

Localidad, descolonialidad e inmediatezen la historia de la educación: narrativas del bachillerato argentino¹

Resumen: En este artículo indagamos los sentidos cotidianos de una historia de la educación alimentada por narrativas locales y descoloniales. A partir de una investigación narrativa sobre los relatos de la formación en el bachillerato, que surgió de recuperar una dimensión biográfica y concentrada en la memoria escolar del Colegio Nacional de Mar del Plata en la primera mitad del siglo XX, proponemos una serie de transgresiones con respecto al relato oficializado y perturbamos la manera en la que se construyen los grandes relatos en la historia de la educación. En tal sentido al reconocer profesores y otras prácticas de enseñanzas, estudiantes y otras trayectorias y propuestas alternativas al relato oficial, proponemos un tránsito en la enunciación en nuestras historias de relatores nostálgicos a narradores utópicos, reconociendo una (re)afiliación con la idea moderna de educación en el siglo XXI.

Palabras claves: Bachillerato, educación secundaria, investigación narrativa, localidad, pensamiento descolonial.

Francisco Ramalho
Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET
franarg@hotmail.com

Luis Porta
Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET
luporta@mdp.edu.ar

(1) Em se tratando de um texto em língua estrangeira, optou-se por manter as normas de referências e citações do país de origem.

(2) Ramalho, F. (2017). "El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo desde el Colegio Nacional de Mar del Plata (1914-1940)". Tesis de Doctorado en Humanidades y Aires. Universidad Nacional de Rosario.

(3) Nuestra investigación forma parte del proyecto "Formación del Profesorado VII: (auto) biografías y prácticas apasionadas de profesores memorables en perspectiva descolonial" en el marco del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) con sede en Departamento de Ciencias de la Educación y en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata dirigido por el Dr. Luis Porta.

(4) Utilizamos el término "oficial" para referirnos a relato canónico, el conocido y enunciado en los textos y discursos públicos sobre el bachillerato argentino.

Introducción

En este artículo proponemos reflexionar sobre las trasgresiones en los grandes relatos de la educación que se posibilitan comprender desde la localidad, a partir de una investigación narrativa e inspirada en el emergente pensamiento descolonial intentamos revisar los relatos sobre la formación en el bachillerato argentino, a partir de las consideraciones recogidas en nuestra Tesis de Doctorado sobre las divergencias locales que se remarcan en la experiencia del Colegio Nacional de Mar del Plata (en adelante CNMDP) durante la primera mitad del siglo XX (entre los proyectos iniciales en 1914 y las primeras dos décadas de estudiantes graduados hasta 1940).² En líneas generales nuestra perspectiva de análisis se concentró en la "memoria escolar", a partir de una mirada desde las prácticas y al interior de las instituciones educativas. La que pone de manifiesto la importancia de una investigación narrativa en el ampliar de nuestra comprensión sobre la vida en las aulas, atenta a las voces (a partir de entrevistas) y a los registros cotidianos (presentes en el archivo del colegio) (Ramalho y Porta, 2017).³ En la primera parte de este artículo destacamos, brevemente, una serie de tensiones entre el relato oficial del bachillerato argentino y el

(4) Utilizamos el término "oficial" para referirnos a relato canónico, el conocido y enunciado en los textos y discursos públicos sobre el bachillerato argentino.

(5) Cuando nos referimos a una narrativa otra, un relato otro o una historia otra, con el uso de la palabra otro detrás del sustantivo marcamos la intención de aludir a un paradigma inscripto en los márgenes de la razón moderna y colonial; tal como se plantean desde las narrativas descoloniales y las búsquedas de otros mundos (posibles) propias del siglo XXI.

que nosotros construimos a partir de la experiencia de la CNMdp.⁴ Para posteriormente, en la segunda parte, identificar como el relato oficial se corresponde a una mirada celebratoria de la modernidad y ante todo nostálgica en su modo de relatar. Frente a él la narrativa local cuestiona su unicidad y su tono melancólico y por sobre todo cobra sentidos utópicos. Finalmente establecemos algunas consideraciones sobre las (re)afiliaciones, que ancladas en nuestra inmediatez, permiten dotar de nuevos sentidos nuestros cotidianos en la educación del siglo XXI.

