



## **(Re) Fundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino**

## **(Re) Founding a narrative from school memory: narratives and practices in the history of the Argentinean high school**

Francisco Ramallo,  
Luis Porta,

*Universidad Nacional de Mar del Plata/ CONICET, Argentina*

### **Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2017

Fecha de revisión: 28 de febrero de 2017

Fecha de aceptación: 2 de marzo de 2017

Ramallo, F., y Porta, L. (2017). (Re) Fundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 35 – 46.



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)**

**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**(Re) Fundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino**

**(Re) Founding a narrative from school memory: narratives and practices in the history of the Argentinean high school**

Francisco Ramallo, [franarg@hotmail.com](mailto:franarg@hotmail.com)

Luis Porta, [luisporta510@gmail.com](mailto:luisporta510@gmail.com)

Universidad Nacional de Mar del Plata/ CONICET, Argentina

**Resumen**

A lo largo de este texto proponemos reflexionar sobre las posibilidades y los sentidos de (re)fundar el relato existente sobre el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX. Para ello contextualizamos nuestra investigación preocupada por interpelar a esta formación a partir de un caso: el del Colegio Nacional de Mar del Plata. Desde un abordaje narrativo que a partir del concepto de Memoria Escolar, recoge las prácticas y las experiencias de los diferentes actores sociales involucrados y perturba los grandes relatos que caracterizan a la Historia de la Educación

**Abstract**

Along the text we intend to reflect upon the possibilities and the meaning of (re)founding the narrative about the Argentinean High School in the first half of the 20th century. Thus, we have directed research towards the defiance of an authorized view of education by focusing on a case analysis: The National School in Mar del Plata. Through a narrative approach and on the basis of School Memory as a central category, we have harvested the practices and experiences of the diverse social actors implied, which upset the metanarratives that abound in Educational History

**Palabras clave**

Relatos; Investigación narrativa; Memoria escolar; Bachillerato

**Keywords**

Narratives; Narrative inquiry; School memory; High school

*En la circulación de lugares comunes pedagógicos, detrás de la unanimidad de la fachada, puede darse lugar a que se desarrollen teorías y prácticas contradictorias que, en realidad, persiguen finalidades opuestas. Ahora bien, nuestros niños merecen algo mucho mejor. Merecen un poco de lucidez. Merecen un esfuerzo por descubrir las cuestiones pedagógicas y políticas en juego en nuestra educación. Merecen adultos que se mantengan en pie, que no renieguen de nada pero que tampoco se dejen engañar.*

Meirieu (2016; 19)

## 1. Introducción

La formación en los colegios nacionales representó una tradición específica de enseñanza en Argentina, que aún tiene ecos en el presente. Está viva en los viejos pasillos de las nuevas escuelas, en las memorias, en los relatos y en las experiencias de las personas que allí viven y vivieron. Resuenan y sedimentan el presente, alimentan posicionamientos y constituyen modelos desde donde educar a los jóvenes de nuestro siglo. A lo largo de este texto proponemos reflexionar sobre las posibilidades y los sentidos de (re)fundar el relato existente sobre el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX. Para ello contextualizamos nuestra investigación preocupada por interpelar a esta formación a partir de un caso: el del Colegio Nacional de Mar del Plata.<sup>1</sup> Desde un abordaje narrativo que a partir del concepto de Memoria Escolar, recoge las prácticas y las experiencias de los diferentes actores sociales involucrados y perturba los grandes relatos que caracterizan a la Historia de la Educación.

En efecto nuestra investigación involucro tres momentos, que coexistieron conjuntamente a la vez que se fueron profundizando y autoconstituyendo. Primeramente caracterizamos al relato conocido sobre la formación en los colegios nacionales, es decir que estudiamos cómo era la formación en el bachillerato a partir de los estudios realizados al respecto, las historias institucionales y los documentos oficiales del Estado que aluden a ello. Posteriormente y en conjunción a nuestro trabajo de campo en el archivo escolar de la institución y la serie de entrevistas a profesores y estudiantes realizadas, comenzamos a construir “otro relato” que alimentado desde la investigación narrativa ponía en tensión las características del relato conocido. Allí indagamos esta formación intentando desestabilizar el relato canónico y oficial que la historiografía de la educación reprodujo y consolidó del bachillerato argentino (y con él el de la enseñanza secundaria) a través del cuestionamiento de ciertos lugares comunes, teorías de lo obvio, prejuicios analíticos, lecturas a priori y miradas desde arriba que 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 reconocemos una serie de aspectos que perturban y profundizan las miradas sobre esta formación. Y 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 más profundamente de lo que posibilitaría comenzar a (re)fundar el relato del bachillerato argentino, desde los sentidos y el para qué de sus historias en nuestro presente.

