

Los rituales escolares en la escuela pública polimodal argentina.

Cristina Irma Guillén *

Resumen

El objetivo del presente artículo es responder a los siguientes interrogantes: ¿qué mantiene los rituales escolares? ¿Cuál es la motivación que subyace en directivos y docentes para mantenerlos? Con el fin de indagar y responder a estas cuestiones, en primer lugar se desarrollan los conceptos de ritual, rutina, símbolo y creencias. Para luego realizar un breve recorrido histórico que pone en contexto los actos escolares.

La metodología utilizada es la entrevista, la observación participante y encuestas en dos escuelas polimodales de la ciudad de Mar del Plata, tanto a alumnos como a docentes y jefa de preceptores. La idea que sigo es que estos rituales patrióticos en la escuela permiten la reproducción de un modelo de obediencia, disciplina y verticalismo alejado de la espontaneidad. Este modelo de ritual, solemne y formal, sostiene y perpetúa, a veces por inercia, una historia alejada de las luchas sociales, políticas e ideológicas. El discurso escolar mantiene así la historia oficial, reforzando la intención ideológica original.

Palabras clave: Rituales Patrióticos; Motivación; Historia Oficial; Represión; Ficciones Orientadoras.

Abstract

This article tries to find some answers to the following questions: How do pre-established rituals in public education maintain and perpetuate themselves? Which reasons have teachers to maintain them? In order to investigate this issue, I analyze the concepts of rituals, routines, symbolism, and beliefs. Then I review the historical context of these practices. The results I present have been obtained from my experience in two schools in Mar del Plata, Argentina.

I think that these series of pre-established patriotic rites perpetrate a system of obedience, discipline and command. These rituals are also associated to certain scholar discourse that reinforces the Official History and its ideological intentions.

Key words: Patriotic Rites; Motivation; Official account; Repression; Orientating Fictions

Fecha de recepción: Noviembre 2007 • Fecha de aprobación: Septiembre 2008

*Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (Flacso), Investigadora de la Universidad Nacional de Mar del Plata, email: cguillen@mdp.edu.ar, ciguillen@uolsinectis.com.ar

Planteo del problema y presentación de la investigación.

Los rituales escolares aparecen, ante una primera mirada, como un quiebre de la cotidianeidad de la institución escolar. Quiebre que supone una puesta en escena donde los cuerpos se tensan, el rostro se vuelve rígido y la mirada institucional, manifiesta. Coreografías estrictas donde la participación es obligada y en las cuáles generalmente son muertes lo que se conmemora. Aún cuando los alumnos declaran aburrirse y los docentes afirman sentirlo como una carga, estos rituales se perpetúan en la institución escolar. Es a partir de esta aparente contradicción entre disconformidad retórica y conformidad performativa que me sentí impelida a investigar qué sucede en torno de los rituales patrióticos en la escuela, o más específicamente **¿qué mantiene los rituales escolares? ¿Cuáles son las motivaciones que subyacen a directivos y docentes para mantenerlos?**

La investigación enfocada en indagar y responder estas cuestiones tuvo por escenario la ciudad de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, República Argentina, más específicamente dos escuelas públicas polimodales¹ de la zona urbana en la que me desempeñé como profesora de Lengua y Literatura y regente de estudios respectivamente².

En lo que hace a la composición socioeconómica del alumnado, cabe señalar que los alumnos de la Escuela 1 provienen mayoritariamente de hogares con Ingresos Insuficientes (los habitualmente descriptos como pobres estructurales, esto es por debajo de la línea de la pobreza a la vez que con Necesidades Básicas Insatisfechas) (Halperín Weisburd, 1994: 12). Los alumnos de la Escuela 2, por su parte, provienen mayoritariamente de hogares con Ingresos Bajos (Vulnerables), a lo que cabe agregar un número considerable de alumnos que provienen de hogares con Ingresos Suficientes, es decir, no pobres (Ídem).

Abordaje de la investigación

Tal como señalara en los párrafos precedentes, mi condición de profesora en una de las escuelas (Escuela 1) y regente de estudios en otra (Escuela 2) me permitió realizar observaciones participantes de los rituales patrióticos³ realizados a lo largo del año lectivo en las mencionadas escuelas, así como las prácticas involucradas en la organización y puesta en escena de los mismos. Asimismo, atendiendo a lo señalado por Isla y Bruce respecto de la necesidad de tener en cuenta la pluralidad de perspectivas en la construcción de los rituales⁴, a las observaciones de las prácticas menciona-

¹ Polimodal: La Ley Federal de Educación, que lleva el número 24.195, fue sancionada en 1994 y crea los niveles inicial, la Educación General Básica, que tiene carácter de obligatoria, dura nueve años, y el Polimodal, en que los alumnos se especializan para ingresar a la universidad y dura tres años.

² A los fines de respetar la confidencialidad etnográfica, me referiré a los establecimientos simplemente como Escuela 1 y Escuela 2.

³ Ceremonias escolares que narran a través del acto, un acontecimiento histórico considerado fundamental para la Historia Argentina. Estos rituales, se realizan en fechas previstas por el Calendario Escolar de la Provincia de Buenos Aires (www.abc.gov.ar) a lo que cabe agregar las rutinas que se reiteran diariamente como el acto de izamiento de la bandera acompañado con la entonación de la canción "Aurora".

⁴ "Desde los científicos sociales, desde los políticos, desde los maestros, desde los alumnos y desde los padres, sólo para nombrar a algunos, la visión que se tiene de la escuela y de los rituales escolares no es idéntica." (Isla y Bruce, 1992: 1).

das se agregaron entrevistas y cuestionarios con el objeto de recoger hasta donde fuera posible las voces de los actores involucrados en el fenómeno objeto de estudio.