De esta manera nos preguntamos por la necesidad de (re) instituir otras historias en la educación, a partir de una serie de desviaciones capaces de advertir desde nuestra inmediatez y apoyados en la insurgencia de la investigación narrativa y el pensamiento descolonial en la educación, discutiendo no sólo las miradas nostálgicas sino también las desprovistas de posibilidades de acción de los sujetos (que tanto caracterizan los relatos sobre esta formación). Sumado al recoger que las historias en la educación durante mucho tiempo se escribieron de un modo que parecería desconocer una reflexión pedagógica, epistemológica y política de sus relatos. Inconsciente o conscientemente no sería difícil afirmar que fueron pocos los colocaron una pregunta, quizás anterior, sobre las maneras en las que se (re)construyen los pasados educativos en este campo de conocimiento. Y aún más, sobre los sentidos que cobran en nuestro cotidiano. Si bien ello es normalmente, a decir de Souza Santos (2006), una tendencia en el modo de construcción del conocimiento científico hegemónico e universalizado bajo lógica o matriz occidental, se constituye como una ausencia que desde la investigación narrativa y el agenciamiento de los sujetos en sus propios relatos se posibilita refundar, disputar y recuperar a partir de una narrativa "otra" en la historia de la educación.⁵

También es cierto que la gran mayoría de los relatos producidos en la historia de la educación se caracterizan por comprender el acto de educar desde una dimensión macroanalítica, que prioriza lo jurídico y lo sociológico. Esta mirada que podríamos llamar "desde arriba", muchas veces suele reproducir lugares comunes y prejuicios analíticos, quizás por no anclarlos en sus contextos y en sus potencialidades mediatas. En contraposición a ello proponemos la construcción de un relato sobre el bachillerato argentino que no sólo se concentrará en el análisis de las políticas educativas, las normativas y el curriculum. A partir de ponderar las voces, las

biografías y las experiencias de los sujetos involucrados. En efecto desde historias de las vidas en las aulas en las que se recogieron tramas perdidas, dimensiones olvidadas y por sobre todo cuestionó (en nuestro presente) el relato nostálgico del “glorioso pasado” y la inmovilización que caracteriza a los sujetos en sus posibilidades de acción, transformación y de volver a imaginar el (des)orden vigente.

En este recorrido se vuelve clave destacar que el abordaje narrativo, aquí, es comprendido no sólo como una técnica o una metodología cualitativa sino como otro modo de conocer; en una mirada radical que interpreta a la narrativa más allá de lo relevante de sus aspectos metodológicos y convoca a reflexionar sobre sus aspectos pedagógicos, epistemológicos y políticos. De modo tal que estamos convencidos que la investigación narrativa representa una forma diferente de indagar la “realidad”, que no sólo está ligada a lo sutil y lo espontáneo de la educación sino también a sus posibilidades de crear otros modos posibles de comprender(nos). En ese sentido, por un lado remitimos a la narrativa como cualidad estructurada de la experiencia y entendida como un relato, y por otro advertimos que corresponde a un enfoque de investigación en sí mismo, con pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales. La narrativa resulta así apropiada para la especificidad intransferible de los relatos educativos, ya que permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de un relato asumiendo la complejidad de la tarea del investigador como intérprete. Puesto que establece un diálogo con el texto sin excluir el reconocimiento de sí mismo como portador de significados y como coautor de la narración, reconociendo que formamos parte (incluso fundante) del propio proceso de una investigación.

A grandes rasgos creemos que la contribución de la investigación narrativa fue fundamental para la creación de nuevos sentidos y significados en la investigación educativa, en el sentido de que se trata de algo más que la producción de un nuevo conocimiento para añadir al existente. El pedagogo catalán Domingo Contreras (2016) en relación a la investigación narrativa en educación explicó que un relato aparentemente ajeno podría pasar a formar parte de nuestra historia, si le proporcionamos dimensiones pedagógicas de una experiencia que se pone en relación con la propia. Permitiendo, de este modo, la posibilidad de una nueva comprensión o de un nuevo pensamiento. En tanto que nos vamos haciendo viviendo a partir de historias propias y ajenas, cualquier historia puede significar

para nosotros una ampliación de nuestro horizonte de existencia. Entonces no se trata de pensar sobre los relatos sino pensar con los relatos, en una lectura resonante que conecte experiencias propias y ajenas para compartir el preguntarse que el texto suscita.

A su vez Contreras (2016) propone dar un paso más y acercarnos a lo intangible y frágil de la educación, para transitar una indagación no sólo narrativa sino educativa. De modo tal que las dimensiones no visibles y no evidentes conectan una experiencia a nuestra relación pedagógica. Hacerla pedagógicamente pensable a una narrativa, significa pensar de un modo conectado, personal, viéndose en situación y no una teorización abstracta. Es intentar expresar en el relato algo de lo inesperable, hacer presente aquello que va más allá de las evidencias. Para Contreras (2016) la investigación narrativa se trata de profundizar educativamente la experiencia, lo que requiere sostener la pregunta educativa junto al pensar narrativo. Para tratar de tocar algo de lo inapresable de la educación, haciéndola pensable y expresable más allá de los hechos, ayudando a entrever (junto a los relatos por contar) algo de su sentido, su potencialidad, sus misterios y sus incertidumbres. El investigador y pedagogo narrativo va entrenando una voz que reflexiona pedagógicamente al hilo de las historias que se cuenta. Aproximarse narrativamente a la educación significa mirar y pensar la enseñanza como vida que se vive, como vidas que se cruzan y se viven (y diría Contreras no tanto y no sólo como programas que se aplican).

