

En Elichiry, Nora, *Discusiones actuales en Psicología Educativa*. Buenos Aires (Argentina): JVC.

Los rituales escolares y las prácticas educativas.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2004). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. En Elichiry, Nora *Discusiones actuales en Psicología Educativa*. Buenos Aires (Argentina): JVC.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/40>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/8aE>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

PABLO DANIEL VAIN

Escenas y preguntas ...

Los niños ingresan al aula luego del recreo, entonces la maestra (Emilia) cuenta: - uno, dos y ...
 - y ese conteo opera como consigna de orden.
 - Recuerden - dice Emilia - cuando yo cuento hasta tres todos deben sentarse bien, cada cual en su lugar, dejar de hablar y estar listos para comenzar la clase, no lo olviden - ...
 - Bueno - continúa Emilia - ahora van a dibujar un mapa de la Provincia de Misiones y allí van a ubicar las zonas en las cuales se cultivan las hierbas aromáticas. Pero el mapa lo van a calcar Uds. y no van a traerlo comprado, que es lo más práctico - ...
 El tiempo transcurre y los niños demoran en completar el mapa, entonces Emilia les dice: - Bueno chicos, ya es hora de terminar ... ¿ a ver quién es más veloz ? y como Uds. ya saben, quién sea más veloz y termine antes ¿ tiene un ... ? -
 - Diez - repiten los niños, casi a coro.

Las formaciones, las marchas y los saludos, el control exhaustivo del tiempo, la reticulación del espacio, los sistemas de premios y castigos, los regímenes de distinciones, las fiestas escolares son signos de la cultura escolar. Escenas como esta, se reiteran en la cotidianeidad de nuestra escuela.

¿ Por qué muchas de estas prácticas consideradas obsoletas, perduran ? ¿ cuáles son sus finalidades ? ¿ no colisionan acaso, con los pregonados supuestos, acerca de una escuela democrática, abierta, participativa ? ¿ no están contradiciendo una educación que postula la formación de alumnos críticos y reflexivos ? ¿ qué relaciones sociales se esconden detrás de estas prácticas ? fueron algunos de los interrogantes que nos llevaron a intentar interpretar el sentido de estos signos.

En la actualidad, se asigna a la escuela una multiplicidad de sentidos. Nos preguntamos, precisamente, acerca de la construcción de ese sentido. Para ello, decidimos considerar que esta institución puede ser mirada de otro modo, tratando de hacer visible aquello que se encarga de ocultarnos: su carácter de instancia transmisora de ideología y reproductora de sujetos sociales. Quisimos trabajar allí donde los discursos caen y las practicas construyen el verdadero significado del hacer institucional educativo.

Esta investigación ¹ se ha situado en el espacio de las articulaciones entre sujeto, sociedad y cultura. Esta última se nos presenta como universo simbólico. Los signos implican una construcción del mundo, agrupan y ordenan la inmensa diversidad que nos propone el mundo.

Por eso nos interesamos en tomar como eje de esta investigación a los rituales escolares, que consideramos como acontecimientos que atraviesan la vida de la institución escolar, sin por ello constituir momentos especialmente predeterminados. Se trata de prácticas que la escuela destaca, transformándolas en símbolos.

En el inicio, contábamos con dos o tres ideas fuertes. En primer lugar, un conjunto de prácticas educativas que se nos presentaban como rituales. En segundo término, nos resultaba atractivo pensar los rituales escolares, partiendo de la hipótesis del antropólogo brasileiro Roberto Da Matta quién sostiene que "...los rituales sirven, sobre todo en la

¹ La investigación completa se ha publicado como: VAIN, P. **LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas, 1997.

sociedad compleja, para promover la identidad social y construir su carácter”. (...) “ Es como si el dominio del ritual fuese una región privilegiada para penetrar en el corazón cultural de una sociedad, en su ideología dominante, en su sistema de valores..” (Da Matta; 1983).² En tercer lugar, podíamos observar como los rituales constituían mecanismos de producción de sentido.

A partir de estas primeras premisas, los interrogantes se ampliaron. ¿ Qué tipo de identidad promueven los rituales escolares ? ¿ qué ideología subyace a los mismos ? ¿ qué sentido contribuyen a producir ? Este fue el origen de nuestro problema de investigación.

Volvamos a la escena recogida durante el trabajo de campo, que presentamos al comienzo e intentemos una primera interpretación. En este breve segmento de la vida escolar - todo sucedió en una fracción de una hora de clase - se condensaron cuatro rituales. En un primer momento, Emilia “ordena” al grupo mediante una consigna, el “uno, dos y ...” marcando la ruptura entre dos tiempos cualitativamente diferentes. Terminó el juego y comienza el trabajo, se acabó la diversión, el desorden y la expansión del recreo, en el aula se hacen “cosas serias”. Emilia instaure así, con un ritual simple e imperceptible, el fuerte peso de la disciplina. Marcando los tiempos, ordenando las secuencias, estableciendo correlaciones entre la administración del tiempo y las acciones de los alumnos.

Luego, la maestra plantea la tarea e insiste en la necesidad de no utilizar el mapa impreso. Existiendo excelentes mapas, producto de la industria gráfica, los niños deben dedicarse a calcar uno. ¿ Qué se esconde detrás de este planteo ? Un nuevo tipo de disciplinamiento, el que opera mediante la domesticación de los cuerpos.

Más adelante, reaparece nuevamente la estrategia del tiempo, esta vez señalando que un “alumno diez” no es solo aquel que ubique los cultivos de productos aromáticos en el mapa, sino aquel que lo haga primero. Reforzándose esta práctica, mediante otro ritual, el de los premios y castigos, cuando se anuncia que el primer alumno que termine, será premiado con un diez.

Es posible observar como la vida de las instituciones escolares está atravesada por rituales. Desde aquellos muy estructurados, como los “actos escolares”, hasta formas ritualizadas que atraviesan lo cotidiano. Niños y jóvenes son expuestos a un conjunto de conductas estereotipadas, generalmente transmitidas de modo repetitivo, y en apariencia carentes de significación para ellos. Los docentes son los encargados de esa transmisión, que se produce, en la mayoría de los casos, de modo rutinario, tradicional e inconsciente.

Sin embargo, nosotros sostenemos que los rituales producen sentido, en tanto son instancias esencialmente dramáticas a partir de las cuales una sociedad comunica algo importante acerca de si misma. Pero al mismo tiempo, los rituales construyen nuevas prácticas.

En el transcurso de esta investigación, hemos trabajado sobre un conjunto de rituales que signan la vida de la escuela. Los actores de la institución los reproducen, los reelaboran, los reconstruyen y participan en ellos haciendo posible - de ese modo - que su eficacia simbólica se consolide. Así, la institución educativa - en tanto lugar de condensación entre sujeto y sociedad - crea lazos sociales, es decir socializa, reproduciendo en los nuevos miembros de la cultura, los valores que esta sustenta.