La hipótesis que sostiene la investigación es que la instalación de las rutinas y los rituales patrióticos en la escuela favorece la reproducción de un modelo de obediencia, disciplina y jerarquía que busca limitar -hasta donde esto sea posible- la espontaneidad. Más concretamente, creemos que este modelo de rutinas y rituales, a la vez solemnes y formales, sostienen y perpetúan, a veces por mera inercia, la interpretación de una historia alejada de las luchas sociales, políticas e ideológicas así como del drama de la complejidad étnica de los diferentes grupos que componen la Argentina, en particular los pueblos originarios (Isla, 2002:115). El discurso escolar mantendría así la “historia oficial”, reforzando la intención ideológica original: conmemorar a la patria, recordar sus héroes y efemérides, inscribir los colores de las insignias patrias en mentes y cuerpos, ensalzar mediante himnos y cánticos las glorias pasadas, inscribir en el sentido común el concepto hegemónico de nación y generar ciudadanía.⁵

A lo largo del artículo discutiré algunas aproximaciones a la cuestión del ritual provistas por diversas aproximaciones disciplinarias, en particular la sociología y la antropología. Me interesa particularmente indagar respecto de las motivaciones que subyacen a la instalación de los rituales y a las ideas y modelos que transmiten y reproducen, prestando especial atención a la recepción de los mismos por parte de sus destinatarios. Para ello realicé una aproximación cualitativa a las dimensiones principales (expresivas y simbólicas) -y no mensurables- implicadas en la performance de los rituales patrióticos.

Perspectivas sobre el ritual

A diferencia de lo que muchas veces suele suponerse, los rituales no son sólo aquellas ceremonias vinculadas con creencias que se refieren a lo sobrenatural. En este artículo entiendo por **rito** o **ritual** toda ceremonia que implique procedimientos y prescripciones de comportamiento fuertemente reguladas; esto es, maneras de actuar que se repiten con cierto grado de invariabilidad y que aluden a cierta dimensión calificable de “sagrada” (Mac Laren. 1995: 55). Desde esta perspectiva los rituales impregnan la existencia cotidiana ocupando un punto nodal en la cultura y constituyendo importantes fundamentos de la vida institucional de la sociedad y de sus organismos, entre los que se encuentran la escuela.

En la Antropología, las prácticas rituales siempre han ocupado un lugar importante. Al respecto cabe mencionar a Víctor Turner (1999) quien interpreta las celebraciones rituales como fases específicas de los procesos sociales por los que los grupos llegan a ajustarse a sus cambios internos y a adaptarse a su medio ambiente. Analíticamente, Turner define el **símbolo** como la más pequeña unidad del ritual que todavía conserva las propiedades específicas de la conducta ritual; esto es, la unidad última de estructura específica en un contexto ritual. Los símbolos, agrega, frecuentemente sirven para integrar significados culturales y pueden dominar un siste-

⁵ Ciudadanía que, resulta innecesario decirlo, ignora a los pueblos originarios en su especificidad.

ma conceptual al proporcionarle marcos o modelos para la formulación simbólica en diferentes áreas.

En una perspectiva afín, Blázquez (1997) se refiere a las prácticas rituales como espacios privilegiados para la creación y recreación de las sociedades. Los rituales estarían tanto representando como constituyendo la realidad que crean, por oposición a la posición de Durkheim (1982: 335), que al distinguir entre las creencias, representaciones -“estados de opinión”- y los rituales -“modos de acción” o más bien “metáforas en acción”- subordina los segundos a las primeras en una relación no obstante compleja y dialéctica.

Por otra parte, McLaren ha sido uno de los investigadores que ha aplicado fecundamente el concepto de ritual a los escenarios escolares, afirmando que los mismos constituyen las principales redes semánticas, los contextos culturales y los dominios ideacionales mediante los cuales se realizan intentos de regular la vida social (MacLaren 1995: 67). En este sentido, los rituales patrióticos permiten al sujeto escolar apropiarse de la dimensión simbólica, las metáforas históricas y sociales, que la escuela le brinda, transformándola en cultura somatizada, in-corporada a través de las *performances* que cada uno de ellos involucra.

Las ceremonias patrióticas escolares suelen seguir una disposición espacial determinada y los discursos pronunciados suelen parecerse independientemente del prócer o evento recordado: alumnos formados en hileras esperan respetuosamente la entrada de la bandera de ceremonias que se ubica generalmente al centro y frente de los alumnos mientras los docentes encargados del acto escanden glosas siempre idénticas a sí mismas. No obstante, en lo que hace a estas *performances* en escenarios escolares es importante diferenciar las **rutinas diarias**⁶, cotidianas, de los **rituales de conmemoración patria**, en los que lo simbólico se une a lo sagrado y en los que aparecen con más fuerza las ideas y valores ligados a la construcción de la República.

Los rituales escolares patrióticos en perspectiva histórica

Como anticipara en la introducción, el interés principal que persigue está investigación es indagar sobre las razones de la insistencia en la implementación de los actos escolares y sus supuestas funciones. ¿Son éstos una rémora del pasado, que por la inercia de las prácticas cumple una función en el presente o pretende cumplirla a pesar del aburrimiento de docentes y alumnos? A los fines de comenzar a responder esta pregunta comenzaré por una recapitulación histórica que se remontará a la transición entre los siglos XIX y XX, momento crucial y fundante del sistema educativo de la República Argentina que, pese a sucesivas transformaciones, se conserva vigente hasta el día de hoy (Tedesco, 1982: 16).

⁶ La rutina diaria, el izamiento de la bandera, funcionaría, desde su gestación, como una práctica semejante a la letanía, que a través de la repetición operaría generando sentimientos de protección y defensa. La repetición diaria confirma y reafirma, la idea que le dio origen: el historicismo que los justifica a partir del rol que tuvieron en el pasado o sea en el origen de la nación, frente a la inmigración y la necesidad de homogeneizar a sus habitantes. La rutina, con un alto grado de predictibilidad, brinda un sentimiento de comodidad y seguridad. Se diluye la relación sagrada, presente en los actos conmemorativos, y se conforma una rutina militarizada.

