que para ejercer el cargo de Municipal, (y la elección se practicará en la misma forma que las municipales) (Actas Municipales, 10 de noviembre de 1875, citado por Pérez, 1982, p. 63)

Esta intencionalidad se hizo efectiva y el Consejo Escolar del Distrito de Tandil (CEDT) celebró el 8 de diciembre de 1876 su primera sesión con los primeros vecinos elegidos de manera popular, aunque, a veces, el perfil de los vecinos y la injerencia municipal llevaban a situaciones encontradas. Además, como señalan Giovine (2012), Munin (1993) y Pinkasz (1993), el municipio comenzó a interferir en los terrenos, los contratos de alquiler, aprobación de obras, etc.

Sin embargo, por otro lado, entre 1877 y 1882 las actas dieron cuenta de numerosos pedidos con respecto a las contribuciones de lotes y también del “abono del 15% sobre sus rentas por ley” (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1882, Folio 150) que la Municipalidad no cumplía. Además, avanzaba sobre los fondos de los proyectos de obra para otros fines, como construcción de “[...] una clase de gimnasia y música vocal”, “[...] el pago de docentes del mes de mayo de 1877”, “[...] pedir a los padres el pago de sueldo entre todos de una de las docentes[...]” (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1877) Si bien la Ley de 1875, le planteaba a la municipalidad la obligación de ceder terrenos, también impulsaba a los vecinos a hacer donaciones de estos, de propiedades o montos en efectivo para la construcción de escuelas. En las actas analizadas,

no se encontraron ejemplos en el área urbana, pero sí, en la zona rural y de Campaña (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 2, 1888, Folio 126 y 139). Entre 1893 y 1894, las actas continuaron revelando una tendencia hacia los incumplimientos, por ejemplo, del no-cobro de los maestros y la discusión sobre el cierre de algunas escuelas. En 1893, el Director General de Escuelas efectuó una visita a la provincia y observó las deficiencias del distrito, acción que permitió ver cómo los diferentes organismos advirtieron esta cuestión. El CEDT planteó que esta situación se debió al atraso en el pago de sueldos y al no envío de maestros diplomados al distrito (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, libro 2, 1893, Folio 277).

Detrás de estas disputas, lo que queda claro es el conflicto interjurisdiccional entre las administradoras de la educación y cómo, a pesar de su rol, el Consejo Escolar no contó, hasta 1936, con un local propio, lo que le quitaba identidad y andaba deambulando en lugares cedidos por particulares, (Actas del Consejo Escolar, Libro 1°, 1877, folios 1 y 2) a contra turno, en la Escuela Graduada de Varones (Actas del Consejo Escolar, Libro 1°, 1877, Folio 51) donde se mantuvo hasta 1880 y luego, deambuló por 66 años más.

C. PILARES E IDENTIDAD DE LA ESCUELA NRO. 1 MANUEL BELGRANO

Tal como se señaló en la Introducción, la construcción de un lugar/escuela que se afincó desde una tríada edificio/función/representación fue compleja, porque no se articularon al unísono los pilares que la constituyen: contar o no con un terreno propio (acotación), asentarse en locales para otra función sumado a los traslados permanentes (fijación), ser compleja en ellos tanto la localización como la delimitación del espacio interno. Ya se señaló que los planos de 1858 no acotaban terrenos para escuelas y se podría considerar que la demolición del fuerte, en 1865, fue un punto de inflexión, no solo con la propiedad privada, sino con la fiscal gestionada por los Jueces de Paz, CGEPBA, la Sociedad de Beneficencia y los Consejos escolares. Para dar cuenta de esta complejidad se analizó en la Escuela Graduada de Varones este proceso que cerró con un edificio ad-hoc en el marco de un plan de obra de 32 escuelas en la provincia de Buenos (Fundación de Escuelas, 1939).

Se puede ubicar el proceso de fijación en 1853, cuando una Comisión de Vecinos demandó al Juez de Paz que abriera una escuela pública. Esta petición se trató el 17 de marzo de 1854 y lo más interesante de destacar es que anticipó cuestiones que después contempló la Ley de Edificios Escolares de 1858, al considerar que:

El infrascrito pone en conocimiento de V.S. haberse dado principio a la Subscripción para la Escuela de este Partido por los síndicos Don Manuel María Romero, y Don José Miguel Otero [...] aunque la Subscripción aún está en principio en este pueblo, ya llega a \$7000 [...] por lo que se dará cuenta a V.S. de la lista nominal de los contribuyentes [] (Díaz, 1935, p. 41)

Esta suscripción vecinal podría considerarse una anticipación al financiamiento mixto entre el Estado y los vecinos. Sin embargo, los documentos de época dan cuenta de que no fue para construir sino solo para reparar:

[...] se ha dado término a la refacción del local para la escuela. Se trata de un rancho como los restantes existentes en la aldea, ubicado en el sector sudoeste de la intersección de las calles San Martín e Independencia (hoy Irigoyen). El propietario de la finca era el señor José Rivero que percibía mensualmente 100. (Díaz, 1935, p. 42)

A su vez, consiguió una asignación mensual de 25 pesos para la compra de útiles provenientes del Departamento de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y se nombró al primer maestro, José Zapico, quien al poco tiempo fue remplazado por José Arnold, un inmigrante norteamericano que fue asesorado por Juan Fugl en su carácter de miembro de la Comisión de Vecinos encargado de la educación (Fugl, J., 1959).

Sin embargo, la vivienda fue destruida en 1855, en el marco de la destrucción del Fuerte Independencia y el poblado en su derredor. Se reorganizó recién en 1857 después de numerosas gestiones con el Director del Departamento de Escuelas, Domingo Faustino Sarmiento. En 1860 J. Fugl fue nombrado Inspector de Escuelas e informó sobre la situación de la escuela de varones:

[...] la escuela no debía ser un rancho oscuro, apartado, sino ocupar la mejor casa que pudiera conseguirse en el centro. Los municipales, por unanimidad, me autorizaron a alquilar una vivienda mejor [...]. Tuve la suerte de hallar en el centro una casa desocupada (Pinto Nro. 456) [...] Allí fue instalada la escuela [...] El gobierno de la provincia pagaba la mayor parte de los gastos para la instrucción de los niños: sueldos, alquiler de la casa [...] En 1867 teníamos un buen edificio, al que asistían 80 varones. (Fugl, 1959, pp. 99-100)

Detrás de este proceso de movilización y demanda de los vecinos a las autoridades locales y provinciales, se tornó relevante la cuestión de acotar terrenos y contar con el financiamiento para la obra. En 1865, la situación fue observada por el gobernador Carlos Tejedor que reconoció que el pueblo de Tandil carecía de templo, escuela, casa municipal, y, por ende, “era jurídicamente necesario reservar esa área [del exfuerte] para edificios públicos” (Pérez, 1982, p. 23)

Mientras las cuestiones de propiedad y la búsqueda de recursos se ponían en marcha, la Municipalidad puso a la venta “[...] el Solar y resto del edificio en el existente, en donde estuvo [...] la antigua Escuela pública de varones.” (Aviso municipal, 1870, citado por Pérez, 1982, p. 23) Esta consideración se relaciona con que, para 1877, la escuela ya se encontraba en otro local que, si bien los documentos no permiten relevar su ubicación, lo que no cabe duda es que también era alquilado y sumaba los gastos “[...] de la casa-habitación de vivienda para el Director” (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 2, 1877, folio 66)

Las Actas del CEDT del mismo año dan cuenta de que la Municipalidad había decidido que, en uno de los terrenos acotados para edificios públicos, ubicado “[...] frente a la Plaza Principal se construya a futuro la Escuela Pública de Varones.” (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1877, Folios 37 y 50)

Entre 1880 y 1913, la Escuela de Varones se afianzó en su pasaje de escuela itinerante a otra, en propiedad fiscal y edificio ad hoc. Primero, con la aprobación de un plano “[...] para la construcción de cuatro piezas [...] donde ya se instalará aún de manera precaria en el terreno cercado de la calle Belgrano sin número, entre las calles Rodríguez y Fuerte Independencia” (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1880, Folio 99; y Libro 1º. 1882, Folio 144). En segundo término, el tema del título de la propiedad de ese terreno, que era cedido por la Municipalidad, trámite que hasta 1885 aún no había sido resuelto (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1882/1883, Folio 144; Folio 150; Folio 169 y 170 y Libro 1, 1885, Folio 212)

En este ínterin, se compró otro terreno al Dr. Zavala para el ensanche de la futura escuela lindando por un lado a ella y, por el otro lado, con el Templo Parroquial.” (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1884, Folio 175)

Algunos datos de 1885 dan cuenta de la concreción: el llamado a licitación de obra, la colocación de una vereda y cerco, licitación de la obra, la solicitud de construcción de la casa de preceptores, (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1885, Folio 22 y 236; Libro 2, 1885, Folio 32, Libro 2, 1886, Folio 32). Un año después, se puso “[...] cerco y vereda del terreno adyacente a la futura escuela de varones [...]” (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil. Libro 2, 1886, Folio 32)

Sin embargo, en este proceso de concreción, no hubo acuerdos, pues el CEDT solicitó construir la escuela para niñas en el terreno comprado y no el ensanche de la de varones (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1885, Folio 237) solicitud que no prosperó, ni siquiera en 1888 cuando se volvió a insistir en esta cuestión:

[...] debido a las condiciones desastrosas en que se encuentra la casa de la Escuela de Varones (en Pinto Nro. 452), y la cantidad de arreglos periódicos [...] se pide a la Dirección General de Escuelas la autorización [...] para demoler el edificio, y construir 2 nuevos, [...] que se destinarían a la instalación de dos escuelas elementales, ahorrándose el Consejo [...] el alquiler de la Escuela de niñas número 2. (Actas Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 2, 1888, Folio 158)

La DGE no consideró la propuesta y decidió reparar solo lo necesario (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 3, 1895, Folio 42; Libro 3, 1896, Folio 81)

Finalmente, el 9 de mayo de 1897, se inauguró el edificio para la Escuela Graduada de Varones, (Lámina 4, izquierda). El edificio que contaba con más elementos de la representación estatal, se veía pequeño en comparación con el del templo parroquial que, más allá de la modernización, mantenía el canon colonial del edificio más localizable.

Diecisiete años después, la matrícula demandaba la expansión sobre el terreno acotado para este fin, lo que se inauguró el 26 de octubre de 1913 (Lámina 4, derecha) en el marco de acciones conjuntas entre el CEDT, la DGE y referentes políticos locales que habían agilizado las gestiones. (El Eco de Tandil, octubre, 1930)

Lámina 4: La Escuela de Varones inaugurada en 1897 (Izq.,) y con su nueva fachada en 1913 (Der.)



Fuente: Archivo Escuela Nro.1 Manuel Belgrano y Archivo Histórico Municipal

Entre ambos, la representación adquirió un salto cualitativo. El edificio de 1913 forma parte de una tipología al estilo del arquitecto del CNE C. Morra, con fachadas uniformadas, un umbral de entrada recalificado y la simetría de puertas y ventanas. (Montenegro, 2012, p. 177) A su vez, un frontispicio rectangular donde se grabaría la nominación de Escuela Graduada de Varones. El escudo nacional de mampostería de dimensiones considerables reforzó lo estatal frente a uno más pequeño sobre el pórtico de entrada donde aparece lo jurisdiccional –DGEPA y CEDT–; y, en el acápite, se ubica el mástil donde flamea la bandera nacional. El conjunto de elementos señalados reforzó, por primera vez, la triada: edificio/función/representación.

Como continuación de una tendencia similar a la inauguración anterior, se invitó a vecinos para la fiesta cívica, la visita al edificio con sus aulas equipadas, que fue calificado como: “[...] se ha levantado el edificio que ocupara la Escuela Número 1 [...] importante obra que hoy el vecindario admira frente a la hermosa plaza Independencia y al lado del grandioso templo parroquial. (El Eco de Tandil, octubre de 1913)

Lámina 5: imagen en perspectiva de la calle Gral. Belgrano, para el año 1925, la escuela es localizable por su identidad y, a su vez, se diferencia de otros lugares estatales y religiosos. De izquierda a derecha, en primer lugar, una vivienda particular, la Escuela Número 1, la Iglesia, la Municipalidad y el Banco Hipotecario.



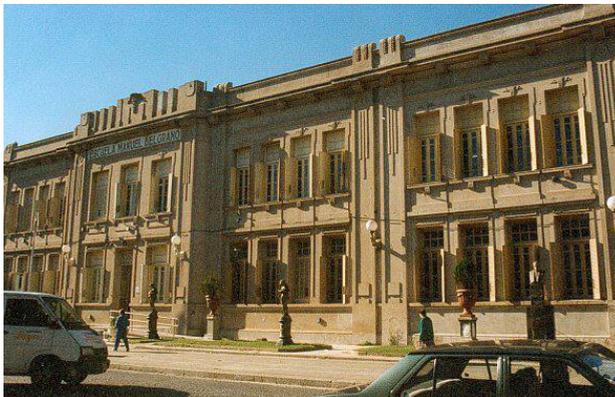
Fuente: Postal Archivo Histórico Municipal.

La visibilidad del edificio escolar y su inserción en la trama histórica urbana quedaron notablemente visibilizados en una postal de 1925 (Lámina 5) Frente a la Plaza Independencia, la Escuela se había sumado a la vidriera de la calle Gral. Belgrano donde paulatinamente, desde la representación edilicia, pujaron el Estado y la Iglesia católica.

Aunque los archivos de la Escuela no dan cuenta del año en que esta pasó a denominarse Manuel Belgrano, una mirada sobre los documentos fotográficos permite observar que su nombre en el acápite es de la década de 1930. El hecho de que la Escuela tuviera un patronazgo, es decir, que estuviera protegida por un patrono, tuvo sus raíces en la tradición colonial y católica. (Montenegro, 2012, p. 254) Para el Estado Nacional, el patrono articulaba a la protección, la representación estatal de los considerados héroes de la historia argentina que empapizaban a utilizarse en los frisos de los edificios escolares.

Pero, en el caso de esta escuela, también, se emplazaron las esculturas de un niño y una niña (Lámina 6). En relación a ellas, M. Conti (2011) y J. Ortiz (2011) señalan que estas estatuas ubicadas sobre el veredón y de espaldas a la Escuela (Lámina 6) representan la escritura (el niño) y la lectura (la niña), disciplinas básicas para la alfabetización del pueblo, imágenes que proliferaban en los textos escolares de fines del siglo XIX y principios de siglo XX. Además, los autores señalan que fueron fundidas en Francia, y adquiridas por el intendente Antonio Santamarina en 1913, junto con otro grupo escultórico a colocar en la Plaza Independencia. Cabe destacar que la única estatua que sobrevive es la niña, ahora, protegida en el patio interno de la Escuela, dado que la otra fue robada en las últimas décadas.

Lámina 6. Fotografía del frontispicio de la escuela donde aparecen las estatuas de la escritura y la lectura



Fuente: Archivo de la Escuela Nro.1.

Resueltos los temas de la fijación y la localización de la delimitación interna y la separación con el medio externo, siguieron los lineamientos normativos de administración provincial, aunque también, hubo injerencia municipal desde lo urbano.

Las actas del Consejo Escolar dan cuenta de que, en los locales alquilados hasta 1897, el espacio pedagógico era aún difuso, pues se veía restringido al reacondicionamiento en habitaciones alquiladas en las diferentes casas. (Libro 1, 1878; Folio 59) A ello, se sumó la suba o baja de la matrícula que no fue informada al Consejo Escolar (Libro 1º, 1878; Folio 59) lo que llevó a aulas pobladas y otras vacías. No hay que olvidar que, por la Ley Nro. 988, se había impuesto la gradualidad, no obstante, su cumplimiento fue relativo. Mientras la Escuela de Niñas era elemental y, por consiguiente, tenía que tener 4 aulas, la Escuela de Varones, por su carácter de graduada, debía habilitar 6 aulas. Tal como lo demuestran las Actas del CEDT, entre 1878 y 1890, (Libros 1 y 3, 1878 y 1890) la cantidad de aulas fue variando de acuerdo con el aumento o no de la matrícula, lo que condujo a otra situación problemática: contratar o desafectar preceptores de manera permanente (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1879; Folio 65)

Estas complejidades comenzaron a modificarse con la inauguración de los edificios entre 1897 y 1913. Si bien no se ha podido acceder a los planos edilicios de esas obras, no cabe duda de que el primero, ya había comenzado a marcar una delimitación. Según las actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil (Libro 3, 1898, Folio 115), la escuela de varones contaba sólo con 4 aulas, para repartir entre lo pedagógico y lo administrativo. Sin embargo, el edificio de 1913 se estructuró dentro de los planes de obra señalados que dividía lo pedagógico de lo administrativo y la vivienda del director que, para esta escuela, fue ubicada en el primer piso, sobre la puerta de entrada (Lámina 4. Derecha) a la cual se accedía por una importante escalera de mármol.

Un dato relevante del microclima de la escuela es que, para las primeras décadas del siglo XX, irrumpió una pauta de fotografía escolar, generalmente, en un sector del patio abierto o cerrado, lo menos usual era delante del edificio escolar y nunca dentro de las aulas. La Lámina 7 muestra a la maestra con sus alumnos en el patio de la escuela en un sector coreografiado a la manera de un aula con escritorio y pizarrón.

Lamina 7. La maestra y los alumnos posando para el fotógrafo en el patio de la Escuela Nro. 1.



Tandil, 1902. Cuarto grado de la Escuela Nº 1. Maestra: Sra. Silvina Suárez Gordillo de Rivar. Alumnos: Rafael Amichu, José Calabrese, Osorio Díaz, Menvielle, los hermanos Leone, R. Albisetti, López Osorio, los hermanos Bruno, Grandinetti, Salomón... y no recordamos más.

Entre ese espacio interno y el externo, y en un intento de dar mayor identidad al edificio escolar, lentamente, apareció en la década de 1920 la cuestión del uniforme escolar para maestros o alumnos que, aunque no fue obligatorio, se impuso por cuestiones de higiene y homogeneidad social para la década de 1940.

Lámina 8. Maestras de la Escuela Nro.1 de Tandil



Fuente. Archivo de la Escuela Nro. 1

Es por ello que los registros encontrados muestran a la directora, maestras y ayudantes ataviadas aun con trajes de época (Láminas 7 y 8). Respecto de la vestimenta de los varones, hay diversidad de abrigos, capas, pantalones largos y cortos usuales en el invierno, dentro de una fotografía que preveía un ajuar en buen estado para este evento. (Lámina 7)

Lámina 9. Las maestras, los alumnos y familiares posan para el fotógrafo el día de la inauguración frente a la fachada del edificio en 1913.



Fuente. Archivo de la Escuela Nro. 1

En la Lámina 9, la vestimenta, si bien es más frugal, no deja de ser de ceremonia. La inédita fotografía fue tomada en la fiesta de la inauguración de 1913, donde comparten frente al edificio maestros, alumnos, familiares vecinos.

La lámina 9 puede llevar en una primera impresión a la convivencia de varones y mujeres. Sin embargo, la Ley de 1875 (Nro. 988) planteaba como mixta solo la Escuela Infantil (primero y segundo grado) y consideraba separadas por sexo las Elementales y las Graduadas como es el caso de la Escuela Nro. 1.

Sin embargo, las actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, dan cuenta de avances interesantes en la provincia de Buenos Aires respecto de esta cuestión. En 1898, el CEDT resolvió “[...] declarase mixtos los grados 5to y 6to de la Escuela Graduada Número 1, pidiendo ingresar en ella las alumnas que acrediten haber cursado con éxito los primeros 4 grados de la elemental.” (Libro 3, 1898, Folio 116, 117) Para 1900, ya se habían declarado mixtos todos los grados de la Escuela Número 1 (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 4, 1900, Folio 11) Estos avances fueron significativos, pues colocaron a esta Escuela de Varones como escuela piloto, ya en 1904, el CGEPBA decretó que todas las escuelas comunes de la provincia fueran mixtas en todos los grados. (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 4, 1904, Folio 52)

Otras referencias ineludibles de la delimitación son las tensiones que Estado-Iglesia Católica, expresas en este espacio. Para 1877, según lo articulado de la Ley Nro. 988, existe una convivencia entre lo estatal y lo religioso. Las Actas del Consejo Escolar expresan que no sólo el Consejo se ocupó de que los padres cumplieran con la obligatoriedad de la Escuela, sino que también el cura párroco en su sermón dominical promovía esta cuestión (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1877, Folio 12, 13, 14) Esta presencia se inscribió en la enseñanza religiosa como parte de la currícula escolar “[...] los días jueves y sábados de la semana, el primero para la Escuela de Varones y el último para la de Niñas.” (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1877, Folio 23)

Además, el Consejo Escolar intervino en el llamado a la curia para que designara el cura párroco que se prestara a dar enseñanza religiosa. Esta inclusión de lo religioso al interior de la Escuela Pública comenzó a diferenciarse en la Capital de Buenos Aires, cuando esta sancionó, en 1843, la Ley Nro. 1420 de 1884, que declara el horario escolar como laico.

Esta tendencia mutó cuando en la provincia de Buenos Aires el sentido de la articulación “Educación común – Educación primaria”, presente en la Ley Nro. 988 de 1875, se potenció a manos de la Ley Nro. 2934 de 1905, conocida como la Ley Ugarte, donde la “Educación común” deja de ser religiosa, la cual se restituirá nuevamente en 1936 con la Reforma Fresco/Noble (Pinkasz y Pitelli, 1993). Las Actas de 1899 dan cuenta de este tránsito también respecto de los maestros a los que se les exigía la partida de nacimiento y la fe de bautismo. (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 3, 1899; Folio 149 y 155)

El modelo de la Escuela Nro. 1 se instaló como constructo a expandir. Como ya se había señalado, a la Escuela de Varones se le sumó, tempranamente, en 1859,

la Escuela de Niñas, en un local alquilado al Sr. Suarez (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1876, Folio 4) donde funcionó hasta 1877, después de realizar numerosas mejoras edilicias que, al no ser sostenibles, obligaron su traslado a otro local alquilado frente a la Plaza Principal. (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1877, Folio 11)

Este dato no es menor, ya que la demanda de la separación de sexos, supuso la necesidad de dos locales. Según la tendencia iniciada por la Escuela de Varones, esta escuela, también, demandó a la DGE un presupuesto para la construcción de un edificio. (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1878, Folio 59). Sin embargo, estas intenciones no se concretaron porque la Municipalidad no cedió el terreno previsto por la DGE. (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1878, Folio 59) Estos incumplimientos obligaron a la Escuela de Niñas no solo a sucesivas mudanzas, sino a acuerdos permanentes entre el CEDT y el propietario (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1878, Folio 59), que no se resolvieron ni siquiera cuando la Escuela pasó de Elemental a Graduada y con una matrícula de 220 niñas. (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil, Libro 1, 1884, Folio 196).

Más allá de las dos Escuelas señaladas, para 1900, la planta urbana había crecido y, con ello, las escuelas primarias estaban todas asentadas en locales alquilados: Escuela Nro. 3 (San Lorenzo entre Constitución y 11 de septiembre); Escuela Nro. 7 (9 de Julio 916); Escuela Nro. 12 (Esquina Noroeste al 1101); la Escuela Nro. 11 frente a la Estación Ferrocarril del Sud; Escuela de Cerro Leones. Sin embargo, en 1904, se instaló una tendencia. Las Actas dan cuenta de que muchas escuelas tenían aulas vacías y, en un plan de ahorro de alquileres, se puso en marcha la refundición. (Actas del Consejo Escolar del Distrito de Tandil Libro 4, 1904, Folio 12)

En este mismo recorte histórico, es notoria también la expansión de las escuelas suburbanas (Escuela Nro. 13 y 17, Estación Vela) y rurales (la escuela Nro. 15 de De la Canal, la Nro. 12 de la Cantera Santa Lucia, y la Nro. 19 de Estación Gardey) Sin embargo, a diferencia de las urbanas, aquí, llama la atención la cesión de terrenos, el ofrecimiento de casas, las donaciones para construir el edificio.⁷

Las tendencias y la expansión detectada se volvieron a confirmar en la trama urbana. En 1915, la Escuela Nro.1 de Varones era la única en propiedad fiscal. Por otro lado, la Escuela Nro. 2, Nro. 7 (Avenida España y 14 de Julio) y la Nro. 11 permanecían en las mismas ubicaciones y locales alquilados. (Gardey. Planillas de Calificación Anual - Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires, 1915)

Es importante señalar que, recién para la década de 1930, la Escuela Nro. 1 Manuel Belgrano completó su demarcación espacial. Sobre un terreno adquirido del Dr. Zabala, la Escuela se expandió no sólo para nuevas aulas, sino para ubicar allí

7 Para un análisis que excede este trabajo, se pueden consultar las Actas Consejo Escolar (...) Libro 1º, 1880, Folio 120; Libro 1º, 1881, Folio 131; 134; 135; Libro 1º, 1881, Folio 134; Libro 1º, 1882, Folios 148; 150; 152. Libro 1º, 1885, Folios 233; 234. Libro 2º, 1885, Folio 5; Libro 2º. 1886, Folio 17; Libro 2º. 1886, Folio 12; Libro 2º, 1888, Folios 124, 125; Libro 2º. 1888, Folio 131; Libro 2º, 1893, Folio 279; Libro 3º, 1895, Folio 31; Libro 3º, 1898, Folio 121.

el Consejo Escolar. Nótese en la Lámina 10 sobre el lateral izquierdo, la expansión con una puerta de entrada donde se ubicaba el CEDT.

Lámina 10. La fachada de la escuela posterior a la década del 30. Se puede observar el patrono y la extensión hacia la derecha del edificio. Las estatuas de los niños no se encuentran presentes, pero sí, el busto de Manuel Belgrano y no, el de Domingo Sarmiento que fue emplazado en 1977.



Fuente: Fototeca de la Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN.

Lámina 11. Plaza Independencia y la calle Gral. Belgrano donde, de derecha a izquierda, aparecen el Banco Hipotecario, nuevo edificio de la Municipalidad, el Carrión o campanario junto a la Iglesia sin modificación aún de su fachada, por último, la Escuela Número 1, con la ampliación y puerta de entrada de CEDT (1931).



Fuente: Archivo Escuela Nro.1 "Manuel Belgrano".

A su vez, se cerró así la vidriera del poder simbólico entre lo público y lo religioso (Lámina 11) que la calle Gral. Belgrano había comenzado a fines del siglo XIX con el primer edificio de la corporación municipal y el templo católico. Por ese entonces, el nuevo edificio de la Municipalidad y el Banco Hipotecario de la década de 1920 cerraban la trama simbólica. La escuela sigue actualmente ubicada en el mismo período y, desde 1995, es Patrimonio Histórico de la Ciudad.⁸

A MANERA DE CIERRE

Tal como se planteó en la Introducción, la reconstrucción de la primera Escuela de Varones (Nro. 1 “Manuel Belgrano”) entre 1854 y 1913, permitió corroborar que su asentamiento fue inseparable de la conformación de la trama urbana. En otras palabras, fue producto y diferenciación, dentro de un mismo proceso constitutivo a medida que se definían y articulaban el Estado Nacional, la jurisdicción provincial y el ámbito de lo local.

Como en la investigación de un arqueólogo, la búsqueda en diferentes sedimentos despejó, a través de esta investigación, el lento proceso de reconfiguración de la traza urbana en su pasaje de fuerte a ciudad y el asentamiento de lugares representativos, entre los que se encontraba esta escuela pública.

El orden de los factores por los cuales se fue marcando el perfil de lo estatal o público, fue producto de múltiples variables. Después del proceso de Independencia el Estado Nacional, comenzó a definirse desde su soberanía, la noción de patria, la expansión territorial y delimitación de fronteras; al tiempo que legitimó estas acciones desde marcos jurídicos, instituciones, lugares y funcionarios que lo representarían. Su organización se expresó por las pujas entre conservadores y liberales respecto de su proyecto de país, el reparto del territorio apropiado a los pueblos originarios, la idea de instrucción pública y la instalación bajo la matriz positivista del paradigma del Orden y Progreso.

Si bien el orden provincial es el primer referente de la conformación de lo local, después de la Constitución Nacional, la designación de Buenos Aires como capital de la República Argentina y la demarcación de los territorios nacionales, este carácter también impregnó a lo local. En este proceso, el país se asumió como agroexportador de materias primas e impulsó una política inmigratoria, especialmente europea, como soportes de la integración al capitalismo mundial.

Dentro de este entramado político y económico, la expansión de la frontera de la provincia de Buenos Aires, que comenzó con la organización de fuertes militares entre los que se encuentra el Independencia, activó la expansión territorial con la fijación de pueblos que apresuraron los ritmos de crecimiento de la población, especialmente inmigrante, y modificaron el microclima socio-cultural, pero no el

8 Ordenanza Municipal 6839/25-11-1995 del Honorable Concejo Deliberante de Tandil. El Edificio de la Escuela Número 1 “Manuel Belgrano”, fue declarado Patrimonio Histórico de nuestra ciudad, motivo de orgullo de toda la comunidad educativa.

de la propiedad, al relegarse el proyecto agropecuario de otorgamiento de tierras y formación de colonias agrícolas.

La planimetría da cuenta del pasaje de fuerte militar a ciudad moderna como en verdaderas capas arqueológicas. Lo más relevante de esta nueva organización lo constituyeron las paulatinas modificaciones en el tejido y la traza urbana para adecuarse a la normativa elaborada por el Departamento Topográfico Provincial y una acelerada transformación que fue paulatina, dado que hasta 1865 el Fuerte convivió con el pueblo que se iba organizando en cuadrícula a su alrededor. Reorganizar un espacio pensado como cuartel militar y transformarlo en un pueblo/ciudad higiénica y regular, se fue concretando desde una intervención estatal, entrecruzada con la tradición, la costumbre y los intereses privados de referentes locales. En esa conjunción, se impuso la imprevisión que favoreció la apropiación de terrenos, tendencia heredada de la expansión de la frontera provincial, que se consolidó desde latifundios en manos de pocos propietarios.

La administración centralizada por el orden provincial, se esforzaba por la conformación de redes de poder local que se inició con los Jueces de Paz y se afianzó en 1854 con la sanción de la Ley de Municipalidades. Allí, diversos funcionarios comenzaron a generar pautas para el relevamiento de lotes o futuro catastro local que, a largo plazo, dio cuenta de que el interés privado se impuso sobre la previsión de acotación fiscal. En este pasaje de modernización de la traza, si el canon primero fue el modelo higiénico, la racionalización y sistematización del modelo francés se impuso luego en el trazado regular de este pueblo/ciudad, pensado para las nuevas ciudades pampeanas. Las Actas de los Jueces de Paz y de la Municipalidad fueron una valiosa ventana para recrear este proceso prescriptivo. A las primeras cuestiones higiénicas (animales, pasturas, desinfección, alambrados), se sumó la regularidad y el control (veredas, cordones, el sentido y nombre de las calles, la plaza central, límites entre lo urbano y la campaña/suburbano) y concluyó con la demolición del Fuerte. Este hecho abrió a la modernidad demarcando no sólo la plaza como centro cívico y con lugares representativos del Estado en su alrededor, sino con pavimentación, iluminación y lugares para el comercio y la sociabilidad.

Detrás de estas demarcaciones se acrecentaron las pujas por la definición de una ciudad dual, donde el espacio público y el espacio privado se delimitaran por su uso y propiedad. La organización del catastro local fue gradual y comenzó dirimiendo entre los terrenos enfitéuticos, los de propiedad privada y los públicos. Lo significativo de esta cuestión es que, hasta la demolición del Fuerte, la propiedad pública no estaba acotada en un plano, lo que obligó a una rápida intervención para delimitar una franja ubicada en un lateral de la Plaza que sería el depositario de lugares paradigmáticos: Municipalidad, banco estatal y escuela pública.

No obstante, en el marco de esta reevaluación de la zona centro, la Municipalidad puso en venta terrenos a los privados, descuidando la reserva para futuro uso público o fiscal. Sin embargo, en el orden de construcción de los lugares paradigmáticos, el culto católico acotó su terreno e inauguró su edificio (1878)

antes que la escuela pública. Esto aconteció porque, si bien la Escuela Pública de Varones apareció tempranamente entre 1854 y 1858, por demanda de los vecinos y respuesta adecuada del gobierno provincial, su fijación se fue naturalizando en lugares improvisados hasta que cuarenta y tres años después logró afianzarse en terreno propio y edificio ad hoc. Detrás de esta cuestión, aparece la problemática de generar en los sujetos una mentalidad pública que articule derechos ciudadanos y obligaciones del Estado.

Esta conformación se fue expresando en el orden provincial desde un marco regulador en donde se destacan la Constitución, la Ley de fondos para Edificios Escolares de 1858 y la Ley de Educación Común Nro. 988 de 1875, que legitima la creación de los Consejos Escolares de distrito. Si la demanda de instrucción fue temprana, también lo fue la creación de estos consejos, donde el vecino contribuyente asumía más protagonismo, ya fuera integrando estos organismos, eligiendo a esos representantes o participando como suscriptor para la construcción de edificios escolares. En esta participación, Tandil sumó el interés de los inmigrantes, como fue el caso del danés Juan Fugl, activo protagonista junto a otros, en el municipio o en el Consejo Escolar.

La particularidad que asumió la suscripción en el orden local fue significativa porque en 1858, para refundar la escuela de varones, los vecinos se sumaron a una suscripción, al mismo tiempo que la normativa de edificios escolares se sancionaba en el Estado de Buenos Aires. No obstante, no se utilizó para ese fin, sino para otros gastos como sueldos o insumos que incumplía la provincia.

A la complejidad en una trama urbana que le obligó a abrirse camino y a pujar con intereses diversos, la escuela de varones sumó, a su vez, otras tensiones del macro y microclima de la política educativa que desafiaban sus intenciones de ser un lugar diferenciado, entre otros.

Hasta la sanción de la Ley Nro. 988, la esfera local y provincial se articularon desde una diversidad de administraciones como la Sociedad de Beneficencia (niñas) y la DGE (varones) que caminaban por vías administrativas separadas. Si bien la centralización en la DGE activó la creación de los consejos escolares descentralizados, el proceso da cuenta de que estos, paulatinamente, vieron recortadas sus áreas de incumbencia y, para 1905, ejercían una función más administrativa que de gestión. Un dato no menor es que el Consejo Escolar del distrito de Tandil transitó un camino similar a la escuela de varones y las creadas posteriormente en la zona urbana: un largo transitar entre mudanzas permanentes y especulaciones de los dueños de los locales alquilados, hasta que, en la década del 20, la escuela ya mixta le cedió un espacio para su funcionamiento.

En otro orden, se detectan los permanentes desencuentros e incumplimientos al interior de los propios organismos estatales. Si los primeros conflictos respecto de la administración escolar tensionaban a jueces de paz e intendentes por quien cumplía la función; acto seguido irrumpieron las problemáticas entre el Consejo Escolar y la Municipalidad, que incumplía las obligaciones de la ley (terrenos y porcentajes de los impuestos), y con la DGE que no enviaba en tiempo y forma

los sueldos, pago de alquileres para escuelas o habitaciones de los directores. Lo significativo de esta cuestión fue que los propios organismos propulsores de la instrucción eran los que incumplían o, en el caso de la Municipalidad, privilegiaban intereses como el pago para construir el templo católico mientras la escuela deambulaba por locales alquilados.

Una vez que se logró la franja de espacio municipal reservado para edificios, el CE con fondos de la Dirección General de Escuelas logró, recién en 1897, inaugurar en terreno fiscal un edificio ad hoc para la escuela de varones. Esto se podría haber adelantado si la Municipalidad no hubiera postergado la entrega de escrituras, reiteradamente solicitadas. En 1913, cuando se amplía el edificio de esta escuela, la tensión se reinstaló al ser preciso que la Dirección General de Escuelas comprara el terreno lateral a un particular, para lograr ese objetivo.

Sin embargo, en ese tránsito edilicio, los atributos materiales y simbólicos del lugar/escuela se reforzaron. Si bien el primer y segundo edificio no traducían de la misma forma la representación pública, permeaban una demarcación esencial: el escudo de la Dirección Provincial, el distrito y el carácter mixto de la escuela; avance, este último, significativo respecto de otros distritos como la Capital Federal. En 1913, la ampliación dimensionó al Escudo Nacional, el mástil para la bandera nacional y un espacio reservado en el frontispicio para el nombre del patrono.

El lugar/escuela, en la trama, ya era producto y diferenciación. En ese momento, más que nunca, facilitó la localización y distinción de este como un lugar de enseñanza, al tiempo que dimensionó al Estado desde un edificio significativo por su arquitectura concisa, aunque, en altura, no lograra la del templo católico.

Además, entre el primer y segundo edificio, se avanzó en la delimitación externa (separación con la vereda, hall de entrada, ventanas en altura) e interna del espacio pedagógico (dirección, secretaría, patio, aulas, sanitarios) y las demandas de lo curricular (gimnasio, patios, aulas especiales). La ampliación de 1913 redimensionó lo simbólico, pues el director y su familia vivían en el primer piso de la escuela. Esta compleja diferenciación con otros lugares asumió una particularidad respecto de la centralidad que previamente tenía el lugar/templo, traduciendo espacialmente la paulatina demarcación entre el Estado y la Iglesia. No obstante, hasta 1905, el currículo incluía la enseñanza religiosa.

La socialización de este lugar, impregnó, no solo a la familia que llevaba al escolar, sino a la sociedad toda que paulatinamente reconoció al niño escolar por lo que portaba. En el proceso analizado, ni los maestros ni los niños utilizaban aún el uniforme escolar que se impuso dos décadas después, sino la indumentaria de época, que remite desde las fotografías, a las diferencias socioeconómicas que pensaba morigerar este lugar común y que se reforzaba con el guardapolvo blanco.

En síntesis, para inicios del siglo XX, la ciudad y la escuela visibilizaron los rasgos que el paradigma de la modernidad liberal impulsaba, en sus definiciones y contradicciones. En ese complejo entramado, no cabe duda que la relación entre ciudad/escuela y viceversa, eran inseparables. Ambas se dieron en esa etapa, ca-

rácter y sentido que aún no solo nos interpela, sino que impulsa a su resguardo, especialmente, después de los cambios de las primeras décadas del siglo XXI, en el marco de la globalización, el avance de la privatización y las nuevas redefiniciones socio-territoriales de la trama urbana de la ciudad de Tandil, que no quedó por fuera de los cánones del neoliberalismo.

BIBLIOGRAFÍA

DOCUMENTOS

INÉDITOS

- Actas del Consejo Escolar, Libro 1º. Corresponde a las fechas 15/12/1876 hasta 19/11/1885; Libro 2º. Corresponde a las fechas 23/12/1885 hasta 13/05/1893; Libro 3º. Corresponde a las fechas 21/7/1893 hasta 28/09/1899; Libro 4º. Corresponde a las fechas 2/01/1900 hasta 30/12/1916; Libro 5º. Corresponde a las fechas 4/01/1927 hasta 31/12/1971;
- Archivo del Consejo Escolar, Libro Copiador Diciembre 1877 – Enero 1883; Agosto 1891 – Abril 1893; Abril 1893 – Marzo 1895; Abril 1895 – Octubre 1896; Octubre 1896- Noviembre 1897; Diciembre 1898 – Agosto 1899; Agosto 1899 – Agosto 1900; Agosto 1900 – Agosto 1901; septiembre 1902- Septiembre 1903; Agosto 1903 – Octubre 1905; Mayo 1904 – Noviembre 1906; Abril 1905- Abril 1908 ; Abril 1908 – Junio 1909; Agosto 1909 – Septiembre 1910; Agosto 1911 – Noviembre 1912; Diciembre 1912 – Marzo 1915; Agosto 1916 – Agosto 1917; Agosto 1918 – Marzo 1922; Febrero 1923 – Julio 1925
- Archivo del Consejo Escolar. Planillas de Calificación Anual. Libro Notas 1891 – 1892; Libro Notas Año, 1900; Libro Notas enero 1911- diciembre 1911
- Archivo del Consejo Escolar, Copiador de Notas, Libro Segundo, enero 1883-septiembre 1886
- Archivo del Consejo Escolar, Notas y Circulares: Dirección General de Escuelas Año 1906; Año 1908.
- Archivo del Consejo Escolar, Planillas de Calificación Anual – Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires, 1915.
- Archivo de la Municipalidad de Tandil, Actas del 28 de junio de 1854 entre el Ministerio de Gobierno al Juez de Paz del Partido de Tandil. Libro de Actas de la Municipalidad, 1854. Sin foliar.
- Archivo Municipal de Tandil, Cartas Creación de la escuela de varones (1854); Definición del nombre de Tandil (1854); del 28 de junio de 1854 del Ministerio de Gobierno al Juez de Paz del Partido de Tandil”. Libro de Actas de la Municipalidad, 1854. Sin foliar.
- Archivo Municipal de Tandil, Ordenanza Municipal 6839/25-11-1995 del Honorable Concejo Deliberante de Tandil.
- Archivo Municipal de Tandil, Ordenanza Municipal, Libro 1263, 1986, Folio 6, 7 y 8.

EDITAS

- AA. VV Álbum Histórico Biográfico de Tandil en su Primer Centenario 1823- 4 de abril – 1923, Ediciones Cámara Comercial e Industrial de Tandil, 1923.
- Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires. “Fundación de Escuelas Públicas en la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento. 1856-1861. 1875- 1881”. Publicaciones del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires. Tomo IX. Documentos del Archivo. La Plata, Taller de Impresiones oficiales. 1939
- Consejo Nacional de Educación. “Ley sobre creación de fondos para erección de edificios destinados a escuelas (28 de agosto de 1858)” en Cincuentenario de la Ley 1420: Edificación escolar, Tomo III. Buenos Aires CNE, 1941,
- Della Croce F. (1922) Leyes de Buenos Aires. Recopilación concordada y anotada de las leyes vigentes de la Provincia de Buenos Aires. Tomo I. La Plata. Ediciones Revista de la Administración.

- Dirección General de Escuelas “Reglamento General para las Escuelas Comunes de la Provincia de Buenos Aires (1875),” Reglamento de los Consejos Escolares de Distrito” (1876), La Plata Talleres CC Larrañaga, 1890.
- Díaz M. V. (1935) “Contribución a la Historia de la Ciudad de Tandil”. Boletín del Instituto de investigaciones históricas de la Facultad de Filosofía y Letras. Tomo XIX. Buenos Aires, Talleres S.A.
- Fontana, O. L. (1947) Tandil en la Historia. Talleres gráficos locales Vitullo, Vistalli & Cia. y encuadernado en los Talleres de “La Minerva”.
- Leyes Nacionales, Constitución Nacional de 1853 Tomo I. Buenos Aires, Librería de la Facultad, 1918.
- Leyes Nacionales, Ley 1880 de Capitalización de Buenos Aires, Tomo I. Buenos Aires, Librería de la Facultad, 1918.
- Morta P. (1862) “Reglamento Provisional de las Escuelas de 1862”. Guía del Preceptor. Buenos Aires.
- “Horario de las Escuelas Públicas”. Guía del Preceptor, Buenos Aires. 1862
- Ramos, J. (1916) Nueva Constitución de la Provincia de Buenos Aires (Tomo VII). El derecho público en las Provincias Argentinas. Tomo II. Bs As. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
- “Constitución de la Provincia de Buenos Aires”. El derecho público en las Provincias Argentinas. Tomo II. Bs As. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 1916.
- Wilde, E. (1885) “Ley de Educación Común N°1420 del 30 de junio de 1884”. Memoria presentada al Congreso Nacional de 1885 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Buenos Aires, Talleres Tipográficos de la Penitenciaría.
- AA.VV. Instituto Agrario Argentino: Reseña General Histórica, Geográfica y Económica del Partido de Tandil. 1940.ponerlo como FP
- Della Croce, F. (1922) Leyes de Buenos Aires. Recopilación concordada y anotada de las leyes vigentes de la Provincia de Buenos Aires. Tomo I. Ediciones revista de la Administración, La Plata, FP.
- Gorraiz Beloqui, R. (1958) Tandil a través de un siglo. Reseña geografía, histórica económica y administrativa. 1823-1923. Buenos Aires, Talleres Gráficos J. Héctor Matera. FP.
- Levene R. (1940) “Historia de la Provincia de Buenos Aires y formación de sus pueblos”. Volumen I, Síntesis sobre la historia de la Provincia de Buenos Aires (desde los orígenes hasta 1910). La Plata, Publicaciones del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires. FP.
- Ramos J. (1916) “Constitución de la Provincia de Buenos Aires”. Tomo II. El derecho público en las Provincias argentinas. Buenos Aires, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. FP.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1940) Instituto Agrario Argentino: Reseña General Histórica, Geográfica y Económica del Partido de Tandil.
- Alberdi, J. (1984) Bases. Buenos Aires, Editorial Plus ultra.
- Álvarez; Míguez, E y Velázquez, G. (1989) “De Fortín a ciudad. El crecimiento demográfico de una región rural urbana de la Provincia de Buenos Aires, 1830-1895”, en IUSSP, Conferencia sobre el poblamiento de las Américas, Ouro Preto.
- Ascolani A. (2012) “Actores, Instituciones e Ideas en la Historiografía de la Educación Argentina”. Revista Electrónica de la Educacao Universidad Católica Do Rio (P.U.C.R.G.D.).
- Bachelard, G (1994) La poética del espacio, Madrid, Fondo de cultura económica,
- Banzato, G. (2001) “La expansión territorial bonaerense, 1780-1880”. Aportes de la historia local. Anuario del CEH. Número 1.
- Barral M. y Fradklyn R. (2005) “Los pueblos y la construcción de las estructuras de poder institucional en la campaña bonaerense (1785-1836)” en Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani.
- Bonaudo M. y Sonzogni, E. (1999) “Los grupos dominantes entre la legitimidad y el control”. Liberalismo, Estado y orden burgués (1852-1880) Tomo IV de la Colección Nueva Historia Argentina. Ed. Sudamericana.

- Bonaudo, M. (1999) "A modo de prologo". Liberalismo, Estado y orden burgués (1852-1880) Tomo IV de la Colección Nueva Historia Argentina. Ed. Bonaudo, M. Buenos Aires, Sudamericana.
- Bloch, M. (1975) Introducción a la Historia, México, FCE.
- Braslavsky, C. y Krawczyk, N. (1988) "La escuela pública". Cuadernos FLACSO. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Conti, M. (2011) Miradas, herencia y cultura: hoy, la Plaza Independencia. Tandildiarario.com Disponible en: <https://www.tandildiarario.com/noticias/Locales/39974:3/Miradas,-herencia-y-cultura:-hoy,-la-Plaza-Independencia.html>
- Chiaramonte, J.C. (1997) Ciudades, provincias, estados: orígenes de la Nación Argentina, 1800-1846. Argentina, Editora Espasa Calpe.
- D'Agostino, V. (2007) "Los orígenes de la agrimensura como profesión: su relación con el Estado y el régimen de propiedad de la tierra (Provincia de Buenos Aires, primera mitad del siglo XIX)". Cuestiones agrarias en Argentina y Brasil. Ed. Girbal Blacha N. y Regina Mendoça S. Buenos Aires, Prometeo.
- De Gabriel, N. (1997) "Modos de enseñar y aprender", en Escolano Benito, E (Cord) Memoria de la escuela, Vela Mayor, Año IV, Nro. 11, Anaya, Madrid.
- Della Croce, F. (1922) Leyes de Buenos Aires. Tomo I. Ediciones revista de la Administración, La Plata.
- Depaepe, M y Simon, F. (2008) "Sobre la pedagogización. Desde la perspectiva de la historia de la educación" en Montenegro, A. Dossier. Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la educación, Revista Espacios en Blanco, 18, NEES.
- Díaz, B. (1952) "La igualdad ante la ley: Abolición de los fueros personales 1822-1823", Revista: Trabajos y Comunicaciones 3.
- Di Paola, N. (1998) La Ciudad de las Sierras. Reseña Histórica del Tandil. Tandil, Ediciones del Chapaleofú.
- Dinucci, J. (2008) "Fragmentación y modernización del territorio: la difusión del medio técnico científico informacional en la ciudad de Tandil" en Contribuciones geográficas para el estudio de la ciudad de Tandil. Ed. La, D. y Velázquez, G. CIG, FCH, UNCPBA.
- Escolano Benito, A. (2000) "La arquitectura como programa" en Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos. Madrid, Biblioteca Nueva.
- "La arquitectura como programa. Espacio, escuela y currículo, en Historia de la Educación, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1993/94
- "La invención de la escuela" en Historia Ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica, Madrid, Fundación Sánchez Ruiperez, 2006
- Esteban, L. y López Martín, R. (1993-94): "Escuela y Espacio: testimonios y textos", Revista Historia de la Educación. Universidad de Salamanca. Volumen XII-XIII, pp. 75-96.
- Febvre, L. (1979) Combates por la Historia, Barcelona, Ariel.
- Fernández S., Pons A. y Videla O. (1999) "Las Burguesías Regionales", Nueva Historia Argentina. Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852-1880). Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Ferrer, E. A. (1998) Tandil: De los Corrales de Piedra al Ferrocarril. Una historia de indios y blancos. Tandil, Crecer Ediciones.
- Garavaglia, J.C. (1993) "Las estancias en la campaña de Buenos Aires. Los medios de producción (1750-1850)", en R. (corp.) La historia agraria del Río de la Plata colonial. Los establecimientos productivos, Buenos Aires, CEAL.
- "Paz, orden y trabajo en la campaña: la justicia rural y los juzgados de paz en Buenos Aires, 1830-1852.", Desarrollo económico. Buenos Aires, 1997.
- Garavaglia, J.C. y Gelman J. (2003) "Capitalismo agrario en la frontera. Buenos Aires y la región pampeana en el siglo XIX", Historia Argentina. Murcia, SEHA, Nro. 29, pp. 105-122.
- Giovine, R., (2012) El arte de Gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas. Buenos Aires, Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- , Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905). Buenos Aires, Editorial Stella, Ediciones La Crujía. 2008.

- “El gobierno escolar bonaerense. Tensiones en torno a la definición de una alianza de gobierno”, Propuesta Educativa. Ediciones Novedades Educativas, Año 12, N° 26. Buenos Aires, Julio del 2003.
- Gómez de Castro F. y otros (Ed.). (1989) “La universidad imperial napoleónica”. Génesis de los Sistemas Educativos Nacionales. Madrid, Ediciones de la UNED, pp. 89 a 113.
- Gómez, S. (2008) “El uso del territorio por los ciudadanos a partir de la escolarización en Tandil: una tendencia hacia la fragmentación”. Contribuciones geográficas para el estudio de la ciudad de Tandil. Ed. La, D. y Velázquez, G. CIG, FCH, UNCPBA.
- Gorraiz Beloqui, R. (1958) Tandil a través de un siglo. Reseña geografía, histórica económica y administrativa. 1823-1923. Buenos Aires, Talleres Gráficos J. Héctor Matera.
- Halperín Dongui, T. (2000) Argentina: de la Revolución de independencia a la Confederación Rosista. Buenos Aires, Paidós..
- Proyecto y construcción de una Nación; Argentina 1846-1880. Buenos Aires, Ariel. 1995.
- Historia de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Eudeba. 1962.
- Katz, R. (1996) Historia de la Educación en la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Talleres Gráficos Deben.
- Lan, D. (2008) “El territorio tandilense: aproximaciones para su interpretación” en Contribuciones geográficas para el estudio de la ciudad de Tandil. Ed. La, D. y Velázquez, G. CIG, FCH, UNCPBA.
- León, A. (1985) La historia de la educación en la actualidad. Madrid, UNESCO.
- Le Golf y Nora, P. (1980) Hacer la historia, Laia, Barcelona,
- Latiera, A. (1999) “Capítulo II: De la “República de la Opinión a la República de las Instituciones”, Nueva Historia Argentina. Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852-1880). Buenos Aires, Editorial Sudamericana..
- Revene R. (1940) “Historia de la Provincia de Buenos Aires y formación de sus pueblos”. Volumen I, Síntesis sobre la historia de la Provincia de Buenos Aires (desde los orígenes hasta 1910). La Plata, Publicaciones del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.
- Mandarina, R. (2004) La argentina aborigen, Ediciones Siglo XXI,
- Migues, E. (1986) “La expansión agraria de la Pampa Húmeda (1850 – 1914)” Anuario del IEHS Tandil. Volumen 1. UNCPBA.
- Montenegro, A. (Coord.) (2008) “Presentación” en Montenegro, A Dossier. Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la educación, Espacios en Blanco, Nro. 18.
- Un lugar llamado escuela pública: origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911) Buenos Aires, Miño y Dávila. 2012.
- Montenegro, A. y Van Der Horst, C. (2005) “Del Colegio San Ignacio al Nacional Buenos Aires: constitución y significación de un espacio/lugar de enseñanza pública (1661-1938)” Enredados por la educación, la cultura y la política. Ed.: Corbalán, A. Buenos Aires, Vilos.
- Mínguez, E. (1986) “La expansión agraria de la Pampa Húmeda (1850-1914)”. Anuario del IEHS Tandil, Volumen 1, UNCPBA.
- Munin, H. (1993) Historia de la conducción local de la educación bonaerense (1875-1992), ATE, IDEP, CTERA.
- Muntañola, J. (1982) “Modernidad y tradición: aproximación a la categoría espacio”, Papers N° 17, Revista de Sociología, Barcelona.
- Nario, H. (1996) Tandil. Historia Abierta. Tandil, Ediciones del Manantial.
- Ossenbach Sauter, G. (1996) Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina. Buenos Aires, Novedades Educativas..
- Oszlak, O. (2006) La formación del Estado Argentino. Orden y progreso y organización nacional. Buenos Aires, Ariel Historia.
- Ortiz, J. (2011) La escuela en Tandil, Municipalidad de Tandil, 2011.
- Pérez, D. (1982) “Reseña Histórica del Tandil” en Tandil. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, pp. 51-58.
- Los años heroicos 1854-1855, Tandil. A.H.M.T. 1983
- , Historias del Tandil. Tandil. Editorial Cidle. 2007

- “Así era Tandil”, Revista Tiempos Tandilenses, Edición 197, 2013.
- Historias del Tandil. Tandil. Editorial CidleTomo IV, 2011.
- Pesoa Marcilla, M. (2012) “Cien Ciudades para la Pampa. Idea, técnica y construcción de la forma urbana en las nuevas ciudades del siglo XIX de la provincia de Buenos Aires.”. Revista Iberoamericana de Urbanismo Nro.7, pp. 3-17
- Pineau, P. (1997) La escolarización de la provincia de Buenos Aires 1875-1930: una versión posible. Buenos Aires, Flacso.
- Pinkasz, D. (1993) “Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires”. La educación en las provincias y territorios nacionales (1885- 1945). Ed. Puiggrós, A. Buenos Aires, Galerna.
- Porreca, A. F. (2012) Economía al Sur del Salado, Tandil: 1850-1900. Tandil, Independencia Gráfica y Editora.
- Puiggrós, A. (1993) La educación en las Provincias y terrenos nacionales (1885-1945) Tomo IV, Buenos Aires, Editorial Galerna.
- Ramos J. (1916) “Constitución de la Provincia de Buenos Aires”. El derecho público en las Provincias argentinas, Tomo II. Buenos Aires, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
- Ratto, S. (2003) La frontera bonaerense (1810-1828): Espacio de conflicto, negociación y convivencia. La Plata, Archivo Histórico de la Prov. de Buenos Aires.
- Reguera, A. (2006) Patrón de estancias, Ramón Santamarina: una biografía de fortuna y poder en La Pampa. Buenos Aires, Eudeba.
- , “El significado de la historia local en la región de la frontera sur. El caso de Tandil”. Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones. Ed. Fernández, S. Rosario, Argentina, Prohistoria Ediciones. 2005
- Romero, J.L. (2000) “La Ciudad Patricia 1852-1880”. Historia de Cuatro Siglos. Tomo 1: Desde la Conquista hasta la Ciudad Patricia. Buenos Aires, Grupo Editor Altamira..
- Sánchez, L. M. y Cacopardo, F. A. (2012) “Tandil y Mar del Plata. Dos historias, dos ciudades, dos tipos de patrimonio modesto”. Arquitectos, Nro. 12.144, Sao Pablo.
- Santos, M. (1996) La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Barcelona, Ariel Geografía.
- De la totalidad al lugar. Brasil, Ed. Hucitec. 1991
- Tedesco, J.C. (1982) Educación y Sociedad en Argentina 1880-1900. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Terreno, A. (1998) Historia de la educación. Aportes a la investigación y a la enseñanza, Editorial UNRC.
- Tiana Ferrer, A. (1988) La investigación histórica- educativa actual, Cuadernos de la UNED.
- Tych, D y Cuban, L. (2000) En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas, FCE México.
- Tarragó, M. (2000) Nueva Historia Argentina: Los Pueblos originarios y la conquista Ediciones Sudamericana.
- Urdampilleta, D. (2001) La Magna Tarea de Civilizar. Vecinos, comunidad y Estado en las Escuelas de la Campaña de Buenos Aires. El caso de Tandil, 1854-1875.UNCpBA, Tesis de Maestría.
- Valencia, M. (2002) “Tierras Públicas – Tierras Privadas: la formación y consolidación de los grandes patrimonios en la provincia de Buenos Aires, Argentina, durante la segunda mitad del siglo XIX” en Fortuna y negocios. La formación y gestión de los grandes patrimonios (ss. XVI-XX). Ed. Casado Alonso, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Viñao Frago, A. (1993-94) “Del Espacio Escolar y la Escuela como lugar: propuestas y cuestiones”. Revista Historia de la Educación, Universidad de Salamanca. Vol. XII -XIII, pp. 17-74.
- “Espacio, historia y educación”. Espacio y tiempo. Educación e Historia. México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Cuadernos del IMCED. 1996
- “Lugares y tiempos en la escuela” en Escolano Benito, E (Coord.) Memoria de la escuela, Vela Mayor, Año IV, N° 11, Anaya, Madrid, 1997
- “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas en la Historia de la educación, en Montenegro, A Dossier. Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la educación, Espacios en Blanco, N° 18, 2008

Weinberg, G. (1974) Modelos educativos de la Historia de América Latina. Buenos Aires, Ediciones Kapeluz. 1984.

----- “Un aporte de la historia regional al estudio de la historia nacional: el plan de investigaciones sobre la historia del sudoeste de la Provincia de Buenos Aires”. Segundo Congreso de historia de los pueblos de la provincia de Buenos Aires. Volumen I. La Plata.

Zeberio, B. (1999) “Un mundo rural en cambio”. Nueva Historia Argentina. Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852-1880), Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

MEMORIAS DEL COLEGIO SAN JOSÉ: ESPACIOS, SÍMBOLOS Y ATUENDOS (TANDIL, 2021-1908)

RUBÉN MELITÓN PERALTA

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se hará una aproximación a las huellas de la memoria material, morfológica y simbólica del Colegio San José de la ciudad de Tandil.¹ De manera contemporánea a la producción de estas páginas, el Colegio San José se encuentra en un proceso de cambios en el orden material y simbólico que resultan significativos.

A partir de las *Orientaciones* vertidas en el XXXVIII Capítulo General de los Hermanos de la Sagrada Familia celebrado en Valladolid en el año 2019, se instaló un logo único de la *Familia Sa-Fa* para todo el mundo a partir del año 2021. Cabe aclarar en este punto el alcance del término *Familia Safa*. En el marco de una revitalización del Instituto de los Hermanos de la Sagrada Familia, cobró centralidad la interpelación al conjunto de la *familia carismática* conformada por el mismo Instituto y todas las personas e instituciones que comparten su espiritualidad y misión con diferentes grados de participación y compromiso. En síntesis, Familia Sa-Fa refiere al conjunto de religiosos y laicos que trabajan juntos en las escuelas de la Congregación.

Así, el nuevo logo busca renovar, mejorar el sentido de pertenencia y actualizar el mensaje. Pero, de manera particularmente relevante a nuestra mirada, busca unificar y centralizar la identidad de la Familia Sa-Fa.

1 Este capítulo se construye como una ampliación de la siguiente publicación: Montenegro, Ana María; Peralta, Rubén Melitón; Méndez, Jorgelina; Solari, Angela (2008) *Memoria de la escuela. El Colegio San José en su centenario: historia material y simbólica (1907-2008)*. UNCPBA, NEES.



Lámina 1. Imagen del logo de la Familia Sa-fa
Fuente. archivo del Colegio San José

A los efectos de su difundir e implementar su uso, transcurrió un tiempo de convivencia con los escudos de cada institución. En este caso particular, conviven el logo de la Familia Sa-Fa con el escudo del Colegio San José.



Lámina 2. Imagen del ensamble del logo de la Familia Sa-fa con el escudo y nombre del Colegio San José
Fuente. archivo del Colegio San José

Sin exceder los límites (objetivos) de este trabajo, se trabajará con la hipótesis de una tensión entre dos identidades, una local y otra global, una actual y otra arraigada en la memoria. La convivencia planteada no está exenta de tensiones, aunque no configuran una contradicción excluyente.

En el mismo momento de implementación del nuevo logo, el Colegio emprende la tarea de renovar los uniformes actualizando la funcionalidad y estética, pero, preservando colores, que más adelante se verá, se corresponden con el primer, segundo y tercer sedimento (gris, azul y verde) de la trama histórica.

En este punto, resulta pertinente incorporar una conceptualización de lo que se llama *marcas de identidad*. Excede el objetivo de este trabajo y, seguramente, habilita una reflexión mayor, la consideración acerca de cómo se constituye una identidad institucional. Sin embargo, se puede establecer algunos indicios al respecto que surgen desde lo simbólico en las características que toma el uniforme y en la incorporación de un escudo.

Se puede decir que se habla de *marcas de identidad* para denominar a aquellos signos o indicios que dan cuenta de una pertenencia institucional más compleja y se complementa con experiencias que van desde lo material hasta lo curricular. El término *marca* se ha utilizado para identificar sobrevivencias parciales de un modelo más general y articulado que se traduce en indumentarias, símbolos y prácticas (incluido el uso del espacio), composición de la matrícula, títulos, etc.

La identidad fue objeto de reflexión y recuperación durante los festejos del centenario. De alguna manera, quedaron plasmadas las marcas del origen: el edificio, los hermanos, los pupitres, los elementos de enseñanza, entre otras. Estas marcas originales fueron mutando, amalgamándose con lo nuevo: la incorporación de las mujeres (la enseñanza mixta), las adaptaciones del uniforme por su incorporación, pero también, la enseñanza y administración del colegio, primero, compartida por hermanos y laicos hasta ser ejercida sólo por laicos.

En este contexto, se abrieron dos vías de investigación que reconstruyeron la memoria institucional del Colegio San José: por un lado, la que retoma la originalidad de la propuesta inicial donde lo francés entra en diálogo con la educación común, donde libros de textos y planes de estudio configuran una propuesta que anticipa la demanda local en la formación comercial, donde la enseñanza particular encuentra su lugar ante la contracción de la propuesta estatal; por otro lado, está el edificio, lo distintivo, los uniformes, el escudo; que serán *las marcas* para, desde este capítulo, reconstruir memoria institucional.

La identidad del Colegio San José es el resultado de una trama que entreteje los componentes señalados y le da un cariz particular. Ambas vías son complementarias y se constituyen a partir de la exploración de diferentes objetos informadores que portan la memoria y hacen posible acceder a la comprensión de los distintos momentos donde esta identidad se va legitimando y permite diferenciar cuáles son los pilares que le dan sentido más allá de los cambios. De manera complementaria, también permite visualizar hasta dónde la institución se permite cambiar sin afectar la identidad.

Se dijo al comienzo que el centro del trabajo será la *Memoria Institucional*, que este trabajo recupera las huellas de la memoria morfológica, material y simbólica. Esto significa también que reconstruir *memoria institucional* no supone enfocarse solo en el pasado, pues, la memoria, como legado socio-cultural, no se cierra en sí misma y puede ser evocada desde el presente, a través de múltiples objetos informadores: edificios, atributos materiales y simbólicos, cuadros, mobiliario escolar, libros de texto, registros de matrícula, cuadernos, boletines, dibujos, fotografías, entrevistas a graduados, exestudiantes, exdocentes /directores/inspectores/porteros, etc.

