



UNLP
FBA
Música

Trabajo Práctico: "Los rituales en la escuela"

De resolución grupal (no más de 4 estudiantes)

Integrantes:.....

.....

Objetivos:

- Reflexionar sobre los sentidos de prácticas que hacen a los rituales en la vida escolar.
- Problematizar y reflexionar sobre el estado actual de la educación pública.
- Propiciar la transferencia de conceptos trabajados en la Unidad.

Actividades:

Lectura del texto presentado. EL ORDEN ESCOLAR Y SUS_RITUALES¹ de Martha Amuchástegui. En Gvirtz S. (Compiladora. 2000); *En Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Santillana. Bs. As.*

- 1- Realizar un análisis reflexivo crítico sobre el origen de los rituales en la escuela, estableciendo vinculaciones entre:
 - a) escuela y concepciones de sociedad
 - b) escuela y estado
 - c) escuela y modernidad
 - d) escuela y sus funciones

- 2- Pensando ahora particularmente en tu trayecto por la escuela primaria o secundaria. ¿Cómo describirías la vinculación de tu propia experiencia escolar con los rituales que menciona la autora? ¿todos los integrantes del grupo tuvieron experiencias similares?

EL ORDEN ESCOLAR Y SUS RITUALES²

Martha Amuchástegui

Uno de los rasgos de identidad más fuertes de nuestras escuelas, es su ritualidad. Anteriores, incluso, al uso del guardapolvo blanco, algunas prácticas de las escuelas argentinas (como los actos, la ceremonia de izar la bandera al inicio de la jornada o formar fila) las llevan a cabo los niños de hoy y lo hicieron sus bisabuelos.

Continuando con una rutina que se reglamentó a comienzos de este siglo, se empieza el año escolar y cada día con un acto, y se realiza otro cada vez que termina el recreo; hay actos celebratorios para las fiestas nacionales, para el patrono, para el fin de curso. A su vez, cada uno de estos actos tiene un protocolo que conserva aspectos similares al tradicional. Existen importantes diferencias; mientras aquellos actos eran comunes a todas las escuelas, hoy cambian según las instituciones. Así como hay escuelas donde el acto diario de izamiento de la bandera se cumple con todo el alumnado formado frente al mástil, con canción o recitado, en otras es una ceremonia muy breve, y así como en algunas escuelas se forma fila y se hace silencio para entrar a clase después del recreo, en otras la fila es una manera de dirigirse del patio al aula, sin incluir otras condiciones. Con los actos "patrióticos" pasa algo similar; en algunas escuelas se da mucha importancia a las actuaciones y a la representación de los contenidos históricos enseñados, en otras es una rutina más ligada al cumplimiento del calendario y a la representación de algunas formas del protocolo "tradicional" (reunión del conjunto escolar, canto del himno, presencia de abanderados con bandera de ceremonia y discurso).

La mayor diferencia, sin embargo, consiste en el significado que tuvieron y con el que fueron vividas cada una de estas experiencias, así como en su trascendencia para la asignación de sentidos a la reunión, a la fecha, al culto a los emblemas, al trabajo de los docentes organizadores y participantes, a las posibilidades de que la escuela se destaque, etc. Estos sentidos están, a su vez, relacionados con el momento histórico: así como en las primeras décadas del siglo la familia no participaba de los actos, ni asistían a ellos las autoridades políticas, en las décadas del '40 y del '50 los actos escolares eran ocasiones para la visita de autoridades del gobierno, aspecto que no trataremos aquí.

El análisis de este conjunto de rituales, hoy rutinas, permite reconstruir los sentidos representados en esas prácticas que expresaban formas de comportamiento, normas, vinculadas a un orden político y social enseñado en la escuela. Las prescripciones acerca de los comportamientos correctos, de los cuerpos y las mentes, de acuerdo con el lugar que se ocupe en ese orden escolar, hacen referencia al lugar de los sujetos (alumno-maestro-saber). Permiten actuar, representar el lugar de cada uno y el vínculo que los relaciona, así como su situación en el escenario social y político, en el marco de significaciones de orden simbólico.

² En Gvirtz, S. (Compiladora) [2000]; *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Bs. As: Santillana.

Los significados de Patria, escuela, maestro, alumno, respecto de las identidades, las responsabilidades y el vínculo que las relacionaba entre sí, cumplieron con objetivos que se manifestaron tanto en la enseñanza como en la conformación de un orden social representable.