El trabajo implicó la identificación de aquellas situaciones que la escuela destaca, que torna

² DA MATTA, R. **CARNAVAÍS, MALANDROS E HEROÍIS**. Editorial Zahar. Río de Janeiro, 1983. Pag. 24. La traducción es nuestra.

rituales, para intentar develar el significado que las mismas poseen en las instituciones e interpretar en que medida, tienden a conservar cierta estructura social y a preservar ciertas relaciones de dominación.

En este estudio, intentamos aproximarnos a las tramas ocultas que se generan en las instituciones educativas. La intención de desnudar estos mecanismos ocultos, apuntó a ofrecer a los educadores un material de reflexión sobre su práctica profesional.

La educación como práctica social.

La educación es una práctica social construida desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político (Kemmis; 1990). En tanto práctica social está inscrita en una totalidad histórico-social (Zemelman; 1987) que le da sentido. Pero es preciso realizar la siguiente advertencia: el concepto de totalidad no es tomado aquí como una estructura que se impone a los sujetos como una cosa, como un aparato. Ni en el sentido de totalidad homogénea, sino como una totalidad construida en múltiples articulaciones. Lo social se materializa en las prácticas, pero dichas prácticas ocultan relaciones sociales que deben ser puestas al descubierto. En ese sentido, la idea clave es la de “desfetichización”. Desfetichizar lo social y lo educativo supone desmontar la idea que presenta a las prácticas como simples actividades; ya que las prácticas sociales y educativas esconden las relaciones sociales que las producen.³ En este contexto, es posible afirmar que la ideología se materializa en las prácticas y no - como proponen algunos autores - que la misma tiene existencia material.

En el concepto de “habitus” propuesto por Pierre Bourdieu⁴ encontramos una interesante noción mediadora entre estructura y acción (Bourdieu; 1991), así resulta posible pensar el doble carácter de lo social: lo social hecho cosas (o estructuras sociales externas) y lo social hecho cuerpo (o estructuras sociales internalizadas), y las articulaciones entre estas dos dimensiones. Al analizar las estructuras sociales externas rescatamos, de un modo crítico, el concepto de aparato ideológico del Estado propuesto por Althusser señalando cómo la escuela, convertida en aparato ideológico escolar, interviene como productora de sujetos sociales (Althusser; 1988), es decir como generadora de determinados habitus inculcados a partir de lo social hecho cosas. Los aparatos son entonces productores de prácticas y sujetos.

Definiendo la educación como aparato ideológico del Estado, planteamos que estos aparatos - cuya función es originariamente reproductiva - quedan atrapados en las luchas por la hegemonía, que entablan los diferentes grupos y sectores de una sociedad. Es allí donde la reproducción mecánica se hace imposible, en tanto esa lucha es productora de

³ El concepto de desfetichización es desarrollado de un modo interesante por Tomáz Tadeu da Silva cuando afirma: “Marx llama fetichismo a este proceso en donde las relaciones se tornan invisibles, haciendo aparecer solo la cosa, el objeto, la mercancía de forma aislada y desconectada de otros procesos y relaciones (...) Uno de los objetivos centrales de un currículo crítico debería ser, precisamente, desfetichizar lo social, demostrando su carácter construido, su naturaleza relacional.” (DA SILVA, T. T. en APPLE, M. y Otros. **CULTURA POLÍTICA Y CURRÍCULO**. Ed. Losada. Buenos Aires, 1997. Pag. 68.)

⁴ Bourdieu define el concepto de habitus como “... sistemas de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “regladas” y “regulares” sin ser en nada el producto de obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.” (BOURDIEU, P. **EL SENTIDO PRÁCTICO**. Editorial Taurus. Madrid, 1991. Pag. 92.)

contradicciones y fisuras que crean intersticios en los cuales se hace posible construir alternativas al pensamiento dominante. Desde los aparatos ideológicos, la ideología dominante constituye un arbitrario cultural (Bourdieu y Passerón; 1981) que logra imponerse con especial eficacia, en tanto esconde su carácter arbitrario y se presenta como una expresión natural. Este mecanismo implica el ejercicio de una forma particular de violencia, una violencia escondida, solapada y disimulada: violencia simbólica (Bourdieu y Passerón; 1981). Los actores sociales de la práctica educativa no son conscientes de su carácter de portadores de una ideología, entendida como arbitrariedad que esconde determinado tipo de relaciones sociales. Centrándonos particularmente en los docentes y directivos de las instituciones escolares, proponemos que la eficacia de la violencia simbólica - al presentar lo arbitrario como natural, escondiendo las relaciones sociales que producen las prácticas y las representaciones - logra operar en los actores y a través de ellos. Consideramos que la ideología se internaliza en un proceso dinámico, no se trata simplemente de una acción mecánica de inculcación que es incorporada pasivamente por el sujeto, porque el mecanismo de imposición no deviene de un todo consolidado y homogéneo, sino que es producto de las luchas por la dominación. Tampoco el arbitrario es asimilado pasivamente por los sujetos; éstos reelaboran el arbitrario conforme a sus variables individuales, sociales, históricas y políticas; y en muchos casos tal reelaboración puede resultar contradictoria.

Al abordar el problema del poder indicamos que este no solo acciona desde la estructura social externa, sino que lo hace, también, a partir de mecanismos relacionales y cotidianos en los que el poder se construye, se desarrolla y se ejerce (Foucault; 1982). Así, el poder está en lo social hecho cuerpo y lo que define una relación de poder es que supone un modo de acción, que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones actuales o eventuales, presentes o futuras. (Foucault; 1990). Nuestra preocupación por el poder es, entonces, respecto a sus efectos, en tanto circula a través de prácticas institucionales y discursos de la vida cotidiana.

Este conjunto de conceptos, que pretendieron dar cuenta de las relaciones entre educación, cultura y sociedad, nos permitieron construir el marco teórico de la investigación, desde un enfoque multirreferenciado. (Vain; 1998).⁵

Los rituales y el universo simbólico.