Cuando F. Nietzsche (1945) analizó el tema del recuerdo y del olvido, abrió una puerta significativa a la subjetividad humana que se construye recordando, tiene memoria, tiene historia. El hombre, a diferencia de los animales, construye su biografía histórica en permanente contradicción entre el recuerdo —lo histórico— y el olvido —lo ahistórico. (Corcuera, 1997). Sin embargo, transformar la memoria

en evidencia histórica supone interponer un registro. La entrevista de historia oral transforma la memoria frágil, en un registro permanente del pasado a través del acto de recordar. Confeccionar este producto supone un trabajo de campo y de elaboración del registro que va desde la elección del entrevistado –datos generales y contexto–, la acotación del tema a investigar, las precauciones del entrevistador, la entrevista en sí y la transcripción o registro (Grele, 1991) (Hammer, 1991). La evidencia lograda contiene una riqueza particular porque, allí, se entrecruza el recuerdo personal, con la historia colectiva. Las tensiones entre ambos campos dan cuenta no sólo del devenir histórico, sino de las formas desde las cuales interactúa el sujeto. Por ello, L. Barela (2001) afirma que el recuerdo colectivo presupone el recuerdo individual y ambos construyen la *memoria colectiva histórica* que se conforma desde un movimiento constante entre *recepción y transmisión*. Si esto no ocurriera, si las generaciones no se apropiaran de ella o de parte de ella, se produciría el olvido de esos acontecimientos o parte de ellos. Construir la memoria colectiva de una institución escolar supone un proceso similar al anterior, donde se echa a luz (desde la memoria escrita y la memoria oral, el tiempo largo y el corto, el punto de vista prescripto y el recuerdo subjetivo) la compleja trama que acontece entre lo transmitido y lo olvidado, entre la versión *oficial* y la *narrativa*.

En este sentido, reconstruir la identidad y la diferenciación de una institución educativa impone ahondar en su *memoria institucional*, no tanto como mero ejercicio evocativo sino, como plantea A. Escolano Benito (1997) una escala de abordaje para “*develar los silencios (...) desde una mirada arqueológica (...) en que se expresa el recuerdo, en un entorno y un tiempo determinado*” (p.7) Así, los documentos escritos e iconográficos se articulan a la historia oral y juntos bucean en el “*sentido de pertenencia*”, la “*mística*” (Lehmann, 1994), la “*distinción*” de este Colegio frente a otras instituciones dedicadas a la misma función.

En el trabajo realizado, resultó una fuente relevante el archivo fotográfico de la institución. La fotografía, que se había mostrado eficaz para reconstruir hitos del Centenario, también, aparecía como herramienta válida a fin de captar las huellas del uniforme escolar. Sin embargo, estas evocaciones materiales adquieren su total dimensión si se entrelaza ese tiempo institucional con el tiempo biográfico de los protagonistas que lo recuerdan o lo han vivenciado en el tiempo. El valor de la fotografía como documento histórico ha sido analizado por importantes referentes como S. Sontag (2005), J. Berger (1998) y P. Burke (2005), desde los cuales podemos diferenciar entre la *experiencia capturada* y el valor socio cultural que asumieron como objetos de conservación, colección y consumo. A comienzos del siglo XX, la fotografía social comenzó a extenderse y, con ella, irrumpió lentamente la necesidad de registrar también los actos ligados a la vida escolar. La aparición de la fotografía escolar surgió en el marco de una sociabilidad ampliada que demanda mayor registro de hechos interpersonales. Asumieron un rol de mediador entre las convenciones socioculturales, las prescripciones estatales y los cambios tecnológicos (Montenegro, 2012).

Las fotografías que sustentan este trabajo asumen el rol mencionado. Portan en sí determinadas topologías que se fueron imponiendo a medida que el fotógrafo adquiría un sesgo profesional. Para ambos casos, P. Bourdieu (1979) considera que se consensúa lo que es fotografiable, “*lo factible de ser tomado (...) mostrado y admirado*” (p.4). Este reparo puede percibirse en las restricciones que puso el Estado para fotografiar las instituciones educativas, las que, recién en la década del 20, comenzaron a aceptar un modelo: el grupo escolar en el patio, este modelo reemplazó la foto en el atelier (Montenegro, 2012).

Este trabajo de memoria se hizo en un doble movimiento, hacia afuera y hacia adentro. Hacia afuera: la reconstrucción de los sedimentos de una memoria morfológica que se expresó en el edificio, como función y como representación. Hacia adentro: la configuración de los uniformes, en alumnos y docentes, y la incorporación de un escudo, elementos de lo material y simbólico.

En este capítulo, se analiza este devenir en tres sedimentos, con fundamentos en lo morfológico, que enlaza con lo material y simbólico. Se parte de la base que, muy tempranamente, se pudieron amalgamar los elementos de una tríada conformada por edificio, función y representación. Todo esto bajo un nombre: Colegio San José.

PRIMER SEDIMENTO (1907- 1924)

LA IRRUPCIÓN: MARCAS FUNDACIONALES DE UN LUGAR

La expansión de los Hermanos de la Sagrada Familia desde Uruguay hacia la Argentina marcó la impronta más importante respecto de la definición de este lugar de enseñanza en la ciudad. Aunque otras localidades y órdenes católicas se habían presentado como posibilidades previas, la ciudad de Tandil, fundada en 1823, aparece como un referente significativo al conjugar tempranamente la enseñanza pública con la privada. Esta última había crecido bajo la impronta de numerosas colectividades —daneses, franceses— y contaba, ya desde 1896, con un Colegio Católico para Niñas a cargo de la Congregación de las Hijas de Nuestra Señora de la Misericordia.

Al igual que en toda institución educativa, la cuestión edilicia aparecía como un tema complejo a resolver: alquilar o edificar. La primera opción no fue contemplada por el espíritu de la congregación, lo que explica el interés por la compra y la llave de una propiedad donde ya funcionaba desde 1893 un establecimiento educativo privado: el Colegio Chapsal en la calle Independencia Nro. 297 (hoy esquina de Maipú y Fuerte Independencia). Las tratativas iniciadas por el Hno. Nicéforo Large no prosperaron porque el terreno se presentaba como poco adecuado para futuras ampliaciones. Además, operaban razones propias de la competitividad. Tal como señaló el Hno. Adelsio Delfabro existía “[...] cierta *desconfianza de que el señor Lamy con el dinero de la venta construyera un nuevo colegio (...)*” (Nueva Era, 2007, p. 11, citado en Montenegro, 2008). Paralelamente, las gestiones del Padre Marcial Álvarez —antiguo párroco de la ciudad— habían dado sus

frutos y reconocidas vecinas donaron el terreno y un legado para la construcción de un colegio de varones. El 22 de julio de 1907 se firmó el contrato de donación de un terreno, de 43.30 mts. x 42.10 mts, del ex Fuerte Independencia, ubicado en la intersección de las calles Independencia y Maipú. Este era propiedad de Ana Irazusta de Santamarina. Dicho contrato se realizó a favor del apoderado Sr. Luis Large (Hno. Nicéforo), ya que la congregación no tuvo personería jurídica hasta 1934. La donación permitió un emplazamiento privilegiado para el edificio del Colegio, a una cuadra de la Plaza central de la ciudad, donde se fueron ubicando, tal como lo señalaba el Departamento Topográfico de la Provincia de Buenos Aires, los principales edificios públicos y religiosos: Municipalidad, Iglesia Matriz Santísimo Sacramento (Templo de la Inmaculada Concepción), Escuela Nro. 1 Manuel Belgrano, Consejo Escolar, Banco Nación, Banco Hipotecario, etc. Dado que no fue posible encontrar una fotografía de la década de 1910, se utilizó la siguiente fotografía de la década de 1940 (Lámina 3).



Lámina 3. Vista aérea de la Plaza Independencia y edificios adyacentes. Década de 1940. 1) Plaza Independencia; 2) Escuela Nro. 1; 3) Iglesia Matriz; 4) Palacio Municipal; 5) Banco Hipotecario; 6) Colegio San José.

Fuente: elaboración propia²

A partir de esta referencia, la arquitectura a definir para el edificio escolar, por un lado, no podía desentonar con dicho entorno y, por el otro, debía dar cuenta de la distinción de este. El legado de Dña. Raquel Bilbao de Vicuña (1907) de \$30.000 moneda papel de su madre Pascuala Arana de Bilbao, fallecida en 1905 (un equivalente de lo que Lamy pedía por su propiedad) permitió avanzar en ambas de-

² A partir de imagen disponible en <https://www.escribidor.com.ar/2022/04/03/la-zona-tandil-en-su-cumplea%C3%B1os>

finiciones. La construcción de un edificio suponía un desafío importante para la congregación, primera construcción propia en América. Ella, aunque contaba desde 1899 con un colegio en la ciudad de Montevideo, no había encarado aún la tarea de erigir un edificio propio que tuviera los atributos materiales y simbólicos que le dieran representación. De allí, que, aunque se contrató una empresa local –Samuel Lucchessi– el hermano fundador del colegio de Montevideo, Hermano José Silvano Poncet, y un constructor del mismo origen, –N. Altieri–, supervisaron desde fines de septiembre de 1907 la construcción que dio una impronta significativa para los futuros edificios escolares. Un ejemplo es el edificio que se inauguró en 1937 para el Colegio Sagrada Familia de Montevideo, dentro de una tipología similar. Vale recordar que el Hermano Poncet, fundador de este Colegio en 1899, no pudo concretar de entrada este objetivo y la institución funcionó en una casa alquilada.

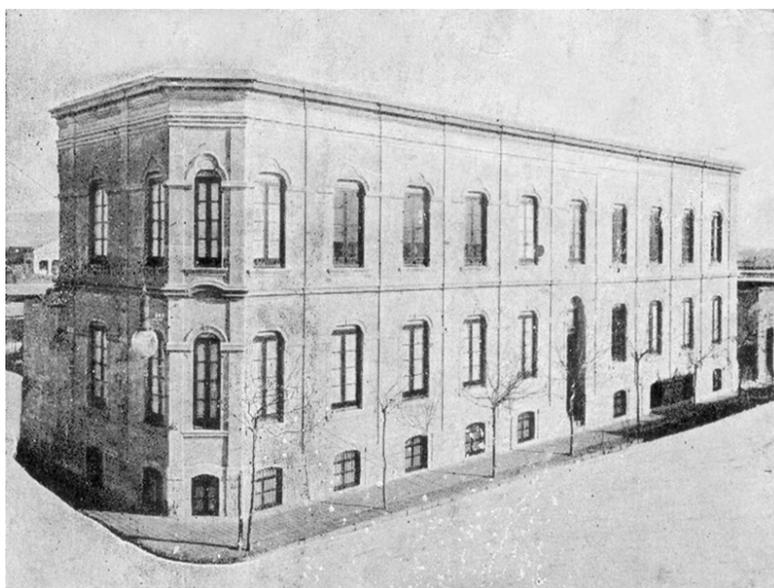


Lámina 4 Fachada del Edificio tal como se refleja en una postal de 1912
Fuente: archivo del Colegio San José

Tal como puede observarse en la lámina 4, la fachada de estilo simétrico estuvo terminada para 1912. El primer revoque de 1910 fue “ordenado por las autoridades municipales para los actos del Centenario” (Montenegro, 2008, p.10) y estuvo despojado de detalles ornamentales o símbolos adheridos a sus muros que permitieran inferir la presencia de una escuela particular. Es verdad que la institución no podía exhibir aún sobre su puerta de entrada –que, como puede observarse en la lámina 2, era de mayor altura que la actual– un escudo de “instituto incorporado a la enseñanza oficial”, el nombre del colegio, el patrono, etc. En la actualidad, sigue siendo la entrada del nivel primario.

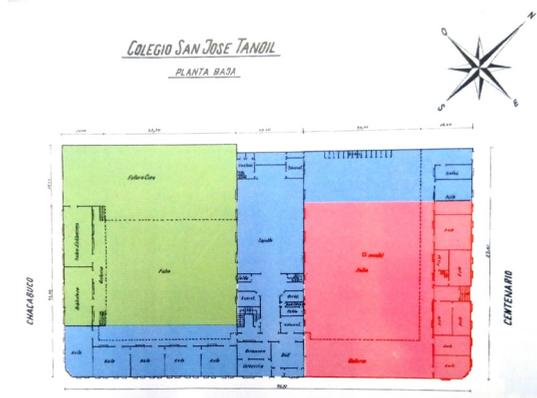
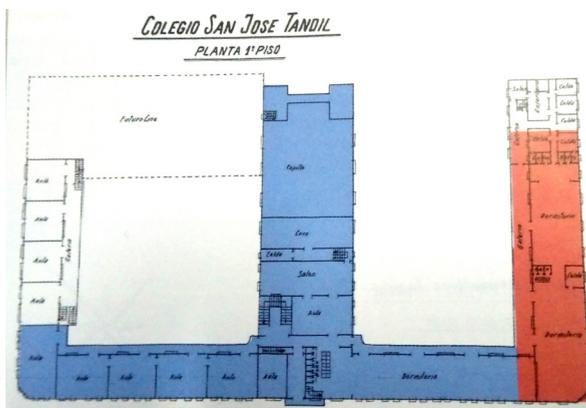
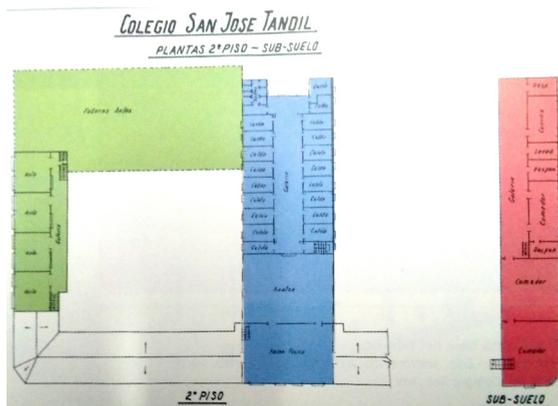


Lámina 5: Planta baja del edificio.
1er sedimento: rosa; 2do sedimento: azul; 3er. Sedimento: verde
Fuente: archivo del Colegio San José



Lamina N° 6: Primer piso
Fuente: archivo del Colegio San José.



Lamina N° 7: Segundo piso y subsuelo.
1er. sedimento: rosa (subsuelo). 2do. sedimento: azul. 3er. sedimento: verde

Recién en 1925, se incorporaron los cursos de primario a la enseñanza oficial de la provincia de Buenos Aires. Aunque los cursos que dependían de este nivel, como los de comercio, comenzaron en 1909, los títulos dependían de otras instituciones para la acreditación.³

Tal como se puede observar en las láminas 5, 6 y 7 el Colegio organizó su distribución interna respondiendo al modelo de colegio/internado. Por un lado, el espacio destinado a los hermanos, que inicialmente eran cinco y, para 1913, ya eran diez. El edificio estaba compuesto por seis habitaciones ubicadas en actuales baños, salón y sala de maestros del nivel primario sobre la calle Fuerte Independencia. Por otro lado, el dedicado a los alumnos —al comienzo, tres cursos y en 1916, seis—, conformado por cinco salones clase en la planta baja y un dormitorio de grandes dimensiones para los internos, ubicado en las actuales aulas del nivel primario del primer piso sobre la calle Fuerte Independencia hacia Maipú, donde se alojaron inicialmente sólo diez pupilos. Completaban las necesidades un espacio de servicio ubicado en el subsuelo e integrado por el comedor, la bodega, la despensa y una cocina pequeña.

Un detalle de construcción es interesante de señalar. La planta baja fue construida elevada un metro y medio sobre el nivel de la calle, lo que obligaba a que cada salón tuviese una escalera propia que lo comunicara con el patio y, por ende, con la entrada al colegio, (Lámina 8). En el patio de tierra se habían plantado ligustros, eucaliptos, casuarinas y se había instalado un aljibe con pozo y un molino.



Lámina 8: Alumnos en el otoño de 1925.

Se pueden observar los escalones de acceso a las aulas y los árboles en el patio.

Fuente: archivo del Colegio San José

³ En el nivel primario, se incorporó en 1923, en tercer año, el curso de comercio (tenedor de libros) acreditado por la Academia Poliglota Mercantil de Buenos Aires. En 1924, en cuarto año, el curso de comercio (contador). Respecto de la educación secundaria, en 1925, se inició el Curso Nacional de Bachiller incorporado primero al Colegio Nacional de Mar del Plata y, en 1939, al Colegio Nacional de Azul.

Desde ese momento, el colegio tuvo un permanente crecimiento en su matrícula. Para fines de 1908 ya concurrían 93 alumnos atendidos por 5 maestros y el edificio construido respondía a las necesidades pedagógicas y de internado.

En 1924, la población escolar era de 500 alumnos y veintidós maestros lo que superaba ampliamente los requerimientos del primer proyecto edilicio. Esto obligaba a proyectar una futura expansión no sólo del ámbito pedagógico, sino también del sector de internado, servicios y viviendas para los hermanos. No obstante, para ese momento, ya se habían realizado mejoras edilicias. En 1916, el patio fue dotado de una galería con techo de zinc y piso de baldosas. Además, se sacaron algunos árboles para facilitar estas tareas de ampliación.

El edificio incorporó en 1924 un espacio habitual en las escuelas particulares religiosas: una capilla interna. Para ello, se utilizó un aula del subsuelo en la esquina de Fuerte Independencia (ex Centenario) y Maipú, donde se colocó la imagen de la Sagrada Familia. De esta manera, el espacio interno denota la simbología que la fachada no expresaba aún.

En este punto, pueden resultar ilustrativo de la expansión, los datos de la evolución de población de la ciudad en su conjunto.

En 1914, según el Censo Nacional, la población de Tandil era de 34.061 habitantes, de los cuales el 46,3 % era población urbana (14.646) (Álvarez, Miguez, Velázquez, 1990).

Hacia 1921, según una proyección realizada por Gorraiz Beloqui (1978), la población del partido era de alrededor de 40.670 habitantes: 25.386 en la ciudad, 1.706 en Iraola, 3.783 en Vela (María Ignacia), 892 en Azucena, 614 en De la Canal, 569 en Fulton, 378 en Gardey y 7.343 en el campo.

Estos números, en el censo de 1947 (segundo sedimento para este trabajo) reflejarán un notable crecimiento y una mayor urbanización: la población total ascendió a 56.463 habitantes, de los cuales 34.442 eran población urbana. En el lapso de 33 años, la población urbana se ha más que duplicado (135 %). En el total de población, el crecimiento ha sido del 66 %, lo que marca dos fenómenos concurrentes: el aumento de población y el notable proceso de urbanización que se acentuará en las décadas posteriores. Las transformaciones en la matriz poblacional y económica modificaron las demandas de las clases medias y de la propia actividad comercial. De manera concurrente, el Colegio San José abrió el curso nacional y comenzó la certificación del tramo comercial. El desarrollo urbano permitió la expansión del Colegio, pero lentamente, también, comenzó el declive del régimen de internado, después de su apogeo hacia la década de 1940.

LOS UNIFORMES

LOS DOCENTES

El hermano/educador aparece como un pilar referencial desde 1908 hasta 1960. Su uniforme se definió meticulosamente en Francia a mediados del siglo XIX

materializando al unísono el credo y lo pedagógico. No obstante, en la práctica, no permaneció inerte y las fotografías contrastadas con la historia oral, permiten corroborar cómo se mantiene esta dualidad en el cambio. En ese sentido (H.A) lo visibiliza en una prenda simbólica que denotan las diferentes fotografías:

“Aunque llegué en 1964 todavía estaban vivos los padres fundadores (...) y de esta forma pude recuperar en la tradición de estos el hábito, que había sido usual hasta 1954 y de antes de la reforma de 1964, donde el ajuar cambia. No debemos olvidar que el hábito confería representación de perteneciente al clero para un Instituto que había surgido dedicado a la educación (...) Se emparentan con los procesos de la Revolución Francesa y del Concordato; y, al igual que el ajuar militar, está estrictamente preestablecido: sotana larga igual que los curas, alzacuello, sombrero tricornio, bastón, crucifijo y capa de invierno. El alzacuello era de color azul y se puso para diferenciarse de los curas que también usaban sotana larga. Para uso interno y en las primeras épocas se usaba un casquete de cola negro. La confección y las telas venían, en un inicio, de Francia hasta que se resolvió con confección local. En varios documentos como “El nuevo guía” del Hno. Gabriel publicado en 1858 y la Tesis doctoral de Enzo Biemmi, aparecen estas indicaciones” (H. A).



Lámina 9. Hermanos de la Sagrada Familia usando el hábito clerical.

Se puede apreciar el uso del alzacuello azul y borde negro.

Fuente: archivo del Colegio San José

Estos componentes no son triviales si los contextualizamos con el momento histórico. El Colegio, aunque podía ejercer sus actividades, hasta 1925, no incorporó la escuela primaria a la enseñanza oficial. Sin embargo, recién en la década de 1960 se conjugó una serie de factores que permitieron una reestructuración profunda. Por un lado, el Concilio Vaticano II⁴ que sustituyó el ajuar de los hermanos y, por el otro, el Estado argentino que permitió a la educación privada otorgar títulos. Respecto de las relaciones Estado-Iglesia, se salía de la turbulencia después del

4 El Concilio Vaticano II fue convocado en 1959 y sesionó entre 1962 y 1965. Introdujo una serie de cambios que se convirtieron en símbolo del *aggiornamento* de la Iglesia Católica. Desde los documentos pastorales, hubo una reorientación en la mirada hacia los signos de los tiempos (Gaudium et Spes): ecumenismo, participación de los laicos en el Concilio, cambios en la liturgia, nueva mirada de la mujer etc.

segundo gobierno peronista y se iniciaba un nuevo debate: educación laica o libre. En esta conjunción y bajo las premisas de *libertad de conciencia* y *libertad de enseñanza*, las instituciones privadas avanzaron en la diferenciación de un sistema propio.⁵

LOS ALUMNOS

A inicios del Siglo XX, en la provincia de Buenos Aires, tanto la escuela primaria pública como la particular, no habían regulado aún una vestimenta para la enseñanza. Sí aparecían sugerencias respecto de concurrir con un traje más formal los días de fiesta patria o incorporar accesorios —lazos para las niñas, moño o corbatín para el niño—. La escuela preparatoria seguía los mismos parámetros y la diferenciación la otorgaba el uso social de determinada prenda a la que se accedía de acuerdo con la edad y el sexo.

A. De lo ambiguo a lo regulado: la diferenciación con lo público

El Colegio, en sus inicios, no estaba por fuera de estos parámetros. De allí que HA recuerda y los documentos confirman, que:

“Los alumnos de primaria en 1908 usaban el mismo traje que los alumnos de la escuela pública que todavía no tenía guardapolvo blanco. Un hermano hacía sonar la campanilla y los niños venían al establecimiento reconociendo más el hábito del hermano que el de sus pares. El uso del guardapolvo gris para la escuela elemental de cuatro grados recién se impuso en 1913, más por necesidades que de convivencia con alumnos de escuelas públicas cercanas que por una reglamentación interna. Esta escuela estaba a una cuadra de la plaza y la pública, enfrente; a la salida, provocaban afrentas entre unos y otros grupos en los alrededores de la misma y de las instituciones, tirándose naranjas [...] Y no se sabía quiénes eran [...] El objetivo fue diferenciar a unos de otros por el guardapolvo [...]. De allí, la propuesta de un guardapolvo gris abotonado al frente, que sí marcó una diferencia importante cuando la pública incorporó obligatoriamente el guardapolvo blanco”

El dato de la diferenciación señalado no es un tema menor, pero lo interesante, aquí, es que el uniforme de esta escuela es un precedente respecto del uniforme de la escuela pública, cuya exigencia fue prohibida ese mismo año (1913).⁶ La regulación del guardapolvo gris se mantuvo hasta el año 2019.

5 Los cursos post-primarios realizados por el Colegio San José entre 1917 y 1924 no tenían título oficial. Recién en este año se incorporó el Bachiller al Colegio Nacional de Mar del Plata. En 1939, estaba bajo el paraguas del Colegio Nacional de Azul hasta que, en 1961, se independizó. El curso comercial se incorporó a la enseñanza oficial en 1958. Apuntan a este sentido: Decreto N° 6403/55, Ley N° 14557/ 58, Decreto N° 1404/59, Decreto N° 9247/60, Decreto N° 15/64 y la Ley 17604 /67.

6 En 1915, se *recomendó* el uso de delantales blancos por parte de los docentes y, hacia 1919, una medida del gobierno de Hipólito Yrigoyen, después de recomendar su uso entre los escolares, instó a las Cooperadoras Escolares a colaborar en la provisión de estos. Ver *Dussel*, Inés Anuario (2003) *De historia de la educación. Buenos Aires. Prometeo*. La obligatoriedad del uso del delantal blanco por parte de los alumnos fue a partir de 1942.

(J) recuerda: “[...] en un guardapolvo gris de grafa [...] de tela muy dura y donde, debajo, usábamos ropa común, no me acuerdo si ya debíamos ir con la corbata, me parece que sí camisa y corbata, no sé por qué gris [...] el guardapolvo”

Al igual que los docentes, el pasaje de primaria a secundaria se certificaba con el cambio de uniforme. Ser adolescente implicaba “*el abandono del guardapolvo gris*”. (J)

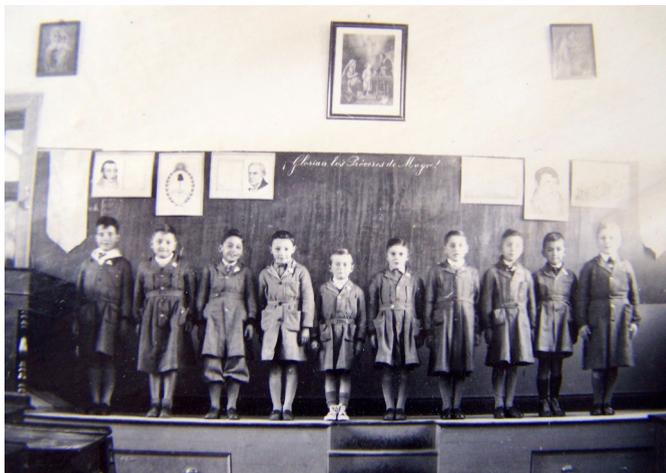


Lámina 10: alumnos del Colegio San José en fila sobre la tarima utilizando el delantal gris.

Fuente: archivo del Colegio San José

SEGUNDO SEDIMENTO (1925 - 1958)

LA EXPANSIÓN: LA CONSOLIDACIÓN DE LAS “MARCAS DE IDENTIDAD”

Las necesidades de ampliación de la planta edilicia, generada por la rápida expansión de la matrícula, derivaron en la compra de lotes lindantes al edificio. En 1918, ya se había comprado a Manuel Leis y Manuel Bordagaray un lote de 13 m de frente x 50 m de profundidad, con una casa. Este estaba emplazado sobre la calle Fuerte Independencia. Otro lote se había comprado a Filomena Calenede en 1920 sobre la calle Maipú con la idea de construir nuevas aulas. En 1925, se concretó la compra de dos lotes de Santo Scarminacci sobre la calle Maipú esquina calle Chacabuco.

En la casa de la calle Independencia, funcionó por un año el Aspirantado de los Hermanos de la Sagrada Familia que, luego, se instaló en Córdoba. Esta se recicló y las habitaciones se transformaron en aulas, pues la matrícula seguía creciendo. En 1926, sobre los terrenos comprados, el director interino Hno. Mario Ducruet, inició la ampliación en todo el lateral de la calle Maipú, sector que fue inaugurado en 1927. El edificio, aunque responde a un estilo arquitectónico diferente, con su techo a dos aguas y el importante hall de entrada, se ensambla armoniosamente al sedimento previo (Lámina 11).



Lámina 11

Fachada del nuevo edificio que se ensambla en la construcción previa
Fuente: Archivo del Colegio San José

El nuevo edificio de 1927 incorporó a la derecha del torreón (mirando el edificio de frente), en el primer piso, la ampliación de los dormitorios de pupilos que, para 1940, llegaban a 140 (Lámina 12) y, a la izquierda, se incorporaron nuevas aulas en ambos pisos. Otro detalle importante para observar es la irregular forma que asumió la planta escolar sobre la calle Chacabuco. La incorporación de dos nuevos lotes, en 1929 (Casa Dufau), y, en 1940 (Casa Cerone), comenzaron a configurar el sustrato del tercer sedimento. No obstante, un propietario se negaba a la venta de su propiedad (Casa Marino), la cual dio hasta 1954 un perfil particular a este sector, que había agregado en 1948 otro lote (Casa de Elvira V. de Lavayen).

El 18 y 19 de marzo de 1933, el edificio se vistió de gala para festejar las bodas de plata del Colegio, que ya contaba con sus primeros bachilleres egresados desde 1931.

Un espacio ubicado por fuera de la planta se anexó en 1936 –la Quinta San Gabriel– sentida como una necesidad para las actividades de esparcimiento de los internos y el alumnado en general. Hasta que esto fue posible, las actividades de esparcimiento y deportivas se realizaban en diferentes lugares alquilados para dicho fin. Este espíritu deportivo se plasmó en la creación del Cuerpo de Gimnastas en 1944, que desfilaban en los actos patrios dentro y fuera de la ciudad.

En 1945, se decidió la construcción de una nueva capilla en el patio de arena. Mientras esto se materializaba, la antigua capilla fue desahogada y trasladada. Al igual que la lógica previa, la labor quedó a cargo de un arquitecto contratado por los Hermanos de la Sagrada Familia de Montevideo. Las tareas de ingeniería y construcción quedaron a cargo de locales. La decoración, en manos de profesionales de la Capital Federal, quedó plasmada en el esplendor de los vitraux,

los arcos, la bóveda de crucería, las filigranas y las iconografías de ángeles. Las pinturas murales de los altares laterales (Ntra. Señora de Fátima y la imagen oficial de la Sagrada Familia) fueron realizadas por el Hno. Fernando. Numerosos donantes hicieron posible esta concreción. Al importante legado de la Señora Mercedes Bilbao de Pérez Martínez, se sumaron padres, exalumnos y miembros de la comunidad. Además, sobre la capilla, se construyeron veinte piezas para los hermanos, quienes, hasta entonces y en el marco de la explosión escolar, se dispersaban en diferentes sectores del edificio.



Lámina 12

Vista de los nuevos dormitorios de internos

Fuente: archivo del Colegio San José

En 1958, el Colegio se preparó para celebrar sus Bodas de Oro, donde se bendijeron las nuevas obras terminadas: enfermería, dormitorios, clases, cocina, galerías.

LOS UNIFORMES

DOCENTES: HERMANOS Y LAICOS

Aunque el hermano/educador no cedió su rol protagónico, las aperturas, en 1917, del Curso de Comercio de *Tenedor de Libros* y, en 1924, del Bachillerato, abrieron una brecha para el paulatino ingreso de nuevos actores —profesionales/varones/laicos— que introdujeron el traje urbano. Sin embargo, el ingreso de varones/laicos, a los cuales se sumaron también las mujeres, se institucionalizó en la doble conjunción histórica antes señalada. Desde ese momento, comenzó a plantearse institucionalmente el tema del uniforme para la escuela primaria y la secundaria.



Lámina 13. Docentes religiosos y laicos
Fuente: archivo del Colegio San José



Lámina 14. Alumnos con el uniforme y el escudo
Fuente: archivo del Colegio San José

Respecto de la enseñanza secundaria, la brecha abierta con el Curso de Tenedor de Libros señalaba el uso de un ajuar que, después, se trasladó al Bachiller (1924). Los relatos de HA, J, y P, y los documentos fotográficos revelan que el traje y la corbata fueron prendas de uso continuo durante más de 45 años:

“Los alumnos de comercial en sus diferentes modalidades usaban de entrada el traje y la corbata. Esta vestimenta se asociaba no sólo con la conformación de un ciudadano, sino con el sujeto urbano que empezaba a incorporar cotidianamente esta ropa, porque se lo exigían los ámbitos laborales y las normas de aseo y buen vestir [...]” (HA)

“El curso de comercial tenía una función de formación para el mundo del trabajo, para aquellos que no seguían el Bachiller con fines profesionales.” (P) “En el bachiller, se usaba saco y corbata o traje sin ninguna condición particular, yo recuerdo haber tenido conjuntos de diferente tipo.” (J)

Es desde la ropa de ceremonia que el ajuar adquirió desde un inicio más regulación, lo que abrió por aquí un camino que, paulatinamente, concretó a fines de la década del 1950 un uniforme para Colegio. No obstante, algunos antecedentes ya dan cuenta de esta necesidad de depositar en el ajuar algunos atributos de identidad institucional.



Lámina 15. Bachilleres de 1931
Fuente: archivo del Colegio San José

Los datos provenientes de fotografías fueron ratificados por (J) al describir un primer uniforme, que había quedado prácticamente en el olvido: “*En el año 1949, [...] el colegio puso en uso un traje azul, corbata negra, medias beige, camisa blanca [...] hermoso.*”



Lámina 16. Alumnos con el uniforme compuesto por traje azul, medias beige y corbata negra
Fuente: archivo del Colegio San José

Cuando se diseñó el uniforme en 1958, para el *cincuentenario*, los dos niveles incorporaron un ajuar compuesto por:

“[...] un pantalón gris, medias grises, zapatos negros o marrones, camisa blanca, corbata azul y blazer azul” (HA). (J) lo recuerda igual hasta que egresó en 1972, “Cuando te matriculabas, te decían del uniforme y se compraba afuera, en algunas de las tiendas de Tandil. Hubo un cambio en el medio, de uso alternativo, de la camisa blanca o celeste y de la corbata azul o gris.”

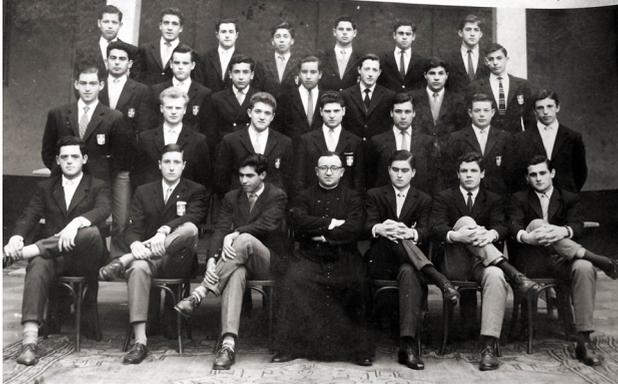


Lámina 17.

Alumnos de secundario con el uniforme incorporado en el cincuentenario.

Fuente: archivo del Colegio San José

No obstante, este uniforme mantuvo un uso restringido entre uno y otro nivel. En primaria, se usaba el delantal cotidianamente y *“[...] el uniforme, sólo para las fiestas, y los domingos para asistir a misa [...] Este criterio se mantuvo hasta 1990 [...] y lo ceremonial quedó circunscrito a los actos patrióticos” (J)* Debajo del guardapolvo, las prendas quedaron bien prescriptas *“[...] camisa blanca o celeste, corbata gris o azul, zapatos negros o marrones, medias grises y pantalón gris [...] si fue corto o largo la escuela no intervino. Fue más bien cultural que por cuestiones de edad.” (P)*

Este uso puso en evidencia el tema de la prescripción entre ceremonia/uniforme y lo cotidiano que aparece en las fotos y que (B) lo ratifica cuando dice que *“el uniforme era para la foto, porque los chicos estaban todo el día de guardapolvo gris.”*

EL ESCUDO

Además, en el cincuentenario se incorporó un símbolo de la institución: el escudo y (J) lo describe:

“[...] hecho en tela, seguro que es de 1958 [...] En este, hay influencia de España. En esa época [...] el colegio se encontraba mayoritariamente controlado por hermanos españoles. Aunque surgió de un concurso interno, a uno se le ocurre que le deben haber soplado algo. La antorcha aparece en la mayoría de los escudos españoles.”

La creación del escudo, como símbolo del Instituto de los Hermanos de la Sagrada Familia, data de 1947 y constituye la base para las realizaciones locales.

Según lo explicitado por la misma congregación,⁷ se aprobó que tuviera un escudo que respondiera a su lema: “*In Oratione, Labore et Caritate: Pax*”. Este escudo debía presidir todos los actos oficiales del Instituto.

L'Entretien Familial (revista oficial de la congregación) publicó las bases del concurso. Se presentaron quince proyectos.

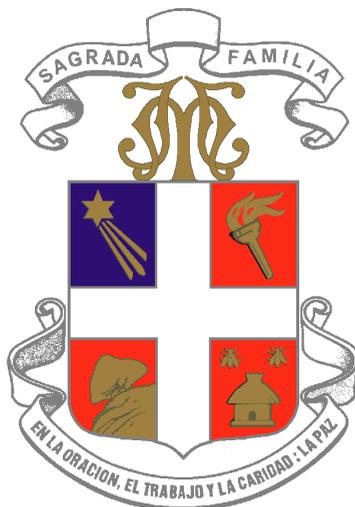


Lámina 18. Versión del escudo en castellano

DESCRIPCIÓN DEL ESCUDO

- Estilo: hispano-francés.
- Divisa superior: “Sancta Familia”.
- Monograma: J. M. J., las letras iniciales de las tres personas de la Sagrada Familia.
- Divisa inferior: Con el lema de la Congregación “*In oratione, labore et caritate: Pax*”.
- Campo del escudo: cuartelado con la cruz de Saboya en plata integra el conjunto. Aparece dividido en cuatro partes iguales.
- El primer cuartel: azul con la estrella de oro con tres rayos del mismo metal dirigida hacia el centro del escudo.
- El segundo y el tercero: totalmente de gules (rojo).
- El cuarto: de gules (rojo) con una colmena de oro en el centro y en la parte superior dos abejas del mismo metal.

7 Frères de la Sainte-Famille de Belley. (24 de febrero de 2022). *Escudo de la Congregación*. <https://www.fsfbelley.net/escudo-de-la-congregacion/>

PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN

El modelo final es una obra realizada por la comisión a partir de los tres proyectos presentados por la Comunidad de Saint-Pierre du Gros-Caillou.

(L'Entretien Familial, junio, 1950, Nro. 47)

“Nuestros Augustos Patronos vivieron una vida de trabajo, en una atmósfera de unión íntima, con Dios y en el ámbito de unas santas y cálidas relaciones familiares [...] En nuestras comunidades, bajo la protección de la Sagrada Familia, Jesús, María y José, la oración sube hacia el cielo e irradia gracias de paz sobre el trabajo, en el amor fraterno [...].

- La cruz de Saboya-Bugey evoca la tierra de origen de nuestra familia espiritual [...] Nuestra vida es una, centrada en Cristo, viviendo en Nazaret en la intimidad de María y de José. La cruz nos indica que, a través de nuestra vida interior y de nuestro apostolado, somos víctimas unidas a Cristo para el rescate de la humanidad. Se realiza unidos a Cristo en el trabajo, oración y práctica de un verdadero amor fraterno. Nos lo recuerdan los cuatro cuarteles [...].
- El azul del primer cuartel donde brilla una estrella de oro con tres rayos del mismo metal, dirigidos hacia cada uno de los otros cuarteles [...] La estrella, con sus reflejos pacíficos es el símbolo llamativo de la paz que el Salvador prometió a sus verdaderos discípulos y a los que cumplan fielmente su mandamiento: amarnos los unos a los otros como Él nos ha amado [...].
- [...] El color gules (rojo) ocupa los otros cuarteles ¿qué nos quiere decir? Es la sangre que ama, lucha, reza en nosotros. Es la vida y símbolo del amor victorioso.
- Los tres cuarteles rojos repetirán que la paz brillará en nuestra alma y en nuestras comunidades por la oración, el trabajo y el amor entre nosotros [...].
- La idea de comunidad, esencial en nuestra vida, aparece aquí reflejada ya que Jesús, María y José, como familia, son los patronos de nuestros Instituto y no pueden faltar en nuestro escudo.
- También es claro el significado de la pequeña colmena de oro que ocupa el centro del último cuartel de nuestro escudo. Si como verdaderas y laboriosas abejas sabemos libar, a través de los hechos insignificantes de nuestra vida la miel escondida, nuestras comunidades serán una colmena sagrada en la que almacenaremos el néctar precioso de las virtudes religiosas [...].”

Los escudos de colegios actuales llevan como base el de la congregación, pero con algunas adaptaciones.

- En el cuartel superior a la derecha, se ha añadido una antorcha, *símbolo del ideal de integrar la cultura y la fe. La antorcha también se entiende en los ambientes colegiales como símbolo del deporte.*

- En el cuartel inferior a la izquierda, se pone el escudo del país o de la ciudad en la que vive la Comunidad o está la Obra apostólica. Es un modo de expresar la inculturación en el lugar.

TERCER SEDIMENTO (1959-ACTUALIDAD) (RE) SIGNIFICACIÓN: DILEMAS Y NUEVOS SENTIDOS

En 1960, empezó la construcción del edificio sobre la calle Chacabuco a cargo de Rossi/Leonardi. El 21 de octubre de 1962, fue inaugurado con la bendición de las obras, el edificio donado a la comunidad por la Asociación Cooperadora de Padres, Alumnos y Exalumnos.

Desde ese momento, la Universidad de Tandil, hoy Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, contó con parte de este edificio para desarrollar sus tareas.

El 12 de octubre de 1968, en el marco de sexagésimo aniversario, fueron bendecidas las nuevas obras que unen el edificio de la calle Chacabuco con la Capilla. Esta nueva ampliación contaba con una secretaría, varios laboratorios y salones de clase. Este sector fue donado por la Unión de Padres de Familia que reemplazó a la Asociación anterior.

El 30 de julio de 1970, se fundó la Biblioteca Pública *Martín Rodríguez*. En 1971, se habilitó el Instituto Superior del Profesorado en las ramas de Letras e Idioma Inglés; al que, desde 1982, se le incorporó la formación de Maestra Jardinera o Preescolar. El Colegio ya contaba desde 1975 con un Jardín de Infantes anexo al curso primario del que se separó en 1983. Cerraba espacialmente un proceso de expansión (láminas 3, 4 y 5) y, junto a ello, un crecimiento académico importante al contar desde ese momento con una oferta que abarcaba todos los niveles de enseñanza, desde el preescolar al terciario.

Paralelamente, a esta expansión, en cuanto a la oferta, el colegio abandonó varias tramas constitutivas de su origen. En 1982, contó con la última camada de alumnos internos que le habían dado distinción desde su origen. El cambio, modificó antiguas disposiciones espaciales y los espacios reservados para dormitorios fueron ocupados por aulas. Además, en 1989, el colegio abandonó su matriz de institución dedicada a la enseñanza de varones y se asumió como un colegio mixto en el nivel primario, este grupo egresó en el año 2000 como la primera promoción mixta del nivel secundario.

UNIFORMES

DOCENTES

Si se analizan las fuentes (orales y fotográficas) se observan dos tendencias. La del nivel primario, que filtra la representación del ámbito público y la del nivel secundario que continúa interpelando a los sectores sociales medios.

Para (J), los laicos varones y mujeres en la escuela primaria “(...) *aparecen en pleno Concilio, pero también cuando los hermanos empiezan a mermar*”. Su ingreso tiene una particularidad, tanto para los varones como para las mujeres, porque (J) los recuerda “*usando para el 63 el guardapolvo blanco*”.

Entre las razones que se esgrimieron para esta filtración de lo público sobre lo particular, hay visiones diferentes: (HA) lo ve como funcional, pues:

“Las maestras ya ejercían en la escuela pública y fueron convocadas a enseñar en esta institución. No obstante, el colegio no se planteó la necesidad de cambiarles el uniforme que traían.”

(J) reconoció que: *“[...] en la cabeza de uno como alumno [...] no [...] hacía mucha gracia que las maestras vinieran con delantal blanco. Yo intuyo que los docentes jubilados laicos introdujeron prácticas [como ésta] que no eran de los hermanos.”* Desde otro rol, (B) relató que

“Las maestras venían de la escuela pública [...]. Yo venía de una escuela privada donde las maestras usaban el beige, no me gustaba. Yo, en algún momento, lo pensé, pero no nos gustaba el guardapolvo gris, si teníamos que parecernos a los alumnos. En nuestra formación como maestras, usábamos un uniforme (del Colegio Sagrada Familia), pero cuando fuimos a practicar a las escuelas, nos pusimos el guardapolvo blanco [...] Un docente usaba guardapolvo blanco. Si hubiera hecho la práctica con el uniforme de SAFA, la formación hubiera sido otra. Cuando vine a acá, me encantó ponerme el guardapolvo blanco.”

Detrás de estos relatos y otros (Filippa, 1987) (Delfabro, 2016), quedaron expresiones no sólo la apropiación de un símbolo ya legitimado en el ámbito público,⁸ sino también, cuestiones de la trama formativa. Ser maestro, más allá de formarse en una escuela pública o privada, terminaba articulándose con el guardapolvo blanco.

(P) incluyó en su relato otras explicaciones al señalar que:

“A fines de los 60, el rol docente se profesionalizó y el delantal blanco que se unió primero a la escuela normal pública, también, atravesó luego a las privadas. Ser mujer, maestra y católica no era contradictorio con su uso [...] a medida que los maestros vocacionales y religiosos iban desapareciendo de las aulas”.

Recién después de 1989, cuando este Colegio entró al sistema mixto (PP), el docente laico de primaria abandonó el blanco por un “*delantal gris*”. (J) En realidad, el cambio acompañó, en palabras de (P), “*[...] el principio no escrito de que los docentes debían vestir de acuerdo con lo que exigían a sus alumnos*”

La impronta de la educación secundaria siguió una vía diferente. En 1924, con el curso nacional de Bachiller, el tema del uniforme del docente/varón/laico no presentaba dudas y formaba parte de la portación del profesional.

8 El uso del guardapolvo o delantal blanco se hizo obligatorio en la provincia de Buenos Aires recién en 1926. Aunque hay antecedentes de este, promocionado por distritos escolares (primero para los docentes y luego para los alumnos), su uso no era obligatorio y respondía a cuestiones higiénicas. Con la obligatoriedad que impuso el Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires, el guardapolvo blanco asumió el rol de *uniforme* (Art. 1º y art. 3º) y, por ende, a la higiene. Instaló desde él una visión democratizadora. (*Revista de Instrucción Primaria*, Buenos Aires, 1926)



Lámina 19. Curso de nivel primario. La maestra porta el delantal blanco.
Fuente: archivo del Colegio San José.

(J) recordó que los profesores “[...] venían con traje de calle [...], la mayoría eran profesionales y venían al colegio como actuaban en la vida civil, eran médicos, contadores, abogados [...]”.

Más allá de las reformas sucesivas hasta 1990, no se observan cambios, no hay uniformidad, sólo los varones usaban en todos los casos saco y corbata, incluso los hermanos.



Lámina 20. El Hno. Adelsio Delfabro (de traje) en un acto del Colegio.
Fuente: archivo del Colegio San José

Pensar en una homogeneidad según (J) es imposible: “Siempre fue difícil pautar la vestimenta de un profesor secundario [...] que es itinerante [...] está en dos o tres instituciones y tiene diez o quince minutos para ir de una a otra. (J)

Esta tendencia volvió a expresarse en las docentes/mujeres que mientras ejercían en primaria fueron convocadas a la secundaria. (B) señaló: *“Cuando entré a dar clases al secundario, no llevé el guardapolvo blanco. Nunca nadie nos dijo: tiene que venir de tal o cual manera. En primaria, en la década del 60, no autorizaban aún el uso del pantalón [...] y si la falda [...].”*

Hacia el año 2010, las maestras de nivel primario se desprendieron del delantal y comenzaron a usar camisa blanca, saco y pantalón azul.

ALUMNOS Y ESCUDOS: REDEFINICIONES EN TORNO A LO SIMBÓLICO

En los sesenta, apareció en las competencias deportivas el color verde. San José se convirtió en *el verde* para los intercolegiales. Incluso se llegó a conformar un club, Deportivo San José, que aún existe, pero no mantiene vínculo con el Colegio.

En la secundaria, el uso del uniforme de blazer azul, pantalón gris, camisa blanca y corbata se generalizó y *“a mediados de los 70 [...] no sólo para las ceremonias sino para todos los días”* (J). Una infinidad de fotografías dan cuenta de este tránsito y convivencia entre el nivel primario con delantal gris y el secundario con Blazer.

En estos complejos reacomodamientos, la referencia del uniforme se expresaba también en temores cuando se señalaba: *“Mi suegra es así. No saquen el uniforme [...] me imagino que no van a sacar el uniforme [...] yo amo el uniforme. Esta situación puede haberse dado en la transición [...] entre 1968 y 1969.”* (B)

En la década del ochenta, el verde de las contiendas deportivas, se extendió al uniforme de educación física: buzo y pantalón verde, chomba blanca. El escudo bordado en buzo y chomba.



Lámina 21. Alumnas y alumnos del Colegio con el uniforme a comienzos de este siglo.

Fuente: archivo del Colegio San José

Este uniforme, que se mantuvo sin cambios hasta el año 2021, cuestión sobre la que se volverá, fue interpelado en 1989 con la educación mixta. El primer referente que se modificó fue el guardapolvo gris, pero no el de los varones, sino el de las mujeres, para las que se diseñó según (B y PP) “[...] una versión femenina. Aquí influyó lo que estaba de moda en ese momento, se estaban usando los cuellos pintados, grandes, con volado doble, uno con remallado azul, otro con remallado verde [...] y la pollera kilik” (P) En 1996, esta feminización se mantuvo para diseñar el uniforme de secundaria. Este, que continuó hasta el año 2021, estaba compuesto por una túnica gris y, debajo, camisa blanca y un lazo azul. Durante el primer año de implementación y a pedido de las mismas alumnas, algunas prendas se equipararon con la de los varones (corbata azul, zapatos negros o marrones, blazer azul) y otras se diferencian (medias azules).

Los preparativos para los festejos del Centenario, en el año 2007, dispusieron al Colegio San José a mirarse de una forma renovada.

Aquí, la institución volvió a pensarse a sí misma, recuperó su pasado y reafirmó una identidad histórica al porvenir. En este clima, se potenció la recuperación de la *memoria escolar* y sus formas de preservación. Ambas tareas no estuvieron ausentes en el sentir de esta institución, que, a lo largo de su existencia, no sólo conservó valiosos testimonios que lo documentan, sino que había acondicionado espacios para dicho fin (sala de Recepción, Archivo, Corredor, Sala-Museo) que, en el clima de los festejos y el acuerdo institucional con la UNCPBA y FCH, se recalificaron con la localización de reservorios de fuentes, su catalogación en: secundarias, (repertorios bibliográficos), y primarias (documentos escritos editados e inéditos: inscripciones, correspondencia, diarios, memorias, informes, cartas fundacionales, libros de acta, registros de matrículas, etc.); orales o sonoros (cintas magnetofónicas de discurso, bandas sonoras, cintas magnetofónicas, recuerdos de narraciones orales), icónicos (planos, dibujos, grabados, fotografías, láminas, cuadros, etc.) y materiales (bancos, pupitres tinteros, secante, punzones, dibujos, mapas, ábacos, escuadras, reglas, uniformes escolares, etc.), y, por último, el inicio del almacenamiento en sitios específicos acondicionados para dicho fin.

Muchos de los elementos recuperados en este trabajo, fueron el fruto de las tareas realizadas en esa ocasión.

A partir del trabajo de la Subcomisión de Historia, coordinada por el Prof. José A. Passucci, se montó una muestra que, emplazada en lo alto del torreón del Colegio, permitió y permite la evocación y la significación de cien años de historia (con particular énfasis en los primeros cincuenta).

Desde su acceso por una escalera fina y empinada, comienza a llevar al visitante por un recorrido en el espacio, en el tiempo y también en el sentimiento. Su organización interna permite visualizar el “*origen, la historia, la comunidad educativa*” (Hermanos, padres, alumnos internos y externos y exalumnos) y la *propuesta pedagógica y pastoral* desde paneles con fotografías y vitrinas, con objetos diversos hasta un aula recreada a los efectos de la muestra.

El espíritu de esta muestra, como los festejos del centenario, se conjugaron en dos lemas: *Sencillamente 100 años*, para recordar la presencia de los Hermanos de la Sagrada Familia en la Argentina, *Un siglo... Un sentimiento* para referirse al aniversario del Colegio San José de Tandil. Ambos portaban dos miradas de un mismo acontecer.

El centenario produjo también una bandera institucional que recoge marcas de identidad: de color verde, con el escudo en el centro y el nombre del Colegio San José en la corbata.



Lámina 22. Fotografía de la Bandera Institucional del Colegio San José

Reconstruir la memoria es una tarea de revisión de los objetos y lugares que, por cotidianos, pasan desapercibidos, pero que encierran otros tiempos y otros sujetos que allí vivieron. Así, la muestra es solo el punto de partida (o llegada) de un recorrido de los lugares del Colegio que encierran fragmentos de la historia que fueron oportunamente señalizados.

Esta *señalización* abarca antiguos salones de clase y salón de pupilos, antiguo estudio de los hermanos, primitiva capilla, comedor, capilla actual, dormitorios de pupilos, patios, antiguos baños de pupilos, antigua dirección, biblioteca, sala de recepción y bodega, entre otros. Contrastan, en esta señalización, imágenes antiguas (fotografías) con las actuales, donde se han refuncionalizado o transformado los lugares. Pero, sorprenden mucho más aquellos espacios que permanecen, aunque escondidos, inalterados y esperando ser redescubiertos.

En el marco de los festejos, el Patio San Martín incorporó un mural con la imagen del Hno. Gabriel Taborin, fundador de la Congregación de los Hermanos de la

Sagrada Familia, alusivo al “*grano de mostaza*”, referencia bíblica de lo pequeño de la semilla que luego engendra un árbol muy grande que es cobijo para las aves. Pero, más significativo, desde la mirada de este trabajo, es una imagen de San José en la hornacina destinada para tal fin, sobre la puerta de ingreso por Fuerte Independencia. La significatividad está dada por el tiempo transcurrido: ideada en lo que se llama primer sedimento, dota de una marca visible de identidad católica cien años después. Durante ese siglo, el edificio no ostentó ninguna marca exterior que diera cuenta del nombre del colegio o de pertenencia religiosa.

La implementación de la Ley Federal de Educación 24.195 implicó reasignar los espacios e, incluso, buscar nuevos para la apertura de aulas. El cambio de estructura del sistema (de 7 años de primaria y 5 de secundaria se pasó a 9 años de EGB y 3 de Polimodal) implicó la apertura de una nueva división en el nivel secundario. En términos estrictos de aulas, se pasó de 31 a 36 divisiones, sumando primario y secundario. Además, se contrajo el nivel secundario al nuevo Polimodal (10 divisiones a 6) y otra organización, no sólo espacial, para la implementación del 3er ciclo de la EGB (reunía los antiguos 7mo grado, 1ro y 2do año de la escuela secundaria).

Aunque con la misma cantidad de divisiones, la aprobación de la LEN 26.206, en el año 2006, cambió nuevamente la estructura del sistema, que pasó a seis años de primaria y seis años de secundaria.

Superados los tiempos del centenario y hasta la actualidad, ¿cuándo este tercer sedimento empezó a ser *cubierto* por uno nuevo? La cercanía de los procesos no permitía visualizar un cuarto, sin embargo, un nuevo proceso de expansión/refuncionalización espacial iba a completar la etapa que se transita en la actualidad: la inauguración de un edificio para el Nivel Inicial en la Quinta San Gabriel en el año 2011. Más allá de los cambios propios de la propuesta pedagógica del Nivel Inicial con la incorporación del primer ciclo (sala de 2), el edificio sobre el que se detuvo la mirada sufrió una refuncionalización.

Cabe aclarar que se habla de una refuncionalización y no de una expansión, respecto del nuevo edificio del Nivel Inicial, por haberse realizado en un espacio que, desde la década del treinta del siglo XX, ya era parte del Colegio.

En cuanto a la refuncionalización mencionada, el edificio del Colegio de la calle Maipú reasignó los espacios para el Nivel Primario y el Secundario. El Nivel Primario se ubicó sobre lo que se marcó primer sedimento (calle Fuerte Independencia) y el Nivel Secundario, sobre el tercer sedimento (calle Chacabuco). Así, se identificaron las respectivas puertas, como la de primario y la de secundario. Hacia el centro del edificio, puerta de calle Maipú (segundo sedimento) se decidió que convergieran ambos niveles con direcciones y secretarías en cercanía del torreón. Por lo tanto, hoy, al ingresar por la puerta de calle Maipú, luego se subir las escaleras de mármol linderas al pasillo que conduce a la Capilla, se arriba a un espacio desde el cual se puede acceder (por escaleras) a la Muestra/Museo, al Nivel Secundario, hacia la derecha, y al Nivel Primario, hacia la izquierda. La refuncionalización parece confirmar la recuperación de la memoria

espacial con la ocupación de los espacios que marcaron más fuertemente a cada nivel.

CONCLUSIONES EN TORNO A LA MEMORIA

Como se señaló al comienzo de estas páginas, en los últimos dos años, el Colegio ha iniciado algunas transformaciones en sus símbolos (logos, uniformes) que ponen en tensión eso que llamamos *marcas de identidad*.

A lo largo del recorrido histórico emprendido, se ha dado cuenta de distintos signos que configuran lo que se podría llamar la identidad de una escuela.

Durante la *Visita canónica* realizada en 2022, el Animador General de los Hermanos de la Sagrada Familia al Colegio San José de la ciudad de Tandil sintetizó la cuestión de la identidad, sumamente relevante en una congregación que posee cincuenta obras (escuelas) en diecisiete países de cuatro continentes, con cuarenta mil alumnos aproximadamente, en una frase: “*Escuela católica de la Sagrada Familia en Tandil*”. Esta frase consta de cuatro partes: en primer lugar, es una escuela; en segundo lugar, corresponde aclarar que es una escuela católica, confesional, religiosa; también es una escuela católica de la Sagrada Familia, de los Hermanos de la Sagrada Familia, de la Familia Sa-Fa; por último, es una escuela de Tandil.

A diferencia de muchas otras instituciones y sin olvidar las múltiples tareas que pueden realizarse, es una *escuela* con todo lo que esto implica en términos de organización, enseñanza, aprendizaje. Es lo que sustantiva la frase y ubica la centralidad del término escuela. Esta, en particular, se inscribe dentro de una organización mayor, la Iglesia Católica, de la cual es parte y es lo que primero adjetiva su funcionamiento y misión, la de una escuela católica.

Los elementos constitutivos del comienzo de esta recuperación histórica, se remontan a la configuración de un edificio construido específicamente para ser una escuela y conducida por unos docentes que, en sus vestimentas, portaban el carácter católico de la propuesta, los Hermanos. Seguramente, muchas prácticas desarrolladas por estos religiosos fueron dando forma a esta escuela católica: la organización del tiempo y el espacio, lo curricular, libros de texto y celebraciones. Sin embargo, algunas *marcas* se fueron constituyendo en identidad desde el primer sedimento: el edificio y los hermanos con sus sotanas.

Pero, al avanzar en la frase citada, se puede ver el término *Sagrada Familia*. Excede los límites de este trabajo desarrollar las implicancias de la pertenencia a una *familia carismática* en términos de espiritualidad y carisma: formas de relacionarse privilegiadas, fuentes bíblicas específicas, etc. Sí se puede señalar que la *Sagrada Familia* ha estado presente de distintas maneras a lo largo de toda la historia del Colegio. Tempranamente, se identificó a los *Hermanos de la Sagrada Familia* y su nombre ha estado impreso en cuadernos y publicaciones de distinta índole. Luego, al crearse la primera capilla en 1924, la imagen de la *Sagrada Familia* preside las celebraciones. A partir de su creación y difusión a mediados de la década del treinta del siglo veinte, el *cuadro oficial* de la *Sagrada Familia* estuvo

presente en todas las aulas hasta hoy. La capilla actual construida en 1947 posee uno de los altares laterales con esta misma imagen. Incluso, el escudo creado por la congregación en esos mismos años y que fue *completado* con los signos locales en la segunda mitad de la década de 1950, muestra en la divisa superior *Sancta Familia* (Sagrada Familia) y el primer cuartel (azul) exhibe una estrella dorada con tres rayos. Estos tres rayos representan la Santísima Trinidad y la *Sagrada Familia*.

Es, por lo tanto, la *Sagrada Familia* una marca de identidad fuerte. Sin embargo, presente en todos los tiempos y espacios de la escuela, su nominación ha pasado desapercibida. En las múltiples oportunidades en las que el Colegio se muestra, la nominación ha sido ocupada por el patrono, San José. Esto resalta más al contrastar esta nominación con la de otro colegio católico (inicialmente sólo de mujeres) de la ciudad: el Colegio Sagrada Familia de las Hermanas de la Misericordia. Uno, San José, el otro, SAFA. No son de extrañar las dificultades simbólicas que implica la incorporación de un logo, como se señaló al principio, donde se lee a primera vista *Safa*.

El final, la frase compartida por el Animador General refiere a la presencia local: *de Tandil*. El escudo del cincuentenario muestra en el cuartel inferior izquierdo la Piedra Movediza, símbolo de la ciudad de Tandil y expresión de la inculturación alentada por el Instituto de los Hermanos de la Sagrada Familia. Tal vez, haya sido en el segundo sedimento donde las marcas más fuertes de identidad se gestaron: el edificio de calle Maipú, el escudo, el uniforme del blazer azul. Estas se sumaron a las del primer sedimento: el edificio de Fuerte Independencia, los hermanos (su presencia como docentes, directivos, auxiliares) y el delantal gris. Este último como respuesta a la necesidad de diferenciar a los alumnos del Colegio San José de sus pares de la escuela pública vecina, en el marco de los desórdenes provocados en la Plaza Independencia (Delfabro, 2016). El relato, como expresión de la memoria, cuya veracidad y exactitud no resultan demasiado relevantes en este caso, ubicó al delantal gris como respuesta a una problemática local. La imbricación con lo local se manifestó también en la existencia de *mitos* en torno al edificio, como la existencia de túneles del Fuerte Independencia. Con respecto a esto último, investigadores como Merlo y Langiano (2017) se acercaron a la institución con el fin de explorar esas pistas y constataron que se trataba de un aljibe y cisterna que funcionaban como bodega ya en el siglo XX. Más allá de la veracidad de los túneles, se pudo observar cómo se enlazan en la memoria elementos locales (los túneles del Fuerte Independencia) y un edificio construido por una congregación religiosa francesa.

El tercer sedimento lo trajo el edificio de calle Chacabuco, la incorporación de las mujeres, como maestras primero y como alumnas en 1989; y el color verde, para las competencias deportivas primero, para el uniforme de educación física después.

Al momento de poner en discusión las tensiones en torno de las *marcas de identidad*, se perciben algunas conclusiones preliminares.

La primera de ellas, los hermanos no desaparecieron. Al interpelar la identidad del Colegio desde la *pérdida*, una de las cuestiones que resaltan es que el Colegio no posee hermanos, que estén viviendo en Tandil o en sus aulas. Cabe señalar que su presencia ha mutado: ya no es la del hermano dando clases en el aula, ahora es la de acompañamiento, las visitas y la animación. Además, una mirada global habla de otros tiempos: en los comienzos, los hermanos venían de Francia; luego, fueron de España e Italia; hasta que se empezaron a ver los primeros hermanos argentinos; hoy, se ve una numerosa presencia en Asia. No resulta descabellado pensar que puedan arribar religiosos de Timor, India o Indonesia, países donde el número de Hermanos de la Sagrada Familia crece. Igualmente, no se trata de volver sino de recrear, resignificar. La identidad no se realiza en la transmisión inerte del pasado, sino en un presente extendido.

En segundo lugar, algunas *marcas* actúan como protectores de identidad. En este sentido, podemos indicar, en primer lugar, al edificio. En sus sucesivos sedimentos, incluso en los procesos de refuncionalización, ha mantenido cierto carácter *facial, fisonómico* preservado hacia afuera: las construcciones de la fundación, de la década del 20 y la de los 60, *muestran* el Colegio San José a la ciudad. Al revisar los uniformes en 2021, subsisten el gris (primeros delantales), el azul (el blazer del cincuentenario) y el verde (deportes en los comienzos del tercer sedimento) como propios del Colegio San José. Incluso, llegan a plasmarse en un símbolo nuevo para el centenario al configurar la bandera institucional.