La educación básica de inspiración liberal legislada por los miembros de la denominada “generación del 80” y encarnada en la Ley 1.420⁷ y sostenida durante casi un siglo fue prioritariamente estatal, laica, gratuita y obligatoria, a la vez que disciplinaria y homogeneizante. Contrariamente a lo sostenido por la oposición de la época, el laicismo no implicaba anticatolicismo, ni ateísmo, sino más bien un pluralismo que, inspirado por la sociedad aluvional de inmigración masiva de fines del siglo XIX, buscaba producir un espacio de ciudadanía que diera cabida a todos, sin ser despojados de sus creencias y sus elecciones ideológicas (Puiggrós, 2000: 91). Así, el proceso de secularización de la educación se acelera y profundiza a partir de 1880 en gran medida impulsado por la exigencia de atraer mano de obra extranjera, que no siempre procedía de países católicos. Fue así que hacia fines de la década de 1880, los miembros de la elite dirigente comenzaron a advertir y a preocuparse por la falta de integración de la enorme cantidad de extranjeros que residían en los principales centros urbanos del país.

A modo de respuesta, se declara la necesidad de crear una “versión oficial” de la historia y la nacionalidad que representa la configuración de intereses dominantes en la sociedad y la entronización de aquello que es considerado socialmente legítimo. Los representantes de la elite advirtieron, además, que el proceso social y cultural no podía abandonarse a su ‘movimiento espontáneo’ y que el Estado nacional debía prestar atención a las celebraciones de las llamadas ‘fiestas patrias’, a la colocación de banderas, escudos y estatuas en los espacios públicos y a la enseñanza del pasado en la escuela (Bertoni, 1992: 93).

En consecuencia, se impuso una **religión cívica**, con un culto laico a la Nación, que coloca en el cielo, en lugar de Dios a “*un águila guerrera*” (“Aurora”) o a Febo asomando (“Marcha de San Lorenzo”). Sin duda esto es consistente con la perspectiva de Durkheim (1982: 336) quien afirmara que las creencias y las categorías del pensamiento -incluso las laicizadas o secularizadas- hunden sus raíces en la religión, y mal puede sorprendernos que esta “religión cívica” adquiera contornos religiosos.

Tal como lo vieran con claridad los pensadores de la época -siendo que la pluralidad étnico-cultural no garantiza el vínculo social y que los intereses económicos escinden a la sociedad en clases contrapuestas-, la fragmentación de estas sociedades en franco proceso de secularización y crisis de creencias fue contrarrestada por una nueva panoplia de creencias y sentimientos **nacionalistas** que dieron origen a una nueva religión, “la religión de la patria” (Terán, 2000:343).

Indudablemente, los rituales patrióticos en estudio encuentran su sentido y su lugar en el marco de este proyecto nacional. Así, la repetición diaria de ciertos rituales escolares recuerda a los oficios y cánticos monásticos, como es el caso ya mencionado del canto de “Aurora” o del recitado de la “Oración a la Bandera” en ocasión de su izamiento o arrió: la repetición, condición insoslayable del ritual, refuerza y perpetúa la intención histórica original. Aún más: esta concepción del patriotismo como religión ha dejado su marca en todo el movimiento de educación patriótica, dando origen a expresiones de inspiración religiosa aún vigentes, como el “culto sanmarti-

⁷ Ley 1420: promulgada el 8 de julio de 1884, ley de educación obligatoria, gratuita y laica, para alfabetizar y unificar a la población en cuanto a una historia en común.

niano”, el “culto a la bandera” y el “culto de la Patria”, incorporadas pacíficamente al discurso letrado y escolar.

Todo ritual hunde sus raíces en alguna mitología. Para el caso que me interesa, la hegemonía que procuraron construir los grupos dominantes que dirigieron el proceso de organización del Estado, fue asentada en una mitología sobre los orígenes de la “Nación Argentina”. Mitología que les permitía presentarse como continuadores de una “misión histórica” que legitimaba frente a toda la sociedad sus decisiones. Así, frente a la inmigración masiva, la elite local resaltó el carácter cosmopolita de la Argentina, pero exaltando al mismo tiempo el carácter patricio de su origen, derivado de su condición de descendientes de los fundadores de la Patria

En consecuencia, desde el Estado se generó explícitamente un adoctrinamiento “argentínista”, esto es patriótico, con el objeto de construir una nacionalidad que se suponía ausente, acompañada de un sentimiento de pertenencia nacional y común. Esta nacionalidad estaba anclada en un número de ficciones orientadoras, ideas necesarias para crear sentimientos de Nación e identidad colectiva y donde los símbolos patrios obrarían como soporte sensorial de estas ficciones (Shumway, 1995: 17).⁸ En este mismo sentido argumenta Blázquez (1997: 3) al afirmar que los actos escolares son tanto una invención como la puesta en escena de la invención de una tradición, que permiten imaginar esa comunidad. En esa puesta se establecen y sancionan ciertas categorías de pertenencia y exclusión a través del uso de diferentes símbolos.

Tulio Halperín Donghi, por su parte, afirma que fue Ramos Mejía⁹ quien impulsó en la enseñanza primaria una liturgia cívica de la cual los niños aprenden a descifrar y reiterar diariamente tanto en versos atormentados como en prosa, en la que se comprometen a entregar hasta la última gota de sangre en defensa de la bandera (y ulteriormente de la patria). Si bien este espectáculo bordea el ridículo a los ojos de muchos de sus críticos, las *performances* de este tipo serían necesarias a los fines de contrarrestar las “graves influencias desnacionalizadoras” (Halperín Donghi, 1998:226). Es en este marco que debe entenderse ese “gusto dudoso” de los ritos y ceremonias utilizados para inducir la idea de patria en los niños, así como el tono “pomposo” de la lengua usada en discursos y juramentos en celebraciones que exaltaban lo nacional. Es que todos estos actos se realizaban deliberadamente y respondían a la imputación de una sensibilidad estética propia de las clases bajas. Imputación, por cierto, propuesta por el mismo Ramos Mejía (Salessi, 2000: 221).