La perspectiva narrativa, anclada en la Memoria Escolar, posibilitó recoger pequeñas historias y contrarrestar grandes relatos. En tal sentido, aclaramos brevemente que el concepto de Memoria Escolar, sedimentado por otros autores y otras experiencias de trabajo fue autoconstruido por nosotros mismos (Benadiba, 2007; Bartolucci, 2015; Ramallo y Porta, 2017) y se funda en intención de rescatar lo vívido y lo cotidiano desde las voces de los actores y los documentos del archivo escolar (registros comúnmente desechados en la Historia de la Educación). A la vez que reconocemos que los estudios de la memoria comenzaron a reconstruir un tipo de pasado caracterizado por la experiencia vívida; contrariamente a “el” relato de la Historia que deslegitima y anula lo vivido, construyen una representación del pasado (siempre subjetiva e incompleta) que ya no se erige objetiva, retrospectiva y justificada en la distancia. Desde los iniciáticos trabajos de Maurice Halbwachs (1994), en los que se demuestra que la memoria individual siempre se despliega en un marco social inherente al

---

<sup>1</sup> Ramallo, Francisco (2017). “El bachillerato como experiencia: Narrativas y entrecruzamientos biográficos en el Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940”. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

trabajo de rememoración, se evidenciaron los límites de una historia con divisiones fijas e inamovibles que alude a una construcción artificial. El pasado vivido, portado por grupos de hombres y mujeres que experimentaron los hechos o creen haberlo hecho, además es afectivo, emotivo, abierto a todas las transformaciones, inconsciente de sus sucesivas transformaciones, vulnerable a toda manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares. Entonces el pasado es necesariamente plural, multiforme y se inscribe en la multiplicidad de tiempos sociales y espacios diferenciados, en los cuales los actores transitan y se apropian del relato.

Asimismo además de advertir la ausencia de lo vivido en los relatos de la Historia de la Educación, es aún más importante reconocer que la historia de la educación durante mucho tiempo se escribió desconociendo la reflexión pedagógica, epistémica y política de sus relatos; inconsciente o conscientemente fueron pocos quienes colocaron la pregunta sobre las maneras en las que se construyen los pasados educativos en esta área de estudio. Si bien esta situación es una tendencia común en el modo de construcción del conocimiento científico hegemónico e universalizado bajo la matriz de pensamiento occidental (Souza Santos, 2006), se constituye como una ausencia que desde la investigación narrativa y la presencia del individuo en los relatos sociales se posibilita (re)fundar, disputar y recuperar a partir de una narrativa otra en la historia de la educación.

## 2. Perturbaciones entre grandes relatos y pequeñas historias

Nuestro relato, a diferencia del canónico, es local y está situado. Está 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 Jurjo Torres (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, sin preguntarnos cuál es nuestro lugar allí (Torres, 1992; 33).

Desde una investigación narrativa interpelamos el relato conocido sobre el bachillerato y sobre él identificamos algunas perturbaciones que tensionan y provocan hallazgos sugerentes para comenzar a problematizar la manera en la que estamos construyendo las historias de la educación. En tal sentido es que en un primer lugar nuestro abordaje recupera otras tramas de la formación en los colegios nacionales, al indagar el curriculum desde sus prácticas, al interior de la escuela y desde abajo. 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 (Tedesco, 1994; Dussel, 1997, 2008; Puiggrós, 1991, 2006). Estas "otras enseñanzas" remarcaron la experimentación pedagógica y otras propuestas de formación ocultadas de los grandes relatos. Los rastros de pequeñas historias ilustran por ejemplo 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 Martín, o las vanguardistas lecciones de música entre la espuma y la sal de Ezequiel Calleja.