Por último, cierto carácter local, tandilense incide en estas *marcas de identidad* desde los comienzos. Su presencia es explícita en el escudo, pero también, se la puede inferir. Como es posible observar en algunas fotografías, al comienzo, los hermanos recorrían el lugar casi como turistas, pero unos muy interesados en quedarse.



Lámina 23. Hermanos recorriendo las sierras de Tandil (1921)
Fuente: archivo del Colegio San José



Lámina 24. los Hermanos en El Centinela (1921)

Fuente: archivo del Colegio San José

En los comienzos de lo que se llamó tercer sedimento, la expresión local enlazó en la conformación de una comunidad. Padres, madres, religiosos expresaron la alianza de la escuela y el compromiso local con la obra, al involucrarse en la recaudación de fondos para la construcción del edificio sobre calle Chacabuco.



Lámina 25. Hermanos y miembros de la Asociación de padres que posibilitaron la construcción sobre calle Chacabuco.

Fuente: archivo del Colegio San José

Seguramente, queden para la reflexión algunas preguntas. ¿Cómo comparten identidad los alumnos de la siguiente fotografía (Lámina 26) con los actuales?

¿Qué lecturas existen detrás del legado inamovible, inerte, entregado (tradicción proviene del término *tradere*= entregar) por los mayores? ¿Está esta imagen en esa tradición?



Lámina 26. Fotografía de una clase de 1921 del Colegio San José
Fuente: archivo del Colegio San José

¿Qué será de la bandera institucional ante la irrupción de nuevos diseños y colores?

Cabe señalar, para cerrar, que algo de lo general y global llegó a la ciudad de Tandil para mezclarse con ella y configuró a lo largo de los años una identidad local muy fuerte. A lo largo del siglo XX, se desarrollaron muchas transformaciones y cambios que surgieron de instancias centrales y se *localizaron* (se volvieron locales). Resta saber cuántos de los cambios actuales son coyunturales y se diluirán y cuáles permanecerán *localizados* y configurarán nuevas marcas de identidad.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES

Escritas y fotográficas

Archivo fotográfico del Colegio San José

Filippa, C. (1987) "El Colegio 'San José' de Tandil: su historia" mimeo en Biblioteca del Colegio San José

Revista de Instrucción Primaria, Buenos Aires, 1926

Palabras dirigidas a los docentes por el Animador General del Instituto de los Hermanos de la Sagrada Familia, abril de 2022.

TESTIMONIOS ORALES

(HA) Hermano, exdirector y docente del Colegio, entrevista realizada en septiembre de 2008.

(B) Maestra y profesora del Colegio, exalumna, entrevista realizada en abril 2009.

(J) Profesor de secundario, exalumno, entrevista realizada en mayo, 2009.

(P) Profesor de la institución, exalumno, entrevista realizada en marzo-abril 2009.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, N., Miguez, E. y Velázquez, G (1990) Los componentes del crecimiento demográfico y el desarrollo regional. La evolución de la población en una región rural-urbana de la Provincia de Buenos Aires: Tandil, 1830-1985. En *História e População*. Estudos sobre América Latina. ABEB-IUSSP-CELADE, São Paulo

Barela, Liliana y otros (2001) *Algunos apuntes sobre Historia oral*, Buenos Aires, IHCBA.

Berger, John (1998) *Mirar*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Burke, Peter (2005) *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Critica.

Carla Lehmann, S-B (1994) "El sentido de pertenencia como catalizador de una educación de calidad" *Estudios Públicos*, 56, Chile.

Corcuera de Mancera, Sonia (1997) *Voces y silencios en la historia*, México, FCE.

Delfabro, A. (2016) *Sembrando entre rocas*. Florecillas del Colegio San José. Independencia Gráfica y Editora.

Dussel, Inés (2003) *Anuario de historia de la educación Buenos Aires*: Prometeo.

Escolano Benito, A. (1997) "La memoria de la escuela", en *Dossier. La memoria de la Escuela*, Madrid, Revista Vela Mayor, Año IV, N° 11.

Gorraiz Beloqui, R. (1978). *Crónicas del Tandil de Ayer*, UNCPBA.

Grele, R (1991) "La historia y sus lenguajes en la entrevista de Historia oral: quien contesta a las preguntas de quién y por qué" en *Historia y Fuente Oral*, 5, Barcelona.

Hammer, D (1991) "La entrevista semiestructurada de final abierto. "En *Historia y Fuente Oral*, 4, Barcelona.

Merlo, J. y Langiano, M. (2017) *El Fuerte Independencia revive tres siglos después en medio de un debate sobre sus túneles* en Revista Teoría y práctica de la arqueología histórica latinoamericana. Año VI, Volumen 6.

- Montenegro Ana María, Peralta Rubén Melitón, Méndez Jorgelina, Solari, Angela (2008) Memoria de la escuela. El Colegio San José en su centenario: historia material y simbólica (1907-2008), UNCPBA, NEES
- Montenegro, Ana M. (2012) *Un lugar llamado escuela pública*. Origen y Paradoja, Buenos Aires 1580-1911, Buenos Aires, Ediciones Miño y Dávila.
- Nietzsche, F. (1945) *De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*, Buenos Aires, Ediciones Bajel.
- Sontag, S. (2005) *Sobre la fotografía*, Buenos Aires, Alfaguara.

CIMIENTOS DE LA UNICEN: DIEZ AÑOS DE CINCUENTENARIOS (1964-1974) IMÁGENES Y MEMORIAS¹

JORGELINA MÉNDEZ

INTRODUCCIÓN

Este capítulo aborda el recorrido del proyecto *Memoria Institucional* 2013-2014 que, desde un abordaje teórico y metodológico particular, reconstruyó los caminos institucionales previos (1964-1973) a la nacionalización de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1974) (en adelante UNCPBA). El trabajo fue realizado en el marco de un proyecto de intervención desarrollado entre los años 2013 y 2014, en el contexto de los actos y homenajes por los cincuenta años de los primeros cimientos institucionales de nuestra Universidad y cuarenta años de su nacionalización como UNCPBA. En este trabajo, convergieron los esfuerzos de la Facultad de Ciencias Humanas, del Proyecto *Memoria Institucional* que coordinó la Dra. Ana María Montenegro y de la UNCPBA, a través de su Secretaría de Relaciones Institucionales y del Departamento de Prensa y Difusión.

El objetivo central fue aportar, en el marco de estas conmemoraciones y desde la reconstrucción histórico educativa, a la reflexión institucional y a la construcción de su memoria desde la materialidad de las fuentes fotográficas, periodísticas y orales. La culminación del trabajo dio lugar a dos producciones que aludían a una misma fecha y a dos procesos coincidentes: la creación de la Facultad de Ciencias del Hombre y el primer cimiento de la UNCPBA. Allí se inauguraron una muestra fotográfica itinerante para conmemorar el cincuentenario de los *estudios universitarios en la región* (que se trasladó en las semanas posteriores por las sedes) y una intervención permanente denominada *Aula*

1 Este trabajo retomó el trabajo realizado en el marco del Proyecto *Memoria Institucional* a cargo de Ana María Montenegro y Jorgelina Méndez con la participación de Rubén Peralta, Marianela Gervasoni, Juan Suasnábar y Natalia Vuksinic. Asimismo, recuperó elementos ordenadores de la ponencia presentada en las XIX Jornadas Argentinas de Historia de la Educación en Cipolletti, Río Negro realizadas entre el 3 y el 5 de agosto de 2016 por Juan Suasnábar y Natalia Vuksinic. A quienes se les agradece por permitir tomar sus aportes para este trabajo.

Fundacional en la Facultad de Ciencias Humanas que evoca el cincuentenario de la creación de dicha facultad.

Que este proyecto haya sido denominado *Cincuentenarios* no fue casual. Por el contrario, se trató de un desafío, al tiempo cronológico, de celebraciones particulares que propusieron una amalgama de diez años de celebraciones encadenadas hacia un objetivo común. Como punto de partida, se consideró que, si bien la Universidad de Tandil –creada en 1964– podía considerarse un sedimento base, analizar el proceso histórico de su configuración como UNCPBA, obligaba a desandar otro camino que iba más allá de esta fundación en particular. Se propuso, entonces, pensar que, por delante, se encontraban 10 años de celebraciones encadenadas en relación a las tres sedes: Tandil, Olavarría y Azul.

En este sentido, además de la fecha inicial de 1964, el estado de la cuestión da cuenta de que, entre 1971 y 1973, se concretaron en las ciudades de Olavarría y Azul otros emprendimientos de índole universitario y que, a su vez, esas iniciativas no estaban relacionadas, sino que pugnaban entre sí por un reconocimiento nacional. No obstante, el interjuego de estas disímiles fundaciones en tiempo y en espacio se entramaron en el año 1974 con la creación de una nueva institución que las contuvo: la UNCPBA. Esto fue posible por las políticas educativas de turno que impulsaban un desarrollo universitario que desconcentrara las grandes casas de estudios (Buenos Aires, La Plata, Córdoba) y fundara nuevas, basadas en necesidades regionales (Vrubel y Stasuck, 2017; Mendonça, 2015; Rovelli, 2009) tal como lo visibilizaba el propio nombre elegido para la nueva institución: *del centro de la provincia de Buenos Aires*. Desde esta mirada, la memoria institucional se abocó a reconstruir los procesos previos, priorizando los diversos tiempos institucionales que se integraron en esta trama (Didi- Huberman, 2011). En otras palabras, se trató *de una memoria dentro de otras memorias* donde se priorizaron los caracteres comunes que, en diferentes tiempos y espacios, posibilitaron la conjunción, no tanto desde un abordaje de lo local sino de cada sede “*en su lugar*” (Serna y Pons, 2002).

La trama también se compuso de proyectos histórico-políticos regionales en los que se interceptaron las ciudades/regiones (en tanto constructos socio-históricos), las propuestas institucionales, las demandas educativas, las organizaciones de la comunidad y las necesidades del medio productivo, que se expresaron a partir de un conjunto de actores claves que protagonizaron e hicieron suyas las demandas colectivas. En este caso, las distancias, en el tiempo y el espacio, dieron cuenta de mediaciones políticas que se unificaron en pos de la nacionalización. Si bien se podían abordar recorriendo cada camino por separado, la particularidad de este trabajo de intervención fue la reconstrucción en paralelo, de caminos que, a la larga, confluyeron en un proyecto común.

Por eso, en el trabajo de campo y en la muestra fotográfica, se priorizó la mirada de los *cincuentenarios* por sobre las particularidades. Ello no ha sido una tarea sencilla y quedaron abiertas a futuras investigaciones las tensiones de lo local por sobre lo común, especialmente, en la decisión del asentamiento del rectorado, el

órgano de gobierno colegiado –Consejo Superior– y las secretarías de la universidad en la ciudad de Tandil. Las celebraciones reactivaron estos debates y este trabajo de intervención, en su versión ampliada para este capítulo, generó un primer escalón a través de las huellas recuperadas en las tres instituciones de origen.

MEMORIA INSTITUCIONAL: SEDIMENTOS PREVIOS Y CONTEXTUALIZACIÓN

Reconstruir la memoria institucional de la UNICEN implicó ir más allá de las memorias particulares; supuso inscribir la historia de la institución en una trama de sentido que integró un contexto histórico, geográfico y social que, a su vez, enmarcó políticas educativas y económicas que entraron en diálogo con demandas y necesidades específicas de una región donde, hasta el momento, no había oportunidades de educación superior.

La década de los años '60, en nuestro país, se presentó como una época compleja que expresó en sí misma diversos contrasentidos del que formaron parte distintos actores y sujetos sociales. Al tiempo que los sectores de derecha se organizaron bajo el ala de los Estados Unidos, emergieron con fuerza sectores de izquierda, que reconfiguraron la idea de revolución luego de la experiencia cubana. Sin embargo, es preciso aclarar que ni unos ni otros resultaron campos homogéneos de pensamiento y acción, sino por el contrario, en su interior contenían sectores diversos. Tal como expresa Puiggrós (2003), en educación, los llamados *tecnócratas* se vinculaban a dos sectores bien diferenciados: aquellos relacionados a la Unión Cívica Radical o provenientes de posiciones liberales de izquierda, que defendían la educación pública y laica, y aquellos denominados *desarrollistas católicos* que, por el contrario, “representaban intereses privados del liberalismo católico argentino”. (p. 46)

Dichos años, estuvieron signados por la alternancia de golpes cívico-militares y gobiernos democráticos, en los que el modelo económico de nuestro país se dirimía, según Míguez (2012), entre fomentar políticas de desarrollo industrial, sobre la base de capital extranjero, o llevar a cabo políticas liberales ortodoxas que promovían las estrategias del sector de exportaciones primarias.

En este sentido, la reorganización económica subordinó la apertura del mercado nacional desde los parámetros del desarrollismo a las inversiones del capital extranjero que, si bien regía la economía argentina desde la década de 1950, en ese momento adquirió una dimensión más global que, no sólo incluyó aspectos económicos, sino que también implicó otras formas, como afirma Ferrer (2007), de organizar el Estado, la educación, lo público y lo privado.

En este contexto, la variable educativa quedó expuesta a los requerimientos del sistema económico de formar sujetos con capacidades técnicas que permitieran fabricar bienes que, anteriormente, se importaban, lo que marcó, como expresa Southwell (2018), un viraje en las corrientes pedagógicas de la región, con la presencia de expresiones de corte desarrollista o tecnocrático, donde la educación pasaba a justificar su función en el modelo social, principalmente,

como herramienta para la preparación de recursos humanos. El control ideológico y la utilización de nuevas tecnologías, como garantía de modernización, se articularon con una noción de *profesionalidad* o *profesionalización* entendida como eficiencia, vocación y eficacia técnica.

En materia de política universitaria, significativas medidas habían comenzado a sustanciarse desde 1955 y persistían en esta alternancia de gobiernos civiles y militares. En este sentido, a partir de la autodenominada Revolución Libertadora y, con la anuencia de círculos intelectuales que, desde diferentes posturas ideológicas, coincidían en un marcado antiperonismo, se restableció la autonomía universitaria y se procedió a la depuración de los claustros, con la exclusión de aquellos sectores ligados al justicialismo.

A fines de los años '50, junto con la creación de dos instituciones, que elevaron a nueve el número de universidades nacionales, y de una provincial, tuvo lugar un hecho central en la evolución posterior del sistema argentino de educación superior: el surgimiento y expansión de las universidades privadas. En un contexto de expansión de universidades católicas en América Latina, por un lado, y del fenómeno del incremento de la demanda estudiantil de educación superior, por otro, la ley 14.557 —llamada Ley Domingorena— de 1958 abrió, a la iniciativa privada la posibilidad de crear universidades. Tras el objetivo explícito de garantizar la libertad de enseñanza, se proponía de manera implícita la creación de universidades católicas para compensar lo que se percibía —en un contexto de radicalización política— como excesiva influencia de tendencias izquierdistas en las universidades estatales.

Las nuevas universidades, cuyo nivel académico fue una variable dependiente de su capacidad para superar problemas tales como la escasez de recursos y la falta de docentes formados para integrar sus plantas, adoptaron, en algunos casos, un perfil elitista y, en otros, en cambio, cubrieron necesidades de sectores sociales más amplios contribuyendo así a la masificación y diversificación de los estudios superiores.

Si bien la mayoría de las universidades privadas se localizaron en Capital Federal, Gran Buenos Aires y ciudades capitales de provincias, se registraron casos de agentes privados que desempeñaron el rol pionero en algunos lugares (Pastor, 1999). Tandil se convirtió en un ejemplo de ello. Con una población que no alcanzaba, en ese momento, a los 46.000 habitantes, se volvió, al promediar los años '60, la ciudad de menor tamaño del interior de la provincia de Buenos Aires en contar con estudios universitarios que, a diferencia de otros, se impartían en una institución de carácter no confesional.

Fue así que, con la creación de la Facultad de Ciencias del Hombre, en 1964, se concretaron las aspiraciones de un grupo de docentes, profesionales y estudiantes que, con gran esfuerzo, dotaron a la ciudad de estudios superiores. El proyecto tuvo su origen a comienzos de la década del 60, con la implementación de cursos de capacitación y perfeccionamiento en el departamento de enseñanza superior del Instituto Mariano Moreno, y se expandió con la conformación del Instituto Uni-

versitario Tandil, primero, y luego de la Universidad de Tandil y la creación de las diferentes carreras a lo largo de toda la década. El impulso estuvo dado por la creación de una Facultad donde convergieron los intereses formativos y preocupaciones de educadores y referentes de la ciudad de Tandil, una gran porción de quienes habían pasado por las aulas de la Escuela Normal Superior José de San Martín (ver capítulo sobre esta institución). La influencia de las ciencias sociales en el campo educativo conllevó el influjo de las ya mencionadas corrientes desarrollistas (Mendez, 2017) y tecnocráticas que motorizaba el interés promover estudios superiores y de allí que una de las carreras fundadoras fuera *Ciencias de la Educación*.

En este entramado de demandas e intereses, puede observarse una particular configuración institucional:

“[...] sobre la base de su caracterización como un organismo privado por régimen legal de funcionamiento, pero público por su espíritu, sostenido por la comunidad, los poderes públicos y el trabajo mancomunado de docentes y estudiantes, se ha señalado la atipicidad de la Universidad de Tandil respecto del sistema universitario argentino.” (Pastor, 1999: 26).

Del hecho de que esta institución fuera privada, derivó su carácter original, en que no se gestara como universidad confesional ni tampoco fuera conducida con criterio empresarial. De allí, también, la necesidad de recurrir al apoyo económico de vecinos, estudiantes, docentes, instituciones y empresas locales para su realización y sostenimiento en el tiempo, lo que dio cuenta de un entramado particular.

Mientras tanto, en la ciudad de Olavarría, a tres años de iniciada la autodenominada *Revolución Argentina*, se fundó el Instituto Universitario de Olavarría (IUO), a través de la firma de un Convenio entre la Municipalidad, la Fundación Fortabat y la Universidad Nacional del Sur. Esta institución también tuvo una singular configuración y mostró los múltiples caminos que se trazaron en la región en pos de expandir las posibilidades de educación superior. Surgió como un emprendimiento de un sector de la comunidad y fue canalizado por el ejecutivo municipal, quien condujo el proyecto de creación. En cuanto a su organización, fue sostenido económicamente por una empresa privada —a través de la Fundación Fortabat— y el Municipio de Olavarría; y fue respaldado académicamente por una universidad estatal. Sin duda, el nuevo instituto resultó ser una asociación con características singulares en el panorama universitario. En este caso, al igual que en la ciudad de Tandil, aunque por razones diferentes, la frontera entre lo público y lo privado es difícil de delimitar.

Más adelante, hacia fines de los '60 y principios de los '70, la ciudad de Azul también iniciaba sus estudios superiores en la región. Germen de la Facultad de Agronomía, el Departamento de Agronomía fue resultado de la labor de un núcleo de integrantes de la comunidad, interesados en que la ciudad participara de la regionalización universitaria. Por iniciativa de una entidad empresaria que recibió el aval del Obispado local, a fines de los '60, se instaló en Azul una especie de filial de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Católica Argentina. El financiamiento, en este caso, fue en su totalidad privado, cuyos recursos provenían de una firma local dedicada a la comercialización de hacienda y granos. Pos-

teriormente, se consolidó y dependió del IUO, por lo tanto, la regulación desde los aspectos académicos, también, era ejercida por la Universidad Nacional del Sur.

El Departamento de Agronomía fue creado cuando ya el IUO había solicitado al Ministerio de Educación de la Nación la constitución de una universidad de alcance regional y, cuando avanzaban cuando avanzaban con igual fin las reuniones entre Tandil y Olavarría. El Departamento de Agronomía, fue de las tres instituciones que pasaron a integrar la UNCPBA, la de trayectoria más breve, pues, a un año de su fundación, se sancionó la ley de creación de la nueva universidad de carácter oficial. Quedaron así constituidos los cimientos de la Universidad Nacional del Centro en las tres ciudades que la componían: los Institutos: Universitario de Tandil-Universidad de Tandil (1964-1974), Universitario de Olavarría, (1969-1974), y Departamento de Agronomía de Azul (1973-1974).

Debido al impulso de creación de universidades de carácter regional, a partir de la influencia del denominado Plan Taquini, desde las que, posteriormente, fueron las sedes de esta nueva institución, se iniciaron gestiones independientes en pos de promover la creación de una Universidad Nacional que las enmarcara. Así, aunque con intereses por momentos en pugna, se creó con la fusión de estas instituciones, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires en el año 1974, a través de la sanción de la Ley Nro. 20.753.

LA MEMORIA INSTITUCIONAL

La puesta en marcha de este proyecto supuso tener en cuenta algunas demarcaciones teóricas respecto de qué se entiende por *memoria institucional* y también para la selección de los objetos informadores para su reconstrucción, lo que activó la *memoria fotográfica*, la *memoria oral* y la *memoria morfológica* de tal manera que, en aquella memoria, se imbricaron los diferentes tipos de registros.

En línea con lo referido en el capítulo introductorio, es posible afirmar que abordar la *memoria institucional* supone considerarla como algo vital y social, como uno “*de los modos fundamentales para afrontar los problemas del tiempo y de la historia, en relación con lo cual se encuentra ya hacia atrás y ya más adelante*” (Le Goff, 1991). Los trabajos de investigación de esta línea aportaron de manera unánime a esta reconstrucción, desde una participación activa de actores involucrados en diferentes instituciones, rememorando sus presencias o ausencias. En este sentido, se recuperaron los aportes teóricos de las investigaciones de Ricoeur, 2013; Benito Escolano, 1999; Williams, 1980; Montenegro, 2008, 2012, 2014, entre otros.

La memoria colectiva se manifiesta de múltiples maneras, desde un monumento, legado material y simbólico, un documento escrito u oral, que expresa visiones y puntos de vista, hasta la iconografía, que apela a las imágenes, a lo artístico y la fotografía. Desde estas manifestaciones se han creado y se siguieron creando de manera permanente los registros de diferentes legados socio-culturales. La *memoria institucional* es parte fundamental de esa memoria plural e histórica y su re-

cuperación es esencial en varios sentidos. Por un lado, enriquece el proceso de la historia provincial o nacional donde se imbrica el surgimiento de las instituciones educativas y, por otro lado, afianza el sentido de pertenencia local, transformando a las nuevas generaciones en recolectores y guardas de memoria.

Recuperar un recuerdo en este diálogo pasado/presente, y viceversa, cobra perspectiva tanto para los momentos de incertidumbre como de reafirmación y proyección. No se puede pensar a futuro, sin desanudar el fruto intergeneracional activado por la memoria de múltiples actores, muchos de ellos, a veces, relegados al olvido o invisibilizados por la preponderancia de una mirada sobre las otra.

LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Este fluir de presente-pasado obligó a replantearse el carácter de la intervención y, lo que era muy importante, las formas de guarda de ese patrimonio, dado que la institución núcleo no contaba aún con un archivo histórico. Dentro de una nueva perspectiva del concepto de guarda, la idea era desprenderse del armado de un archivo fosilizado y, por el contrario, generar algunas estrategias que integraran el pasado con la actual vida cotidiana de la institución. Por ejemplo, intervenir y poner en valor documentos fotográficos vitalizados por los recuerdos de actores clave, no obligó a trasladarlos a lugar sacralizado, sino a resignificarlos como objetos del presente, donde el recuerdo cobró perspectiva y desanudó el fruto intergeneracional de ese pasado histórico e institucional.

Para su concreción, el proyecto articuló varios propósitos que vincularon lo curricular y la docencia con prácticas de investigación y, a su vez, con un proyecto institucional y de extensión más amplio que tuvo una desplegada intervención en la comunidad.

Lo curricular e investigativo estuvieron en la base del proyecto, allí, convergieron el Espacio de la Práctica *Memoria institucional. Cimientos de la Universidad Nacional del Centro: imágenes de los cincuentenarios (1964-1975)* y las reflexiones de las asignaturas Historia Social de la Educación I y II (Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación- FCH-UNCPBA).

Ello implicó un desafío: trazar una demarcación entre lo disciplinar y lo formativo profesional, es decir, entre aquellos contenidos teóricos propios de las discusiones historiográficas y, fundamentalmente, en el campo de la historia de la educación y aquellos que remiten a una *conciencia histórica* y a la experiencia del sujeto en el presente. Por ello, se priorizó dicho nivel formativo-profesional, considerando que no sólo es importante reconstruir históricamente las instituciones, sino también, encontrar formas de *intervenir* en ellas hoy. Es así como se puso en diálogo la producción académica respecto del surgimiento y la expansión de las universidades argentinas en general, con las investigaciones, respecto de los orígenes y expansión de dicha casa de estudios (Alfieri, 1972; AA.VV, 1973; Pérez, 1976; Pugliese, 1992; Pastor, 1993; Pastor, 1999; Sarno, 1993; AA.VV, 1994; Di Marco, 2002), así como aproximaciones al trabajo histórico con fotografías (Ber-

ger, 1998; Bauret, 1999; Burke, 2005; Sontang, 2005), relatos o documentos de historia oral (Schawarsztein, 2001 y Barela, 2009) y sus formas de conservación (Da Silva Catela, 2002).

El trabajo tuvo como punto de partida el archivo fotográfico del Departamento de Prensa y Difusión de la UNICEN con los insumos que ya poseía sobre el que se realizó una primera selección y clasificación. Además, se construyó un listado de los insumos fotográficos que aparecían en los trabajos de investigación realizados hasta el momento, para conocer fuentes y descartar superposiciones y, desde allí, se inició la recolección de fotografías, documentos y voces de múltiples ámbitos institucionales (Fundaciones, Rectorado, Facultades, Departamentos, Carreras, Órganos y Centros de representación), interinstitucionales (instituciones educativas y organismos de gobierno), medios de información y comunicación (prensa escrita), organizaciones de la comunidad y actores claves, de los niveles local, provincial y nacional.

El material recolectado fue catalogado y organizado a partir de ejes estructurantes que funcionaron como escenarios socio-históricos, aglutinadores de hitos, imágenes y relatos:

- *De Institutos a Universidad* giró en torno al pasaje del ámbito privado al público, en el que se entrelazaron algunos tópicos como el *emplazamiento espacial* y los actores involucrados.
- *Facultades*, que recuperó la organización académica, las ofertas, los profesores y los graduados de cada una de las unidades académicas, tomando como un tópico central la cuestión del *nombre*.
- *Consejos de gobierno y participación*, en el que fueron convocados los actores involucrados en el gobierno: docentes, graduados y fundamentalmente estudiantes, especialmente en el pasaje mencionado, donde los canales de participación fueron condicionados por un contexto socio-político adverso y signado por gobiernos de facto.

Dichos ejes organizaron la curaduría de la Muestra Itinerante y la conformación del Catálogo, como producción final del proceso y serán retomados en los próximos apartados.



Lamina 1.

Afiche de difusión de la Muestra Itinerante Cimientos de la UNICEN: imágenes de los Cincuentenarios

Fuente:

Material de difusión del Proyecto Memoria Institucional, SRII, UNICEN. 2014

EL DOCUMENTO FOTOGRÁFICO: HITOS DE MEMORIA E INTERVENCIÓN

Mirar es una cosa y *leer* lo que allí está oculto, como señala J. Berger (1998), implica otro proceso, es decir, asimilar otorgando un significado. Cada fotografía da pie a numerosos interrogantes, a armar un *pie de imagen* que a manera de collage dará información sobre ella. En este aspecto, cobraron aquí protagonismo los testigos clave que aportaban información sobre ella: quién sacó la fotografía, en qué fecha, quiénes son los que están presentes en ella, cómo era el lugar, etc; así como también, el relato del acontecimiento allí registrado, la contextualización de la foto y su imbricación en la memoria.

La organización del material fotográfico recolectado se desarrolló en base a los ejes anteriormente presentados, en tanto ordenadores del proyecto, en pos de la producción de líneas de tiempo, de una narrativa y de temáticas relevantes. Esta línea de tiempo supuso el desafío de incorporar los caminos de las tres instituciones hasta converger en la nacionalización de la UNCPBA. Estos caminos no fueron paralelos ni acompasados. Por el contrario, dicho desafío estuvo presente en dar cuenta de la pluralidad de *cimientos* y de las diferentes identidades que constituyeron la base para la institución que comenzó a funcionar en 1974 con una nueva identidad.

Se articularon así acciones con las diferentes sedes y facultades para relevar en sus propios archivos datos sobre arquitectura escolar, autoridades, profesores, estudiantes, centros de estudiantes, egresados, personal no docente, movilizaciones, etc. También, se relevaron archivos de prensa y se solicitaron copias de los archivos fotográficos de los diarios de la región que contaban con los insumos referidos (Diario Nueva Era, Tandil; Diario El Eco, Tandil, Diario Actividades, Tandil, Diario El Popular, Olavarría, Diario El Tiempo, Azul).

Lámina 2. Alumnas del Taller trabajando con el Museo del Fuerte con los ejemplares del Diario Actividades en la ciudad de Tandil.



Fuente: Fotografías del Taller Memoria Institucional: Cimientos de la UNICEN, 2013.

Otra de las actividades que se llevaron a cabo en esta primera instancia de recopilación fue la realización de un pedido público de fotografías a préstamo o donadas a nivel regional para el afianzamiento de esta *Memoria institucional*. Se llamó a una convocatoria abierta a las comunidades de las tres sedes, a través de los medios de difusión y, allí, ocuparon un lugar relevante los miembros de ex fundaciones y comisiones promotoras, las Municipalidades de las ciudades de Azul, Tandil y Olavarría, exrectores, exdecanos y miembros de los Consejos de gobierno, personal administrativo y de maestranza, del Departamento de obras, exgraduados, y miembros de la comunidad y la región en general.

Lámina 3. Alumnos del Taller trabajando con las fotografías del Departamento de Prensa y Difusión de la UNICEN.



Fuente: fotografías del Taller Memoria Institucional: Cimientos de la UNICEN, 2013.

Este importante corpus fotográfico aportó valiosa información no sistematizada hasta el momento respecto de la memoria institucional. Permitió identificar lugares, actores, momentos, situaciones vividas en cada uno de los cimientos y que aportan el cariz y la impronta a la conformación de la UNICEN.

Como ya se expresó, el trabajo con las fotografías fue completado con las entrevistas y grabaciones a actores clave que colaboraron con la puesta en valor de dichas fotos, muy significativas para ellos.

LA HISTORIA ORAL Y EL DOCUMENTO ORAL

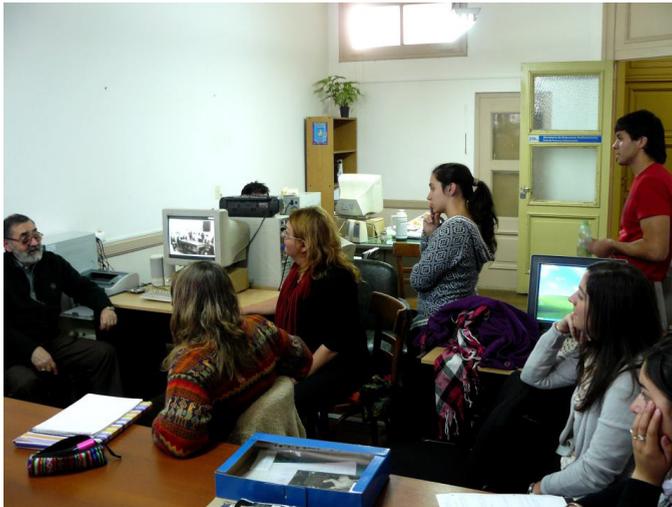
En el camino trazado, la historia oral, el relato y la escritura desde el presente, son fuentes que dan cuenta y le otorgan significatividad al pasado. De allí, que

se propuso poner en valor fuentes orales, recuperando también, un espacio para la historia no oficial, que se hizo presente función de un permanente ejercicio de memoria que, a la vez, construye y resguarda la identidad institucional.

Es por ello que se privilegió un abordaje desde la historia oral. La finalidad que tienen este tipo de entrevistas es la conservación y transmisión de historias que no dejan huellas escritas o dejan muy pocas. De allí que, como ya se afirmó, a diferencia de otro tipo de fuentes, estas son construidas, es decir, son fuentes que creamos a partir del interjuego entre el entrevistador y el entrevistado. En este caso, se trató de acompañar la recuperación de la memoria fotográfica, con el relato oral que le otorga significado y que revive el recuerdo.

Se tomaron aproximadamente 20 entrevistas semiestructuradas a actores protagonistas de los primeros cimientos de nuestra universidad: autoridades, docentes, no docentes, estudiantes, graduados, personal, intendentes, miembros de fundaciones, etc. Los entrevistados no sólo brindaron extensos y ricos relatos de la experiencia incipiente de la Universidad, sino que, además, acompañaron brindando fotografías, documentos, recuerdos, e incluso dibujando a mano alzada los planos y bocetos de los lugares/espacios por donde transitaban las instituciones que conformaron los cimientos de UNICEN como se verá en el próximo apartado.

Lámina 4: registro fotográfico de entrevista y relato sobre una fotografía de uno de los protagonistas.



Fuente: fotografías del Taller Memoria Institucional: Cimientos de la UNICEN, 2013.

Este trabajo se complementó realizando entrevistas a investigadores que habían abordado, en sus indagaciones, diferentes momentos del proceso de creación de los Cimientos de la UNICEN y, por lo tanto, aportado a la construcción de su historia y su memoria. A través de este diálogo, se pudo determinar el universo de actores que ya habían aportado su testimonio, y trazar el camino para el trabajo futuro.

EL RECORRIDO ELEGIDO: EJES ESTRUCTURANTES

Para la reconstrucción de esta memoria institucional se seleccionaron los ya mencionados ejes que funcionaron a su vez como escenarios socio-históricos, priorizando abordajes transversales por sobre los *cortes* cronológicos, de modo que se integraran los diferentes procesos temporales que atravesaron las tres instituciones antecedentes.

En el primer eje, *De Institutos a Universidad*, se pudo dar cuenta de la compleja trama institucional que está en la base o en los cimientos de la UNICEN y que, a su vez, da cuenta de la interrelación entre lo privado y lo público y el pasaje que opera hacia la nacionalización.

Por un lado, el Instituto Tandil, primero; y la Universidad de Tandil, después, (1964-1974) dentro del ámbito privado; por otro, la interrelación entre el ámbito público y el privado; uno, como instancia habilitante y el otro, como promotor de la oferta, presentes en la creación del Instituto Universitario de Olavarría y del Departamento de Agronomía de Azul, dependientes de la Universidad Nacional del Sur (1973-1974). Uno, como otros, iban a converger, finalmente, dentro del ámbito público nacional con la creación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1974-1975).

Lámina 5. Collage de imágenes en relación al entramado institucional



Fuente: elaboración propia en base a fotografías del Catálogo de la Muestra Cimientos de la UNICEN, 2014.

En este pasaje, se entrelazaron diferentes tópicos: el primero se relaciona con el disímil emplazamiento de las instituciones que confluían en 1974. En el caso de Tandil, esta institución comenzó en un local alquilado (1964) cito en la calle

Rodríguez Nro. 1036. Sobre dicho espacio –que luego fue demolido y actualmente es una vivienda familiar– no existían registros concretos ni fotografías en guarda. Fue gracias a una de los actores entrevistados que se recuperó la única foto localizada que ilustraba un folleto promocional del entonces Instituto Tandil.

Lamina 6: fachada del local donde funcionó el primer emplazamiento de la Facultad de Ciencias del Hombre en Rodríguez Nro. 1036



Fuente: Catálogo de la Muestra Cimientos de la UNICEN, 2014.

El salto cualitativo fue cuando se logró, tempranamente, la compra del primer edificio en Pinto Nro. 348 (1965) y, posteriormente, al expandirse con la compra del ex Hotel Palace en la calle Pinto Nro. 399 (1971) donde funcionó como Universidad de Tandil a partir de la obtención del reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación.

En el mismo año, el municipio cedió dos lotes donde se emplazan actualmente el Campus Universitario y la Chacra Experimental de la Facultad de Ciencias Veterinarias. Sin embargo, una mirada ampliada permite visualizarla en un nomadismo por locales cedidos por el Colegio San José, el Hotel Palace, el Instituto Central de Análisis Clínicos y la Metalúrgica Tandil, a medida que se incrementaba la matrícula y se diversificaba la oferta educativa.

Lámina 7. Imagen del ex Hotel Palace con el cartel de su nueva función como Universidad de Tandil



Fuente: fotografía Diario Actividades en Cátalo de la Muestra Cimientos de la UNICEN, 2014.

En IUO, aunque contó con terrenos cedidos por la Municipalidad de Olavarría, en sus años de actividad privada, funcionó, al igual que el Departamento de Agronomía, en locales educativos cedidos o prestados para tal fin, la Escuela de Educación Técnica Nro. 2 Luciano Fortabat en Olavarría y la Escuela de Educación Técnica Vicente Pereda en Azul. En este último caso, si bien se identifica su funcionamiento con la escuela, circuló por diferentes locales hasta la compra de terrenos propios y la edificación de las instalaciones del campus hacia principios de los '90.

Lámina 8. Vista aérea de la Escuela de Educación Técnica Nro. 2 Luciano Fortabat



Fuente: Catálogo de la Muestra Cimientos de la UNICEN, 2014.

Lámina 9. Autoridades del IUO con el Sr. Alfredo Fortabat proyectando la construcción del edificio



Fuente: fotografía del Periódico El Popular de Olavarría en Catalogo de la Muestra Cimientos de la UNICEN, 2014

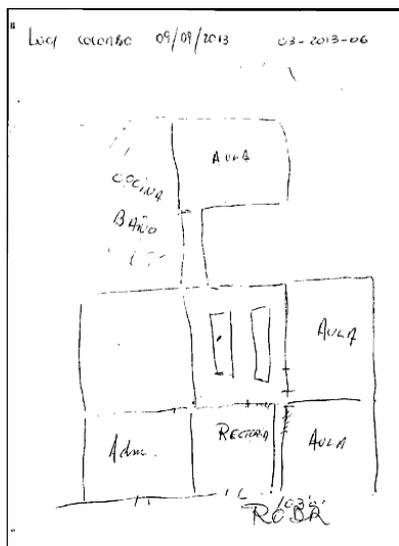
La creación de una nueva institución de cariz nacional redefinió lo espacial y regional; las sedes donaron sus locales y terrenos al gobierno nacional y, no sin disputas, se decidió que Tandil fuera sede del Rectorado, que se localizó en el histórico edificio del ex Hotel Palace, es sede oficial de la nueva Universidad y emplazamiento de sus órganos de gobierno hasta la actualidad. Los terrenos cedidos y otros comprados posteriormente se convirtieron a partir de la década del '80 en campus universitarios, en algunos casos, alejados del centro de cada ciudad. Desde allí, a partir de una estética y funcionalidad arquitectónica compartida, se uniformizaron los edificios de las diferentes facultades con algunas salvedades como el edificio de la Facultad de Ingeniería en el campus Olavarría, o el de la Facultad de Arte emplazado en el centro de la Ciudad de Tandil.

Este derrotero por diversos locales habla de lo espacial, más específicamente, de los límites y posibilidades que lo espacial supuso para estos proyectos. Por un lado, de la posibilidad de contar con laboratorios, bibliotecas, aulas suficientes para albergar a los estudiantes y, por otro, también de la construcción de una identidad a partir de transitarlos y compartirlos.

Ese habitar compartido se expresó en los planos *a mano alzada* realizados por los actores entrevistados y permitió recuperar, a partir de la memoria espacial, las formas de organización espacial de las diferentes locaciones y la funcionalidad de los lugares definidos en torno a ella. La experiencia reflejó la fuerza de la subjetividad en la memoria morfológica de esos espacios que habla de las formas

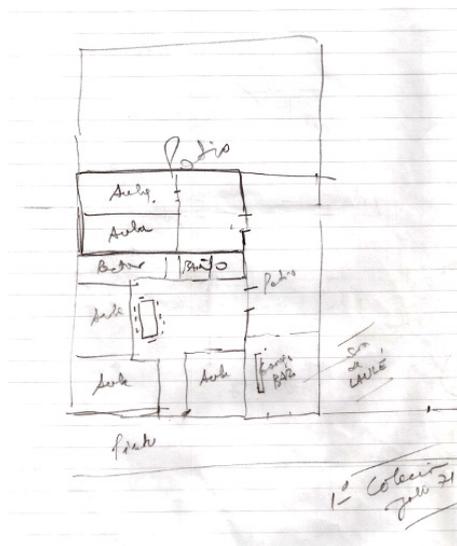
en que los diferentes actores lo *habitaron* y resignificaron a través del recuerdo en sus relatos y planos. En tal sentido, con significatividad, emergieron como elemento articulador los espacios compartidos como el *comedor* o *buffet*, lugar de intercambios, encuentros y diálogo entre los diferentes actores que da cuenta de lo colectivo de la experiencia.

Lámina 10. Plano a mano alzada del Edificio de Rodríguez Nro.1036 realizado por Lucy Colombo



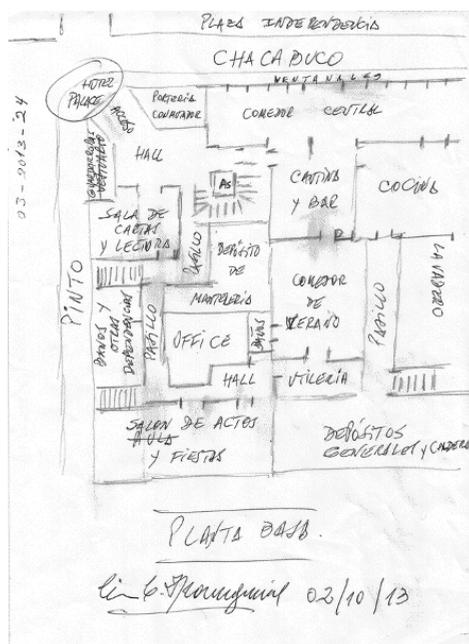
Fuente: documentos del proyecto Memoria Institucional, 09/09/2013

Lámina 11. Plano a mano alzada del Edificio de Pinto Nro. 348 realizado por C. de Galvagni.



Fuente: documentos del proyecto Memoria Institucional,

Lámina 12. Plano a mano alzada Carlos Iparraguirre de la PB cuando funcionaba en el ex Hotel Palace - Pinto Nro.399



Fuente: documentos del Proyecto Memoria Institucional, 2/10/13

En este eje, se destacaron también diversos actores que fueron clave en la conformación de las instituciones en pos de promover los incipientes estudios superiores en cada localidad. En ese sentido, se identificó, junto a las primeras autoridades, a profesores y administrativos y un entramado de *Comisiones promotoras*, *Fundaciones Pro-estudio*, *Asociación amigos de la Universidad*, *Comisión Pro-recaudadora*, que permitieron sostener a las instituciones a través de las marchas y contramarchas que dieron desde lo político y lo económico.

Aquí, las matrices se diferenciaban, mientras en Tandil, la promoción se mantenía en el ámbito de lo privado, en Olavarría y Azul se impulsaba la inscripción a un espacio público como la Universidad Nacional del Sur. De todas formas, aquí, los límites entre lo público y lo privado eran difusos y, por entonces, poco visibles. Los aportes municipales, provinciales y nacionales, la participación de fundaciones para el financiamiento de las instituciones, la organización de actividades para recaudar fondos (rifas, bailes, cenas a beneficio) muestran que aquello definido desde lo teórico se materializó con carices muy diversos en la memoria histórica.

A medida que se avanzó a la nacionalización, las esferas de la política local, provincial y nacional asumieron mayor protagonismo, junto con el rol de los estudiantes y graduados. Las movilizaciones pro-nacionalización lograron reunir a diversos actores de cada sede (sindicatos, cámaras, consejos y colegios profesionales, partidos políticos) pero, sobre todo, a las comunidades educativas, que se

manifestaban en la calle junto con los universitarios, alumnos y docentes de jardines de infantes y escuelas primarias y secundarias. Estas manifestaciones fueron paradigmáticas por el contexto regional y, también, por enmarcarse también en un período autoritario y represivo a nivel nacional. Esto da cuenta, al interior de las diferentes ciudades, del consenso en pos de establecer definitivamente los estudios superiores en ellas.

Lámina 13. Fotografía de la manifestación procreación de la UNCPBA (1974) con presencia de actores de todos los niveles educativos.



Fuente. Catálogo de la Muestra Cimientos de la UNICEN, 2014.

En ese sentido, aparecieron la *Comisión tripartita de intendentes de Tandil, Azul y Olavarría* y la *Comisión Mixta Pro-Universidad Nacional del Centro*, ambas en 1973, el proyecto de ley para la creación de la UNCPBA de mano de los senadores Juan Carlos Pugliese y Fernando De la Rúa bajo el formato que conocemos actualmente (sedes en cada ciudad con rectorado en Tandil), y paralelamente el proyecto alternativo del Diputado Justicialista Roberto Desperbasquez que presentaba una organización diferente que discutía la sede del rectorado, pero que no prosperó.

Finalmente, la ley se promulgó en 1974 y la universidad comenzó a funcionar en 1975. Se designó un delegado organizador que tuvo por función activar la formación de los Consejos Académicos, Superior y llamar a Asamblea Universitaria. Paradojalmente, luego de la sanción de la ley la universidad debió cerrar sus puertas durante una semana por falta de presupuesto y la tarea de normalización quedó suspendida por la irrupción del golpe de 1976.

En cuanto al eje *facultades*, se organizó en torno a la, valga la redundancia, organización académica, las ofertas educativas, los profesores y los graduados. Desde sus inicios, a excepción de Azul que funcionó como Departamento, la estructura elegida por las instituciones citadas fue la de Facultad. En ese sentido, aparecieron en Tandil: Ciencias del Hombre (1964), Ciencias Económicas, Ciencias Fisicomatemáticas (1965) y Ciencias Veterinarias (1969), que albergaban numerosas carreras hasta 1974. En Olavarría, aunque el hito fue la Facultad de Ingeniería (1969), también se identificó una oferta ampliada. Por su parte, Azul se conformó, desde su inicio, en derredor del Departamento de Agronomía y su carrera nodal: Ingeniería Agrónoma.

El cuerpo de profesores de las diferentes sedes, también, permitió recuperar memoria de las diferencias laborales entre lo privado, lo mixto y la nacionalización respecto de su situación laboral. Las narrativas de esos primeros años hablaban de la búsqueda de docentes en ciudades como Buenos Aires, La Plata o Bahía Blanca para poder cubrir las diferentes materias; docentes que viajaban regularmente para dictar sus clases y traían con ellos sus propios materiales, libros, etc. También, de los problemas presupuestarios, la dificultad para pagar sueldos o cubrir los gastos de funcionamiento. Por otro lado, el derrotero por locales alquilados habla de las limitaciones para afrontar los pagos de dichos alquileres.

Las diferentes cohortes de estudiantes y graduados (1° a 4° colocación de grado) dieron cuenta, desde sus aportes de memoria biográfica, del crecimiento exponencial de las diferentes sedes y de su rápida inserción como formadores. Las voces de las primeras cohortes, también, dan cuenta de las complejidades que se explicitaron. Especialmente, la falta de materiales bibliográficos, la elaboración de apuntes con las clases de los docentes para poder estudiar, y del impulso por consolidar las instituciones y por obtener el reconocimiento oficial para la habilitación de los títulos, en el caso de Tandil donde no estaba asegurada por el respaldo de una Universidad Nacional.

Esto último, se vincula con el tercer eje de indagación *Consejos de gobierno y participación*, el cual vertebró los actores involucrados en el gobierno, especialmente en su pasaje de lo privado y mixto a lo público. Al partir de los pilares de la autonomía universitaria y del cogobierno de los claustros (profesores, estudiantes, graduados, administrativos) se podría inferir que, hasta 1975 la denominación de Consejo Superior, Consejo Económico-financiero y los centros de estudiantes organizados en algunas facultades poco tuvieron que ver con esos parámetros. Sin embargo, en unos y en otros es posible abrir brechas.

Por un lado, los avatares para el sostenimiento académico y financiero de estas casas de estudio antes y después de la nacionalización implicaron a los diferentes sectores y promovieron la organización del claustro estudiantil en incipientes centros de estudiantes y federaciones estudiantiles. Por el otro, la temprana visibilidad del estudiante, implicó la participación en reivindicaciones estudiantiles

(acto por la Reforma universitaria en 1968) y su constitución como miembro activo del proceso de nacionalización.

Lámina 14. Alumnos de la Facultad de Veterinarias Toman el edificio de Pinto Nro. 348 (1973)



Nota: los problemas presupuestarios de la Universidad de Tandil llevaron a poner en venta el edificio de Pinto Nro. 348 por lo que fue tomado por los estudiantes en señal de protesta. En la antesala de la nacionalización quedaron en evidencia las dificultades que atravesaba la institución para sostenerse financieramente.

Fuente: fotografía del Diario Actividades de Tandil en Catálogo de la Muestra Cimientos de la UNICEN, 2014.

En este período, las diferentes cohortes daban cuenta de las transformaciones que sufrieron las juventudes de la época en ese transitar desde la década de 1960 a 1970. Fueron años de revolución cultural desde la literatura, las artes plásticas, el cine y la música. Precisamente, la música fue uno de los vectores más importantes de esta transformación cultural que hablaba de un nuevo sujeto contestatario y disconforme del orden social. Fueron años de protagonismo del movimiento estudiantil a nivel mundial, pero también, de fuerte represión,² que marcaron el camino hacia la radicalización política. Al pensar esas juventudes en tránsito, hay que pensar también en las diferentes experiencias vitales entre aquellas cohortes de la primera mitad de los '60 y las de principios de los '70: “[...] la música nuevaolera había dado paso a los naufragos rockeros; la confianza en el desarrollo había devenido en conciencia del subdesarrollo; la admiración por Cuba había trocado en convicción militante” (Cosse, 2014, p.

² El Mayo Francés, la Masacre de Tlatelolco en México y las manifestaciones estudiantiles que tomaron las calles de Montevideo en 1968 son algunos ejemplos. A nivel local, los movimientos estudiantiles y obreros conocidos como *Correntinazo*, *Cordobazo*, *Rosariazo* (1969) dieron cuenta del protagonismo del movimiento estudiantil.

94). Los vestidos, los peinados junto con los modos de participación política y expresión dieron cuenta de esta transformación.

Lámina 15. Estudiantes en el primer día de clases en la Facultad de Ciencias del Hombre, 5 de junio de 1964.



Lámina 16. Asamblea de Estudiantes de la UNCPBA en el marco de la nacionalización, año 1975



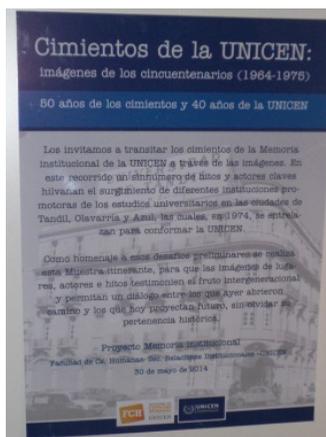
Fuente: Cátalo de la Muestra Cimientos de la UNICEN, 2014.

Por su parte, los canales de participación estudiantil (centros de estudiantes, representación en los ámbitos de gobierno universitario) fueron condicionados por un contexto socio-político adverso donde la autonomía universitaria y los principios del co-gobierno fueron suspendidos en varias oportunidades. La nacionalización también estuvo condicionada por ese contexto. Como se afirmó anteriormente, la dictadura iniciada en 1976 impidió que nacionalización y normalización fueran de la mano y la conformación de la totalidad de los centros de estudiantes de las diferentes facultades, así como la puesta en funcionamiento de los órganos de co-gobierno recién tuvieron lugar luego de la recuperación democrática.

Un espacio clave después de la normalización de la vida política universitaria fue el *Aula Magna* de la calle Pinto Nro. 399 que se constituyó en la sede del Consejo Superior desde la primera Asamblea Universitaria de 1986. Paulatinamente, este espacio fue definiendo su identidad de ejecutor de políticas para la vida universitaria y quedaron atrás sus usos múltiples como la celebración de misas, los bailes de egresados, el acto académico de entrega de títulos de otras instituciones educativas, etc.

Lámina 17. Fotografías tomadas en las distintas etapas de la Muestra Itinerante en Azul y Olavarría.
Vista de los ejes estructurantes





Fuente: Fotografías del Proyecto Memoria Institucional, 2014

CONCRECIONES E INTERVENCIÓN: MUESTRAS Y DIÁLOGO INTERGENERACIONAL EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS.

Para responder a los objetivos convergentes de este proyecto, se realizaron evaluaciones diferenciadas. En lo curricular, el proyecto se ajustó a la cursada del Espacio de la Práctica, *Memoria institucional. Cimientos de la Universidad Nacional del Centro: imágenes de los cincuentenarios. (1964-1975)* FCH. La investigación se hizo de manera conjunta entre las Coordinaciones del Proyecto. No hay que olvidar que buena parte de la producción investigativa que surgió del trabajo de campo formó parte de la contextualización de hitos desde imágenes fotográficas y relato oral y quedó condensada en la Muestra Itinerante y la publicación del *Catálogo Cincuentenarios de la UNCPBA (1964-1974)*.

Paralelamente, la indagación permitió recorrer la memoria de la Facultad de Ciencias del Hombre, cimiento base de la actual Facultad de Ciencias Humanas y cuyas memorias se imbricaron permanentemente a lo largo del proyecto. Ya sea como cimiento base, como primer Facultad, primeras carreras, estudiantes o profesores, la Facultad abrió un camino donde se fueron tejiendo las tramas de las otras facultades e instituciones que iban a converger en la UNCPBA.

En conjunto con la Secretaría de Extensión de dicha Facultad, se diseñó una intervención permanente en el Aula 2 del edificio re-denominada: Aula Fundacional. Se trata de una exposición permanente inaugurada el 5 de junio del 2014, que recuerda el primer día de clases de dicha Facultad en 1964. Esta muestra se organizó en paneles fijos instalados en un aula donde los estudiantes del presente cursan diariamente, promoviendo, de esta manera, el diálogo intergeneracional que se constituyó en articulador del proyecto de intervención. Es decir, recorrer la muestra permanente es una forma de poner en diálogo a los actores del presente con los actores del pasado en la construcción de una memoria común.

La muestra se materializó en seis paneles fijos organizados, ejes en donde se sintetizó, a través de imágenes y textos, tres elementos fundamentales del proyecto: Emplazamiento, Nominación, Institución

El primero, denominado *Nuestros Lugares en la historia*, da cuenta de los diferentes espacios que ocupó esta Facultad que fue el cimiento inicial de la actual UNCPBA y que, junto con ella, transitó los edificios de Yrigoyen 1036, Pinto Nro. 348 y 399 hasta arribar, en el año 1998, al Campus Tandil, la última de las Facultades en mudarse a un edificio propio que, en ese momento, presentó fuerte resistencia del claustro estudiantil. El pasaje por los diferentes edificios muestra el tránsito de la institución, pero también, el crecimiento cuantitativo en carreras y número de estudiantes.

Lámina 18. Vista del aula fundacional en la actualidad



Lámina 19: Detalle de los paneles que componen la muestra permanente en el Aula Fundacional





Fuente: fotografías del Proyecto Memoria Institucional, 2014.

El segundo, denominado *Nuestros nombres en el tiempo*, enlaza la historia de la Facultad en la propia evolución del campo académico de las ciencias humanas y sociales. Estas re-nominaciones atravesaron el pasaje del ámbito privado al público y se sucedieron, no sin arduos debates disciplinares y de política universitaria. En un primer momento fue denominada Facultad de Ciencias del Hombre (1964) y, posteriormente re-denominada Facultad de Humanidades (1975) para, con el retorno a la democracia, ponderar el carácter científico de las disciplinas que la conformaron y se le dio el nombre, definitivamente, de Facultad de Ciencias Humanas (1988).

El tercer y último eje, *Actores e Identidad Institucional*, recorre todo su pasaje de universidad privada a pública nacional. Si bien las carreras son un eje central para abrir camino a su identidad, algunos protagonistas se tornan claves de identificar por la gestión de políticas y acciones para conformación y posterior nacionalización: asociaciones promotoras instituciones de la comunidad, decanos, consejos consultivos o académicos, centros de estudiantes, graduados.

De esta manera, presente y pasado se enlazan, a través de la imagen, en un testimonio permanente alojado en un aula de la Facultad de Ciencias Humanas.

A MODO DE REFLEXIÓN

Este trabajo sintetiza algunas cuestiones relevantes en la conformación de la memoria institucional de la UNICEN. De esta manera, se visibilizó, desde documentos ineludibles, como son la fotografía y la voz de los protagonistas, el arduo proceso para llegar a ser.

Se partió del supuesto de que la fotografía es un artefacto construido donde se encuentran el que mira y el que ha dejado testimonio de manera intencional o no. Las diferentes fotos que integraron esta muestra, realizadas por fotógrafos profesionales o amateurs *informaron*, pero no aseguraron un significado. Es allí donde cobró protagonismo la palabra de los testimonios, quienes no sólo aportaron información referida a quién tomó la fotografía, en qué fecha, quiénes eran los que estaban retratados en ella, sino un relato del acontecimiento registrado. Sin embargo, estas vivencias hechas memoria no son el único registro de ese pasado, también las sutiles demarcaciones contextuales que siguen este proceso son pistas esenciales que, a manera de *pie de imagen* escoltan un recorrido de eventos, actores y voces que son huellas capturadas de esta memoria institucional.

A partir de todas las acciones llevadas a cabo por este proyecto, se intentó trabajar con una concepción de tiempo presente-pasado atravesado por el doble juego de lo que cambió pero también de lo que permaneció (Arostegui, 1995). Este interjuego actúa como “[...] un espejo retrovisor (...) donde lo que está detrás de mí no es un inerte pasivo pasado, sino un alerta pasado (...) que ayudará a comprender mejor las complejidades y paradojas de este presente” (Charlton, 1983: 3). En otras palabras, aspiró a indagar la realidad actual sujeta a continuidades y discontinuidades históricamente situadas.

En ese sentido, la organización de este trabajo articuló imágenes y voces, portadoras de historias múltiples, heterogéneas que, por momentos, coincidieron y, por momentos, no, pero que en el interjuego de tiempos y espacios, conformaron las *memorias* de los cimientos de la UNICEN; memorias que no guardan carácter de verdad ni de inmutabilidad, sino que, al mantener abierto el fluir de presente-pasado y pasado-presente, obligaron a replantear las formas de conservar la memoria, desprendiendo la visión de archivo fosilizado y generando acciones en las que se integre el pasado con la actual vida cotidiana de la institución. Intervenir y poner en valor documentos fotográficos, voces y documentos, darles vida con los recuerdos, exige resignificarlos como objetos del presente.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1973) Estudio de factibilidad de la Universidad Nacional del Centro, Olavarria.
- AAVV (1994) Facultad de Ingeniería 1969-1994, Olavarria.
- Alfieri, E. (1972) *Una comunidad de gente que enseña y aprende*. Olavarria, Argentina. Ediciones Instituto Universitario de Olavarria "A. Fortabart".
- Aróstegui, J. (1995) *La investigación histórica. Teoría y método*. Barcelona, España: Crítica.
- Barela, L. (2009) *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*. Buenos Aires, Argentina. Patrimonio e Instituto Histórico.
- Baurett, G. (1999) *De la fotografía*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones La marca.
- Berger, J. (1998) *Mirar*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones de la Flor.
- Burke, P. (2005) *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento fotográfico*. Barcelona, España. Crítica.
- Cosse, I. (2014) *Mafalda: historia intelectual y política*. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Da Silva Catela, L. (2002) "El mundo de los archivos". En Da Silva Catela, L. y Jelin, E. *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*. Madrid, Siglo XXI. pp. 195 a 20.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Ante el tiempo*, Buenos Aires, Argentina. Adriana Hidalgo editora.
- Di Marco, M.C. (2002) *El proceso de desarrollo y diversificación de la Universidad argentina: el caso de la UNCPBA (1964-1975)*. Tandil, Ediciones de la UNCPBA.
- Ferrer, A. (2007) "Globalización, desarrollo y densidad nacional". En *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización*. Homenaje a Celso Furtado. Vidal, Gregorio; Guillén R., Arturo. (comp). Disponible en: http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/libros/edicion/vidal_guillen/25Ferrer.pdf
- Hammer, D. (1991) "La entrevista semiestructurada de final abierto". En *Historia y Fuente Oral*, 4. Barcelona.
- Mendonça, M. (2015). *La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta: Continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973)*. Perfiles educativos, 37(150), 171-187. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400011&lng=es&tlng=es.
- Míguez, M.C (2012) "Década del sesenta: Desarrollismo y golpes de Estado. Deuda Externa y FMI. Illia y Santo Domingo: de las columnas de Primera Plana al golpe de Estado". En *Ciclos en la historia, la economía y la sociedad*. (20) 40. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-37352012000200002&lng=es&tlng=en.
- Montenegro, A., Peralta, R., Mendez, J., Solari, A. (2008) Memoria de la escuela. Espacio de frontera entre lo disciplinar y lo formativo. En *Revista Espacios en Blanco Nro. 18*. NEES-FCH-UNICEN, Tandil.
- Montenegro, A.M (2012) *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Buenos Aires. Ediciones Miño y Davila,
- Pastor, N (1999) *Aportes para una historia de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*. Tandil, Ediciones de la UNICEN.
- Pastor, S (1993) *Memoria de la Universidad*. Tandil, Ediciones UNICEN.
- Pérez, D (1976) *La Universidad de Tandil: historia de un esfuerzo*. Tandil.
- Pugliese, J.C. (1992) *Discursos, notas, reflexiones y consideraciones acerca de la Universidad desde la normalización hasta el afianzamiento institucional*. Tandil, Ediciones UNICEN.
- Sarno, S. (1993) "El departamento de Agronomía". En *Diario El Tiempo*, Azul, 20 de agosto de 1993.
- Puiggrós, A. (2003) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires. Ed. Galerna.

- Ricoeur, P. (2013) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires. Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Rovelli, L. (2009) "Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años 70 revisitada. Temas y debates (17), 117-137". En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9832/pr.9832.pdf
- Schwartzstein, D. (2001) *Una introducción al uso de la Historia oral*. Buenos Aires, FCE.
- Sontang, S. (2005) *Sobre la fotografía*. Buenos Aires, Alfaguara. pp. 15-44
- Le Goff, J. (1991) *El orden de la memoria*. Ediciones Paidós, Barcelona.
- Escolano Benito, A. (1997) "La memoria de la escuela", *Revista Vela Mayor*. Memoria de la escuela, Año IV, Nro. 11. Anaya, Madrid. pp. 6 a 13.
- Serna, J. y Pons, A. (2002). "En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis." En *Prohistoria* Año VI (6), pp. 107-126.
- Southwell, M. (2018) "Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en Argentina. Notas sobresalientes del siglo XX". En *Revista História da Educação*, Brasil. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/82034>
- Vrubel, N. y STASUCK, R. (2017) *Gestiones y reapropiaciones locales del 'Programa de adecuamiento de las universidades argentinas a las necesidades del desarrollo'*. XVI Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata
- Williams, R (1980) *Marxismo y literatura*. Homo Sociologicus. Ediciones Península, Barcelona.

LA PRESERVACIÓN DE LA MEMORIA INSTITUCIONAL A TRAVÉS DE UN NOMBRE: LA ESCUELA NORMAL DE TANDIL (1910-2010)¹

NATALIA ANABEL VUKSINIC

*“Este es un testimonio de amor a la madre-escuela.
Contiene el desarrollo de su milagro civilizador.
La practicaron hombres y mujeres conflagrados en la pasión de enseñar y aprender.
El milagro aún perdura, con otros nombres y formas dispares”*

Bodas de Brillante-Escuela Nacional Normal Superior, Tandil, 1985

INTRODUCCIÓN

Este capítulo intenta abonar a la construcción del planteo del libro *Huellas de lo Escolar: camino al Bicentenario*, desde una mirada que pretende ser puente entre los aportes del campo de la Historia de la Educación y la intrahistoria de las instituciones educativas.