Bajo esta inspiración, el Consejo Nacional de Educación, encargado del armado e implementación del sistema de escuelas primarias comunes a partir de 1886, puso en marcha una campaña para lograr el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, en un doble movimiento de atracción y coerción, e inclinándose explícitamente por una educación específicamente **nacional**. Esto es, una educación que encarnara y permitiera construir nacionalidad. Siguiendo estos lineamientos, se firmó en mayo de 1889 el “Acuerdo del Consejo Nacional sobre Fiestas”, acuerdo que mostraba preocupación

⁸ El autor entiende por “ficciones orientadoras” las creaciones artificiales necesarias para darle a los individuos un sentimiento de nación, comunidad, identidad colectiva y un destino común nacional.

⁹ Ramos Mejía Presidente en el Consejo Nacional de Educación, entre 1905 y 1908. Radicalizó el proyecto estatal de educación nacionalista y construyó la idea de la diversidad cultural, como “peligro social”.

por la formación de la nacionalidad y habría de marcar un rumbo en la escuela. Detrás de las medidas recomendadas por el acuerdo encontramos todos los argumentos y fundamentaciones que hemos venido enumerando: la tensión social, la incertidumbre y el temor que provocaba el alud inmigratorio, la creciente presencia de un inquietante movimiento anarquista, el miedo a la pérdida de un presunto “carácter nacional” preinmigratorio -expresado en las “tradiciones criollas” y encarnado en el ascendiente socio-cultural del viejo patriciado argentino- básicamente, la pérdida de una identidad nacional nunca definida con precisión alguna¹⁰ (Escudé, 1990: 1).

Este proceso de socialización-nacionalización-argentinización uniforme habría de completarse con la implementación del Servicio Militar Obligatorio en 1901. De esta manera se “argentinizaba” o nacionalizaba a los hijos de orígenes heterogéneos, convirtiéndolos en ciudadanos e “hijos de la patria”. Los mecanismos que utilizó el Estado argentino para sustentar la convicción de que el orden instituido coincidía con un orden legítimo y deseable implicó la puesta en juego de símbolos patrios así como de rituales asociados a ellos: el juramento a la bandera, la entonación del himno nacional, el uso de la escarapela en conmemoraciones o efemérides patrias. Con el fin de lograr la “argentinización” de los inmigrantes y afirmar la nacionalidad argentina, las fiestas patrias se volvieron solemnes, y el espectáculo oficial, rígido, dejando de lado el protagonismo de los actores, el mundo de las formas y colores, la risa y la alegría. Se impuso de ese modo un estilo de “fiesta oficial” solemne, esto es serio, previsto, perfecto, inmutable y rígidamente instituido por el Estado (Bertoni, 1992:80). Fuertemente atravesada por el militarismo, la escuela incorporó este *ethos* en muchas de sus prácticas: la división y distribución de los cuerpos en el espacio, la solemnidad, la incorporación de marchas militares, las conmemoraciones de las muertes y no de los nacimientos o las fiestas (Bertoni, 1992: 88).

Así, el respeto y el amor a la patria habrían de manifestarse en lo sucesivo en esas prácticas que podemos denominar “rituales cívicos”, prácticas que eran actuadas en los actos escolares y en la ceremonia diaria de izar la bandera al iniciar la jornada. Estos rituales eran comunes a todas las escuelas y estaban sujetos a la vigilancia de la estructura educativa y gubernamental que las regulaba mediante disposiciones que incluían instrucciones precisas. Esta panoplia, que incluye tanto los rituales cotidianos como las celebraciones del calendario escolar de efemérides acompañadas por el canto del Himno Nacional, constituye una rutina que logró imponerse desde las primeras décadas del siglo XX y que se mantuvo con pocas variantes a lo largo del resto de la centuria.

En conclusión, podemos afirmar que el sistema educativo argentino se forjó para “enseñar” y sobre todo para “argentinar”, lo que implica desalojar de las aulas cualquier intento de crítica global al contexto político-social, esta última duramente reprimida por el Estado¹¹. En este contexto, el ritual escolar y en particular su encarnación

10 Cabe señalar, siguiendo a Pineau (1997: 19), que la Provincia de Buenos Aires constituye un caso particularmente revelador a este respecto, dado que los sectores conservadores hegemonizaron su conducción política durante un período sumamente prolongado, en el transcurso del cual ensayaron las distintas propuestas educativas que luego se implementarían a nivel nacional.

11 Ley de residencia (1902) por la cual se deporta cualquier extranjero rebelde que altere el orden público. Ley de Seguridad (1910) para control y represión mediante un policía especial.

privilegiada, el acto, pueden ser entendidos como una producción escénica cuyos principales responsables son los docentes, que se valen tanto de sus cuerpos como de los cuerpos de sus alumnos (Blázquez, 1997:2) para producir, reproducir y transformar determinadas clases de sujetos con arreglo a ideas específicas de nacionalidad y ciudadanía (Blázquez, 1997: 3).

Los rituales escolares: la entrada y el izamiento de la Bandera

La rutina del izamiento de la bandera, **rutina** de refuerzo, consolida los mecanismos existentes de clasificación social, dejando claro el lugar de cada uno en la sociedad. Las prácticas cotidianas a las que me refiero bien pueden resumirse en la escena que describo a continuación.

Los estudiantes atraviesan el umbral; transición en el espacio. La puerta ancha es el límite entre el exterior y el interior de la calle al edificio escolar, al salón de la planta baja, donde diariamente se realiza la rutina del izamiento de ambas banderas, la Nacional y la Bonaerense¹², que pauta el inicio diario de la jornada escolar. Suena el timbre. Formarse, acomodar el cuerpo. La somatización de la rutina. La postura es diferente de la de la vereda y de la de los umbrales de las casas de los vecinos adyacentes a la escuela. Manos fuera de los bolsillos, sin mascar chicle, sin gorros. Postura de respeto, cuerpo acorde a la solemnidad. “*¡Formados!*”, indica la Jefa de Preceptores de la escuela 2.

