

LAS HISTORIAS EN LA EDUCACIÓN Y LOS OTROS MUNDOS POSIBLES

Francisco Ramalloⁱ
Luis Portaⁱⁱ

Resumen: En este artículo iniciamos una conversación en relación a la insurgencia de los estudios descoloniales en el campo de la educación, fundada en la necesidad de construir una narrativa educativa local, inmediata y caracterizada por nuestro propio paisaje colonial. En este recorrido contextualizamos nuestra investigación doctoral, que reconociendo a la narrativa como otro modo de conocer y comprender lo social, se preocupó por indagar desde las memorias escolares otra historia de la educación secundaria. A partir de ella nos preocupamos por refundar el relato existente sobre el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX, reconociendo otros hilos de significación capaces de imaginar otros mundos posibles en la educación del siglo XXI.

Palabras clave: Educación; Descolonización; Investigación Narrativa; Memoria.

THE STORIES IN EDUCATION AND OF OTHER POSSIBLE WORLDS

Abstract: We hereby intend to foster dialogue in regard to the insurgence of decolonial narratives in the field of education. In such context, we support the need to create a local, particular and immediate educational narrative, characterized by our colonial landscape. Our research for a Doctoral program –rooted in such drive to regard narrative as a way of knowing and understanding the social world– deals with the inquiry on school memories that may contribute to create one “other” History of Education. We thus commit to re-founding the existing tale about Argentinian High Schools from the first half of the 20th century by defying its colonial narrative and recovering other threads of meaning capable of picturing other (possible) worlds for education in the 21st century.

Keywords: Education; Decolonization; Narrative Inquiry; Memory.

Narrativas descoloniales en la educación

Las narrativas descoloniales en la educación, aunque no son recientes, son novedosas en su poderosa insurgencia en nuestra regiónⁱⁱⁱ. En los últimos años tanto dentro de la academia, de las ciencias sociales y las humanidades como desde el escenario de las políticas educativas latinoamericanas (con la aparición de nuevas leyes y marcos educativos) es posible advertir una tendencia o una agenda preocupada por la descolonización de la educación; aunque sumamente

variada y aún poco articulada.^{iv} Esta conversación, a escala continental e incluso sur global, recorre el esfuerzo por incorporar saberes otros al conocimiento eurocentrado y occidentalizado.^v Aunque en algunos contextos más visibles que en otros, el pensamiento propio y las marcas locales irrumpen con profundidad en el escenario latinoamericano. A partir del giro decolonial (CASTRO GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007), alimentado por la perspectiva de la colonialidad del poder iniciada por Anibal Quijano, se sedimentó una discusión académica que rechaza la imposición de la cultura europea como cultura universal, en el desenmascarar de la *hybris del punto cero* (CASTRO GÓMEZ, 2005) que ubica a lo occidental por encima de otras lógicas, otras razones, otras formas de ser y estar en el mundo^{vi}.

En estos tiempos las pedagogías, epistemologías, teorías y políticas educativas se alimentan de discursos y prácticas insurgentes que recuperan la emergencia descolonial, constituida tanto dentro y como fuera de la academia, en la vida misma y en la lucha humana por la dignidad. Estas narrativas recuperan diferentes tradiciones y experiencias tanto lejanas como cercanas en el tiempo, que se deslizan en variados espacios del sur (o los sures)^{vii}. De modo que pueden rastrearse a partir de los rastros y marcas por el (re)existir, (re) vivir e (in)surgir que caracterizó la pedagoga ecuatoriana Caterinhe Walsh (2013) en su llamado a descolonizar la educación. En efecto, tal como resaltó Walter Mignolo (2007), la descolonización proviene (y se enfrenta) desde el mismo momento de la colonización, en los movimientos de lucha por la vida de los pueblos y las culturas oprimidas del sur. Entonces podríamos decir que sitúan la misma colonización de América como inicio de un proceso de (re)identificación de la gente con su dignidad, sus historias y sus vidas.