La crisis por la que atraviesan en la actualidad los actos y rituales que llamaremos tradicionales no puede analizarse como cambios de forma sin desconocer el significado profundo de sentido y de forma. La imposibilidad de representar, en los actos y rituales actuales, sentidos que trasciendan esos actos se entiende como una dificultad para pensar, para otorgarles significado, y enseñarlos o aprenderlos. Esta dificultad para expresar con nuevos rituales el vínculo educativo, así como las normas que lo regulen, también expresa, de acuerdo con nuestro análisis, una incapacidad para simbolizar, pensar, estos sentidos. Así como la escuela es un espacio institucional creado para estudiar y aprender, este aprendizaje también se produce a partir de sentidos que se generan desde las relaciones de los sujetos, relaciones que se traducen en diversos protocolos en los cuales se articulan formas cargadas de contenido, nunca banales.

Desde el análisis de sentidos con la cual se desarrollan algunas prácticas podemos analizar otras situaciones donde se busca la repetición de prácticas que son "de sentido común" para quienes las impulsan, pero éstos no logran transmitir ese sentido a los estudiantes (como formar fila para guardar silencio o hacer cantar canciones que no han sido enseñadas).

En este trabajo voy a referirme al carácter histórico y político de estas prácticas originariamente normadas y a su incorporación al curriculum de principios de siglo con objetivos precisos. La hegemonía del discurso político y cultural del que formaron parte favoreció su despolitización (naturalización) y transmisión como rituales, y se incorporaron como tradiciones escolares. La transmisión como tradición requiere conocimiento empírico, no favorece su análisis y problematización teórica y las desvincula de nuevos aportes teóricos. También analizaré las significaciones de este conjunto de rituales y su vinculación con la conformación de un sentido de orden escolar que proyectaba el lugar y la significación de los sujetos, así como el vínculo político entre ellos (maestro-alumno-estudio).

Por último, me referiré a la pérdida de sentido de aquellos rituales, a los que podemos considerar rutinas, como una fractura del orden escolar tradicional que se puede señalar tanto a partir de la continuidad de sus formas, sin la carga de sentido normativo y emotivo que poseían, como desde la falta de enseñanza-aprendizaje de nuevas normas que permitan simbolizar las identidades de los sujetos, sus responsabilidades y derechos dentro del espacio escolar.

El origen de una tradición.

Una mirada sobre la génesis histórica del sentido de las normas de comportamiento y su relación con los actos escolares permite reconocer los objetivos con que fueron incorporadas, así como el momento histórico.

En documentos del Consejo Nacional de Educación de principios de siglo encontramos prescripciones y fundamentaciones claras acerca de los contenidos y formas con las que se debía enseñar la historia nacional junto con formas de control sobre su cumplimiento, ambas orientadas explícitamente hacia la formación del sentimiento de identidad nacional y disciplina social. Particularmente desde la gestión de Ramos Mejía, se le asignó a la escuela la función explícita de

formar un cuerpo social con identidad nacional. La organización de la rutina escolar fue objeto de medidas precisas por parte de los funcionarios del Consejo Nacional de Educación en la primera década de este siglo, sobre todo con la gestión de Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación entre 1909 y 1911. A partir de instrucciones que contemplaban desde el mobiliario, con los pupitres individuales, hasta el contenido y forma de las ilustraciones, el uso del tiempo, de los programas, la manera en que se debería enseñar, etc., se reglamentó un conjunto de prácticas que se consideraban necesarias para formar y homogeneizar la identidad social. Carlos O. Bunge y otros funcionarios de esa gestión desarrollaron a su vez extensas argumentaciones acerca del papel que debía cumplir la enseñanza de la historia, de la versión oficial sobre ésta, considerada una herramienta idónea para la formación del espíritu patriótico. Según sus argumentaciones, la escuela debería formar en el espíritu patriótico y en la disciplina, con el fin de doblegar su conducta, a los niños y jóvenes a quienes se consideraba propensos al desorden y, en consecuencia, a lo que se veía como conductas antipatrióticas. En la misma época, Carlos Vergara, inspector de escuelas de la Capital hasta 1887 (cuando fue destituido, para ser nombrado poco después director de la Escuela Normal de Mercedes), tenía una opinión diferente en relación con la disciplina y la conducta a enseñar, y tuvo que enfrentar severas críticas y sanciones por organizar y proponer modos de autogobierno escolar fundamentados en concepciones que reconocían a los niños la capacidad de internalizar las normas disciplinarias. Vergara consideraba que estas formas de autodisciplina eran una herramienta potenciadora de las aptitudes democráticas del futuro ciudadano que la escuela estaba formando. Otro pedagogo, Ernesto Nelson, inspector general de enseñanza secundaria y especial entre 1914 y 1915, también llamaba la atención sobre la torpeza de formas de enseñanza basadas en la memorización y la obediencia, por considerar que afectaban la formación de los adolescentes y niños, inhibiéndolos de las bondades del conocimiento, y alertaba sobre las consecuencias sociales y políticas de una formación orientada a reprimir más que a formar.