Los alumnos se forman en el salón, reticentes a ubicarse en los primeros lugares, ya que esto implica que queden bajo la vista directa de los directivos, docentes y preceptores: por tanto se ubican al final. El personal camina y organiza las filas mediante gestos imperiosos, tal como lo señalara Foucault:

“Entre el maestro que impone la disciplina y aquél que le está sometido, la relación es de señalización: se trata no de comprender la orden sino de percibir la señal, de reaccionar al punto, de acuerdo con un código más o menos artificial establecido de antemano. [...] La educación de los escolares debe hacerse de la misma manera: pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que por señales: campanadas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro [...]” (Foucault, 1991: 170).

Al ser entrevistada sobre este punto, la Jefa de Preceptores de la Escuela 2, quien está nominalmente a cargo del acto de izamiento de la bandera en el turno de la mañana, expresó:

¹² Se adopta como Bandera de la Provincia de Buenos Aires la elegida por los alumnos de establecimientos de Educación General Básica y de Educación Especial de Gestión oficial y privada, a cargo de la Dirección General de Cultura y Educación.

“Día de la Bandera Bonaerense 20 noviembre (Ley 12.384) Fortalecer la identidad provincial a través de los símbolos, su historia y su significado.”

Entrevistadora: La modalidad del acto es “formados en fila, descubierta la cabeza”, ¿en el sentido formal incluye algún otro requisito?

Jefa de Preceptoras: [Sí]... con una actitud de respeto [esto es] no mas-cando chicle, ni conversando con el vecino.

Respeto, por tanto, es la palabra clave. Ordenamiento en filas, la división y distribución de los cuerpos en el espacio. Ocasión altamente estructurada: los directivos, docentes y preceptores, “*peinan*”-el término es de Mc Laren (1995:165)- con la mirada, en busca de los “indisciplinados”, que ensayan las pequeñas **resistencias**: ubicarse al fondo, esconderse detrás de una columna, lo cual permite evitar la exposición ante los pares, considerada indeseable o incluso objeto de oprobio, acentuada por el hecho de que a los fines de izar la bandera deben subir a una tarima y quedar más altos que el resto.

Entrevistadora: Incluso a veces se observa que los chicos se paran atrás de las columnas...

Jefa de Preceptoras: [Sí], se esconden, y justamente porque no quieren que uno los llame a la bandera¹³, o estar en exposición, tienen la vergüenza de que el compañero los mire.

Esta “vergüenza” contrasta manifiestamente con las emociones legítimas que el ritual prescribe para los designados. En palabras de Viglietti y Ugalde:

“Para la designación de los alumnos que, **tendrán el honor de izar, arriar, conducir o acompañar a la bandera Nacional**, se tendrán en cuenta los esfuerzos hechos por los mismos para sobresalir en conducta y aplicación, o para mantener las condiciones sobresalientes alcanzadas. Se recomienda se otorguen esos honores, alternativamente, a los alumnos de todos los cursos o grados. **Los alumnos no podrán renunciar a este honor por razones de carácter religioso o de cualquier otra índole que invocaren**”¹⁴ (Viglietti, Ugalde, 1985 :283).

Estos autores también plantean que la ceremonia del saludo a la bandera (izamiento y arrío) debe ser realizada, dentro de lo posible, con la presencia de todo el personal del establecimiento y que en los actos de izamiento y arrío de la bandera se alternarán el canto con la recitación. También, aconsejan destinar un día a la semana para el canto reglamentario: la canción “Aurora” o el “Saludo a la Bandera” si no se hace diariamente, además de prestar atención a la sincronización entre el canto o recitación y el tiempo que lleva izar o arriar la bandera en el mástil.

No obstante todas estas prescripciones, los alumnos ensayan diversas modalidades de resistencia a este honor “insustituible”, que viven como una carga no deseada. “*Yó ya pasé*”, “*No, yo no*”, “*Soy testigo de Jehová*”, (lo que puede ser cierto o no), son algunas de las excusas más frecuentes entre los alumnos.

¹³ A los fines del ritual cotidiano, dos alumnos son elegidos diariamente para izar la bandera.

¹⁴ El subrayado es mío.

El plantel docente no es ajeno a estas tácticas. La jefa de preceptoras reconoce la existencia de estas conductas evasivas y para explicarlas recurre a diversos factores:

Jefa de Preceptoras: Generalmente no quieren pasar a izar la bandera por vergüenza, [porque] los compañeros los están mirando, entonces tienen vergüenza de estar en una tarima a la vista... y después el hecho de "tirarse"¹⁵ un poco más la hora afuera, entrando después del izamiento de la bandera. Siempre se plantearon ese mismo tipo de cosas, la vergüenza siempre existió, [...] parece un castigo. Es lo mismo que los chicos abanderados¹⁶. Para muchos de los chicos [ser] abanderados es un castigo, tener que venir el 25 de mayo, ir a la plaza... Entonces en lugar de [ser] un premio ser abanderados es un castigo porque son los únicos que tienen que estar en los actos escolares, los días que los demás no tienen clase, tienen que ir....

Estas prácticas que buscan resistir activamente la participación esperada y exigida por el ritual escolar pueden encuadrarse en lo que McLaren denomina rituales de resistencia. Estos remiten a formas culturales tanto sutiles como dramáticas, que comparten muchas características de "inversión simbólica", orientada a rechazar o subvertir las acciones autoritarias dominantes y los códigos de conducta preestablecidos (Mc Laren, 1995: 99)

Si bien estas resistencias son persistentes e intensas, no siempre hay conciencia explícita de sus motivaciones últimas, configurando lo que el autor denomina **rituales de resistencia pasiva**. Siguiendo a Mc Laren, los rituales de resistencia pueden ser descritos correctamente como un tipo de "desestructuración" del ceremonial. Es decir, son rituales que cambian nuestra mirada hacia el lado oscuro del panorama cultural. Los rituales de resistencia son "agonísticos" - es decir, son rituales de conflicto. Por su parte, **los rituales de resistencia pasiva** sabotean o subvierten inconsciente o tácitamente los códigos normativos del orden escolar dominante. Estos rituales son menos abiertos y menos demostrativos que los de resistencia activa (McLaren, 1995: 99).