Explicó Caterinhe Walsh (2013, p. 26) que lo pedagógico y lo descolonial adquieren su razón y su sentido político, social, cultural y existencial como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y por lo tanto a las memorias colectivas que los pueblos han venido manteniendo como parte de su existencia y su ser. De modo tal que estas pedagogías se fundan en las memorias colectivas de los ancestros que con sus enseñanzas, palabras y acciones dieron rumbo a una existencia digna, complementaria y relacional de seres (vivos y muertos, humanos y no humano) con y como parte de la Madre Tierra. A la vez que animan el pensar y el sentir desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Se trata de pedagogías emergentes que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber. Además reconocen que las luchas sociales son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizajes,

reflexión y acción; a la vez que se ubican en las estrategias, prácticas y metodologías (en tanto pedagogías) de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los diferentes pueblos emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo (descolonialmente) a pesar del poder colonial (WALSH, 2013, p. 25).

La instalación de las narrativas descoloniales en la educación se caracterizan por su discontinuidad, su parcialidad y por su ubicación entre las fronteras del ser y del no ser, de lo aceptado y lo rechazado, de lo instituido y lo instituyente. Aluden a un universo opaco, difuso y espectral, que rompe con el relato celebratorio de la modernidad y del eurocentrismo universalizado. Se inscriben *casa adentro* y *casa afuera* de la academia (WALSH, 2014) y del saber científico y colocan la pregunta subversiva sobre la construcción epistemológica de nuestros conocimientos y saberes. En el campo de la educación conforma pedagogías inconclusas y abiertas, que al recuperar cosmologías interrumpidas de nuestro *paisaje colonial* (SEGATO, 2015), discuten sobre el carácter normativo, acabado, mediado y colonizado de la educación.

En el terreno de la academia, estos señalamientos comprometen el cuestionamiento de las lógicas que desde su campo controlan silenciosamente los cuerpos y las conciencias y exigen una vigilancia atenta y aguda para advertir las *grietas* (WALSH, 2014) o espacios de libertad que son posibles de generar en su interior. Es por ello que convocamos a comprender a las narrativas descoloniales en la educación (o las denominadas pedagogías descoloniales) como una apuesta en nuestro “vecindario”, que promueve preguntas respecto de los conocimientos que validamos y las lógicas con las que los legitimamos, así como la intención de custodiar saberes de otro modo despreciados. Específicamente, estas pedagogías se ocupan de los procesos de distribución y acceso de los conocimientos, así como de los procesos de intervención social insurgentes que ejercen la contestación, sub-versión y (re) institución de las narrativas que se dicen de sí (PORTA; YEDAIDE, 2015).

Entonces las pedagogías descoloniales, tal como las significamos en este acto enunciativo, comparten la vocación por el agenciamiento epistémico-político, la exposición de las condiciones de opresión y la complicidad de las instituciones sociales en la perpetuación de la colonialidad del poder. Se extienden, sin embargo, en un movimiento que es en realidad un regreso a las historias y cosmogonías interrumpidas mientras aventuran nuevos horizontes para la vida humana. Las pedagogías descoloniales ponen nombre a las marcas de la colonialidad y

desnudan un modo específico, preciso y próximo de poder en la historia. Estas pedagogías permiten advertir los modos en que la empresa científica se ha servido de la legitimidad (auto-arrogada) para asumir potestad sobre los modos de decir al otro (RAMALLO; YEDAIDE, 2016).

Además las narrativas descoloniales en la educación nombran lo innombrado. Debilitan cada vez más la pretensión unívoca de *el* relato. Refundan la narrativa hegemónica, la hacen estallar en micro-relatos con sentido local y clivaje territorial, ya que se constituyen y construyen prácticas sociales y discursivas de producción y distribución de los conocimientos al servicio de sus gentes. Recobran el derecho de nombrarse a sí mismos, y decidir cómo contar sus historias, son en sí una reparación histórica ineludible.

En nuestra comunidad local, a partir de nuestro trabajo en el Programa Interdisciplinario de Estudios Descoloniales (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), se habilitó una búsqueda por narrativas y pedagogías otras; discutiendo sobre las representaciones culturales de las otredades subalternas, migrantes, híbridas y fronterizas, desde las pertenencias étnicas, raciales y de géneros en la construcción de subjetividades individuales y colectivas. Especialmente en este texto, recuperando la necesidad de construir una narrativa educativa caracterizada por nuestro paisaje colonial (propia, local e inmediata), contextualizamos nuestra investigación doctoral. Pues en ella, reconociendo a la narrativa como otro modo de conocer y comprender lo social, nos preocupamos por indagar otra historia de la educación; a partir de la cual nos preocupamos por refundar el relato existente sobre el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX, tensionando su narrativa colonial y reconociendo otros hilos de significación capaces de imaginar otros mundos posibles en la educación del siglo XXI^{viii}.