Las posiciones de Vergara y Nelson son claramente opuestas a las de Bunge y Ramos Mejía. Sendas posturas se corresponden con distintas posiciones pedagógicas y políticas frente al lugar de los sujetos de la educación pública y con respecto a la función de ésta en el entramado social; en el primer caso primaba un criterio de formación del hombre democrático; en el segundo, de disciplinamiento del ciudadano. Estas oposiciones tan explícitas en la época se fueron acallando en la medida en que el peso hegemónico del discurso oficial norma-lista' se extendía como un manto homogeneizador de la cultura escolar.

El normalismo puede caracterizarse como un discurso pedagógico cuyas condiciones de producción se vincularon con el proyecto de construcción de la Argentina moderna en las últimas décadas del siglo XIX. Fue a partir de él que surgió una cultura pedagógica que impregnó y ordenó la cotidianeidad de las instituciones educativas y se difundió fuera del ámbito escolar hasta el punto de modelar el espacio público y privado, de interpelar e instituir identidades culturales, transformar las reglas y normas de la sociabilidad y los rasgos distintivos de la cultura política local.

Esta mirada retrospectiva y las citas de pedagogos y funcionarios de principios de siglo tienen por objeto situarnos en el debate con respecto a las formas y comportamientos dirigidos a la formación política del ciudadano desde la escuela, en la etapa en la que se imponen las prescripciones relativas al orden que heredamos, y permiten observar, en ese período, posiciones diferenciadas en torno al sentido de la responsabilidad y la obediencia, a la disciplina por imposición o por internalización y al lugar político de los sujetos, en particular el alumno, como

subordinado al mandato del maestro o superior. Vergara y Nelson confiaban en la responsabilidad de los niños y en la posibilidad de orientar los impulsos infantiles mediante la autodisciplina, y en que esto redundaría en la formación de una sociedad democrática. Bunge y Ramos Mejía estaban convencidos de que la prioridad es la formación de una sociedad homogeneizada en pos de ideales y tradiciones impuestas desde la autoridad y controladas por ésta. El curriculum escolar, y con él el orden social y político que transmitió la escuela, no incorporó el pensamiento de los pedagogos más democráticos sino que se hizo eco de la tradición cultural y política hegemónica.

El mito y la naturalización de los sentidos.

La permanencia y continuidad de las formas, programas y fechas de los actos escolares, así como del orden que organizó la rutina escolar a principios de siglo, fueron construyendo durante décadas una imagen mítica de los símbolos y próceres nacionales, así como del comportamiento correcto de los sujetos. El carácter mítico alude tanto a la construcción de sus significaciones como a la despolitización de éstas, es decir, a la manera en que aparecen como si hubieran sido siempre así; como si el sentido no guardara relación con un momento histórico preciso y relacionado con otros sentidos.

En el caso de los símbolos nacionales (la bandera y el himno), su continua referencia e inclusión en los programas, su vinculación primordial con la historia y diversos sentidos ligados con el patriotismo, expresan el afán formador de una identidad nacional homogénea, y este afán está ligado de manera explícita a los objetivos asignados a la escuela pública en el período de formación de la Nación. Del mismo modo, la conducta reverencial que se enseñó frente a ellos (mantenerse de pie y en silencio), así como el sentido asignado a esta conducta (respeto), formaron parte del proyecto disciplinador con el que se organizó la formación del ciudadano en ese período de la historia Argentina. Ni natural, ni espontánea ni tradicional. Las directivas precisas para que los niños se reunieran en formación y en silencio (o con una canción establecida) fue el modo enseñado como correcto y obligatorio para expresare! respeto a la bandera en tanto símbolo de la patria. El carácter mítico lo adquieren estas significaciones cuando dejan de aparecer relacionadas con el momento histórico y político que las gestó y se presentan como desprovistas de historicidad, naturalizadas. También puede considerarse mítica su permanencia en el curriculum escolar, su desvinculación de objetivos teóricos y políticos que justifiquen su mantenimiento. La obediencia al superior se constituyó en señal de respeto.

La versión del relato histórico que se enseñó y se representó tradicionalmente en actos escolares, la manera de manifestar el patriotismo o respeto a la patria, las fechas elegidas para hacerlo, las rutinas de la jornada escolar, etc., se naturalizaron como signos y se fueron incorporando como rasgos de identidad de la escuela pública. Dotada de nuevos sentidos políticos, la bandera siguió siendo izada diariamente, como se dispusiera en 1909.