El análisis de los rituales y su relación con lo simbólico, nos condujo a pensar en términos de la cultura como sistema simbólico. Como hemos afirmado precedentemente, las relaciones sociales se establecen en un contexto o totalidad, que denominamos cultura. Esta definición nos lleva a considerar la noción de cultura, que siguiendo a Clifford Geertz la entenderemos como “... un conjunto de sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales) yo llamaría símbolos, la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos

⁵ El concepto de multirreferencialidad fue desarrollado en profundidad en VAIN, P. **EL ENFOQUE MULTIRREFERENCIADO COMO ABORDAJE DE LO COMPLEJO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TANTO PRÁCTICAS SOCIALES.** en: VOGLIOTTI, A. DE LA BARRERA, S. y LANZ, M. (Compiladoras). **LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA.** Edición de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Río Cuarto, 1998.

de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible, es decir densa.” (Geertz; 1992).⁶ En el campo de la educación “ El concepto de cultura – señala Bertely - (...) es adoptado, de alguna u otra manera, para la interpretación de lo que acontece en las escuelas y salones de clase donde sujetos particulares se relacionan y conforman especies de "culturas" específicas, enmarcadas y a su vez por los principios culturales generales.” (Bertely; 1994).⁷

En este contexto, el ritual es una práctica social, que posee un tilde distintivo que es la dramatización, entendida como condensación de algún aspecto, elemento o relación que es focalizado o destacado (Da Matta; 1983). Describimos entonces a los rituales como asociaciones de símbolos que poseen un carácter inherentemente dramático y que comunican, clasificando la información en diferentes contextos. Aquello que el ritual remarca es un elemento significativo de una cultura determinada. Como acción simbólica, el ritual subraya, destaca, resalta y torna especial cualquier acción cotidiana. Esto último implica que no hay acciones esencialmente rituales, todo puede ser ritualizado si se lo convierte en condensación de algún rasgo significativo de una cultura determinada. En consecuencia, aunque los rituales poseen una base material (suponen un espacio, tiempo, objetos y acciones determinadas, tal como el caso de los gestos) su esencia es predominantemente simbólica; en este sentido su función es poner en acto un significado. Por ello, el ritual opera en el campo de las representaciones sociales y resulta un mecanismo transmisor de ideología.

Coincidimos con Margulis en que somos poseedores de signos, los que elaborados a lo largo del tiempo y en el interior de una cultura, orientan nuestra actuación. (Margulis; 1994). Los signos implican una construcción del mundo, una clasificación; agrupan y catalogan la inmensa diversidad que nos presenta el mundo. En este marco, los rituales hacen posible la generación de sentidos, son productores de representaciones y las representaciones orientan la formación de los habitus. Dicho de otro modo, las representaciones son mediaciones entre los contenidos del ritual y la formación de los habitus.

En función de este concepto, resulta posible pensar que los rituales son mecanismos generadores de habitus, y que los primeros operan sobre las representaciones de los sujetos, los que adquieren disposiciones duraderas para la acción. También resulta posible afirmar que la internalización de los contenidos de los rituales, en forma de representaciones sociales, producirá los habitus que un sujeto dado pondrá en juego durante la vida social. Es decir que un determinado actor social tendrá mayor o menor disposición a actuar de determinadas maneras, en función de los habitus que ha conformado a partir de las representaciones sociales que ha adquirido mediante diferentes mecanismos, entre ellos el ritual.

Sin embargo, un interrogante teórico surge a partir de estas afirmaciones, porque cabe preguntarse, tal como lo hacen Castorina y Kaplan ¿ como se relacionan la dominación y

⁶ GEERTZ, C. **LA INTERPRETACIÓN DE LAS CULTURAS** . Editorial Gedisa. Barcelona, 1992. Pag. 27.

⁷ BERTELY, M. **RETOS METODOLÓGICOS EN ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN**. Colección Pedagógica Universitaria. N° 25-26. Universidad Veracruzana. Veracruz, 1994.

las representaciones sociales ? (Castorina y Kaplan; 2003).⁸ Lamentablemente al desarrollar nuestra investigación sobre los rituales escolares, no contábamos con esta interesante compilación de Castorina, en la que se presentan interesantes aproximaciones respecto a las representaciones sociales, su génesis y desarrollo, así como su relación con las prácticas sociales. Los autores mencionados, proponen una idea fértil al respecto: “Por un lado – señalan – hay representaciones constituidas que coaccionan a los individuos (representaciones hegemónicas) y, por otro, ciertas representaciones son constituyentes en tanto que productoras de nuevas significaciones.” (Castorina y Kaplan; 2003).⁹ Un ejemplo incluido en nuestra investigación, nos conduce a repensar estos enunciados.

Es el primer día de clase de ese año. Los niños entran al salón, junto a Jorge su nuevo maestro.
 Jorge: Bien, hoy vamos a hablar de los aborígenes. ¿Que entienden Uds. por aborígenes ?
 Los alumnos levantan las manos, las agitan.
 Jorge: ¿ Que hacen ?
 Los alumnos se miran entre sí, no han entendido la pregunta.
 Un alumno: ¿ Como Señor ?
 Jorge: ¿ Que hacen, porque levantan las manos ?
 Los alumnos vuelven a mirarse, están todavía más desconcertados.
 Jorge: ¿ Alguien puede explicarme porque levantan las manos ?
 Otro alumno: Para hablar hay que levantar la mano.
 Jorge: ¿ Para hablar hay que levantar la mano ? (Subrayando con su entonación la palabra hay)
 Un tercer alumno: Sí, claro. Eso hacemos siempre, en la escuela.
 Jorge: ¿ Y podríamos no hacerlo ? A ver, probemos sin levantar las manos. ¿ Que entienden Uds. por aborígenes ?
 Varios alumnos responden al mismo tiempo, nadie escucha a nadie.
 Jorge: ¿ Que pasó ?
 Los chicos vuelven a hablar al mismo tiempo.
 Jorge: ¿ Que está pasando ? A ver, Ignacio.
 Ignacio (12 años): Si no levantamos las manos, hablamos al mismo tiempo y no podemos entender lo que dicen los demás.
 Jorge: ¿ Podemos pensar en organizarnos de otro modo ?
 Los chicos piensan, discuten entre sí. Se concretan tres o cuatro ideas, Jorge propone ponerlas en práctica. Las propuestas se evalúan, luego de ser utilizadas.
 Finalmente aparecen dos con más consenso, una de ellas es volver al sistema de levantar la mano. Se decide por votación, la moción del viejo sistema gana.
 Desde entonces 7º Grado C adopta esa modalidad para discutir en clase.

En la escena que describimos, pareciera que se expresan los dos tipos de representaciones mencionados por Castorina y Kaplan. Mientras la primera parte, nos presenta al maestro cuestionando una representación hegemónica que asocia el funcionamiento de la clase con la acción de levantar la mano, que los alumnos desarrollan mecánicamente; en un segundo momento se observa, como mediante este ejercicio de transformar lo habitual en extraño – apelando a la expresión acuñada por Hoskin – los niños logran construir representaciones productoras de nuevas significaciones.

Complementariamente, sería interesante considerar la diferenciación que Lloyd y Duveen establecen entre señales y símbolos, tomando las primeras como un conocimiento práctico

⁸ CASTORINA, J. A. **REPRESENTACIONES SOCIALES. PROBLEMAS TEÓRICOS Y CONOCIMIENTOS INFANTILES.** Editorial Gedisa. Barcelona, 2003.

⁹ CASTORINA, J. A. y KAPLAN, C. **REPRESENTACIONES SOCIALES. PROBLEMAS TEÓRICOS Y DESAFÍOS EDUCATIVOS.** en CASTORINA, J. A. Op. Cit. Pag. 13.

que se instala a partir de lo externo, de lo social hecho cuerpo – en la acepción de Bourdieu – y a los signos como conocimientos internalizados, siendo estos últimos, para los autores mencionados, la base para la constitución de una identidad autónoma. (Lloyd y Duveen; 2003). Pero, dadas las limitaciones del presente trabajo, sólo nos limitaremos a enunciar estos posibles desarrollos teóricos, que sería oportuno introducir al análisis de los rituales que realizamos.