En segundo lugar al indagar a los alumnos también reconocimos a "otros estudiantes". De hecho 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.<sup>2</sup> 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).

Asimismo 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; que dada su heterogeneidad clasificamos en diferentes grupos: “exitosos”, “transitorios” y “veraneantes”. De modo tal que estos “otros estudiantes” son tales en varios sentidos; un tercer aspecto entonces refiere a la experiencia de la “juventud dorada” (a la que se refieren tanto los entrevistados como una serie de materiales que referencian esa condición de pertenecer a un colegio nacional o al menos al de Mar del Plata), en términos de sus diferentes trayectorias y sus “usos” del bachillerato. Además más allá de la vida en las aulas buscamos reconocer las “otras experiencias”, los pasajes temporales por la institución y las otras lógicas que atravesaron estos estudios. Pues creemos que el pertenecer al CNMdP y el ser un “joven dorado” habilitó puertas sociales independientemente del título de Bachiller; en efecto 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, actuando como agencias estatales de la modernización cultural. 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.

En efecto las lecturas sobre las características e identificación de los estudiantes del bachillerato en Argentina se ponían en duda al leer y analizar una y otra vez los expedientes y los legajos de los alumnos de este colegio y al escuchar las voces de los entrevistados. La idea de un grupo selecto a priori fue abandonada, aunque teníamos claro que ello no significaba olvidar que estos jóvenes habían sido seleccionados y elegidos como “líderes del mañana”. La fuerte presencia de inmigrantes e hijos de inmigrantes en la composición social de los alumnos nos cautivó sobre todo en aquellos casos en el cual los padres de los estudiantes habían llegado hacía pocos años a la ciudad y el elevadísimo porcentaje de “mujercitas” en las aulas, hacían de este espacio institucional una rareza que necesitaba ser investigada. Asimismo estudiamos sus experiencias como una metamorfosis en la construcción de un “*hombre profesional*”<sup>3</sup>, haciendo referencia a la notabilidad, relevancia y visibilidad pública de las “*personas de bien*” aquí formadas. De modo que la ciudadanía, los saberes del estado y los valores de la modernidad se entrecruzan aquí en la formación de los “jóvenes dorados”<sup>4</sup> que necesitó y construyó la sociedad toda. En ese trayecto con múltiples incursiones de diferentes actores sociales se formó un tipo de ciudadano que consolidó proyectos 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 está atravesada por el éxito del modelo occidental y del blanqueamiento social, en las expectativas de convertir a sus estudiantes en notables ciudadanos (moralistas, racionalizados, cristianos, heterosexuales y padres de las familias propias).

---

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> “*Hombre profesional*” también fue una de las categorías nativas tomadas de las entrevistas e incluso de otros registros como el testimonio de Jacinto Tarantino publicado el 28 de abril de 1969 en el Diario La Capital de Mar del Plata.

<sup>4</sup> La expresión “*jóvenes dorados*” es una categoría nativa que puede identificarse en los propios testimonios de la época en relación a los estudiantes del colegio. En algunas entrevistas notamos que se definen a ellos mismos como parte de una “juventud dorada”, a la vez este adjetivo aparece también asociado a otras adjetivaciones como los “jóvenes brillantes” y los “líderes del mañana”.

Asimismo la diferencia local de esta experiencia del bachillerato está atravesada por el imaginario de una “*ciudad feliz*”, desde el cual no sólo se construyeron los relatos oficiales sobre la historia de la ciudad sino también los proyectos políticos y pedagógicos de esta formación. El imaginario de la “*feliz educación*” 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. Ello permeó un bachillerato diferente, en el que emergieron otros proyectos de formación, otras enseñanzas y también (conjuntamente) acobijó a otros estudiantes y a otras trayectorias (novedosas en relación a las registradas en los grandes relatos).

En resumen a partir del narrar de una experiencia identificamos ciertos hallazgos que perturban el o los relatos oficiales. Pese al discurso elitista de estos colegios y de que efectivamente fueron espacios de conformación de elites locales, los colegios nacionales fueron (re)definidos en nuestro relato como espacios “*abiertos*” y “*democratizados*” si los comparamos con el registro canónico. En una historia que se corre de una trama lineal, que se reconoce más opaca e incierta y sobre todo que recoge el valor de la experimentación, del hacer y del ser de sus protagonistas. Además de resaltar la experimentación, los diversos proyectos de formación en pugna y la enorme heterogeneidad de prácticas que caracterizaron a este colegio nacional.