Esta perspectiva supone entrar en controversia con la narrativa oficial y con el lenguaje oficializado en el mundo educativo, que está siempre intentando dirigir la mirada a la enseñanza como acciones planificadas y tratando de señalar que lo importante y lo que cuenta son los resultados de dichas acciones. En tanto una investigación narrativa supone, además que eres tú también, con tus circunstancias y tramas vitales, quien está allí, viviendo junto a quienes pueblan las aulas y las situaciones. Lo que tratamos de contar, nace de la experiencia de relación creada por la cual vivimos y los ponemos en relación, configurando una historia. Entonces lo importante no es tanto la forma concreta que adquiera, como la oportunidad de que “llegue, diga o mueva algo”. En efecto, las cuestiones claves pasan por elegir qué historias contar, qué preguntarse ante ellas y cómo componerlas para que la relación entre el relato contado y los interrogantes que nos despiertan puedan convivir juntos; abriendo la historia más que cerrándola (Contreras, 2016).

Un bachillerato marplatense y el relato argentino

Desde una perspectiva narrativa nuestra investigación sobre los relatos del bachillerato argentino en la primera mitad del siglo XX se planteó a partir de reconocer desviaciones a la historia canónica de esta formación desde un relato local, alimentado por la experiencia del Colegio Nacional de Mar del Plata (en adelante CNMDP). Para ello fueron tres los momentos que coexistieron y se (auto)constituyeron. En primer lugar caracterizamos al relato conocido sobre la formación en los colegios nacionales, es decir que estudiamos qué se decía de la educación impartida en el bachillerato. Principalmente trazamos estas iniciales líneas a partir de las historias institucionales, las investigaciones realizadas y los documentos oficiales del estado actual que aluden a ello. Posteriormente y en conjunción a nuestro trabajo de campo en el archivo escolar de la institución seleccionada y una serie de entrevistas a profesores y estudiantes realizadas, comenzamos a construir otro relato. Allí indagamos esta formación intentando desestabilizar el relato canónico que la historiografía de la educación reprodujo y consolidó del bachillerato argentino (y con él el de la enseñanza secundaria) a través del cuestionamiento de ciertos lugares comunes, teorías de lo obvio, prejuicios analíticos, lecturas a priori y miradas desde arriba (que tanto caracterizaron los estudios sobre los colegios nacionales, al menos en la primera mitad del siglo XX). En ese andar, a partir del análisis de caso de un colegio nacional reconocimos una serie de aspectos que perturbaron y profundizaron las miradas sobre esta formación. Finalmente, una vez construido ese “otro relato”, nos preguntamos sobre las implicancias de construir una historia de la educación desde la experiencia de los sujetos y sus prácticas. Y aún más profundamente de lo que posibilitaría comenzar a refundar el relato del bachillerato argentino, desde los sentidos y el para qué de sus historias en nuestro presente y nuestra inmediatez.

Desde este marco pudimos identificar, al menos, tres relatos que si bien se superponen y no los totalizamos en esta taxonomía, establecen diferentes sentidos sobre la historia de la formación en el bachillerato argentino. Uno de ellos responde a los rasgos fundacionales de los colegios nacionales, en la necesidad de legitimar estas instituciones y celebrar la modernidad eurocentrada en el recientemente delimitado territorio argentino. Sus

(6) Nos referimos a modo de ejemplo a los textos: Puiggrós, A (1991) *Sociedad civil y Estado. En los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna; Tedesco, J (1994) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, CEAL; Dussel, I (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Eudeba.

características se enmarcan en la reproducción del discurso oficial, en una apología a la obra fundacional del presidente Bartolomé Mitre. Aquí podríamos ubicar no sólo las historias institucionales y las escrituras homenajes sino también algunos de los documentos del estado actual que celebran la tarea civilizatoria, nacionalista y elitista desarrollada por estas estas agencias estatales.

Otras interpretaciones sobre esta formación podrían establecerse a partir de los trabajos clásicos de la historia de la educación en Argentina, como las iniciáticas y fecundas investigaciones desarrolladas por Juan Carlos Tedesco, Adriana Puiggrós o Inés Dussel.⁶ El rasgo común de estas lecturas, tal vez por sus pretensiones de generalización, es una mirada “desde arriba”; en la que se suelen reproducir lugares comunes, como los de definir a los curriculum y las prácticas de formación como enciclopedistas y anti experimentales o delimitar como pertenecientes a elites o grupos tradicionales a sus estudiantes. No obstante, sin desmerecerlas, estas investigaciones son sumamente significativos por sus contribuciones al estudio del pasado educativo.