Los planteos sobre representaciones que generan dominación y otras que producen autonomía, se articulan con el abordaje del costado político del ritual. Los rituales tienen un aspecto político en tanto pueden incorporar y transmitir ciertas ideologías o visiones del mundo o, en su carácter impugnador, cuestionar las normas y valores del orden social dominante. Tomando este lado político, y partiendo del modo en que hemos conceptualizado a la totalidad social y a la ideología, es factible proponer - tal como afirma McLaren - que los rituales, en tanto formas actuadas de significado, posibilitan que los actores sociales enmarquen, negocien y articulen su existencia como seres sociales y culturales (McLaren; 1995). En estos procesos de negociación, no encontramos acciones rituales esencialmente narcotizantes o impugnadoras; debemos analizar en cada caso su sentido para los protagonistas y los espectadores, según los contextos o coyunturas (García Canclini; 1982).

Un material empírico interesante, sobre el cuál es posible reflexionar en esta dirección, emerge de las llamadas “vueltas olímpicas”, que se producen en los colegios al finalizar el año y consisten en una recorrida de los alumnos por el edificio escolar, cantando canciones de subido tono, insultando a profesores y autoridades, rompiendo materiales y mobiliario, etc.¹⁰

Cuando los alumnos de los colegios secundarios participan en la vuelta olímpica hacen cosas que no harían durante el resto del año. Lo hacen, porque se sostienen en la creencia de que existe un tiempo especial en que esto es posible (el último día de clases) y porque perciben que en ese tiempo especial, su relación con el poder se hace diferente. La situación de “estar por egresar” los coloca en una posición particular (¿quién va a sancionar a un alumno que ese día termina la escolaridad?). Eso se retroalimenta por años, mediante la complicidad de las autoridades. Los alumnos “rompen todo” y las autoridades, los docentes y los padres “miran para otro lado”. Pero eso solo está permitido ese día; al igual que “los cuatro días locos que vamos a vivir” que caracterizan al carnaval, en los que todo es posible. El ritual de la vuelta olímpica invierte las relaciones de poder al interior de la escuela, los sometidos de ayer son hoy los dueños del territorio. No importa si el rector sigue siendo el rector, los profesores los profesores, y ellos los alumnos. Todos creen en la eficacia de la inversión, no importa si esta es así en la realidad. Por eso, en el caso que conmocionó a la opinión pública, la irrupción sancionadora del rector, rompió el equilibrio del ritual, la creencia de que – solamente por hoy - los alumnos son los dueños de la escuela - sostenida desde el ritual de la vuelta olímpica - cayó, porque la eficacia simbólica que sustentaba la inversión se mostró ineficaz. Si el rector pudo sancionar, la creencia se transformó en duda, y luego en evidencia de lo contrario: todo volvió a su lugar.

Pero, cabe preguntarse si este ritual de la vuelta olímpica es un ritual de inversión, en tanto posibilita, en un tiempo acotado y profundamente dramático, cuestionar una autoridad que

¹⁰ Entre 1995 y 1996 estos rituales tomaron estado público, ante la decisión de las autoridades de un colegio adscripto a la Universidad de Buenos Aires, de expulsar a todos los alumnos de Quinto Año por el carácter particularmente violento que tomó la vuelta olímpica en dicho establecimiento.

fuera del mismo se mantiene intacta; o si estos “excesos” no estarían constituyendo rituales impugnadores de un sistema disciplinario, y en este sentido dramatizan la resistencia de los estudiantes.

También, este análisis nos permite acceder a otra hipótesis sobre los efectos del ritual, y se relaciona con la energía afectiva que se deposita en los objetos, los gestos y las acciones. García Canclini nos aporta un concepto importante, cuando expresa que “En el mundo de los símbolos, como sabemos desde el psicoanálisis, aparte de invertir, invertimos: depositamos energía psíquica en cuerpos, objetos, procesos sociales, y en las representaciones de ellos.” (García Canclini; 1990).¹¹

En efecto, la eficacia del ritual radica en la creencia que desata y en el investimento que realizan sus actores respecto a los efectos o al contenido de los mismos. Cuando nos referimos a los efectos, pensamos en rituales cuyo propósito explícito es provocar ciertos fenómenos materiales o simbólicos (ej: rezar para que llueva, danzar para que alguien se cure, etc.) y en los cuales la eficacia simbólica opera facilitando la concreción de un fin. En cambio, cuando hablamos de los contenidos, estamos proponiendo que los rituales transmiten mensajes que se adquieren como creencias, creencias que se instalan, operan y se refuerzan por medio de los rituales.

Los rituales en la escuela.

En este apartado presentaremos nuestras conclusiones sobre la compleja telaraña que sustenta, anuda y consolida la compleja trama de lo escolar. A partir de nuestro trabajo de campo, pudimos construir una clasificación que permitió organizar seis grupos de rituales que atraviesan la vida escolar.

Gráfico 1. Clasificación de los rituales escolares.

Grupos de Rituales	Rituales del espacio y del tiempo.
	Rituales de la domesticación de los cuerpos.
	Rituales de las distinciones.
	Rituales de los premios y castigos.
	Rituales de la escritura.
	Efemérides y actos escolares.

En el texto que sigue, analizaremos estos grupos, utilizando parte de nuestros registros de observaciones y entrevistas.¹²

¹¹ GARCÍA CANCLINI, N. CULTURAS HÍBRIDAS. ESTRATEGIAS PARA ENTRAR Y SALIR DE LA MODERNIDAD. Editorial Grijalbo. México, 1990. Pag. 339.

¹² En los fragmentos de registros de observaciones y entrevistas obtenidos en el trabajo de campo que se reproducen a partir de aquí, los nombres de los docentes han sido omitidos y los nombres de los alumnos son ficticios, con la finalidad de preservar la confidencialidad de la información y respetar el acuerdo establecido con los mencionados actores del proceso educativo. El nombre Pablo, consignado en los registros, corresponde al autor de este trabajo.

Los rituales del espacio y del tiempo.

(...) aquí se viene a estudiar; para jugar está la calle, la casa, el club. La escuela es para estudiar... (Maestra).

Durante los recreos la puerta-reja que cierra el acceso a la planta alta del edificio se entorna, y dos o tres alumnos de los grados superiores son los encargados de cuidar que nadie pase. -

Pablo: ¿ Qué hacen ?

Uno de los chicos: Somos los guardianes, no dejamos que nadie suba.

Pablo: ¿ Y quién los mandó a hacer eso ?

El mismo chico: La directora, porque sino arriba los chicos hacen mucho lío y rompen cosas.

Pablo: ¿ Siempre es así ?.

El chico: Siempre.

Chicos dejen de hablar o van a pasar al frente, y ahí los quiero ver... (Maestra).