Todos estos rasgos fueron señalados a partir de interpelar la vida de estos individuos, recogiendo sus biografías y las pequeñas escenas e historias que constituyeron el desprendimiento de las grandes narrativas de estos pasados. En la vida 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 (Entrevista 1). Allí encontraron el lugar que sus familias querían; nos contó Rafael “*ir al colegio era poder ser lo que esperaban que fuéramos y eso es lo que fuimos; lo que somos diría*” (Entrevista 2). Como en muchos estudiantes de estas generaciones 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 las escrituras sobre los colegios nacionales, tanto en sus reseñas institucionales como en la producción académica.

Por otra parte esta experiencia también fue una “*feliz*” moralización. El relato oficial de bachillerato y las voces de algunos de los que formaron parte de esta experiencia fundó su gloria en la creación de “*hombres de bien*”, “*morales*”, futuros líderes y también constructores del ideal de colegio nacional “*civilizador*”, “*moderno*”, basados además de la “*camaradería*” en la selección y la exclusión. Los “*jóvenes dorados*” eran los ciudadanos respetables, los éticos, los disciplinados y los que glorificaban con sus vidas los propios relatos y los del propio colegio nacional. Estos hombres buen intencionados también representaron ejemplos de conducta social (profesionales, heterosexuales, padres de familias, generalmente cristianos), diferenciándose de otros por su “*cultura*” y “*éxito*”.

Por otra parte creemos que reconocer que para Rafael el colegio había colaborado firmemente en cumplir un sueño, una promesa y un mandato familiar de lo que se esperaba que el fuese; no implica descreer del valor de “*realidad*” de lo narrado. Sino que por el contrario constituye pequeñas tramas que colaboran en pensar su relato en términos de una composición narrativa que termina siendo una ficción, y que cuya riqueza no radica en su posibilidad de confirmar o refutar la Historia, sino (más importante) de recuperar lo que la memoria tiene de eficaz en la composición semiótica de la subjetividad presente.

Pues nuestro relato está ubicado en un “*combate*” con esas lecturas melancólicas y racionalistas que respaldan posicionamientos y modos de comprender la educación en nuestro presente. Diría Meirieu (2016; 23) al respecto “*hay que abandonar, además, tanto la nostalgia de un pasado idealizado, en el que 'los alumnos estaban motivados y eran aplicados'*”. Pues los pedagogos somos portadores de una “*insurrección fundadora*” que nos sitúa siempre, en mayor o menor medida, en una posición de combate y nos hace aparecer como los “*aguafiestas de la enseñanza rutinaria*”. En consecuencia creemos que nuestros jóvenes merecen otro relato, uno

en el que prevalezca la posibilidad y el optimismo por sobre la nostalgia, en donde los “*otros*” del pasado (como nosotros en el presente) podamos decidir, actuar, ser y existir.

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. 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*”. Sustentándose en la lectura de Deleuze y atenta a la voz de los docentes entrevistados, la pedagoga pampeana 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 esta investigación (re)fundó el relato oficial (o los relatos oficiales) en 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 “*felizmente*” (para quienes escribimos) tienen 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*” (Walsh, 2014). Es aquí donde nos inscribimos en otras tramas de significación veladas en las historia de la educación, recogidas desde pequeños trazos que deconstruyen prejuicios analíticos y ponderan las acciones humanas. A la vez que animan a pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos a los reconocidos. Historias opacas que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber diferentes. Que nos encaminan a la rebeldía, la mezcla, la insurgencia, la organización y la acción para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo (descolonialmente) a pesar del poder colonial (Walsh, 2014; 25).

También podríamos señalar que más allá de caracterizar e interpretar este contexto educativo específico propusimos elaborar una escritura propia que pueda interpelar los “*lugares comunes*” y los prejuicios analíticos en un “*recuperar de la pedagogía*” análogo al que propuso Philippe Meireiu (2016). En tal sentido recogimos la urgencia de volver a instalar la historia de la educación y de la pedagogía, en lo que pedagogo francés remarcó como “*una necesidad de superar las simplificaciones y las caricaturas que se imponen en un terreno que se ha dejado baldío desde hace ya demasiado tiempo*” (Meireiu, 2016; 194).