En el caso del izamiento de la bandera, el núcleo del ritual consiste en escuchar y/o entonar la canción "Aurora". Durante ese tiempo, los alumnos apenas acompañan 'la musiquita' mientras que los adultos cantan intentando dar el ejemplo al alumnado. Se observan por doquier rostros aburridos, miradas perdidas en un cuerpo materialmente presente. Para que los chicos canten, sugiere la jefa de preceptores, hay que tener ingenio:

Jefa de Preceptoras: Generalmente no cantan... Hay que estar incentivándolos... diciéndoles: Hoy vamos a cantar... entonces por ahí... más vale, siguen con una actitud de dormidos.

Entre los alumnos el izamiento a la bandera no goza de popularidad. Las representaciones de los alumnos en torno de esta ceremonia son claras al respecto. A la pregunta ¿te gusta pasar a izar la bandera?, realizada a 36 alumnos de las dos escuelas, el 75% respondió que no, un 8.33% contestó 'me da igual' mientras que el 16.67% afir-

¹⁵ "Tirarse la hora": pasar la hora de clase fuera del aula, perder minutos de clase

¹⁶ Los abanderados son los alumnos elegidos por las mejores notas: Bandera Nacional, mejor compañero: Bandera Bonaerense

mó que le gustan los actos escolares. A la hora de pedirles a los entrevistados que expliciten las razones de sus respuestas, aparece en forma habitual y recurrente la palabra “vergüenza” así como las protestas de encontrarse “aburrido”, “incómodo” o “nervioso”, todo ello en las antípodas del orgullo que debería sentir un alumno en estos actos, del que habla la norma arriba citada. Queda claro que el lugar central del ritual no es para estos alumnos una posición deseada o codiciada. Respecto de aquellos que responden por la afirmativa, las fundamentaciones involucran las palabras “orgullo” y “patriotismo” lo cual habla, o bien de una incorporación exitosa de los valores del ritual, en sus propios términos, o bien de una nueva resistencia, esta vez expresada en una estrategia de disimulo ante un entrevistador que sabe parte del sistema que se les pide criticar. Merece especial mención la respuesta de uno de los alumnos, que pone en primer plano y con un grado de conciencia y explicitud poco usuales, los motivos de su resistencia: “No, porque mi país no parece preocuparse por mí”.

Más allá de sus resistencias, expresión de un rechazo a ocupar el lugar protagónico del ritual, los alumnos se “prestan” por omisión a su rol de espectadores, o más bien prestan su cuerpo, pasivamente, sin convencimiento en una suerte de resistencia disfrazada de aceptación, y que no parece implicar consentimiento ni creencia.

Las autoridades de la institución educativa, por su parte, responden con señalamientos y admoniciones puntuales a los alumnos que resisten en forma demasiado visible -no cumpliendo, por ejemplo, con las pautas señaladas-, apartando de las filas a los “irreverentes”, esto es, aquellos cuyos cuerpos no mantienen posiciones acordes a la solemnidad propia del acto: los que hablan, los que se ríen.

Como he ya señalado, las maneras alternativas en que los alumnos se posicionan frente a lo instituido, no significan necesariamente una oposición consciente, sino más bien un deseo no formulado de ocupar otro lugar, lejos del protocolo y el acartonamiento supuestos por este tipo de actos.

A los fines de conocer la posición del cuerpo docente respecto de la ceremonia de izamiento, procedimos a entrevistar, en la **Escuela 2**, a todos aquellos docentes que dictaban clase en la primera hora y que asistían, por tanto, a la ceremonia de izamiento de la bandera - un total de 25-. Se les formuló la siguiente pregunta: **¿Qué es lo que observa con respecto a la actitud de los alumnos frente al mismo?**¹⁷ Las respuestas fueron las siguientes:

Respuesta	n	%
Pasividad	3	12,00%
Apatía	2	8,00%
Desinterés	3	12,00%
Indiferencia	8	32,00%
Llegan tarde	2	8,00%
No cantan	7	28,00%
Total	25	100,00%

¹⁷ La pregunta fue abierta, las categorías las ponían los docentes y no son excluyentes.

Como puede verse con facilidad, todas las imputaciones, sin excepción son negativas y consistentes con las actitudes observadas en los alumnos. Todo sugiere que no hay más que un compromiso nominal y pasivo de los alumnos en participar de este acto, que excluye el interés (por no hablar del entusiasmo) y que se convierte en una suerte de trámite a cumplir lo más rápido posible.

Rituales conmemorativos

Los actos de este tipo son fijados por el calendario escolar que todos los años o ciclos lectivos promulga y distribuye la Dirección General de Escuelas de la Provincia¹⁸. Este calendario marca no sólo la fecha sino también los aspectos formales del acto; esto es a qué hora de clase del día deberá realizarse, con la presencia de quiénes y la modalidad.

Generalmente el acto está a cargo del Departamento de alguna asignatura que se considera afín a la celebración, ciencias sociales, ciencias exactas y naturales, comunicaciones o técnico profesional. Frecuentemente, tanto por razones rituales como por economía de esfuerzo, los actos suelen seguir las pautas de los anteriores: los guiones y discursos se repiten, el esquema organizativo se reitera, como se describe en la escena que sigue:

Llega el día del acto. Nerviosismo. La profesora encargada está en dirección, antes de salir a escena. Urgencias de último momento donde se prepara el ritual. Los directivos que más saben se “lucen” dando las indicaciones protocolares que corresponden. El resto, docentes, preceptores, los miran con admiración¹⁹.