En dicha reconstrucción, las huellas de la memoria institucional, como en este caso la de la Escuela Normal de Tandil, se plasmaron en el entrecruzamiento de lógicas diversas que hicieron que, a partir de reformas, discursos y prácticas, la institución se protegiera y preservara en procesos de identificación, que no solo reforzaron la memoria material, sino fundamentalmente, la simbólica. Aquí, la

1 Este capítulo constituye una versión ampliada de un trabajo realizado con la Dra. A. M. Montenegro en 2019, denominado *La memoria normalista a través de un nombre: entre la Escuela Normal Nacional y el Instituto Superior Nro. 166 (Tandil, Argentina, 1968-2005)* que fue publicado en Fabiana Sena (comp.) *Memória, História e Educação: práticas escolares e educacionais*. Edital da Universidade Federal da Paraíba. Instituição Federal de Ensino Superior. PósGraduação em Educação. João Pessoa, Brasil. Asimismo, complementan dicho trabajo algunos de los aportes que la tesis de licenciatura de mi autoría brindó para la recuperación de la memoria de esta institución icónica en la ciudad de Tandil, a partir de la bisagra que implicó la reforma de la formación docente de los años 60 en ella (Vuksinic, 2015).

huella se hizo carne en una consigna, pero también, en una vivencia: la memoria normalista se preserva detrás de un nombre.

Recuperar esta memoria institucional, la memoria normalista, como algo vital y social, implicó reconocerla, en términos de Le Goff (1991) como uno “[...] *de los modos fundamentales para afrontar los problemas del tiempo y de la historia, en relación con lo cual se encuentra ya hacia atrás y ya más adelante*” (p. 134). Tanto como testimonio oral o escrito, o como producción material o simbólica, su reconstrucción da cuenta de sucesos, acontecimientos, experiencias vividas o contadas, y colabora de una u otra manera en la transmisión y circulación intergeneracional de cómo una institución particular se constituye e identifica.

La memoria institucional es parte fundamental de la memoria plural e histórica y su recuperación se vuelve esencial en varios sentidos. Por un lado, enriquece el proceso de la historia nacional o local, donde se imbrica el surgimiento de una institución educativa. Por el otro, afianza el sentido de pertenencia comunitaria, transformando a las nuevas generaciones en guarda y custodia de esa memoria.

Lograr que esta recuperación se exprese desde la voz de una diversidad de actores testigos que condensan diferentes puntos de vista, reinterpretaciones, silencios u olvidos, es un verdadero desafío, motivo por el cual, este libro no solo se propone reunir los aportes en un trabajo académico, sino también, hacerlo con la comunidad de la ciudad de Tandil.

En todo diálogo presente/pasado/presente se conjugan una memoria colectiva e histórica, que intenta homogenizar una perspectiva “*desde afuera*” (Da Silva Catela, 2001, p.205) y una memoria institucional, que la continúa o la desafía buceando en los intersticios de acontecimientos o actores, cargados de recuerdos e imágenes, que quedaron postergados o en el olvido.

Los aportes del presente capítulo a este libro, si bien profundizan en las reflexiones teóricas respecto de la conceptualización de memoria institucional, contribuyen a visibilizarla desde un evento diferente: la irrupción de una reforma educativa en una institución icónica de la ciudad. Cien años después de la creación de la primera Escuela Normal Nacional en nuestro país (Paraná, 1870), y su expansión por todo el territorio argentino entre fines del S. XIX y principios del S. XX, la reforma de la formación docente que acontece a nivel nacional entre 1968 y 1972 no solo implica el cierre de un modelo (el ciclo de magisterio en las escuelas normales de nivel secundario) y su sustitución por otro: los Institutos Superiores de Formación Docente,² sino que cobra valor en experiencias singulares a partir de su puesta en marcha en las instituciones implicadas y en la acción o no de sus actores involucrados, los que colocan rostros humanos concretos a los sucesos.

La implementación de la propuesta de reforma que aquí se analizó, si bien se enmarcó en un macro clima de gobiernos militares, cambios ministeriales, tensio-

2 De aquí en más ISFD.

nes sociales y gremiales, no diluyó el interjuego de preservación institucional que provenía de lógicas y ámbitos diversos.³

En el caso de la institución educativa tandilense aquí estudiada, el pasaje de Escuela Normal “General San Martín” (1910) a Instituto Superior de Formación Docente N° 166 (1970) no queda exento de las tensiones señaladas. En ella conviven el “deber ser” de la reforma a implementar, con su puesta en acto en un microclima institucional particular, donde se pondera un sentido de pertenencia: el de “ser normalista”. Desde su creación en 1910, esta escuela asentada en la ciudad de Tandil (Provincia de Buenos Aires) fue transitando distintos cambios, pero ninguno de la envergadura de los acontecidos a partir de esta reforma. El asentamiento de la escuela normal en esta ciudad respondió inicialmente a los intereses de una población que, ligada a un carácter agrícola-agropecuaria y a la llegada de inmigrantes, propició la modernización y, con ello, nuevas ofertas laborales como el magisterio de opción mixta. Para 1960, sus egresados, ya la mayoría mujeres, mantenían el prestigio de pertenencia institucional. Sin embargo, su formación en el nivel secundario ya era objeto de críticas que se profundizaron bajo el paradigma desarrollista y la promoción de la profesionalización docente (Vuksinic, 2019).

Partimos del supuesto de que toda reforma no es un producto lineal entre el proyecto, la puesta en marcha o su concreción (Viñao, 2002), sino que, por el contrario, es producto de un interjuego de lógicas políticas e institucionales (Vuksinic, 2015). Estas últimas, son “[...] sistemas organizados alrededor de una serie de prescripciones, un modelo, una forma que se presenta como invariable en el tiempo” (Kubler, 1988, p.16), no obstante, en la práctica, puján, se implican, se entrecruzan, tratan de imponerse o resistir.

En ese sentido, esta reforma, al tiempo que propuso un cambio curricular y normativo, activó en la subjetividad recuerdos, imágenes, vivencias de lo que fue, es y será esta institución. Reformadores, funcionarios, docentes, directivos, graduados, gremialistas, alumnos, desde diferentes miradas, fueron parte del mismo proceso que decantó en un constructo particular que aún nos interpela en el tiempo presente. Sus puntos de vista se sumaron a esta reconstrucción, compilando diferentes vivencias a medida que esta reforma los fue involucrando y que, a partir del relato, fueron desagregando en este microclima institucional. En un “*entrecruzamiento de tiempos*” (Vuksinic, 2015) de lo que fue y es, se demarca, a partir del tiempo presente, una periodización (1910-2010) que, aunque priorizó el impacto de la reforma estudiada, proyectó la memoria institucional hacia un antes y un después, trazados respectivamente por el momento de origen y fundación de la Escuela Normal de Tandil y por la conmemoración de su centenario.

La memoria normalista se visibilizó allí en las entre líneas de proyectos, resoluciones, discursos de funcionarios a nivel nacional y provincial, pero también, en los documentos escritos e iconográficos (conmemoraciones, libros institucionales,

3 Ver Vuksinic, N. (2015) *Lógicas en torno a la “terciarización” de la formación docente: la Escuela Normal de Tandil (1968-1972)*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Beca CICPBA, FCH, UNCPBA. Tandil, Argentina. Directora: Dra. Ana María Montenegro.

artículos de prensa, fotografías, símbolos, escudos o nominaciones) y de historia oral (entrevistas a protagonistas de ese proceso de cambio), donde la memoria narrativa cobró un rol preponderante.

En este entramado y desde una mirada cualitativa, la memoria institucional se reconstruyó desde un hilo conductor que, si bien muestra variaciones en las formas de nominar la reforma entre unos y otros, también da cuenta de consensos en su implementación y consolidación, que perduran en el tiempo. En otras palabras, captar lo que M. Depaepe y F. Simon (1995) y A. Viñao (2002) denominaron “*permanencias*”, lo que “*decanta*”, lo que “*sobrevive*”. Mientras algunos reformadores no escatimaron la connotación de “*cierre*” y “*supresión*”, aquellos que debían implementar la reforma remitieron a la “*conversión*”, “*convivencia*” o “*acoplamiento*” institucional. Otros elementos reforzaron esta última mirada: el Instituto se instaló en el mismo edificio y no se borró el nombre de Escuela Normal de su frontispicio, lo que socializó desde atributos materiales y simbólicos la “*permanencia*” (Montenegro, 2012).

Entre esta reforma y las de las décadas posteriores, las tensiones se reabrieron y nuevos actores institucionales resignificaron otra vez la salvaguarda de la pertenencia de origen. Desde capas superpuestas de sedimentos arquitectónicos, escudos y banderas, patronos y cruces, currículum y egresados, la memoria institucional normalista se expresó desde una paradoja: una institución llegó, pero la otra nunca se fue.

UNA CENTENARIA CUNA DE MAESTROS (1910-2010)

En el contexto de una *conmemoración*—cincuentenarios, centenarios, inauguración edilicia— las instituciones educativas quedaron inmersas en el desafío de recuperar pasado/presente/futuro, sin perder identidad. En otras palabras, al tiempo que se replegaron en sí mismas, resultaron expuestas a la circulación de discursos, sentidos, símbolos, actores, miradas y versiones, a veces contrapuestas, sobre lo que fue, es y se proyecta para el devenir.

Desde la conceptualización de “*presente extendido*”⁴ (Sánchez González, 2012), la percepción temporal de los sujetos o las instituciones, irremediamente encadena pasado, presente y futuro, constructos dinámicos que, permanentemente, se redefinen conforme a los sujetos pasan por procesos de identificación y subjetividad diversos.

Cuando, en el año 2010, la Escuela Normal de Tandil conmemoraba sus 100 años de labor en la ciudad, una de las protagonistas de esa historia, en una conjugación

4 Cabe aclarar aquí que esta categoría permite pensar el tiempo pasado absorbido en el tiempo presente que, a su vez, se extiende en su proyección a futuro. Dicho pasado absorbido en el presente, en el momento de absorción y de reinterpretación, pierde su cualidad de origen, se convierte en otra cosa o, como dicen los protagonistas de este trabajo, “*Evocar no es regresar. Cuando se busca en el recuerdo no se vuelve, se convoca a lo que fue para hacerlo de nuevo, presencia viva*”. (Libro Bodas de Oro. Escuela Normal Mixta General José de San Martín. Tandil, 1960, p. 25).

de tiempos, definió la trayectoria de la institución como “*una centenaria cuna de maestros*” o como “*crisol de maestros*” (Marelli, E. en Nueva Era, 11 de septiembre de 2010, p. 8), y marcó tres períodos para dicha conmemoración: una primera época en 1910, a la que llamó “*de su nacimiento*”, y que transcurrió hasta la década de 1960; un segundo período desde la década del 1960 hasta su centenario en 2010, y un tercero, donde reflexionaba sobre su presente en 2010 y la proyección a futuro de la memoria normalista.

En la conjugación que sus protagonistas hicieron entre el hoy, el ayer, y el mañana, se reconstruyó una idea de “*pasado cuajado*” y de “*presente acicateado*” (Marelli, E. en Nueva Era, 11 de septiembre de 2010, p. 9) que asumió en su conjugación la responsabilidad de dicha memoria. Sin embargo, los cambios acontecidos a partir de la reforma de los años 60 se recuperaron simbólicamente asociados a un pasado recordado y rememorado a través de la nominación. En el tiempo presente, quien continúa su *centenario destino* es la Escuela Normal Superior, y no el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 166, que no se nombra y que solo es remitido bajo el paraguas de la *Unidad Académica*.

LA ESCUELA NORMAL NACIONAL “GENERAL JOSÉ DE SAN MARTÍN” DE LA CIUDAD DE TANDIL (1910-1968)

La creación de la Escuela Normal Mixta de Tandil en 1910 (Lámina Nro. 1) fue una manifestación más de la instalación de lo que G. Leoz (s/r) denominó una “*marca de origen*” (p. 46), en el sentido de la existencia de una “*unión entre el Estado, la escuela pública y la formación docente*”. Que la unión de la formación docente y la escuela pública resultara una marca de origen no significa que antes no hubiera maestros e incipientes instituciones formadoras, pero esas prácticas asistemáticas se diferenciaron de la institucionalización que irrumpió con la Escuela Normal de Paraná en 1870, y al calor de las demandas que impuso la expansión de la escuela primaria en la Provincia de Buenos Aires con la sanción de la Ley de Educación Común Provincial Nro. 988/75.

Lámina Nro. 1. Primeros Egresados en 1913 y Personal Fundador de la escuela (1910).





Fuente: Bodas de Brillante, Escuela Nacional Normal Superior, Tandil, 1985, p. 16. Bodas de Oro. Escuela Normal Mixta José de San Martín, Tandil, 1960, pp. 4-8.

La expansión de este modelo normalista destinado a la formación de maestros era exitosa en países europeos y en los Estados Unidos, y fue Sarmiento quien promovió y fundó la primera escuela normal de estas características con la finalidad de formar maestros para expandir la educación común.

La principal particularidad que se puede destacar de esta creación institucional es que, aún sin un sistema educativo conformado y frente a lo dispuesto por la Constitución Nacional de 1853, que en el art. 5 declaraba a la educación primaria como responsabilidad y atribución de las provincias, las escuelas normales fueron promovidas, fundadas y reguladas por el Estado Nacional, por lo que este último tuvo un fuerte protagonismo en la educación primaria, aún sin que esta fuera una atribución propia, al formar a sus docentes.⁵

La Escuela Normal de Tandil, *impregnada por el tradicionalismo pedagógico*, nació el 14 de abril de 1910, por el decreto oficial del 20 de enero de 1910, “*como una de las tantas hijas de la Escuela Normal de Paraná, su modelo inspirador*” (Marelli, E. en Nueva Era, 11 de septiembre de 2010, p.8). Si bien es recordada desde una estructura enciclopedista de rigidez, centrada en tomar la lección, como control de rendimiento, soberana del aprender, donde los influjos herbartianos determinaban una posición intelectualista inspirada en “*gobierno, enseñanza y disciplina*”, también se vio enriquecida por algunos aportes del pragmatismo norteamericano:

“[...] *personalizado por un grupo de beneméritas educadoras enviadas por Horace Mann a través de Sarmiento, que dejaron su impronta con esfuerzo y heroísmo, generalmente rechazadas por su accionar extraño al ambiente de nuestro país, caracterizado por una enseñanza clásica que no aceptaba la aplicación de una organización escolar impuesta de acuerdo a sus convicciones personales y profesionales*” (p.8).

Estos antecedentes fueron asimilados con las variantes de nuestro contexto, y conformaron su organización sistémica cerrada, de acuerdo al clima de aquellos años, y si bien esta escuela fue precursora de la enseñanza media en la ciudad, sus inicios estuvieron cruzados por los avatares de los procesos económicos y políticos de dicho período. El asentamiento de cada vez más población que migraba a una ciudad intermedia como Tandil, la creación de escuelas primarias y, por ende, la falta de docentes que se formaran para ello, fueron algunos de ellos. En su consolidación, fue atravesada por diversas transformaciones, en el marco de procesos políticos, económicos, sociales y culturales que no sólo se vinculaban con el contexto sociopolítico nacional, sino con cómo éste se traducía en una ciudad que, a principios de los años 60, se convertía en un centro urbano significativo de la provincia de Buenos Aires, donde a su carácter agropecuario sumó su actividad industrial, el aumento de población y las demandas socioculturales y educativas (Tripiana, 2001; Dicósimo, 2020).

5 Para ampliar sobre el tema de la expansión del normalismo en nuestro país consultar Rodríguez (2019), Lionetti (2018), Fiorucci (2014), Zanotti (1960, 1993), Alliaud (1995, 2007), Puiggrós (2003) y Artieda (2003), entre otros. Para abordar el surgimiento y expansión del normalismo en Tandil, consultar Salgueiro, N. y otros (1979).

Cabe mencionar que el primer edificio en el que la Escuela Normal se asentó en la ciudad fue en las actuales calles Alem y Maipú (Imágenes 1 y 2, Lámina 2), donde hoy funciona la Escuela Técnica Nro. 2 “Ing. Felipe Senillosa”. Hasta el momento en que la Escuela Normal abrió sus puertas allí, en 1910, el edificio era un Hospital (Asilo de San Juan), que se constituyó en el antecedente del Hospital Municipal Ramón Santamarina (Pérez, 2012; Municipio de Tandil, s/r).

Es interesante aquí ahondar en la “*memoria material y morfológica*”⁶ de la constitución de los edificios y en la vinculación entre la función y la representación (Montenegro, 2012) en ellos, pues el edificio donde se asentó la escuela en sus orígenes no estaba pensado para tal fin ni para dicha función.

Pese a que, como afirma Pérez (2012), se pueden encontrar antecedentes previos, con el surgimiento de la Logia Masónica denominada *Luz del Sud*, a la que adhirieron hombres de importancia en el medio local como Santamarina y los doctores Fuschini y Fidanza, se creó el *Asilo San Juan*, en 1880, que ubicado en el edificio de la intersección de la, entonces, Ríobamba (hoy Alem) y Maipú, atendía gratuitamente a pacientes y se convirtió en el primer centro de atención hospitalaria. En 1888, el Concejo Deliberante sancionó una ordenanza por la que se accedía a la propuesta del concejal Juan M. Dhers, de adquirir el Asilo San Juan para que se constituyera en el Hospital Municipal.

La vieja esquina fue así convertida en el primer nosocomio municipal y se invirtieron en el edificio los presupuestos necesarios para su mejoramiento. El Hospital funcionó allí hasta el año 1909, cuando se inauguró —ante el fallecimiento de Ramón Santamarina en 1904 y la consecuente donación de su esposa e hijo de los terrenos— el nuevo edificio de lo que sería el Hospital Municipal “Ramón Santamarina”. A partir de 1910 y hasta el 11 de septiembre de 1943,⁷ la Escuela Normal transitó su vida por esta esquina, que supo ser un hospital.

6 Ver la profundización que se realiza de estas conceptualizaciones en el Capítulo introductorio del presente libro.

7 La singular esquina de Alem y Maipú desde 1910 estuvo llamada a ser epicentro educativo. Cuando la Escuela Normal mudó su sede a la calle Santamarina, el edificio inicial pasó por diversos usos y funciones. Fue utilizado para exposiciones avícolas, para campamentos y como cuartel de scoutismo, hasta que, en el año 1946, se instaló un establecimiento educativo para capacitar operarios. Parte de este dio origen a la Escuela de Capacitación Profesional para mujeres de la Nación Nro. 90 que, por razones de espacio, pasó a funcionar en 1948 en el nuevo edificio de la Escuela Normal. Mientras tanto, continuaba funcionando en la vieja esquina la Escuela Fábrica de la Nación Nro. 17 y anexos, la Escuela de Capacitación Obrera Nro. 114 y el Instituto del Ciclo Técnico Nro. 116. En la década de 1960, por resolución del CONET, se dispuso la fusión de la ex Escuela Industrial y Escuela Fábrica, lo que dio origen a la ENET Nro. 1 “Ing. Felipe Senillosa”. En 1969, se procedió a la demolición del edificio. La construcción quedó terminada a fines de 1977, lo que transformó dicha esquina y retuvo únicamente el jalón de altimetría del Instituto Geográfico Militar. (Bodas de Brillante. Escuela Nacional Normal Superior, 1910-1985. Tandil, 1985, pp. 46-47).

Lámina Nro. 2:

Imagen Nro. 1 y Nro. 2: la escuela Normal en 1924 en su asiento de origen
(en la, entonces, Ríobamba —hoy Alem— y Maipú).

Imagen Nro. 3: maestras y alumnos/as camino al nuevo edificio fiscal en la calle Santamarina.
Abajo, Imágenes Nro. 4 y Nro. 5: fachada del Edificio ad hoc de la Escuela Normal en la calle Santamarina Nro.
851 (1943).

Imagen Nro. 1



Imagen Nro. 2



Imagen Nro. 3



Imagen Nro. 4



Imagen Nro. 5



Fuente: Bodas de Brillante. Escuela Nacional Normal Superior, Tandil, 1985, pp. 31-32.
Bodas de Oro. Escuela Normal Mixta "General José de San Martín", Tandil, 1960, pp. 26-27.

Para la década de 1930, el personal y el alumnado de la escuela ya anhelaba el edificio propio, motivo de gestiones renovadas desde el mismo momento de fundación. En 1912, el Comisionado Municipal Eduardo Arana, decretó la cesión de la manzana del edificio actual en Calle Santamarina al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que fue centro de eventos deportivos y *ferias francas* hasta 1937, año en que se afianzaron las tramitaciones para construir el edificio *ad hoc* para la escuela, por las gestiones de Juan. D. Buzón. Su construcción culminó en 1943 (Imágenes Nro. 4 y Nro. 5, Lámina Nro. 2). Allí, se organizó una movilización encabezada por alumnos de tercer año de normal, que transportaron la

bandera sin asta en posición horizontal, desde el viejo al nuevo edificio (Imagen Nro. 3, Lámina Nro. 2). Se hicieron presentes allí autoridades civiles, militares y eclesiásticas, y la bendición del nuevo edificio estuvo a cargo del Párroco Julio María Chienno.⁸

Por otro lado, además de la memoria material y la reconstrucción de memoria a través del edificio, hay una memoria simbólica que reconstruye la institución a través del nombre de su patrono (Montenegro, 2018). En un trabajo sobre las medallas de la ciudad, se señaló que la medalla que recuerda la creación de la Escuela Normal ofrece una *anomalía*, la escuela lleva el nombre *General José de San Martín*, no obstante, luce en el anverso la efigie del General Manuel Belgrano (Lámina Nro. 3).



Lámina Nro. 3. Medalla que recuerda la Fundación de la Escuela y el proceso de conformación del nombre.
Fuente: Ferrari, J.N. (1973, p. 63) y Bodas de Brillante. Escuela Nacional Normal Superior "Gral. José de San Martín". 1910-1985, Tandil, 1985, p. 9.

Si bien esto puede suponer que, en algún momento, fue cambiado el nombre de la escuela a través de su patrono, cabe aclarar que el decreto de creación no le otorgó ningún nombre, más que el de Escuela Normal.

Más adelante, el testimonio de María Elvira Vignes de Herrera, egresada de la primera promoción en 1913 e integrante del cuerpo docente hasta 1949, aseguró que el nombre "General José de San Martín" le fue impuesto a la escuela en el año 1919 (Ferrari, 1973, pp. 63-66).

Sin embargo, dicha memoria logró preservarse, como se explicará luego, por el proceso de nominación asociado a la memoria normalista y no a la elección de su patrono.

ENTRE LA TRADICIÓN Y LA RENOVACIÓN: TRANSFORMACIONES EN LA ESCUELA NORMAL DE TANDIL EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

Como se mencionó antes, la ciudad de Tandil, para la década de 1960, se había convertido en un centro importante dentro de la provincia, que necesitaba del fortalecimiento de su actividad sociocultural y educativa.

8 Bodas de Brillante. Escuela Nacional Normal Superior, 1910-1985. Tandil, 1985, pp. 30 y 33.

En ese contexto, y en relación con el objeto de este trabajo, se pusieron en marcha propuestas innovadoras que respondían a las demandas de actualización y capacitación docente de la ciudad, como los “*cursillos pedagógicos para maestros y estudiantes de magisterio*”⁹, que eran parte de la expresión más generalizada de una necesidad de jerarquización de estos estudios.

No obstante, más allá de la expresión de la necesidad de cambios, y de proyectos que promovieron modificaciones e innovaciones, la formación docente permaneció, hasta la reforma de 1968-1972, bajo los cánones de la matriz normalista y positivista de origen,¹⁰ a la que los entrevistados protagonistas de este trabajo de reconstrucción de memoria, le imprimieron rasgos desde la crítica, pero también desde la ponderación:

“[...] se regía por el tradicionalismo pedagógico, el rigor, los modos de ver el aprendizaje, la lección, el educador pasivo, pero provisto de saber [...] (E. Nro. 3) de normas [...] (E. Nro. 5) [...] Un maestro debía, antes que nada, conocer los valores [...] que la escuela quería inculcar [...] los conocimientos y habilidades para garantizar un mínimo de calidad y homogeneidad [...] desde una cultura fuertemente nacionalista [...] para la endoculturación de los hijos de los inmigrantes, así como de las generaciones de argentinos.” (E. Nro. 4)

En este sentido, se requerían ciertas cualidades del docente maestro que garantizara esa calidad y homogeneidad que la escuela tenía como objetivo, es decir, docente no podía ser cualquiera:

Yo me acuerdo [...] te medían, te pesaban, te miraban de arriba abajo, o sea, había una exigencia para que vos pudieses ser maestro. Entonces, era como una elite, pero una elite especial, no una elite de profundidad de conocimiento, aunque también debías tener buen promedio para poder entrar [...] todas eran señoritas, eso también dice mucho, por eso quedó lo de señorita, señora, seño... una cuestión de género, de vida, tenían que estar casadas y así [...]”. (E. Nro. 5)

Lo señalado da cuenta de lo que Zanotti (1960) denomina la “*tradición propia*” (p.2), a la que se suman las innovaciones que irrumpen con los cursos de bachillerato y comerciales anexos¹¹ y las modificaciones del Plan Rothe,¹² que fueron caracterizadas por los entrevistados más como una continuidad, que como un cambio:

9 Bodas de Brillante. Escuela Nacional Normal Superior Gral. José de San Martín. 1910-1985, Tandil, 1985, p. 48.

10 Para ampliar sobre el tema del positivismo pedagógico en Argentina consultar Soler (1968), Tedesco (1973), Biagini (1985), Weimberg (1985), Terán (1987), Puiggrós (1990) y Dussel (1993), entre otros.

11 En la ciudad de Tandil, estos se concretaron por Decreto Nro.4974 de 1946. La sección bachillerato alcanzó su autonomía en 1954 en que dejó su condición de anexa a la Escuela Normal. Por Decreto Nro. 331/47, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública creó una sección comercial anexa de primer año en la entonces llamada Escuela Normal Mixta. Comenzaron también los cursos comerciales en 1947, lo que luego dio origen a la Escuela Nacional de Comercio “Fuerte Independencia”.

12 En 1950, egresaron los primeros maestros bachilleres con un plan de seis años de estudio y, en 1951, se volvió al plan de cinco años. El plan de 1914 a 1941, según Salgueiro y otros (1979) había comenzado con una dificultad que subsistió hasta 1968: el enciclopedismo. La implementación del Plan Rothe en Tandil, desde 1941 a 1969, dividió los estudios del bachillerato y del ma-

“Sólo hubo modificaciones en los planes de estudio a partir de 1958 [...] Bueno ahí no hay reformas, hay continuidad hasta el 66 [...] los cambios se orientaban a los planes o contenidos [...] no se hablaba de diseños curriculares todavía” (E. Nro. 1).

En este sentido, entre las décadas de 1940-1950 la Escuela Normal atravesó una serie de innovaciones que, si bien modificaron cuestiones curriculares y organizativas como por ejemplo la duración de la carrera de magisterio, no alteraron la organización de origen desde la cual se constituyó esta formación docente en el nivel medio.

En este contexto y destacado por los entrevistados como una modificación más, cabe señalar que esta escuela normal otorgaba títulos para varios institutos privados anexos, entre ellos los de las ciudades de Benito Juárez, Necochea, Balcarce y, en la propia ciudad, como el Colegio de la Sagrada Familia de Tandil (SAFA, 1896).¹³

En el caso de SAFA, como afirmó Salgueiro (1979) “*el normalismo surge como corolario de constantes inquietudes*” (p. 133), por lo que a fines de los años 50

gisterio en dos ciclos, uno común y el otro diferenciado, con el objetivo de evitar que los alumnos se vieran obligados a definir prematuramente su orientación, su “*real vocación*”; y que, además, el número de alumnos no excediera la demanda de la escuela primaria. Para ampliar sobre las implicancias de estos cambios, ver el trabajo de Iglesias, M. A. (2017). *Plan Rothe: La consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946)*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

13 Uno de los hitos en donde se plasmó este debate tuvo que ver con la sanción de la Ley Nro, 934 de 1878, que legisló sobre el derecho a examen (Pelosi, 2008). Hasta ese momento, a los alumnos de los establecimientos particulares no se le reconocían sus certificados de estudios y tampoco se los admitía en los exámenes en los colegios secundarios nacionales. Para salvar ese problema, el senador Jerónimo Cortes presentó un proyecto de ley donde se los autorizaba a presentarse anualmente a examen en la Comisión Examinadora en los colegios nacionales de cada provincia, para acreditar y someterse a los programas requeridos en los colegios oficiales. (Debates Parlamentarios Ley Nro. 934. Reglamentando la libertad de enseñanza, 25 de agosto de 1877). El debate que esta ley abrió para los colegios nacionales también se trasladó a la formación de los docentes, ya que se amplió el derecho a examen para escuelas comerciales, industriales y normales como proveedoras de títulos. La escuela normal privada y católica es el principal antecedente de oferta de formación que comenzó a expandirse al mismo tiempo que el Estado replicaba el modelo normalista en todo el territorio (Rodríguez, 2019, Vuksinic, 2015, 2019 y 2021). Ambas instituciones estaban intrínsecamente vinculadas en este momento a partir de que el modelo de escuela normal nacional comenzó a otorgar títulos para los institutos privados anexos, a partir de su incorporación a la Ley 934 con un Decreto de 1897. El Estado valorizaba y ponderaba así, en primer lugar, la formación en una escuela normal nacional, que sus planes y programas tenían que ser validados por el propio Estado, que tendrían inspecciones regulares y que admitirían en el examen la ponderación de un jurado estatal sobre el particular. Como afirma Guevara (2006) la Iglesia católica no se resignó pasivamente a la formación de maestros *laicos*. Como se verá más adelante en el tiempo, a su fuerte acción durante las décadas de 1930, 1940 y 1950 sobre las escuelas normales, con la entronización de imágenes y la colocación de crucifijos en las aulas le siguió un proceso paralelo, lento, pero perseverante, que dio como resultado, desde 1962, un mayor número de maestros y maestras católicas, formados en sus instituciones, más de los que egresaban de las Escuelas Normales del Estado.

nació en dicha institución la idea de integrar el magisterio al colegio (Expediente Nro. 81804 de 1959). Sin embargo, esta propuesta tuvo una efímera vida en el colegio de las hermanas de Nuestra Señora de la Misericordia, ya que su último año de actuación fue en 1969, es decir, exactamente 10 años en total. En otras palabras, cuando se implementó la reforma en 1968, que cerró los ciclos de magisterio en la enseñanza media, y dispuso la creación del magisterio superior de dos años de duración posteriores a los quintos años de bachilleratos, el colegio de hermanas de la ciudad, no los incorporó en sus planes de estudios y eliminó esa formación (Salgueiro, 1979).

Hasta aquí, la amalgama de permanencias e innovaciones, se articulaba con otra cuestión sustancial para la identidad institucional y que Zanotti (1960) denominó la *“postura emotiva”* (p.2), en el sentido de entrecruzar las críticas a la propia formación con la ponderación del docente normal formado antes de la reforma de 1968:

“La escuela nos formó, después sacaron la formación de base fundamental para cualquier sujeto, la escuela no volvió a ser nunca lo que era antes. (E. Nro. 2) [...] todo eso hizo que nuestra formación fuese tecnicista pero, además de ese tecnicismo en la metodología para enseñar y aprender, lo que tuvimos, que yo no dejo de agradecer a ese normalismo fue una formación general, una formación digamos en lo actitudinal también que estaba basada en el respeto hacia el otro [...] Entonces, hay todo un agradecimiento, no a ese normalismo, sino a esa formación que daba esa escuela media [...] que un poco, en el fondo, uno lo lleva en el alma, pero sí, los años que se pasan ahí, toda la primaria, secundaria [...] profesora en la escuela normal, viví toda mi vida ahí adentro, entonces también es una historia de vida [...] lo importante, creo yo, es contextualizar, decir a ver en ese momento, qué podrían haber hecho conmigo, y bueno hicieron lo que debían hacer.” (E. Nro. 5)

“Por los años 1936, 37, 38, vienen a mi memoria el recuerdo de insignes maestros y profesoras que contribuyeron a forjar su destino. Brillaron por su profesión y vocación docente, ayudando a formar tantas generaciones de normalistas. Esos fueron sus frutos: centenares de maestros aquí, y también diseminados en distintos destinos de la patria, marcaron huellas profundas, volcando su saber y formación espiritual, seguros y respetuosos de su noble misión, teniendo como ideario lo condensado en el pensamiento social y democrático sarmientino, que iluminaba su labor, conscientes y convencidos que “hombres, pueblos, nación, república, porvenir, todo está en los bancos humildes de la escuela.” (Marelli, E., 2010)

Desde esta ponderación, con la que expresaron su recorrido en esta escuela normal, los entrevistados reconocieron cambios, que se fueron implementando desde el momento de su creación y que tuvieron que ver con demandas que los docentes fueron instalando en la ciudad: *“Y siguen sucediéndose en el tiempo planes y programas con duración de cuatro, cinco y seis años para la formación del magisterio, con el afán de realizar ajustes que solo fueron intentos más formales que reales, sin larga duración.” (Marelli, E., 2010)*

Dichas demandas eran parte de la expresión más generalizada de una necesidad de jerarquización de los estudios, canalizada también en otros ámbitos, como en los primeros cimientos de la universidad en este territorio. Fue en ese mismo momento cuando un grupo de normalistas creó el Instituto Mariano Moreno (1962), que comenzó con programas de capacitación y se transformó a posteriori en el

Instituto Universitario de Tandil (1964), con la carrera de Profesor en Ciencias de la Educación.¹⁴

Las experiencias señaladas dan cuenta, por un lado, del compromiso de *los normalistas* en cuanto a la buena recepción de cambios de planes y programas de estudio del magisterio, pero también, de una iniciativa a impulsar la formación docente en el nivel superior universitario, dado que la Escuela Normal recibía profesionales, graduados ya en otras universidades. Este clima que anticipa la reforma de los años 60 no sólo es local, sino que fluye por diferentes instituciones:

“Cuando me recibí de Profesora en La Plata, en Tandil era poca la gente graduada que ejercía en 1948. Porque el normalismo tenía una planta funcional formada por profesionales o maestros y nada más, sin desvirtuarlo eh... todos hicieron una gran obra dentro de la escuela” (E. Nro. 3). Más o menos desde el 50, 60 empiezan a darse cursos para educación primaria en las universidades, la universidad de Luján, la nuestra, ya empiezan las fundaciones, empieza esto a sentirse más a partir del 65, 66 (...) a pensarse esta cuestión de la terciarización (...) las universidades también estaban pensando en llevar el magisterio a la universidad, o sea que este movimiento dio pie a que el Ministerio de Educación pensara en terciarizar.” (E. Nro. 5)

Más allá de la expresión de la necesidad de cambios y de proyectos que promovieron modificaciones e innovaciones, como dijimos, la formación docente permaneció, hasta la reforma aquí analizada, bajo los cánones de la matriz de origen.

DEL MAGISTERIO EN LA ESCUELA NORMAL NACIONAL AL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE: LA REFORMA COMO PUNTO DE INFLEXIÓN (1968-2010)

Tal como se anticipó en la introducción, la reconstrucción y las reflexiones respecto de la memoria institucional en la Escuela Normal se visibilizan desde un evento particular: la reforma educativa nacional (1968-1972) que afectó a la formación de docentes de nivel primario.

A partir de analizar dicho proceso, se conjuga la macropolítica educativa con las reelaboraciones subjetivas y colectivas frente al impacto que esta significó para las tradiciones sociohistóricas que construyen memoria institucional, la que, frente a los cambios, se resiste a dejar de ser.

El proceso analizado da cuenta de que la reforma trajo consigo un quiebre, pues hasta la década de 1960 la formación docente en esta escuela, como en las otras

14 Sobre este tema se ha hecho una reconstrucción histórica y de archivo sobre la memoria institucional de la Universidad en Tandil, hoy Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, desde sus cimientos hasta su nacionalización en 1975. Los resultados de este trabajo se encuentran en Montenegro A., Méndez J., Vuksinic, N. y otros (2014) “Catálogo: Cimientos de la UNICEN: imágenes de los cincuentenarios. 1964-1975”. Proyecto de Memoria Institucional. 50 años de los cimientos y 40 de la UNICEN. Facultad de Ciencias Humanas y Secretaría de Relaciones Institucionales de la UNICEN, Tandil, 2014. Asimismo, dicha reconstrucción se plasma en esta producción colectiva en el Capítulo Nro. 3 de Méndez Jorgelina, abocado a la memoria del surgimiento de la UNICEN a nivel regional.

creadas en el país, más allá de algunas reconfiguraciones, permaneció dentro del arquetipo normalista que le dio origen.

La reforma de la formación docente que se instaló a partir del Decreto Nro. 8051 de 1968 fue el punto de inflexión para el inicio de un proceso que suprimió el ciclo de magisterio en el nivel secundario, una etapa que los protagonistas denominaron de “*transición y cambio*” (Marelli, E. en Nueva Era, 11 de septiembre de 2010, p. 9).¹⁵ Las escuelas normales nacionales se fueron adaptando paulatinamente a este cambio, transitando primero por los bachilleratos modalizados en 1969, luego por la creación de los ISFD en 1970 y también por el significativo Plan Malek de 1972, que reimplantó la formación en el nivel secundario. Este tránsito, por el que fue circulando la reforma, se analizó aquí en el desagregado de tres etapas, entre 1968 y 1972, que si bien se expresaron en un eje común —los gobiernos de facto (Onganía, Levingston y Lanusse)— permitieron analizar tensiones en función de los grupos que las gestionaban y de los factores externos que presionaban sobre ellos.

En la primera etapa, los reformadores, a nivel nacional, declararon la *supresión* del magisterio, eliminaron primero la inscripción al primer año y después el ciclo de magisterio completo. Esta supresión de la Escuela Normal respecto de la formación de los docentes implicó tener en cuenta ciertos reparos institucionales que visibilizaron un determinado manejo político respecto de la implementación.

En dicho clima político, en la Escuela Normal José de San Martín, la implementación fue inmediata a partir de una disposición que decidió pasar el magisterio a la enseñanza superior.¹⁶

En este marco, y generando un proceso de cambios al interior de las instituciones, entre el cierre de la inscripción y la reforma en sí, que implicó la creación de los ISFD —en este caso el Nro. 166—, es importante tener en cuenta un momento de transición, que se constituyó en la segunda etapa, en la que, en los establecimientos donde se cursaba el ciclo de magisterio, se adoptó como opción, a partir de 1969, la posibilidad de elección entre diferentes planes de estudios; por

15 La implementación de la reforma de la formación docente aconteció de manera inmediata en esta institución. Una de las entrevistadas afirmó que “*a partir del 68 hay un decreto que decide pasar la escuela, el magisterio, a la enseñanza superior*” (E. N° 5). A partir del Decreto N° 8051/68 y la Disposición N°24/69, a los bachilleratos existentes se sumó el de orientación pedagógica, pero siguió administrando para la formación su departamento de aplicación, y quedó por fuera de la reforma de la escuela intermedia que afectaba a las escuelas comunes y secundarias de la provincia. Mientras la lógica política estaba preocupada por las formas de llevar a cabo la implementación de la reforma, este proceso no fue vivenciado de la misma forma por los diferentes actores que convivían en la escuela. Las diferencias respecto de estas miradas se pueden captar desde la gestión, que más allá de sus críticas a la reforma, se vio obligada a ponerla en marcha, la de los alumnos, que la vivieron apenas como un cambio en la organización, y la de aquellos últimos graduados como maestros normales nacionales, que la percibieron como una ruptura más profunda, que impactó en lo emocional.

16 Disposición N° 24/69 que implantó “*reajustes en el nivel medio*” en la Escuela Normal José de San Martín. Bodas de Brillante. Escuela Nacional Normal Superior Gral. José de San Martín 1910-1985, Tandil, 1985, p. 44.

ende, a los Bachilleratos en Letras, en Ciencias Biológicas y en Ciencias Físico-Matemáticas, se sumaron los Bachilleratos con Orientación Pedagógica y Agraria. Esta etapa, aunque se implementó de manera rápida e improvisada, no provocó mayores conflictos, pues discursivamente la normativa planteaba que “*cambio no significa ruptura con el pasado*”, reemplazando “*supresión*” por “*transferencia*” del nivel medio al nivel superior.¹⁷

Cuando la Res. Ministerial Nro. 2321/70 creó los ISFD, rápidamente, la Escuela Normal de Tandil se readecuó y, por Disposición interna del 25/11/1970, “*la escuela normal mixta pasa a ser un organismo de nivel terciario*”¹⁸ (hoy ISFD Nro. 166) y creó allí el Profesorado de Nivel Elemental (Res. Nro. 2321/70 y Res. Nro. 2779/70). A diferencia del impacto de la primera etapa, la creación de los ISFD fue vivenciada no tanto como una obligación (por lo inconsulto e improvisado), sino como una respuesta gubernamental a demandas o cambios de época:

“Había una necesidad de renovaciones y ajustes, acordes a la velocidad de los tiempos que necesitan atender sus demandas para no convertirse en instituciones anacrónicas. Así nuestra escuela normal, inmersa en el mundo del presente y del futuro requirió una transformación de su estructura y muy especialmente reformas en la preparación del educador maestro incorporando a su formación nuevos y modernos contenidos y metodologías con conocimiento del complejo mundo social, donde hoy se contraponen tantos vaivenes y fragilidades. Resultó de difícil aplicación, las soluciones no fueron simples, y no todo se pudo concretar. Se vivieron años de ensayos, desajustes y críticas. Si bien hubo quienes no coincidieron con estas reformas, surgidas en muchos aspectos de improvisaciones, sea por carencia de personal científicamente preparado para estos cambios, sea por falta de infraestructura y presupuesto, estimo que las crisis producidas por tantos desafíos, deben afrontarse y considerando los desajustes como positivos estos contribuirán a superarlos y enriquecerlos.” (Marelli, E., 2010)

Un elemento que jugó a favor del afianzamiento del ISFD fue que esta escuela, como se mencionó antes, ya contaba con su propio edificio desde 1943 y, a su vez, a diferencia de otras ciudades de la provincia de Buenos Aires (que se crearon en Colegios Nacionales, escuelas comerciales o en el Instituto Nacional del Profesorado), aquí, el edificio de la Escuela Normal fue asignado como sede del Instituto Nro. 166. La reforma contemplaba la utilización óptima de los recursos existentes. Con ese propósito, se previó la participación del personal docente con título superior en situación de disponibilidad y el uso de la infraestructura edilicia, administrativa y operativa de los profesorados y de las exescuelas normales (González Rivero, 1978, en Salgueiro, 1979).

Por último, la tercera etapa instaló el concepto de *reimplantación*. Si bien ya en el discurso de Mignone¹⁹ y otros funcionarios de 1970 apareció la idea de no

17 Resolución Nro. 2.321/70. Reforma de los Institutos Superiores de Formación Docente. Profesorado de Nivel elemental. Fundamentos del Proyecto de profesorado de nivel elemental Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación. Octubre de 1970. pp. 4 y 39.

18 Bodas de Brillante. Escuela Nacional Normal Superior Gral. José de San Martín 1910-1985, Tandil, 1985, p.50.

19 Paradójicamente el 13 de junio de 1970 en el centenario de la Primera Escuela Normal de

desterrar la matriz normalista conjugando “*tradición y renovación*”, durante la gestión de Malek (1971-1972) en la cartera educativa, se puede visualizar un giro que se materializó a través de varias resoluciones²⁰ y se concretó en una redistribución edilicia.

El edificio albergó en los dos primeros años una formación de nivel medio y en los tres últimos instaló el ISFD. La permanencia en el nivel secundario apareció en las resoluciones como una “*reimplantación*” de la escuela de origen, aunque no lo fue²¹. Sin embargo, los que implementaron la reforma lo acuñaron como una realidad y fue por ello que, en esta etapa, la denominaron desde una nueva conjunción: Escuela Normal Superior.²²

LA MEMORIA NORMALISTA Y EL SENTIDO DE PERTENENCIA

Para iniciar un diálogo pasado-presente y viceversa, camino a reconstruir memoria institucional fue preciso demarcarla como producto socio-histórico (Escollano Benito, 1997; Montenegro, 2012) que se contextualizaba en representaciones, objetos simbólicos y materiales, sujetos que transitaban por ella y conformaron su identidad (Montenegro, 2008 a y b; Vuksinic, 2015). Aquí, cobra valor la noción de historicidad (Montenegro, 2008a) en el sentido de un devenir, de una *longue dure* (Jelin, 2002). En otras palabras, fue desde la historicidad que se pudo dialogar entre pasado-presente y viceversa, y más aún, interpelar al presente “*como un proceso de decantación del pasado*” (Montenegro, 2017, p. 20) matizado por lo nuevo “*incorporado*” (Lahir, 2004).

Paraná, los funcionarios de turno argumentaron respecto de la conveniencia de la reforma. En este evento, el Subsecretario de Educación Emilio Fermín Mignone, aunque rindió “*un homenaje público y oficial a los estadistas y educadores que concibieron y llevaron adelante esta fundación*” expuso en favor de la reforma al considerarla una respuesta adecuada para la Argentina de 1970, de la misma manera que el proyecto de la Escuela Normal del Paraná lo había sido para la Argentina de hacía un siglo. El discurso de E. Mignone, si bien sintetizaba las cualidades de la escuela normal como difusora de la cultura, expresaba que, en un país con altos porcentajes de analfabetismo, se demandaba una institución que formara maestros en pocos años y de forma gratuita; que entrelazara su funcionalidad a las necesidades del Estado Nacional Liberal. Ver Ministerio de Cultura y Educación. Institutos Superiores de Formación Docente. Profesorado de Nivel Elemental. Serie La Reforma Educativa. Mensaje del Subsecretario de Educación Emilio. F. Mignone al Ministro de Cultura y Educación Dr. José L. Cantini. Buenos Aires, 2 de octubre de 1970, pp. 5 y 38.

20 Entre las que se pueden mencionar se encuentran la Res. N° 2848/71 y la Res. N° 496/72.

21 Cabe señalar que, en el caso particular de la escuela de Tandil no egresaban, al menos en este período, alumnos con el título de maestro normal superior, tal como lo disponía el Plan Malek, sino que, por el contrario, continuaron los bachilleratos modalizados que ya otorgaban título desde la década de 1950, que convivieron con el Profesorado de Nivel elemental a partir de 1972.

22 En este sentido, la Res. Nro. 2779/70 ya consideraba que “[...] es conveniente desde un punto de vista pedagógico administrativo incorporar los cursos de profesorado de nivel elemental a las escuelas normales” que se denominaría “Escuela Normal Superior”. Ministerio de Cultura y Educación. Resolución N° 2848/71. Expte. Nro. 62.892/71. Ministro de Cultura y Educación Gustavo Malek, Buenos Aires, 27 de septiembre de 1971, p. 1.

En esta conjunción, la memoria es una valiosa “*materia prima*” (Nora, 1997) para los historiadores en general, y de la educación en particular, aunque su valor ha llevado a debates y demarcaciones historiográficas entre historia, memoria histórica y memoria colectiva. Tradicionalmente, la historia reconstruye acontecimientos que el sujeto no ha experimentado personalmente, hitos de una visión general o identidad de un pasado, como lo es la historia nacional. Sin embargo, su construcción científica en las últimas décadas fue incorporando el abordaje de la memoria histórica, desde campos como la historia oral (Lahir, 1999; Schwarzsztain, 2001; Barela, Miguez y García Conde, 2009) y la historia reciente, que han acrecentado su mirada con la multifacética visión de los sujetos, sin quitarle veracidad.

Si bien Halbwachs (2002) define la memoria colectiva como fragmentos de un pasado “*que aún está vivo*” y que es “*capaz de vivir en la conciencia de un grupo que la mantiene*” (pp.213-214), resulta complejo cerrar esta definición en sí misma. Por el contrario, son los mismos sujetos que la historia oral y la historia reciente documenta para recuperar un pasado vivo desperdigado u olvidado los que hacen que una memoria alimente a la otra.

En el marco de las transformaciones señaladas, la historia de la educación se ha enriquecido en sí misma y desde campos disciplinares diversos,²³ para abocarse en las últimas décadas, a registrar, a “*hacer memoria (...) para evitar el olvido*” (Ricoeur, 2004, p. 40).

En esta ampliación de la mirada, una variedad de objetos y documentos, procesos y acontecimientos fragmentados se reconstruyen como memoria escolar (Escolano Benito, 1997) o institucional (Montenegro, et. al, 2014) expresada en los edificios escolares, sus atributos materiales y simbólicos, el uniforme escolar, el mobiliario escolar, los libros de texto y cuadernos, las fotografías y la voz —desde el relato biográfico— de actores y sujetos participantes de esa memoria.

En el caso de este trabajo, y tal como se señaló en la introducción, reconstruir memoria institucional, desde el clivaje de la reforma de 1968, implicó no solo adentrarse a ella desde la política educativa, la normativa, sino, especialmente, canalizar la voz de los que sintieron su impacto en el momento de su implementación, y que se analizará en este apartado.

La selección de los entrevistados no fue casual, sino que, intencionalmente, se fueron recuperando miradas previas a la reforma, a las del momento de su concreción y a aquellas que reconstruyen desde el presente las transformaciones de las últimas décadas.

En este sentido, en las entrevistas realizadas,²⁴ se entremezclaron las voces de las y los protagonistas, hoy jubiladas, que fueron alumnas de la escuela normal,

23 Desde otros campos disciplinares, son muy válidos los aportes de Jelin y Lorenz (2004), Lorenz (2004), Segovia (2010) y Bartolucci (2015).

24 El contenido total de las entrevistas se encuentra en el Anexo de Vuksinic, N. (2015) Lógicas en torno a la “terciarización” de la formación docente: la Escuela Normal de Tandil (1968-1972). Tesis de Licenciatura, Beca CICPBA, FCH, UNCPBA, Tandil, Argentina, pp. 88-126. Estas

última cohorte de graduadas al momento de la reforma, profesoras y profesores en el creado Instituto Superior de Formación Docente y concededoras de los cambios y reformas de las últimas décadas.

Antes de adentrarse en el entrecruzamiento de tiempos entre los reformadores y los protagonistas de la institución, es importante recuperar la base de origen de la constitución de esta escuela normal sarmientina, el “*pertenecer*” (Lámina Nro. 4).

Lámina Nro. 4.

- Imágenes Nro. 1 y Nro. 2. Escudo y Busto de la Escuela Normal. Imagen Nro. 3. Acápite de la Escuela Normal “José de San Martín” en el edificio. Imagen Nro. 4. Egresados en 1935, donde se puede vislumbrar ya el uso del guardapolvo. Imagen Nro. 5. Promoción de 1944, año de innovaciones para la escuela. Imagen Nro. 6.: Personal de la escuela en 1960, quienes llevaron a cabo el proceso de reforma.



Imagen Nro. 1



Imagen Nro. 2

fueron tomadas en Tandil, en el período 2012-2015. Se referencian en este artículo por el número de orden que a continuación se señala. *E. Nro. 1.* Maestro Normal Nacional, docente del Instituto Superior de Formación Docente 166 y Nro. 10, con trayectoria en la provincia de Buenos Aires como docente, director e Inspector de Escuelas Primarias y en el nivel superior. 2012. *E. Nro- 2.* Maestra Normal Nacional, personal administrativo y docente de la Escuela Normal Nacional Gral. “José de San Martín” en la década del '70. 2013. *E. Nro. 3.* Maestra Normal Nacional. Profesora en Ciencias de la Educación. Docente y directora de la Escuela Normal Nacional Gral. “José de San Martín” en la década del '60. Jubilada. 2013. *E. Nro. 4.* Maestra Normal Nacional. Profesora de Lengua y Literatura. Egresada de la última promoción de maestros normales nacionales en la Escuela Normal Nacional Gral. “José de San Martín” en 1969. 2014. *E. Nro. 5.* Maestra Normal Nacional. Profesora en Ciencias de la Educación. Docente de la Escuela Normal Nacional Gral. “José de San Martín” en la década del '70. Jubilada. 2014. *E. Nro. 6.* Maestra Normal Nacional. Docente y funcionaria en Administración Pública. Secretaria de Osvaldo Zarini y del Instituto Universitario Tandil, en las décadas del '60 y '70. Jubilada. 2015.



Imagen Nro. 3



Imagen Nro. 4



Imagen Nro. 5



Imagen Nro. 6

Fuente: Bodas de Brillante-Escuela Nacional Normal Superior, Tandil, 1985, pp. 1, 29, 34 y 41.
Bodas de Oro. Escuela Normal Mixta "José de San Martín", Tandil, 1960, p. 30.

Si bien los entrevistados narraron su transcurso como alumnos de la escuela normal cincuenta años después, se transparentó por el quiebre que implicó la reforma, una dimensión esencial de la memoria de esta institución: la pertenencia; en otras palabras, como señala A. Viñao (1997), el recuerdo de que algo *“quedó allí, y que, por tanto, (les) pertenece”* (p.61). Ser alumnos de la escuela normal y última cohorte de graduados connota llevar consigo una serie de atributos materiales, simbólicos, afectivos, que denominamos *“memoria normalista”* (Láminas Nro. 4 y Nro. 5).

Lámina Nro. 5.

Imagen Nro. 1: el Departamento de Aplicación en 1943.
Imagen Nro. 2: egresadas de la Escuela Normal Nacional en 1967.
Imagen Nro. 3: la vieja campana de bronce.



Imagen Nro. 1



Imagen Nro. 2



Imagen Nro. 3

Fuente: Bodas de Brillante–Escuela Nacional Normal Superior, Tandil, 1985, p. 14 y donación de una entrevistada.

En las transcripciones que se presentan a continuación, las huellas, los signos, decantaron en una herencia, un legado, un capital —ser maestro de la escuela primaria pública— que no se difuminó, sino que, por el contrario, se la resaltó con un claro interés y se la socializó desde este registro, de que allí estuvo y está:

“Parecía que con la reforma de la educación terciaria se terminaba todo, pero todavía hay huellas [...] Permaneció el normalismo, [...] fue muy fuerte, pasaron más de 100 años desde la ley 1420 que instaló una educación gratuita, gradual, laica y eso nos fue marcando, a nuestros antecesores, a nuestros maestros, profesores y a nosotros también. Eramos maestros de esa escuela.” (E. Nro. 5, 2014, pp. 113, 117)

“[...] se conserva en lo simbólico, en las paredes de la escuela, ¿vos entraste? ¿Viste? [...] cuando uno piensa la escuela normal hoy, piensa en el edificio que está igual en la calle Santamarina, ahí se nos representa el normalismo.” (E. Nro. 5, 2014, p. 121)

“[...] con el instituto se estudia unos años más y viene gente de otro lado, pero sigue siendo en la escuela normal, sigue siendo la maestra normal, aunque el título salga ahora como profesora de primaria, están en las mismas aulas, con las mismas pautas, las horas, el timbre que ahora es eléctrico.” (E. Nro. 4, 2014, p. 104)

“Hay un ala del edificio, donde están las oficinas [...] siguen siendo las oficinas del normalismo, la dirección, al lado de la dirección un depósito, al lado del depósito la secretaria, donde están los archivos [...] la dirección está ahí, obviamente, porque visualizan todo. El alumnado no tenía noción de esto, terminaba el quinto año sin tener idea de nada [...] la sala de profesores, todavía tiene las camillas (risas) en las que nos revisaba el médico para poder ser maestras. Lo que cambió es la escalera del centro que era solo para profesores y directivos, recién ahora, te diré hace diez años, los alumnos bajan por ahí, pero antes era una prohibición [...] vos te podés fijar la baranda de la escalera del centro está intacta, y la de la escalera por la que bajábamos nosotras, [...] está toda hundida actualmente [...] Es decir hay un fuerte simbolismo, con una fuerte carga.” (E. Nro. 5, 2014, pp. 121-122)

Lo expresado por los entrevistados, si bien muestra el quiebre que implicó la reforma de 1968, lo más importante es que expuso el sentido de pertenencia de esa memoria normalista previa que, en lugar de ser desterrada, se recuperó como bastión, salvaguarda de una identidad institucional, que fue preciso no dejar en el olvido. En dicha pertenencia ocupó un lugar central la continuidad del edificio, que permitió no solo transitarlo sino recuperar desde él, atributos adheridos a sus muros, corredores, aulas, paredes, oficinas, escaleras, que se sintetizaron en la voz de los protagonistas cuando señalaban:

“Pero en verdad al estar radicado en la Escuela Normal y de alguna manera ver los mismos profesores [...] yo no vi que hubiera sido cualitativamente muy diferente [...] el hecho de seguir en el mismo edificio fue muy importante.” (E. Nro. 4, p. 108)

Estas expresiones dan cuenta del recuerdo de las vivencias del pasado, volviéndolo a *hacer vivo*. La memoria material no necesita representarse, sino que al transitarse se hace memoria vivida.

TIEMPOS ENTRECruzADOS: NOMINACIÓN Y PRESERVACIÓN

Tal como se señaló, la reforma de 1968 no fue un producto cerrado en sí mismo, sino que, por el contrario, fluyó y se constituyó desde un entrecruzamiento de tiempos que aún hoy interpelan: el de los reformistas, que en el transcurso de la implementación se distanciaron de sus precedentes en busca de un consenso; y el de los actores institucionales, que, desde el presente, reactivaron su memoria biográfica y se sintieron impulsados por narrar sus experiencias vividas o construidas desde el legado de sus antecesores.

Desde el relato de estos protagonistas, en el apartado anterior se visualizó la fuerza que adquirió la permanencia edilicia, para afianzar el sentido de pertenencia de los actores al legado de ser maestro normal nacional. Sin embargo, esta pertenencia también se construyó desde otro objeto de la memoria: la nominación. Entre 1910 y la actualidad, la denominación Escuela Normal no ha desaparecido, por el contrario, se ha ido acoplado a las sucesivas reformas que motorizaban un cambio.

Si bien en las primeras etapas, los reformistas plantearon la *supresión* de la escuela normal, en la implementación y la creación de los institutos superiores de formación docente, el discurso fue más conciliador con el legado, al instalar las ideas de *transferencia* y *reimplantación*.

Bajo este último giro conceptual y aunque había dos instituciones en el mismo edificio, la nominación *Escuela Normal Superior* pretendía ser síntesis entre la escuela secundaria y el instituto terciario o superior. En otras palabras, simbólicamente ya se promovía un entrecruzamiento de tiempos entre lo que había sido y lo que era en ese momento. La permanencia de la memoria normalista había encontrado un canal de supervivencia.

En la reconstrucción que los protagonistas realizaron respecto del impacto de la reforma y su posterior implementación, reapareció una cuestión importante de señalar: ¿Cómo se nombraba aquello que desaparecía y a su vez cambiaba? La nominación no fue homogénea, combinó una multiplicidad de expresiones, que encerraban contradicciones en sí mismas, y que iban desde “*supresión*”, “*cierre*”, “*desaparición*”, “*destrucción*” hasta “*reimplantación*”.

En este entramado de permanente diálogo entre el legado y la reforma, los diferentes actores institucionales generaron sus propias resignificaciones para salvaguardar la identidad. Sus relatos, si bien no olvidaban y reconocían que la reforma había sido una bisagra que no había tenido vuelta atrás, cuando la nominaban, retomaban el consenso que imprimieron los reformadores entre 1971-1972. Detrás de sus relatos se expresaban nuevas representaciones que reforzaban el sentido de que el legado estaba presente:

“La Escuela Normal no se cerró, al contrario, se fue abriendo a esto otro [...] la Escuela Normal se convirtió” (E. Nro. 5, 2014, p. 120) *El Instituto se acopló a la Escuela Normal, se asimiló al normalismo [...] A partir de ese momento, se estudiaba no en la Escuela Normal, sino en la Escuela Normal como asiento del Instituto”* (E. Nro. 4, 2014, p. 108). *“Y bueno, vos fijate como conserva el nombre [...] lo simbólico eh, te habla mucho. A cualquiera que le preguntás no te habla del instituto 166, te dice Escuela Normal”* (E. Nro. 5, 2014, p. 122). *“Los institutos superiores de formación docente no existieron nunca. Fueron resumidos por las escuelas normales, asilo que dio origen a las escuelas normales superiores, encargadas de la formación docente en nuestro país.”* (Salgueiro, 1979).

El relato da cuenta de que la nominación *Escuela Normal Superior*, fue a las claras la ratificación de “*una nueva convivencia*” (E. Nro. 3, 2013, p. 101). Esta nueva convivencia institucional no solo fue posible porque el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 166 se instaló en el mismo edificio de la Escuela Normal, sino que simbólicamente esto se tradujo en la socialización a futuro con la que los entrevistados resignificaron esa permanencia: la Escuela Normal como asiento del instituto o el acoplamiento del instituto a la Escuela Normal. En otras palabras, no es el instituto el que ocupó el espacio de la escuela, sino que la escuela lo recibió en su interior, el espacio-lugar (Montenegro, 2012), se constituyó en receptáculo del proceso de preservación de la nominación, sin embargo, este último fue mucho más allá que la cuestión del espacio. Varios elementos jugaron a favor de ese reaseguro: el Instituto se instaló en el mismo edificio, no se borró el

nombre de Escuela Normal en su frontispicio, el que transita por la calle la sigue llamando así (Lámina 5), la permanencia del personal docente, de los discursos y las prácticas normalistas en la formación, entre otros.

Cuando, entre las décadas de 1990 y 2000, se generaron nuevas transformaciones al sistema educativo en general, la Escuela Normal Superior se acomodó dentro de una nueva organización que no desarticuló la *convivencia* anterior: la Unidad Académica.²⁵ Esta, al igual que en las estrategias previas, operó como un *paraguas* simbólico de diferentes instituciones: —jardín de infantes, escuela primaria (exdepartamento de aplicación), escuela secundaria, Instituto Superior de Formación Docente— que, aún hoy, aunque son autónomas conviven bajo una misma dirección. La conformación de una unidad académica que contuviera varias instituciones llevó a numerosos debates en el seno de la política educativa y los actores así lo percibieron:

“Las autoridades hablaban de “la unidad educativa escuela normal”, como diciendo que no perdíamos la unidad, lo que peleamos siempre fue por eso, por eso mantuvimos siempre el nombre, si no hubiera sido muy fácil. Si yo te digo la escuela primaria tiene un número, el jardín también, la secundaria también y el Instituto también, entonces separalos a cada uno con su número, ¿Qué es lo que los une?” (E. Nro. 1, 2012, p. 97).

“Sí, sí, sí, con este acomodamiento volvió a ser Escuela Normal. En el 2002, con Bordón creo, es que aparece una resolución que habla de una escuela unificada [...] desde ese momento los sellos son de la “Escuela Normal Superior” (E. Nro. 5, 2014, pp. 117-118).

“La pelea fue por mantener el nombre [...] ¿Por qué siguió el nombre? Porque está ese espíritu de seguir manteniendo la idea alrededor de la Escuela Normal. Yo pienso que eso pesó mucho, sí. Ahora, claro, en lo legal, quien otorga el título es el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 166. Entonces, ¿qué quedó de la escuela?, legalmente, pareciera que fue un cierre” (E. Nro. 1, 2012, p. 97).

Las voces analizadas en este apartado proyectan una memoria institucional de nuevos cambios —de organización, de jurisdicción, curricular, de administración, etc. — que simbólicamente ratifican el hilo conductor de la memoria normalista: preservarla a través de un nombre.

25 Esto se dio en el marco de un cambio en la normativa a nivel nacional y provincial: la transferencia de escuelas secundarias e institutos terciarios a la provincia, entre ellos las escuelas normales superiores (Ley Nro. 24.049/1991) y una serie de resoluciones emanadas entre 2001 y 2005 que decidían sostener la nominación “Escuela Normal Superior”. En el marco de la transferencia la “*unidad total*” se transformó por Resolución Nro. 3759/2001, en “*unidad académica*”, sosteniendo la tendencia de unificar en una misma institución la diversidad de instituciones, de niveles, que convivían en un mismo edificio, pero “*bajo dependencia de una sola dirección institucional*”. A su vez, en 2005, por Resolución Nro. 2947, se introdujo un giro en la nominación. Si bien se mantuvo la “*unidad académica*” en jurisdicción provincial, se hizo un acto simbólico de reconocimiento a su nombre: “[...] a los fines de reafirmar dicha pertenencia resulta adecuado retomar el concepto desde su primer reconocimiento, es decir su nombre [...] en tanto las unidades académicas son entendidas como Escuela Normal Superior con el aditamento del nombre que identifica a cada nivel que la conforman” (Art.2, p. 3, citado en Vuksinic, 2015, p. 64).