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 de voces*” (Bidaseca, 2010), subiendo las bajas y bajando las altas. A lo agregaríamos aún con más fuerza que el recoger de historias olvidadas reconstruye posicionamientos invisibilizados. Desestabilizar las teoría 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 la escena otra historia. Más allá de la casi inexistencia de los colegios nacionales (hoy transformados sino desaparecidos) sus historias continúan presentes; en tonos nostálgicos y melancólicos, que proyectan un deber ser anacrónico y descontextualizado. En un momento no poco importante, con una década de una escuela en una secundaria obligatoria que se está (re)definiendo y (re)edificando, lo que obliga a mirar más allá de la superficie, y si no poco conocida (al menos) aún es mucho lo que sería bueno saber sobre esta formación.

### 3. Narrar entre políticas, ciencias y memorias

*¿Dónde están las historias que revelan ejemplos personales y locales que indican dónde existe o no, en acción, la pedagogía crítica?*

Berry (2008; 117)

La necesidad de recoger realidades personales y locales, en una genealogía arqueológica que pueda darle materialidad o algún sentido de dónde hemos estado y en qué punto nos encontramos o no (como pedagogos y pedagogas críticas), fue profundizada en el preguntar de los lugares (o no) de las pequeñas y grandes historias. A lo largo de nuestra indagación confirmamos también que una investigación narrativa no sólo implica una metodología específica (como podría ser el enfoque biográfico-narrativo) sino que constituye otro modo de conocer. Una forma que destaca lo vivido y que es eminentemente política. De modo tal que aprendimos que la narrativa no tiene sólo un uso técnico, sino también uno epistémico y político. La narrativa no es sólo un tipo de investigación, sino que además invierte la ecuación y remarca que la investigación es un tipo de narrativa. En gran medida es una práctica subversiva que pone la pregunta donde no se espera que se la haga.

En efecto la investigación narrativa supone una subversión epistémico política que deviene en implicancia, en un instrumento de inscripción ideológica y geocultural. Frente al debilitamiento de las certezas en el plano ontológico y el socavamiento, entonces, de las pretensiones en el campo epistemológico y de los alcances de la voluntad gnoseológica humana; la opción ética se impone. No podemos, no obstante, dejar de preguntar sobre qué historia debemos relatar y si realmente debe llevar la letra mayúscula que le arroga la legitimidad de “e” relato. Es por eso que nos interesa pensar que en esta lucha por la representación debemos intervenir, especialmente aquellos que resistimos aun la fuerza de convertirnos en objeto de una narrativa colonial (Smith, 2012), en la urgencia de asumir el agenciamiento político y relatar en el sentido de (re)instituir otras historias. Entonces nos preguntamos por las historias, en minúscula, que deben ser narradas para el desaprendizaje y la emancipación de nuestras conciencias. En una vocación por la irrelevancia por sujetos empoderados, convencidos de su rol protagónico en la lucha por el signo. Se cuestiona sobre la memoria, se dice y repite que cualquiera sea el relato del pasado, este debe ser puesto al servicio de las gentes para que recuperen la autonomía que les permita tejer los hilos de su propia vida (Segato, 2015).

El “*otro relato*” que construimos, es tal en varios sentidos. Sobre todo en el terreno del más allá de lo conocido y de los dolorosos lugares comunes que caracterizan nuestras enseñanzas. Además, porque se desprendió de una perspectiva clásica y normativa de la historia de la educación y ponderó desde el concepto de Memoria Escolar las experiencias de los actores en los procesos sociales analizados. También porque intentó evitar la esencialización, la normalización, la generalización y la universalización de los grandes relatos; trazando pequeñas historias, extraídas de lo local, que son cotidianas, inmediatas, concretas y vividas. A su vez y en conjunción con ello tensionó el relato oficial, profanó su gloria y se ubicó más allá de la celebración de la modernidad. En defensa del individuo, de su agencia y de su capacidad de acción, proponiendo una intervención histórica, pedagógica y ante todo política.