Desde las historias locales, la diferencia cultural y las variadas modernidades operadas en el territorio argentino podemos reconocer otro relato. Entonces una tercera interpretación recae en la diversidad de los discursos en relación al bachillerato argentino y en las diferentes prácticas que envuelven sus historias. La variabilidad local, la aparición de sujetos silenciados y la emergencia de un paisaje propio caracterizan esta posición entre estas diferentes maneras de relatar. Ello propone una desnaturalización del relato oficial de la modernidad, reinstituir pequeñas y opacas historias que recogen identidades, prácticas y experiencias de diferentes sujetos comúnmente olvidados. Este relato situado es construido desde variaciones locales, experiencias personales y recuerdos en común, que no olvidan su lugar de enunciación aunque sí su pretensión de generalización. Se plantea más allá de una historia de la educación atenta a la consolidación del sistema educativo, celebrando su progreso y su excluyente modernidad. En la perspectiva enunciada por Torres Santomé (1992) recordamos que la historia de la educación desde que se generaliza a toda la población, puede ser leída también en sus efectos como la historia de la institucionalización y de la legitimación del fracaso escolar de los grupos sociales desfavorecidos. En el problematizar del ingenuo y agresivo discurso que insiste explícitamente, una y otra

vez, que a partir de la educación conseguimos una sociedad más igualitaria (Torres Santomé, 1992; 33). De este modo interpelamos al relato conocido sobre el bachillerato y sobre él identificamos algunas perturbaciones que provocan hallazgos para comenzar a preguntarnos sobre la manera en la que estamos relatando las historias de la educación.

En un primer aspecto al indagar la propia fundación del CNMdP, lejos de ser una instancia de consagración y expansión de estado nacional argentino reconocimos una historia conflictiva entre diferentes grupos. Especialmente de grupos locales intentando llevar adelante un proyecto propio y una dirigencia central expresada por el estado nacional con una posición verticalista y homogeneizante. “Vanguardistas y oficialistas” se enfrentaron entre 1914 y 1919 para la creación de esta institución, que demoró en su concreción a raíz de las demandas de un colegio alternativo y vinculado al paisaje local. Pese a la derrota aparente de los primeros, el proyecto fundacional rechazado continuó operando en la historia institucional y marcó importantes singularidades locales, como el doble ciclo lectivo (con aulas para los estudiantes en el verano) y enseñanzas alternativas vinculadas con la naturaleza marítima de la ciudad. En ese recorrido remarcamos que los proyectos para fundar un colegio nacional en la zona fueron claves para la consolidación de un imaginario educativo local, atravesado por el mar, la naturaleza, el veraneo y el aire de esta ciudad. Las discusiones ocasionadas entre las posiciones “oficialista” y “vanguardista” nunca cesaron y con el correr del tiempo continuaron (re)actualizándose. Las prácticas y los discursos pedagógicos continuaron abonando a una educación diferenciada y se conformó un imaginario social que reconoció que al ser Mar del Plata una “ciudad original” necesitaba una “educación original”.

Del mismo modo el anclaje local posibilitó reconstruir otras historias de la formación, al estudiar a los profesores y sus prácticas a través de las voces de estudiantes o de los registros de clases y trabajos en las aulas (conservados en el archivo del colegio analizado) perturbamos la lectura enciclopedista y antiexperimental, que a decir de algunos especialistas caracterizó la enseñanza del bachillerato. Estas “otras enseñanzas” remarcaron la experimentación pedagógica y otras propuestas de formación ocultas de los grandes relatos. Los rastros de pequeñas historias ilustran diferentes casos, como los paseos por la ciudad en las clases de biología que Alejandro Bergalli dirigió, el Gabinete de

Psicología Experimental que Mauricio Gueventer creó en el año 1925, las lecciones de las grandes obras de la literatura clásica “universal” frente al mar y a otros escenarios de la “naturaleza” que caracterizaron las clases de Gaspar Martin, o las vanguardistas lecciones de música entre la espuma y la sal de Ezequiel Calleja.

Asimismo reconocimos otros sujetos en esta formación. Esta investigación identificó a “otros estudiantes” e intentamos demostrar que el colegio nacional (una institución fuertemente definida para la formación de las futuras elites y de los sectores privilegiados) lejos de reproducir los círculos de los grupos sociales acomodados fue el marco y el espacio en donde un grupo de mujeres, “gringos” e hijos de inmigrantes de variados orígenes sociales se convirtieron en bachilleres. Nuestro argumento es que si bien el bachillerato se caracterizó por representar una enseñanza “tradicional”, “selectiva” y “elitista”, en la práctica este colegio nacional actuó como un espacio abierto y permeable al cual accedieron estudiantes de diferentes lugares en la escala social (o al menos de sectores sociales más amplios que los reconocidos por los discursos de la época y por lo que enuncian los estudios realizados al respecto). Entre ellos la formación en el bachillerato marplatense fue protagonizada por mujeres, que representaron un tercio del alumnado, y “gringos” e hijos de inmigrantes, cuya cifra superó las dos terceras partes.