El bachillerato argentino y sus relatos

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 una narrativa local, alimentada por la experiencia del Colegio Nacional Mar del Plata (en adelante CNMdP). A grandes rasgos fueron tres los momentos que involucraron a esta investigación, que por supuesto coexistieron conjuntamente a la vez que se fueron profundizando y autoconstituyendo.

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 que aluden a ello. Posteriormente y en conjunción a nuestro trabajo de campo en el archivo escolar de la institución seleccionada 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 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 reconocimos una serie de aspectos que perturbaron y profundizaron 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 refundar el relato del bachillerato argentino, desde los sentidos y el para qué de sus historias en nuestro presente.

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 entonces recientemente delimitado territorio argentino. Sus características se enmarcan en la reproducción del discurso oficial, en una apología a la obra fundacional del presidente Bartolomé Mitre. Aquí se ubican no sólo las historias institucionales y las escrituras homenajes sino también algunos de los documentos del Estado Nacional (muchos de ellos contemporáneos) 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^{ix}. 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 currículum y las prácticas de formación como enciclopedistas y antiexperimentales o delimitar como pertenecientes a elites o grupos tradicionales a sus estudiantes. No obstante, sin desmerecerlos, estos estudios 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. 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.

Entre estas diferentes maneras de relatar, e inspirados en una mirada descolonial, en nuestra investigación intentamos construir otro relato desde esta tercera posición. Buscamos ir más allá de la naturalización del relato oficial de la modernidad, reinstituír otras historias, pequeñas y opacas. Desde un abordaje narrativo y a partir del concepto de Memoria Escolar (RAMALLO; PORTA, 2017) recogimos identidades, prácticas y experiencias de diferentes sujetos comúnmente olvidados; perturbando, a su vez, a los grandes relatos que caracterizan a la historia de la educación. Nuestro relato, a diferencia de los anteriores, 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 y que desigualdades potenciamos (TORRES, 1992, p. 33).

De este modo interpelamos al relato conocido sobre el bachillerato y sobre él identificamos algunas perturbaciones que tensionan y provocan hallazgos para comenzar a problematizar 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 locales, intentando llevar adelante un proyecto propio, y la dirigencia central expresada por el estado nacional. 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 continuo operando en la historia institucional y marcó importantes singularidades locales, como el doble ciclo lectivo (con aulas para los estudiantes en el verano) y las enseñanzas alternativas vinculadas con la naturaleza marítima de la ciudad.

De la misma manera posibilitamos 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 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 Martin, o las vanguardistas lecciones de música entre la espuma y la sal de Ezequiel Calleja.

También reconocimos otros sujetos en esta formación. Esta investigación reconoció 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^x. 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, a los más numerosos, en diferentes grupos: “exitosos” (los graduados), “transitorios” (alumnos temporales no graduados) y “veraneantes” (novedad de la institución, rendían sus exámenes durante la temporada turística de veraneo). De modo tal que estos “otros estudiantes” son tales en varios sentidos, un cuarto aspecto entonces refiere a diversas experiencias y usos del bachillerato. Pues el pertenecer al CNMdP 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. 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.

Finalmente interpretamos las experiencias de estos estudiantes como una metamorfosis en la construcción de sujetos con notabilidad, relevancia y visibilidad pública, de “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 otros por su “cultura” y “éxito”). En efecto 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”, que glorificaban con sus vidas los propios relatos y los del propio 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. Allí 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*. 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 esas lecturas nostálgicas que respaldan posicionamientos y modos de comprender la educación en nuestro presente. En consecuencia 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 enunciadore 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 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 (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.

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 historias otras. 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 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.

El refundar de las historias de la educación

Las narrativas descoloniales en educación colocaron otras lógicas de pensamiento (y de sentimientos) y otros modos de hacer ciencia dentro de la academia, a partir del ejercicio constante y siempre parcial de desnaturalizar la dolorosa colonialidad que nos atraviesa. El recuperar del derecho a contar nuestras propias historias, alimentadas por cosmologías interrumpidas de las gentes, profundiza una pregunta pocas veces formulada: la de la construcción de nuestros relatos y sus sentidos en nuestro cotidiano y en nuestras prácticas. De hecho muchas veces estudiamos, escribimos y enseñamos la historia de la educación sin percibir el relato colonizado que reproducimos y aceptamos.