Aquí volvemos a señalar que especialmente el concepto de Memoria Escolar se tornó clave para orientar nuestro relato de la historia del bachillerato marplatense. A pesar de sus ambigüedades y sus (in)delimitaciones pone de manifiesto la importancia de una investigación narrativa en el ampliar de nuestra comprensión sobre la vida en las aulas y devela los límites de las formas en las que se ha construido la historia de la educación (al menos en relación a las historias de los colegios nacionales). Pues una mirada atenta a las voces (a partir de las entrevistas) y a los registros cotidianos de esa formación (presentes en el archivo del colegio) abren camino para construir “*otras historias*”. En tal sentido advertimos también que refiriéndonos al uso de la palabra “*otras*” aludimos a la intención de recoger lo invisibilizado, lo opaco, lo espectral, lo que no se puede registrar en los términos de intangibilidad que caracteriza a los relatos oficiales de la razón, de los estados y de las ciencias (Souza Santos, 2006).

Una mirada atenta a lo que denominamos como Memoria Escolar (trazada a partir de una genealogía de autores, textos y experiencias) visualiza y pondera una perspectiva desde “*la vida en las aulas*” (Jackson, 1968) y al interior de las escuelas en el explorar de las “*contradicciones y resistencias de la cultura escolar*” (Julia, 2000). Reconstruidas a partir de registros de prácticas pocos considerados en la historia de la educación; las entrevistas con los actores sociales involucrados y el escuchar de sus voces, las lecturas de sus producciones



áulicas, sus memorias públicas y privadas, los informes del funcionamiento de esta institución enviados a las autoridades y otros registros que colaboran en desocultar esas “*otras experiencias*”. Allí nos detenemos para destacar como la Memoria Escolar contribuye a develar los límites del relato (o los relatos) oficial (oficiales), evidenciando como aquellas tramas que desconocen la “*vida en las aulas*” dejan inmóvil y apagan la capacidad de agencia de los diferentes actores sociales que se encuentran en los actos del educar. Pues desde la Memoria Escolar es factible construir otra historia ya que el indagar de las prácticas es también reconocer otros conocimientos y saberes. Se trata de una historia que permite reflexionar sobre lo que hicimos y hacemos los profesores, sobre dimensiones no reflexionadas de la acción educativa; ancladas desde el silencio, las contradicciones del oficio y la capacidad de combatir las resistencias al cambio. Entonces, intentando huir de una “*realidad*” considerada en muchas ocasiones como inamovible, natural, incuestionable y por lo tanto fuera de nuestro control.

También la Memoria Escolar recupera tensiones que remarcan singularidades entre lo instituido y lo instituyente. En donde los estilos institucionales, los estilos docentes y las marcas propias de la formación producen experiencias particulares. En este camino lo instituido más allá de lo establecido y lo determinado está atento a lo diferente, al cambio y la innovación en una historia de tensiones. Una historia fragmentada que recoge contradicciones, contingencias, incertidumbres, que es más opaca pero más cotidiana y menos cercada de los dolorosos “*lugares comunes*” que atraviesan la enseñanza.

En tal sentido advertimos que la Memoria Escolar alude, entonces, a una intervención política en términos de la representación. Pues los relatos más clásicos del bachillerato reproducen y dejan velada una perspectiva en la que los profesores hacían otras cosas, los alumnos eran otros y los diferentes actores vivieron experiencias bien diferentes a las expresadas normalmente. A partir de ello se enuncia una complejidad mayor que se funda en la intención de construir “*otras historias*” de la educación. Estas historias profanas interpelan, fracturan e intervienen en los imaginarios colectivos desde la representación del mundo, socavan la autoridad de los patrones de nuestras historias, traen voces humanas, sensibilizan el pasado, recorren memorias, irrumpen los totalitarismos epistémicos y los cerramientos de diversas autoridades, aunque cuidadosamente debemos escoger el lenguaje utilizado y el momento oportuno para hacerlo.