Además el análisis de los expedientes de los estudiantes y una serie de entrevistas permitió identificar empíricamente a los alumnos del CNMdP y caracterizar sus diversas trayectorias escolares. Dada su heterogeneidad clasificamos a los más numerosos) en diferentes grupos: “exitosos” (los graduados), “transitorios” (alumnos temporales no graduados) y “veraneantes” (novedad de esta institución, fueron estudiantes que rendían sus exámenes durante la temporada turística de veraneo). Estos “otros estudiantes” que son tales en varios sentidos, aluden a un cuarto aspecto que refiere a sus diversas experiencias y sus diferentes usos del bachillerato. Las biografías de los estudiantes muestran que el pertenecer al CNMdP habilitó puertas sociales independientemente del título de bachiller, en algunas ocasiones el tercer año aprobado o incluso solo el primero era de por sí un recorrido con espesor propio y reconocido como tal. Lo que también resaltó que los colegios nacionales tuvieron una función más allá del bachillerato, más aún en una ciudad “nueva” (como lo era Mar del Plata en

la primera mitad del siglo), cuyo colegio nacional cumplió una función de mediación cultural en este espacio periférico de la también reciente y en construcción nación argentina.

Educación y modernidad entre nostalgias y utopias

El relato oficial del bachillerato es nostálgico, mira al pasado, expresa una trama melancólica y deseante del ideal de civilización de la modernidad. En tal sentido nos preocupamos (aunque siempre parcialmente) porque nuestro relato pueda expresarse más allá de las narrativas celebratorias de la modernidad, en los que los colegios nacionales además de representar la “civilización”, el “progreso” y la “iluminación” de los jóvenes son el espacio en donde ocurrieron un conjunto de experiencias, muchas de ellas disruptivas del orden existente y constructores de nuevas significaciones sociales. La diferencia cultural y las historias locales entretienen otras tramas, que eclosionan frente a la modernidad hiperreal. Aquella que Eduardo Restrepo (2015) caracterizó como la articulación de gran parte del imaginario teórico y político contemporáneo que tiende a obliterar la densidad de múltiples modernidades, así como a limitar el principio de legibilidad de la diferencia.

El relato oficial del bachillerato lejos de escaparse de la narrativa occidental hegemónica que celebra, justifica y construye la modernidad, está asociado a la elaboración de una identidad cultural nacional. Los procesos de configuración de la nación van de la mano de ideas y proyectos de qué y quiénes constituyen la nación de manera adecuada y qué o quiénes son su afuera o sus desviaciones. Entonces romper con ese mito de la modernidad implica reconocer otras identidades y otras maneras en que la alteridad encaja en la imaginación de la nación. A su vez el descentrar la narrativa occidental ubica el educar en un contexto más amplio que la construcción del sistema educativo. Un relato en serie que la modernidad colocó como el único posible, en el que la creación del sistema educativo fue acompañado por el progreso.

Lo situado y la diferencia resaltan los esquemas locales de la modernidad. El imaginario educativo propio de Mar del Plata, que caracterizó lo que algunos llamaron la “feliz educación”, fue alimentado por el mito de la “ciudad feliz”. Ya el relato mítico de la fundación de Mar del Plata cuenta que Patricio Peralta Ramos (su fundador) vio en la zona la posibilidad de construir uno de los

(7) El concepto gringo si bien hace referencia a ser extranjeros (sobre todo en la utilización de una lengua no inteligible y costumbres diversas) presenta diferentes usos según el contexto temporal y espacial. En nuestro caso lo referimos como una categoría nativa que expresa la condición inmigrante de los estudiantes y sus familias.

puertos comerciales más importantes del país y que sintió que el nuevo poblado estaba destinado a ser “feliz”.⁷ En un territorio del “desierto” que comenzó a ser poblado a fines del siglo XIX por hombres y mujeres blancos, en el inventar e imaginar de una nación y en la conformación de una ciudad “nueva” y “moderna”. En este territorio Mar del Plata proyectó una modernidad que se deslizó extremadamente rápida.

El imaginario de la “feliz educación” que caracterizó a las propuestas educativas locales por la pretensión de diferenciación, asentada en sus rasgos contrastantes con el contexto nacional y en su particular condición de ser además una ciudad balnearia, también fue el que consolidó la dominación blanca en el territorio. Y allí su colegio nacional fue clave para la implantación de los valores de la modernidad y para la nacionalización de la población en el “éxito” del Estado argentino (sobre todo en comparación con otros estados latinoamericanos por supretendida homogeneización blanca). La “feliz educación” constituyó parte del mito de la modernidad, “feliz” para el proyecto del progreso eurocentrado. Ser feliz era hacer un país blanco, correcto acomodado. Hoy diríamos que “feliz educación” sería otra, cercana a aquella que amplía las bases para todos y no sólo para los “bien”. La nostalgia no puede ser de ese pasado “feliz” del progreso blanco, sino de un futuro en el que estemos todos.