Más allá de estos aspectos señalados la escritura de este texto nos permitió reflexionar sobre las posibilidades y los sentidos de refundar el relato existente sobre el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX. La interpelación de pequeñas historias que constituyeron un desprendimiento de las grandes narrativas de estos pasados remarcaban desviaciones desde la diferencia cultural y las variaciones locales. Estas pequeñas historias, de otra formación y otros estudiantes, discuten la gloria y posibilitan refundar los relatos existentes en otras historias ocultas que no buscan la linealidad. Se ubican en las resistencias, en las identidades de nuestro propio paisaje colonial y nuestra propia experiencia de la modernidad.

De un lado esta 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.

En el incesante trabajo de descolonización, siempre parcial, (re)instituit otras historias se vuelve central para desnaturalizar la colonialidad que habitamos. 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 descolonial, 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 nosotros a partir de diferentes modos de conocernos, nos narran y representan frente al relato occidental, colonial y oficial.

En tal sentido (re)instituir otras historias, con otros sentidos, que se pregunten y se construyan en relación a las gentes, en sus experiencias propias, potencian *grietas* (WALSH, 2014). Es decir, espacios que provocan transformaciones en el modo de hacer, pensar y sentir la educación, más allá de las ideas y las prácticas del proyecto universal de la modernidad. Reconocer estos *desprendimientos* (MIGNOLO, 2007) no implica olvidar su fragilidad, incertidumbre, inseguridad, escurridéz y arriesgo, sino que por el contrario convoca a rescatar voces y experiencias que nos interpelan a sedimentar una pedagogía descolonial no excluyente y situada en la inmediatez. Esto último obliga a volver la mirada al escrutinio de las formas en que el contexto devela gramáticas del sufrimiento enlazadas al legado eurocéntrico en nuestro entorno social, educativo y académico. En esa inmediatez reconocemos que una pedagogía descolonial no es de manual, normativa, recetaría, directiva, sino que se autoconstituye a partir del desprendimiento; en un modo otro siempre parcial, aunque no por ello menos riesgoso y poderoso. Estas pedagogías son indisociables de la experiencia humana y se encuentran sobre todo en los saberes cotidianos que muchas veces se despreciamos.

Referencias

BIDASECA, K. *Perturbando el texto colonial: los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB, 2010.

CASTRO GÓMEZ, S. *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.

- CASTRO GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, D. *El Giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Central, Siglo del Hombre Editores, 2007.
- DUSSEL, I. *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Eudeba, 1997.
- HUERGO, J.; MORAWICKI, K. Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes. *Revista Nómadas*, n. 33, Bogotá, 2010.
- MIGNOLO, W. El pensamiento descolonial, desprendimientos y apertura: un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, D. (orgs). *El Giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Central, Siglo del Hombre Editores, 2007
- PORTA, L.; YEDAIDE, M. Pedagogía descolonial: Miradas en el vecindario. In: Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial, 2015, Mar del Plata. *Anais... Mar del Plata*, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015.
- PUIGGRÓS, A. *Sociedad civil y Estado: en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna, 1991.
- RAMALLO, F. África en Argentina: Pedagogías descoloniales y enseñanza de la historia. Dissertação (Mestrado em estudos étnicos e africanos). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- RAMALLO, F.; YEDAIDE, M. Entre Historia, historias y relatos: el desafío de la representación de lo pedagógico en la formación docente. In: III Congreso de Estudios Poscoloniales y IV Jornadas de Feminismo Poscolonial, 2016, Buenos Aires. *Anais... Buenos Aires*, 2016.
- RAMALLO, F.; PORTA, L. (Re) Fundar un relato desde la Memoria Escolar: Narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Granada. v. 8, n. 1. 2017. p. 35-46.
- RAMALLO, F. *El bacheillerato como experiencia: un abordaje biográfico narrativo desde el Colegio Nacional de Mar del Plata (1914-1940)*. Tese (Doutorado em Humanidades). Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2017.
- SEGATO, R. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2015.
- TEDESCO, J. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: CEAL, 1994.
- TORRES SANTOMÉ, J. *Curriculum oculto*. Madrid: Morata, 1992.

WALSH, C. *Pedagogías descoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Serie Pensamiento descolonial, 2013.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados: Educación y Sociedad*. Mar del Plata, n. 1. 2014. p. 17-30.