Lámina Nro. 6: retazos de la memoria normalista en la nueva organización académica.
A la izquierda: la fachada del edificio en la actualidad. A la derecha: la conjunción de nominaciones.



Fuente: Archivo de Memoria Institucional. Fotografías tomadas por la autora. 2015.

Los protagonistas entrevistados tienen claro que, en el contexto de estas últimas reformas, la Escuela Normal se fragmentó definitivamente. No obstante, no ceden en mantener lo posible del legado de origen (Lámina Nro. 6).

En una decisión de la política educativa, que merece seguir profundizándose, se consensuó otro giro material y simbólico: la preservación del nombre que otorgaba unidad. La fachada del edificio es testimonio de lo que ahora es, pero también, de una multiplicidad de capas temporales adheridas a sus muros. Lo que ya no es, lo nuevo y lo que, a pesar de todo, pervive como demanda de un “diálogo intergeneracional” (Montenegro y Ridaó, 2017) permanente para preservar lo que la generación de la década de 1960 posibilitó visibilizar como parte de la memoria de la institución analizada.

La preservación de una identidad o lo que estos entrevistados llamaron la controversia por conservar el nombre de Escuela Normal “Gral. José de San Martín”, es una muestra clara de lo que se considera la salvaguarda de la identidad previa, con la que la reforma tuvo que entrelazarse a medida que se implementaba y legitimaba. En otras palabras, esta reforma y su implementación en la institución analizada, permiten, en la larga duración, expresar lo que Brito (2009) señala como un “repliegue identitario” (p.62), un intento defensivo de lo que se es, que expresa al mismo tiempo la necesidad de un cambio que preserve simbólicamente la identidad perdida a través de un nombre: el de Escuela Normal.

A MODO DE CIERRE

No cabe duda de que la reforma de la formación docente de 1968 resultó una bisagra esencial para reconstruir memoria desde un enfoque y un abordaje diferente. Como se señaló en la introducción, el desafío fue poder desandar desde el discurso de los reformadores, pero sobre todo, de los protagonistas institucionales que la experimentaron, cómo se fue elaborando una memoria institucional, a pesar de que una institución paradigmática como la Escuela Normal Nacional fue desactivada y remplazada por otra: los institutos superiores de formación docente.

La voz de los actores fue fundamental y visibilizó desde diferentes estrategias un destino común, paradójicamente, consensuado: que lo que era y ya no estaba simbólicamente se constituyó en pilar esencial de la memoria. Su elección fue fundamental no solo, porque fueron protagonistas de la primera reforma, sino porque representaban esa memoria colectiva y de pertenencia —ser maestro normal— que no estaba dispuesta a desaparecer y dejar en el olvido un legado intrínsecamente relacionado con la enseñanza pública. Esta se había construido en nuestro país desde mediados del siglo XIX bajo el paradigma de un Estado educador, de una educación obligatoria y de un maestro guía que, dentro de la modernización, afanzara la República y la Democracia.

Esa memoria colectiva permitió salvaguardar una identidad, que se reactivó al momento de la reforma. El *acoplamiento* del que hablaban los actores institucionales se relaciona con una *conjugación* o *unión* de pasado y presente. Las intenciones de *recuperación de la identidad* y *la pertenencia* hacen que nunca se destierre el nombre de Escuela Normal “José de San Martín”, ni formal ni simbólicamente, aunque en su interior funcione otra institución.

La reforma de la formación docente necesitó de estos elementos discursivos para su implementación, necesitó del cierre, de una etapa de transición, de la creación de nuevas instituciones, pero con viejos esquemas, de una carrera nueva, pero con concepciones entremezcladas, de un instituto nuevo, pero con el viejo nombre en su frontispicio. Se pretendió recuperar el viejo sentido de la Escuela Normal, se intentó volver a sus raíces, que abrieron brechas de pervivencia identitaria y se buscó, finalmente, permanecer en lo que fue y ya no era.

En este sentido, este trabajo no solo echó luz sobre una memoria institucional construida en vaivenes de capas superpuestas (la Escuela Normal Nacional “José de San Martín” y su Departamento de Aplicación, el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 166, la Escuela Normal Superior “José de San Martín”, la Escuela Normal Superior Unidad Académica “José de San Martín” —que contiene en su interior el Jardín de Infantes Nro. 922, la escuela primaria Nro. 68, la escuela de educación secundaria Nro. 10 y el Instituto Superior de formación Nro. 166—), sino que además desenhebra el hilo conductor, que aunque deshilachado, se ha negado a desaparecer desde una paradoja: una institución llega, pero la otra nunca se va.

En un entrecruzamiento de tiempos el frontispicio “Escuela Normal Superior. Unidad Académica. Gral. “José de San Martín” es síntesis de una trama que, si bien se inicia en 1972, entrelaza tiempos y décadas posteriores, que reafirman y legitiman la salvaguarda de la identidad previa. Esto habla de una reforma que no sólo se consensua, sino que se sedimenta en el tiempo a partir de la nominación que los propios sujetos reconstruyen y transmiten desde una memoria institucional que, a pesar de “*otros nombres y formas dispares*”, “*aún perdura*”. (Bodas de Brillante-Escuela Nacional Normal Superior, Tandil, 1985, p. 1).

Detrás de la *vejez* de lo material y representacional —fachada del edificio— la superposición de nominaciones, el busto del patrono, los cuadros de otras generaciones de egresadas, las aulas, el antiguo laboratorio, la campana, el reloj, el escudo, los libros de bodas de la escuela, fotografías, etc., está el legado de la matriz de origen socializando en forma silenciosa a las nuevas generaciones que, en la actualidad, la transitan.

Futuras investigaciones corroborarán cómo y hasta qué punto el legado en parte desentrañado, pervivirá o fue solo fruto de una generación que se sintió identificada por un antes y un después que, en la práctica, ya no existe. En este sentido, habrá que promover en los jóvenes que hoy se están formando como profesores en educación primaria, a continuar con el diálogo intergeneracional, y lo que es más importante aún, a sentirse herederos del legado de esa memoria normalista, a construirlo y reinventarlo en esa historia compartida, a proyectarlo a futuro, un futuro que, sin transformar el pasado en destino, resuene de pasados no olvidados y recordados, de pasados presentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (1995). Pasado, presente y futuro del magisterio argentino. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA)*, Año IV, Nro. 7.
- Alliaud, A. (2007). *Los Maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Ediciones Granica S.A.
- Artieda, T. (2003). La conformación del sistema de educación pública en Argentina. 1880-1916. *Serie Cuadernos de cátedra de Historia de la Educación Argentina*, Nro. 4. Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Nordeste.
- Barela, L., Miguez y Garcia Conde (2009). *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*. Buenos Aires, Patrimonio e Instituto Histórico.
- Bartolucci, M. (2015). "Memoria escolar: Notas sobre un campo historiográfico promisorio en el estudio de la Argentina reciente", en *III Workshop de discusión sobre problemas actuales de historia de la educación*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Biagini, H. (1985). *El movimiento positivista en la Argentina*. Buenos Aires, Ediciones Belgrano.
- Brito, A. (2009). La identidad de los profesores de escuelas secundarias hoy: movimientos y repliegues. *Revista Propuesta Educativa*, Nro. 31.
- Da Silva Catela, L. (2001). *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*. Madrid, Siglo XXI.
- Depaepe, M. y Simon, F. (1995). Is There any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and Outside Schools. *Paedagogica Historica*, XXX (1).
- Dicósimo, D. (2020). Los metalúrgicos de Tandil, ¿una comunidad imaginada? *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, Nro. 17, julio 2020, pp. 38-65.
- Dussell, I. (1993). *¿Existió una pedagogía positivista? Sobre la formación de discursos pedagógicos (1850-1900)*, IICE, FFyL-UBA.
- Ecolano Benito, A. (1997). La memoria de la escuela. *Revista Vela Mayor. Dossier. Memoria de la escuela*, Año IV, Nro. 11, Anaya, Madrid, pp. 6-13.
- Ferrari, J.N. (1973). *Tandil en las medallas*. Tandil, 1973. Publicado por la Comisión Ejecutiva Coordinadora del Sesquicentenario de Tandil.
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930); Sociedad Mexicana de Historia de la Educación; *Revista de Historia de la Educación Mexicana*; 2; 3; 25-45.
- Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de Memoria colectiva. *Athena Digital*, Nro. 2.
- Iglesias, M. A. (2017). *Plan Rothe: La consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946)*. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación].
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid/Buenos Aires, 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 el pasado*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Kubler, G. (1988). *La configuración del tiempo*. Madrid, Nerea.
- Lahir, A. (1999). La entrevista de Historia oral como material de archivo. *Historia, antropología y fuentes orales*, N° 21.
- Lahir, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona, Bellaterra.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria*. Barcelona, Ediciones Paidós.

- Leoz, G. (s/ref.). *Las significaciones sociales imaginarias vinculadas a la Educación Superior no universitaria*. [Tesis de maestría. Universidad Nacional de San Luis].
- Lionetti, L. (2018). Revisitando la tradición normalista. Diálogos entre el peso de la formación y la perspectiva de género. En Rodríguez, L. y Soparano, G. (eds.). *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud Pública, la educación y las fuerzas armadas* (pp. 69-94). Rosario, Prohistoria.
- Lorenz, F. (2004). Tomala vos, dámela a mi” La noche de los lápices: el deber de la memoria y las escuelas, en Jelin, E. y Lorenz, F. (Comps.) *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Montenegro, A. M. (2008a). Memoria de la escuela. Espacio de frontera entre lo disciplinar y lo formativo. *Revista Espacios en Blanco Nro. 18*. NEES-FCH-UNICEN, Tandil.
- Montenegro, A. M. (2008b). Dossier. Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la educación. *Revista Espacios en Blanco, Serie Indagaciones, Nro. 18*. NEES-FCH-UNICEN, Tandil.
- Montenegro, A. M. (2012). *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Montenegro, A. M. (2018). El patrono escolar y la identidad nacional: querellas en el acto de nominar al lugar/escuela pública (Buenos Aires, Argentina, mediados del siglo XIX y XX). *History of Education in Latin America-HistELA*, 1, e16365. <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2018v1n0ID16365>
- Montenegro, A. M. y Vuksinic, N. (2019). “La memoria normalista a través de un nombre: entre la Escuela Normal Nacional y el Instituto Superior Nro. 166 (Tandil, Argentina, 1968-2005)” en Fabiana Sena y Maria Elizete Guimarães Carvalho (org.) *Entre discursos e práticas em memória, história e educação*. Edital da Universidade Federal da Paraíba. Instituição Federal de Ensino Superior. PósGraduação em Educação. João Pessoa, Brasil. ISBN 978-85-237-1428-4, pp. 155-180.
- Montenegro, A. M.; Peralta, R.; Méndez, J. y Solari, M. (2008). *Memoria de la Escuela. El Colegio San José en su Centenario: historia material y simbólica 1907- 2008*. CSJ, UNCPBA.
- Montenegro, A. M.; Peralta, R.; Mendez, J.; Vuksinic, N. y Suasnabar, J. (2014). *Cimientos de la UNICEN Imágenes de los cincuentenarios 1964-1975*. FCH, UNCPBA. Tandil, Buenos Aires.
- Montenegro, A. M. y Ridaó, A. (2017). *Juegos, juguetes e historicidad. Cuestiones teóricas e intervención*. Editorial Académica Española.
- Municipio de Tandil (s/r) “Asilo San Juan de Dios”. Tandil, Sistema Integrado de Salud Pública (SISP). Disponible en <https://www.sisptandil.gob.ar/contenido/modulos/uploads/1557936023-1905.pdf>
- Nora, P. (1997). Les Lieux de Memoire. *Bibliothèque Illustree des Histoires*. Vol. I y II, Paris.
- Pelosi, H.C. (2008). La educación particular ¿Libertad de enseñanza u homologación? *Revista de la Escuela de Historia Nro. 2*. ISSN 1851-443X. CONICET. Universidad del Salvador.
- Pérez, D. (2012). “El Hospital Municipal Ramón Santamarina” en *Historicus*. Blog. 17 de mayo de 2012. Disponible en <http://historicus-daniel.blogspot.com/2012/05/el-hospital-municipal-del-tandil.html>
- Puiggrós, A. (2003). “Normalismo, Espiritualismo y Educación” en *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (1999). *Sujeto, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires, Galerna.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, L. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 30, núm. 59. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14561215008>
- Salgueiro, N. (1979). *Surgimiento y evolución del normalismo en Tandil. Aproximación histórica*. Seminario de Trabajo de campo. Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNCPBA.
- Sanchez González, S. (2012). El concepto de presente extendido: un aporte de la Historia del Tiempo Presente a las Ciencias Sociales, en *III Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo*. ISBN 978-84-695-5155-4, pp. 131-140.

- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la Historia oral*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Segovia, J. D. (2010). Aprendiendo de la experiencia: memoria institucional y relatos de vida de la escuela. *Revista de Educación Nro. 1 de la Facultad de Humanidades*, Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en: http://mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/10.
- Soler, R. (1968). *El positivismo argentino: pensamiento filosófico y sociológico*. Buenos Aires, Paidós.
- Tedesco, J.C. (1973). El positivismo pedagógico argentino. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Nro. 1, Buenos Aires.
- Terán, O. (1987). *Positivismismo y Nación en la Argentina*. Buenos Aires, Ed. Punto Sur.
- Tripijana, J. (2001). *Transformaciones productivas en el agro bonaerense. El partido de Tandil, 1937-1988*. Ponencia presentada en el 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires, 1, 2 y 3 de agosto, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo.
- Viñao Frago A. (1997). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona, Ed. Ronsel.
- Viñao Frago A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. España, Ed. Morata.
- Vuksinic, N. (2015). *Lógicas en torno a la "terciarización" de la formación docente: la Escuela Normal de Tandil (1968-1972)*. [Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Tandil, Bs. As].
- Vuksinic, N. (2019). Desarrollo, educación y desigualdad: el Informe "Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social" del CONADE (Argentina, 1955-1973). *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 20, Nro. 2, pp. 90-110.
- Vuksinic, N. (2021). "¿Ser católico profesor o Ser profesor católico? La experiencia de la comunidad de laicas consagradas Total Dedicación en la conformación de la capilaridad institucional de la Formación Docente. La Plata, 1949-1959", en las *XI Jornadas Internacionales de Ciencias Sociales y Religión. Espiritualidades, Economía y Poder*. Eje N° 14: Configuraciones y prácticas religiosas en espacios locales y regionales. Programa Sociedad, Cultura y Religión; Centro de Estudios e Investigaciones Laborales; (CEIL, CONICET). *Revista Sociedad y Religión*. Buenos Aires, 22 a 25 de noviembre de 2021.
- Weimberg, G. (1985). *Positivismismo en Modelos educativos en la historia de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Ed. Kapeluz.
- Zanotti, L.J. (1960). *El normalismo*. Buenos Aires, Jericó. Reimpreso en ZANOTTI, L. J. (1993) *Su obra fundamental*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Educativas.

DEL HOGAR AGRÍCOLA A LA ESCUELA AGROTÉCNICA DR. RAMÓN SANTAMARINA: LA IDENTIDAD EN CUESTIÓN Y LAS ESTRATEGIAS DE PRESERVACIÓN (1916-2016)¹

MARÍA LAURA BIANCHINI

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo aborda la historia institucional de la Escuela Agraria Dr. Ramón Santamarina de la ciudad de Tandil. En vistas de su centenario y con el objetivo de poner en valor su identidad, pretende reflexionar y analizar cómo el sedimento fundante de la institución fue pasando por distintos momentos, construyendo y consolidando una identidad que, en algunos periodos, fue puesta en cuestión por agendas político-educativas.

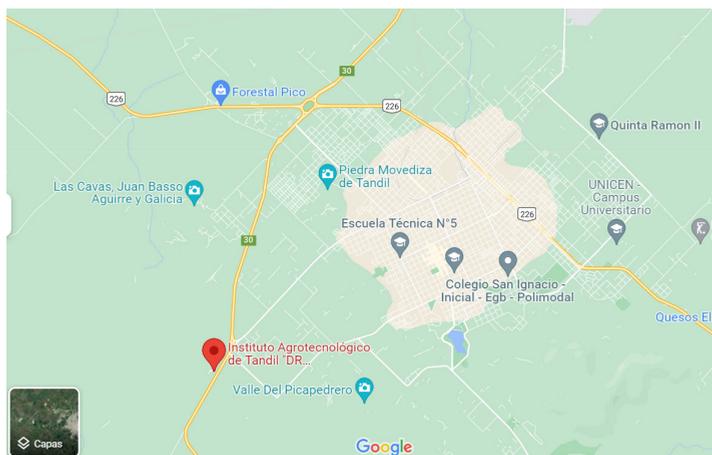
Estas cuestiones y la idea de recuperar la memoria institucional implican un desafío dado al diálogo entre el presente y el pasado, y entre el pasado y el presente. Se suma el reto de que el presente ya contiene indicios del futuro que se relacionan con las decisiones institucionales, pero también, con los sobresaltos de cómo ocurrió, lo cual puede despertar interrogantes y problemáticas institucionales que se describirán en el presente artículo.

La institución de referencia es una escuela agrotécnica, ubicada en zona rural de una ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires. Cuenta con un espacio de, aproximadamente, 100 hectáreas en donde están emplazados los módulos con las aulas para el dictado de las clases, y sobre las cuales se distribuyen salas aisladas que forman parte de lo que ellos, desde hace años, denominan “sectores”, es decir, los lugares donde los alumnos realizan prácticas en avicultura, apicultura, cunicultura, horticultura, floricultura, producción e industrialización de porcinos, bovinos y ovinos, agricultura y producción e industrialización de leche. Si bien la escuela nació en 1915, fue a partir de 1949 con la vigencia de un nuevo plan de estudios, que empezó a impartir una enseñanza especializada en la rama

1 Versión ampliada de la tesis de licenciatura “Identidad institucional y escuelas agrotécnicas: un estudio de caso”

de producción agropecuaria más adecuada a la zona de influencia en la que se encontraba emplazada. Su gran trayectoria y su historia con impacto no sólo a nivel local sino también regional determinaron la elección de la institución para realizar un análisis de caso. Una parte de su presupuesto proviene de la producción que realizan sus alumnos en el área práctica de la formación (TTP), y de la colaboración administrativa de la Asociación Cooperadora, la Fundación de ex alumnos, la Sub-Comisión de Padres y algunas instituciones de la comunidad (relacionadas con el agro en su mayoría).

IMAGEN 1
Mapa de la ubicación de la EESA Nro.1 en la ciudad de Tandil



Fuente: Google Maps

A partir de trabajos anteriores donde dábamos cuenta de la existencia de una identidad en puja o dual, en este trabajo, se continúa ahondando el análisis a partir de la reconstrucción del contrato fundacional de las escuelas agrotécnicas y sus redefiniciones en el sistema de educación media/secundaria de la provincia de Buenos Aires en el contexto del centenario de su creación.

La pregunta que atraviesa el escrito es ¿de qué modo se *resguardó* esa identidad?, especialmente en el momento de la reforma y post reforma, ¿las identidades que parecían en *competencia* entre actores que pertenecen a los trayectos del área de la práctica y a los espacios curriculares comunes fueron una respuesta solo de la reforma que permitió poner en tensión o visibilizar esa dualidad? ¿O fue una cuestión del momento de coyuntura? ¿De qué modo la escuela enfrenta su centenario?

Ahondar en este tipo de problemáticas contribuyó a un conocimiento más profundo de la cotidianeidad de las escuelas y sus actores, del mismo modo que puso en evidencia los límites de las pretensiones de las reformas (Viñao, 2002) que terminaron convirtiéndose en exclusoras de las prácticas institucionales concretas (Giovine y Martignoni, 2008).

En este sentido, cabe aclarar que se piensa a las instituciones educativas como espacios históricos y no neutrales, es decir, al mirar de modo crítico estas instituciones se debe aceptar que son inherentes al conflicto y a la existencia de relaciones de poder, no sólo entre las autoridades (director, supervisor) y las instancias inferiores en la jerarquía del sistema, sino entre dos bloques que representan al menos dos ideales de escuela contrapuestos.

Parece importante retomar aquí lo que se entiende por identidad institucional, aquel poder de representación, conforme a producciones simbólicas complejas y con un poder organizador especial. Según Fernández (1994), una definición consensuada de lo que la escuela *es*, lo que le da significación: la misión y visión que aparecen en el proyecto institucional; lo que la escuela *ha sido y fue* (novela institucional) y, a su vez, lo que “*va siendo*” (estilo institucional). En este sentido y tal como lo afirma Viñao (2002), las prácticas se van sedimentando a lo largo del tiempo como tradiciones o reglas de juego que se transmiten de generación en generación.

Se considera a la escuela como un entrecruzamiento de culturas que provoca tensiones, apertura, restricciones y contrastes en la construcción de significados. Como producto de los diferentes intercambios que los actores establecen entre sí, y en relación al mandato social y al contrato fundacional, cada escuela va creando, adaptando y transformando su propia cultura institucional.²

En primer lugar, con la idea de desandar en la memoria institucional se analizará el contrato fundacional de las escuelas agrotécnicas y sus redefiniciones en el sistema de educación media de la provincia de Buenos Aires, marcando determinados momentos históricos y haciendo especial hincapié en la Reforma Educativa de los '90 y en cómo esta puso en duda tanto su contrato como su identidad. Para ellos, fue preciso reconstruir la historia institucional de la escuela, teniendo en cuenta no sólo los hechos educativos que contextualizaron dicha creación, sino también las características sociales, políticas y económicas que ayudaron a explicar y a dar sentido a los cambios que fue sufriendo la identidad de la institución.

En un segundo apartado, se marcarán las tensiones que los procesos de reformas pusieron de manifiesto y cuáles fueron las estrategias de preservación del ideario institucional, se introducirá en el análisis del significado que adquiere para los actores institucionales (en este caso, el equipo directivo y los docentes) la identidad de la institución. Para ello, se recuperarán consideraciones respecto de la visión de sus actores y de la cultura escolar que intenta mostrar la existencia de prácticas históricas y presentes que le otorgan mayor fuerza a un sector de formación que a otro, tomando como elementos de análisis el proceso de toma de decisiones, comunicación y participación; y, fundamentalmente, las estrategias atadas a la

² “[...] el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir [y que] condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar.” (Pérez Gómez, 1999, p. 127)

agenda político educativa de una nueva reforma educativa en vistas de la reconstrucción de la identidad.

Por último, se analizará la situación de la institución como anticipación del festejo de su centenario,³ recuperando aquí los objetivos y el proceso que se dio la institución y el equipo de trabajo, en vistas de la construcción del sendero del centenario. Este análisis recuperará algunos hitos y prácticas históricas que constituyen, reconstruyen y dan legitimidad a determinada identidad institucional.

1. GÉNESIS DE LA ESCUELA AGROPECUARIA EN ARGENTINA: DESDE BELGRANO HASTA LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS 90. DESANDAR EN LA MEMORIA INSTITUCIONAL

El objetivo del presente apartado es reconstruir la historia de la educación agropecuaria y de la escuela objeto de estudio, teniendo en cuenta no sólo los hechos educativos que contextualizaron dicho proceso, sino también las características sociales, políticas y económicas que ayudan a explicar y dar sentido a los cambios que va sufriendo la identidad de la institución educativa desde sus orígenes, pasando por diferentes reformas educativas que marcaron hitos importantes en la definición de su identidad.

En este sentido, se analizará, a partir de diversas fuentes brindadas por la institución y de bibliografía específica, aquellos elementos que le dan significación a su identidad como institución, haciendo hincapié en los objetivos y funciones que la escuela fue teniendo, marcando continuidades y rupturas con lo que la escuela es, teniendo en cuenta que las prácticas se van sedimentando a lo largo del tiempo como tradiciones o reglas de juego que se transmiten de generación en generación (Viñao, 2002).

1.1. UNA ESCUELA AGRÍCOLA PARA EL ARRAIGO POBLACIONAL

En el partido de campaña de Tandil, a fines del siglo XIX, se evidenció un crecimiento demográfico y económico sostenido por la inmigración altamarina, el cual se reflejaba en el sector urbano del partido (Miguez, 1986). Tal como señala Gutiérrez (2007) el surgimiento de la educación agrícola fue una de las políticas estratégicas que se dieron para retener a la población en el ámbito rural y promover el desarrollo agrícola-ganadero de la región tratando de evitar, en su traslado a las ciudades, posibles focos de conflicto. Así, fue cómo se propagó la educación agraria especializada y la orientación agrícola rural, cuyo objetivo era “[...] la ca-

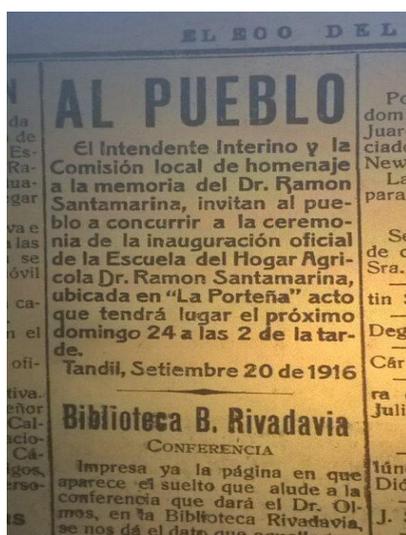
3 Trabajo realizado en el año 2016 a pedido de la institución en el Taller de Práctica Profesional de la carrera Ciencias de la Educación (FCH-UNICEN), coordinado por Ana Montenegro y que tuvo como finalidad realizar una “intervención institucional *in situ*, donde no solo puedan vivenciar el oficio del historiador de la educación, sino también participar del microclima de una institución que se motiva y moviliza frente a una celebración como la de cumplir sus 100 años” (Programa de cátedra, 2016).

pacitación para llevar a cabo una agricultura más racional, enfatizando la orientación productiva de la enseñanza [...] brinda(ndo) las posibilidades de estabilidad familiar que se buscaba afianzar” (p. 17).

En este marco, en el año 1913, se creó la Comisión de Homenaje a Ramón Santamarina,⁴ la cual inició la construcción de la escuela que hoy se denomina *Escuela Agrotécnica Ramón Santamarina*. En 1915, la Comisión resolvió donar al gobierno nacional las 100 ha. de campo ubicadas en el partido de Tandil y los edificios construidos allí. De este modo, se empezó a organizar y se inauguró un año más tarde la *Primera Escuela del Hogar Agrícola para Mujeres*”.

IMAGEN 2

Artículo del diario local invitando a la inauguración de la Escuela del Hogar Agrícola



Fuente: Diario El Eco de Tandil, 1916

¿Entonces, cuál fue el sentido del nacimiento de la escuela del Hogar Agrícola para mujeres? Esta no constituía, como en la actualidad, una escuela que brindaba educación media a la población de la zona, sino una escuela que formaba *“Maestras del Hogar Agrícola”*, cuya función era una enseñanza práctica ligada a tareas de manejo y administración de la familia rural, a hijas de agricultores y ganaderos con el objetivo de evitar las migraciones internas campo-ciudad.

Su plan de estudios estaba relacionado con estas necesidades específicas del sector rural e incluía la enseñanza de arboricultura, horticultura, lechería, cría e

4 Ramón Santamarina era un inmigrante español que se instaló en la ciudad de Tandil en 1878 motivado por la agricultura, a partir de ese momento, empezó a desarrollar el transporte en carretas (Tandil-Buenos Aires) y, más tarde, a explotar tierras agrícolas. Llegó a tener grandes extensiones de tierra que fue donando al estado para realizar instituciones que fueron cubriendo servicios a la población, tales como el predio para el hospital municipal y para la instalación de esta escuela (75º Aniversario Escuela Agrotécnica Dr. Ramón Santamarina, 1992).

industria del cerdo y de aves de corral, agricultura general y especial, y economía doméstica; y comprendía las tareas propias de las mujeres de la época: cocina, lavado, planchado, higiene, orden interno, contabilidad y costura. Las condiciones establecidas para el ingreso eran: haber cumplido 17 años de edad y haber cursado el 6° grado en las escuelas comunes. La escuela siguió funcionando bajo esta modalidad hasta 1919, año en el que, por cuestiones presupuestarias y técnicas, el Ministerio de Agricultura resolvió su clausura hasta 1922.

Esta institución, dependiente de la Dirección General de Enseñanza e Investigaciones Agrícolas, obtuvo la aprobación de su reglamento y plan de estudios durante su año de reapertura, más allá de que la institución no perteneciera al sistema formal de enseñanza, y establecía en su artículo primero los objetivos fundamentales:

“Art. 1º: La escuela del Hogar Agrícola Ramón Santamarina tendrá por objeto:

a) Enseñar a las mujeres con una orientación rural y una instrucción previa determinada, todos los detalles de la vida del hogar [...] para su intervención en las administraciones rurales, así como para extender a todo el país los beneficios de este género de enseñanza.

b) Enseñar a hijas de agricultores a aprovechar todos los recursos que les brinda la propia chacra, cimentando en las clases rurales el amor del hogar, inculcándoles principios de orden, economía y tratando de desarrollar la habilidad para coordinar los actos cotidianos, en el sentido de realizar un fin práctico determinado y en persecución de un nivel profesional.

c) Llevar [...], hasta los centros rurales más remotos, una Educación profesional práctica y concreta” (75º Aniversario Escuela Agrotécnica Dr. Ramón Santamarina, 1992, p. 5)

Esta priorización de contenidos muestra el carácter práctico con el que nació la función y la misión de la institución que de algún modo —con modificaciones— fue uno de los componentes que constituyó uno de los rasgos identitarios predominantes y que se mantiene hasta la actualidad.

1.2. ALGUNAS MODIFICACIONES DE SU CONTRATO FUNDACIONAL:

¿RESPUESTA A LAS DEMANDAS DEL SECTOR PRODUCTIVO?

El tipo de relación que el sistema educativo y los procesos educacionales en su conjunto mantuvieron con las demandas de participación en la planificación, gestión y conducción de las políticas educativas por parte del bloque popular democrático y los reclamos por la modernización, nacionalización y desburocratización del sistema caracterizaron las políticas educativas, aproximadamente, desde 1917 a 1930 (Puiggrós, 1990).

Los elementos políticos e ideológicos que estuvieron presentes en el discurso y práctica alternativa fueron los que llegaban de la reforma de la educación soviética y de las ideas educativas relacionadas con la Revolución Mexicana, el latinoamericanismo, el nacionalismo y algunos elementos estatistas que recorrían América Latina. Los antipositivistas que tenían un lugar importante en la forma-

ción ideológica, política y pedagógica de mayor relieve como los espiritualistas, también, influyeron en la concepción político pedagógica sobre todo de las presidencias de Irigoyen (1916-1922 y 1928-1930).

Es así como se evidenciaron, desde comienzos del siglo XX, intentos de reforma de la educación secundaria relacionados con la necesidad de solucionar uno de los problemas centrales del Sistema Educativo Argentino y, fundamentalmente, de la escuela media: la relación educación-trabajo.⁵ Diversas reformas de la época hicieron evidente que la finalidad era ofertar dos circuitos diferenciados en función de la clase social de pertenencia, por un lado, una oferta humanística clásica para la elite dirigente y los intelectuales, y una formación con salida laboral inmediata para la clase *productora* de la clase popular (Cucuzza, 1986).

Tal como lo analiza Gallart (1984^a), el proyecto Yrigoyen-Salinas (1918) pretendía reducir la educación secundaria de seis a cuatro años con el fin de constituirse en la continuación de la escuela primaria y brindar una orientación enciclopedista; en 1923, el proyecto Alvear-Marcó que mantenía algunas características del plan Saavedra Lamas en su diferenciación entre educación preparatoria y vocacional, parecía constituir un antecedente de la diferenciación entre el bachillerato y la educación técnica.

Si bien en el nivel medio seguía dominando el bachillerato y la formación de clases dirigentes, en este período, las escuelas de artes y oficios incrementaron en un 40 % su matrícula, pese a que no formaban aún parte del nivel de educación media, tenían por objetivo enseñar un oficio sin necesidad de acceder con la primaria completa, a diferencia de la Escuela del Hogar Agrícola de Tandil.

IMAGEN 3 A y B

Imagen del edificio escolar y de la estatua de Ramón Santamarina



5 En 1905, se presentó un proyecto de reforma de ley que proponía incluir la educación para el trabajo desde la educación primaria, este no fue aprobado y, en 1912, Saavedra Lamas realizó una nueva propuesta que, en el mismo sentido, proponía un mínimo de escolaridad primaria obligatoria de 4 años, una escuela intermedia de tres años que brindara una orientación general en lo cultural, y un nivel secundario de cuatro años y con un formato profesional. Esta Ley, si bien fue aprobada en el año 1916, por no contar con el apoyo, por ejemplo, de la Unión Industrial Argentina, que prefería la formación de las escuelas de Artes y Oficios, fue derogada en 1917.



Fuente: archivo de la biblioteca de la escuela

En un contexto de continua expansión agroexportadora y en una situación local que se caracterizaba por el auge de las prácticas de ganadería orientadas a la lechería y a la producción de lácteos, se dio la primera modificación significativa en el contrato de la escuela cuando, por una Resolución Ministerial de 1925, se dispuso la creación de una Escuela Práctica de Lechería e Industrias de Granja, que se denominó *Granja Nacional Dr. Ramón Santamarina*. Esta ofrecía cursos especializados de lechería, con el objeto de ejecutar una enseñanza práctica para la explotación privada que se estaba desarrollando en la zona, tal como la fábrica de productos lácteos, aunque se la consideraba *complemento* de las clases teóricas.

A partir de este momento, surgió y se mantuvo en el tiempo la denominación de *Escuela Granja*, ya que, a nivel local, esta escuela era y es *la Granja*. Evidentemente, el significado que se le otorgó y la misión y objetivos que adquirió en este momento histórico se mantuvieron en el imaginario tanto de sus actores como de la comunidad que la alberga hasta la actualidad. Más allá de que, en esta época, la Escuela aún no constituía —tal como se mencionó anteriormente— una escuela de nivel medio, se fue consolidando el objetivo de *formar para la práctica* en un saber hacer y en relación a un determinado sector de producción agropecuaria que estaba creciendo a nivel local, como lo era el sector de producción lechera. Esta visión se mantuvo en el imaginario y en la institución, es decir que esta característica fue la que definió más fuertemente la/s identidad/es institucional/es más allá de las sucesivas reformas que iba a sufrir, fundamentalmente, desde mediados del siglo XX.

IMAGEN 4

Fotografía de exposición Granja Nacional Dr. Ramón Santamarina



Fuente: fotos del Archivo 1940-1950 de la Biblioteca de la Escuela

Hacia el período comprendido entre 1930 y 1945, y a partir del auge del modelo de sustitución de importaciones se generaron nuevas demandas del sector socio-productivo a la educación. Es por ello que, durante la etapa del gobierno peronista (1945-1955), se propuso, mediante una nueva ley de educación, crear una rama de educación técnica secundaria dirigida a los hijos de los trabajadores, con el objeto de formar obreros calificados y técnicos medios, que permitiera la obtención de títulos para poder desempeñarse en el creciente sector industrial. De este modo, se enfatizaron las posibilidades que daba la nueva rama para la movilidad social de los obreros urbanos discriminados por el sistema educativo tradicional.

Sin embargo, y tal como se mencionó anteriormente, la escuela objeto de estudio continuaba dictando cursos de especialización en lechería, que no pertenecían al nivel medio, pero que pasaban a depender de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP). Esta nueva modalidad técnica dependía en un primer momento del Ministerio de Trabajo a través de la CNAOP y estaba dirigida a los hijos de clase obrera. En 1951, pasó al Ministerio de Educación integrándose al universo heterogéneo de escuelas secundarias. Esta reorganización marcó el fin de las escuelas de Artes y Oficios, por lo que perdió gran parte de su alumnado hasta ser transformadas en escuelas técnicas y profesionales, dependientes del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) desde 1959 hasta su desaparición en los 90.

Estas reformas, también, involucraron a las escuelas agrotécnicas. En el primer peronismo, se elaboró un nuevo plan de estudios, en virtud del Decreto del PEN Nro. 25477/49, el cual estableció modificaciones en su organización. La finalidad era la orientación de cada escuela hacia una enseñanza especializada en la rama de la producción agropecuaria más adecuada a las zonas de influencia de cada

una. Por ello, se volvió a modificar la manera de nominar a la institución, la cual pasó a llamarse *Escuela de Producción e Industrialización de Leche Dr. Ramón Santamarina*, que reafirmó su vinculación con la expansión de esta actividad productiva en la zona. Asimismo, fue en este año cuando pasó a formar parte de las instituciones de nivel medio, más allá de seguir dictando cursos de carácter no formal.

Las modificaciones en las orientaciones de la escuela que venían impuestas desde el nivel central de gestión, no siempre estaban relacionadas con las necesidades que los actores institucionales consideraban como abarcativas del quehacer agropecuario de la región y, quizá, formaban parte de decisiones políticas que tenían que ver con una tensión entre la producción ganadera y la agrícola, y ponían en jaque su identidad como institución tal como veremos.

En esta época, ya había manifestaciones de la “[...] *desintegración del bloque de poder de la etapa peronista y disminución del margen de maniobra del estado para mantener la adhesión de la clase obrera*” (Roffman y Romero, 1995: 186). Es decir, comenzó a manifestarse la crisis de la industria local y de los sectores agrarios que, dada la reducción de los beneficios que venía generando el comercio de artículos alimenticios, demostraron la endeble capacidad del sector agrícola exportador al no poder seguir manteniendo su desarrollo industrial con las divisas que generaba. A modo de hipótesis: esa decisión del cambio de orientación del plan de formación de la escuela exclusivamente hacia el sector ganadero sin incluir lo agrícola tenía alguna intencionalidad relacionada con las políticas de sustitución de importaciones y, con la necesidad de evitar la, cada vez más creciente, migración campo-ciudad, con el fin de retener mano de obra calificada para el sector agrícola ganadero.

Si se focaliza en el nivel institucional, en 1966, aconteció una creación decisiva para la historia institucional: la Asociación Cooperadora integrada por padres de alumnos y delegados de entidades representativas del sector agropecuario como INTA,⁶ Círculo de Ingenieros Agrónomos de Tandil, Cooperativa Agropecuaria Tandil, Cámara Empresaria Tandil, Sociedad Rural, etc., que estableció los principios básicos que marcarían la gestión de tal asociación hasta la actualidad.⁷ La creación de la cooperadora resultó un hecho significativo porque, actualmente, administra el 30 % del presupuesto de la institución educativa, proveniente de lo recaudado en la producción de cada uno de los sectores didáctico productivo, en los cuales, los alumnos llevan a cabo la tarea práctica de la institución y elaboran productos lácteos para la venta.

En el período 1955-1980, se asistió a una nueva modificación del plan de estudios que no resolvió aquella demanda de los actores institucionales respecto de la formación en agricultura, aunque se amplió la oferta educativa al incorporarse el título de Agrónomos con especialidad en Ganadería, con una duración de tres

6 Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

7 Por Decreto Nro. 445/67 se le otorgó Personería Jurídica.

años cuyas condiciones de admisión eran haber aprobado el ciclo básico (hasta el tercer año); lo que reafirmaba la continuidad de la tensión entre ambas ramas productivas del campo.

La creación de dicho plan y la falta de asignación de recursos presupuestarios para la infraestructura del internado, el economato o comedor escolar (creado en 1968) y la asignación de más personal docente y no docente para atender a una matrícula creciente de alumnos, repercutió negativamente sobre los recursos de la Asociación Cooperadora, por lo que demandó a la Dirección General de Escuelas que el Estado se hiciera cargo de los gastos de inversión, de los sueldos docentes y no docentes que la Cooperadora solventaba hasta ese momento, lo que obtuvo una respuesta positiva luego de numerosas gestiones.

En este período y con la modificación del plan de estudios de 1949, la institución pasó a formar parte del sistema educativo formal y empezó a formar técnicos medios en producción agropecuaria, mientras mantuvo su ideario de *formar para la práctica* y en relación con parte de las necesidades productivas locales.

En la década del 70, se acrecentó la autonomización de los sistemas educativos con respecto al Estado como consecuencia de la política subsidiarista que enfatizó el último gobierno de facto. El Estado, preocupado por el control ideológico, no se hizo responsable de la calidad de los procesos educativos y las escuelas tuvieron que resolver con criterios propios su realidad (Krawczyk, 2000).

Por Decreto Nro. 1965/71, se produjo la reestructuración administrativa de las escuelas transferidas del Ministerio de Agricultura y se aprobó un nuevo organigrama para las Escuelas Agrotécnicas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Administración de Educación Agrícola). Recién en ese momento, el Estado se hizo cargo del 50 % de los sueldos del personal no docente; lo siguió la Asociación Cooperadora que afrontó el pago de sueldos de personal no absorbido y otros gastos importantes como el mantenimiento de algunos aspectos del edificio y las instalaciones.

De ahí que, en la historia institucional, la asociación de padres y de representantes del sector productivo constituyeron un eslabón fundamental en la continuidad y fortalecimiento de la institución, no solo por el aspecto económico financiero, sino por el aporte desde lo relacionado con la formación práctica del alumno.

Con la reapertura democrática, en 1983, se implementó otra modificación del plan de estudios (Resolución Nro. 31/83), de seis años de duración y dividido en dos ciclos: el Ciclo Básico Agropecuario, equivalente al tercer año de la Escuela Media, y el Ciclo Superior similar al Ciclo de Agrónomos en vigencia desde 1964. Con este nuevo plan, los alumnos ingresaban con sexto grado aprobado de la escuela primaria. El ciclo básico, de tres años, contenía asignaturas que comprendían las del bachillerato común, a las que se agregaban otras de la orientación agropecuaria, que otorgaban una formación pretecnológica con cursos de capacitación en distintos *sectores didácticos productivos*.

La vuelta a la democracia y la mayor incorporación de alumnos a las escuelas medias con la necesidad de garantizarse, no sólo una salida laboral, sino también

cargado del imaginario de ascenso social, hicieron necesarias gestiones ante la Dirección de Infraestructura Nacional, y así, se consiguió el financiamiento necesario para la construcción de un grupo de nuevas aulas.

Dos años después se volvió a introducir una nueva modificación del Plan de estudios (Resolución Ministerial Nro. 404/88) que continuó conformado por seis años, divididos en dos ciclos: básico agropecuario y superior agropecuario, cuyo título era el de Técnico Agropecuario Especializado en Ganadería. Uno de los propósitos de este plan era la articulación horizontal y vertical, con el sistema formal de educación general y la movilidad de los alumnos con otras modalidades del nivel medio. De este modo, se reforzó esa creciente tendencia hacia la convergencia de las modalidades de la escuela secundaria iniciada por la creación del ciclo básico en 1940 (Gallart, 1984).

Al año siguiente, por Resolución Nro. 303/89 se dispuso la creación del área de Educación No Formal que, solicitada en reiteradas oportunidades, tenía la finalidad de dar respuesta a las inquietudes de la comunidad y al hogar rural en materia de capacitación, a través de cursos sobre aquellos temas cuya necesidad fuese detectada. También, se implementaron cursos extracurriculares para sus alumnos, complementando su formación formal y, para aquellos que abandonaban la escuela, capacitaciones en aspectos laborales que les brindasen posibilidades de inserción en tareas rurales.

En este nuevo plan de estudios, los sectores didácticos productivos iban a afianzar el objetivo del *aprender haciendo*. Las prácticas agropecuarias, si bien formaban parte del plan de educación formal, merecían una reflexión especial, en tanto intentaban constituirse en la proclama institucional en el espacio articulador entre teoría y práctica, entre conocimiento y trabajo (PEI, 1994/1995). Estos son los que luego de la sanción de la Ley Federal de Educación se iban a convertir, para algunos, en un intento de supervivencia e iban a encontrar lugar en los Trayectos Técnico Profesionales (TTP).

Tal como se mencionó, la escuela fue configurando su identidad y consolidándola a través de sus prácticas históricas. Desde su origen, mantuvo ese ideal del *enseñar haciendo* y la relación del *¿para qué?* con las necesidades del sector productivo local y los dictámenes nacionales y provinciales tanto educativos como los ligados al sector productivo.

A la vez se, fue produciendo un movimiento hacia la secundarización de este tipo de establecimientos que, al vincularse con aquel, iba conformando dos identidades que parecieran que estaban cargadas de significaciones propias y de una puja de poder en función, fundamentalmente, de los perfiles profesionales de sus docentes, que parecían otorgarles legitimidad a algunas prácticas y a *una* identidad. Asimismo, la tensión ganadería-agricultura, como opciones dicotómicas y no complementarias, marcó la mayor parte de las reformas de plan de estudios, quizás esto estaba relacionado con la fuerte vinculación que la institución mantenía con el desarrollo de la Cuenca Lechera Mar y Sierras y con las líneas macropolíticas relacionadas con el sector productivo (Bianchini, 2011).

TENSIONES EN EL PROCESO DE REFORMA DE LOS 90: ACTORES, ESTRATEGIAS Y PRESERVACIÓN

Durante la década de los '90, se implementaron en la región reformas educativas que buscaban desde la educación secundaria la *“transmisión eficiente de competencias significativas para la vida y para el trabajo”* (Gallart, 2003). En el caso argentino, la reforma constituyó una serie de modificaciones en el Sistema Educativo Argentino (SEA) en general y para esta institución en particular, lo cual supuso, simultáneamente, un cambio curricular, la transferencia de la gestión de las escuelas a las provincias y un crecimiento de la matrícula de la educación media que venía caracterizando al nivel desde la década del 60/70, combinado con dos factores: por un lado, la fuerte demanda social de la población por incorporarse a este nivel educativo y, por otro, la aplicación de la obligatoriedad de los dos primeros años del nivel, definida en la Ley Federal de Educación Nro. 24195/93 y Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Nro.11612/95.

Las grandes transformaciones de los noventa caracterizadas por procesos de privatizaciones, desregulación, descentralización trajeron como consecuencia cambios no solo a nivel social, político y económico, sino también, educativo. Tenían el fin de reformar el sistema y la educación media en particular, a partir del nuevo orden económico mundial y la globalización.

Desde la transferencia de los servicios educativos a manos de los gobiernos provinciales hasta las modificaciones que introdujeron en el sistema educativo argentino con las leyes anteriormente mencionadas, comenzaron una serie de cambios a nivel institucional que se describirán a continuación, con el propósito de ubicar a la escuela objeto de estudio dentro de estas transformaciones.

En tal sentido, se analizarán las permanencias, modificaciones y adaptaciones que produjo esta institución como parte del proceso de reforma educativa, marcando continuidades y rupturas en la consolidación de su identidad institucional, con el fin de dilucidar *“lo que va siendo”* la escuela en su encuentro con las políticas, los discursos y las prácticas; es decir, lo que Fernández (1994) denomina su *“estilo institucional”*.

La modificación del gobierno del sistema educativo implicó un proceso de transferencia de aquellos servicios educativos nacionales a las jurisdicciones. En el caso de la provincia de Buenos Aires, se transfirieron las instituciones de nivel primario que no se habían transferido en los anteriores traspasos (1958-1978), todas las instituciones de nivel medio y superior nacionales ubicadas en su territorio. La Escuela Agrotécnica, como el resto de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, pasó a depender administrativa y curricularmente de la Dirección General de Cultura y Educación y, dentro de ella, de la Dirección de Educación Polimodal. Este proceso trajo aparejado, desde la normativa, el reconocimiento de mayores espacios de autonomía institucional, por lo cual, se promovía la posibilidad de adaptar y atender las necesidades e intereses de cada

comunidad en particular. La autonomía institucional está definida en la Ley Federal de Educación del siguiente modo:

“La modalidad de cada institución deberá determinarse en diálogo y con el consenso de la comunidad [...]. Debe darse una organización institucional dinámica, que permita la articulación y complementariedad (art.17): entre la oferta educativa y el sector productivo local [...] entre diversas instituciones [...], y entre educación formal y no – formal.” (Albergucci, 1996)

Más allá del cambio en los interlocutores, esta transferencia no supuso modificaciones significativas en relación a la autonomía institucional, dado que, según el equipo directivo, por las características propias de la institución, constituía históricamente su cultura y su identidad.

Por las características propias de este tipo de escuela y su experiencia en el manejo de su autonomía, ante la necesidad de vincular sus actividades a diferentes instituciones del sector agropecuario, las actividades que desarrollaba —y desarrolla—, suponía la elaboración de un proyecto propio que fuera conformando y constituyendo un rasgo destacado de su identidad. Por su parte, la autonomía financiera que les brindaba la producción de lácteos también resultaba una capacidad instalada y justificaba su experiencia en el manejo de una institución con márgenes de autonomía, curricular e institucionalmente.

Entonces, la autonomía que históricamente le otorgaron estas actividades prácticas relacionadas a los sectores didáctico productivos o TTP parece ser lo que le ha otorgado un poder implícito a las mismas actividades y a los actores que las representan, no sólo por la importancia institucional que ellos aún hoy le otorgan, sino como herramienta de prestigio en la zona.

No obstante, algunos cambios significativos se fueron produciendo en su interior. El cambio en la estructura de los niveles de enseñanza del sistema educativo fue otra de las modificaciones importantes que generó un fuerte impacto a nivel institucional. Con la influencia de la nueva estructura del Sistema Educativo, la antigua escuela primaria pasó a denominarse Educación General Básica (EGB), la cual comprendía, ya no siete años de educación obligatoria, sino nueve años, y estaba dividida en tres ciclos, lo que modificaba, en consecuencia, la antigua escuela media que pasó a denominarse Educación Polimodal, la cual, a su vez, pasó de tener seis años de duración a tres en este establecimiento. La educación media pasó a ser educación polimodal, y no se menciona en el texto de la ley las especificidades de las escuelas técnicas y agropecuarias.

En tal sentido, esto supuso tanto reformas a nivel organizacional como también curricular. A nivel organizacional las edificaciones escolares, hasta ahora separadas físicamente en el nivel primario y secundario, tuvieron la necesidad de mayor cantidad de aulas en las escuelas primarias —EGB— y menos cantidad de aulas en las escuelas secundarias. En tal sentido, en las alternativas que la provincia de Buenos Aires propuso para implementar el tercer ciclo de la EGB, se encontraba la articulación, la concentración y la alternancia (Milton y Tombessi, 1997).⁸

8 Según Milton y Tombessi (1997), articulación suponía organizar el tercer ciclo sobre

La Escuela Agrotécnica Nro.1 (que conservó su nombre a pesar de las reformas) articuló con escuelas de educación básica rurales de la zona como la EGB Nro. 33, la cual, además, comenzó a compartir cuestiones de carácter administrativo y debió, en un marco de flexibilidad y autonomía, articularse con las actividades de la escuela que la recibía.

La Ley de Educación Provincial Nro. 11612/95 estipulaba que la Educación Polimodal debería fomentar el desarrollo integral del educando y desarrollar habilidades instrumentales que acreditaran para el acceso a la producción, al trabajo y la inserción directa en el mercado laboral (Art. 9). Para cumplir estas funciones, se establecieron dos tipos de formaciones: Formación General de Fundamento y una Formación Orientada. Desde este encuadre, la escuela objeto de estudio puso en práctica dos de las cinco posibles modalidades: Ciencias Naturales y Producción de Bienes y Servicios (C.F.C. y E., Res. Nro.55/96 A-17). Estas constituyeron los espacios en donde este tipo de escuelas logró *ubicarse* respetando su tradición educativa, el ejercicio profesional, la experticia de sus docentes, la particularidad de su formación y su identidad.

La educación técnica, como se mencionó anteriormente, pasó a formar parte de la educación polimodal con una duración de 3 años. La especificidad técnica no fue considerada por la Ley Federal de Educación (Nºro.24195/93), por lo cual, estas escuelas debieron convertirse en escuelas de Educación Polimodal sin tener la posibilidad, en principio, de ofrecer el tradicional título de Técnico Medio. Frente a esto, los Trayectos Técnico Profesionales (TTP) surgieron como la opción para que las nuevas escuelas polimodales pudiesen seguir ofreciendo el título de técnicos (Pisani, 2003). Así es como esta escuela agrotécnica adoptó como obligatorios los TTP de Producción Agropecuaria, absorbiendo a los ya mencionados “sectores *didáctico productivos*”⁹

Desde la normativa (CFCyE, A-17 Res. 55/96), los TTP constituyeron ofertas formativas de carácter opcional para todos los estudiantes o egresados de la Educación Polimodal. Esta oferta de formación profesional se propuso desarrollar aque-

la base de una o varias escuelas primarias y una escuela media, técnica o agraria, en alternativa, siempre y cuando, existieran condiciones contextuales que garantizaran su viabilidad (distancia, existencia de capacidad áulica real, horarios de funcionamiento coincidentes, etc.). Esto suponía la necesidad de que las instituciones realizaran procesos de acercamiento, aproximando los proyectos educativos, buscando contenidos transversales, etc.

La concentración suponía el funcionamiento integrado de servicios de dos o más niveles y modalidades, con alumnos de un mismo contexto rural, en uno o varios establecimientos, según la capacidad disponible. Asimismo, el personal docente debía proyectar experiencias pedagógicas y comunitarias inter-ramas, tareas integradas y articuladas.

Los servicios que respondían a la alternativa de la alternancia eran los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), caracterizados por una modalidad semipresencial, y en los cuales interactuaban grupos e instituciones, fundamentalmente, del medio rural. Los alumnos desarrollaban tareas presenciales para el abordaje de contenidos y, las dos semanas siguientes, realizaban tareas monitoreadas por tutores de educación a distancia.

9 Tal como se mencionó, los sectores didácticos productivos constituían el área de los talleres de la institución.

llas competencias requeridas para desempeñarse en ocupaciones determinadas o competentes de políticas activas de empleo orientadas a promover la inserción laboral y social de grupos con necesidades específicas.

La inclusión de los TTP de Educación Agropecuaria como obligatorios se fundamentaron, desde la institución, en la necesidad de continuar otorgando el título de técnicos en producción agropecuaria que, desde aproximadamente 1925, caracterizaba a la escuela, su contrato fundacional, su identidad y su idiosincrasia. Asimismo, le permitió capitalizar la experiencia en el dictado de los *sectores didáctico productivos*, implementados en la década de los '80 y readecuados en los TTP. Este hecho permite comenzar caracterizando la dinámica institucional y dando cuenta de algún modo del *poder* o la *fuerza* que, implícitamente, ejercía y ejerce el área práctica de la institución en la definición de la identidad de la misma.

Con el fin de describir cómo se implementaron los TTP en esta institución, se recuperó el Proyecto Curricular Institucional que construyeron sus actores en el año 1996, con el fin de observar el modo de articular los diseños de la DGCyE sin perder el eje de formación con el cual la Escuela venía trabajando históricamente: la producción e industrialización de leche.

La selección de este eje se basó en que la producción lechera es una de las actividades productivas regionales de mayor trascendencia, en relación con la producción de productos lácteos. Hacia este eje, la escuela volcó sus mayores esfuerzos para desarrollar el trayecto con el nivel de infraestructura, equipamiento y tecnología que poseía, con el propósito que el alumno encontrara en la escuela las condiciones para que su formación se realizara de forma tal de permitiera su incorporación directa al mundo laboral.

Entonces, la implementación de los TTP constituyó una continuidad de los sectores didáctico-productivos, dado que, según los responsables de dichos espacios, continuaron con las mismas líneas de trabajo. Es decir, se mantuvieron los modos de trabajo institucional y los objetivos de los talleres. Sin embargo, los alumnos transitaban por ellos tres años y no seis; aunque, en algunos casos, que articulaban ediliciamente con esta institución, los alumnos tenían posibilidades de transitar por dichos espacios institucionales y, nuevamente, se convertía en seis años de aprender haciendo.

Más allá de la continuidad de los responsables de los talleres y de sus objetivos, en la institución hubo modificaciones que alteraron e influyeron no sólo en la formación que ofrecía, sino en el modo de trabajo y articulación con el área curricular o de formación básica. El hecho de que esta fuera una escuela agrotécnica condicionaba la importancia de los TTP por sobre el área curricular. De ahí que todos los profesores debían tener en cuenta esta cuestión y no perder de vista cuál era la *naturaleza* de la escuela. Además, el hecho de poder contar con una comunidad productiva agropecuaria, constituyó una fortaleza institucional para estos actores. Esta fue y es una *escuela productiva*¹⁰ y los TTP, una instancia

fundamental tanto en la formación de los alumnos, como en la producción de recursos económicos que formaban parte de su financiamiento (Bianchini, 2011).

Es decir, una cuestión relevante a ser señalada es que, a pesar de que a la educación técnica no se le haya otorgado la importancia necesaria en la reforma de los '90, esta escuela trabajó las nuevas prescripciones sin perder algunos de sus objetivos originarios, entre los cuales se destacó el *enseñar para la práctica*. Ha ido creando, adaptando y transformando su propia *identidad institucional*, es decir, ese poder de representación, conforme a producciones simbólicas complejas con un poder organizador especial. Ese *olvido* de la política educativa de los '90 pareciera que permitió desarrollar aún más su autonomía pedagógica y reforzar su objetivo fundante.

2.1. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y NUEVOS MARCOS REGULATORIOS DEL SIGLO XXI QUE REFORMARON LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y AGROTÉCNICA A NIVEL NACIONAL

La crisis social, política y económica de 2001, la posición crítica de los docentes de esta rama de la educación secundaria y los cambios posteriores relacionados con la revalorización de la industria nacional y su consecuente necesidad de mano de obra calificada dieron lugar a una progresiva recuperación del sentido de las escuelas técnicas y agrotécnicas. Asimismo, las políticas sociales y educativas, a partir del 2003, se propusieron, desde un discurso fundado en el derecho ciudadano de educación de calidad para todos, construir modelos más integrales de intervención, el cambio de rumbo en algunas políticas basadas en un rol activo del Estado Nacional —centralización y recentralización de las políticas— como garantía del derecho a la educación, en la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y en el caso de la Ley de Educación Técnico Profesional Nro.26058/05 (LETP) tendientes al desarrollo socio productivo y al aporte del proceso de industrialización, recuperación de industrias nacionales y favorecimiento de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo.

En este marco, se produjo una serie de transformaciones materializadas en dicha ley que regularon y revalorizaron las instituciones de Educación Técnica Media y Superior. Asimismo, la sanción de la Ley de Educación Nacional Nro.26206/06 (LEN) reconoce a las instituciones de formación técnica como modalidad de la educación secundaria, a la vez que extiende la obligatoriedad escolar hasta la finalización de este nivel.

En este marco, en el Consejo Federal de Educación, se aprobó un conjunto de resoluciones que definen la política de "*Mejora Continua de la Calidad de la Educación Técnico Profesional*", así como el coeficiente de distribución del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional. Esta prevé la presentación institucional de Planes de Mejora que suponen por parte del Instituto Nacional

escuela generara recursos económicos que formaran parte del presupuesto de la escuela y surgieran de la venta de los productos que ellos mismos elaboran: quesos, fiambres, leche, dulce de leche, etc.

de Educación Técnica (INET) un proceso de seguimiento y evaluación de la implementación de esas acciones y de la efectividad en la ejecución de los recursos previstos en el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional con el propósito de introducir los cambios, modificaciones o ajustes que resulten necesarios para hacer cumplir los objetivos de la LETP.

La consolidación de la educación técnica y su mejoramiento se han constituido en prioritarios de las actuales políticas educativas y un eje que tiene como propósito contribuir con otras políticas no precisamente relacionadas con lo educativo, sino más bien y tal como se ha mencionado, con lo socio-económico y productivo. Explícitamente, los documentos que la regulan establecen como fines de la política de mejoramiento de la educación técnica de nivel medio y superior:

“[...] consolidar la misma en el Sistema Educativo Nacional, impulsando su institucionalización a través de la generación de normativas, proyectos y programas de alcance federal, que aseguren las condiciones necesarias para el desarrollo de trayectorias formativas que posibiliten la construcción de la profesionalidad.” (www.inet.edu.ar, octubre 2010)

Es decir, se han generado *interacciones* (Villanueva, 1993), por lo cual, los cambios contextuales señalados anteriormente convocan a problematizar esas articulaciones entre el sistema educativo y el sistema socio-productivo y laboral.

La relación con el sector socio-productivo constituyó y constituye un elemento significativo a la hora de pensar políticas y lineamientos para la educación técnica —sobre todo a partir del proceso de industrialización a mediados del siglo XX—, no sólo por la necesidad de que estos sectores participen y asesoren en la toma de decisiones educativas, sino también, porque, en muchos casos, son los actores fundamentales de financiamiento y el eslabón necesario para generar en la práctica *profesionalizante* el vínculo con el mundo del trabajo concreto. Así, se observó en los documentos analizados,¹¹ cómo aparece fuertemente la apelación a la participación de actores ajenos al Estado. En primer lugar, con la sanción de la LETP se creó el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción como órgano consultivo y propositivo integrado por actores relacionados con el ámbito productivo, profesional *Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Ministerio de Economía y Producción, cámaras empresariales y de las organizaciones de los trabajadores.*

Esta creación sugirió una tendencia a la modificación en la distribución de responsabilidades y atribuciones y, a la vez, la inclusión de mecanismos de participación para la definición de prioridades relacionadas a las necesidades educativas, fundamentalmente, del sector socio-productivo. La apertura hacia lo local y la autonomía de las instituciones para recuperar las necesidades de la comunidad quedó reflejada en esta línea, la cual se condecía con otras políticas educativas

11 En este punto, se trabajó sobre la lectura de los siguientes documentos, además de las leyes anteriormente mencionadas, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación Nro. 250/05; 269/06, 62/08 y sus anexos, Resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación Nro. 691/07, Nro. 14/07, Nro. 3159/07, Nro. 79/09, Nro. 84/09, Nro. 88/09, Nro. 3828/09, Circulares 01/09 y 10/09.

que se abrieron a distintos sectores de la comunidad y a otros niveles del Estado, históricamente excluidos.¹²

En tal sentido, el INET fue el encargado de distribuir el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Técnica a partir de las propuestas que presentara cada institución guiada por las necesidades de cada una y con la finalidad de cumplir con las normas de calidad, equipamiento y mejoramiento que se planteaba en la LETP y en la Res. del CFE N° 250/07. En tal sentido, la escuela objeto de este artículo mencionó haber presentado Planes de Mejora Institucional:

“Si hemos presentado Plan mejora, la parte técnica la estábamos trabajando bien, el tema es la capacitación de la gente, la verdad que tenemos todo para trabajar no nos falta nada, se ha comprado absolutamente todo, un mini bus, una cosechadora de última generación, un tractor, lo que falta trabajar un poco es la voluntad de los docentes [...]” (VD)

El mayor protagonismo del sector productivo y empresario reconocido por los documentos se basó en la posibilidad de brindar mejores oportunidades de acceso a un empleo, un futuro laboral *decente*, formando sujetos que puedan luchar para insertarse en el mercado formal.

La inserción institucional en el medio local y regional constituye un punto importante de esta política, fundamentalmente, porque esta reconoce la fuerte vinculación que las instituciones de educación técnico profesional y agrotécnicas —como la que convoca en este artículo—, históricamente, ha establecido con el contexto socio productivo local, apelando a:

“[...] la puesta en marcha de pautas de organización institucional y tratamiento curricular que permitan: generar propuestas formativas que consideren y trabajen las características socio-culturales y productivas del entorno en el que se insertan, posicionarse como instituciones de referencia en el ámbito de la dinámica local y regional [...]” (CFE, Res. 14/07)

Esto dio cuenta de una revalorización de los espacios institucionales como *hacedores* de esta política, espacios que poseían una fuerte identidad y que debían generar una organización que facilitara la construcción de saberes teórico-prácticos, para lo cual, como establece la normativa, debían contar con un equipo de gestión y docente con un perfil profesional relacionado con la especificidad de la institución.