En términos biográficos las experiencias de estos estudiantes pueden ser interpretadas como una metamorfosis en la construcción de sujetos con notabilidad, relevancia y visibilidad pública, de las llamadas “personas de bien”. En ese trayecto reconocemos que se formó un tipo de ciudadano que consolidó el ideal del colegio nacional “civilizador”, con marcas tanto locales como ajenamente universales, tal como propagó la modernidad eurocentrada que caracterizó nuestras sociedades. Por lo que también la vida en el colegio nacional está atravesada por el éxito del modelo occidental y del blanqueamiento social, en las expectativas de convertir a sus estudiantes en notables ciudadanos moralistas, disciplinados, racionalizados, cristianos, heterosexuales y padres de familia, diferenciándose de los otros jóvenes por su “cultura” y “éxito”. De hecho el relato oficial del bachillerato y las voces de algunos de los que formaron parte de esta experiencia fundó su gloria en la creación de “hombres de bien”, que glorificaban con sus vidas los propios relatos y los del colegio nacional.

En la vida de algunos de estos jóvenes, sobre todo en los consagrados, la experiencia del bachillerato muchas veces significó un momento crucial y definitorio, pues allí habían trazado el destino de sus vidas. En el bachillerato encontraron el lugar que sus familias querían; nos contó uno de aquellos estudiantes que “-ir al colegio era poder ser lo que esperaban que fuéramos y eso es lo que fuimos; lo que somos diría-”.⁸ Así la experiencia del bachillerato fue abrazada con tanta admiración que los nuevos tiempos sólo inspiraron para ellos un sentimiento y un pensamiento nostálgico respecto de la educación. El mismo que creemos caracterizó (y aún caracteriza) a los relatos sobre el bachillerato, tanto en sus reseñas institucionales como en la producción académica.

En tal sentido nuestro relato está ubicado en un combate con las lecturas nostálgicas que respaldan posicionamiento y modos de comprender la educación en nuestro presente. Por lo tanto creemos que merecemos otro relato, uno en el que prevalezca la posibilidad y el optimismo por sobre la melancolía, en donde los otros del pasado (como nosotros en el presente) podamos decidir, actuar, ser y existir libremente. En tal sentido recuperamos la idea de una narración utópica, aquella narración que vigoriza el relato fosilizado, lo abre y lo ramifica para dar lugar a nuevas historias. Cristina Nosei (2010) al indagar el impacto de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria en sus investigaciones sobre el fracaso escolar, identificó dos tipos de enunciadores los “relatores nostálgicos” y los “narradores utópicos” y planteó que el relator repite pasivamente siempre la misma historia (tal como un copista refleja una obra que le es ajena) mientras que el narrador cambia, construye y reconstruye la historia de la que se siente parte activa y responsable.

De este modo con esta investigación proponemos un tránsito de enunciación de “relatores nostálgicos” a “narradores utópicos” (Nosei, 2010). Pues ese “orgullo” del colegio que se comprende y se vive tanto en las voces como en los documentos que registraron ese “glorioso pasado”; hoy para quienes escribimos tiene otro sentido. Los tiempos son otros y esta investigación constituyó para nosotros un posicionamiento para desnaturalizar los relatos que nos rodean y ahora sí abogar por los otros mundos posibles que deconstruyen prejuicios analíticos y ponderan las acciones humanas.⁹

Esta investigación recuerda también que se han producido otras marcas y que es necesario, más allá de lo registrado, perturbar al texto hegemónico en la incesante búsqueda de un “equilibrio

(8) El núcleo urbano primitivo de la población blanca se conformó en 1874, siendo el lugar de una vida simple que fue complejizándose a la par del crecimiento económico y el arribo de pobladores de diferentes orígenes (sobre todo europeos, italianos y españoles). Incluso para el discurso oficial la historia de esta ciudad comienza quizás en 1578 con el viaje de Juan de Garay (fundador de Buenos Aires) y su bautismo de “costa galana” al paisaje local. La aversión y el miedo de los colonizadores poco recuperaron de los habitantes de estas tierras, el relato de la ciudad del saladero, la ciudad turística, el paraíso argentino de la “ciudad feliz” y la ciudad de masas, que la que normalmente se descartó a los pescadores y a las otras ciudades. Marginalizando un pasado indígena de nuestra región que se remota a una ocupación de más de diez mil años, en una cercanía del cordón serrano con el mar que se favoreció por la complementariedad de diferentes recursos dentro de un territorio accesible entre la costa, la llanura y la sierra. En efecto, los relatos educativos comienzan con el poblamiento del hombre blanco. El discurso oficial de la historia nace con la ocupación blanca, con una mirada celebratoria de la modernidad, que justifica la colonización y la universalización de la cultura europea sin preguntarse por las poblaciones originarias, por las culturas locales y por los sobrevivientes de la colonialidad. Frente a ello consideramos necesario (re)instituir otras historias de poblaciones marginalizadas, exterminadas e invisibilizadas en la zona.