ⁱ Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP) en donde desempeña como ATP en “Adolescencia, Educación y Cultura”, miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Programa Interdisciplinarios en Estudios Decoloniales (PIED), Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR).

ⁱⁱ Profesor Titular Regular en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación, Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales en temas vinculados a la Formación del Profesorado y a partir de estudios biográfico-narrativos. Es director de la Carrera de Especialización en docencia Universitaria / UNMDP e Investigador categoría 1 en el Programa de Incentivos a la Investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias.

ⁱⁱⁱ El término narrativas descoloniales es comprendido como una categoría académica, construida no solo desde “adentro/afuera” sino también más allá de dichos límites, alude a la instalación de relatos con una perspectiva, enfoque o giro que buscan romper con el binomio de pensamiento impuesto por la dominación occidental y colonial.

^{iv} Especialmente las reformas constitucionales y las políticas públicas de reconocimiento del “buen vivir”, en oposición a la noción de progreso y de desarrollo eurocentrado despertaron la atención sobre la “colonización pedagógica” de las normativas escolares, sobre todo en países con fuertes reafirmaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes en sus reglamentos jurídicos. Pero así también otras más cercanas como los diseños curriculares para la enseñanza de la historia en el contexto bonaerense (en el marco de la Nueva Escuela Secundaria Argentina). Al respecto del contexto local puede consultarse los textos de Huergo y Morawicki (2010) y de Ramallo (2016).

^v El uso de la palabra otro(s) detrás del sustantivo se refiere a la intención de aludir a un paradigma otro, aquél inscripto en los marcos de la razón moderna y colonial.

^{vi} Posicionamientos que en América Latina surgieron como herederos directos de una serie de tradiciones tanto del campo académico y pedagógico como cultural y político. Lo descolonial conjuga la expresión latinoamericana de la decolonialidad, con las teorías del sur y otros marcos epistemológicos de contextos africanos, del sudeste asiático y otras periferias en los centros globales del poder. Los textos y pensadores que se autoreconocen en estas fronteras suelen destacar que se ubican más allá de los discursos “post” y más allá de la especificidad latinoamericana, proponiendo un territorio de indagación en relación a la descolonización del mundo. En nuestros trabajos solemos utilizar la palabra descolonial en el sentido más amplio posible. Si bien la disposición hacia el giro decolonial se despierta en nuestra comunidad a través del Programa Modernidad/Colonialidad y el alcance de estos pensadores en el círculo académico intelectual latinoamericano nuestra elección del prefijo *des* supone una toma de postura a la vez agradecida e irreverente.

^{vii} Con la expresión sur o sures (como plural que remarca la diversidad de estas identidades) nos referimos a la experiencia biográfica, histórica, geopolítica y geocultural que se desprende de los pueblos y culturas oprimidas por el norte global, que si bien se articulan y re-articulan en diferentes dimensiones responden al posicionamiento de desaprender y desnaturalizar dicha dominación.

^{viii} En la filosofía y la lógica occidental la noción de mundos posibles suele aludir a una noción de conjuntos de proposiciones maximales (es decir que se le pueden agregar cualquier otro proposición), como entidades abstractas y si se quien platónicas. De hecho según el realismo modal de David Lewis, los mundos posibles son universos, y nuestro universo es sólo uno entre muchos. Para otros los mundos posibles no son algo que se descubre, sino que se estipulan mediante descripción abstracta. La multiplicidad de los mundos en los que vivimos también se presentó en el pensamiento pedagógico contemporáneo, quizás el educador austriaco Rudolf Steiner (1861/1925) fue el que más visible lo hizo en relación a los “mundos superiores”, aquellos que el asoció a la conciencia espiritual y al sendero de conocimiento en el hombre a lo espiritual que caracterizó a partir de la antroposofía. Sin embargo fue la insurgencia descolonial, tanto fuera como dentro de los parámetros de la ciencia y la filosofía occidental, la que introdujo la metáfora de los otros mundos posibles. En consecuencia nos referimos tanto a las cosmologías interrumpidas que aluden a todos los mundos posibles (los reales y los irreales; el supramundo,

intramundo e inframundo) como a la enunciado zapatista que desde hace décadas recorre nuestros territorios y convoca a imaginar, crear y soñar aún mucho más alto.

^{ix} Nos referimos a modo de ejemplo a los textos de Puiggrós (1991), Tedesco (1994) y Dussel (1997).

^x 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.