Este cambio de rumbo en las políticas de educación técnica, que parecían reconocer un *nuevo signo político* y un rol de mayor intervención del Estado Nacional en el ámbito provincial, recuperaba y revalorizaba aquella cultura fuertemente arraigada de las escuelas técnicas que caracterizó su identidad como tal, centrada en el *saber hacer y enseñar para la práctica*. Ambos ejes que constituyeron los objetivos originarios en tanto pilares que han guiado originariamente a esta modalidad de enseñanza (Bianchini, 2011).

“La escuela siempre fue respondiendo y sigue siendo así a la demanda social, o sea, siempre fue respondiendo con su proyecto educativo a la demanda social, lo que fue requiriendo el

12 Tal es el caso de la Red de organizaciones sociales, a nivel nacional y de la UEGD, a nivel provincial.

medio [...] el proyecto de la escuela se relaciona con la integración con la comunidad a través de la cooperadora con todas las instituciones que están integrando la cooperadora y la permanente participación de distintos ámbitos que hacen a la vida comunitaria y, gracias a ellos, la escuela forma para saber hacer y saber ser” (ExD)

El impacto de estas políticas en la institución educativa pareció no haber impactado fuertemente, dado que muchas de las prácticas que demandaba la legislación parecían ser una característica histórica de su cotidianeidad. La diferencia radicaba en la importancia que había revestido para ellos, tal como lo planteó otro de los actores, la implementación de los Planes de Mejora Institucional, a partir de los cuales pudieron equipar la escuela para poder brindar mejores condiciones de aprendizaje-trabajo en los sectores, en este sentido, la escuela solo reconoció alguna debilidad en la formación de sus recursos humanos para aprovechar al máximo el equipamiento adquirido.

Con respecto a la participación del sector productivo local, la escuela que se estudia mantuvo vínculos desde hace años con diferentes instituciones, en este sentido, el rol de la Asociación Cooperadora que está aún hoy conformada por representantes de diferentes organismos relacionados con el sector productivo agropecuario, exalumnos y padres, supuso y supone una fortaleza por permitir constantemente el contacto con el contexto socio productivo local.

Estas características, en las que coincidieron todos los actores entrevistados, caracterizaron la historia de la escuela, una trayectoria en la formación para el mundo del trabajo rural familiar en un primer momento, y luego, con un intento por profesionalizar los saberes y prácticas de sus egresados. Incluso, el director manifestó que, desde hace algunos años, también, egresan alumnos con buenos perfiles para estudiar carreras como Ingeniería Agrónoma, Medicina Veterinaria, entre otras. Asimismo, ante la demanda de muchos de sus egresados y del contexto productivo local, en el año 2004, se creó el nivel terciario de la escuela, el Instituto Agrotecnológico Tandil, que funciona en el mismo predio y con el mismo equipamiento que la escuela y ofrece dos carreras: Técnico Superior en Industrias Agroalimentarias y Técnico Superior en promoción y Desarrollo de Emprendimientos Agropecuarios. Esto ilustra de algún modo que, en este caso, la legislación parece haber llegado a posteriori para regular una experiencia de vinculación con el contexto socioproductivo local y regional que iba dando pasos por sí sola más allá de las trabas de las reformas y de la falta de reconocimiento que supusieron para la modalidad algunas políticas puntuales.

2.1.1. LA NUEVA SECUNDARIA Y EL NUEVO DISEÑO CURRICULAR

EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: ¿MODIFICACIONES EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA?

Los cambios acontecidos a nivel provincial resultaron una continuación de las políticas a nivel nacional; tal como planteó la LEN, la nueva LEP reconoció la obligatoriedad de los 6 años de la educación secundaria y, dentro de ella, se definieron las modalidades, una de ellas fue la Educación Técnico Profesional

dentro de la cual se ubicó la Educación Agraria y Técnica. Esto marcó una continuidad con la anterior reforma educativa, dado que no se reconoció la especificidad, identidad y conformación histórica de la educación agraria,¹³ sino que se la englobó dentro de la modalidad técnica. Sin embargo, desde el año 2008, en la estructura de la DGCyE, se creó la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional separada de la Dirección de Educación Secundaria, subdividiendo a la primera en Dirección de Educación Técnica, Dirección de Educación Agraria, Dirección de Formación Profesional y Dirección de Promoción y Desarrollo, esta forma permitió reconocer y trabajar desde la especificidad de la educación agraria. En tal sentido, a partir del ciclo lectivo 2009, la Educación Secundaria Agraria pasó a ser una de las alternativas de la Modalidad Educación Técnico Profesional, en el marco de la Educación Secundaria obligatoria.

Los objetivos de la LEP para la educación técnico profesional fueron de la mano de lo que se planteó en la legislación y documentos trabajados en los apartados anteriores, en el Capítulo VII, Art 36° de la LEP se estableció “[...] *La Educación Técnico Profesional se rige por los principios, fines y objetivos de la presente ley en concordancia con las disposiciones de la Ley Nacional 26058 [...]*”, asimismo, entre los objetivos y funciones menciona “[...] *formular proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones y los programas de los niveles de Educación Secundaria y Educación Superior y de la modalidad Formación Profesional [...]*”. Esto dio cuenta de la fuerza y el impacto que tuvo en la práctica real la sanción de la LETP, no sólo a nivel nacional, sino en la provincia de Buenos Aires, más allá del reconocimiento que se estableció en la ley provincial, las modificaciones, fines y objetivos que planteó la LETP fueron suficientes para poner en marcha políticas de revalorización del nivel y la modalidad, lo que causó impacto en la cotidianeidad de las escuelas.

En tal sentido, los actores entrevistados mencionaron la importancia de la sanción de la LETP y los cambios que supuso esto, no en la práctica cotidiana, sino, fundamentalmente, en la revalorización del nivel a través del incremento de las partidas presupuestarias con la implementación de los Planes de Mejora Institucionales. Esto trajo aparejado el incremento de actividades a nivel nacional, regional y local que intentaron buscar el intercambio de experiencias entre instituciones de educación agraria y la puesta en común de actividades, no sólo entre directivos y docentes, sino también entre alumnos.

“La Ley de educación técnica, fue muy bueno, pensó que veníamos sin que nos reconocieran, casi, como escuelas técnicas, luchando contra viento y marea para hacerle entender a la provincia que agraria es otro mundo [...]. Por suerte, hubo un reconocimiento y se siguió trabajando en esa línea porque, ahora, con los Planes Mejora, hemos adelantado lo que atrasamos en los 90.” (D4)

A nivel de *gobierno y administración* se crearon dos organismos, por un lado, la LEP creó el *Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET)*, el cual consti-

13 Esto fue trabajado con mayor profundidad en un trabajo anterior Bianchini, M.L. (2011) “Identidad institucional y escuelas agrotécnicas: un estudio de caso”.

tuye un consejo asesor de la DGCyE cuya finalidad era favorecer el desarrollo de políticas y estrategias entre el sistema educativo provincial y los sectores vinculados a la producción y trabajo. Este estaba integrado por miembros de la DGCyE, representante del Ministerio de Asuntos Agrarios, producción Desarrollo Humano y Trabajo, de Universidades públicas y privadas, de la Comisión de Investigaciones Científicas, organizaciones sociales, colegiadas, sindicales y empresarias de la provincia de Buenos Aires. De este modo, se recuperó la vinculación con el medio local y regional y se los incorporó al proceso de toma de decisiones.

El otro organismo creado a nivel provincial con funciones similares al COPRET, pero más específico en cuanto a lo agropecuario, fue el *Consejo Consultivo de Educación Agropecuaria de nivel Secundario* creado por Resolución de la DGCyE Nro. 691/07, cuya función era asesorar y construir consensos en lo vinculado a la educación agropecuaria del nivel, con competencias para impulsar proyectos de mejora para tal modalidad. Este estaba integrado por representantes de diferentes direcciones de la DGCyE vinculados a la educación agropecuaria, inspectores y directores representantes de diferentes zonas.

Estos constituyeron organismos de consultivos y de asesoramiento que, de modo similar a lo que se vio a nivel nacional, intentaron centralizar algunas decisiones y delimitar políticas para la modalidad, apelando a la participación de diferentes sectores ajenos al estado, privilegiando la vinculación con el medio local y regional y con entidades representantes del contexto productivo.

Otro de los cambios importantes que se estableció a nivel provincial fue la *reforma de los Diseños Curriculares de la Educación Secundaria* y, específicamente, la recuperación de un Diseño Curricular para la Educación Secundaria Agraria (Res. DGCyE 88/09 y 3328/09). Este resultó un hecho destacable dado que, desde el año 1988,¹⁴ que no existía un Diseño Curricular específico para esta modalidad de enseñanza, dado que, en el marco de la Reforma Educativa de los 90, estas escuelas pasaron a ser Escuelas de Educación Polimodal sin un diseño curricular específico.

En este sentido, el nuevo diseño curricular (2009) parecía recuperar la especificidad de estas experiencias y se organizaba en dos ciclos: Ciclo Básico Agrario de tres años de duración y común a todos los servicios de educación agraria (Escuelas Agrarias, Centros de Educación Agraria y Centros de Educación para la Producción Total); y Ciclo Superior Agrario de cuatro años de duración. De este modo, se le reconoció un año más de formación específica y opcional a la educación agraria, el cual permitió otorgar el título de Técnico Medio en Producción Agraria con la especialización de la orientación que correspondiera según la institución y las demandas del contexto socioproductivo local a aquel alumno que cursara y aprobara los siete años; y el título de Bachiller Agrario, a aquel alumno que finalizara sus estudios en el sexto año.

14 Por Resolución Ministerial Nro. 404/88 se aprobó el diseño curricular que continúa conformado por seis años, divididos en dos ciclos: básico agropecuario y superior agropecuario, cuyo título será el de Técnico Agropecuario especializado en Ganadería.

El actual diseño curricular posee rasgos que recuperan algunas de las cuestiones que se plantean en los documentos de política educativa trabajados anteriormente: la revalorización de lo local mencionado en el párrafo anterior y en la fundamentación del Diseño Curricular de este modo:

“La educación técnico profesional como modalidad promueve la cultura del trabajo y la producción para el desarrollo territorial sustentable del país y sus regiones, como elemento clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socio-productivo, de innovación tecnológica, creando conciencia sobre el pleno ejercicio de los derechos laborales. [...] La ETP procura, además responder a las demandas y necesidades del contexto socioproductivo en el cual se desarrolla [...]” (Res. 88/09 Anexo 1: 1)

Otro de los elementos que se recuperó y que constituyó un eslabón fundamental en la historia de la escuela fue el acercamiento a las actividades prácticas, en un primer momento, en el ciclo básico: *“[...] los talleres de huerta, vivero, granja (avicultura, apicultura y cunicultura) y taller rural, se desarrollarán modelos que representen a las producciones familiares, fácilmente replicables en cada una de las familias de los alumnos.”* (Res. DGCyE 88/09 Anexo 2: 1) En tal sentido, el ciclo superior avanzó en la capacitación de técnicos que pudieran desenvolverse como actores en empresas agrícola-ganadera o agroindustrial, como así también, en emprendimientos pequeños y medianos, a través de las Prácticas Profesionalizantes, en las cuales, según se previó en la Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 14/07 y que retomó la Resolución de DGCyE Nro. 3828/09 *“[...] se pretende que los alumnos pongan en práctica saberes profesionalmente significativos, en situaciones reales de trabajo afines a su futuro campo laboral.”* (P.23) En tal sentido, se pretendió que existiera un vínculo estrecho con empresas y organizaciones del sector productivo local, lo cual constituyó una condición para poder garantizar a los alumnos su real ejercicio de práctica profesionalizante.

Esto dio cuenta también de la importancia que revistió en el diseño curricular la vinculación con el medio local y el contexto socioproductivo local y regional: *“La unidad curricular de la escuela implica atender las particularidades de las instituciones insertas en diversos contextos territoriales, económicos y socio-culturales.”* (Circular DGCyE 01/09)

La aparición de los entornos formativos como espacios que reemplazaron y a superaron los sectores didácticos productivos fue otro elemento que debe mencionarse dado que, según los documentos, esto surgió por la necesidad de evolucionar desde el concepto de escuela productiva y las secciones didáctico productivas como aquellos espacios que representaban el enseñar a hacer haciendo, a producir produciendo (DGCyE, 2010). Esos sectores debieron constituirse en *“[...] verdaderos entornos formativos, con buenas prácticas, con posibilidades de extensión a la comunidad, de relacionarse con el contexto socio productivo y agregar valor en origen”* con un carácter autónomo e integrables entre sí, en tal sentido, cada espacio de Taller definido por los diseños curriculares debió funcionar como un *entorno formativo*. (Anexo Disposición DGCyE10/09. 1. Dirección General de Cultura y Educación – Dirección de Educación Agraria (2010) Documento de dis-

ción. Educación agraria bonaerense de las secciones didáctico productivas a los entornos formativos. Buenos Aires.)

Más allá de esto, los actores de la institución seleccionada mencionaron que, para ellos, este nuevo concepto significó solo un cambio de nombre dado que esta escuela fue la primera escuela agrotécnica que puso en marcha hace más de sesenta años la integración de la parte práctica a la propuesta curricular de la educación secundaria y técnica. Es por esto que, en la opinión de los actores institucionales, la implementación de los entornos formativos:

“[...] no significó nada nuevo, aunque está bien, es la idea de darle al chico los conocimientos en su entorno y que sea capaz de aplicarlos a lo que está a su alcance en el campo de su familia o en otra escala, pero nosotros los trabajamos como siempre porque siempre lo fuimos trabajando así [...] es un modo de convencer a la gente de que el aprender haciendo es la mejor metodología [...] porque en algunas escuelas se produce como en la nuestra, pero en otras no, por eso el cambio.” (ExD1)

“es lo mismo de siempre [...] en definitiva, cada vez van encontrando mejor forma de deno-
minar a lo que ya se viene haciendo.” (D2)

Es decir, constituyó una continuidad de los sectores didáctico-productivos, dado que, según los responsables de dichos espacios, continuaron con las mismas líneas de trabajo, se mantuvieron los modos de trabajo institucional y los objetivos de los talleres.

Tal como ha dado cuenta en el análisis, la sanción de la nueva ley de educación provincial no supuso cambios sustancialmente diferentes a los mencionados a nivel nacional, se pudo dar cuenta de una fuerte intervención del Estado Nacional en la definición de las políticas educativas referidas a la educación técnico agropecuaria y de la fuerza no sólo de la Ley de Educación Técnica, sino de los documentos del CFE respecto de las definiciones de política educativa provinciales. El dato más significativo fue el reconocimiento que se realizó de la educación agraria a partir del nuevo Diseño Curricular en el año 2009, sin embargo, en la cotidianeidad de las instituciones no pareció –por lo menos en el caso en estudio– incorporar reformas sustanciales, dado que era el modo en que venían trabajando desde hace varios años, incluso durante el momento de *desaparición legal* de la modalidad. ¿Podremos hablar en este caso de una *reforma pensada desde abajo* teniendo en cuenta la trayectoria de esta institución según la voz de sus actores y la influencia y participación que esta tiene a nivel nacional y provincial, tanto en la definición de políticas educativas como productivas?

LA ESCUELA DEL CENTENARIO

En los apartados anteriores, se analizó la identidad institucional de la escuela a partir de marcar algunas continuidades a través de hechos históricos y su vinculación con el presente, en un intento de reconstruir su mandato fundacional y social, de dar cuenta del modo en que se reconfiguraba y de las estrategias que

desplegaron sus actores como consecuencia de la necesidad de adaptarse a las reformas educativas, fundamentalmente, la de la década de los 90.

Algunas consideraciones respecto de la visión de sus actores –post reforma de los 90– y de la cultura escolar fueron dando cuenta de la existencia de prácticas históricas y presentes que le otorgaron mayor fuerza a un sector de formación que a otro. Dicha *diferenciación* se observó en el análisis de las relaciones entre profesores, las formas que adquirió la comunicación dentro de la institución y la relación con la comunidad, así como el modo en que estos elementos se convirtieron en reguladores de las relaciones existentes entre los grupos, con la finalidad de legitimar una identidad caracterizada por el *aprender haciendo*.¹⁵

La escuela granja es una *escuela compleja*, pues, entre otras cuestiones, en ella, convive una gran cantidad de actores con formaciones, intereses y objetivos diversos, y con diferentes condiciones de trabajo. A ello, se suma el tamaño del predio y la distribución espacial de los edificios de la escuela donde, aun cuando conviven todos en un mismo espacio físico, quedan dispersos y distanciados unos de otros ya que cada sector tiene su propio lugar donde llevan a cabo la tarea diaria, y un obstáculo para la comunicación fluida entre ellos. A su vez, a esto, se suma la existencia de una “*cultura balcanizada*” (Hargreaves, 1996), característica idiosincrática del trabajo académico del nivel secundario: ni una forma de labor en aislamiento, ni con la mayoría de los docentes de la escuela, sino en subgrupos de la comunidad escolar que propicia un tipo de colaboración que divide, separa a los profesores, y los incluye en grupos aislados sin que, posteriormente, se articulen en una instancia general de comunicación.

La importancia que se le otorga no sólo desde los actores institucionales, a los espacios de formación práctica estaría implicando desiguales relaciones de poder que podrían transformarse en relaciones de dominación (Weber, 1983) con respecto a las materias del diseño curricular de nivel secundario. Esto podría deberse a que las fuentes de poder con las que cuentan el espacio los talleres: posesión de recursos económicos, manejo de los medios de control de los recursos, acceso a mayor información, control de las relaciones con la comunidad en la que está inserta la escuela y la competencia técnica o grado de experticia que se relaciona con la prevalencia de una identidad institucional constituida alrededor de sus prácticas.

En este sentido, la relación escuela-comunidad adquiere una significación particular en este tipo de instituciones. La autonomía institucional que comienza a caracterizar al gobierno de estas supone la posibilidad de diseñar un proyecto institucional y curricular que adecue las demandas y necesidades de la comunidad educativa y las articule con los contenidos mínimos del diseño curricular. En esta institución en particular, y tal como se fue refiriendo, la comunidad educativa

15 En trabajos anteriores, se profundizó esto tomando como elementos de análisis el proceso de toma de decisiones, comunicación y participación, las estrategias utilizadas por los actores para contribuir y obstaculizar la construcción de la identidad. Para profundizar esto, recuperar Bianchini (2011).

está centrada en el sector agropecuario, pues, es a la que los docentes, coordinadores y directivos refieren, y uno de los elementos que permiten definir su identidad. En este sentido, esta relación no es originada de las últimas reformas donde se revaloriza al sector productivo a nivel del discurso normativo, sino que se constituye en una característica persistente, al relacionarse históricamente sus actividades y proyectos educativos con diferentes instituciones vinculadas con su especificidad agropecuaria y que, al acercarse al centenario de su creación, quedó expuesta y de manifiesto.

Cada institución va consolidando y reconstruyendo sus significados, rituales, prácticas y comportamientos, su cultura escolar. Es decir, y tal como lo afirma Viñao (2002), las prácticas se van sedimentando a lo largo del tiempo como tradiciones o reglas de juego que se transmiten de generación en generación aunque, muchas veces, no sean compartidas por todos los actores institucionales. En el caso de la escuela analizada, su experiencia de cien años en la práctica de los Sectores Didácticos Productivos-Trayectos Técnico Profesionales-Entornos Productivos, hizo que los actores vinculados a ellos y con más años de antigüedad dentro de la institución, en su mayoría, tiendan actualmente a reproducir prácticas que tienen que ver con su permanencia, su formación, posesión y manejo de la información.

Ese gran olvido de la reforma educativa de los 90 –las escuelas técnicas– parece haber marcado en esta institución un antes y un después. El *discurso nostálgico de pasado mejor* apareció en los relatos de quienes vivieron la modificación, que en su mayoría forman parte de quienes dictan los talleres en la actualidad. Esas prácticas, que ellos fueron construyendo históricamente, siguen vigentes a pesar de las reformas y son las que los convocan y dan sentido a los festejos del centenario.

Tal como lo afirma Viñao (2002), las prácticas se van sedimentando a lo largo del tiempo como tradiciones o reglas de juego que se transmiten de generación en generación, aunque muchas veces no sean compartidas por todos los actores institucionales. Algunas de las características de los perfiles estilos de gestión, de los grupos de ex alumnos, de las instituciones del sector productivo y su vínculo con la Asociación Cooperadora, han influido en la posibilidad de mantener aquellas características constitutivas y propias de la identidad de la institución.

3.1. EL SENDERO DEL CENTENARIO

Para los festejos por el centenario de la Escuela Agrotécnica Nro.1, se invitó a diversos sectores a participar. En este caso, fue el espacio del Taller de Práctica Profesional de las cátedras de Historia de la Educación orientado en el eje de Memoria Institucional del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación quien organizó una intervención institucional con sus estudiantes “[...] *in situ*, donde no solo puedan vivenciar el oficio del historiador de la educación, sino también participar del microclima de una institución que se motiva y moviliza frente a una celebración como la de cumplir sus 100 años.” (Montenegro, et al, 2016)

El objetivo fue la recuperación de la memoria institucional, la cual va más allá de los acontecimientos celebratorios, sin embargo, en estos, adquiere mayor visibilidad dado que la institución y los actores que transitan o han transitado por ella, se han sentido interpelados por ese pasado que sobrevivió con múltiples indicios y con un presente que fue el resultado de esa identidad institucional que se proyectó al futuro. Esta mirada recolocó a la institución y posibilitó su introspección en el sentido –tal como se mencionó a lo largo del artículo– que no se puede pensar a futuro sin desanudar y desandar el pasado, la historia institucional.

Para esto, se recuperó la memoria colectiva, de la que fue expresión la memoria institucional, la cual se encontró manifiesta en el edificio –legado material y simbólico–, documentos escritos y orales –visiones, historias de diferentes actores institucionales– o desde lo icónico –imágenes, registros fotográficos–.

La finalidad fue enriquecer el proceso socio histórico local donde se imbricó el surgimiento de esta institución educativa y, asimismo, afianzar el sentido de pertenencia comunitaria, convirtiendo a las nuevas generaciones en recolectores y defensores de ese patrimonio que no está *guardado*, sino presente y esperando ser convocado desde la cotidianidad.

Para la institución que nos convoca, el centenario se presentó como un momento vital en el que la institución volvió a pensarse a sí misma, recuperó su pasado y reafirmó esa identidad histórica de la que se dio cuenta en el artículo. Es por ello que, en el marco del Taller y en forma conjunta con la institución, se pensó en la guarda de ese pasado a través de la generación de nuevas formas que permitieran integrar el pasado y el presente –y viceversa– a la vida cotidiana de las escuelas.

En un diario local del día 9 de septiembre de 2016, Jorgelina Preciado, Directora en ese momento de la institución, y Antonio Cifuentes, Vice Director, expresaron:

“[...] este próximo 24 de septiembre se realizará el acto protocolar por el centenario de la escuela, vamos a estar acompañados por autoridades nacionales, provinciales y municipales, además de contar con la presencia de otros establecimientos educativos y demás invitados. Venimos trabajando desde diferentes comisiones para que este festejo sea un éxito. [...] El 24 también está prevista la inauguración de una muestra fotográfica, con más de ciento cincuenta imágenes divididas cronológicamente que expresan seis momentos históricos de la Institución. Ese mismo día pondremos a la venta las tarjetas del “Almuerzo de la gran familia granjera”, que se realizará el 12 de noviembre, las mismas tendrán un valor muy accesible, la idea es contar con la presencia de toda la comunidad de granjera. Ya muchas agrupaciones de ex alumnos están organizándose para pasar un gran día y compartir buenos momentos con toda la gente que ha pasado por la institución.” (ABC Hoy, 9/9/2016)

En tal sentido y con la finalidad de que el *monumental* edificio que de por sí, más allá de la complejidad de su conservación, es la síntesis de una historia y, silenciosamente, es un documento vivo que avisa, señala, da indicios de un pasado y de un presente dispuesto a ser interpelado.

En este marco, la institución habilitó un espacio: *Museo Escolar E.E.S.A. Nro.1 Dr. Ramón Santamarina*. Este fue organizado por la Comisión *Trabajando por el Museo* e inaugurado el 20 de noviembre de 2015 en vistas del centenario de la institución. Contiene numerosos objetos recuperados, máquinas, herramientas, un

aula recreada y una línea de tiempo que da cuenta de algunos hitos de la historia. A su vez, la Biblioteca de la institución puso a resguardo valiosas fuentes primarias como las Memorias de la Escuela entre 1927 y 1961 y fotografías digitalizadas y anualizadas, como así también, un archivo de Libros de Actas, Reglamentos, Listados de Matricula, etc.

IMAGEN COLLAGE MUSEO
Imágenes del Museo Escolar E.E.S.A. N°1



Fuente: Elaboración propia con base en fotografías tomadas en la visita.

El Equipo de Memoria Institucional y el Taller se sumaron a las actividades que esta institución estaba realizando en vistas del centenario entre los años 2015 y 2016, aportó a la reconstrucción histórica y a la articulación pasado-presente desde la catalogación y selección de imágenes fotográficas y su puesta en valor desde una Muestra Fotográfica que se convirtió en el Sendero histórico del Centenario, el cual a través de una recuperación fotográfica, va señalizando espacios que marcan hitos institucionales.

Otros lugares de guarda a los que acudimos, además de la escuela, para la recuperación de las imágenes fotográficas en vistas de la construcción de la memoria institucional, fueron, principalmente, archivos microfilmados de los diarios Nueva Era (1919-1924) y El Eco de Tandil (1915-1916) provenientes, el primero, de la

Biblioteca Rivadavia y, el segundo, del Instituto de Estudios Históricos y Sociales (IEHS), asimismo, se recibieron donaciones de imágenes de la Familia Elichave.

IMAGEN 6

Fotografías tomadas de docentes y estudiantes del Taller Explorando las Memorias de la Escuela.



Fuente: elaboración propia

Se seleccionaron siete hitos históricos de la institución, los cuales fueron representados en placas, cada una de ellas señalaba un sector/edificio del predio de la escuela; el conjunto de ellas constituye el Sendero Histórico del Centenario que se presentó en el acto formal el día de los festejos.

IMAGEN 7
Flyer de difusión de la inauguración del Sendero



12/11/2016 - 11:30 HORAS

SENDEROS DEL CENTENARIO

Escuela de Educación Agropecuaria N° 1 Dr. Ramón Santamarina

Un recorrido fotográfico desde el "Hogar Escuela de Mujeres Dr. Ramón Santamarina" de 1916, la "Granja Escuela Nacional Dr. Ramón Santamarina" de 1922, sus alumnos, el predio en formación, los pioneros de esa utopía que se hizo realidad, y que mas allá de cambios, de jurisdicción, autoridades, currículos y títulos, ha mantenido su perfil de formador de profesionales en el área agro técnica, la industria quesera y exponentes de Holando Argentina en exposiciones y premios de índole nacional e internacional. Últimamente ha dado un salto cualitativo con la creación del Instituto Agrotecnológico Tandil, para la formación de formadores. Previo al Asado de Camaradería, este evento recuperara el pasado desde el presente, en un fluir intergeneracional y de organizaciones que estuvieron y están presentes, como la Asociación Cooperadora y los Amigos del Museo para reforzar la identidad de esta formación pilar de un proyecto de país y un modelo educativo.



PROGRAMA MEMORIA INSTITUCIONAL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNICEN.

COORDINADO POR LA DRA. ANA MARÍA MONTENEGRO Y SU EQUIPO DE INVESTIGADORES: RUBÉN PERALTA, JORGELINA MÉNDEZ, MARÍA LAURA BIANCHINI Y NATALIA VUKSINIC



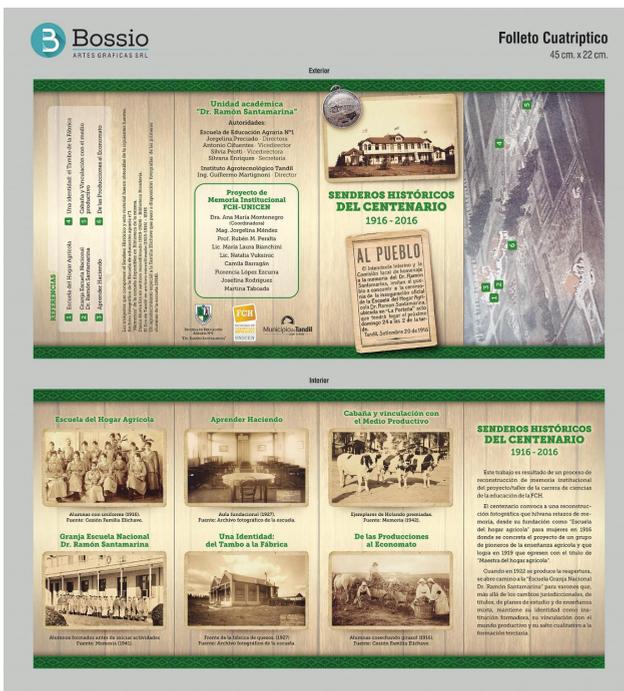
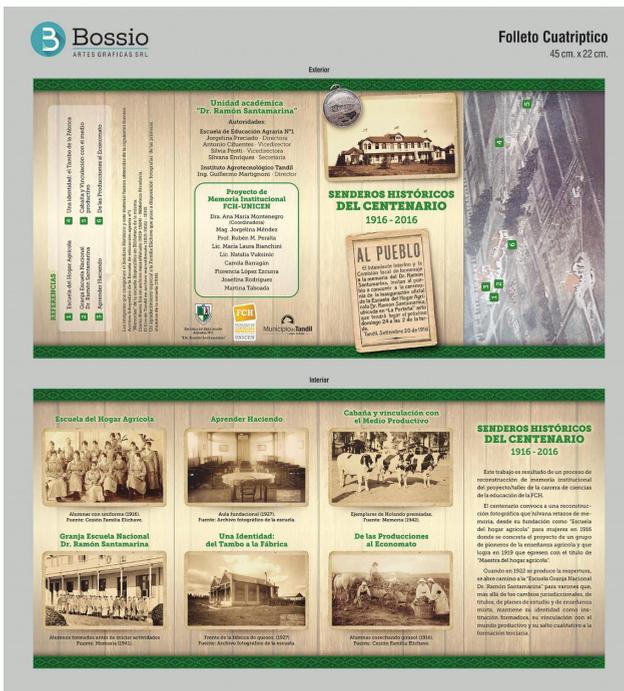
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS UNICEN



Fuente: elaboración propia.

La presentación del sendero fue acompañada de un cuatríptico (IMAGEN 8) y un video, en el cual, está reflejada la Muestra del Sendero del Centenario, y hay una foto en representación de cada lugar icónico del Sendero, con su correspondiente mapa y referencias para poder recorrerlo.

IMAGEN 8
Cuatriptico con referencias al Sendero del Centenario



Fuente: elaboración del Equipo del Taller de Memoria Institucional FCH UNICEN

Asimismo, el sendero inicia con una placa que muestra un Plano Aéreo de la escuela donde se referencia la ubicación de las placas que van marcando los hitos de la institución:

IMAGEN 9

Placa 0: plano aéreo con referencias de las placas del sendero



Fuente: elaboración del Equipo del Taller de Memoria Institucional FCH UNICEN

PLACA N° 1:

"ESCUELA DEL HOGAR AGRÍCOLA".

Refleja el momento de creación de la institución. Se pueden observar:

- las primeras alumnas con uniformes de 1916 (Fuente: Cesión Familia Ellichave);
- invitación a la inauguración (Foto del diario El Eco de Tandil);
- foto del monumento histórico en homenaje a Dr. Ramón Santamarina. (Fuente: Memorias de la Escuela);
- medalla histórica.

IMAGEN 10



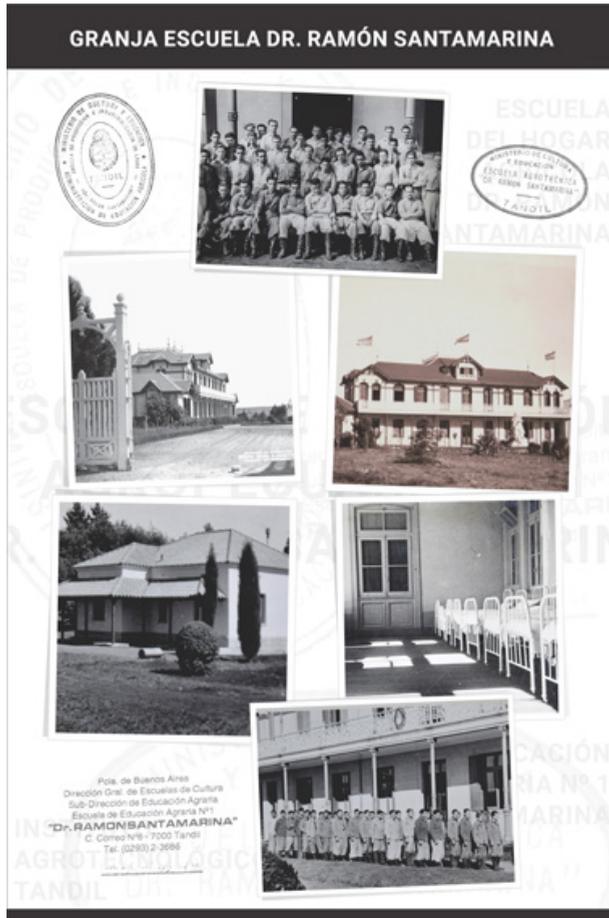
PLACA N° 2:

"GRANJA ESCUELA NACIONAL DR. RAMÓN SANTAMARINA".

Esta placa refleja:

- alumnos formados antes de iniciar actividades año 1941; (Fuente: Memorias de la Escuela);
- fotos del escudo y sellos (Fuente: Memorias de la Escuela);
- foto del frente con los alumnos parados y sentados 1944/1942 (Fuente: Memorias de la Escuela);
- foto del dormitorio de los alumnos 1941 (Fuente: Memorias de la Escuela);
- fotos del internado 1941;
- foto de casa de profesor. Memoria de 1941.

IMAGEN 11



PLACA N° 3:
"APRENDER HACIENDO".

En esta ocasión, se puede observar:

- fotografía de una de las aulas fundacionales año 1927 (Fuente: Memorias de la Escuela);
- fotografía de Biblioteca 1941 (Fuente: Memorias de la Escuela);
- foto de primeras egresadas en 1944 (Fuente: Memorias de la Escuela);
- foto de materias (básicas y complementarias) (Fuente: Memorias de la Escuela);
- plan de estudios de memorias de 1929 y 1933. (Fuente: Memorias de la Escuela);
- foto de alumnos rindiendo examen 1941 (Fuente: Memorias de la Escuela).

IMAGEN 12



PLACA 4:

"UNA IDENTIDAD: DEL TAMBO A LA FÁBRICA".

Aquí se puede ver:

- fotografía del frente de la fábrica de quesos año 1927 (Fuente: Memorias de la Escuela);
- fotografía del tambo y lechería año 1941 (Fuente: Memorias de la Escuela);
- fotografía de los alumnos en la fábrica de quesos 1940 (Fuente: Memorias de la Escuela);
- foto de la vista exterior de la fábrica año 1941(Fuente: Memorias de la Escuela);
- foto de la fábrica por dentro año 1943 (Fuente: Memorias de la Escuela).

IMAGEN 13

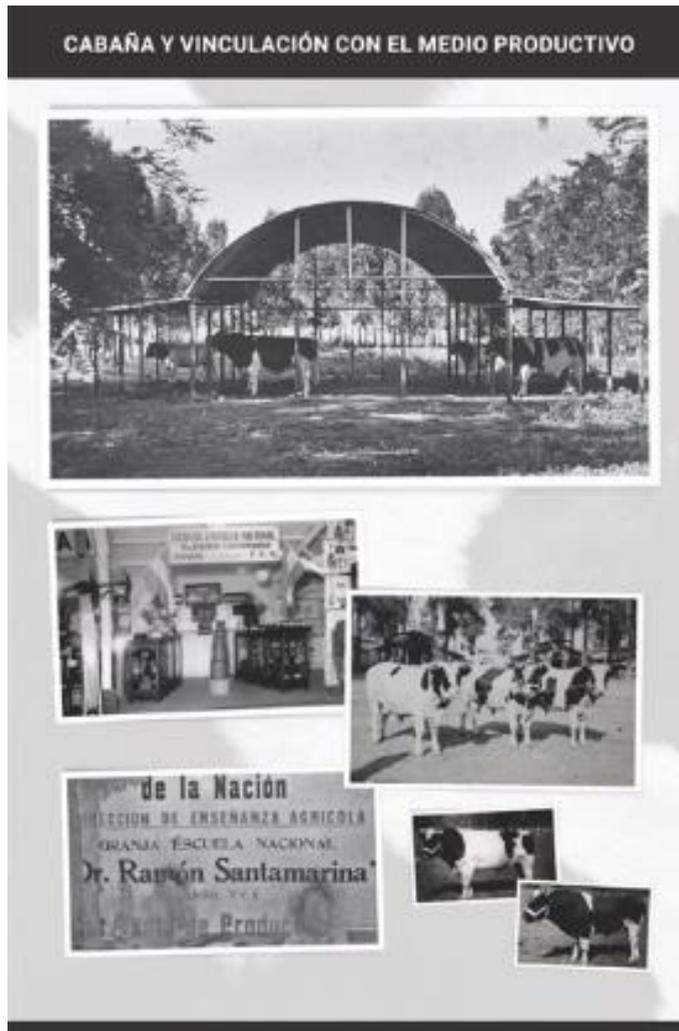


PLACA 5:
"CABAÑA Y VINCULACIÓN CON EL MEDIO PRODUCTIVO".

En esta placa, se pueden observar:

- fotografía de ejemplares de Holando premiadas año 1942 (Fuente: Memorias de la Escuela);
- foto inseminando vaca año 1942 (Fuente: Memorias de la Escuela);
- foto de toro Holando en una exposición del año 1942 (Fuente: Memorias de la Escuela);
- foto de exposición año 1941 (Fuente: Memorias de la Escuela).

IMAGEN 14



PLACA 6:

"DE LAS PRODUCCIONES AL ECONOMATO".

Esta placa refleja:

- fotografía de alumnas cosechando girasol del año 1916 (Fuente: cesión Familia Elichave);
- fotografía de chicos trabajando en la huerta del año 1941 (Fuente: Memorias de la Escuela);
- foto de chacinados del año 1940 (Fuente: Memorias de la Escuela); foto en la cocina y de mujeres trabajando la tierra (Fuente: donación de Violeta Gutierrez).

IMAGEN 15



La organización del Sendero por hitos permite dar cuenta de las articulaciones entre el pasado y el presente, recupera su contrato fundacional y esa identidad que sobrevivió con variadas estrategias y gracias a los actores que fueron parte de cada uno de los momentos históricos que se fueron señalando. El sendero no sólo da cuenta de la característica de esa identidad desde el *aprender haciendo*, sino. Fundamentalmente, del valor que la institución, incluso en su centenario, le otorgó.

Esa identidad quedó *capturada* a través de fotos que forman parte de testimonios vividos, y es, en todos los casos, un “*artefacto construido*” (Sontang, 2005) que no tiene la intención de dar un mensaje (aunque lo contiene), sino de dejar constancia de acontecimientos, sujetos o lugares.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES PRIMARIAS

- Archivos microfilmados de los diarios Nueva Era (1919- 1924) en Biblioteca Rivadavia Tandil.
- Archivos microfilmados del diario El Eco de Tandil (1915- 1916) en Intituto de Estudios Históricos y Sociales (IEHS).
- Imágenes donadas por la Familia Elichave.
- Memorias de la Escuela de Educación Secundaria Agraria N°1 “Dr. Ramón Santamarina” entre 1927 y 1961
- Fotografías digitalizadas y anualizadas por la Biblioteca de la Escuela de Educación Secundaria Agraria N°1 “Dr. Ramón Santamarina”
- Archivos de Libros de Actas, Reglamentos, Listados de Matricula en la Biblioteca de la Escuela de Educación Secundaria Agraria N°1 “Dr. Ramón Santamarina”.

BIBLIOGRAFIA

- Albergucci, R. (1996) La educación polimodal. Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria, DGcYe, La Plata.
- Bianchini, M. L. (2011) Identidad institucional y escuelas agras técnicas: un estudio de caso. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la educación. Universidad Nacional del Centro. Octubre. (Mimeo).
- Cucuzza, R. (1986) “El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma” en Hillert y otros El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis. Cartago, Buenos Aires.
- Fernandez, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Grupos e instituciones. Buenos Aires, Barcelona, México.
- Gallart, M. A. (Marzo 1984a). “La evolución de la educación secundaria 1916 - 1970: Expansión e Inmovilidad (I) Los cambios cualitativos” en *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, Año XXXIII. N° 330, Marzo.
- _____ ; Miranda Oyarzun, M.; Peirano, C. y Sevilla, M. P. (2003) *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*. UNESCO. IPE.
- Giovine, R. (2008) *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Editorial Stella. La Cruzía. Colección Itinerarios. Buenos Aires.
- _____ y Martignoni, L. (2008) “Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar” en *Revista Propuesta Educativa*, n° 30. FLACSO.
- Gutierrez, Talia Violeta (2007) *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Universidad Nacional de Quilmas. Colección Convergencia. Entre memoria y sociedad. Bs As. Bernal.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid.
- Krawczyk, N. (2000) Las reformas educativas en Argentina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. En *Revista Mexicana de investigación educativa*. No 16. Vol. 7. Consejo Mexicano de investigación educativa. Mexico.
- Martínez Ggoya, A. (1999) *Escuela agrotécnica Ramón Santamarina, 1916-1991. 75º aniversario*. Tandil: Grafikart. 1999.
- Miguez, E. (1986). “Expansión agraria de la pampa húmeda (1850-1914) Tendencias recientes de su análisis histórico”. En: Anuario IEHS N°1. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires.

- Milton, N. Y Tombessi, G. (1997) "Reorganización institucional del Tercer Ciclo. Alternativas de construcción de la EGB en los servicios educativos de la Provincia de Buenos Aires". En Revista Espacios en Blanco No5-6. Serie indagaciones. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Buenos Aires.
- Perez Gomez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Barcelona.
- Pisani, F.J. (2003). "La crisis de las escuelas técnicas y el modelo de país y de región". Ponencia. En *Coloquio Nacional a 10 años de la Ley Federal de Educación*. Córdoba.
- Puiggrós, A. (1992) (Dir.). *Historia de la educación en la Argentina*. Colección completa. Ed. Galerna.
- Rofman, A. y Romero, L. (1997) *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Sontang, S. (2005) *Sobre la fotografía*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Viñao, A. (2001). "¿Fracasan las reformas educativas? Las respuestas de un historiador". En *Anuario 2001 da Sociedade Brasileira de História da Educacao*. Campinas. San Pablo.
- _____ (2002). *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata. Madrid.
- Villanueva, A. Luis (1993) "Estudio Introductorio", en Aguilar Villanueva, Luis (comp.) *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno*, Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial. México D. F.
- Weber, M. (1983) *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México.

NORMATIVA BÁSICA Y DERIVADA

- Ley Federal de Educación Nro. 24195/1993
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Nro. 11612/1994.
- Ley de Educación Técnico Profesional Nro. 26058/2005
- Ley de Educación Nacional Nro. 26206/06
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Nro.13688/07
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución 30/93. Anexo: Documentos para la concertación A-1 y A-2
- _____ Resolución 55/96. Anexo: Documentos para la concertación. A-12 y A-17
- _____ Resolución 54/96. Anexo: Documentos para la concertación. A-10
- _____ Resolución 250/05
- Consejo Federal de Educación. Resolución 269/06
- _____ 62/08
- _____ 84/09
- Dirección General de Cultura y Educación. Resolución 691/07
- _____ Resolución 14/07
- _____ Resolución 3159/07
- _____ Circular 01/09
- _____ Circular 10/09
- _____ Resolución 79/09
- _____ Resolución 84/09
- _____ Resolución 88/09 Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria Agraria
- _____ Resolución 3828/09 Diseño Curricular del Ciclo Superior de la Educación Secundaria Orientada
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA (1999) *Trayectos Técnicos Profesionales. Modalidad Agropecuaria*. (1999)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN *Resolución N° 404/88*

Resolución N° 303/89

ESCUELA AGROTECNICA RAMON SANTAMARINA. Proyecto Educativo Institucional (1994-1995; 1998; 2001).

EL ARCHIVO ESCOLAR.
MEMORIA E IDENTIDAD INSTITUCIONAL
DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES.
(TANDIL, 1924-2017).

ANA MONTENEGRO, JORGELINA MÉNDEZ, MARIANELA GERVASONI,
RUBÉN PERALTA Y NATALIA VUKSINIC

INTRODUCCIÓN

Este capítulo sintetiza los trabajos realizados por el Proyecto Memoria Institucional en el marco de la Carta Acuerdo suscripta entre el Municipio de Tandil, (Subsecretaría de Cultura y Educación y Archivo Histórico Municipal de Tandil) y la Facultad de Ciencias Humanas, en vista al Bicentenario de la fundación de esta ciudad. En este sentido, el equipo de Memoria institucional orientó –entre 2018 y 2022– sus Talleres de Práctica Profesional (Carrera de Ciencias de la educación, Facultad de Ciencias Humanas) a trabajos de intervención en los Archivos de las escuelas municipales de esta ciudad.

Como parte de este proceso, el trabajo se inició revalorizando la importancia de la organización de archivos de memoria, para lo cual se consideró como punto de partida una serie de actividades en el Archivo Histórico Municipal.¹ Bajo el asesoramiento de los Coordinadores de Patrimonio Cultural y Archivo Histórico, Lic. Magdalena Conti y Lic. J. Balmaceda, en 2018, los estudiantes se aproximaron (Lámina 1) a la historia del archivo y de su acervo documental –ligado a la historia local y regional– y a las actividades que allí se realizan para su conservación, inventario, identificación y descripción de unidades documentales, las que se someten a normas internacionales, para su integridad física y funcional. Como no posee una unidad documental referida a la educación en la ciudad o región, la mirada sobre las fuentes editas e inéditas se concentró en la compilación *Historias familiares desde la fotografía* (Araya y Dicósimo, 1990/91) con un doble objetivo: por un lado, encontrar huellas sobre el origen de las escuelas municipales y, por

el otro, revelar otras fuentes educativas que, a futuro, incentiven la conformación de un área documental específica en este Archivo.²

Lámina 1. Los alumnos del Taller trabajando en el AHMT



Fuente: Proyecto Memoria institucional, 2018.

Para una comprensión más amplia sobre el sentido de estos repositorios, los aportes de varios investigadores (Mercado, 1992; Jelin, 2002; Cuesta, 1995; Murguía, 2011; Hermosilla, 2021; Paiaro, 2018; Rodríguez Bravo, 2002) permitieron, por un lado, diferenciar entre memoria y documento histórico, normativa y archivos escolares; y, por el otro, comprender que no hay neutralidad en tales elementos, y que, desde ella, la memoria institucional se ha ido enriqueciendo.

2 En las cajas *Hacé memoria y rescatá tus fotografías familiares*, los estudiantes (E. Agüero, S. Suarez y S. Orellana, 2018) relevaron cerca de 50 fuentes entre notas, cartas, fotos, recortes periodísticos de las escuelas primarias y secundarias de la ciudad. Si bien no se encontraron huellas sobre las escuelas municipales, aparecieron interesantes rastros de la educación artística en la ciudad desde inicios del siglo XX que se incorporaron en el apartado 1.

Para distinguir entre memoria, documento histórico y el oficio del investigador en educación, resultan apropiados los supuestos de L. Cuesta (1995) que parte de la necesidad de:

“[...] precisar los conceptos que empleamos —hoy tan mixtificados—, a qué tipo de memoria aludimos [...] y no confundir nuestra memoria personal con la memoria histórica. [...] nuestros recuerdos personales están inscritos en otros géneros de memorias, como la familiar, la social, la colectiva de clase, sindical, política, nacional u oficial.” (p.1)

A ello, la autora suma otra cuestión esencial para entender las diferencias entre realizar tareas de archivo y la investigación histórica. Esta última *“[...] constituye una elaboración posterior, resultado de un arduo trabajo de explicación y comprensión”* (Cuesta, 1995). En este entramado, es importante señalar que una parte significativa de todo archivo —fotos, cartas, postales— se transforma en documento histórico cuando, desde la contextualización de una fotografía, el análisis icnológico de un dibujo, la deconstrucción de un relato, el recuerdo se transforma en la materia prima de la historia.

Estos señalamientos dan cuenta de que existe una triada entre el acto individual o colectivo de recordar, el estatal o particular de resguardar y la explicación histórica. En otras palabras, la memoria se expresa desde múltiples formas y el documento histórico se construye. En ese proceso, como advierte E. Murguía (2011), están *“[...] la fuerza y la debilidad de la memoria y por ende el ‘documento’ que se construye queda inmerso [también] en esas contradicciones.”* (p. 18) Podemos considerar que, desde principios del siglo XX, en nuestro país, ya existía (y en la actualidad, con la masividad de las nuevas tecnologías se ha acrecentado) la intención de preservar documentos, fotografías, cine, música, monumentos, libros, obras de arte, arquitectura, etc., para lo cual se organizaron lugares construidos o acondicionados con ese fin. Esto acontece porque toda actividad humana deja huellas, produce memoria, en tanto existen *“[...] sujetos que comparten una cultura, agentes sociales que [...] materializan sentidos del pasado en diversos productos culturales, que son concebidos o se convierten en vehículos de la memoria.”* (Jelin, 2002, p. 37)

Sin embargo, más allá de la organización, D. Hermosilla (2021) plantea la complejidad de trabajar con los archivos, en gran parte debido a *“su capacidad de ser múltiples [...] de ser varias cosas a la vez”* (s/n.). Por un lado, ser un objeto, un documento o conjunto de documentos. Por otro, un lugar, un espacio físico, donde se alojan dichos documentos; y, por último, *“[...] un sistema discursivo [...] que definiría y pondría en valor una serie de acontecimientos y cosas que formarían el discurso.”* (Hermosilla, 2021) de quienes llevan adelante el arte de archivar.

No cabe duda de que detrás de este arte de resguardar, tanto en el ámbito estatal como particular, se inscriben relaciones de poder, que exponen, pero también silencian o recortan la memoria colectiva. Esto nos lleva a una doble cuestión: en principio, la de revalorizar su existencia, pero, al mismo tiempo, *“[...] dudar [...] los archivos, los acervos y las tradiciones no son entidades dadas, neutras o estáticas, [por el contrario], componen conjuntos de relaciones sociales específicas”* (da Silva

Catela 2001). Partir de ahí ubica estos supuestos, al igual que todo constructo socio-histórico, como algo vivo, resultado de sus propias “[...] tensiones, jerarquías y luchas, [...] espacios complejos que deben ser aprehendidos como objetos de reflexión a partir de problemas y puntos de vista analíticos” (pp. 382-383).

En los debates y avances en la investigación del equipo del Proyecto de Memoria Institucional, otra de las cuestiones centrales fue elaborar un marco conceptual respecto de lo que se entendía por memoria institucional. Como historiadores del campo de la educación, el equipo se encontró con una institución que estaba en equilibrio entre un legado estático y la reconstrucción del fluir de voces y tiempos, donde se puso en evidencia contradicciones, puntos de vista diversos que, en definitiva, conforman esta memoria.

En este sentido, recuperar memoria —y no legado— demanda diversificar los registros o los objetos informadores de quienes participaron y, si la institución ha desaparecido, el investigador será activador de recuerdos. Esos registros están en la memoria material y simbólica inscripta en los locales alquilados o construidos, en las impregnaciones en su fachada, en el hall de entrada, en el nombre del patrono o de la escuela. Aquí, se expresa la memoria icónica desde un cuadro, la etnográfica desde un dibujo o de una fotografía que remite a los actores y a la institución misma en sus cambios o permanencias.

En síntesis, reconstruir desde un archivo la memoria institucional no supone enfocarse solo en el pasado, pues esta, como legado socio-cultural, no se cierra en sí misma y se va cualificando con las representaciones *de lo que fue, es y será*.

LA CIUDAD Y LAS EXPRESIONES DEL ARTE: EL ORIGEN DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES

Tal como lo expresa el título de este apartado, se consideró que el origen de las escuelas municipales va mucho más allá de una ordenanza de creación. En el trabajo de intervención en los archivos escolares, se detectaron momentos, actores, demandas, gestiones municipales y de particulares que fueron potenciando la creación de estas escuelas gratuitas dentro del sistema de educación no formal, al tiempo que los vaivenes entre gobiernos democráticos y de facto³ produjeron alteraciones en las políticas educativas del ámbito municipal.

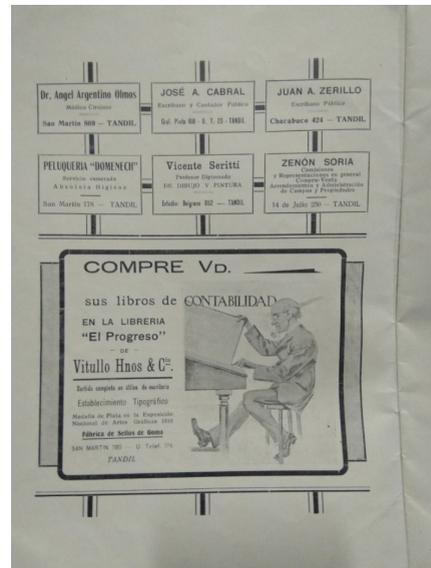
Para una ubicación del trabajo de archivo, dentro de este contexto socio-histórico más amplio, se presentan algunas pistas de cómo fue madurando el movimiento artístico en sus diferentes expresiones en esta ciudad (artes plásticas, música, teatro, cerámica, música popular y diversidad lingüística) y las gestiones municipales que crearon instituciones entrecruzadas por las demandas de esos grupos:

3 En referencia a tensiones en relación con los procesos políticos democráticos y de facto. En el momento de expansión de las artes plásticas, primaron los comisionados (de facto) que son nueve, respecto de los gobiernos democráticos que son ocho, los cuales, asimismo, muestran el avance de la UCR sobre el Partido Conservador.

LAS ARTES PLÁSTICAS

Se puede ubicar su irrupción entre fines del siglo XIX y la tercera década del XX, cuando la ciudad de Tandil mostraba su camino hacia la modernización, el crecimiento demográfico, dentro de un perfil agrícola-ganadero y comercial. El tejido urbano potenciaba una zona centro (con su plaza, los edificios oficiales, escuelas públicas y particulares, comercios), con sus ramificaciones hacia el sur (en torno al Parque Independencia) y hacia el noreste (en derredor de la estación de ferrocarril y de Villa Italia, donde se encontraban los inmigrantes italianos). En ese microclima, se puede analizar cómo se fue conformando, no solo, un grupo activo en derredor de la pintura paisajista, el retrato y el grabado, sino la creación de instituciones específicas entre 1920-1938.

Lámina 2. Llegada del artista V. Seritti y aviso de su Taller de enseñanza



Fuente: El Eco de Tandil Domingo, 31 de marzo de 1912 y Revista Tandil, Año II, Nro. 17, 1916, s/ref. (Hemeroteca, Taller Memoria Institucional, 2018)

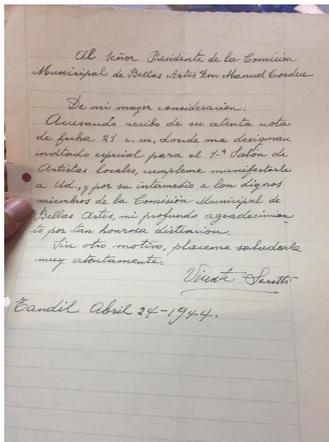
En este sentido, varios investigadores (Bañiles, 2013; Pérez, 1976; Varela, 1985; Suasnabar, 2009 y 2019; Rosa, 2019; Manochi, 1970; Cordeau, 1947) dan cuenta de que con la temprana llegada de inmigrantes (como el danés Christian Mackeprang y los españoles G. Valor, G. Roqueta, F. Gómez Cuellar y M. Montesinos, entre otros), comenzó esta actividad, que tomó cuerpo después del Centenario de 1910, con la llegada del italiano Vicente Seritti, quien afianzó la formación de artistas locales con la apertura de un taller de enseñanza de dibujo y pintura (Lámina 2). Al mismo tiempo, se fue conformando un grupo de artistas plásticos (aficionados locales, otros formados en las academias de Buenos Aires o que llegaban

a la ciudad desde localidades vecinas) como Ernesto Valor, Álvaro Ibos, Julio Suarez Marzal, Victorica Lacamera y Guillermo Teruelo a los que tempranamente se sumaron mujeres profesoras y pintoras referentes, como Rita Gómez, Tita Riviere, Ana Weiss de Rossi, Ángeles Unzue y Josefina Seritti, hija de V. Seritti.

El salto cualitativo se dio con la organización de espacios de difusión y enseñanza. Entre los primeros, la Sociedad de Estímulo de Bellas Artes (SEBA) 1920-1938 que, auspiciada por referentes de la comunidad, se interesó por generar “[...] *espacios de sociabilidad ligados al mundo artístico-estético [...] y la creación de un gusto artístico en la ciudad.*” (Suasnabar, 2009, p. 4)

Respecto de la enseñanza, surgió auspiciada por SEBA, la Academia de Arte, Dibujo y Pintura, que funcionó entre 1924 y 1967 momento en el que cobraron protagonismo los maestros Vicente Seritti y Ernesto Valor (Lámina 3).⁴ Como cierre de este proceso, se creó el Museo de Bellas Artes en 1936. Este, para 1938, pasó a la órbita municipal y junto a la Comisión Municipal de Bellas Artes y la Academia, visibilizaron este quehacer desde los salones de arte local y nacional.

Lámina 3. A la izquierda: Carta de Vicente Seritti de 1944, ya como pintor reconocido, partícipe del Primer Salón de Arte y Director de la Escuela Municipal de Arte. A la derecha: Varias fotografías del profesor Ernesto Valor en 1941 con estudiantes y con la Comisión Municipal de Arte.



Fuente: fotografías del Taller tomadas en el Archivo Histórico Municipal.

LAS ARTES MUSICALES

D. Pérez (Blog. Historicus) hace referencia a que, también, para fines del siglo XIX y la tercera década del XX, se desarrollaron las artes musicales. Menciona al artista plástico Cristian Mackeprang como un precursor que, en 1868, organizó

4 Para ampliar su labor, ver D. Pérez (1976) *Ernesto Valor y el desarrollo de las artes plásticas en Tandil*. Grafitan. y J. VARELA (1985) *Conversaciones con Ernesto Valor*. UNCPBA, Tandil.

una Orquesta junto a sus hijos, a la que se sumaron maestros como Benigno Larrera y Cayetano Durazzo que daban clases particulares de piano, teoría y solfeo. Sin embargo, la radicación de dos profesionales —Fernando del Fresno (director de orquesta y pianista) y Arturo Crespi (primer violín del teatro Colón) — cualificó la formación sobre esta rama de estudio.

Desde la Corporación Municipal (1886-1889), se auspició la creación de una Banda Municipal de Música relevante al momento de conmemorar las fiestas patrias. Al unísono, también, fueron apareciendo grupos musicales en el marco de las festividades populares de los inmigrantes.

Dentro del relevamiento, en el Archivo Histórico Municipal, los estudiantes encontraron una valiosa fuente del funcionamiento de un instituto particular creado en 1915 y dedicado a la enseñanza de la música, el dibujo y la Pintura, el Liceo Municipal Beethoven, cuyo Director era el Profesor Luis C. Lunghi; quien daba sus clases en la casa familiar ubicada en 9 de julio 461.

En una entrevista al actual Intendente Dr. Miguel Lunghi, este pudo referenciar que:

“Los Lunghi son unos cuantos, la mayoría son mujeres, pero él era el hermano mayor de mi padre, Luis Carlos Lunghi, que fue secretario de gobierno entre 1920 a 1928. Estudió en Buenos Aires y llegó a tocar piano en el Teatro Colón [...] A su vez, las hermanas de mi padre también fueron pintoras como Ida y Magdalena Lunghi que se casó con el ya reconocido pintor Vicente Seritti [...] y sus hijas, especialmente, Josefina también fue una excelente pintora.” (4 de agosto, 2019)

Lo interesante de la carta —que no expresa a quien va dirigida— es el microclima social que rodea a esta fundación:

“[...] surge aconsejado por varias distinguidas familias de la localidad que sienten la falta de un establecimiento donde se cultive sólida y seriamente el arte musical [...] En este Liceo, se han adoptado los mismos programas de estudio del Instituto Musical Santa Cecilia de la Capital, que a la vez son los mismos que rigen en el Conservatorio de Roma (Italia) [...] los profesores examinadores [...] vendrán de la Capital. Además, integran el cuerpo docente los maestros Arturo Crespi para las clases de violín e instrumentos de cuerda y Vicente Seritti para las de Dibujo y Pintura. [...] Se otorgarán matrículas gratis para los que se inscriban antes del inicio de clases el primero de marzo de este año. Firma el Director Luis C. Lunghi.”

Sin embargo, la radicación de Isaías Orbe en 1933 potenció el arte musical, por su formación como “*violinista, director orquestal, compositor e iniciador del movimiento de la ‘Guardia nueva’ del tango*”⁵ y profesor. En este sentido, fue docente de escuelas secundarias, como la Escuela Normal, reorganizó la logística de la Banda municipal,⁶ creó una Banda Infantil de Música compuesta por 47 niños

5 Se conoció así al grupo formado por el maestro Julio De Caro, allí se formó Orbe, a diferencia de otros músicos que lo hacían en el Teatro Colón, y de allí, vino la autoría de numerosos tangos <https://www.todotango.com/creadores/biografia/1813/Isaias-Orbe/>.

6 En la época del centenario de nuestra ciudad, la Banda Municipal de Música era dirigida por los maestros Cayetano Durazzo y Juan Nielsen. Disuelta por razones de economía, se volvió a crear en 1931 bajo la dirección del maestro Constantino Basanta. Luego de esta etapa y tras otro período de inactividad, la creación de la Escuela Municipal de Música estuvo dirigida por el maestro

de entre 9 y 14 años, además de integrar tríos y cuartetos, formó varios coros y participó de la Asociación Amigos de la Música (Pérez, Blog Historicus).

Entre la década de 1940 y 1960, sus actividades se entrelazaron con las del Museo de Bellas Artes y la creación de la Escuela municipal de Música que pervivió hasta 1981, cuando pasó a la jurisdicción provincial como Conservatorio de Música.

Avanzada la recuperación democrática desde 1983, el campo musical comenzó a generar nuevas demandas desde un grupo de artistas y personalidades de la cultura —Atilio Fisher, Luis Otero, Luis Tangorra, José Granato, Nelson Castro, Mario Alba, Eduardo Iturrioz, Guillermo Althabe, entre otros— que, en la década de 1970, impulsaron la creación de otra propuesta educativa musical que dio voz al tango, el jazz, la música latinoamericana, el rock, etc. que no estaban contempladas en la Escuela Municipal de Música. Esto se concretó recién en 1989 (por el apagón cultural que impuso la dictadura militar) con la creación de la Escuela Municipal de Música Popular bajo la intendencia de Nicolás J. Pizzorno del partido Justicialista (1987-1991).