Se trata, entonces, de una intervención en las políticas de la representación como constructores de narrativas. Y nos ubica más allá de los totalitarismos epistémicos y los cerramientos de diversas autoridades, interviniendo los imaginarios colectivos desde la representación, escogiendo cuidadosamente el lenguaje utilizado y el momento para hacerlo. Con la intención de socavar la autoridad de patrones en las escrituras de nuestras historias, traer voces humanas, sensibilizar el pasado, recorrer memorias, construir historias, representar el mundo, tal como indicó el antropólogo colombiano y teórico de la descolonización Eduardo Restrepo (2015) desestabilizando las “*teorías de lo obvio*” con la intraquietud de los otros relatos.

Desde estos posicionamiento trazados en la investigación y en dialogo con nuestro trabajo pedagógico, las discusiones y la consolidación de esta línea de investigación en el *Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales* (GIEEC) y las propuestas de formación y divulgación del *Programa de Estudios Interdisciplinario en Estudios Descoloniales* (PIED) con sede en Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, profundizamos un abordaje narrativo en el campo de la historia de la educación. Desde este recorte temático y las particularidades de nuestro estudio de caso de un contexto específico, destacamos una serie de aspectos o líneas de indagación y reflexión que remarcan al término del análisis realizado, articulando y sintetizando nuestra propuesta de esta investigación. Más allá de la rigurosidad con que intentamos elaborar y formular estas reflexiones, esperamos que sean consideradas como provisorias. De modo de que las precauciones anteriormente enunciadas no alcanzan a cubrir la amplitud de la temática ni a desentrañar la totalidad de su complejidad.

En nuestros futuros recorridos proponemos profundizar el territorio de las otras enseñanzas, concentrar la mirada en estas otras escenas que sedimentan el patrimonio histórico de una pedagogía crítica, quizás descolonial, y esencialmente política. Este análisis de las prácticas permite recuperar experiencias pasadas de la “buena enseñanza” (Bain, 2012) y del agenciamiento de los profesores. Remarcando lo oculto en las grandes tramas de la historia de la educación: lo cotidiano, lo creativo y lo experimental. Aquellos territorios que suelen quedar en la superficie de los análisis y que contribuyen a explicar experiencias, identidades, discursos y prácticas (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010; Porta, Álvarez y Yedaide, 2014; Fernández Cruz, 2012; Yedaide y Fernández Cruz, 2013). Y que sobre todo convocan a salir del pesimismo y nos posicionan en un lugar de transformación y de creación.

Ello, también, convoca a profundizar la interpretación de los relatos en historia de la educación y preguntarnos sobre los regímenes de verdad establecidos en este campo de conocimiento. En el cuestionar de la autoridad de los relatos oficiales apostamos a profundizar narrativamente la educación, en la línea propuesta por el pedagogo catalán José Contreras Domingo (2016), reconociendo ante todo que la educación puede ser pensada y vivida en sí misma como un proceso de creación. En tanto la educación no queda expresada en descripciones de hechos ni en interpretaciones de lo que ocurre, lo educativo apela a algo que no está en lo que pasa, sino en un modo de preguntarnos por eso que pasa y que remite a su sentido, su deseabilidad, su posibilidad; pero que también se desvela con sus dudas, sus incertidumbres y sus confusiones (Contreras Domingo, 2016; 40).

Ello a su vez implica una forma especial de mirar la educación, no como un objeto que se estudia desde fuera sino como una experiencia que se mira desde dentro. Más que tocar lo delicado, sutil y misterioso de la educación, de lo que se trata es de dejarse tocar por ello. Aquí contando historias, exponiendo situaciones vividas, también estamos inmersas en ellas. Lo importante de esta historia no se reduce a informar unos hechos, como receptores de esta historia, ni a satisfacer nuestra curiosidad por lo que pasó; lo que importa de ella es lo que hace con nosotros y lo que nosotros hacemos con ella. El esfuerzo ha sido ese: (re)fundar un relato sobre esta formación. En una narración utópica, que cree nuevas condiciones para educar, convivir, existir e insurgir más allá de lo aceptado, lo consagrado y lo celebrado.

(Re) fundar el relato es (re)instituir otras historias, lo que también significa ser libres de un pasado “glorioso”, para darle otro sentido en el presente. Significa resaltar el cambio, la experimentación, lo otro y lo no conocido. Lo no registrado y lo opaco, que rompe creencias construyendo nuevas condiciones de posibilidad. (Re) fundar el relato es también desnaturalizar su versión canónica, con la intención de construir un relato otro en el los actores sociales sean quiénes movilizan las historias y en el que sus memorias permanentemente se (re)actualizan y (re)configuran a partir de lo vívido.