(9) La idea de mundos posibles alude a la insurgencia descolonial y el reconocimiento de una multiplicidad de mundos en los que vivimos, nos referimos a ellos tanto como cosmologías interrumpidas (reales e irreales, supra, intra e inframundo) como así también al enunciado zapatista que desde hace décadas recorre nuestros territorios y convoca a imaginar, crear y soñar mucho más alto

de voces" (Bidaseca, 2010), subiendo las bajas y bajando las altas. A lo que agregaríamos aún con más fuerza que el recoger de historias olvidadas reconstruye posicionamientos invisibilizados. Desestabilizar las teorías de lo obvio, en la comprensión de mitos y la representación de una historia marginalizada y ocultada en nuestros tiempos, pone en el centro de nuestro cotidiano historias otras. Más allá de la casi inexistencia de los colegios nacionales (hoy transformados sino desaparecidos) sus historias continúan presentes y proyectan un deber ser anacrónico y descontextualizado. En un momento no poco importante, con más de una década de una escuela secundaria obligatoria que se está redefiniendo y reedificando, estamos obligados a mirar más allá de los relatos instituidos.

(Re)afiliaciones en la inmediatez

Más allá de considerar el valor heurístico de la dimensión local y la educación vista desde abajo,

recuperar una dimensión biográfica, las vidas y las prácticas de diferentes actores sociales nos ubica en la inmediatez. A partir de lo local (re)instituímos nuevas historias, memorias a partir de registros más opacos y fragmentados. A partir de las desviaciones al relato oficial nos preguntamos por las historias, aquellas en minúsculas, que son narradas para el des-aprendizaje de nuestros vicios nostálgicos y la emancipación de nuestras conciencias en la construcción de otros modos posibles de educar. La narrativa evalúa la monoglosia del conocimiento, el logocentrismo acentuado y la vocación por la irrelevancia que suelen acompañar las prácticas de enseñanza cuando éstas no son interrumpidas por sujetos empoderados, convencidos de su rol protagónico en la lucha por el signo. A partir de la investigación narrativa se cuestiona respecto de la potencia de propiciar la memoria, restaurar la autoridad de las subjetividades e restituir audibilidad para las voces, de otro modo bajas (Bidaseca, 2010). Se dice y repite que cualquiera sea el relato del pasado, este debería estar puesto al servicio de las gentes como modo de recuperar la autonomía para tejer los hijos de su propia vida (Segato, 2015).

Desde la investigación narrativa los modos de recordar individual y colectivamente nuestros pasados comenzaron a reclamar diferentes historias (así en plural) que debilitan cada

vez más la pretensión unívoca de *el* relato. Estas historias otras se presentan ricas y abundantes en matices geo-culturales y territoriales, codificadas como saberes construidos a partir de recurrentes lecturas de la experiencia vivida. Así, hablar de análisis histórico en estos tiempos implica aludir tanto a posturas que asumen la reconstrucción sistemática de lo convenido como hechos pasados a través de un riguroso trabajo con fuentes documentales y mediante un punto de vista monopólico eurogestado, como aquellas prácticas cuya pretensión es reconstruir el sentido y el para qué de las historias en nuestro presente.

El relato otro construido, que se presenta entre muchos otros posibles, advierte que *el* relato oficial registró un conjunto de experiencias que aún hoy desconocen posibilidades de sentir, pensar y hacer otros mundos (posibles); en donde otras posibilidades de existencia y de reconocimiento puedan estar presentes y puedan orientar nuevos horizontes de justicia humana y social. En efecto, la forma en la que hemos estado “contando” la Historia ha colaborado muy poco en (re)imaginar el mundo conocido y “nombrar lo innombrado” para que lo otro pueda ser hecho, sentido y pensado.

A partir de la perspectiva narrativa el investigador forma parte de la investigación educativa, se reconoce su inmediatez y su “vecindad” (Porta y Yedaide, 2015), preguntándose sobre los sentidos y los usos de las historias que construimos en nuestro cotidiano. En tanto, más allá de los aspectos señalados, nos ubicamos en las posibilidades de refundar el relato existente sobre el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX. Estas pequeñas historias discuten la gloria pasada y convocan a recoger las historias ocultadas; aquellas de las resistencias y las acciones en nuestro propio paisaje. Además de ello la inmediatez implica pensar en el cotidiano, el “vecindario” en el sentido de ser fieles a nosotros mismos. Pensar en los sentidos pedagógicos sin renunciar a nuestro contexto.

De un lado está el relato oficial, canónico y aceptado, en donde los profesores aceptan y reproducen el orden vigente, los estudiantes son los privilegiados hombres blancos argentinos y se remarca una continuidad con la modernidad y el progreso occidental; un gran relato. Del otro lado eclosionan pequeñas historias, de profesores enseñando de otras formas, otros estudiantes y sujetos sociales que potencian el agenciamiento. Recoger estas huellas

son centrales para construir otras maneras de educar, agenciarnos para crear nuevas sin límites. Para desnaturalizar los vicios que nos conforman, debemos dejar atrás nuestra obsesión por lo conocido. Es lo desconocido lo que podrá convocar nuevos mundos posibles; imprevisibles y vulnerables que podrán andar por otros caminos, quizás aquellos que aún no existen. Después de todo estas historias nos recuerdan que el relato instituido no es el único posible, sino que podrían existir otros. Delimitando estas intenciones, quedamos siempre a la escucha de otros modos posibles, en este ampliar de horizontes para habitar una pedagogía, capaz de enunciar desde otras memorias, otros aprendizajes y otras formas de educar en el cuidado de la libertad y la dignidad humana. Pedagogías desde nuestra inmediatez, que parten desde y con nosotros a partir de diferentes modos de conocernos, nos narran y representan frente al relato oficial de la enseñanza.