EL ARTE DE LA ALFARERÍA Y LA CERÁMICA

Se podría considerar que la expresión artística relacionada con la cerámica remite en la ciudad de Tandil y otras ciudades de la provincia de Buenos Aires a la figura del italiano Antonio Rizzo “[...] *llegado a la ciudad de Tandil [...] él, su madre y su hermana [...] en mayo de 1935. Él tenía 7 años [...]*.” (Rizzo, “mimeo” 2022) y se iba a reencontrar con su padre que había llegado previamente. A diferencia de las improntas previas, esta se organizó desde la década del ’30 en derredor del trabajo de su padre artesano mosaquista, desde donde se desprendieron las técnicas de alfarería y cerámica. Este camino inicial lo relató A. Rizzo en una entrevista que fue publicada, en parte, en un artículo redactado con motivo de su fallecimiento en abril del 2020:

“Pensaba que después de la primaria, iba a seguir la secundaria [...] pero mi camino toma otro destino [...] Mi papá [...] pasaba todos los días por el Museo de Bellas Artes, cuando venía de lo de Massaro y se encontraba con don Vicente Seritti y hablaban [...] cuando [yo]le comento [de estudiar] música, me dijo ¿porqué no la pintura?, por otro lado, el dibujo te puede servir para el trabajo. El primer día que fui a la Academia me estaba esperando don Vicente Seritti [...] allí también conocí a Josefina su hija que daba clases junto a otra profesora, éramos muchos alumnos entonces, calculo que más de cincuenta. Salíamos continuamente para pintar al aire libre con Teruelo (Guillermo) o con Valor (Ernesto). Recuerdo que cuando elegí el arte

Don Isaías Orbe, y el subdirector era el maestro D. Aníbal Manchini. Se inició en 1940 una nueva etapa destinada a la formación de músicos para dicho organismo. A partir de 1951, quedó al frente de la Banda Municipal de Música el maestro D. Juan Honorato hasta que, en 1969, esta formación musical, bajo la batuta del maestro Roberto Coria, inició la etapa de la creación de una Banda Sinfónica. Desde 1972, dirigieron la Banda los siguientes maestros: Tomás Sellanes, 1972/1983; Eduardo Gogna, 1983/1984; José Luis Capel, 1984/2002; José Granato, 2002/2006; Nicolás Borges Tigri, 2006/2022; (Pérez, op. Cit.).

tuve mi primer acercamiento y no lo dejé más [...] Volví a trabajar y me ponía a pintar [...] estaba convencido de que su pasión por el arte venía de familia, ya que su abuelo fue escultor, su padre artesano de primer nivel y [por ello] a la fábrica de mosaicos que fundaron en la calle Sarmiento [...] la llamaron Las Bellas Artes. (La Ciudad. El Eco de Tandil, 30 de abril de 2020).

En un escrito inédito de su autoría, Rizzo (s/f) relató el proceso de institucionalización de su arte:

A. Rizzo “Recuerda que, en 1964, Ernesto Valor, que era Director del Museo, le hace la propuesta de iniciar un Taller de Cerámica [...] y darlo como materia de la Academia de Artes que dirigía V. Seritti. En el fondo del Museo, y con un horno que trae de su taller particular, comienza las clases con 19 alumnos [...] En agosto del 1964, [...] realizamos la primera muestra [...] En 1965, se abrieron nuevos cursos [...] se llamó a concurso de profesores [...] pero no se cubrían las necesidades [...] funcionaba en forma precaria [...] hasta que, en 1967, el Director de Cultura L. Castorina propone la autonomía y crea una escuela municipal de Cerámica bajo mi dirección [...] Después de formar la escuela Municipal de Tandil, [...] inicié otras escuelas de Cerámica en Olavarría, González Chávez, Benito Juárez, Barker, La Calera y Rauch.” (s/f).

EL ARTE Y EL LENGUAJE TEATRAL

En el marco de las irrupciones de las ideas socialistas y anarquistas, H. Nario (1996) y H. Mengasini (2005) ubicaron en 1911 al Cuadro Filo dramático *Sol de mayo*, al que le siguieron, entre las décadas del 1920 y 1930, *Siempre Verde* —ya ligado a la Confederación Ferrovía— y *Alborada* que incorporó como actores a los obreros. Otros investigadores, como Fuentes (2001), Iriondo y Fuentes (2001), Iriondo (2007), Barandiaran (2015) y Villamañe (2017) dan cuenta de un proceso de paulatina cualificación de estos grupos originarios con las compañías de *Aficionados Unidos Tandilense*, *Arte y Pensamiento*, *Aurora Libertaria* y *Roberto Cassaux*, donde algunas sobresalían por su larga trayectoria. Otras acciones surgieron desde: la Sociedad Italiana, con Jorge Lester y José E. Lunghi quienes organizaron compañías en Villa Italia, el Club Independiente —con el grupo *Rojo y Negro*— y la Acción Católica, con el grupo *Elevación*.

Estas propuestas, entre las décadas de los 40 y 50, se acrecientan con una nueva agrupación denominada el *Teatrillo* con la dirección de Marilena Rivero y Norberto Salgueiro, que funcionaban en el subsuelo de la Biblioteca Rivadavia. Entre las décadas del 60 y 70 comenzó un proceso formativo con docentes que venían de Buenos Aires y dictaban seminarios con fondos del Fondo Nacional de las Artes, la Municipalidad, y la provincia de Buenos Aires.

La revalorización de este proceso se dio en 1972 cuando un actor y director teatral proveniente de la Capital Federal, Juan José Berinstain, se radicó en la ciudad, dictó seminarios de arte dramático y puso en cartel varias obras, financiado por el municipio,. Dentro de este accionar formativo, también, podemos mencionar al Centro de Formación Teatral que dio lugar a una generación de actores. Sin embargo, y como ya se señaló, estos procesos tuvieron los vaivenes de gobiernos democráticos y de facto, por ello, la concreción de la Escuela de Teatro se dio con

la recuperación democrática en 1973, bajo la intendencia del también actor Julio Lester (1973-1976).

EL ARTE Y LENGUAJE DE LA DANZA

Los estudios de danza comenzaron en la ciudad relacionados con el folclore y las danzas nativas. D. Pérez (Blog Historicus) mencionó su primera institucionalización en 1954, cuando se creó —bajo la dirección de Sante Salvador— el Centro de Estudios Folclóricos Curalan. Otra vía ligada a la enseñanza se desprendió desde el Museo Histórico Fuerte Independencia (MUHFIT) que se había creado en 1955, y había organizado la Peña tradicionalista El Cielito, orientada a la enseñanza y difusión de las danzas nativas.

Una década después, el Centro Tradicionalista Tandil, reforzó esta impronta. En esos años se había radicado en la ciudad Laura Peluffo —de reconocida trayectoria nacional— que había creado la Escuela Integral de Folclore y había generado un microclima para la creación de una escuela municipal que se concretó en 1965, bajo la gestión del Intendente José. R Lunghi (1963-1966). En 1973, bajo el gobierno del mencionado Julio Lester, combinó el folclore con otros lenguajes expresivos como la Danza contemporánea y la Clásica, lo que motivó al cambio de nombre: Escuela Municipal de Danza.

EL IDIOMA Y LA DIVERSIDAD CULTURAL

Desde diferentes instituciones —públicas o particulares— desde la propia curricula escolar o por el trabajo de profesores particulares, la ciudad cuenta con una trayectoria en la enseñanza de idiomas que complementan a la lengua materna. Sin embargo, a nivel municipal —y, por ende, pública y gratuita— cuando surgió el proyecto de la Escuela de Idiomas, “[...] *había solo una [...] funcionando en la provincia de Buenos Aires [a nivel municipal] y otra que combinada de música e idiomas*” (Proyecto Educativo Institucional, Secretaría de Educación y Cultura, 2019)

En el marco de los fundamentos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) la irrupción de esta oferta obedeció a varios motivos: por un lado, las demandas de un segundo idioma respecto de lo laboral y profesional en un mundo globalizado e interconectado; por otro, los intereses personales y el desarrollo individual, ya sea para adentrarse en sus raíces ancestrales, viajar, estudiar, etc. (PEI, 2019). De aquí que, frente a una extensa oferta privada y estatal, irrumpió una nueva oferta que buscaba ampliar las posibilidades y oportunidades para el acceso a una lengua extranjera.

La Escuela Municipal de Idiomas, creada en 2017 bajo la gestión del Intendente Miguel A. Lunghi (2015-2019, UCR-Cambiamos), sumó a la formación en idiomas un perfil socio-cultural relacionado con actividades novedosas como los encuen-

tros culturales por idiomas, intercambios con ascendentes o población migrante que se incluyó dentro de esta escuela plurilingüe.

Para la asignación de vacantes, se usó y se usa actualmente un sistema de sorteo electrónico sobre los preinscriptos, ya que la aceptación de esta oferta en la comunidad superó ampliamente la capacidad de la escuela.

LAS ESCUELAS MUNICIPALES: MEMORIA INSTITUCIONAL DESDE LOS ARCHIVOS ESCOLARES

El análisis de diferentes trabajos de investigación (Da Silva Catela, 2001; Gavilán, 2009; Pené y Casareto, 2017) posibilitó el abordaje de una lectura de los archivos de estas escuelas, en la que se tuvo en cuenta: las normativas respecto de su conformación,⁷ la elaboración de una grilla de objetos informadores,⁸ la confección de herramientas analíticas —por ejemplo las entrevistas a actores clave— (Barela, Míguez, García Conde, 2009; Benabida y Plotinky, 2001; Schwarzsstein, 2001) y los marcos históricos y de intereses que atravesaron los diferentes repositorios.

El trabajo de campo se realizó sobre diez escuelas municipales, más allá de que una se discontinuó tempranamente y otras dos pasaron a la jurisdicción provincial. Estas instituciones, como escuelas —dentro de la denominada educación no formal— se transformaron ellas mismas en un objeto informador; y, si bien el cronograma establecía prácticas anuales y cuatrimestrales entre 2018 y 2022, la pandemia y el lento ingreso a la presencialidad impidió trabajos en profundidad en las Escuelas de Teatro y Danza y la recuperación de los años bajo jurisdicción municipal de la Escuela Municipal de Música y la Escuela Municipal de Cerámica.

7 Queda claro que si bien siempre las escuelas debían guardar algunos insumos de manera obligatoria, lo promoción de archivos escolares es reciente en la normativa argentina y de la Provincia de Buenos Aires. En este sentido podemos citar : Resolución N° 1422 (2007) que crea el Programa Nacional de Archivos Escolares y el Proyecto Museos históricos de educación, desde los cuales se plantea una preservación activa de documentos, objetos y libros de texto como bienes culturales; Programa “Memoria e Historia de la Educación Argentina” (MHEDAR), que desde 2013 ha potenciado la puesta en valor documental de la Biblioteca Nacional del Maestro (BNM) y ha participado en las instancias de capacitación en las áreas de educación, historia, bibliotecología, archivística, museología y gestión en varias provincias argentinas; Red Nacional de Archivos Escolares (2018). Además, desde la normativa educativa vigente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006; la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688/2007; y el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires (Decreto N° 2299/2012) propician en sus articulados la conformación de Archivos y Museos escolares.

8 En la grilla se privilegiaron: Actores (artistas, vecinos, alumnos, exalumnos, exdirectores) Año de participación Creación (decreto municipal) Ubicación (cedida, comparada, alquilada) Mudanzas. Planos y / o planos a mano alzada. Fotografía de la fachada de época Logo de la institución (diferencias entre ellos) Sello de la institución Fotografías internas: clases, patio, timbre, banderas, otras Registro de matrícula Fotografías de egresados Vestimenta en las clases Soportes materiales para la enseñanza Entrevistas a actores claves (filmación) Excursiones, premios nacionales y/o internacionales.

No obstante, por el interés mostrado por estas instituciones o los descendientes de sus fundadores, se pudo relevar documentos y fotografías clave, que quedaron abiertas a futuros trabajos de reconstrucción de archivos o guarda de memoria.

Esta promoción de acciones estaba implícita entre los objetivos del Proyecto *Huellas de lo escolar camino al Bicentenario*. Como tarea grupal, se propuso activar y sumar, desde lo que la institución había recolectado, ya desde el trabajo silencioso de docentes y directores, que lograron poner en valor fuentes periódicas, fotografías de época, tarjetas de invitación, etc., hasta quienes fueron invitados a repreguntarse respecto de la necesidad, del “*porqué [...], y el para qué crear un archivo*” (Benabida-Plotinsky, 2001, p. 13).

En otras palabras, detrás de la acción de guarda opera otra cuestión aún más significativa, en la que está implícita la identidad, la propia memoria de la institución. Como señala González Varas (2011), ya desde las resoluciones de la UNESCO 1979, 1982, ampliadas en el 2003 con el patrimonio de lo intangible, la memoria escolar se consideró un “*bien cultural*” que es necesario tutelar y salvaguardar, pues allí, también está implícita la memoria colectiva de una sociedad que pretende asegurar su continuidad en el marco de tiempos, actores y memorias entrecruzadas.

A continuación, a manera de entramado, sintetizaremos desde algunos documentos seleccionados de cada archivo institucional, aspectos claves de la memoria de cada institución (antecedentes y creación) que quedará abierta a nuevas recuperaciones y desafíos en el devenir:

ESCUELA MUNICIPAL DE ARTES VISUALES “VICENTE SERITTI”

Lámina 5. Emblema de la Escuela con la icónica casa de J. Fugl



Fuente: archivo de la Escuela

Recuperar los comienzos de la Escuela de Artes Visuales Nro. 1 remite a la conformación de otras instituciones previas investigadas desde diferentes campos de análisis: la Academia particular de Vicente Seritti y la Sociedad Estímulo de las Bellas Artes (SEBA) (Cordeau, 1947; Suanabar, 2009,2019, Perez, Blog. Historicus). La SEBA fue el resultado de las iniciativas de un grupo de vecinos conectados con el trabajo del artista Seritti, cuyo objetivo fue la creación, en Belgrano Nro. 634, de una academia municipal gratuita de dibujo y pintura que se materializó el

30 de octubre de 1920, con subvención de la Municipalidad de Tandil. En 1934, bajo la intendencia de William Lesson, se creó el Museo Municipal que, funcionó en el local de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes y estuvo bajo la dirección de la Academia de Dibujo y Pintura. En 1937, la Academia y el Museo pasaron a la órbita municipal y se llamó a concurso para la edificación de un edificio. En este proceso, la SEBA se disolvió y el Museo y la Academia Municipal de Bellas Artes fueron presididos por Vicente Seritti.

Con motivo de las bodas de plata de la Academia, en 1945 se colocaron dos cerámicas en el vestíbulo del Museo, (elaboradas por la Escuela Nacional Industrial de Cerámica) que se consideraron apropiadas para analizar, pues sintetizan, desde lo iconográfico, el arraigamiento del arte —un árbol—, dentro de ciudad evocada con su Fuerte y la Piedra Movediza (Lámina 6)

“La Piedra Movediza, numen y escudo virtual de la ciudad, a la que forma marco el contorno amurallado del Fuerte Independencia, en “forma de estrella”, figura geométrica de cinco puntas que además simboliza la armonía; el sol representa la ciudad que surge y crece, y también hace referencia al Regimiento Sol de Mayo que tuteló la población en su lucha contra el indio, vencido para bien de la civilización, como indican las flechas en caída; la forma maciza de las iniciales hace referencia a la característica pétreo del suelo, y en cierto modo, a los estilos indios; y las letras romanas de la inscripción en la orla, con las hojas de acanto, le dan sentido clásico” (Cordeu, 1947, p. 321)

Lámina 6. Fotografía actual de las cerámicas ubicadas en el vestíbulo del Museo Municipal de Bellas Artes.



Fuente: Archivo Proyecto Memoria Institucional

La segunda cerámica alude al origen y proyección de la academia

“Representa la Sociedad Estímulo de Bellas Artes que nutrió el árbol que dio el fruto del Museo y Academia Municipal de Bellas Artes, a la que se halla enraizada; árbol que afecta la

forma de un pentágono, figura geométrica que encierra la estrella de cinco picos, símbolo de la armonía con los siete frutos como referencia al hombre, o a la obra humana, en su doble expresión, espiritual y física” (Cordeu, 1947, p. 321)

No obstante, más allá de la homogeneidad discursiva e iconográfica de estos murales y lo que había sido el núcleo aglutinante de los referentes locales de las Bellas Artes que se han representado, especialmente, en el sentir de la segunda cerámica, las décadas posteriores dieron cuenta de reacomodamientos, como señala S. Bañiles (2013), en la denominada Comisión Municipal que, durante décadas, fue la aglutinadora y auspiciante de los salones de arte en la ciudad.

Este devenir fue ilustrando momentos claves que aproximan a decantar el pasaje de la Academia Municipal a la Escuela Municipal de Artes Visuales. El testimonio del Intendente Miguel Lunghi, ilustra este proceso, cuando narra experiencias como ex alumno de la Academia:

“A nosotros nos mandaron a la Escuela de Bellas Artes, a mí me gustó y me recibí de profesor después de siete años. Hice lo que es lápiz, carbonilla, acuarelas, óleo y salíamos a hacer paisajes con el Profesor Ernesto Valor [...] todos mis hermanos y algún primo fuimos a la escuela [...] el tío Seritti tuvo su influencia [...] Teníamos a Rita Gómez que era una pintora muy buena, Josefina Seritti, Vicente ya no daba clases era muy grande, pero cumplía su labor de director. Estábamos dos horas [...] no me acuerdo si eran dos o tres veces por semana, después, presentábamos trabajos finales y se hacía una exposición en el Salón Museo [...] la escuela funcionaba donde ahora se construyó el Museo [...] hicieron un salón, muchos salieron de ahí, después pintaron y eran grupos de gente joven.” (Miguel Lunghi, 4 de agosto de 2019)

D. Perez (Blog Historicus) en 1973, en su rol de funcionario, separó la Academia del Museo. La primera pasó a denominarse Escuela de Artes Visuales Vicente Seritti, en homenaje a su promotor ya fallecido. Comenzó en una casa de Chacabuco al 400, frente a la Plaza Independencia, hasta que la Municipalidad cedió la propiedad fiscal de la excasona de Juan Fugl en la calle 9 de julio 292, donde se trasladó y allí continúa pese al cambio jurisdiccional (Lámina 7)

Esta casa, que ya de por sí revalorizó la memoria institucional, formaba parte según D. Pérez, Blog Historicus, de la denominada panadería de Altos que funcionó desde 1874. La casa, vivienda de Juan Fugl, con techo colonial, ventanas ojivales, de dos plantas y decorada con muebles traídos de Europa, sirvió de basamento junto a la paleta del pintor, como emblema de esta escuela (Lámina 5).

Al cruzar esos umbrales históricos, un estudiante relató sus vivencias del trabajo *in situ* durante el Taller de Práctica en 2018, al tiempo que puso en valor su archivo escolar:

“Con el equipo directivo, conocimos el establecimiento y se nos brindó información sobre el fundador, entregada por el exdirector de la institución quien fue de mucha ayuda para transmitir a este equipo directivo, todo lo que él sabía sobre la Academia de Vicente Seritti y de la trayectoria de su hija, también pintora [...] y encargada de pintar el cuadro que conserva la institución en su hall de entrada (Josefina Seritti). Su hija entregó medallas a muchos de los egresados, al igual que Rita Gómez, quien fue directora y profesora del intendente actual, Miguel Lunghi, de la ciudad [...] además, se rememoraron algunos nombres de directores, donde a Seritti, siguieron Ernesto Valor Darbón, Josefina Seritti, Ana M. Gárate, Cristina F. de Enríquez, entre otros.

Del archivo de la escuela, el equipo ofreció una carpeta de recortes periodísticos que, en realidad, traen malos recuerdos sobre el intento de cerrar la escuela, durante la gestión de Pizzorno, pero se impidió con un reclamo de alumnos, padres y vecinos.” (Informe final Taller Memoria Institucional, 2018)

Lámina 7. Frente actual de la escuela Municipal de Artes Visuales Vicente Seritti



Fuente: Archivo Taller de Memoria Institucional, 2022.

Lámina 8. Cuadro de Vicente Seritti pintado por su hija, Josefina Seritti en el hall de entrada de la Escuela Municipal y foto actual del Museo, del cual fue su Director en 1937.





Fuente: Archivo de Memoria Institucional

Lámina 9. Acto de entrega de títulos en la Escuela Vicente Seritti bajo la Dirección de Ernesto Valor.



Fuente: Fotografía del Proyecto Memoria Institucional

Los comentarios del alumno acerca del intento de cierre de la escuela durante la intendencia de Gino Pizzorno (1987-1991) fueron confirmados por Miguel Lunghi y por el mismo ex Intendente:

Se creó un debate, una dificultad, porque Pizzorno, en un primer momento, quiso dar de baja la escuela de Bellas Artes, hubo debate, hubo problemas. Yo era concejal [...] después, Pizzorno retiró la propuesta, quiso borrar en sí la escuela de Bellas Artes. El director y los profesores se movilizaron y también fueron acompañados por alumnos y algunos familiares de los alumnos. Hubo movilización y charlas. En ningún momento, Pizzorno tuvo la decisión bastante firme. Salió bien con diálogo y con debates. Decidió retirar el decreto y siguió funcionando [...] con el nombre de Artes Visuales. (M. Lunghi, Entrevista 4 de agosto de 2019)

“Como este texto no manifiesta la intencionalidad de una autopublicidad complaciente y por lo demás, tardía, podríamos destacar como uno de aquellos errores, fundamentalmente políticos, el pretendido cierre de la Escuela de Artes Visuales. En un total acuerdo con aquella medida, yo hoy, a la distancia, creo que se erraron los procedimientos para llegar a eso. Yo comprendo que cerrar una escuela configura un hecho político negativo, pero los argumentos que había para cerrarla eran válidos.” (Pizzorno, Diario El Eco de Tandil, 24 de mayo de 2008)

Una vez superados estos momentos de tensión, la Escuela de Artes Visuales Vicente Seritti continuó su trabajo hasta nuestros días y recuperó su memoria como lo testimonian sus autoridades: la Directora Angélica Merlo y la Secretaria Claudia Salerno, en la Entrevista realizada en 2018 que se sintetizó en tres tópicos:

- la identidad y el movimiento artístico

“La intención de Seritti al fundar la academia era que el arte, que por ahí en esa época era un poco elitista, pudiera llegar al común de la gente. Por eso, nace la idea de fundar una academia, de hacer una academia donde cualquier persona pudiera acceder. Hasta ese momento era como que la persona que no tuviera cierta posición económica o la posibilidad de viajar, fundamentalmente, a Europa, no podía acceder al quehacer artístico. Seritti se había formado en Italia, entonces, su idea de fundar una academia apuntaba a eso fundamentalmente, a acercar el arte al común de la gente. Por eso, nació la academia.” (A. M y C. S., 11 de diciembre de 2018)

- la construcción de una comunidad

“La escuela siempre trató de tener un gran contacto con la comunidad que es casi como un mimo al alma. A ella asisten familias enteras, desde niños de 5 años, hasta personas de 80 y 90 años, En ella se aprecia la amorosidad con la que se desempeñan los profesionales dentro de la institución, como así también el contacto tan cercano, tan de familia que se da entre el personal [...] hoy tratamos de seguir haciéndolo, porque no queremos perder ese contacto con los alumnos, porque para nosotros, lo más importante es el alumno. Nosotros lo que queremos es que el alumno se sienta cómodo , es decir, que quieran a la escuela y que sea placer venir a la escuela (...) la identidad de la escuela municipal tiene que ver con esto” ((A. M y C. S., 11 de diciembre de 2018)

- la recuperación de la memoria

“[...] hoy, por ahí, no para nosotros que ya algo de historia conocemos, sino para nuestros futuros alumnos dentro de la institución que pueden llegar a saber cómo fue el recorrido que tuvo esta escuela, para que aprendan a quererla de la misma manera que nosotras aprendimos a quererla, entonces, me parece que todo esto nos da la posibilidad, incluso también a nosotros, de conocer muchas cosas que pasaron dentro de esta escuela y toda su trayectoria. La institución, en el 2020, va a cumplir 100 años desde la academia hasta lo que es hoy la escuela, entonces, por ahí es como que nos quedaron algunas cosas; seguramente.” ((A. M y C. S., 11 de diciembre de 2018))

“Además de esto, la escuela también está funcionando dentro de una casa histórica que tiene su propia historia (...) tienen que ver con las raíces de Tandil; tanto la academia como la casa, tienen que ver con los orígenes. Uno empieza a hablar de lo que tiene que ver con los orígenes y si hablas de Juan Fugl se remonta a los primeros inmigrantes (...); entonces, es como que se van interrelacionando todos los contenidos y está bueno saber que esto es parte dentro de la misma escuela y qué puede pasar dentro de muchos años con la escuela, se puede proyectar a futuro. Asíque bueno, uno simplemente es un eslabón más dentro de toda la historia, pero está bueno organizarlo como para que esos eslabones se sigan enlazando y no queden sueltos.” (A. M y C. S., 11 de diciembre de 2018)

Para cerrar este recorrido, al menos provisoriamente, cabe destacar que el accionar de la escuela se prolongó más allá de su propuesta original en otras locaciones. Para la década de 1960, no solo creció internamente, sino que generó dos filiales: una en María Ignacia Vela (1965) en la calle Uriburu 1271; y otra, en el

barrio de Villa Italia (1966), ambas, durante la intendencia de José Emilio Lunghi. Entre la década de 1970 y 1980 surgieron otras filiales como los Cursos de Difusión Cultural, en 1978, en la Escuela Nro. 58; en 1984, una filial en el Barrio La Esperanza y la Escuela de Artes Visuales de Gardey en 1985.

La Escuela de Artes Visuales Nro. 1 “Vicente Seritti” se constituyó en huella material de aquel primer sedimento constituido por los vecinos de Tandil a través de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes, con objeto de volver accesible a toda una educación artística de calidad. En la última década, las noticias periodísticas colocaron nuevamente como tema de interés de la opinión pública, el local de esta escuela, por la supuesta existencia de túneles en su basamento que habrían pertenecido al Ex Fuerte de la Independencia. Sin embargo, las investigaciones de Merlo y Langiano (2017) realizadas por convocatoria de la Secretaría de Cultura de la Municipalidad, dieron como resultado, después de trabajos, prospecciones, extracciones de muestras, etc., *“que no existen túneles en el lugar”* (p. 114).

ESCUELA MUNICIPAL DE MÚSICA "ISAÍAS ORBE" HOY CONSERVATORIO PROVINCIAL DE MÚSICA "ISAÍAS ORBE"

Lámina 10. Fotografía del promotor y director de la Escuela municipal Isaías Orbe en diálogo con las nuevas generaciones del Conservatorio actual que lleva su nombre,



Fuente: Archivo y Facebook del Conservatorio Provincial.

Para esta reconstrucción es necesario adentrarse en la labor institucional del maestro Isaías Orbe, primero, como director de la Escuela de música junto al compositor Aníbal Mancini, institución que había sido establecida en 1943 por el Comisionado Eduardo Alonso; luego, por su posterior nombramiento como Director de la Escuela Municipal de Música, creada también por Decreto del Comisionado Manuel Leitao en 1962. Isaías comenzó sus actividades en un salón de la Academia y Museo núcleo de origen de muchas de sus congéneres. Perez, en su Blog, dio cuenta de esta situación cuando señaló que, si bien el local del Museo y la Academia fue ampliado

en 1957, la demanda de alumnos y la apertura de escuelas mostraba los límites de este edificio, donde ya funcionaba la Escuela de Bellas Artes.

En 1964, la Escuela de Música se trasladó a un salón cedido por la Escuela de Danza en Rodríguez 329; y luego, a su casa contigua de Rodríguez 321, desde donde inició el camino del nomadismo, aun después de ser provincializada en 1981. Llano, Cicopiedi y Maidana (2017) analizaron el movimiento musical de la ciudad en el marco del surgimiento, en 1958, de la rama de Educación Artística en la Provincia de Buenos Aires, que no solo creó una Dirección e Instituciones formadoras, sino que reglamentó su funcionamiento. En este sentido, pudo explicarse que el Comisionado solicitara a la dirección de la escuela *“ajustarse a las reglamentaciones propuestas para el Conservatorio Provincial de La Plata”* (Llano, Cicopiedi y Maidana, 2017). No obstante, la escuela rápidamente mostró su perfil en la formación individual y grupal de quienes integraban la Banda Municipal y la Banda Infantil de Música, o de niños y adultos mayores que se compenetraban en el mundo de la música clásica y lo orquestal (Lámina 10).

Lámina 11. Arriba, el profesor Tomás Sellanes está dirigiendo a un grupo de niños. Abajo, Al violín, el profesor Alitta y, al cello, Eduardo Tolosa.



Fuente: 30 años de precariedad edilicia. Conservatorio de música “Isaías Orbe”, 16 de Mayo de 2015, Video de Youtube.

La escuela fue recalificando la formación a nivel curricular y asumieron nuevos directores, el profesor R. Coria (1969), L. Balle (1971) y el 10 de septiembre de 1974, por Resolución 13-190, Isaías Orbe fue designado Director Honorario de la escuela Municipal de Música. No obstante, al igual que las otras escuelas municipales, no quedó por fuera de los altibajos financieros que marcaban la asignación presupuestaria para la cultura artística.

F. Llano, J. Cicopiedi y R. Maidana (2017) dieron cuenta de que, en 1978, se designó una directora que no residía en Tandil y estaba formada en el Conservatorio Nacional. No obstante, mostraron que, en el marco del vacío institucional, los exilios o cesación de funciones, esta directora retomó su cargo recién en 1983, durante la gestión radical de Américo Reynoso (1983-1987). El relato de esta directora, dio cuenta de una crisis profunda relacionada con lo edilicio, pues, primero, utilizaba salones de la escuela de Danza y el edificio contiguo alquilado; después, no tenía buena luz y se sumaba lo académico-pedagógico dada *“La heterogeneidad en la formación del cuerpo docente (gente con y sin formación pedagógica, músicos [poco actualizados]), [...] Sueldos bajos [...] resistencia de los docentes al cambio”*.

En este contexto de dificultades y durante la última dictadura militar, por Resolución 344/ 81, la Escuela se incorporó a la Dirección Artística de la Provincia de Buenos Aires como Conservatorio de Música no sin debates y controversias respecto de los fundamentos de la provincialización. Las opiniones contrapuestas tuvieron pocas posibilidades de expresión, pues, la intendencia estaba intervenida por el gobierno de facto y a cargo del comisionado Teniente Coronel Julio J. Zanatelli. La Provincia comenzó un proceso de reubicación desde *“[...] exámenes a todo el mundo (...) todo el mundo aceptó. Porque valía la pena (...) es como que te reconozca alguien, que estás en otro nivel”*. Además, el *leiv motiv* fue la profesionalización y los títulos reconocidos también a nivel nacional.

Sin embargo, este proceso no resolvió aún los problemas edilicios. Al momento del cierre de este capítulo, se encontraban avanzadas las obras de su edificio propio, compartido con el Instituto de Profesorado de Arte, y financiado por la Provincia y el Municipio. No obstante, la impronta de origen logró perdurar. Después de 18 años de que el Conservatorio Provincial no tuviera un patrono, en 1999 la Provincia autorizó el nombre del maestro promotor “Isaías Orbe”.

ESCUELA DE ARTE Y MÚSICA DE VELA - HOY ESCUELA DE ARTE DE VELA



Lámina 12. Emblema de la Escuela Municipal de Arte de Vela

Fuente: Archivo de la Escuela

La escuela de Arte de Vela es hija, por un lado, de ese vasto movimiento artístico de la plástica que, entre las décadas de 1920 y 1940, lograron concretar, bajo la visión de futuro de vecinos e intendentes, espacios de proyección local y nacional que iban desde la Sociedad estímulo y la Academia, hasta la primera Escuela municipal de Bellas Artes; y de nuevas generaciones que retomaban el impulso de sus maestros y propiciaban no solo, la creación de nuevas escuelas municipales como la de Música (1962), sino filiales, ante la demanda de barrios de la ciudad y localidades del Partido.

Bajo la gestión del Intendente José E Lunghi (1963-1966) se concretaron dos filiales relevantes: la Escuela de Arte y Música de María Ignacia-Vela (1965) y la Escuela de Bellas Artes en el barrio de Villa Italia (1966).

En una entrevista con el director de la hoy denominada Escuela de Arte Santiago Benavidez (Taller de Memoria Institucional, 2021), este relató los cambios más importantes que se dieron a nivel de la institución. Por un lado, el tema de lo edilicio, pues comenzó funcionando en un salón dentro de la propia Delegación Municipal, hasta que se compró *“una vieja casona de más de cien años que ha sido restaurada”* (Entrevista. Taller Memoria Institucional, marzo 2020) donde, actualmente funciona la escuela (Lámina 13).

Otra temática de interés fue el personal docente, pues la localidad no contaba con personal formado y, por lo tanto, en su inicio, *“[...] había un director y algunos docentes que viajaban desde Tandil, hasta que se recibieron los primeros alumnos y comenzaron a trabajar en la Escuela [...] dando cuenta así de la concreción de otro pilar fundamental para la enseñanza.* (Entrevista. Taller Memoria Institucional, marzo 2020)

Como toda escuela municipal es gratuita y el personal, el equipamiento, las restauraciones edilicias, la asesoría técnica y pedagógica provienen:

“[...] por un lado, de las demandas del director y, por el otro, del presupuesto anual municipal al que suman actividades comunitarias, y desde 2019 la Asociación Cooperadora, que también colaborara en el manteniendo de la misma y la continuidad de los niños, adolescentes y adultos que se inscriben cada año, en la formación artística”(Entrevista. Taller Memoria Institucional, marzo 2020)

Es verdad que, desde que fue fundada hasta la actualidad, el Director señala, *“[...] que han pasado muchos gobiernos que han dejado su impronta, por ejemplo, en sus inicios dependía de la Dirección de Cultura y en la actualidad adquiere un nuevo sesgo con la Secretaría de Cultura y Educación [...] donde encuentran un ámbito propio.”* (Entrevista. Taller Memoria Institucional, marzo 2020)

Desde esta cualificación y con la elaboración de los proyectos educativos institucionales, la escuela delimitó su perfil. En ese sentido, el Director consideró que:

En los inicios de la escuela existían las carreras y el título que se otorgaba era de Maestro Municipal de Taller de Pintura, pero, con el correr de los años, las carreras fueron desapareciendo y, con ellas, los títulos. Hoy se acreditan talleres libres de distintas disciplinas artísticas. Actualmente, la escuela ofrece talleres libres de artes plásticas para niños de 6 a 11 años, cerámica para adolescentes y adultos, vitro-fusión para adolescentes y adultos, pintura

para adultos, teatro para adultos, teatro para niños, comedia musical y guitarra para niños, adolescentes y adultos. (Entrevista. Taller Memoria Institucional, marzo 2020)

Lámina 13. Fachada de la Escuela de Arte de María Ignacia – Vela, en la calle Uriburu 1271, y niños en un Taller Libre de arte en 2022.



Fuente: EmA Vela – Escuela Municipal de Arte – Facebook del establecimiento y gentileza del Director, 2021.

En 2015, la escuela cumplió sus 50 años de vida y, en ese momento, la identidad institucional se visibilizó no solo por sí misma —desde su PEI y el emblema—, sino porque también, sirvió para poner en balance las relaciones interinstitucionales con la comunidad y los egresados.

Como ya se señaló en varios capítulos de este libro, los aniversarios son esenciales para rebobinar y proyectar. El director lo consideró como:

“[...] el festejo más importante fueron los 50 años de la escuela en 2015 donde participaron ex directores, ex alumnos que siguen trabajando en el quehacer artístico [...] Conozco a todos los egresados, pocos han seguido el camino del arte y algunos siguen siendo alumnos míos en el IPAT4, tanto en el Profesorado de Arte, como en la carrera de Ilustración.

Esa identidad todavía no se expresó en el nombre de un patrono que le otorgue a la representación municipal un cariz artístico. Por el contrario, el Director considera, que aún no surgió esa necesidad:

Todavía está presente el espíritu de la escuela de origen denominada Vicente Seritti. Si bien también han pasado varios directores, estos han logrado afianzar un espíritu propio ligado con los intereses, las demandas, la identidad de la propia comunidad velense. En ese sentido, podríamos decir que la escuela no está aislada, por el contrario, se vincula de manera fluida con las otras instituciones, colaborando siempre desde el arte, desde su PEI, también con el Hospital en distintas

campañas de prevención realizando talleres artísticos [...] y también con la comunidad en los desfiles patrios, las muestras de arte, el cierre anual de la cursada, transformado en eventos de interés socio-comunitario. Este cierre [...] es el más importante para la comunidad, pues allí, se exponen los trabajos de los alumnos.

ESCUELA MUNICIPAL DE ARTES Y OFICIOS "ERNESTO VALOR"

Lámina 14. Ernesto Rafael Valor y el emblema de la Escuela con su nombre



Fuente: <https://artedelaargentina.com/disciplinas/artista/pintura/ernesto-rafael-valor> y Archivo de la Escuela.

Esta escuela tuvo su origen en la década del 1960, respondió a las particularidades de uno de los barrios tandilenses con más recorrido en cuanto a la construcción de la identidad y pertenencia: Villa Italia;⁹ y, en homenaje a la mayor parte de los primeros pobladores, se le dio ese nombre. El afianzamiento del barrio conllevó la fundación de la Escuela Primaria Común Nro. 21 “Juan Bautista Alberdi” en 1921, a la que fueron sumándose otras instituciones que dieron a Villa Italia el cariz histórico e identitario en la ciudad. Una de ellas fue la Sociedad de Fomento Unión y Progreso creada en el año 1939, que ante la pujanza de una barriada que peleó por ello, se estableció provisoriamente en la esquina de Quintana y Dinamarca, con Alberto Pourdíe como presidente. Se creó cuando un grupo de vecinos, padres e hijos, pensaron en un lugar donde reunirse, divertirse, desarrollar actividades, proponer lineamientos de la cultura y el deporte, que terminaron abonando al sello de esa “*identidad barrial*” (Echeverría, 2016).

Ya en 1940, la Sociedad de Fomento adquirió los primeros lotes de Quintana 450, donde comenzó a edificar su sede social (Historia del Club Unión y Progreso, 2016) y, paralelamente, se creó en el barrio otro de sus iconos: la Biblioteca Popu-

9 Para ampliar la información sobre la historia del barrio y la institución en la que se trabajó, la entrevistada menciona un trabajo sobre la Historia de Villa Italia de Raúl Sigampa, que se encuentra en la Biblioteca Sarmiento y que se realizó en la articulación de la escuela con el club y la biblioteca.

lar Domingo Faustino Sarmiento. Ambas instituciones respondían a la creciente demanda cultural de la época. Estas demandas sociales, culturales y educativas se profundizaron hacia la década de 1960, momento en el que Tandil comenzaba a convertirse en un centro urbano significativo de la provincia de Buenos Aires y a su carácter agropecuario sumaba su actividad industrial (Tripliana, 2001; Dicosimo, 2020).

A partir de las características que fue asumiendo este barrio —como enclave importante para la ciudad en este contexto—, la Escuela Municipal de Artes y Oficios “Ernesto Valor” se vinculó con la pertenencia y la identidad barrial construida en torno a él. Esta inició como filial de la Escuela Municipal de Bellas Artes “Vicente Seritti”, en instalaciones de la Sociedad de Fomento Unión y Progreso, de Villa Italia, en el año 1966.¹⁰ En palabras de su actual directora:

“Tiene que ver con un trabajo de pertenencia que se ha venido haciendo desde los inicios. De por sí, ya, que la escuela esté en Villa Italia no es casual, porque la pujanza que tiene Villa Italia y todo lo que ha logrado, tiene que ver con eso. Yo, además, soy de Villa Italia, hija de ferroviarios. Pero bueno, la persona que vive en Villa Italia y que viene desde sus abuelos y demás se pone la camiseta del barrio.” (Mónica Rodríguez, Comunicación personal, 26 de octubre de 2018)

Antes de profundizar en la historia de la escuela y las particularidades que fue asumiendo a lo largo del tiempo, es necesario realizar algunas consideraciones del trabajo de relevamiento documental, fotográfico, de prensa y de historia oral que allí se pudo realizar, por las acciones de guarda que sostuvieron desde los inicios los directivos que fueron pasando por la escuela, tal como lo confirma su directora:

“La caja, el archivo y el álbum que yo puse en manos de ustedes, tengo que aclarar que fueron producto del trabajo de esos dos directores que tuvimos, el trabajo de registrar. Eso habla de una historia rica de la escuela que son los cimientos, y si los cimientos no son fuertes la escuela no podría ser lo que es hoy, lo que llegó a ser. Así que yo también tengo que agradecer que ellos nos dejaron ese legado, esa documentación.”

Así, la reconstrucción de esta memoria institucional partió de un trabajo ya elaborado y construido por los actores con los que se trabajó, preservado en una caja que se encontraba en las instalaciones de la escuela, en la que había una carpeta ordenada por fecha, fotografías sueltas, referenciadas o no, y documentos de sucesos que consideraron relevantes para dejar registro. La carpeta contenía mucho material respecto de los inicios, cuando obtuvieron el edificio propio, sin embargo, no estaba documentado el paso inicial de la escuela por el Club Unión y Progreso. En ese sentido, la prensa local proporcionó el insumo que faltaba para reconstruir los cimientos. Se analizaron periódicos de los años '60, '70 y '80 en la Hemeroteca de la Biblioteca Rivadavia, que brindaron datos ausentes en la caja sobre los primeros años de la escuela y su relación con otros espacios y otros actores del barrio Villa Italia. Dichos datos se relacionaban con la primera etapa de la escuela, cuando estaba emplazada en la Sociedad de Fomento Unión y Progreso

10 Si bien hay acuerdos entre los actores en señalar los comienzos en 1966, en algunos cortes de la prensa, se señala el año 1963, cuando se instaló como filial Villa Italia.

del Barrio, y con las filiales que tenían en otros pueblos como María Ignacia Vela o Gardey, o en otros barrios de la ciudad, como el barrio La Esperanza. Todo ello se complementó con la realización de la entrevista a la directora de la escuela al momento en que se llevó a cabo el trabajo de campo y que aquí recuperamos.

Como resultado de dicho trabajo de campo que se realizó en 2018, se establecieron algunos ejes que fueron dando contenido a la reconstrucción de la memoria de la institución, entre los que se señalan el emplazamiento, el desarrollo de la institución en la comunidad a través de sus filiales, los actores y pioneros que le dieron dicha impronta, el proceso de nominación y los cambios en el perfil de la escuela a través del alcance de los títulos que fue brindando a lo largo del tiempo.

LOS CIMIENTOS DE LA INSTITUCIÓN EN EL PRIMER EMPLAZAMIENTO: EL CLUB UNIÓN Y PROGRESO

Un punto de partida fue el inicio de la institución en la sede del Club Unión y Progreso, y como filial de la escuela Seritti (Lámina 13). Esto dio cuenta de la creación, en 1966, de una Subcomisión Edilicia, Cultural y Social Villense en el Club que fue presentada en la Biblioteca Sarmiento y que se volvió relevante en la historia de la Escuela Valor, ya que constituyó una etapa de sus inicios y cimientos, de la que la institución no tenía registro sistematizado. Las acciones que la comisión comenzó a planificar fueron esbozadas por el presidente de la Sociedad de Fomento de aquellos años, el señor Araya, y la nómina de integrantes de dicha subcomisión estuvo conformada por Eduardo Olave y Silvio Luis Serrano, como presidente y vicepresidente respectivamente, Mario Tomasso como tesorero, y Francisco Andrés, María Luisa Suárez Marzal, Elena Rubiales, Pascual Guadagna, Romualdo Perkowsky, Manuel Rodríguez y Juan Echeverri, como vocales (Diario Nueva Era, 29 de mayo de 1966).

Allí, dentro de los intereses de la subcomisión, la escuela comenzó a dar sus primeros pasos como la Filial Villa Italia de Artes Visuales Nro. 1. Inauguró sus primeras clases en las instalaciones cedidas por el club y comenzó a funcionar con 50 alumnos inscriptos, en respuesta a la creciente demanda de la comunidad. Su emplazamiento implicaba dificultades a medida que la demanda crecía y había que dar respuesta:

“Del paso de la escuela por el club, me acuerdo que era una salita muy chiquita, donde hoy funcionan las oficinas de la comisión del club. Era un solo espacio y trabajábamos muy apretaditos, porque ponían el modelo y poníamos filas de sillas, cuatro o cinco sillas, así que, uno espiaba el modelo desde la silla para tomar proporciones, era complicadito. Después, los talleres infantiles, fueron pasos preparatorios, los incursionábamos con distintas técnicas, distintos materiales. Trabajábamos, recuerdo, en lo que es hoy el Banco Provincia que, en ese momento, obviamente no estaba, era un salón que tenía el club que funcionó después como confitería [...] Teníamos que buscar los espacios. De hecho, la escuela empezó como filial de Artes Visuales 1 y empezó a crecer como institución, llegó a tener una independencia y una cantidad de alumnos que hizo que se generara la compra del edificio y que nos independizáramos, luego, como Artes Visuales 2.” (Mónica Rodríguez, Comunicación personal, 26 de octubre de 2018)

EL EDIFICIO PROPIO

Ante el crecimiento de la matrícula que demandaba la oferta artística en el barrio, en el año 1971, la escuela adquirió espacio propio, a través de la compra de un inmueble (Lámina 15) en el actual edificio de Quintana Nro. 548 y recibió, además, en 1975, el nombre de Escuela Municipal de Artes Visuales Nro. 2, mientras que la que fue el *establecimiento madre* conservó el nombre de Escuela de Artes Visuales Nro. 1.

En este sentido, en los inicios de los años '70, la institución obtuvo un doble logro: dejó de ser una filial de la escuela Seritti y consiguió mudarse a la casa propia, que era una casa de familia, conocida por la gente del barrio. Esto constituyó un hito fundamental en la historia de la institución y del barrio Villa Italia, allí participaron de su inauguración el ministro de Educación de la Provincia, Osvaldo Zarini, y el Director General Daniel Pérez (Lámina 19). Ello le permitió expandir sus talleres y fortalecer la identidad como escuela, aunque, al momento de la inauguración, aún se la haya nombrado como una filial de la escuela Vicente Seritti.

Lámina 15. Hitos de la escuela; Creación como filial (1966); Compra e inauguración del inmueble en Quintana Nro. 548, 1971 y 1972; y el primer director, Jorge Enriquez, en diferentes actos con autoridades municipales, eclesiásticas y militares.





Fuente: Diario Nueva Era. 15 de marzo de 1966 y Archivo institucional de la escuela.

ACTORES Y PIONEROS

Los sujetos que dieron vida a la escuela en distintos momentos de su historia y memoria fueron varios. En el presente, la institución rescata y valoriza la labor de aquellos pioneros que construyeron su impronta y forjaron su identidad, asociados a la Academia de Bellas Artes, sobre todo, el rol que tuvo para la escuela su primer directivo: Jorge Enríquez, quien, además, inició el trabajo de guarda y de archivo.

El Profesor Jorge Enríquez fue reemplazado en su cargo recién a mediados de la década de 1990 por la Profesora Dory Passucci; quien, al jubilarse en los primeros años del 2000, cedió el cargo a la Profesora Mónica Rodríguez, a quien se entrevistó al momento de la intervención en el año 2018. Luego de su jubilación, la directora, que asumió hasta la actualidad, fue Noemí Montes.

Como narró la directora:

“La historia de nuestra escuela empieza con los artistas plásticos locales, de hecho, Jorge Enríquez, que fue su primer director, fue un gran acuarelista en nuestra ciudad e, inclusive, expositor fuera de ella. Entre muchos otros, muchos de los docentes eran artistas plásticos locales, fueron los precursores de nuestra escuela”

Entre ellos, se puede mencionar a los primeros docentes: Alicia Bruno De Anzorena y Adolfo Ruiz, quien dictaba las clases como joven pintor egresado de la

Academia. Además, la escuela fue tomando vivencia propia por los y las alumnas que fueron pasando por ella y que, sin contar, a veces, con los recursos necesarios, la hicieron crecer no solo en cantidad, sino en calidad.

Respecto de los recursos, en materia de financiamiento, también, cobraron relevancia en la institución otros actores y otras gestiones, la más destacada fue la que realizó la Cooperadora, que tal como relataron los protagonistas, estuvo comprometida desde los inicios de la escuela y fue muy importante para gestiones ante problemáticas edilicias, como subsidios y apoyos de determinados actores políticos o sociales, el trabajo de reestructuración edilicia y la compra de insumos, la realización de eventos como actos, festejos y festivales en la relación de la escuela con el club, la compra de un horno y la generación de espacios de guardado y resguardo del material como armarios numerados, ante la importancia de no dejar piezas sueltas. Como afirma la directora: *“La escuela tiene en este momento un mantenimiento perfecto, porque todo está puesto en la escuela”*, y, en eso, la Cooperadora ha tenido mucho peso.

Por otro lado, la escuela sostuvo gestiones con los distintos actores gubernamentales a lo largo del tiempo, sin embargo, hubo asuntos que nunca pudieron concretar, tal como expresó la directora:

“[...] porque, además, la dirección de educación, durante años, ha sido un lugar muy vapuleado, de hecho, al día de hoy no tenemos carrera docente, eso impide, por ejemplo, que un director de educación salga de nuestras escuelas, que conoce lo que se trabaja adentro de ellas. A veces, en el desconocimiento, no en la mala intención, pero sí desde el desconocimiento en la política, hace que durante muchos años hayamos trabajado las propuestas educativas bastante en solitario.”

LOS MOMENTOS DE REESTRUCTURACIÓN Y AMPLIACIÓN DEL EDIFICIO PROPIO

Si bien muchos espacios originarios de la casa se conservaron, el edificio de la escuela fue requiriendo a lo largo del tiempo las refacciones necesarias para su funcionamiento, a medida que las actividades que allí se realizaban se fueron transformando. Dos fueron los momentos de este proceso que la institución recuperó, en cuanto a la reestructuración del edificio y el financiamiento necesario para ello. Uno de ellos se realizó a través de la gestión de gobierno a nivel provincial, mediante un subsidio otorgado por una senadora provincial –Diana Zeballos– a quien la Asociación Cooperadora le está muy agradecida. El otro momento es el que recuperó la Directora en la entrevista, cuando comentó sobre la ampliación del edificio y las refacciones del frente del establecimiento en el año 2007.

En este sentido, afirmó:

“[...] este [el edificio] se hace en el Centenario de Villa Italia, ya nosotros habíamos cambiado el nombre a Artes y Oficios, teníamos la necesidad de una ampliación, entonces, en ese momento, el intendente cita a las instituciones para el centenario del barrio, comerciantes, escuelas, la biblioteca. Y fuimos a decir que era un proyecto presentado ya desde 2004, que veníamos pidiéndolo. Era la oportunidad para, aunque fuera, hacer un salón más y, bueno, se gestionó en ese momento y conseguimos una ampliación.”

LAS FILIALES

Como parte de la intervención, parece apropiado referir al trabajo de algunos alumnos que se inscribieron en el taller donde se sintetizó el encuentro con un archivo escolar y un resumen del trabajo de campo:

“La escuela tenía en su posesión una caja y un álbum con cartas, fotos y recortes periodísticos que hacían alusión a la historia de la institución. [...]. Si bien era cronológica, había momentos que no estaban explícitos, por lo que se creyó necesario recabar más información para completar y ampliar esa línea temporal y plasmarla en el álbum, ya que, al fin y al cabo, ese material era muy anhelado y valioso para la escuela. Para obtener información, se decidió ir a la Hemeroteca de la Biblioteca Rivadavia. [...] En ese trabajo, las fuentes mencionaban de manera constante la existencia de filiales dependientes de la escuela, las cuales fueron relevadas y se abrió un campo a futuras investigaciones.” (D)

Las fuentes presentaron la idea de extender la propuesta educativa hacia otros lugares, pero siempre abonando a la construcción de la identidad y pertenencia con la escuela del Barrio Villa Italia. Tal como narró la directora:

“Nosotros siempre trabajamos con las filiales la identidad con la escuela, que dependían y pertenecían a la escuela. Era como una extensión de la escuela, llevar parte de lo que teníamos en la escuela a otros lugares donde no tenían acceso o por las distancias.”

Algunas de dichas filiales se instalaron en la década de 1970 como la filial de María Ignacia - Vela en 1974 o en la Escuela Nro.58 en 1978, en la que se instaló con un curso de difusión cultural; o aquella originaria en Ayacucho, con cursos de dibujo y pintura en el Centro Cultural Dr. Pedro Solanet. Otras se desarrollaron en la década de 1980, en el Barrio La Esperanza (1984) y en Gardey, en 1985.

Desde el 2003, se redefinió la existencia de filiales y la vinculación de la escuela con ellas y, si bien no desaparecieron, dejaron de pertenecer a la escuela, para ser parte de la Coordinación de Talleres. Estos cambios se asociaron, además, con el hecho que a medida que pasó el tiempo la institución ha ido adquiriendo un gran reconocimiento en la comunidad barrial, ha sabido *“[...] captar sus necesidades e intereses culturales y educativos, por lo que, lejos de mantener una oferta estática, se ha ido adecuando a los intereses de la población”* del barrio y de otros puntos más alejados (Pérez, 26 de octubre de 2016).

LA INSTITUCIÓN A TRAVÉS DEL NOMBRE

Otro de los elementos que da cuenta de la memoria simbólica de la institución y sus cambios a lo largo del tiempo tiene que ver con la nominación. Hasta 1975, por su dependencia con la escuela Seritti, el nombre estaba asociado a ella. Al pasar a tener autonomía y dirección propia, su nominación fue la de Artes Visuales Nro. 2 para diferenciarse de la primera. Para 1993, se le sumó al nombre la imposición de un patrono (Montenegro, 2018): Ernesto Valor, por lo que se transformó en Escuela de Artes Visuales Nro. 2 “Ernesto Valor”.

Como muestra la Lámina 16, dicha modificación se realizó a través de un acto en el establecimiento, en el que se colocó una placa y un cartel y contó con la participación del entonces intendente Zanatelli y los concejales Américo Reynoso, Juan Urruty y José Lunghi, entre otros funcionarios, directivos, docentes, alumnos, además de los familiares de Valor.

Junto con V. Seritti, Ernesto Valor era el nombre de uno de los pioneros de las artes plásticas en Tandil. Como afirma la directora:

“Ernesto Valor fue uno de los primeros artistas plásticos y director de la Academia de Bellas Artes que se origina como comienzo de nuestras escuelas, en el Museo de Bellas Artes, de hecho, la que fue directora de nuestra escuela Dorys Passucci se formó en la Academia de Bellas Artes. En cambio, mi formación ya empezó cuando la Academia de Bellas Artes se abre a lo que es Artes Visuales 1 y comienza con filiales que, después, se transforman en escuelas como la nuestra.”

Lámina 16. La imposición del nombre Ernesto Valor en 1993.



Fuente: Diario El Eco de Tandil 23 de septiembre de 1993 y Archivo institucional de la escuela.

El último paso en la transformación del nombre sucedió en 2006/2007, cuando la escuela comenzó a llamarse como la conocemos en la actualidad, Escuela Municipal de Artes y Oficios “Ernesto Valor”. Este último cambio respondió, también, a un nuevo perfil que la escuela asumió para la formación de sus estudiantes y los títulos que otorgaba.

LA CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL

A PARTIR DE LA CIMENTACIÓN DE UNA OFERTA

El perfil de la escuela ha estado asociado también a las demandas de la barriada que siempre pujó en la construcción de su identidad y se fue materializando en la oferta que fue construyendo. En sus inicios, estaba destinada a acercar la formación en las artes plásticas en un espacio en el que estaba ausente. Es por ello que, como muestra la Lámina 23, la primera promoción, que egresó en el año 1971, lo hizo con el título de Maestro de Dibujo y Pintura que, para ese momento, eran seis años de formación, una formación que, desde el presente, es ponderada y valorada, pero que contaba con algunas dificultades en cuanto al alcance del título y la inserción laboral.

Así lo narró la directora:

“Yo empecé a los 9 años en esta escuela, soy como la historia viviente. A mí me encantaba, vivía dibujando en mi casa; y mis padres veían que me gustaba tanto que, cuando la escuela empezó en el club, me anotaron y empecé a los 9 en el Club Unión y Progreso. En ese momento, vos podías entrar a la carrera a los 12 años, con 7mo grado, o sea que hice lo que se llamaba tres años de preparatoria, como hoy son los talleres infantiles.”

“Nuestro título inicial de dibujo y pintura era totalmente distinto, no por calidad, porque teníamos muchas horas de práctica, porque yo siempre digo: “De la teoría a la práctica estás muy lejos, pero de la práctica a la teoría estás a un paso”. Entonces, salíamos muy bien formados en ese sentido nosotros. Pero nuestros títulos no podían competir con los otorgados por provincia porque nosotros solo podíamos ejercer dentro del ámbito municipal. Por eso, empezamos a trabajar con otra mirada de la escuela y con otro perfil.”

Lámina 14. Primera Promoción de la Escuela Municipal de Bellas Artes, Filial Villa Italia, en 1971



Fuente: Archivo Institucional de la escuela.

Desde sus orígenes en las artes visuales, se fue transformando en un lugar de formación en oficios relacionados con las actividades artísticas. El trabajo, para construir otra mirada y otro perfil de la escuela, se fue realizando paulatinamente hasta que, en la década de 1990, comenzó a ampliar la oferta que brindaba. Esos cambios en la oferta terminaron por concretarse en los años 2000, a través del perfil en artes y oficios:

“Venimos trabajando ya hace años en un perfil de arte aplicado y de salida laboral, de hecho, hoy nuestra carrera troncal es la Tecnicatura en diseño y decoración de interiores de tres años, o carreras de salida laboral como Vidrio o Cerámica y Alfarería [...] hay joyería, carpintería, pintura, serigrafía, fotografía [...] A lo largo del tiempo, nosotros hemos ido buscando esa veta de salida laboral, tanto en los talleres como en las carreras. Siempre estuvimos muy atentos y muy alertas a las necesidades de la comunidad, y cuando digo de la comunidad no solo digo de Villa Italia, digo de Tandil, porque nuestra escuela tiene un alcance no solamente en Villa Italia, como fue en sus inicios [...] A lo artístico sumamos lo técnico, hicimos contactos con la parte técnica, arquitectos, diseñadores. [...]” (D)

Además de esa carrera formal, desde la misma época, se brindaron talleres libres infantiles y para adultos, en una decena de ramas artísticas. Precisamente, desde marzo de 2007, a raíz de la constitución de tal perfil, la escuela pasó a denominarse Escuela de Artes y Oficios “Ernesto Valor”, figura emblemática con la cual, junto al logo, se comenzó este apartado.

ESCUELA MUNICIPAL DE DANZAS

Lámina 17. Emblema de la escuela



Fuente Archivo de la Escuela

Como se mencionó anteriormente, la Escuela Municipal de Danzas se creó el 11 de septiembre de 1965, en la gestión del Intendente Jose. E. Lunghi –bajo la Ordenanza Municipal número 1401–. Se ubicó en un inmueble adquirido sobre la calle Rodríguez 329 donde aún funciona, aunque con ampliaciones y reparaciones en el tiempo. La primera cuestión de interés es que complementaba la danza y la música bajo la denominación de Escuela Municipal de Danzas y Música Folclórica dependiente de la Comisión Municipal de Cultura.

En dicha ordenanza, pueden rastrearse los argumentos a favor de la creación de la escuela a partir de la intervención, en las palabras del concejal Candelas, en representación del Bloque autor del proyecto:

“[...] Tandil cuenta con una notable actividad folklórica que desarrollan diversas entidades de arraigo y prestigio que ha trascendido el ámbito local y llegado al nacional, donde es reconocida y apreciada en todo su valor esa gran labor. [...] De crearse dicha escuela, se canalizará orgánicamente toda esa labor e indudablemente redundaría en un notable beneficio. Otras localidades vecinas como Ayacucho y Juárez ya cuentan con una Escuela de este tipo, como asimismo otras ciudades de la provincia [...]. Sin querer menoscar la importancia de las mismas creemos que Tandil debe de contar con una Escuela de mayor jerarquía avalada justamente por el gran movimiento folklórico que acusa [...] por eso creemos que el director de esta Escuela debe reunir condiciones excepcionales de idoneidad.” (Ordenanza Municipal 1401/1965)

En la misma ordenanza, pueden encontrarse las funciones de la escuela que dan cuenta de que se fue más allá de la enseñanza del Folclore, tomándolo como un puente para una formación más amplia. En dicha ordenanza, se plantearon como funciones de la escuela:

“[...]”

- a) Dictar cursos de capacitación de danzas folclóricas argentinas. En esta asignatura la acción de los profesores no será exclusivamente de enseñanza de los bailes autóctonos, sino formativa de una conciencia activista, ya que uno de los propósitos cardinales del curso es modelar y robustecer el espíritu de argentinidad de los alumnos.*
- b) Dictar un curso de Profesorado [...]*
- c) Dictar cursos de instrumentos típicos [...]*
- d) Propender a la formación entre los alumnos de un conjunto artístico de música y danzas para ser presentado en recitales de extensión cultural [...]*
- e) Mantener relaciones y cooperación recíproca con las instituciones tradicionalistas de nuestro medio [...]*
- f) Otorgar certificados de capacitación y títulos de profesores a los alumnos egresados”* (Ordenanza 1401/1965)

Dicha propuesta fue aceptada por unanimidad entre quienes estaban presentes en la votación. Sobre la base de estas funciones más amplias, diez años después de su creación, en 1973, se creó por ordenanza 1759/1973 la “Escuela Municipal de Danzas” que funciona hasta nuestros días. Es posible advertir que una escuela de danzas ya estaba funcionando en la misma escuela de danzas folclóricas, según se advierte en la intervención del Concejal Mouilleron:

“[...] quiero aclarar señor Presidente que las escuelas de danzas folclóricas y clásicas están funcionando en nuestra ciudad, y solo tiene estructura legal hasta este momento la escuela de danzas folclóricas de acuerdo a ordenanza Nro. 1401 del año 1965; a efectos de que esta estructura legal abarque también a la otra escuela, que es la de danzas clásicas, ha querido el D. Ejecutivo unificarlas y hacer así la creación de la escuela de danzas. Entiendo, señor Presidente, que los gastos que demandaría la creación de esta escuela, ya están previstos por haber estado funcionando hasta este momento.” (Ordenanza Municipal 1759/1973).

Allí se configuran dos carreras, la de Danza Folclóricas Argentinas y la reciente de Danzas Clásicas, y, en consecuencia, quedan integradas ambas escuelas. .

La actual Directora de la Escuela, relata la expansión de las funciones de la escuela:

“[...] la idea era extender, que tuvieran una educación y un acercamiento a las danzas, empezando por las danzas folclóricas. Después, ya en la segunda ordenanza, pensamos, que no solamente tengan una formación y conocimiento de las danzas folclóricas, sino de las danzas clásicas, nombrar danzas españolas, el ballet y mantener lo del folclore. Actualmente, lo que se hace, ver que cambió bastante, se fueron actualizando los planes de estudio, y ya, ahora, es como que nuestra función o nuestra misión, es la de brindar un conocimiento general de las danzas abierto a la comunidad, de las danzas populares, de las danzas clásicas, de las danzas contemporáneas [...] y tenemos también, talleres no solamente para chiquitos y la gente que pasa por la carrera, sino que necesitábamos también para adultos que no le interesara la carrera, pero sí conocer de danzas. Así que nuestra misión fundamental y la función principal, ahora, es ofrecer a la comunidad distintos tipos de danzas.” (Julieta Moyano, Comunicación Personal, 9 de noviembre 2020)

Lámina 18. Primeros egresados de la Escuela Municipal de Folclore



Fuente: Archivo de la Escuela Municipal de Danzas

Al tener en cuenta estos cambios de orientación, es posible advertir que el primer director de la escuela fue un especialista en folclore, Santos Amores y, luego, continuó con la gestión la profesora de Francés Hilda de Compas y su sucesora, Hilda de Ros. Luego, continuó el cargo Rosita Amustio de Barrera, Hebe Ballé, quien fue reconocida al recibir su nombre una de las salas de la Escuela. Por último, Miguel Rouaux, y Julieta Moyano (quien es directora en la actualidad).

En esta transición, el Folclore se fue diluyendo y tomando su impronta como Escuela de Danzas Clásicas:

“[...] a fines de los 90 me da la sensación que las peñas empiezan a tomar todo ese alumnado (de folclore), [...] y surgen varias peñas importantes [...] después, aparece el IPAT [Instituto

de Profesorado de Arte de Tandil de gestión provincial] *con la carrera de Folclore, entonces, ya empezó de a poco a desaparecer, , creemos que prácticamente fue así, la gente dejó de ir al departamento de folclore porque tenía otras ofertas.*" (Julieta Moyano, Comunicación Personal, 9 de noviembre 2020).

Paralelamente, en los barrios de la ciudad, emergieron Talleres de Folclore a cargo de los docentes que, anteriormente, tenían sus horas en la escuela. Años más tarde, frente a una modificación del plan, se decidió que la formación en danzas clásicas requería también de una sólida formación en danzas folclóricas, por lo cual, se reinsertaron algunos de estos docentes con horas en la escuela.