Maestra: ¿ Quién terminó ?... vaaamos chiiicos, no podemos estar toda la tarde buscando una pregunta en el manual ...

Maestra: Ahora van a trabajar en el cuaderno.

Raúl: ¿ En cuál ?

Maestra: ¿ Hoy que día es ?

Sergio: Miércoles.

Maestra: Entonces la pregunta está demás.

Los rituales de este grupo operan en la fragmentación y reticulación del espacio y el tiempo, manipulando las estructuras espacio-temporales de la acción, como modo de efectuar un control exhaustivo de los sujetos. Los rituales espaciales actúan desde diversas técnicas: la clausura, la zonificación, los emplazamientos funcionales, la distribución según rangos y el investimiento; pero en todos los casos, esta tecnología disciplinaria tiende a constituir una topología del control, en la cual se delimitan territorios, se los segmenta y circunscribe, se les asignan valores y se define, en relación con los mismos, la inserción de los sujetos. Los rituales del tiempo tienen como factor común, respecto a los espaciales, la reticulación. Esa acción sobre el tiempo se desarrolla, por medio de mecanismos específicos: el empleo del tiempo, la elaboración temporal del acto y la utilización exhaustiva. El ritual se desenvuelve a través del régimen de los horarios y del desdoblamiento de los tiempos en tiempos cada vez menores que implican actividades específicas, pero también lo hace pautando los tiempos de ejecución de las tareas, estimulando la mayor productividad en el menor tiempo y pone su acento en la homogeneización de los sujetos, sujetándolos a series temporales determinadas y ejerciendo de este modo el poder de control sobre los mismos.

Rituales de la domesticación de los cuerpos.

Los alumnos bajan a formar, se preparan para la salida.

Maestra de Turno: Basta de moverse, los brazos a los costados del cuerpo.

Otra Maestra: Dejen de empujarse, tomar distancia ... firmes.

Maestra de Turno: ¡ Otra vez lo mismo, parece que no entienden ... Sexto grado ¿ que espera ?

Otra maestra: Bocas cerradas hasta la salida, ya basta de hablar ...

Maestra de Turno: Vamos a recitar la Oración a la bandera, fuerte y con emoción. Esta bandera es ...

Es el cuarto recreo, en general los niños juegan tranquilos. Las maestras no están en el patio. En el pizarrón del hall de entrada dice:

“Hoy nos propondremos convivir mejor en la escuela.
¿ Qué podremos hacer ?

- Si vemos un niño solo en el recreo preguntarle que le sucede.
- Decirles a los que pelean que es mucho mejor Dialogar.
- No burlarnos de los que tienen problemas de aprendizaje y acercarnos a ellos para ayudarlos.”

Dos chicos hacen caer a un tercero como parte de un juego, en ese momento la Maestra de Turno los ve, al salir al patio.

Maestra de Turno: ¡ Que les dije, pero no se puede dejarlos un minuto solos ! Uds. dos vengan para acá, se me quedan de plantón frente a la entrada de la Dirección. Quietitos y sin hablar.

Los dos niños se quedan en el lugar indicado, los compañeros pasan y algunos se burlan de ellos.

Maestra de Turno: ¡ Me gusta, porque Uds. se burlaban de él cuando se cayó. Me gusta que ahora de burlen de Uds.

En este caso, se trata de rituales que ejercen el disciplinamiento sobre el cuerpo. En ellos el blanco del poder es el cuerpo y en este sentido cobra relevancia el concepto de lo social hecho cuerpo. Domesticando el cuerpo se domestica al sujeto. Se apunta a establecer fuertes correlaciones entre el cuerpo y la disciplina, la tecnología de poder que circula a través de estos rituales opera desde el sistema de órdenes y señales, la correlación del cuerpo y del gesto, y la articulación cuerpo-objeto.

Rituales de las distinciones.

Es mi primera entrevista con las maestras de esta escuela. Se presentan, se llaman Lita y Emilia responsables de 4° D y 4° E. Me hablan de una diferencia notable entre 4° D y 4° E, y me explican que la conformación de los grados se hizo sobre la base del informe de los grupos que hicieron los maestros de 3°.

Lita: Y vas a ver la diferencia, es muy importante ...

Pablo: ¿ Y como quedaron constituidos los grupos ?

Lita: En el D están los chicos que siguen una escolaridad normal, son los más chiquititos...

Pablo: ¿ Y en el otro ?

Emilia: Allí están los más grandes, los que repitieron o desertaron, y después volvieron.

Lita: Con estos ya no sé más que hacer. Nada les interesa, ya vés a ver ...

Durante una entrevista realizada durante el período de exámenes finales, se produce este diálogo:

Pablo: ¿ Muchos chicos rinden examen final ?

Emilia: Y sí, algunos de 4° D y casi todo 4° E.

Lita: Y, no podía ser de otro modo.

Pablo: ¿ Uds. van a ser las maestras de quinto ?

Lita: Parece que sí.

Pablo: ¿ Y como piensan armar los grupos el año próximo ?

Emilia: Mirá todos los que repiten irán a 4° E y los cinco que pasarían de 4° E a quinto grado irían a 5° D, de esa manera vamos a tener grupos más homogéneos. Los que no tuvieron que rendir en Diciembre o Marzo van al D, mientras los que si rindieron irán a 5° E.

Lita: Más o menos ya sabemos como van a quedar los grados.

Pablo: ¿ Ya saben ? ... pero hay muchos que están rindiendo y otros que fueron a Marzo.

Emilia: Sí, pero una más o menos ya sabe.

Mediante los rituales de este grupo se tiende a legitimar y subrayar las diferencias entre los alumnos. Estas diferencias no remiten a reconocer la diversidad o valorizar la singularidad de los sujetos, sino a catalogar o rotular a los mismos en categorías que, generalmente, expresan diferencias de orden económico, social y cultural. Los rituales de las distinciones refuerzan mediante sistemas simbólicos de diversos tipos, las diferencias existentes entre los alumnos y marcan la pertenencia de estos a uno u otro sector social.

Resulta muy difícil, sino imposible romper el círculo vicioso que se genera con la diferenciación. Los menos dotados, los que tienen más problemas van al grado de los menos dotados, ese grado es permanentemente expuesto ante una imposibilidad determinada a priori, la de aprender. Salir de allí es cuando menos muy difícil, significa arrancarse el rótulo, quebrar el sistema de diferenciación, resistir el ritual que refuerza la diferencia y propone que “la suerte está echada”. ¿ Como podrá un niño con el fantasma del fracaso rondándole oponerse a ese mandato ?

Entonces la escuela enseña diferencias, jerarquías, tabicamientos e incluso podemos pensar que “en-seña”, deja marca, rotula. Cada niño en su lugar, los que pueden aprender a un grado y los que repetirán a otro, luego solo es cuestión de tiempo y al llegar a fin de año comprobar como la profecía se autocumple. En medio, los rituales refuerzan una y otra vez esa distinción, recuerdan a los niños a que grupo pertenecen y cuales pueden ser sus expectativas de futuro.