Ocasión altamente estructurada donde se combinan el aburrimiento que conduce al malestar y el “desorden” y el disciplinamiento. Los preceptores y algunos directivos, recorren las filas buscando a los “subversivos”

El protocolo es en ocasiones confuso, según me expresarán más tarde los alumnos: se supone que al final del himno no se aplaude, pero es difícil estar seguro. En lo que hace a la bandera, las directivas dicen en ocasiones que se aplaude y en otras que no. La regla más segura, por tanto, de parte del “público” es hacer lo que los “iniciados” o las autoridades hacen, mientras miran con reprobación a los que se “equivocaron” rol que dependerá del “conocimiento” de la norma.

A los fines de intentar capturar las principales representaciones que los alumnos tienen sobre los actos escolares, se realizó un cuestionario que fue respondido por los alumnos de la Escuela 1, 169 alumnos en total. Se les formuló la pregunta: **¿Qué aporte podría hacer sobre los actos escolares?** De las respuestas obtenidas se tabularon las expresiones más frecuentes, clasificándolas ulteriormente en siete categorías inclusivas.

¹⁸ Cf. www.abc.gov.ar

¹⁹ Cabe destacar que el conocimiento sobre los aspectos formales y protocolares de los actos escolares es sumamente valorado por los docentes, según surge de las entrevistas y observaciones.

Se organizó una planilla, agrupando las palabras significativas en siete grupos, se calculó la frecuencia por grupo, luego el porcentaje que cada grupo representa respecto del total de respuestas. Cabe aclarar que cada alumno pudo optar por más de una respuesta, por ello la suma dio de 169 alumnos, 171 respuestas. Los resultados son los siguientes:

Respuestas	n	%
Mayor organización, orden en los actos y coherencia	37	21,64%
Organización	26	
Orden	3	
Coherencia	8	
Solicitan mejor infraestructura	4	2,34%
Falta de lugar	2	
Mal sonido	2	
Mayor estructuración y relieve	35	20,47%
Más seriedad	5	
Más disciplina	1	
Más importancia	12	
Mayor respeto	17	
Más participación y diversión	45	26,32%
Mayor participación	15	
Más colaboración	6	
Enseñar todas las canciones Patrias	3	
Más divertidos (monótonos, aburridos)		16
Más interesantes	1	
Ideas nuevas	2	
Más breves	2	
No son partidarios de los actos	9	5,26%
Que no haya	1	
No me interesan	1	
Malísimos	2	
Son un desastre	1	
No me gustaron	1	
Peor es nada	1	
Que se queden los que se quieren quedar		2
Son muy buenos	1	0,58%
No manifiestan su opinión	40	23,39%
Total	171	100,00%

Como puede verse surge del análisis de los cuestionarios que la mayor parte de los alumnos solicita más participación, ideas nuevas, diversión o “poder cantar”; esto es, que se les enseñen las canciones patrias. Importante también es el sector que pide más estructuración del acto, más disciplina y orden. Pareciera que el “disciplinamiento”, lejos de ser vivido como imposición, surge como deseo en virtud de su ausencia. Ambos factores parecen mostrar que la “resistencia” de los alumnos a los actos escolares no tendría que ver con una oposición a su existencia o contenido sino con el hecho de que los mismos aparecen “degradados”. Sin embargo, de los testimonios de los alumnos surge que en la mayor parte de los casos la responsabilidad por esta degradación aparece imputada a “otros”, y la de solucionarla a los agentes de la institución.

Por último, creemos que merece especial mención la respuesta de un alumno que expone de manera particularmente clara los resultados paradójicos de esta “corrupción” del ritual:

“Háganlos divertidos: reprimir y aburrir a un estudiante hace que relacione los símbolos patrios con experiencias desagradables”

Obviamente, estas respuestas nos colocan lejos, muy lejos, de los objetivos planteados por los instituidores de estos rituales allá por finales del siglo XIX.

A modo de conclusión

La búsqueda de una identidad nacional a través de la educación remite a la idea de un ciudadano argentino, construida sobre la base de un habitante nativo e inmigrante de una Argentina que nacía a la luz del nuevo orden dado por los grupos hegemónicos de la generación que alcanzó el poder en 1880, y que se abocó a construir una idea de “identidad nacional” así como los dispositivos destinados a hacer de ella una realidad efectiva. La construcción de esta identidad nacional argentina, estaba fundada sobre la disyuntiva sarmientina “Civilización o Barbarie”, donde “lo indígena” -y en un principio también “lo criollo”- quedaba indisolublemente asociado a lo “salvaje”, a la naturaleza que había que domar, a una etapa pretérita que debía ser recordada, en el mejor de los casos, como una curiosidad de museo y cuyas manifestaciones culturales, o incluso sus restos humanos, eran expuestas muchas veces en colecciones contiguas a elementos de la flora, fauna y minerales.

Si tanto la visión de “uno mismo”, o la valoración del “sí mismo”, tiene en gran parte que ver con la posición y la mirada del ‘otro’ estas identidades “reprimidas” debieron ser en muchos casos olvidadas y rechazadas, y en otros escondidas o enmascaradas ya que la mirada del ‘otro’ dominante -llámese Estado-Nación, escuela, Iglesia, familias “tradicionales”- contenía elementos estigmatizadores, respaldados por todo el poder admonitorio y ordenador del Estado (Isla, 2002: 112).

En diversos sectores de la elite, la incertidumbre y el temor se instalaron de cara a la masiva inmigración. La creciente tensión social y la participación del movimiento anarquista agregaron inquietudes a este sector que temía por la pérdida de la “identidad nacional” y de las “tradiciones criollas”. No existiendo un mito disponible de nacionalidad, era menester construirlo y será la escuela la que tendrá la función de

formar esta “identidad común”, mediante contenidos uniformes y mediante el establecimiento de rituales patrióticos, pautados rígidamente y prescriptos por el Ministerio. Al menos en sus intenciones, está política homogénea buscó aplicarse sin matices para una población con orígenes diversos que residía en lugares diferentes, en entornos tanto urbanos como rurales, instaurando un pensamiento hegemónico para la consolidación de un proyecto de país que incluye la instauración de una historia oficial de la “Nación Argentina” con sus “próceres y “padres de la patria”.