De esta manera, del plan de estudios inicial centrado en la formación folclórica, se pasó a las carreras de Intérprete y Profesorado de Danza Clásica que, en los '90, se fortaleció con la Danza contemporánea y se abrió, finalmente, la carrera de Intérprete y Profesor en Danza Contemporánea en 2013. Cabe aclarar que, al igual que las otras ofertas municipales, estas carreras corresponden a la educación no formal y los títulos no tienen reconocimiento oficial en el sistema educativo.

Lámina 19. Acto de la primera promoción de la Carrera de Danza Clásica (1981).

Graduadas: Nora Ros, Mónica Ríos, Claudia Daher y Fabiana Daher.



Fuente: Archivo de la Escuela Municipal de Danzas

Desde este nuevo perfil, la Escuela ha crecido y consolidado su matrícula hasta llegar a tener más de 600 inscriptos desde niños a adultos. Dicho crecimiento fue acompañado, también, por la transformación edilicias. Si bien permanece en su emplazamiento original –que era propio– este tuvo significativas remodelaciones y ampliaciones que marcaron dos grandes cambios sobre el edificio original. La primera fue realizada durante la década del '80, se modificó el patio para generar un espacio de vestuario:

"[...] el patio era todo el ancho de la escuela, y por la mitad se dividió, se dejó la mitad del patio y del otro se amplió el vestuario donde nos cambiamos, [...] la cocinita se hizo al costado del baño, había un solo baño, el baño principal, para alumnos, docentes y todos [...] en ese vestuario, se hicieron dos bañitos para el alumnado y se dejó el otro para los docentes. A su vez, se hizo un poquitito más atrás, como al finalizar esa mitad de patio, un salón nuevo que nosotros llamamos de teoría, que es bastante amplio." (Julieta Moyano, Comunicación Personal, 9 de noviembre 2020).

Años más tarde, se realizó una nueva ampliación, se creó un salón de práctica en el primer piso “[...] ni bien pasamos el hall, encontramos el aula más grande, que es una galería, pero es nuestro salón más grande, el de arriba tiene, prácticamente, con las mismas dimensiones que ese, y es para las clases prácticas.”

Lámina 20. Fachada del edificio actual de la Escuela de Danza y placa conmemorativa de su aniversario.



Fuente: Facebook de la Escuela Municipal de Danzas

A diferencia de otras escuelas, esta no ha tenido la imposición de un nombre. Su directora comenta que es complejo conjugar su impronta inicial con el perfil actual “[...] es muy difícil, para colmo se empezó con folklore y la escuela ahora no se dedica a lo folklórico”. (Julieta Moyano, Comunicación Personal, 9 de noviembre 2020). A lo que se sumaron las cuestiones protocolares –los patronos deben ser personas fallecidas– que implican dejar a fuera a personalidades que estuvieron relacionadas con la institución.

Sin embargo, sí han avanzado con la señalización de sus espacios: el aula principal se llamó Hebe Balle como su ex directora, la sala correspondiente a la primera ampliación se llamó Paloma Herrera y la de la segunda ampliación, Julio Bocca. Se conjugaron así la historia institucional con la de la disciplina artística, reforzando su impronta actual y dejando detrás sus orígenes folclóricos.

ESCUELA MUNICIPAL DE CERÁMICA

Tal como ya se señaló, el origen de esta escuela se relaciona de manera directa con la labor del ceramista, artista plástico y escultor Antonio Rizzo, y se entrelaza con la de otros pioneros que ya se mencionaron en el campo de lo artístico. Por su vinculación con el Museo de Bellas Artes, su Director, Ernesto Valor, lo convocó en 1963 para organizar un Taller de Cerámica financiado por la municipalidad, dependiente del plan de estudios de la Escuela de Bellas Artes y fue basamento esencial para la futura creación de la Escuela Municipal de Cerámica.

Desde los recuerdos mecanografiados de Antonio Rizzo (s/fecha) y desde La historia de la escuela (Mimeo, 2022), su hija Graciela Rizzo acercó la riqueza de este tránsito:

Lámina 21. El profesor Antonio Rizzo y Muestra de la Escuela municipal en 1969.



Fuente: Gentileza Graciela Rizzo

Para comprender el funcionamiento de este primer Taller, G. Rizzo (2022) se centró en el desprendimiento personal de su padre, el horno-:

“El horno en cuestión estaba en el lugar donde había funcionado la pequeña fábrica de objetos de cerámica que armó Rizzo para trabajar con su padre, en avenida Rivadavia al 200. Y era un elemento clave en su formación como ceramista, un proceso que había empezado en 1954 [...] Hacia 1960, la fábrica había dejado de producir y el horno estaba disponible. A mediados de 1963, Rizzo respondió a la propuesta de Valor y lo donó para empezar las clases de cerámica en la Academia Municipal de Bellas Artes [...] El 12 de agosto de ese año, Rizzo mandó una carta al Municipio para informar acerca de su decisión y, el 21 del mismo mes, el comisionado Alberto Lalloz le contestó, a través de una nota.”

“Es éste, señor Rizzo, un gesto noble digno de ser conocido por todos como ejemplo, teniendo en cuenta el gran valor de la donación y que usted es un hombre de trabajo. Desde ya se acepta tan valioso presente, el que en su momento será objeto de aceptación por el H. Concejo Deliberante. Entre tanto, lleguen a usted estas expresiones de agradecimiento en nombre de la ciudad y en el mío propio.” (Carta, 1963, Archivo Rizzo)

Con este elemento fundamental para el cocido de las piezas, la inscripción de alumnos, el programa a seguir, el espacio y los materiales se conjugaron al unísono con la amplia repercusión e interés que tuvo a nivel local (Lámina 19)

No debemos olvidar, tal como se señaló para la Escuela de Música, la complejidad de no tener un lugar propio y tener que compartir salones que prestaba el Museo de Bellas Artes para varias escuelas, lo que implicaba una saturación espacial: Antonio Rizzo señaló que:

“A comienzos de 1965, iniciamos la inscripción de los cursos, lo que pasó a ser en el futuro la primera promoción de la escuela [...] el programa preveía tres años de duración, con cinco

materias y ocho horas semanales. Fue tal la respuesta, que tuvimos que limitar la matriculación y llamar a concurso para cubrir el cargo de un profesor, decidimos hacerlo también con los alumnos que habían asistido a los primeros cursos del año anterior. Se presentaron Marita Fernandez Tasende, Elsa Peralta, Doris Pasucci y Ana Colombo y lo ganaron: Martita Fernandez Tasende, que pasó a ser la primera profesora de Cerámica en Tandil; en segundo lugar, Elsa Peralta que, a los tres meses, se sumó como profesora. Pero, a pesar de nuestro empeño, no se cubrían las necesidades de la escuela que funcionaba en forma precaria [...].” (p.2)

Lámina 22. Antonio Rizzo y alumnos del taller de cerámica que funcionó en 1964 en el edificio de la Academia Municipal de Bellas Artes.



Fuente: Texto y fotografía Gentileza Graciela Rizzo.

Ante la relevancia del Taller de Cerámica, con casi cuatro años de trabajo intensivo, la Municipalidad gestionó la transformación de este en escuela municipal y su traslado a una casa fiscal más espaciosa en 9 de julio 276. Fue en este emplazamiento donde el artista asumió como Director hasta su jubilación en 1981. A la representación de enseñanza el edificio cedido, sumaba su valor histórico, pues allí, funcionaba en 1873 el primer Correo de la ciudad.

Rizzo recrdó (s/fecha):

“El traslado al nuevo local, el que [primero]se reforma para hacerlo más adecuado para desarrollar sus actividades [...] Además se incorpora personal preparado [...] como Doris Pasucci, Miguel Di Giogio, Irma Brutti, Julia Coto, Mary Pla y otros como el químico Carlos Pietro-

nave y el Doctor Sultani. [Mas adelante], se dictan cursos especiales de perfeccionamiento con profesores de Buenos Aires como Vilma Villaverde, Ramon Peralta, Leo Tavela, entre otros, y se organiza el Primer Salón de Ceramistas de la Provincia de Buenos Aires, conferencias y múltiples actividades como la atención de Monumentos públicos. (p.3)

Lamina 23. El 14 de diciembre de 1968 el maestro Rizzo junto al Director de Cultura Lauro Castorino en la inauguración de la Escuela Municipal de Cerámica.



Fuente: Gentileza texto y fotografía Graciela Rizzo.

Graciela Rizzo (2022) comentó respecto a la currícula, el horario escolar y los primeros egresados de esta Escuela Municipal:

“En la nueva escuela se podía cursar la carrera de técnico ceramista, que duraba tres años, o la de decoración y artesanías, también de tres años. Además, había ciclos de difusión cultural, libres, para adultos y para chicos. El centro de enseñanza funcionaba de lunes a viernes, desde las cinco de la tarde. Rizzo estaba a cargo de algunos cursos y, además, trabajaban otros seis profesores elegidos por [...] También, había un profesor de historia del arte. Los sábados, la escuela se abría para los cursos libres que se llenaban de alumnos entusiasmados por sacar objetos, a partir de la arcilla. En 1967, se recibió la primera promoción de técnicos ceramistas y a fines de 1968 le siguió la segunda [...]. (s/ pág.)

El impacto de estas escuelas impulsó a la Municipalidad de Benito Juárez a crear una escuela similar en dicha ciudad. Antonio Rizzo no solo se sumó a la propuesta de la Escuela Municipal de Artes Plásticas, sino que fue profesor y Director entre 1968-2002. (Rizzo, 2022)

Como ya señalamos, el camino de la Escuela de Cerámica tuvo una fuerte impronta de la mano de su Director que, en la década de 1980, previó su jubilación y los proyectos de provincialización, y empezó a diagramar ofertas y continuidades. El relato de G. Rizzo que fue transcrito, en parte, en la entrevista de María Inés Alonso de Nicola a su padre, en Nueva Era (2002) permitió ,profundizar no solo en sus proyectos, sino nuevamente, en el microclima en derredor de la provincialización:

Rizzo había estudiado el proyecto y apoyó firmemente la iniciativa porque suponía la jerarquización de la escuela. Además, propuso un plan complementario, conociendo [...] el interés

por el trabajo con la cerámica de muchas personas que no deseaban cursar una tecnicatura o un profesorado. En 1980, 131 alumnos seguían los cursos regulares y 155, entre adultos y chicos, participaban de las clases libres. Su idea era mantener la Escuela Municipal de Cerámica, como un centro de enseñanza para incluir a todos aquellos que quisieran aprender y formarse, pero no seguir una carrera.” (s/pág.)

Sin embargo, ese proyecto no prosperó, y si pudo impulsar, aunque duró poco tiempo, la idea de “[...] acondicionar un salón de la escuela de Cerámica y se inicia allí un Taller de Restauración de Esculturas de Plazas y Jardines [...] sin embargo, como al año siguiente me jubilé, destinaron el espacio a otros fines.” (A. Rizzo, Notas, S/ ref.)

Desde 1981, a pesar del cambio de jurisdicción, el maestro Antonio Rizzo continuó ligado por más de diez años a la Escuela Provincial de Cerámica, con el dictado de materias, dado que, para continuar como Director, no contaba con los requerimientos de la nueva jurisdicción.

En este nuevo contexto, generó otros proyectos ante la demanda de otras municipalidades y así surgieron bajo su promoción: la Escuela y el Museo Municipal de Artes Plásticas de Rauch, a la que sumaron, también: la Escuela de Cerámica y Pintura donde fue promotor, profesor y Director entre 1985 y 2010; la Escuela Municipal de Artes Plásticas de Barker, que también dirigió hasta 1992; y la Escuela Municipal de Artes Plásticas de Villa Cacique (La Calera), de la que estuvo a su cargo hasta 1990 (Rizzo, G, Donaciones, 2022).

En su trayectoria, este maestro anticipó las tareas de un archivista. Con parte de este Archivo personal y la colaboración de su hija Graciela Rizzo, en 2020, cumplió el sueño de editar la colección de libros *Pintando la Historia*, que brinda documentación del movimiento artístico de Tandil entre 1942-2017. Como parte del homenaje a su memoria, en 2022, su hija, Graciela Rizzo, donó el Archivo Fotográfico Antonio Rizzo (Rizzo, 2022) al Centro de Documentación de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (CEGEHCS- IGHCS-CONICET-UNICEN; y, con el auspicio del Museo del Fuerte Independencia, instaló en la Biblioteca un espacio en memoria de este reconocido artista (Fotografías gentileza Graciela Rizzo)

Como corolario de esta trayectoria, la Escuela provincial de Cerámica que se encontraba en proceso de tramitación de un nombre, teniendo en cuenta los años de fallecido, solicitó, una excepción para que el maestro Rizzo fuera incluido en la terna. Sin embargo, el CA de la Escuela fue el que tuvo que hacer la propuesta y pasarla a votación. Luego, el elegido fue elevado a la provincia, que es quien debe dictaminar al respecto. (Personal autorizado de la Escuela, 2022)

Sin embargo, hay una cuestión aún no saldada del cambio de jurisdicción: el edificio donde se asienta esta escuela provincial. Como se analizó en este apartado, este fue cedido y remodelado para el funcionamiento de la Escuela Municipal de Cerámica, que cesó sus actividades en 1980. Sin embargo, el relato del actual Intendente dio cuenta de una situación compleja:

“El edificio, que yo intento recuperar y no puedo, es el correo de Tandil de 1873, [...] que fue cedido a la Escuela de Cerámica cuando era municipal. Adentro, tiene un ombú que lo mandó Sarmiento. No consigo recuperar este patrimonio [...] hice muchas gestiones con la

gubernación y la Dirección de Escuelas [...] Aparte, la Provincia no paga ni el alquiler por este espacio, hemos firmado actas [de intencionalidad de devolución] de que cuando se habilitara el edificio de la escuela 501, entonces, a allí, pasaba la escuela de cerámica y no se hizo(...)" (M. Lunghi, Entrevista, agosto de 2019)

ESCUELA MUNICIPAL DE TEATRO

Lámina 24. Emblema representativo de la escuela



Fuente: Archivo de la Escuela

A partir de las consideraciones previas respecto del movimiento teatral en la ciudad, es posible recuperar algunos puntos de inflexión sobre la formación de actores y del incentivo a dicha actividad artística. Villamañe (2018) colocó como punto de inflexión, la realización de Seminarios de Arte Dramático a cargo de José Beristain:

“Se instaló en Tandil en el año 1972 un actor y director proveniente de Capital Federal, esto significó un gran aporte para la sistematización y profesionalización en el ámbito teatral, no sólo por la formación que traía, sino también por fijar residencia en la ciudad. (...). Bajo su dirección se dio inicio al Seminario de Arte Dramático de Tandil dependiente del municipio, a la vez que puso en escena gran cantidad de obras.” (p. 26)

El seminario se inició durante un período de facto y con el municipio a cargo del Comisionado Carlos Pina, no obstante, un año más tarde, ya en vigencia democrática y bajo la gestión justicialista de Jorge Lester, se creó, por Ordenanza 1758/1973, la Escuela Municipal de Teatro bajo la dirección del mencionado autor. La norma de creación “[...] le otorgó un marco legal a la vasta actividad teatral que se había desarrollado hasta esa fecha: numerosos grupos de teatro filantrópico, grupos de teatro independiente, reuniones de actores y escritores locales.” (Proyecto Institucional, 2022, p.1)

Los argumentos de su creación se encontraron en la intervención del concejal Mouilleron:

“[...] el proyecto de ordenanza elevado por el D. Ejecutivo a requerimiento del señor Director de Cultura, es un viejo anhelo de la gente que hace teatro en Tandil, a nadie escapa que fundamentalmente en estos tres últimos años la actividad teatral se ha incrementado en nuestra ciudad, podemos decir como ejemplo que existen en este momento dos cursos de seminarios teatrales: uno de primero y otro de segundo año; dos elencos municipales de teatro; un elenco

de teatro infantil y dos elencos de teatro que están desarrollando su actividad en clubes deportivos. Esto indica a las claras la necesidad de que quienes actúan en teatro tengan una debida formación. En realidad, la tarea ya se está llevando a cabo desde hace aproximadamente tres años, y esto no es más que darle forma jurídica adecuada al desarrollo de esta actividad [...]

Una observación interesante aporta J. Villamañe (2018), en el marco del contexto político del país y la represión que operaba sobre los ámbitos culturales, al señalar que “No se han encontrado registros que evidencien la continuidad de funcionamiento de la Escuela entre los años 1976 y 1979.” (p. 27). No obstante, a partir del año 1979, sí se encontraron registros de la creación de la *Comedia Tandilense*, también de dependencia municipal, y la escuela pasó a denominarse Centro de Formación Actoral (Villamañe, 2018) denominación que mantuvo hasta 1988. Tal como se planteó en el Proyecto Institucional, en la década del '80:

“[...] se articulan dos espacios que supieron complementarse: la Comedia Tandilense bajo la dirección de José María Guimet –como ámbito de producción de puestas teatrales– y el Centro de Formación Actoral bajo la coordinación de Luis Cicopiedi y, a posteriori, bajo la dirección interina de Ricardo García Navarro –como ámbito académico de formación de actores–. Esta articulación se constituyó como el primer acercamiento en la ciudad de brindar formación académica teatral sistematizada –con carrera de 3 años de duración y planes de estudio inspirados en otras instituciones– sostenida a través de temporadas de variada producción.” (p. 2)

Durante los últimos años de la última dictadura y la recuperación democrática, pasaron diferentes gestiones, pero, en todo momento, se mantuvo el mismo perfil formativo que se delineó a fines de los '70 aunque con cierta precariedad, en cuanto a que no tuvo director hasta el año 1986, cuando se nombró como Director Interino a Ricardo García Navarro (Villamañe, 2018).

A finales de la década de '80, y principios de los '90, dos situaciones fundamentales afectaron el desarrollo histórico de la institución. La primera fue la creación de la Escuela Superior de Teatro dependiente de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires en el año 1989, con formación de actores y profesores de teatro con títulos habilitantes a nivel nacional. La segunda, en la gestión de Gino Pizzorno, con Alejandro Testa como Subsecretario de Cultura Municipal y Margarita Sgró al frente de la Dirección de Educación, la escuela recuperó su inicial denominación como: Escuela Municipal de Teatro, bajo la dirección de Luis Guimet. Villamañe recuperó las palabras de Alejandro Testa sobre este punto:

“El objetivo de la gestión en teatro y en general, fue la consolidación y proyección de nuestra cultura, con un encuadre en lo nacional y popular. Al asumir, la institución educativa se llamaba “Centro de Formación Actoral” como tal, hacía hincapié sólo en la formación de los actores en un sentido técnico, profesional. No estaba pensada como carrera estructurada. Se trató de dar forma a una carrera que diera posibilidades en lo teatral a la gente que no podía ir a la Universidad. El anterior Centro de Formación Actoral intentaba una formación artística sin preocuparse por tener una posición tomada sobre lo que representa el teatro a nivel de la comunidad.” (Testa en Villamañe, 2018, p. 32).

En los años posteriores (entre la década del 90 y el 2000) y en las gestiones subsiguientes, esta idea se diluyó y se visibilizó una oferta menos estructurada y con menor sistematicidad:

“[...] la Escuela reestructuró su oferta educativa afectada por el contexto socio económico que atravesaba el país. Específicamente, ello afectó en cambios constantes de edificios, escasez de matrícula, falta de recursos humanos y materiales. En este período, los docentes Eduardo Hall y Adriana Córdoba, llevarían adelante talleres a fin de sostener la continuidad de la actividad.” (P. I., 2022, p. 1)

Dicho periodo fue caracterizado como el momento más *crítico* de la institución, según Villamañe (2018):

“Contaba sólo con dos docentes, con escasa matrícula y sin edificio, es decir, una existencia precaria que pendía de un hilo. Vemos que ha sido significativa la tarea de sostén que realizó Adriana Córdoba, motivada seguramente por su alto nivel de pertenencia a la institución que la formó y, por supuesto, en defensa de su trabajo.” (p. 35)

Este proceso se vio modificado a partir del año 2003, momento en el que la Escuela se trasladó a la ex confitería de la Estación Ferroviaria, donde comenzó a implementarse el Proyecto Adolescente. Dicho proyecto, a cargo del docente Eduardo Hall, fue la columna vertebral de la institución a partir de ese momento. El trabajo se llevó a cabo con un equipo integrado por jóvenes artistas en formación, y se fue afianzando a través del tiempo:

“[...] Con la primera producción de creación colectiva del Proyecto Adolescentes “Divino Tesoro”, comenzó una nueva etapa de la Escuela, socializando la actividad también en otras instituciones. Ello provocó no sólo la posibilidad de marcar un rumbo bajo la premisa de inclusión social a través del Arte, sino la continuación ininterrumpida de producciones y un aumento en la matrícula en los años sucesivos.” (Proyecto Institucional 2022, p. 2)

En este sentido, se generó una serie de intervenciones específicas que permitieron que el Proyecto Adolescente se afianzara como tal. En particular, se hizo una revisión de los propósitos de la Escuela y fue por ello que, en el año 2008, se modificó la Ordenanza 1758, en la que se declaró una orientación hacia el teatro comunitario. Esto también se vinculó con la consolidación de la, ahora, Facultad de Arte (ya no Escuela Superior), que otorgaba títulos habilitantes para la docencia. Como otro proyecto trascendental, entre los años 2012 y 2018, se desarrolló un trabajo en vínculo con la Cooperativa de Trabajo Ltda “ReCoopArte”, facilitando equipamiento, articulando y generando enlaces con referentes de jurisdicción provincial y nacional.

La cuestión edilicia continuó siendo un punto de precariedad, al salón de la estación se sumó, en 2008, el Teatro de la Confraternidad. Entre los años 2016 y 2018, mientras Pablo García Navarro era su director, se trasladó la actividad que se estaba desarrollando en *la estación* a dos sedes diferenciadas: el salón de la planta alta del Teatro Cervantes y el Teatro de la Confraternidad donde ya estaba funcionando. La diversidad de espacios se complementó con un importante número de instituciones que cedían, aulas y espacios para el desarrollo de las actividades de la escuela.

Finalmente, el día 30 de abril de 2019, se inauguró el edificio propio de la escuela, ubicado en Brandsen 1155 en la ex sede del Club Brandsen. Luego de un arduo recorrido por diferentes espacios, dicho momento fue esencial en tanto:

“[...] ello significó la unificación del desarrollo de actividades en un lugar y la asunción de nuevos compromisos y responsabilidades. [...] Vale destacar, la amplia aceptación y bienvenida de los vecinos, quienes expresan el agradecimiento por haber prestigiado el barrio donde durante muchos años vivió uno de los grandes artistas de nuestro país y el mundo, Facundo Cabral.” (P.I., 2022, p. 2)

Para dar cuenta de cómo fue evolucionando la propuesta formativa a lo largo de los años, se pueden reconocer cuatro grandes momentos. En primera instancia, tal como da cuenta la ordenanza municipal, los espacios de formación eran: Formación del actor, Educación Vocal y Foniatría, Expresión Corporal o Gimnasia Rítmica Expresiva, y la formación se completaba con Educación Musical o Ritmo. En una siguiente etapa, en el contexto del Centro de Formación Actoral, *“[...] La estructura organizativa constaba de un Curso de Formación del Actor con tres años de duración con cursada semanal, con el requisito de ingreso de ser mayor de 18 años.”* (Villamañe, 2018, p. 28); y, también, con un Taller de teatro para niños y taller de Teatro para Docentes (Villamañe, 2018, p. 28). En una tercera etapa, durante la década del '90, empezó a funcionar, en la Escuela Municipal de Teatro, la Carrera de Actor y Comunicador Teatral con tres años de duración a la que se podía ingresar a partir de los quince años. Esta funcionó una sola cohorte (1989-1991), las clases eran semanales en horario vespertino y se llevaban a cabo los talleres en una antigua casona alquilada por el municipio en la calle 14 de Julio 351, que compartió con la Escuela Municipal de Música Popular (ver próximo apartado). Por último, actualmente, bajo la dirección de Alberto Guillen, desde 2019 y en edificio propio, la oferta educativa vigente se estructura a partir de talleres, para niños desde los 6 años de edad, adolescentes, personas con discapacidades, jóvenes y adultos.

A la manera de una muestra fotográfica (Lámina 25.), los espacios físicos por los que transitó la escuela entre 1973 y 2019 dan cuenta de la complejidad de asentarse en un edificio al que le permita, como se señaló en la introducción, apuntalar la triada edificio-función-representación. Las palabras de su actual director dieron cuenta de ese desafío:

“[...] tuvieron que pasar más de 45 años desde aquel 6 de octubre, entre las escarchas y los sudores, el ingenio, la paciencia, la perseverancia y el voluntarismo, para que la Escuela Municipal de Teatro tenga su propio techo. Sus raíces están emparentadas con quienes lucharon para llegar a este histórico momento. Muchos de ellos ya no están y todos serán recordados como trabajadores de la cultura en el arte del teatro [...] Aquel puñado de tandilenses con 10 alumnos que sin saber que ya estaba creada, hicieron desde el centro de formación actoral la escuela de teatro [...] se enorgullecerían al ver este presente. Basta mencionar tres nombres y en ellos a todos los que están sin estar como Jose Maria Guimet, Luis Ciccopiedi y Ricardo García Navarro [...]” (Guillen A, 2020)

Lámina 25. El transitar de la escuela por diferentes locales hasta su edificio ad-hoc.



Auditorio del Museo de Bellas Artes (1973/86 - 1995/2001)



Biblioteca Rivadavia
entre los años 1978 y 1985



Escuela Municipal de Danzas 1984/85



Escuela Nro.1 "Manuel Belgrano" 1984/85



Escuela Polivalente de Arte 1986/87



Ex sede del P.I. (Belgrano 793) 2002



Teatro del Fuerte (Ex Teatro Estrada) 1992/ 94



C.I.E. Garibaldi 853,2002



Altos del Teatro Cervantes 2004/19



Edificio propio Brandsen 1155.

Fuente: Archivo de la Escuela municipal de Teatro.

ESCUELA MUNICIPAL DE MÚSICA POPULAR "GUILLERMO ALTHABE"

Lámina 26. Sello de la EMP en su momento fundacional y logo identitario.



Fuente: Archivo de la EMMP

El trabajo *in situ* (actualmente en curso) en la Escuela de Música Popular (EMP) evidenció un importante corpus de diversos documentos gráficos y fotográficos que dieron cuenta de la trayectoria de la institución en el plano local y regional. En este apartado, se intentará dar cuenta de esos hallazgos.

Su creación, hacia fines de la década del '80, coincidió con clima de época y las iniciativas que relataba Alejandro Testa para la Escuela de Teatro. Allí convergieron elementos culturales y políticos que se conjugaron en un contexto particular en el que las preocupaciones e intereses de un colectivo de artistas locales dieron lugar a una oferta educativa relacionada con la formación instrumental y vocal en géneros populares. La escuela, que comenzó a funcionar formalmente en abril de 1989, fue producto de ese contexto histórico.

El proyecto de este colectivo de artistas encontró eco en la ya mencionada gestión de Pizzorno, Testa (subsecretaría) y Sgró (Dirección de Educación). Así, durante el año 1988, se trabajó en la elaboración del proyecto, que implicaba la movilización de recursos, la búsqueda del espacio y, también, la definición de un proyecto educativo para la escuela. Para ello, se generaron contactos con la Escuela de Música Popular de Avellaneda creada algunos años antes, para asesorar sobre la base de su proyecto. Las gacetillas de prensa de su inauguración (Diario Nueva Era, 11 de marzo de 1989) expresaban que el objetivo de la institución era la difusión de la música popular en la ciudad y, al mismo tiempo, aclaraban que esta no estaba pensada para la formación de docentes (como sí hacía el Conservatorio), sino para la formación sistemática y metódica de artistas y músicos para dichos géneros, lo que la hacía única en su tipo. Sus primeros coordinadores fueron Atilio Fisher, Eduardo Ituirriotz y Luis Tangorra; y continuaron en esa función, Gustavo San Miguel, Coie Granato, Silvia Caresía, Adriana Cifuentes, Mario Alba y, actualmente, Silvana Castro.

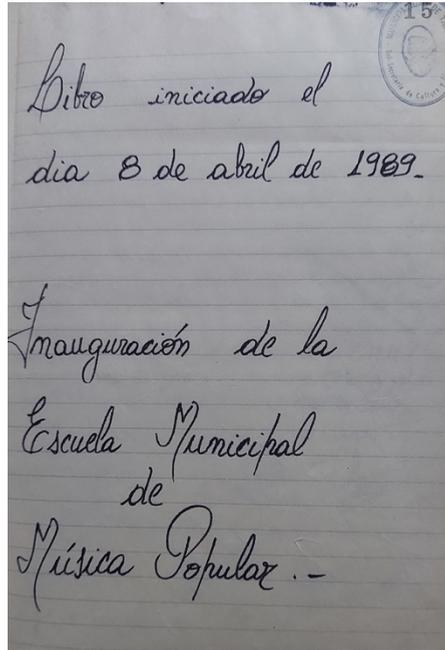
Los registros de época dieron cuenta de que, en su inauguración, la escuela contó con 270 alumnos y un importante plantel docente distribuidos en una oferta que incluía instrumentos andinos (a cargo de Oscar Tavano y Guillermo Irigoyen), guitarra (a cargo de Atilio Fisher, Bernardo Perez, Luis Tangorra y Cole Granato), piano (Adrian Foschino), batería (Antonio Zaldivar), percusión (Jorge Pemoff), saxo (Jorge Torrecillas), bandoneón (Norberto Matti), flauta (Oscar Tavano), bajo (Mario Alba y Eduardo Iturrioz) y Canto (Susana Platero). La formación en los diferentes instrumentos estaba orientada a los géneros Folclore, Jazz y Tango y se articulaba de manera transversal con formación en Teoría Musical (a cargo de Claudio Galla) y Práctica Vocal (de Luis Otero) (Diario Nueva Era, "Hoy comenzarán las clases en la Escuela de Música Popular", 10 de abril de 1989, P. 11).

EL AFIANZAMIENTO INSTITUCIONAL

En los primeros años de funcionamiento de la escuela, pudo identificarse una serie de iniciativas que esbozaron el esfuerzo por darle identidad como Escuela. El libro de Actas que se inició con su inauguración formal dio cuenta de reuniones

periódicas entre las autoridades educativas municipales con autoridades, docentes y estudiantes de la escuela. En ellas, se presentaron iniciativas para constituir un Consejo Consultivo de la institución integrado por los actores anteriormente mencionados; también, la conformación de una Asociación Cooperadora, desde el armado de una comisión a tal fin. Por último, se conformó, con avances y contramarchas, un centro de estudiantes.

Lámina 27. Portada del primer libro de actas de la Escuela

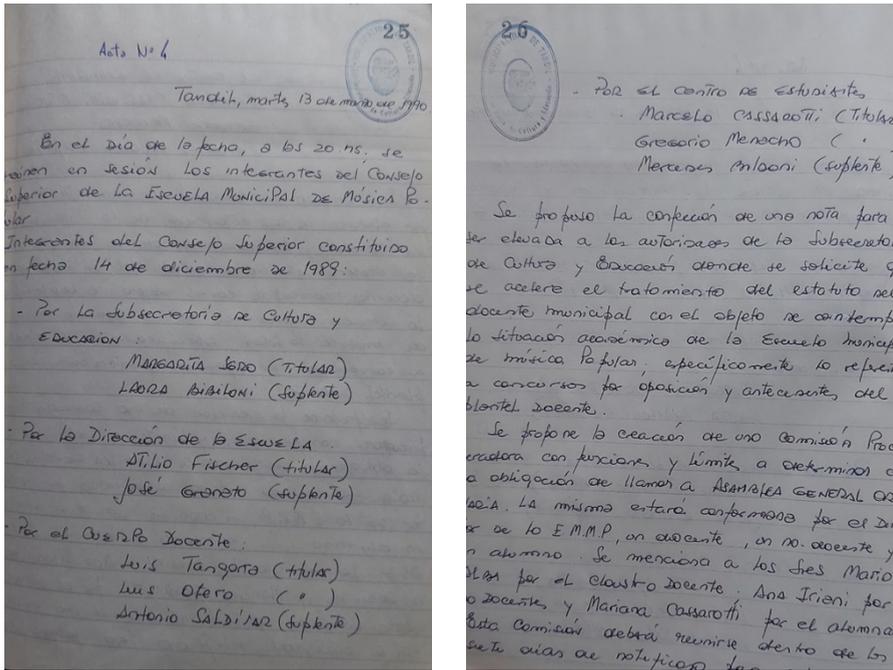


Fuente: fotografías del proyecto memoria institucional sobre Archivo Institucional.

Los intentos por constituir estas tres instancias –Consejo Consultivo, Cooperadora, Centro de Estudiantes– parecen indicar una intención de promover instancias de participación y articulación entre los diversos actores involucrados en el proyecto en torno al gobierno de la Escuela. A poco de iniciar las actividades, en mayo de 1989, se convocaron Asambleas de la Escuela a los efectos de conformar la cooperadora y el Centro de Estudiantes (Nueva Era, 12 de mayo de 1989). Por su parte, en diciembre del mismo año, quedó conformado el denominado Consejo Superior Consultivo (Lámina 35) e integrado por representantes titulares y suplentes de la Dirección de Educación Municipal, de la dirección de la Escuela, Docentes y Estudiantes.

Las Actas subsiguientes muestran los temas que preocupaban a los actores institucionales que estaban en línea con las dificultades que experimentaban las escuelas en su proceso de institucionalización, los programas de las materias, la situación de contratación del personal docente, la obtención de fondos para el funcionamiento y la compra de elementos.

Lámina 28. Actas de reunión de la primera conformación del Consejo Superior Consultivo.



Fuente: fotografías del Proyecto Memoria Institucional sobre Archivo Institucional

Luego de una primera etapa de funcionamiento más sistemática de este Consejo *Ad Hoc*, las reuniones fueron espaciándose, fueron cambiando también los actores institucionales que lo integraban y las autoridades municipales, lo que dio cuenta de los cambios de gestión del ejecutivo hasta que ya no se sostuvo su conformación.

En el caso de la cooperadora, también, los primeros años fueron el impulso para su constitución; y su presencia fue constante a lo largo de la historia de la Escuela, donde tuvo un papel significativo en cuestiones fundamentales como la adquisición de instrumentos, la organización de eventos, la cuestión edilicia y presupuestaria, entre otros.

De la misma manera, el Centro de Estudiantes ensayó diferentes conformaciones –cuestión habitual en estos órganos pues responden al dinamismo de la matrícula en las instituciones– alternando momentos de mayor actividad con momentos de poca movilización.

LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL

En relación a la identidad institucional, fue posible centrar la mirada en tres elementos en los que se imbricaron diferentes etapas de la historia de la escuela: el emplazamiento, la producción de actividades culturales y la imposición del nombre.

EMPLAZAMIENTO

La escuela compartió con muchas otras instituciones educativa y, al igual que la Escuela Municipal de Teatro, el derrotero por diferentes locales y la falta de un edificio *ad hoc* adaptado a las necesidades específicas de la función, en este caso, salas acuatizadas, con dimensiones adecuadas para la práctica instrumental, salas de ensayo, entre otras. Comenzó a funcionar en un local alquilado en la calle 14 de julio 351, sólo por un breve período ya que en junio de 1990 se trasladó a una casa en Chacabuco 560. Uno de los momentos más críticos ediliciamente se produjo al ser trasladado a las instalaciones del entonces Teatro Estrada –hoy Teatro Municipal del Fuerte– antes de que fuera remodelado (Lámina 36) y, por lo tanto, contaba con serias deficiencias para funcionar, sin contar la falta de espacios apropiados para la práctica musical.

Lámina 29. Fachada del Teatro Estrada cuando fue sede de la Escuela.



Fuente: Fotografía del archivo de la Escuela de Música Popular

En el año 1999, frente al inicio de las obras de puesta en valor del Teatro, la escuela se mudó, nuevamente, a un edificio alquilado en la avenida España 822. Anteriormente, se había barajado la posibilidad de que fuera trasladada al piso superior de la terminal de ómnibus, que estaba desocupado luego del traslado del Casino que funcionaba allí.

Lámina 30. Festival en la puerta de la EMP con motivo de la imposición del nombre en el edificio de España 822.



Fuente: Facebook de la Escuela Municipal de Música Popular.

Entre los argumentos para elegir ese lugar, funcionarios municipales manifestaron que dicho local no representa costo para el municipio y que, además, no iba a generar molestias a los vecinos cuando los alumnos hicieran sus prácticas de instrumento. En la casa de la avenida España, la escuela permaneció un largo periodo, en instalaciones más adaptadas a sus necesidades, por ser una casa antigua con habitaciones de amplias dimensiones.

Allí funcionó por más de diez años hasta que se trasladó a su destino actual en Av. del Valle 835, un edificio en las inmediaciones de la estación de trenes que, en sus orígenes, había sido la oficina de Correos y Telégrafos y, luego, Museo del Ferrocarril (Lámina 31). Si bien este edificio, cedido a la Municipalidad, aseguró estabilidad frente a su derrotero anterior, conserva las dificultades de la falta de especificidad para la función que permite pensar a la Escuela como un lugar de enseñanza (Montenegro, 2012) con sus características particulares.

Lámina 31. Fachada del actual edificio de la Escuela Municipal de Música Popular.



Fuente: Facebook de la Escuela Municipal de Música Popular.

LA PRODUCCIÓN DE ACTIVIDADES CULTURALES

El segundo de los elementos señalado da cuenta de la permanencia del mandato fundacional de la escuela en la constitución de su identidad. A lo largo de su historia, la Escuela, a través de sus actores fundamentales (Asociación Cooperadora, docentes, estudiantes) motorizó un importante número de producciones culturales para la comunidad de la ciudad y de otras localidades de la región. Entre estas actividades, se destacaron festivales, peñas, clínicas musicales, talleres musicales en barrios y conciertos de Jazz, Rock, Música Rioplatense, Candombe, Tango, Folclore, en suma, las diferentes expresiones musicales que representaban la identidad de la escuela. En los conciertos organizados, además de la presentación de los alumnos y docentes de la escuela, se encontraban, recurrentemente, grupos musicales de la ciudad fuertemente imbricados a la institución como *La Forestal* y *Los Corradini*, pero también, se destacaba la producción de espectáculos con la presencia de músicos destacados de la escena nacional como Leo Masliah y León Gieco (Lámina 39).

Láminas 32. Afiches de diferentes actividades organizadas o con participación de la EMMP.



LA IMPOSICIÓN DEL NOMBRE

El último elemento está directamente relacionado con el anterior. Como se ha afirmado en diferentes capítulos de este libro la imposición del nombre de una escuela es un punto para recuperar la memoria institucional. Precisamente, en este caso, el nombre elegido: Guillermo “Maguila” Althabe, remite a ese grupo originario de músicos que impulsó la creación de la Escuela. A diferencia de otras iniciativas, Althabe no fue docente ni alumno de la escuela, pero por su vinculación con ese grupo originario y su participación en el anteriormente mencionado grupo “La Forestal”, entre muchos otros, su nombre tiene una alta significatividad para la comunidad educativa de la escuela. Como plantearon su actual Directora y la Secretaria, si participar directamente en la institución *Maguila* encarnaba al espíritu de músico y artista al que aspiraba formar, en él se sintetizaba toda una generación de músicos Tandilenses.

En cuanto al camino que llevó su imposición, esta surgió a instancias de la propia escuela, en el año 2010, como una iniciativa de músicos y amigos, en homenaje a su figura poco después de su fallecimiento y se le dio tratamiento en el HCD de Tandil a instancias del oficialismo y, con acuerdo de todos los bloques políticos, quedó oficializada en la ordenanza Nro. 11868 del 2010. Como acto oficial, se descubrió una placa en el portal de la escuela (por ese entonces funcionando en Av. España) seguido por un espectáculo musical y de baile realizado sobre la propia vereda de la escuela. Si bien, como se afirmó, la nominación provino de una demanda externa, esta puede enlazarse con la propia historia de la institución, con sus mandatos, la trayectoria y la tradición que se hace presente en su producción cultural.

ESCUELA MUNICIPAL DE IDIOMAS

Lámina 33. Logo de la Escuela Municipal de Idiomas y primer edificio alquilado en Sarmiento 977.



Fuente: Archivo de la Escuela y Portal de noticias ABC, 4 de febrero de 2018.

La Escuela Municipal de Idiomas (EMI) es la más reciente de las creaciones y la que ha tenido un recorrido mucho más breve que el de sus antecesoras, ya que comenzó a funcionar en el año 2017. Su recorrido inició hace unos años, cuando la gestión del Intendente Miguel Lunghi comenzó a trabajar en el proyecto de la Escuela recuperando una idea presentada por una empleada de la Secretaría Privada y Profesora de Inglés, Graciela Gargiulo, para crear una institución de estas características de las que había antecedentes en la región –en la ciudad de Rauch– y en la provincia –la reconocida Escuela Municipal de Idiomas de Lanús. Esta idea inicial se interceptó con una demanda concreta en pos de la adquisición de una segunda lengua y que se visibilizó en la ciudad en una oferta cada vez mayor de institutos privados para el estudio de idiomas.

A partir de ese momento se comenzó a trabajar en el seno de la Secretaría de Cultura y Educación y la Dirección de Educación a cargo de Natalia Correa y Guillermina Cadona, respectivamente, en la concreción de un proyecto educativo en torno a la Escuela de Idiomas. Paralelamente, se iniciaron gestiones para asignar un lugar para el funcionamiento de la escuela, definir y organizar su oferta educativa (en este caso, en niveles), en definitiva, por constituir su Proyecto Institucional y Pedagógico. En su texto, se destacó la intención de crear una escuela plurilingüe en un intento de cubrir las necesidades de la comunidad en relación a los idiomas, ya fuera en función de su crecimiento personal o profesional, por viajes, intercambios o recuperar sus raíces ancestrales (Proyecto Institucional EMI, 2018).

LA OFERTA EDUCATIVA

La oferta inicial incluyó los idiomas inglés, francés, italiano, portugués y alemán (actualmente, este último no se dicta), pero se incorporó en su segundo año de funcionamiento, la lengua de señas, lo cual amplió el perfil institucional de los idiomas a las lenguas. Todos los idiomas se dictan para mayores de 18 años y en el caso del inglés se da también para grupos de niños y adolescentes, desde los 8 años. Si bien, como las otras escuelas municipales, se encuadra en la educación no formal, los cursos tienen una organización anual y se otorgan certificaciones de nivel a quienes lo hayan promovido como parte de los requisitos formales para avanzar por los diferentes niveles.

Desde el inicio, la escuela contó con una fuerte aceptación en la comunidad. Su matrícula inicial fue de 1025 alumnos, según los registros oficiales, y contaba con un plantel de 27 docentes de los diferentes idiomas bajo la Dirección de la Profesora y Traductora, Daniela Rodríguez. Una de las cuestiones centrales al constituir la EMI fue definir el mecanismo de ingreso, ya que los preinscriptos sobrepasaban ampliamente las capacidades físicas y los recursos humanos de la institución. Fue allí que, según relató quien era la Subsecretaria de Cultura y Educación, que se discutió cuál sería el criterio para asignar esas las vacantes. Se pensaron diferentes propuestas, pero, dado el espíritu inicial del proyecto de

estar abiertos a la comunidad en general, fue hacerlo por sorteo. Para eso, se generó un sistema informático (bolillero electrónico) que asignaba por sorteo en un acto público números de orden según inscriptos por cada uno de los idiomas y así generaba las prioridades de inscripción (N. Correa, Comunicación Personal, 30 de agosto 2022).

EL EMPLAZAMIENTO

Una característica fundamental de la escuela, que la distingue del derrotero de otras escuelas municipales fue que contó desde el inicio con un edificio propio o, mejor dicho, con el proyecto para tenerlo. De esta manera, a diferencia de otros casos, se cumplió aquí en un breve lapso con la tríada edificio-función-representación.

Lámina 34. Edificio de la Escuela de Idioma



Fuente: Portal de noticias ABC, 4 de marzo del 2021.

http://www.abchoy.com.ar/leernota.php?id=172969&titulo=este_lunes_se_abre_la_preinscripcion_para_la_escuela_municipal_idiomas

Ya, desde el inicio del proyecto, se pensó en el actual emplazamiento de la escuela, 9 de julio 1205, donde el Municipio tenía un inmueble que le había sido donado y se encontraba cedido a una Asociación Civil que estaba próximo a devolverlo, por lo cual, se empenzó allí por constituir una zona estratégica, un punto de enclave y conexión de la ciudad, próximo también a la Escuela de Música Popular. No obstante, este no estaba en condiciones y debía demolerse para construir uno *ad hoc* en ese solar de dimensiones reducidas y por esto debía planificarse un edificio en más de una planta. Así, se organizó un proyecto arquitectónico en tres plantas (plata baja y dos pisos) con un total de 395 m² que incluían ascensor y baños en cada piso para garantizar la accesibilidad (La voz de Tandil “Quedó inaugurado el nuevo edificio de la Escuela de Idiomas” 11 de marzo 2019).

La adjudicación de la obra fue por licitación pública a favor de la Cooperativa Falucho de Vivienda LTDA. Para la construcción del proyecto, se contó con recur-

del Fondo Educativo de la Provincia de Buenos Aires (fondos de coparticipación que son redistribuidos a los Municipios).

Lámina 35. Frente del Edificio durante su construcción.



Fuente: Portal de noticias ABC, 16 de marzo del 2018

http://www.abchoy.com.ar/leernota.php?id=146016&titulo=comenzaron_las_clases_en_la_escuela_idiomas_y_avanza_la_construccion_del_edificio_propio

Así, mientras se construyó el edificio, la escuela funcionó en una amplia casona alquilada en la calle Sarmiento 977 (lámina VER ARRIBA) durante sus primeros dos años. Se trató de una casona antigua con amplios salones y un patio que permitía realizar actividades al aire libre.

Al comenzar el ciclo lectivo 2019, se inauguró el actual edificio de la EMI y se iniciaron las actividades allí. La antigua casa de Sarmiento ya no existe, fue demolida para un proyecto inmobiliario, su último destino fue ser la sede inicial de la EMI.

Lámina 36. Descubrimiento por el Intendente Dr. Miguel Lunghi de la placa con el Acta fundacional del Edificio de la EMI.



Fuente: Diario El Eco de Tandil, 12 de marzo 202

Desde sus orígenes, el ideario institucional era ser más que un lugar de enseñanza de idiomas, era constituirse en un espacio de intercambio cultural, lo que se

evidencia en las Ferias Culturales organizadas mensualmente como una manera de difundir la cultura –comida, música, tradiciones– de los diferentes países con la participación de docentes y estudiantes. El patio del primer edificio fue un importante espacio de articulación para la organización de estas ferias. Si bien la pandemia interrumpió estas actividades, forman parte de la identidad institucional que se va constituyendo en esta breve historia que sigue escribiéndose.

ABRIENDO CAMINOS

Tal como se señaló en la introducción, recuperar memorias institucionales desde los diferentes objetos informadores que conservan los archivos de las escuelas municipales aporta no solo a consolidarlas en su devenir y su identidad, también a resguardar ese bien cultural entre los que han transitado o transitan por ellas –directores, alumnos, graduados, artistas, funcionarios municipales, miembros de cooperadoras, vecinos– y deben transformarse en sujetos activos de la guarda de esta memoria.

Como se pudo analizar, estas escuelas fueron producto de un proceso colectivo más amplio que la mera institucionalización. Pero fue esta decisión tomada desde los cuerpos legislativos o con ellos cerrados, la que dio significación a diferentes sentidos colectivos. Históricamente, se pueden considerar las primeras depositarias de ese accionar municipal inscripto en múltiples actores que, desde la década de 1930, abrieron un camino a socializar en niños, hombres y mujeres; y, de manera gratuita, diversas expresiones del arte.

Esta tarea, como Proyecto de memoria institucional, no fue solo enriquecer los archivos existentes con nuevas huellas, sino, y lo que es más importante, seguir abriendo caminos ya fuera instalando en los actores involucrados en estas instituciones, un umbral desde el cual mirar en su pasado, interrogarse desde el presente, sentirse interpelados por los objetos representativos de lo que fueron, son y serán estas instituciones. En otras palabras, las huellas del pasado han dialogado desde el ahora; es preciso dejarse interpelar por ellas, para abrir diálogos a futuro. Las voces del pasado, desde sus precursores, tienen aún mucho para decir sobre el complejo arte de las expresiones artísticas, solo hay que atravesar el umbral, entenderlos en su tiempo e hilar desde la trama lo que ya se está construyendo como su futuro.

Colateralmente, desde este capítulo, se aportó a las instituciones trabajos de investigación que también se han interrogado sobre ellas. Las producciones dieron cuenta del interés por analizar la génesis de algunas expresiones como el teatro o la plástica, y, de allí, redonda la relevancia del archivo escolar para aquellos que quieran formularse nuevos interrogantes.

Uno de los temas que ha aparecido entrecruzando a estas escuelas ha sido la problemática de la transferencia o provincialización, en 1981, de la Escuela de Música y de Cerámica. Si bien ya cuenta con el interés de algunos investigadores, no debe quedar al margen de nuevas reflexiones, especialmente, cuando desde

las huellas relevadas, la concreción de este cambio jurisdiccional, si bien tuvo sus repercusiones positivas, también, generó oposiciones de las que nada sabemos, y replanteos de aquellos que no querían desprenderse de ellas al valorarlas como espacios/escuelas gratuitas comunitarias encargadas de distribuir saberes artísticos en niños, adolescentes y adultos. En el siglo XXI las nuevas tecnologías enriquecieron las formas de generar la expresión artística, pero no suplantaron estos espacios donde confluyen intereses y posibilidades por y para la creación artística.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES INÉDITAS

- Carta manuscrita de Vicente Seritti, al Presidente de la Comisión municipal de Bellas Artes Don Manuel Cordeau, Tandil 24 de abril, 1944.
- Como se formó la Escuela municipal de Cerámica de Tandil, escrito mecanografiado por Antonio Rizzo, Tandil, s/fecha
- Carta mecanografiada del Director del Liceo Beethoven Luis. C. Lungui, a un distinguido Sr, Tandil., 1915
- Libro de Actas de la inauguración de la Escuela Municipal de Música popular, 8 de abril, de 1989, folio 15
- El espacio dedicado a Antonio Rizzo en la biblioteca del Museo Histórico Fuerte Independencia, Mimeo, Graciela Rizzo, 2022.
- Escuela de Cerámica de Tandil, Mimeo, Graciela Rizzo, 2022.
- Archivo Fotográfico Antonio Rizzo. Donación de Graciela Rizzo al CEGEHCS-IGHCS-CONICET-UNICEN, Mimeo, Graciela Rizzo, 2022.

EDITAS

- Revista Tandil, Año II, N° 17, 1916.
- Catálogo del Primer salón de Arte, Edición oficial oficial, Comisión Municipal de Bellas Artes, 1944.
- Diario El Eco de Tandil Domingo, 31 de marzo de 1912, 30 de abril de 2020
- Diario El Eco de Tandil "12 de marzo 2021
- Diario Nueva Era, año enero -diciembre de 1920
- Diario Nueva Era Tandil, 1966, 1971, 1975, 1993. Hemeroteca de la Biblioteca Rivadavia
- Diario de Tandil 7 de mayo de 2022 *Miguel Lunghi destacó el rol de la Escuela Municipal de Artes y Oficios*
- Portal de noticias ABC, 4 de febrero de 2018. Escuela municipal de idiomas.
- Portal de noticias ABC, 16 de marzo del 2018 Escuela municipal de idiomas.
- Portal de noticias ABC, 4 de marzo del 2021.
- Entrevista a la Directora Angélica Merlo y Secretaria de la Escuela Claudia Salerno Municipal de Artes Visuales Vicente Seritti, Archivo Memoria Institucional, 2018.
- Entrevista a la Directora Prof. Mónica Rodríguez. Escuela Municipal de Artes y Oficios
- Ernesto Valor, Filmación y Audio. Archivo Memoria institucional, 2018.
- Entrevista al Director de la Escuela Municipal de Teatro, Prof. Alberto Guillen, Archivo del Taller de Memoria Institucional, junio, 2020.
- Entrevista al Director de la Escuela municipal de Artes de María Ignacia- Vela, Lic. Santiago Benavidez, Taller de Memoria Institucional, marzo 2020.
- Entrevista a la directora de la Escuela Municipal de Danza, Prof. Julieta Moyano, Taller de Memoria Institucional, octubre 2020
- Entrevista al Dr. Miguel A. Lunghi, Intendente Municipal, Archivo Memoria Institucional, agosto, 2019.
- Pérez, D Libro de Actas N 15. Periodo 3/5/1973 al 19/01/1974. Actas Numeros 1 al 21. Municipalidad de Tandil. Concejo Deliberante.
- PEI, Escuela Municipal de Idiomas, Secretaría de Educación y Cultura, 2019 Proyecto Institucional EMI, 2018).
- PEI, Escuela Municipal de Teatro, Secretaría de Educación y Cultura, 2022.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya, J. M. y Dicósimo, D. (coord.) (1990/91) *Hacemos Memoria. Hace memoria y rescata tus fotografías familiares*. Colección Historia regional. AHMT.
- Bañiles, S (2013) Los artistas de Tandil: de pioneros a formadores de instituciones, *Revista AURA*, Nro.1 Tandil
- Benadiba, L., Y Plotinsky, D. (2001) *Historia oral. Construcción del Archivo histórico escolar*. Ediciones Novedades Educativas, Argentina
- Barandiaran, L. (2015) Política y sociabilidad barrial: la memoria en torno a las veladas socialistas en el Barrio de la estación de Tandil durante el periodo de entreguerras *Aletheia*, volumen 5, número 10,
- Barela L.; Miguez, M. y García Conde L. (2009). *Algunos apuntes de Historia oral y como abordarla*, Patrimonio e Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires
- Cordeau, M (1947) "Artes plásticas". En Fontana, Osvaldo: *Tandil en la historia*. Tandil, Taller Gráfico Vitullo Hnos. & Cia., 1947
- Cuesta L. (1995). De la memoria a la historia, en Alted Vigil, A., *Entre el pasado y el presente. Historia y memoria*, Madrid, UNED.
- Da Silva Catela, L. (2001). El mundo de los archivos. En Da Silva Catela, L. y Jelin, E. *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- Dicósimo, D. (2020). Los metalúrgicos de Tandil, ¿una comunidad imaginada? *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, N° 17, julio 2020, pp. 38-65.
- Echeverría, O. (2016). *La construcción de la identidad barrial. Villa Italia en el siglo XX. Villa Italia y su historia*. Libro educativo hipermedia. CEDI, FCH. Recuperado de <https://www.fch.unicen.edu.ar/cedi/echeverria/Bibliografia/Placa%205.%20A.%20La%20identidad%20barrial.%20Villa%20Italia%20y%20su%20Historia.pdf>
- Fuentes, M.V. (2001). La formación actoral en Tandil. 1940 y 1973. Antecedentes de la Escuela Municipal de Teatro, Tandil, *La escalera* N° 11, UNCPBA. 2001
- Fuentes, V. y Villamañe, J. (2017) Prácticas escénicas y diversidad territorial: desafíos temáticos y metodológicos, *La Escalera*, N° 27, UNCPBA.
- Gonzalez-Varas, I. (2006) *Conservación de Bienes Culturales. Teoría, historia, principios y normas*. Ed Cátedra.
- Gavilán, C. M., (2009) *Concepto y función de archivo Clases de archivos El Sistema Archivístico Español*
- Hermosilla, D. (2021), Voluspa Jarpa y el archivo performativo en dos actos. *D 21 Virtual*, <https://www.d21virtual.cl/2021/04/13/voluspa-jarpa-y-el-archivo-performativo-en-dos-actos/>
- Historia del Club Unión y Progreso (2016). Recuperado de <https://salidores.com/tandil/club-union-y-progreso>
- Tandil Diario (2011). *Datos curiosos en la historia de Villa Italia*. Recuperado de <https://www.tandildiario.com/noticias/Locales/32767:3/Datos-curiosos-en-la-historia-de-Villa-Italia.html#:~:text=Villa%20Italia%20se%20distingue%20de,mismo%20a%20C3%B1o%20en%20un%20remate>.
- Iriondo, L. (2007) Historia del Teatro en Tandil en Pellitieri, O *Historia del Teatro argentino en las Provincias*, Galerna, Volumen II.
- Iriondo, L. y Fuentes, V (2001) Historia del teatro en Tandil, en Pellitieri, O *Historia del Teatro argentino en las Provincias*, Galerna, Volumen I.
- Jelin, E (2002) *Los trabajos de la memoria*, Edicions Siglo XXI, 2002.
- Llano, F.; Cicopieidi, J. y Maidana, R. (2017) Pasado y presente del abordaje técnico de la voz cantada en Tandil. El Conservatorio de Música "Isaías Orbe" y su propuesta curricular al momento de provincializarse, en *ponencia* del XXVI Congreso Internacional de Teatro Iberoamericano y Argentino, UBA.
- Lami, S. y Rodriguez, V. (2014) Relatos de experiencias. Proyecto Adolescente: inclusión social a través del arte. Escuela municipal de teatro de Tandil, Actas, II Encuentro Nacional de Practicas y Residencias en Carreras Artísticas, Facultad de Arte, UNCPBA.

- Manochi, J. (1970) *Tandil en el arte. Contribución a la historia del arte argentino*, MCT, Tandil.
- Mengasini, H. (2005) *El salón de la Confraternidad ferroviaria*. Ediciones UNCPBA, Tandil
- Mercado, R. (1992) La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva. En *Nueva antropología*, Nro. 42, México.
- Merlo, J. y Langiano M. C. (2017) El fuerte Independencia revive tres siglos después en medio de un debate sobre los túneles. En *Revista Teoría y práctica de la Arqueología Histórica Latinoamericana*, Año VI, V.6.
- Montenegro, A. M. (2018). El patrono escolar y la identidad nacional: querellas en el acto de nominar al lugar/escuela pública (Buenos Aires, Argentina, mediados del siglo XIX y XX). *History of Education in Latin America-HistELA*, 1, e16365. <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2018v1n0ID16365>
- Montenegro, A., Peralta, R., Méndez, J. y Solari, M. (2008b) *Memoria de la Escuela. El colegio San José en su centenario: historia material y simbólica (1907-1987)*. Ediciones Independencia.
- Murguía, E. (2011) Archivo, memoria e historia: cruzamientos y abordajes, Iconos. En *Rev. De Ciencias Sociales*, Nro. 41, Ecuador.
- Nario, Hugo (1996). *Tandil, Historia Abierta*. Del Manantial, Buenos Aires.
- Paíaro, M. (2018) El archivo, un proceso vivo: Reflexiones sobre una experiencia de trabajo etnográfico en el Archivo Provincial de la Memoria de Córdoba *Memoria Académica IX Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*, UNLP.
- Pené, M., Casareto, L. (2017) Legislación archivística nacional, provincial y universitaria. Las consecuencias del decreto de modernización del Estado. *Ponencia II Encuentro de Archivos Universitarios*, La Plata.
- Pérez, D. *Historicus* Blog destinado a divulgar la historia, la cultura y opiniones tandilenses. Recuperado de <http://historicus-daniel.blogspot.com>
- Perez, D. (1976) *Ernesto Valor y el desarrollo de las artes plásticas en Tandil*. Tandil, Grafitán, 1976.
- Rosa, M., Gara y Basualdo, E., Calafiori, S., Salazar, V. y Da Diego, M. (2019) Cuando los márgenes se convierten en centro. Las investigaciones de las Provincias que contribuyen a la Historia de la Curaduría en la argentina el caso de Tandil. En *Revista de Instituciones, ideas y mercados*, Nro. 68, Rodríguez Bravo, B. (2002). *El documento. Entre la tradición y la renovación*. Gijón.
- Suasnábar; M. G. (2009) "Educar el gusto: las primeras exposiciones de arte en Tandil y la creación de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes, 1916-1920", en AA.VV.: *Balances, perspectivas y renovaciones disciplinares de la historia del Arte*. Buenos Aires, CAIA, 2009.
- (2019) De salones e instituciones en el espacio bonaerense. Prácticas artísticas entre La Plata, Mar del Pata y Tandil 1920-1955, *Tesis de Doctorado*, UNSAM.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de Historia oral en el aula*. Buenos Aires, FCE.
- Tripiana, J. (2001). *Transformaciones productivas en el agro bonaerense. El partido de Tandil, 1937-1988*. Ponencia presentada en el 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires, 1, 2 y 3 de agosto, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo.
- Varela, J. (1985). Conversaciones con Ernesto Valor, UNCPBA, Tandil.
- Villamañe, J (2017) Escuela Municipal de Teatro de Tandil Construcción histórica e identidad teatral, *Revista de Historia y Teoría del arte*, Nro. 6.
- Villamañe, J (2018) Proyecto Adolescentes de la Escuela Municipal de Teatro de Tandil: Análisis de los procesos constructivos, metodología y procedimientos estéticos en sus producciones. *Tesis de Maestría* Facultad de Arte, UNICEN.

LOS AUTORES

MONTENEGRO, ANA

Doctora en Filosofía y Ciencias de la educación (UNED, España). Profesora Emérita de la UNCPBA, Investigadora Honoraria del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales NEES-FCH-UNCPBA. Miembro del Comité académico de la Revista Espacios en Blanco NEES-FCH-UNCPBA. Coordinadora del Proyecto Memoria institucional. Especialista en temáticas de Memoria y espacios/lugares escolares. Evaluadora de Programas/ Proyectos de investigación y de Carrera académica de la UNQ. Directora de tesis de posgrado y autora de libros y artículos a nivel nacional e internacional. E-mail: anamont2011@gmail.com.

VUKSINIC, NATALIA

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FCH, UNCPBA). Doctora del Doctorado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de UNLP). Ayudante diplomada en Historia Social de la Educación I y II, en el seminario La Práctica Docente: enfoques sociohistóricos y pedagógicos, y en el espacio de la práctica Taller de Memoria Institucional. Departamento de Educación, FCH, UNCPBA. Miembro del proyecto Memoria Institucional, FCH, UNCPBA. Investigadora en formación y miembro del Consejo Interno del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES-CICPBA, FCH, UNCPBA). Se especializa en temáticas referidas a la historia de la formación y el trabajo docente, en el ámbito estatal y privado/católico. E-mail: nati.vuksinic@gmail.com - nvuksinic@fch.unicen.edu.ar.

MÉNDEZ, JORGELINA

Doctora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata). Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA.

Jefe de trabajos prácticos del área de Historia de la Educación, FCH, UNCPBA. Directora del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Secretaria de redacción de la revista *Espacios en Blanco*, NEES, FCH, UNCPBA. Autora de capítulos de libro; autora y evaluadora de artículos en revistas académicas indexadas. E-mail: jorgelinamendez@gmail.com.

PERALTA, RUBÉN

Profesor en Ciencias de la Educación (FCH, UNCPBA). Especialista en Políticas Socioeducativas. Maestrando de la Maestría en Educación de la FCH, UNCPBA. Docente del área de Historia de la Educación de la FCH, UNCPBA. Miembro del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Director de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNCPBA. Consejero Académico de la FCH- UNCPBA. Docente en el nivel secundario y en la formación docente inicial. Director del Instituto Incorporado San José. E-mail: pericon18@hotmail.com.

GERVASONI, MARIANELA

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FCH, UNCPBA). Maestrando de la Maestría en Educación de la FCH, UNCPBA. Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación (FLACSO). Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Ayudante de la cátedra Psicología del Aprendizaje e Introducción a la Educación (Facultad de Arte, UNICEN). Miembro del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales y colaboradora del Centro de Estudios de Teatro, Educación y Consumos Culturales (UNICEN). Coordinadora pedagógica de un colegio privado bilingüe. E-Mail: marugervasoni@gmail.com

BIANCHINI, MARÍA LAURA

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FCH-UNCPBA). Docente del Área de Política y Gestión de la Educación de la FCH, UNCPBA. Miembro del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Miembro del Equipo Técnico de la Secretaria Académica de Rectorado- Área de Vinculación Académica E-mail: mlbian@fch.unicen.edu.ar