Rituales de los premios y castigos.

Clase de Inglés. La Profesora explica “su” sistema.

Profesora: Los alumnos que salieron mal en la prueba de la clase pasada podrán recuperar. El recuperatorio es para los que sacaron de cinco para abajo. Pero para tener la oportunidad de recuperar deben portarse bien.

Clase de Plástica. En el salón específico.

Profesor: Sigam con lo de la clase pasada.

Ricardo no trabaja, aparentemente no trajo el material para hacerlo.

Profesor: Vos (dirigiéndose a Ricardo) que no tenés la carpeta, vas a juntar todos los papeles que hay en el salón.

La tarea no es poca, ya que en esa clase se está trabajando con técnica de collage y hay muchos trozos de papel en el suelo.

Al ingresar a la escuela veo expuesto el Cuadro de Honor. En él se incluyen alumnos de 4º a 7º Grados. Mientras lo estoy mirando pasa Vanina.

Pablo: ¡ Hola Vanina ! ¿ Qué es esto ? (Señalando el Cuadro de Honor).

Vanina (9 años): El Cuadro de Honor.

Pablo: ¿ Y para qué sirve ?

Vanina: Para premiar a los buenos alumnos, si sos el mejor ponen tu nombre ahí .

Pablo: ¿ Que es el Libro Negro ?

Julieta (10 años): Es para que nos portemos bien.

Pablo: Sí, ¿ pero que es ?

Julieta: Si te portás mal te hacen firmar allí.

Pablo: ¿ Existe algún sistema de disciplina, en la escuela ?

Maestra: Sí, uno es el libro de firmas. Primero se llama la atención, después se hace firmar el libro.

Pablo: ¿ Y cual es la consecuencia de las firmas ?

Maestra: Si un chico firma tres veces, no se lo inscribe en la escuela el próximo año.
 Pablo: ¿ Y hubo muchos casos de esos ?
 Maestra: No muchos, pero hubo ...
 Pablo: ¿ y vos estás de acuerdo con ese sistema ?
 Maestra: Sí, creo que está bien ... además los padres lo piden, ellos quieren que en la escuela se implante la disciplina .

Estos rituales poseen como principal sentido destacar la asociación entre las acciones de la vida escolar y el soporte principal de la modalidad disciplinaria: vigilar y castigar. Contribuyen a constituir un régimen de infrapenalidad en el cual se establecen las prácticas educativas aceptadas y por oposición las desviaciones de la norma. Infrapenalidad en tanto la escuela ha construido, a través de su historia, un exhaustivo conjunto de reglas que deben ser observadas, estas regulan el desempeño de los alumnos en la institución, pautando sus comportamientos con un nivel mayor de obsesividad que en la vida cotidiana. De ese modo, muchas acciones que para el conjunto de la vida social no constituyen faltas, detentan ese carácter al interior de la escuela. Este sistema de normas y desvíos posee su correlato en términos de premios y castigos, los que operan como recompensa o penalización de las acciones. Los alumnos no accionan en la escuela a partir de la significación que las propuestas educativas tienen para ellos, sino por sujeción a la norma, por el deseo de ser premiados o el miedo a ser castigados.

Rituales de la escritura.

Maestra: Escriban al margen día, mes y año, luego: “Higiene Bucal”, subrayado con un solo color, recuerden que el color debe ser siempre el mismo.
 Los niños siguen haciendo el dictado. La docente les va indicando puntualmente los subrayados, la utilización de colores, los renglones a dejar entre oraciones, etc.

Luego de dictar un extenso cuestionario, la maestra distribuye ejemplares de “Misiones 4”.¹³ Luego indica en que páginas los alumnos deberán buscar las respuestas, según las diferentes ediciones del libro. Los alumnos inician la tarea y como es posible observar, su actividad se limita a localizar en una página prefijada un subtexto muy sugerido desde cada pregunta del cuestionario.

Este grupo de rituales presenta dispositivos similares a los de otros grupos pero se lo ha destacado por la especial atención que presta la educación de la modernidad a la escritura. En ellos, dos objetos culturales adquieren particular relevancia: los cuadernos y los libros de texto escolar. Estos objetos definen dos campos respecto a la escritura, el de lo que debe ser escrito y el de lo que debe ser leído.

Maestra: Resuelvan los ejercicios sin escribir los cálculos auxiliares en el cuaderno. Los cálculos los hacen en una hojita aparte.

En el caso de los cuadernos, podemos observar como la alta ritualización de los cuadernos escolares ha determinado categorías de cuadernos y estilos de escritura, que subrayan la importancia del producto por sobre los procesos de construcción del conocimiento y erradican la aceptación del error, como punto de partida, para que esa construcción se opere.

¹³ Libro de texto para Ciencias Sociales sobre la Provincia de Misiones.

El material recogido nos proporcionó la oportunidad de reflexionar sobre la jerarquía del cuaderno de clase y también sobre la posición del cuaderno entre los rituales escolares. El cuaderno es tomado en la escuela como un sinónimo de producción de los alumnos, y por ello, como un parámetro de la eficiencia de los docentes. El concepto imperante es el siguiente: los buenos alumnos poseen buenos cuadernos y estos son el resultado de la acción de buenos docentes. Si los cuadernos son la presentación de alumnos y docentes, parece razonable que estos deban ser cuidados, adornados y embellecidos (aún con la “desinteresada colaboración” de los padres).

Cuando los maestros pautan el espacio, la diagramación, el uso de colores, los modos de escritura, etc. y eventualmente los padres, hermanos mayores, abuelos, etc. se ocupan de la estética y la corrección de los errores, nada queda en los cuadernos que sea realmente de los niños. Pero, aún todavía más grave, es que esta serie propone un mensaje subyacente, la tarea de construir el conocimiento es insignificante frente a la búsqueda de los resultados; y esa búsqueda legitima todo tipo de intervenciones externas.

Esta preocupación por el resultado final, se expresa también en la jerarquización de dos tipos de cuadernos. La forma de operar con el llamado cuaderno de clase hace posible que los datos sobre el modo de construcción del conocimiento queden fuera. El mensaje subyacente es que la escuela no admite el error.

Maestra: Liliana, leé la pregunta y la respuesta que escribiste.

Liliana: ¿ Cuales son los tesoros de Misiones que debemos cuidar y conservar ? Los tesoros son ... y también son tesoros los ríos ...

En cuanto a lo escrito, la estrategia del texto único denota una concepción acerca de la verdad, que es planteada uníreferencialmente desde la versión oficial de la cultura. El caso del texto único aborta toda posibilidad de lectura crítica, en el sentido freireano del término. Por una parte, los docentes tienden a la utilización de un texto único, lo que instala la noción de que solo una fuente es la que posee el conocimiento verdadero. Si bien muchos educadores justifican esta decisión en cuestiones de orden práctico y/o económico, es preciso que analicemos las consecuencias de este accionar, ya que consideramos que esta opción no es poco importante en la apropiación del conocimiento.