Finalmente diremos que (Re) fundar el relato es reconocer que el relato oficial y canónico del progreso de la educación registró un conjunto de experiencias que 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 descoloniales. La forma en la que hemos estado contando la historia de la educación ha colaborado muy poco en (re)imaginar el mundo conocido y en nombrar lo innombrado, para que lo otro pueda ser imaginado. Esta intención recoge, además la propuesta de Eduardo Mendieta (2013) de “*temporalizar una ética de la posibilidad*”, perturbando el relato oficial (o los relatos oficiales) y narrando nuevas historias, con significados sociales y respaldos en las memorias que se disputan día a día en nuestros cotidianos.

#### 4. Referencias bibliográficas

Álvarez, Z.; Porta, L. Y Sarasa, M.C. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. Revista de Educación de Facultad de Humanidades, n. 1

- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación de Facultad de Humanidades*, n.4. 63-74.
- Bartolucci, M. (2015). Memoria escolar: Notas sobre un campo historiográfico promisorio en el estudio de la Argentina reciente. En: III Workshop de discusión sobre problemas actuales de historia de la educación. FH-UNMdP, Marzo 2015.
- Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Buenos Aires, Maipue.
- Castro Gómez, S. (2005) *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Contreras Domingo, J. (2016). Profundizar narrativamente la educación. En: DE SOUZA, Elizeu Clementino (Org). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador, EUEBa.
- Correia Do Patrocínio Luz, N. (2013). *Descolonização e Educação: Diálogos e proposições metodológicas*. Curitiba, CRV.
- De Souza Santos, B (2006). La sociología de las ausencias y la Sociología de las Emergencias: Para una ecología de saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO Argentina.
- Dussel, I (2008). Curriculum y conocimiento en la escuela media argentina. *Anales de la educación común*. Tercer Siglo, año 2, Número 4, Filosofía política del curriculum.
- Fernández-Cruz, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, n.4.
- Halbwachs, Maurice (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel.
- Jackson, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid, Paideia-Morata.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1.
- Mendieta, E. (2013). La Deconstruction de la Historia Mundial: La Historia como chronotopología. *Coloquio Internacional: pensamiento crítico del sur. Genealogías y emergencias*. 25, 26 y 27 de septiembre de 2013. CCT-CONICET, Mendoza, Argentina.
- Mignolo, W. (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del signo-Duke University.
- Nosei, C. (2010). La Formación de Profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar. En: *III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado*. Miramar, noviembre 2010.
- Porta, L.; Alvarez, Z. y Yedaide, M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la Formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Monográfico: Autobiografía y Educación: tradiciones, diálogos y metodologías*.
- Puiggrós, A (dir.)(1991) *Sociedad civil y Estado. En los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Ramallo, F. (2017). *El bachillerato como experiencia: Narrativas y entrecruzamientos biográficos en el Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940*. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2017). La Memoria Escolar y los estudiantes de un bachillerato: el colegio nacional de mar del plata en la primera mitad del siglo XX. *Revista Praxis Educativa, Universidad Nacional de La Pampa*. 1(21). (En prensa).
- Tedesco, J (1994) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, CEAL.
- Torres Santomé, J. (1992) *El curriculum oculto*. Madrid, Morata.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires, Prometeo.
- Smith, L. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo: La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En: Denzin, Norman K- Lincoln, Yvonna S (compiladoras) *Paradigmas y perspectivas en disputa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, 1, 17-31.Consulta On line: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1118>.
- Yedaide, M. M. y Fernández-Cruz, M. (2013). La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docente. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, n.5.

## **Entrevistas**

1. Entrevista a Rafael De Diego, entrevistado por Francisco Ramallo en varias oportunidades entre 2011 y 2012, Médico y Doctor en Medicina (1961), tuvo una destacada actuación como médico en el Hospital Mar del Plata, Estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1933 y 1938.
2. Entrevista a Jorge Luis Giménez, entrevistado por Francisco Ramallo en varias oportunidades entre 2011 y 2013, Profesor secundario y universitario, Doctor en Historia (1958) y Estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1932 y 1937.