Entonces la urgencia de contar surge de la necesidad de narrar historias otras y el deseo de que otros también oigan sus posibles historias. La investigación narrativa habilita posibilidades para construir nuevos sentidos en la enseñanza, en espacios discontinuos en relación a la espacialidad social hegemónica. Por lo tanto se trata de habitar y habilitar espacios no funcionales al (des)orden vigente y posibilitar acciones. Producir sentidos, estas otras historias cuentan lo inédito de lo canónico y crean nuevas condiciones de “verdades”.

Finalmente destacamos que esta manera de investigar implica una intervención política que se funda en la intención de construir una educación otra, que permita re-afiliarnos con la tarea de educar. Los relatores nostálgicos suelen responder a un relato del pasado, afiliados con la idea civilizatoria de educación de la modernidad, educando y construyendo el estado y la nación argentina en un modelo excluyente de ciudadanía. Mientras que los narradores utópicos se plantean des-afiliados con el ejercicio tradicional de la docencia, más allá de los propósitos dirigidos por el estado y la enseñanza moderna. Para estos últimos estas pequeñas historias resuelven las cuestiones de filiación, se empoderan con prácticas de otras enseñanzas y establecen nuevos sentidos para la educación en el siglo XXI.

Locality, descoloniality and immediacy in the history of education: narratives of the Argentine Bachillerato

Abstract: In this article we wonder about immediacy and the meaning in our daily life of a history of education powered by local and decolonial narratives. Starting from a narrative research about the reports of the beginning of high school, which occurred from the recovering of a biographic dimension focused in the memory of the Colegio Nacional de Mar del Plata in the first half of 20th century, we propose some deviations from the original report and we challenge the way in which they are built. For that matter, we recognise professors and practices others, students and courses others, projects and proposals others to what it has been instituted, we convocate a transition from nostalgic rapporteurs to utopic narrators based on a (re)affiliation with the modern idea of education of the 21st century.

Key Words: Decolonial thinking, locality, high school, narrative research

Localidade, descolonialidade e imediatismo na história da educação: narrativas da escola secundária Argentina

Resumo: Neste artigo indagamos os sentidos cotidianos de uma história da educação alimentada por narrativas locais e decoloniais. A partir de uma investigação narrativa sobre as histórias da formação no bachillerato argentino, que surgiu da recuperação de uma dimensão biográfica e concentrada na memória escolar do Colégio Nacional de Mar del Plata na primeira metade do século XX, propomos uma série de transgressões sobre o relato que, geralmente, é oficializado e perturbamos o modo como são construídas as grandes histórias da educação. Nesse sentido ao reconhecer professores e outras práticas de ensinamentos, estudantes e outras trajetórias e propostas alternativas à narrativa oficial, nós propomos uma transição na enunciação de narradores nostálgicos para narradores utópicos em nossas histórias, reconhecendo uma (re) afiliação à ideia moderna de educação no século XXI.

Palavras-chave: Bacharelado, ensino médio, pesquisa narrativa, localidade, pensamento descolonial.

Referencias bibliográficas

- BIDASECA, K. *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos) coloniales en América Latina*. Buenos Aires, SB, 2010.
- CONTRERAS DOMINGO, J. *Profundizar narrativamente la educación*. In: De Souza, Elizeu Clementino (Org). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador, EUEBA, 2016.
- SOUZA SANTOS, B. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO Argentina, 2006.
- NOSEI, MC. *La Formación de Profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la*

acción de enseñar. In: III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado. Miramar, Noviembre 2010.

PORTA, L y YEDAIDE, M. Pedagogía descolonial: Miradas en el vecindario. In: Encuentro Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial. Mar del Plata, UNMdP, junio de 2015.

RAMALLO, F. y PORTA, L. (Re) Fundar un relato desde la Memoria Escolar: Narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. In: Journal for Educators, Teachers and Trainers Vol. 8 (1), 2017,35-46. <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/viewFile/271/307>

RESTREPO, E. "Imaginación teórica e intervenciones políticas" En: Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas, Vol. 4, Núm. 7, 2015) <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/11890/12244>

SEGATO, R. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires, Prometeo, 2015,

Torres Santomé, J. *Curriculum oculto*. Madrid, Morata, 1992

Submetido em 05/04/2018

Aprovado em 20/08/2018