Si bien la elección de uno o varios textos puede parecer formal, coincidimos con Verónica Edwards en que los aspectos formales hacen a la apropiación del conocimiento (Edwards; 1993). Dice esta autora: “ En su existencia material el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cuál es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido.”¹⁴

Precisamente, nos parece que al presentar la idea del texto escolar como fuente única se promueve la internalización, por parte de los alumnos, de que el conocimiento no admite versiones diferentes o puntos de vista disímiles respecto a un tema. El libro de texto es propuesto al niño como la única verdad.

En una entrevista realizada en el transcurso de esta investigación este tema fue tomado del siguiente modo:

¹⁴ EDWARDS, V. LA RELACIÓN DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO. Revista Colombiana de Educación N° 27. Bogotá, 1993. Pag. 25.

Maestra: Me gustaría que los chicos investiguen, que haya más trabajo de investigación.
 Pablo: ¿ Y que hace falta para eso ?
 Maestra: Falta material, los niños no tienen material ...
 Pablo: ¿ Y la biblioteca, que pasa, no se utiliza ?
 Maestra: Sí ... pero no hay mucho material.
 Pablo: ¿ Vos sos de la idea de usar un texto único ?
 Maestra: No ... pero es difícil evitar eso. Además en algunas materias son útiles, ya vienen los ejercicios, los chicos trabajan directamente en el libro.
 Luego me cuenta que este año estuvo mirando textos alternativos, pero que los directivos le señalaron que habría que verlos, y la maestra: agrega: Ellos ¹⁵ quieren que se dé importancia a su visión de la historia.

En este pequeño párrafo de la entrevista es posible advertir que, por una parte, la predilección por utilizar un texto único domina, aún en los maestros que intentan romper esa unicidad. En este caso, la docente encuentra en la correlación texto-ejercicio una apropiada justificación para no modificar su actitud. Pero también vemos como el sesgo ideológico aparece al momento de esta toma de decisión, ya que el establecimiento, por medio de sus asesores espirituales (que tienen una importante cuota de poder en este tipo de escuelas), orienta la elección de una determinada línea de textos posibles.

A esto debemos sumar que la utilización del texto único uniformiza, y ello facilita la puesta en práctica de los mecanismos de control sobre la actividad, de los cuales venimos hablando durante todo nuestro análisis de la modalidad disciplinaria, y a los cuales - como también hemos considerado - los docentes resultan muy afectos.

Otro argumento que se suma en favor de esta opción es el modo en que los textos escolares posibilitan la asociación entre texto y ejercicio, esta particular manera de interpretar la relación teoría-práctica que aparece en la actividad cotidiana del aula podría traducirse en el siguiente postulado: el texto escolar (libro de lectura, manual, etc.) propone la teoría “correcta” de la realidad y a través del ejercicio articula la misma con la práctica.

Efemérides y actos escolares.

Maestra: ¿ Y que hacía Colón en esa época ?
 Luciano: (9 años): Trabajaba de maestro.
 Maestra: Nooo, ese era Sarmiento.

Durante la formación de salida.

Una maestra: A ver si se quedan quietos, le debemos respeto a nuestra bandera ... ¡ Quietitos como soldaditos !

Maestra de Turno: Hay chicos que están cruzados de brazos, ¿ les parece que es manera de saludar a nuestra bandera.

Maestra: Una de las finalidades de los viajes de Colón fue la evangelización de los infieles.
 ¿ Saben Uds. quienes eran los infieles ? Los indios, claro, porque ellos no tenía la religión cristiana, como nosotros ...

Entendemos que la identidad nacional es un arbitrario cultural presentado como orden autoevidente y natural. La nación es una comunidad imaginada y por lo tanto una

¹⁵ Esta docente trabaja en una escuela religiosa, cuando se refiere a “Ellos” remite a la orden religiosa que orienta el accionar del establecimiento.

representación arbitrariamente construida a partir de ciertos dispositivos como: la historia oficial, los mitos nacionales, los símbolos patrios, la religión, y los textos escolares.

Las efemérides ordenan el tiempo escolar de un modo diferente, lo hacen estableciendo una cronología que presenta, en un año, la totalidad de acontecimientos de la historia nacional y universal que la escuela asume deben ser destacados y recordados.

Los actos escolares son la puesta en escena, por excelencia, del conjunto de actividades que la escuela organiza como modo de promover la identidad nacional y los valores de la cultura. Valores estos que se definen desde los sectores hegemónicos de una formación social dada. En los dos casos es posible observar una alta asociación entre sus contenidos y el accionar de la modalidad disciplinaria. Las poesías, los himnos y las dramatizaciones memorizadas, las redacciones estereotipadas, las formaciones y saludos, son ejemplos de rituales que cabalgan velando más por los procesos que por los resultados. Al igual que en la domesticación de los cuerpos, en este caso se intenta vincular a los símbolos y fechas patrias con ciertas respuestas condicionadas, la nacionalidad penetra en los cuerpos, lo social se corporiza.

Las encuestas que administramos en esta investigación ¹⁶ incluían dos preguntas sobre el respeto a los próceres. Respecto a la primera un 73 % de los encuestados consideró que en Nivel Inicial (3 a 5 años) debía enseñarse a respetar a los héroes nacionales, un 23 % opinó que esto debería hacerse en Primero y Segundo grados, y solo un 4 % en Tercero y Cuarto grados. Preguntados sobre las razones de esta enseñanza, un 38 % entendió que de este modo se forma la identidad nacional y un 62 % porque es una manera de reconocer lo que estos hicieron por el país. Es imposible que niños de 3 a 5 años puedan considerar acontecimientos tales como una revolución, la declaración de la independencia o la sanción de la constitución, y evaluar así lo que los héroes nacionales hicieron por el país. Más bien lo que se transmite es una versión banalizada que convierte a los hechos y personajes en mitos y a estos en cuentos de hadas.

Por otro lado, está la cuestión de los símbolos patrios. Estos símbolos se imponen en rituales, que en la mayoría de la veces, carecen de sentido para los niños. Ejemplos de ello son: la enseñanza mecánica de canciones patrias, himnos y oraciones que apelando, en muchos casos, a un estilo literario absolutamente ajeno al de la vida cotidiana actual, son repetidos como meras fórmulas por los alumnos, al extremo tal que estos rituales se instauran desde la más temprana edad, ignorando por completo el momento evolutivo en que un niño puede representar una idea tan abstracta como la de “Patria” o “Nación” a través de un símbolo como la bandera, la escarapela o el himno. Recordemos, por un momento, algunas frases de nuestras canciones u oraciones:

“San Martín, San Martín /que tu nombre honra y prez / de los pueblos del sud / asegure por siempre los rumbos / de la Patria que alumbra tu luz...”

Himno a San Martín

“Esta bandera / Dios sea loado / no ha sido jamás atada / al carro triunfal de ningún vencedor de la tierra...”