En consecuencia, las fiestas patrias se volvieron solemnes, asumiendo un “estilo oficial” serio y “ordenado”, deudor de las prácticas militaristas y el *ethos* solemne y adusto que corresponde a las conmemoraciones ligadas a la muerte. Se había creado así, a la vez que una tradición, una norma para su transmisión que buscaba convertirla en sentido común: rutinas diarias y rituales incorporados a la vida cotidiana de la escuela y que prescribían en una gramática rígida y articulada qué es la Patria, qué es el sentimiento patriótico, qué es la nacionalidad. Se impuso y se impone así una versión de la historia, un mandato de amor a lo nacional, a la Patria y a los símbolos nacionales. Relatos históricos que tienen un endeble enlace con el presente: los héroes no son hombres de carne y hueso, como nosotros, sino símbolos lejanos a los intereses y preocupaciones de los actores sociales contemporáneos.

Testimonio de la fecundidad de este esfuerzo por inculcar nacionalidad es que, más allá de la coyuntura que les dio origen, los rituales escolares han subsistido más de un siglo sin cambios formales significativos. En efecto, resulta difícil concebir la institución escolar en la Argentina sin evocar inmediatamente los rituales que recorren la vida escolar. Así, las rutinas diarias, como el izamiento de la bandera y los rituales conmemorativos, transmiten las ideas de lo “nacional” a la vez que, subsidiariamente, predicán sobre la verticalidad, la disciplina, el rigor y el lugar de los diferentes actores dentro de la institución, esto es, la jerarquía; poniendo simultáneamente entre paréntesis los debates y las controversias sociales.

En este sentido, cabe señalar que, pese al omnipresente malestar y a la innegable constatación de la existencia de diferentes tipos de resistencia, consciente o no, que oponen sus destinatarios y en ocasiones incluso sus ejecutores, rara vez surgen voces que sugieran cambiar estos modelos por otros que se abran a una concepción deudora de la diversidad social y cultural que constituye un dato insoslayable en la Argentina de hoy. Tanto los procedimientos formales como las relaciones de poder que estas ceremonias proponen son habitualmente naturalizadas, lo que provoca una suerte de “temor sagrado” ante cualquier posibilidad de cambio, lo que requeriría de todas maneras, de un movimiento “riesgoso”. Se combinan aquí, con un efecto paralizador, la obediencia vertical a directivas que “bajan” de los organismos oficiales y que se transmiten hacia abajo por los escalones de la burocracia escolar por medio de la obediencia y la disciplina y el temor al sacrilegio, a “tocar lo sagrado” e incurrir en una profanación del pasado histórico que contamine el presente vivido.

Bibliografía

Amuchástegui, Martha

1955. "Los rituales patrióticos en la escuela pública". En: *Historia de la educación en la Argentina*. Tomo VI. Buenos Aires: Ed. Galerna.

Bertoni, Lilia Ana

1992. "Construir la nacionalidad: Héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891". En *Boletín del Instituto de Historia Argentina Dr. E. Ravignani*. Tercera serie, N° 5. Buenos Aires

Blázquez, Gustavo A.

1995. "¡¡¡Viva la Patria!!! Una etnografía de los actos escolares". Tesis de Maestría. Córdoba: CEA, UNC.

Blázquez, Gustavo A.

1997. "Narraciones y Performances: un estudio de los actos escolares" En *V Congreso de Antropología Social*. La Plata.

Botana, Natalio

1998. *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Durkheim, Émile

1997. *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.

Durkheim, Émile

1982. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.

Escudé, Carlos

1990. *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: Editorial Tesis.

Foucault, Michel

1991. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Guber, Rosana

2004. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Halperín Donghi, Tulio

1998. *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Halperín Weisburd, Leopoldo y otros.

1994 *Condiciones de Vida de la Población de Mar del Plata*. Grupo de investigación Calidad de Vida. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Director: Halperín Weisburd

Isla, A; Bruce, B.

1992. “Mayor igualdad y mejor calidad: una promesa lejana para la educación en la Puna jujeña”. En: *Revista Norte Andino* N°7. Jujuy: ECIRA.

Isla, Alejandro

2002. *Los usos políticos de la identidad. Indigenismo y Estado*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Lobato, Mirta Zaida

2000. “Estado, gobierno y política en el régimen conservador”. En: *Nueva Historia Argentina, El progreso, la modernización y sus límites. (1880-1916)* Tomo 5. Buenos Aires: Sudamericana.

McLaren, Peter

1995. *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Pineau, Pablo

1997. *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875- 1930) Una versión posible*. Buenos Aires: Colección Educación y Sociedad. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina.

Puigrós, Adriana

2000. “La educación básica y Media en la Argentina de Siglo XXI”. En: *Revista Aportes para el estado y la Administración Gubernamental*. N° 15. El Desafío de Educar: Asociación de Administradores Gubernamentales.

Puigrós, Adriana

1994. *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo I. Buenos Aires: Galerna.

Salessi, Jorge

2000. *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la Nación Argentina. (Buenos Aires: 1871 – 1914)*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo.

Shumway, Nicolás.

1995. *La invención de la Argentina: Historia de una Idea*. Buenos Aires: Emecé.

Southwell, Miryam.

2000 “Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso”. En: *Propuesta Educativa*. Buenos Aires: FLACSO.

Tedesco, Juan Carlos.

1982. *Educación y sociedad en Argentina. 1880 -1914*: Buenos Aires: CEAL.

Terán, Oscar

2000. “Estado, gobierno y política en el régimen conservador”. En: *Nueva Historia Argentina, El progreso, la modernización y sus límites. (1880-1916)* Tomo 5. Buenos Aires: Sudamericana.

Turner, Víctor

1999. *La selva de los símbolos*. México: Siglo XXI.

Viglietti de Parisi Beatriz. y Ugalde de Zubiaurre, Magdalena

1985. *Efemérides para Maestros. “Normas sobre las características, tratamiento y uso de los símbolos nacionales”*. Buenos Aires: Editorial Marymar.