Oración a la Bandera

¹⁶ El diseño metodológico de la investigación era centralmente cualitativo. Sin embargo, se incluyó una encuesta a docentes, a modo de sondeo y con el propósito de triangular métodos.

“...se levanta a la faz de la tierra / una nueva y gloriosa nación / coronada su sien de laureles / y a sus plantas rendido un león ...”

Himno Nacional Argentino

¿ Que significación pueden tener, para nuestros niños de preescolar o primer ciclo, estrofas como las que acabamos de transcribir ?

Sin embargo, de nuestro sondeo tomamos estos datos: un 81 % de los docentes opinó que el Himno Nacional debía enseñarse en Primero o Segundo Grados (un 48 % porque así se forma la identidad nacional; y un 33 % porque de ese modo se aprende a respetar los símbolos patrios), mientras que solo un 19 % expresó que no debía enseñarse en ese nivel. Contra los datos que nos proporciona la Psicología respecto a la formación del símbolo en el niño, el 48 % de los maestros encuestados propone enseñar la canción patria en el Nivel Inicial, un 18 % en Primero y Segundo grados, mientras que otro 18 % en Tercero y Cuarto. Lo interesante es que esos mismos docentes, al requerírseles opinión respecto a cual sería el momento en que los niños podrían aprender la Canción “Aurora” respondieron: en el Nivel Inicial un 18 %, en Primero y Segundo grados un 9 %, en Tercero y Cuarto un 55 % y de quinto grado en adelante un 18 %. ¿ Como se explica que, siendo ambas canciones de un nivel de complejidad discursiva similar, haya tal inconsistencia entre ambas respuestas ?

Nuestra interpretación es que los docentes consideran que dada la dificultad del texto este no debería enseñarse antes de Tercer grado (las opiniones sumarían un 73 %) y al mismo tiempo consideran que los símbolos patrios deben inculcarse desde edades tempranas. De ser esta hipótesis válida, mucho deberíamos preguntarnos acerca de como nuestros docentes conciben el aprendizaje y en que medida este se relaciona con la modalidad disciplinaria; para la cual no es importante el significado del himno, la escarapela o la bandera, tanto como el ritual de contrición o la oración que se pronuncia ante su presencia.

El ritual del cierre.

Adriana Puiggrós, al referirse al sentido de uno de sus estudios más interesantes sobre historia de la educación señala que el propósito principal de ese trabajo era colaborar en la recuperación de las alternativas pedagógicas “ ... para que los educadores en cuyas manos se deshace la solemnidad educacional cada día, brotando algo nuevo, no se sientan tan solos en esta áspera actualidad argentina.” (Puiggrós; 1994) ¹⁷ Tal vez sin saberlo al iniciar este trabajo, nosotros comenzamos a transitar un camino parecido.

Bibliografía.

ALTHUSSER, L. **IDEOLOGÍA Y APARATOS IDEOLÓGICOS DEL ESTADO**. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, 1988.

APPLE, M. - GENTILI, P. y SILVA, T. T. **CULTURA POLÍTICA Y CURRÍCULO**. Ed. Losada. Buenos Aires, 1997.

BALL, S. **FOUCAULT Y LA EDUCACIÓN. DISCIPLINAS Y SABER**. Editorial Morata. Madrid, 1993.

¹⁷ PUIGGRÓS, A. **SUJETOS, DISCIPLINA Y CURRÍCULO**. Editorial Galerna. Buenos Aires, 1994. Pag. 371.

- BERTELY, M. **RETOS METODOLÓGICOS EN ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN**. Colección Pedagógica Universitaria. N° 25-26. Universidad Veracruzana. Veracruz, 1994.
- BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C. **LA REPRODUCCIÓN**. Editorial Laia. Barcelona, 1981.
- BOURDIEU, P. **COSAS DICHAS**. Editorial GEDISA. Buenos Aires, 1988.
- BOURDIEU, P. **EL SENTIDO PRÁCTICO**. Editorial Taurus. Madrid, 1991.
- CASTORINA, J. A. **REPRESENTACIONES SOCIALES. PROBLEMAS TEÓRICOS Y CONOCIMIENTOS INFANTILES**. Editorial Gedisa. Barcelona, 2003.
- DA MATTA, R. **CARNAVAÍ, MALANDROS E HEROÍ**. Editorial Zahar. Río de Janeiro, 1983.
- EDWARDS, V. **LA RELACIÓN DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO**. Revista Colombiana de Educación N° 27. Bogotá, 1993.
- FAERMANN EIZIRIK, M. y COMERLATTO, D. **A ESCOLA INVISÍVEL (JOGOS DE PODER, SABER E VERDADE)**. Editora da Universidade. UFRGS. Porto Alegre, 1995.
- FOUCAULT, M. **VIGILAR Y CASTIGAR**. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, 1989.
- FOUCAULT, M. **DIÁLOGOS SOBRE EL PODER**. Alianza Editorial. Buenos Aires, 1990.
- FOUCAULT, M. **MICROFÍSICA DEL PODER**. Editorial La Piqueta. Madrid, 1992.
- GARCÍA CANCLINI, N. **LAS CULTURAS POPULARES EN EL CAPITALISMO**. Editorial Casa de las Américas. La Habana, 1982.
- GARCÍA CANCLINI, N. **CULTURAS HÍBRIDAS. ESTRATEGIAS PARA ENTRAR Y SALIR DE LA MODERNIDAD**. Editorial Grijalbo. México, 1990.
- GEERTZ, C. **LA INTERPRETACIÓN DE LAS CULTURAS**. Editorial Gedisa. Barcelona, 1992.
- GUTIERREZ, A. **PIERRE BOURDIEU, LAS PRÁCTICAS SOCIALES**. Editorial Universitaria. Posadas, 1995.
- McLAREN, P. **LA ESCUELA COMO UNA PERFORMANCE RITUAL**. Editorial Siglo XXI. México, 1995.
- MARGULIS, M. **LA CULTURA DE LA NOCHE**. Editorial Espasa. Buenos Aires, 1994.
- PUIGGRÓS, A. **SUJETOS, DISCIPLINA Y CURRÍCULUM**. Editorial Galerna. Buenos Aires, 1994.
- TORRES, C. (Compilador) **SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (CORRIENTES CONTEMPORÁNEAS)**. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1994.
- TURNER, V. **LA SELVA DE LOS SÍMBOLOS**. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1980.
- VAIN, P. **LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas, 1997.
- VAIN, P. **LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**. Revista Electrónica **Education Policy Analysis Archives** (EPAA). Volume 10 Number 13. College of Education. Arizona State University. Tempe (USA), 2002.

VOGLIOTTI, A. y Otros (Compiladoras). **LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA.** Edición de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Río Cuarto, 1998.

ZELMANOVICH, P. y otros. **EFEMÉRIDES. ENTRE EL MITO Y LA HISTORIA.** Editorial Paidós. Buenos Aires, 1996.